



Jugendliche und ihre Einstellung zur Globalisierung

Entwurf einer empirisch begründeten Typologie

Rainer Uphues 

Zitieren dieses Artikels:

Uphues, R. (2007). Jugendliche und ihre Einstellung zur Globalisierung. Entwurf einer empirisch begründeten Typologie. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 35(2), S. 85-101. doi 10.60511/zgd.v35i2.230

Quote this article:

Uphues, R. (2007). Jugendliche und ihre Einstellung zur Globalisierung. Entwurf einer empirisch begründeten Typologie. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 35(2), pp. 85-101. doi 10.60511/zgd.v35i2.230

Jugendliche und ihre Einstellung zur Globalisierung

Entwurf einer empirisch begründeten Typologie

Rainer Uphues

Summary

The attitude of German students towards globalisation

Globalisation is one of the mostly discussed processes right now. It is necessary to know students' attitude towards this process to improve contemporary teaching concepts. To raise the efficiency of these concepts they need to be connected to students' realities.

This article describes the contents and the methodology of an empirical poll among more than 1,000 students. Basing on these results, it is possible to develop a typology of attitudes among students. Three types can be seen: the global-conscious type, the global-indifferent type and the global-cognitive type of attitude towards globalisation. Furthermore, this poll is the foundation for didactical and methodological recommendations. Considering those it is possible to individualize everyday teaching processes.

Es gibt kaum noch einen diskursiven Kontext in der Gesellschaft, in dem die Vokabel Globalisierung nicht schon in irgendeiner Weise gefallen wäre, keine relevante Thematik scheint in heutiger Zeit ohne ihre weltweiten Bezüge diskussionsfähig. Die Auseinandersetzung über die Globalisierung ist eine der wichtigsten Debatten, die gegenwärtig im gesellschaftlichen Denken geführt wird. Eine solche Umwälzung, die die augenblicklichen und zukünftigen Lebensbedingungen in starkem Maße beeinflusst, muss jedoch stets durch das „Nadelöhr des individuellen Bewusstseins“ gezwungen werden (vgl. SCHEUNPFLUG 1997, S. 187). Da sich der Prozess mit strukturellen und räumlichen Veränderungen auf der Erde befasst, fällt hierbei gerade einem

Fach wie Geographie, das eine integrierte Aufarbeitung global relevanter Problemlagen als eine ihrer inhaltlichen Kernkompetenzen versteht, eine besondere Bedeutung zu (vgl. KROSS 2004, S. 7). Gefordert sind didaktische Konzepte, die zur Herausbildung eines angemessenen Weltbildes und einer raumbezogenen Handlungskompetenz in globaler Perspektive beitragen. Um die Anschlussfähigkeit dieser Konzepte an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu gewährleisten und damit die Effizienz des Geographieunterrichts zu steigern, ist die Kenntnis über die Einstellung der heranwachsenden Generation zur Globalisierung wesentlich.

In der angloamerikanischen Presse wird in der Auseinandersetzung häufig das Bild vom Seattle- und

Davos-Menschen als Synonym für Globalisierungsgegner und -befürworter gezeichnet (u.a. TIME EUROPE MAGAZINE 31.1.2005, THE GUARDIAN 3.2.2005, THE TIMES 5.5.2006)¹. Jugendliche werden in dieser verkürzten Dichotomie tendenziell der kritischen Seite zugeordnet. Der hohe Anteil Jugendlicher bei transnationalen Protestmobilisierungen im Rahmen von politischen oder ökonomischen Konferenzen scheint dies auf den ersten Blick zu bestätigen. Kosmopolitische Orientierungen, globale Verantwortung, Unbehagen im Wohlstand, moralische Sensibilität für Globalisierungsfolgen und Solidarität mit den Globalisierungsoffern gehören zu den normativen Orientierungen der Jugendszene (vgl. ROTH 2002, S. 2 ff.). Gleichzeitig jedoch treten Jugendliche als Avantgarde von Globalisierungsprozessen in Erscheinung, indem sie als die innovativste, flexibelste und mobilste Produzenten- und Konsumentengruppe die weltweite

¹ Ursprünglich stammt der Ausdruck Davos Man vom Politologen Huntington in einem Essay zur Denationalisierung der amerikanischen Elite, der Ökonom Krugman setzte diesem in einer Replik den Seattle Man entgegen. HUNTINGTON (2000) beschreibt den Davos-Menschen als Vertreter einer Gruppe, "which have little need for national loyalty, view national boundaries as obstacles that thankfully are vanishing, and see national governments as residues from the past whose only useful function is to facilitate the élite's global operations." KRUGMAN (2000) charakterisiert den Seattle-Menschen etwas despektierlich: „For there is another kind of person – Seattle Man? – who is passionately committed to a simpler view, without any ambiguities. Seattle Man believes that globalization is purely and simply a way for capitalists to exploit the world's workers.“

Vernetzung mittels Internet, Auslandsaufenthalten, Kleidungs- und Konsumstilen etc. vorantreiben. Auf dem Feld der Wissenschaft gibt es bislang jedoch sowohl national als auch international kaum Forschungsarbeiten hinsichtlich der Zielgruppe der Jugendlichen, die deren Einstellung zum komplexen Phänomen Globalisierung erfassen. Lassen sich Jugendliche tatsächlich unterschiedlichen Einstellungsgruppen zuordnen und sind diese durch die oben stehenden klaren Positionierungen zu charakterisieren? Die vorliegenden Ausführungen sind ein Teilaspekt einer umfassenden empirischen Studie zum Thema „Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher“ (vgl. UPHUES 2007) und gehen dieser besonderen Fragestellung nach, indem sie eine Einstellungstypologie zur Globalisierung auf der Grundlage empirischer Befunde entwerfen. Darüber hinaus verfolgen sie im Hinblick auf den Adressatenkreis von GuiD die weitere methodologische Zielsetzung, exemplarisch in die Typenbildung als Forschungsmethode, die gegenwärtig in verschiedenen fachdidaktischen Disziplinen eine starke Renaissance erfährt (vgl. GRUNENBERG, KUCKARTZ 2004, S. 148) und die auch für die Geographiedidaktik zukünftig ein wichtiges Forschungsfeld darstellt, einzuführen.

1 Grundlagen der Typenbildung

Die Basis bildet die Studie „Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Erhebun-

gen“ (UPHUES 2007). Neben den Fragestellungen „Was assoziieren Jugendliche mit dem Begriff Globalisierung?“ und „In wieweit denken sie bei alltäglichen Sachlagen die globalen Zusammenhänge und Auswirkungen mit?“ geht es in dieser Untersuchung insbesondere um die Ermittlung der Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und die potentiellen Einflussfaktoren (Soziales Milieu, Ausländerkontakt, Schulform/-stufe, ...). Auf der Grundlage dieser Ergebnisse erfolgt die hier vorgestellte Typologie.

Zur Erhebung der Einstellung wurde als Messinstrument ein selbst administrierter Fragebogen entwickelt. Aufgrund der terminologischen Unschärfe und der teilweise existenten stereotypischen Belastung der Begrifflichkeit² wurde nicht direkt mit dem Terminus Globalisierung operiert, sondern stattdessen die Einstellung zu diesem Prozess indirekt anhand einer Reihe von Indikatoren ermittelt. Ausgehend von einem Orientierungsraster in Form einer Matrix aus den Grundzügen des 3-Komponentenansatzes der Einstellung nach ROSENBERG & HOVLAND (1960), der sowohl kognitive und affektive als auch konative Elemente berücksichtigt, und der multiperspektivischen Definition der Globalisierung durch das Modell der SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN (1997) in der Allgemeinen Pädagogik bzw.

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

FUCHS (1998) in der Geographiedidaktik, wurden den Probanden insgesamt 30 Statements in Bezug auf die Globalisierung vorgelegt, die in ihrer Gesamtheit das Phänomen der Globalisierung facettenreich widerspiegeln (vgl. Abb. 1).

Bei der Formulierung jedes einzelnen Items wurde in Anlehnung an GIDDENS (1995, S. 85)³ als weiteres Kriterium darauf geachtet, dass jeweils eine Vernetzung zwischen Deutschland (bzw. der individuellen Ebene) und anderen Regionen der Welt implizit war. Die einzelnen Items bedurften auf einer in der Einstellungsforschung üblichen fünfstufigen LIKERT ähnlichen Skala der Zustimmung oder Ablehnung. Nach der Überprüfung der testtheoretischen Brauchbarkeit im Rahmen eines umfangreichen Zwei-Phasen-Pretestings (vgl. PRÜFER, REXROTH 2000) wurde das Messinstrument zu Beginn des Schuljahres 2004/05 im Bundesland Nordrhein-Westfalen 40 Lerngruppen der Jahrgangsstufen sieben, neun und zwölf an Gymnasien und Hauptschulen vorgelegt. Insgesamt standen für die Datenanalyse 1061 Probanden zur Verfügung.

2 Kennzeichen der Typenbildung

Die ersten vorwissenschaftlichen, tradierten Beiträge, Menschen auf

³ In der wohl am häufigsten in der Literatur zitierten Definition umschreibt GIDDENS (1995, S. 85) die Globalisierung als eine „Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt.“

Dimensionen der Globalisierung SCHULPROJEKTSSELLE GLOBALES LERNEN 1997	Dimensionen der Einstellung ROSENBERG & HOVLAND 1960			
		Kognitive Subskala	Affektive Subskala	Konative Subskala
	Umwelt	A		
	Ökonomie		B	
	Gesellschaft			C
Kommunikation				

Ausgewähltes Itembeispiel für das...

Feld A: *Die meisten weltweiten Gefahren (Klimaerwärmung, Flüchtlinge, ...) lassen sich mit wenigen Maßnahmen hier in Deutschland ganz entscheidend verringern.*

Feld B: *Es liegt in der Verantwortung der deutschen Firmen, unter welchen Bedingungen Fabrikarbeiter in den Entwicklungsländern ihre Produkte herstellen.*

Feld C: *Ich wäre bereit, in meiner Freizeit an einem Schulprojekt zur besseren Verständnis von deutschen und ausländischen Jugendlichen mitzumachen.*

Antwortkategorie

trifft zu - trifft eher zu - teils/teils - trifft eher nicht zu - trifft nicht zu

Abb. 1: Die Aufteilung der Items der Hauptstudie auf die zwölf Matrixfelder

der Basis ihrer Persönlichkeitseigenschaften in verschiedene Typen zu gruppieren, haben ihre Ursprünge bereits im 5. Jahrhundert vor Christus, als Hippokrates den Versuch unternahm, Charaktere in die vier Fraktionen Sanguiniker, Melancholiker, Phlegmatiker und Choliker einzuordnen (vgl. AMELANG, BARTUSSEK 2001, S. 300). Während die Antike und das Mittelalter den Begriff Typus durchweg in der Bedeutung als Vorbild verwendeten, wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Terminus

insbesondere von Biologen, Medizinern und Psychologen als Grundform bzw. Bauplan verstanden, mit dem ein Untersuchungsbereich geordnet werden sollte. Da es sich mit zunehmendem Erkenntnisgewinn immer deutlicher abzeichnete, dass in lebenden Systemen keine scharfen Grenzen existieren, sondern fließende Übergänge bestehen, war der Typusbegriff in der Folgezeit wiederholt der Kritik ausgesetzt, indem er als „unscharfe“ oder „entartete“ Klasse diskreditiert wurde

(vgl. SCHÄFER 2001, S. 257). Erst mit HEMPEL und OPPENHEIM (1936) erfuh der Ansatz seine wissenschaftliche Rehabilitierung in Form einer kategorialen Eigenständigkeit, indem er eindeutig vom Klassenbegriff mit dessen exakt voneinander abgrenzbaren Gruppierungen distanziert wurde. Anstelle eines Entweder – Oder trat eine Logik der Relationen, die der Realität eher gerecht wurde. In Beziehung stehende Elemente wurden im Hinblick auf ihre Eigenschaftsausprägungen im Sinne eines Mehr oder Weniger gruppiert. Diese graduellen Abstufungen wurden durch ihre Beziehungen zueinander logisch und formal eindeutig bestimmt (vgl. SCHÄFER 2001, S. 257).

Typenlehren sind der Ausdruck eines elementaren Ordnungsbedürfnisses der Wissenschaft (vgl. MOOSBRUGGER, FRANK 1992, S. 12). Das Ziel typologischer Bemühungen besteht in der gliedernden und ökonomischen Beschreibung des Persönlichkeitsspektrums. Die Konstruktion eines Typensystems soll einen diagnostischen Mehrwert erzielen. Die anhand weniger Merkmale festgestellte wahrscheinliche Zugehörigkeit einer Person zu einem Typus ermöglicht Schlüsse auf weitere Merkmale, die innerhalb dieses Typs miteinander vergesellschaftet sind (vgl. HOFSTÄTTER 1971, S. 328). Eine sinnvolle Typologie kennzeichnet sich nach TIRYAKIAN (1968, S. 178) dadurch,

- dass jedes Objekt (genau einmal) klassifiziert wird,
- dass die Merkmale und Dimensionen der Typenbildung explizit

gemacht werden,

- dass die ausgewählten Merkmale für die Fragestellung relevant sind,
- dass die ausgewählte Clusterlösung dem Prinzip der Sparsamkeit folgt, sie also aus so vielen Typen wie nötig besteht,
- dass sie sich fruchtbar im Hinblick auf die Entdeckung neuer Phänomene sind und
- dass der Zusammenhang der Typen zu einem Ganzen gegeben ist, die Typen sich wechselseitig aufeinander beziehen.

3 Ablauf und Ergebnisse der Typenbildung

Für die Konstruktion einer empirischen Realtypologie gibt es in der Fachliteratur eine Vielzahl formalisierender Vorgehensweisen. Allen diesen explorativen, Struktur entdeckenden Verfahren ist gemein, dass sie durch die Analyse einer heterogenen Gesamtheit von Fällen eine Anzahl homogener Teilmengen (Typen) zu identifizieren versuchen (vgl. RIX 2003, S. 1). Die Mitglieder eines Typus` sollen eine weitgehend verwandte Eigenschaftsstruktur (interne Homogenität) aufweisen. Zwischen den Gruppen sollen demgegenüber größtmögliche Unterschiede (externe Heterogenität) bestehen (vgl. BACKHAUS u.a. 2003, S. 480f.). KLUGE (1999) hat auf der Grundlage eigener Untersuchungen und den Arbeiten von BARTON, LAZARUSFELD (1984), GERHARDT (1984, 1986, 1991) und KUCKARTZ (1988, 1995, 1996) ein gestuftes Ablaufmodell entwickelt, das vier Auswertungsschritte für den Prozess der

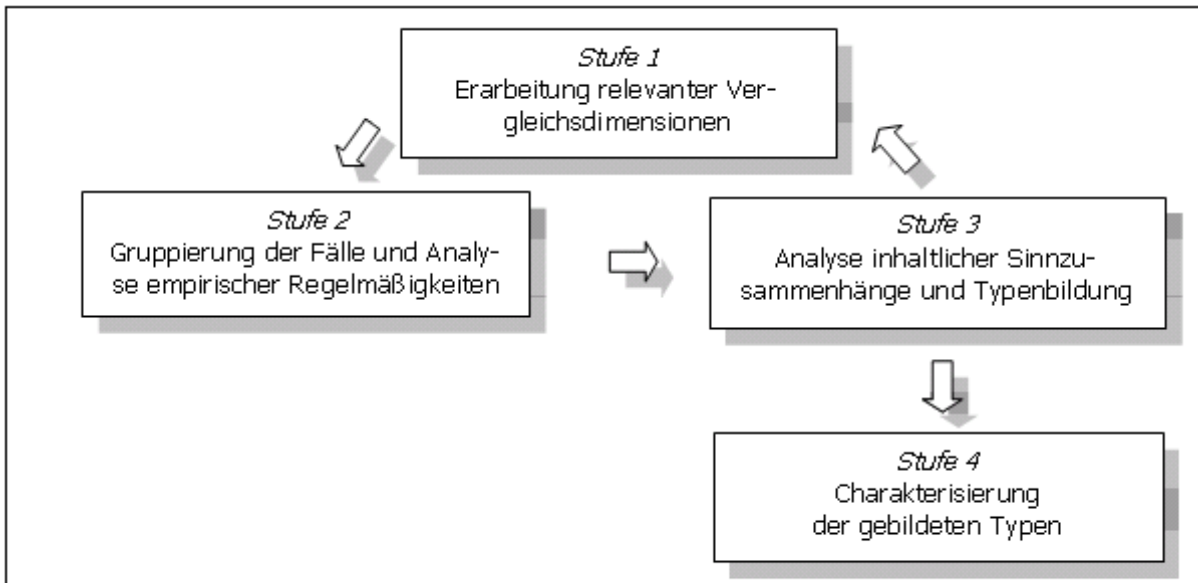


Abb. 2: Das gestufte Ablaufmodell der empirisch begründeten Typenbildung (aus: KLUGE 1999, S. 261)

Typenbildung unterscheidet (vgl. Abb. 2).

Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
 Da der Typus per definitionem eine Kombination von Merkmalen darstellt, müssen solche zu Beginn auf

der Basis theoretischer Vorüberlegungen unter dem Gesichtspunkt einer möglichen Differenzierungsrelevanz ausgewählt und definiert werden. In der vorliegenden Untersuchung wurden alle 30 Items als relevante Beschreibungsmerkmale zur Gruppierung der Probanden

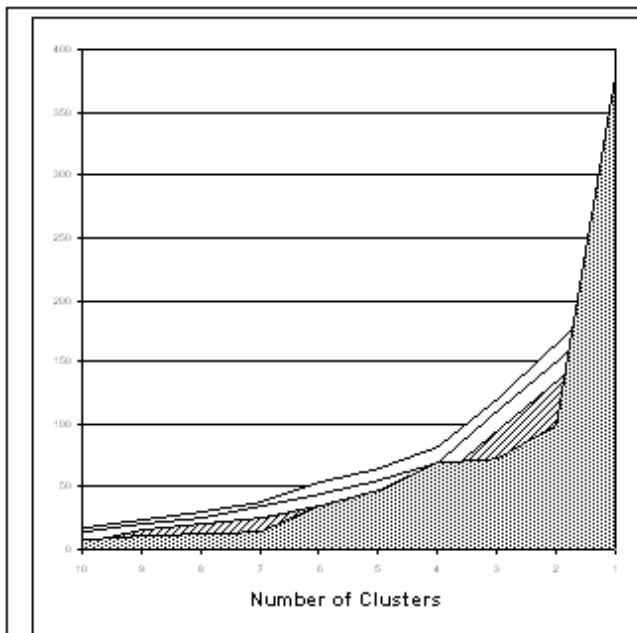


Abb. 3: Bestimmung der Clusteranzahl mittels Ward-Verfahren im Programm *ClustanGraphics*

Das Ergebnis des Fusionsprozesses ($n = 1061$) zeigt fünf theoretisch mögliche Typenlösungen. Sowohl die Clusteranzahl neun, acht und sieben als auch drei und zwei sind im Datensatz signifikant. Geringe Steigungen im Kurvenverlauf geben an, dass sehr ähnliche Cluster miteinander verschmolzen werden, eine weitere Fusion demgemäß sinnvoll erscheint. Daher wurde von einer Clusteranzahl neun, acht und sieben Abstand genommen. Ein starker Anstieg, wie dies beim Übergang von der Clusterlösung drei zur Clusterlösung zwei der Fall ist, zeigt, dass an dieser Position eher heterogene Cluster miteinander fusioniert werden. Daher zeigt sich diese Lösung als die brauchbarste. Zur höheren Validierung der Ergebnisse wurde parallel die optimale Clusterzahl durch das *average linkage*-Verfahren in SPSS bestimmt. Auch hier erweist sich die Wahl der Drei-Typenlösung als sinnvoll (vgl. UPHUES 2007, S. 121ff).

herangezogen. Zur besseren Handhabbarkeit erfolgte jedoch eine Zusammenfassung zu den drei Subskalen kognitiv – affektiv – konativ (vgl. Abb. 1), für die jeweils ein Mittelwert berechnet wurde.

Stufe 2: Gruppierung der Fälle und die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Die zweite Stufe dient einer ersten Aggregation der Probanden zu homogenen Einheiten und der dadurch erfolgenden Bestimmung der Typenanzahl. In quantitativen For-

(vgl. KUCKARTZ 2001, S. 21). Das Verfahren trägt auf diese Weise der Gegebenheit Rechnung, dass sich in der Regel verschiedene Variablen gegenseitig beeinflussen und es daher sinnvoll ist, die eventuellen Wirkungsgefüge in einem einzigen Ansatz zu erfassen (vgl. BÜLOW 1996, S. 1). Das durchgeführte Tree-Validation-Clusteringverfahren wies die Drei-Typenlösung dabei als die sinnvollste aus (vgl. Abb. 3).

Stufe 3: Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und die Ty-

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

Abb. 4: Die Mittelwerte der drei Typen der Globalisierungseinstellung im Vergleich zur Gesamtgruppe

schungsansätzen bilden in der Regel Clusteranalysen die Grundlage der Typenbildung. Das Besondere an diesen multivariaten Verfahren ist, dass sie einen fall- statt variablenorientierten Zugang wählen (die Datenmatrix sozusagen horizontal auswerten). Im Mittelpunkt stehen der wechselseitige Vergleich von Probanden und die Identifizierung von Ähnlichkeiten bzw. Distanzen

penbildung

Eine Typenbildung begnügt sich nicht mit der Ermittlung rein empirischer Gruppierungen, sondern will darüber hinaus Sinnzusammenhänge innerhalb der einzelnen Gruppen sowie zwischen den verschiedenen Fraktionen rekonstruieren und soweit wie möglich erklären. Auf der dritten Stufe kommt es daher zur Analyse der inhaltlichen Sinnzusam-

menhänge und zur Typenbildung. Unter den Jugendlichen konnten durch dieses Verfahren folgende Typen ermittelt werden:

Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen

Der Prozess der Typenbildung schließt auf der vierten Stufe mit einer umfassenden und möglichst präzisen Charakterisierung der gebildeten Typen anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge, die rekonstruiert wurden.

Der Global-Bewusste Typ zeichnet sich mit einem Mittelwert von $x = 3,74$ durch eine sehr positive Einstellung⁴ zur Globalisierung insgesamt aus. Er verfügt nicht nur über eine breite Wissensbasis im Hinblick auf globale Zusammenhänge, sondern beweist auch ein hohes Bewusstsein bezüglich Chancen/Probleme und Verantwortlichkeit (affektive Subskala). Ebenso ist bei ihm die Handlungsbereitschaft deutlich ausgeprägt. In allen drei Subskalen liegen seine Werte nicht nur deutlich über dem arithmetischen Mittel von $x = 3,00$, sondern auch über dem Mittelwert der Gesamtgruppe. Im Profilverlauf offenbart er, analog zur Gesamtgruppe, eine fallende Kurve von den kognitiven über die affektiven hin zu den konativen Werten. Zusammen vereinigt der Global-Bewusste Typ 406 der 1061 Probanden auf sich und stellt mit 38,27 % die größte Gruppe unter den Jugendlichen.

⁴ Positiv meint in dieser Untersuchung keinesfalls die generelle zustimmende Haltung zu globalen Prozessen, sondern bedeutet, dass sowohl Chancen als auch Risiken im Rahmen der Globalisierung vom Probanden erkannt und richtig als solche eingeschätzt werden.

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

Der Global-Kognitive Typ fällt demgegenüber durch seine kognitive Dissonanz auf. Während er, ähnlich dem Global-Bewussten Typ, über eine durchaus fundierte Wissensgrundlage ($x = 3,74$) im Bezug auf globale Prozesse verfügt, sind seine affektiven Werte ($x = 2,84$) und seine Handlungsbereitschaft ($x = 2,23$) nur sehr gering ausgeprägt. Es zeigt sich bei der Gegenüberstellung dieses Typs mit dem Global-Bewussten Typ, dass – in Übereinstimmung mit der Theorie der Einstellung – nicht

Der Global-Bewusste Typ (38,27 %)		
Kognitive Subskala $\bar{x} = 3,94$	Affektive Subskala $\bar{x} = 3,78$	Konative Subskala $\bar{x} = 3,49$
Er ist tendenziell eher ...		
<ul style="list-style-type: none"> • weiblichen Geschlechts • Gymnasiast • in der Jahrgangsstufe 12 		
Sein häusliches Umfeld ist tendenziell eher bestimmt durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • ein hohes Bildungsniveau der Eltern • ein groß- oder millionenstädtisches Milieu 		
Sein gesellschaftspolitisches Interesse zeichnet sich tendenziell eher aus durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • kontinuierliche Verfolgung des politischen Tagesgeschehens • häufige politische Diskussionen im privaten Umfeld • ein überdurchschnittliches privates Engagement 		
Sein Kontakt zu Ausländern ist tendenziell eher geprägt durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • eine durchschnittliche Häufigkeit und Intensität in seinem privaten Umfeld • die Tendenz zu einem im Ausland lebenden Brief-/Emailfreund 		

Abb. 5: Die Charakterisierung des Global-Bewussten Typs

generell aus einem breiten Wissensbestand automatisch eine affektive Involvierung und eine Handlungsbereitschaft abgeleitet werden kann. Die geringen Werte in der affektiven und konativen Subskala führen zu dem Umstand, dass die Probanden des Global-Kognitiven Typs mit einem Gesamtwert von $\bar{x} = 2,93$ über die reservierteste Einstellung zur Globalisierung verfügen. Der Einstellungstyp repräsentiert mit 29,41 % der Probanden die kleinste Gruppe in dieser Untersuchung. Einen weiter differenzierten Erkennt-

nisgewinn verspricht die Beschreibung der drei Globalisierungstypen durch die unabhängigen Variablen, die in die Berechnung der Cluster nicht eingeflossen sind⁵: Der Global-Bewusste Typ (vgl. Abb. 5), der in allen drei Subskalen hohe Werte erreicht, ist tendenziell eher weiblichen Geschlechts und findet sich

⁵ Um Fehlinterpretationen im Sinne verkürzter Schlussfolgerungen vorzubeugen, sei an dieser Stelle noch einmal auf die der Typenbildung zugrunde liegende Logik der Relationen verwiesen, die die Zuordnung nicht als ein Entweder – Oder sondern als ein Mehr oder Weniger versteht und somit lediglich Tendenzen ausweist.

Der Global-Indifferente Typ (32,33 %)		
Kognitive Subskala $\bar{x} = 2,97$	Affektive Subskala $\bar{x} = 3,15$	Konative Subskala $\bar{x} = 3,06$
Er ist tendenziell eher ...		
<ul style="list-style-type: none"> • ohne Geschlechtsspezifikation • Hauptschüler • in der Jahrgangsstufe 7 		
Sein häusliches Umfeld ist tendenziell eher bestimmt durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Eltern 		
Sein gesellschaftspolitisches Interesse zeichnet sich tendenziell eher aus durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • seltenere Verfolgung des politischen Tagesgeschehens • seltenere politische Diskussion im privaten Umfeld • ein durchschnittliches privates Engagement 		
Sein Kontakt zu Ausländern ist tendenziell eher geprägt durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • eine durchschnittliche Häufigkeit und Intensität in seinem privaten Umfeld • eine geringe Tendenz zu einem im Ausland lebenden Brief-/Emailfreund 		

Abb. 6: Die Charakterisierung des Global-Indifferenten Typs

weit häufiger in der Sekundarstufe II von Gymnasien. Er verfügt über einen bildungsnahen Familienhintergrund, bei dem sowohl die Mutter als auch der Vater im Vergleich zu den anderen beiden Typen eher einen höheren Bildungsabschluss wie Abitur oder Hochschulstudium aufweisen, und lebt häufiger in einem groß- oder millionenstädtischen Milieu. Jugendliche dieses Typs zeichnen sich tendenziell durch ein überdurchschnittliches gesellschaftspolitisches Interesse aus, indem sie kontinuierlich das Tagesgeschehen

in Zeitungen und TV-Nachrichten verfolgen und dieses auch in ihrem privaten Umfeld mit Familienmitgliedern oder Freunden diskutieren.

Das private Engagement im Hinblick auf die aktive Mitarbeit in Jugendgruppen ist bei ihnen durchschnittlich ausgeprägt. Der Kontakt zu Ausländern ist beim Global-Bewussten Typ durch eine normale Häufigkeit und Intensität gekennzeichnet. In der Regel befinden sich in seinem Bekanntenkreis Jugendliche mit Migrationshintergrund, zu de-

Der Global-Kognitive Typ (29,41 %)		
Kognitive Subskala = 3,71	Affektive Subskala = 2,84	Konative Subskala = 2,23
Er ist tendenziell eher ...		
<ul style="list-style-type: none"> • männlichen Geschlechts • ohne Schulformspezifika • in der Jahrgangsstufe 9 		
Sein häusliches Umfeld ist tendenziell eher bestimmt durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • ein durchschnittliches Bildungsniveau der Eltern 		
Sein gesellschaftspolitisches Interesse zeichnet sich tendenziell eher aus durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • seltenere Verfolgung des politischen Tagesgeschehens • seltenere politische Diskussion in seinem privaten Umfeld • kaum privates Engagement 		
Sein Kontakt zu Ausländern ist tendenziell eher geprägt durch...		
<ul style="list-style-type: none"> • eine unterdurchschnittl. Häufigkeit und Intensität in seinem privaten Umfeld • eine geringe Tendenz zu einem im Ausland lebenden Brief-/Emailfreund 		

Abb. 7: Die Charakterisierung des Global-Kognitiven Typs

nen er ein freundschaftliches Verhältnis pflegt. Darüber hinaus weist er eine stärkere Tendenz auf, über regelmäßigem Brief- oder Emailverkehr Kontakt mit Gleichaltrigen im Ausland zu suchen.

Der Global-Indifferente Typ (vgl. Abb. 6), der nur einen geringen Wert in der kognitiven Subskala aufweist, bei den anderen beiden Skalen aber im Mittelfeld liegt, ist insbesondere auf Hauptschulen anzutreffen. Es handelt sich bei diesem Typen sowohl um Mädchen als auch um Jun-

gen, jedoch vornehmlich um jüngere Schüler der Sekundarstufe I.

Sein familiärer Hintergrund ist durch ein unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Eltern gekennzeichnet, die eher Volks- und Hauptschullaufbahnen absolviert haben. Das gesellschaftspolitische Interesse ist nur wenig entwickelt. Er studiert das Tagesgeschehen in Zeitungen oder TV-Nachrichten selten und hat auch nur eine geringe Neigung dieses in seinem privaten Kontext zu erör-

tern. Sein persönliches Engagement in Jugendgruppen hingegen ist, wie beim Global-Bewussten Typ, durchschnittlich ausgeprägt. Was ihren Kontakt zu ausländischen Mitbürgern betrifft, so weisen die Jugendlichen dieses Typs ebenfalls eine normale Häufigkeit und Intensität auf. Auch bei ihnen zeigt sich der Umgang mit Ausländern als selbstverständlich und weitestgehend unproblematisch. Allerdings haben sie nur eine geringe Neigung diese Verbindungen mittels Brief- oder Emailverkehr auch auf Gleichaltrige im Ausland auszuweiten.

Der Global-Kognitive Typ (vgl. Abb. 7), der über ein durchaus vielfältiges Wissen im Hinblick auf globale Prozesse verfügt, jedoch im affektiven und konativen Bereich nur sehr geringe Werte aufweist, ist eher männlichen Geschlechts. Er absolviert tendenziell die neunte Jahrgangsstufe und dies unabhängig von Gymnasium oder Hauptschule. Das Bildungsniveau seiner Eltern ist im Vergleich zu den anderen beiden Typen durchschnittlich. Ebenso wie beim Global-Indifferenten Typ zeigen die Jugendlichen ein wenig ausgeprägtes Interesse an gesellschaftspolitischen Themen. Auch sie verfolgen und diskutieren nur selten das Tagesgeschehen. Zudem ist beim Global-Kognitiven Typ das persönliche Engagement in Form der aktiven Mitarbeit in Jugendgruppen kaum ausgeprägt. Im Unterschied zu den anderen beiden Typen verfügt der Global-Kognitive Typ kaum über intensivere Kontakte zu ausländischen Mitbürgern in seinem privaten Umfeld. Dieser Umstand

wird noch dadurch verstärkt, dass er selten eine Brief- oder Emailfreundschaft zu Menschen im Ausland unterhält.

Werden die Typen kontrastierend gegenüber gestellt, können einige aussagekräftige Tendenzen identifiziert werden. So zeigen sich die Auswirkungen der Schulart vor allem im kognitiven, weniger im affektiven und konativen Bereich. Der Global-Indifferente Typ, der tendenziell eher an der Hauptschule zu finden ist, weist zwar einen geringen Wissensbestand bezüglich der Globalisierung auf, erreicht aber im affektiven und konativen Bereich deutlich höhere Werte als der Global-Kognitive Typ. Der Global-Kognitive Typ zeigt im Vergleich zu den anderen beiden Typen die Tendenz des männlichen Geschlechts und der entwicklungspsychologisch schwierigen Jahrgangsstufe neun, was seine geringe affektive Involvierung und Handlungsbereitschaft mit erklärt.

Beim gesellschaftspolitischen Interesse kann konstatiert werden, dass der Global-Bewusste Typ, der häufig das Geschehen in den Nachrichten verfolgt und dieses auch im heimischen Kontext diskutiert, mehr über globale Zusammenhänge weiß als die anderen beiden Typen. Jedoch erreicht auch der Global-Kognitive Typ im kognitiven Bereich trotz gering ausgeprägtem Interesse vergleichsweise hohe Werte, die er sich mutmaßlich im schulischen Kontext aneignet. Diese Vermutung wird unterstützt durch die geringen ko-

gnitiven Werte des Global-Indifferenten Typs, der vornehmlich auf der Hauptschule beziehungsweise in unteren Klassenstufen zu finden ist.

Neben dem Informationsverhalten im heimischen Kontext spielt auch das Bildungsniveau der Eltern eine Rolle. Jugendliche aus bildungsfernen Schichten finden sich häufiger in der Kategorie Global-Indifferenten Typ und weisen tendenziell einen geringen Wissensbestand auf. Dennoch bedeutet dies nicht, dass sie der Globalisierung negativ gegenüber eingestellt sind, sie erreichen sowohl im affektiven als auch im konativen Bereich deutlich höhere Werte als der Global-Kognitive Typ, der vielfach aus durchschnittlich gebildeten Familien stammt. Dass aber ein hohes Bildungsniveau der Eltern auch einen positiven Einfluss auf die Globalisierungseinstellung ausüben kann, zeigt der Global-Bewusste Typ.

Die hohe Relevanz des Umgangs mit Menschen ausländischer Herkunft auf die Einstellung zur Globalisierung manifestiert sich insbesondere beim Global-Bewussten Typ. Der Global-Bewusste Typ verfügt tendenziell eher über einen E-mail- oder Brieffreund im Ausland und zumindest durchschnittlich häufig über ausländische Kontakte in seinem privaten Umfeld. Ebenso lebt er vielfach in einwohnerstärkeren Städten, die sich in der Regel durch eine ausgeprägtere Multikulturalität auszeichnen. Dieser Kontakt mit anderen Kulturen trägt unter anderem dazu bei, dass er nicht nur sehr viel über globale Zusammenhänge

weiß, sondern auch im affektiven Bereich die Chancen aber auch die Probleme dieses Prozesses wahrnimmt und Dinge verändern möchte. Demgegenüber verfügt der Global-Kognitive Typ kaum über private Kontakte in ein solches Milieu und bleibt dadurch auf der kognitiven Ebene stehen ohne eine emotionale Involvierung zu erfahren.

4 Absicherung der Typologie

Empirisch begründete Typologien öffnen durch ihre individuellen Gestaltungsoptionen wie z.B. bei der Auswahl der Variablen oder bei der Interpretation des Klassifikationsresultats einen breiten subjektiven Entscheidungsspielraum. Daher sind bei der Typenbildung die externe Validierung und die statistischen Absicherungen von Clusterlösungen unabdingbar, um die Objektivität und Reproduzierbarkeit der Befunde sicherzustellen und zu verhindern, dass erzielte Lösungen nicht nur Artefakte des gewählten Clusteralgorithmus repräsentieren (vgl. MOOSBRUGGER, FRANK 1992, S. 14f., 57). Im Rahmen der Studie wurde die Typologie durch diverse, von NEUHAUS (2004, S. 59ff.) empfohlene Modellprüfgrößen abgesichert (vgl. UPHUES 2007, S. 133ff):

- a) Stabilität der Lösung (Halbierung der Stichprobe, Monte-Carlo-Methode)
- b) Homogenität (Vergleich der Standardabweichung, Varianzanalyse)
- c) Zuordnungswahrscheinlichkeit

5 Fazit und Ausblick

Aus wissenschaftlicher Perspektive erweist sich die empirisch be-

gründete Typologie aus mehreren Gründen als sinnvoll. Zunächst deckt sie auf, dass die häufig im medialen Diskurs verwandte Idealtypologie in Sinne einer Dichotomisierung in Globalisierungsbefürworter und –gegner im Rahmen einer empirischen Realtypologie für Jugendliche in ihrer extremen Position statistisch nicht aufrecht erhalten werden kann; selbst wenn die in der Tree-Validation angebotene Neun-Clusterlösung weiter verfolgt wird. (Der Davos-Mensch wäre aufgrund des Untersuchungsdesigns dadurch gekennzeichnet, dass er in der affektiven Subskala die Chancen der Globalisierung besonders betonen und gleichzeitig die prozessimmanenten Fehlentwicklungen tendenziell negieren würde, beim Seattle-Mensch wäre es umgekehrt.) Ebenso hilft die Typenbildung die komplexe soziale Realität zu strukturieren beziehungsweise latente Sinnstrukturen zu entdecken und diese als Heuristiken der Theoriebildung greifbarer und auch begreifbarer werden zu lassen. Darüber hinaus bietet die entworfene Typologie für wünschenswerte Anschlussstudien ideale Anknüpfungspunkte hinsichtlich eines repräsentativen (qualitativen) Probandensamplings und einer vorzunehmenden jeweiligen thematischen Fokussierung. Als Forschungsdesiderata sind für die Geographie-didaktik Folgeuntersuchungen zu nennen, die beim Erkenntnisgewinn an den Stellen weiter vordringen, an denen der hier gewählte quantitative und thematisch breit angelegte Ansatz zu Gunsten eines höheren Abstraktionsniveaus an seine Grenzen

stößt. Als Beispiel wäre unter anderem im Rahmen der Diskussion um die Nationalen Bildungsstandards die Testung von Kompetenzen im Umgang mit global-räumlicher und global-sachlicher Komplexität anzuführen.

Im Hinblick auf die unterrichtspraktische Perspektive gilt es Lehrer für die ausgeprägte Heterogenität bei der Globalisierungseinstellung unter Jugendlichen noch stärker zu sensibilisieren. Die Typologie bildet ein Diagnoseinstrument, das es ermöglicht, mittels ausgewählter Elemente auf die komplexe Einstellung zur Globalisierung des einzelnen Schülers zu schließen und diesen im Rahmen des didaktischen Zugriffs stärker individualisiert anzusprechen. Zwar sollten Unterrichtskonzepte im Sinne des Globalen Lernens generell im Hinblick auf ganzheitliches Lernen ausgerichtet sein und jeweils kognitive, affektive und konative Elemente umfassen, nichtsdestotrotz kann eine unterschiedliche methodische Schwerpunktsetzung die Anschlussfähigkeit optimieren. So zeigt beispielsweise der Global-Indifferente Typ Defizite bei den Wissensbeständen, die es verstärkt auszugleichen gilt, um seine hohe Handlungsbereitschaft nicht in blindem Aktionismus enden zu lassen. Bei dem Global-Kognitiven Typ hingegen sollte das unterrichtliche Arrangement stärker sinnliche Aspekte und konkrete Handlungsoptionen erfahrbar werden lassen.

Gestützt auf die empirisch gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Gesamtuntersuchung und im Rah-

men einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Theoriekonzept des Globalen Lernens wurde anknüpfend an SEITZ (2000, S. 7f) eine Checkliste für den Unterrichtsgegenstand Globalisierung entwickelt, die Geographielehrern als Richtschnur bei der Konzeption von Unterrichtsreihen zu einzelnen Facetten des Themas Globalisierung dienen kann. Die Checkliste ist als idealtypisch anzusehen und nicht in ihrer Gänze in jeder Unterrichtsreihe einlösbar. Stattdessen sollte eine bewusste Schwerpunktsetzung mit Blick auf die identifizierten Typen der eigenen Schülerklientel vorgenommen werden:

1. Begrifflichkeit: Findet der Begriff Globalisierung Verwendung? Wird er in einer umfassenden inhaltlichen Breite dargestellt? Erfolgt eine kritische Betrachtung im Sinne einer Dekonstruktion (Stichwort Triadisierung/Rumpfglobalisierung)?
2. Global-räumliche Vernetzung: Werden die globalen Bezüge des Themas deutlich? Erfolgt die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsebenen im Sinne der in den nationalen Bildungsstandards (vgl. DGF 2006, S. 12) ausgewiesenen Raumeinheiten (global – international – national – regional – lokal – individuell⁶) und ein regelmäßiger Maßstabswechsel?

⁶ Im Sinne des Unterrichtsprinzips Globales Lernen wäre eine Ergänzung um die Ebene „individuell“ als weitere Maßstabsebene wünschenswert, da die Auseinandersetzung mit Sachlagen nicht auf der lokalen Ebene stehen bleiben darf, sondern der Schüler immer auch die eigene Rolle reflektieren sollte.

3. Sachliche Komplexität: Wird das Thema mit all seinen Facetten dargestellt? Besteht die Gefahr von unzulässig verkürzten Schlussfolgerungen durch die Schüler? Finden unterschiedliche Perspektiven und Interessenslagen gesellschaftlicher Akteure Eingang in die unterrichtliche Auseinandersetzung? Können andere Unterrichtsfächer weitere wichtige Impulse beisteuern?
4. Reflexive Standortbestimmung: Bringt der Unterricht die verschiedenen Sichtweisen aus anderen Kulturräumen in den Fokus der Betrachtung? Besteht die Möglichkeit direkt mit Menschen in anderen Teilen der Welt in Kontakt zu treten? Regt der Unterricht zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Grenzen der eigenen Weltsicht an? Weckt er Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen?
5. Lebensweltlicher Bezug: Setzt der didaktische Zugriff am Interesse und der Lebenswelt des Schülers an? Sind Verbindungen zum Alltag des Schülers, aber auch zu Gleichaltrigen im Ausland möglich? Werden Schilderungen persönlicher Erfahrungen der Schüler zugelassen und gefördert?
6. Methodischer Zugriff: Aktiviert die Unterrichtseinheit zu selbständigem und eigenverantwortlichem Lernen? Fördert die Materiallage die Strukturierungskompetenz und das kritische Hinterfragen? Spricht der Unterricht vielfältige

- Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise an?
7. Handlungsperspektive: Welche Handlungsmöglichkeiten für das individuelle wie für das kollektive Handeln eröffnet der Unterricht? Werden Grenzen der Eingriffsmöglichkeit auf unterschiedlichen Maßstabsebenen diskutiert und realistisch eingeschätzt? Besteht die Möglichkeit der Kooperation mit außerschulischen Gruppen der Zivilgesellschaft? Bietet sich eine lokale Sachlage zur Einübung von Partizipation im politischen Prozess an?
8. Leitbild einer zukunftsfähigen und solidarischen Entwicklung: Werden die verhandelten Themen im Licht des Leitbildes der Nachhaltigkeit beurteilt? Wird zur ethischen Reflexion über Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit gegenüber lebenden und zukünftigen Generationen angeregt?

Literatur

- ALDENDERFER, M., BLASHFIELD, R. (1984): Cluster analysis. Quantitative applications in the social sciences. London.
- AMELANG, M., BARTUSSEK, D. (2001): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart.
- BACHER, J. (2001): Clusteranalyse. München.
- BACKHAUS, K., ERICHSON, B., PLINKE, W., WEIBER, R. (2003): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin.
- BÜLOW, R. (1996): Faktoren- und Clusteranalyse. Zwei multivariate statistische Analyseverfahren am Beispiel der Hauptkomponentenanalyse des Clusterverfahrens nach Ward und der k-means-Methode. Bochum.
- DGFG (Hrsg., 2006): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin.
- FUCHS, G. (1998): „Global denken lernen“ – Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: FLATH, M., FUCHS, G.: „Globalisierung“ – Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha, S. 66-88.
- GIDDENS, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main.
- GRUNENBERG, H., KUCKARTZ, U. (2004): Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. In: KROSS, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg, S. 147-154.
- HEMPEL, C.G., OPPENHEIM, P. (1936): Typusbegriff im Lichte der neuen Logik. Leiden.
- HOFSTÄTTER, P. (1971): Differentielle Psychologie. Stuttgart.
- HUNTINGTON, S. (2000): Dead souls: The denationalization of the American elite. In: THE NEW YORK TIMES, 23. Januar 2000.
- IWD – INFORMATIONSDIENST DES INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2000): Globalisierung. H. 26. Köln.
- KLUGE, S. (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- KROSS, E. (2004a): Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In: KROSS, E. (Hrsg.):

- Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg, S. 5-24.
- KRUGMAN, P. (2000): „Seattle Man“ denies globalization. In: THE NEW YORK TIMES, 25. Januar 2000.
- KUCKARTZ, U. (2001): Aggregation und Dis-Aggregation in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. Methodische Anmerkungen zum Revival der Typenbildung. In: DE HAAN, G. u.a. (Hrsg.): Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. Opladen, S. 17-38.
- MOOSBRUGGER, H., FRANK, D. (1992): Clusteranalytische Methoden in der Persönlichkeitsforschung. Eine anwendungsorientierte Einführung in taxometrische Klassifikationsverfahren. Bern.
- NEUHAUS, B. (2004): Einstellungsausprägungen von Biologielehrern. Ein bundesdeutscher Vergleich. Kassel.
- PRÜFER, P., REXROTH, M. (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. Mannheim.
- RIX, R. (2003): Zweimodale hierarchische Clusteranalyse. Wiesbaden.
- ROSENBERG, M.J., HOVLAND, C.I. (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: HOVLAND, C.I., ROSENBERG, M.J. (Eds.): Attitude Organization and Change. New Heaven.
- ROTH, R. (2002): Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Heft 3, S. 2-5.
- SCHÄFER, M.L. (2001): Die Bedeutung des Typusbegriffes in der Psychiatrie. In: Fortschritte der Neurologie - Psychiatrie. 69, S. 256-67.
- SCHUNPFLUG, A. (1997): „Zukunftsfähiges Deutschland“ – ein verpasste Lernchance? Anmerkungen aus evolutionstheoretischer Sicht. In: NOORMANN, H., G. LANG-WOJTASIK (Hrsg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten – Pädagogische Orientierungen. Frankfurt, S. 187-198.
- SCHULPROJEKTSTELLE GLOBALES LERNEN (1997): Globalisierung. Global Lernen. H. 1. Stuttgart.
- SEITZ, K. (2000): Eckpunkte für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus der Sicht des Globalen Lernens. In: Verein für Friedenspädagogik (Hrsg.): Rundbrief 2/2000, S. 6-8.
- THE GUARDIAN (ASH, T., 2005): Davos man's death wish. While the west bickers over minor differences, Asia waits quietly in the wings. 03. Februar 2005
- THE TIMES (KALETSKY, A., 2006): Davos man to the rescue. 05. Mai 2006
- TIME EUROPE MAGAZINE (GUMBEL, P., 2005): In search of Davos man. 31. Januar 2005.
- TIRYAKIAN (1968): Typological classification. In: International encyclopedia of the social sciences. New York, S. 177-186.
- UPHUES, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Nürnberg.
- WINCH, R. (1947): Heuristic and empirical typologies: A job for factor analysis. In: American Sociological Review. Vol. 12, S. 68-75.