

Einstellungen und Handlungsbereitschaft Jugendlicher gegenüber Entwicklungs- ländern

Eine repräsentative Erhebung bei 13- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern

Attitudes and Readiness for Action Toward Developing Countries.

A Representative Study Among Students from 13 to 17 Years of Age

Der Beitrag berichtet von einer Untersuchung zum Wissen Jugendlicher über Entwicklungsländer sowie zu deren Einstellungen und ihrer Bereitschaft, sich für Entwicklungsländer zu engagieren. Die Daten stammen aus einer gesamtschweizerischen repräsentativen Erhebung bei rd. 5000 Schülerinnen und Schülern der 7. bis 9. Stufe. Im Vergleich mit anderen Informationsquellen spielt die Schule eine wichtige Rolle in bezug auf das Bild, das sich Jugendliche von Entwicklungsländern machen. Je häufiger diese Länder im Unterricht behandelt werden, desto größer sind das Wissen und die Handlungsbereitschaft der Jugendlichen. Allerdings stehen Wissen und Handlungsbereitschaft auch mit einem negativen Bild der Entwicklungsländer in Zusammenhang. Für die Schule stellt sich die Aufgabe, den Jugendlichen auch die positiven Seiten dieser Länder zu vermitteln, ohne ihre hohe Bereitschaft zum Engagement zu beeinträchtigen.

The paper gives an account of a study about the knowledge and the attitudes of young Swiss people concerning developing countries and their readiness to engage for them. The data stem from a representative inquiry by questionnaires in which about 5000 pupils from all parts of Switzerland took part. The results indicate that schools are the most important source of information about third world countries. The more frequently these countries are dealt with in school the broader the knowledge of young people and the higher their readiness to act in favour of them. The study also shows that a high degree of engagement and a negative image of these countries are closely related. The authors conclude with the demand for a more realistic teaching of young people about developing countries without impairing their readiness to engage.

Untersuchungen zu jugendtypischen Verhaltensweisen und Meinungsmustern gehören seit langem zu den zentralen Problemstellungen der Erziehungssoziologie. Verdichtet zu „Generationsgestalten“ erscheinen die Formen der Lebensbewältigung von Jugendlichen sowohl als Ausdruck epochalspezifischer Bedingungen des Aufwachsens wie auch als Spiegel gesellschaftlicher Problemlagen (vgl. Fend 1988). Aus Daten zur Befindlichkeit der Jugend erhofft man sich Hinweise auf die Integrationskraft der Gesellschaft. Die Wiedervereinigung der beiden Deutschland sowie die erhöhte Ausländerfeindlichkeit und

der zunehmende Rechtsextremismus unter Jugendlichen haben zu einer geradezu explosionsartigen Zunahme solcher Studien geführt. Dabei besteht die Gefahr, daß der Fokus auf den nationalen Kontext zu einseitigen und unter Umständen verzerrten Ergebnissen führt. Gerade bei rassistisch motivierter Gewalt und Fremdenfeindlichkeit kann die lokale Verengung der Forschungsperspektive von den globalen Bezügen ablenken, in denen Einstellungen und Verhaltensweisen Jugendlicher gegenüber Menschen aus fremden Kulturen stehen.

Eine bedeutsame Dimension einer solchen *globalen* Sicht auf Fremdheit und kulturelle Andersartigkeit bildet die Haltung Jugendlicher gegenüber Drittwelt- bzw. Entwicklungsländern. Erstaunlicherweise liegen dazu nur wenig Untersuchungen vor, die dem Thema zudem meist ein geringes Gewicht geben, indem sie es im Rahmen von Item-Batterien zu anderen Fragestellungen aufnehmen. In einer „Bilanz der Jugendforschung“, die die Jahre 1975 bis 1987 abdeckt (Jaide & Veen 1989), taucht das Thema an zwei Stellen auf. So wurde in einer SINUS-Studie aus dem Jahre 1983 zu „Jugend und Wertewandel“ eine Frage zu „Politischen Problemfeldern nach Bedeutung und persönlicher Betroffenheit“ gestellt (ebd., 21). Neben zehn anderen Items findet sich auch die Aussage „Daß die Unterschiede zwischen den Industriestaaten und der Dritten Welt immer größer werden“. 16 Prozent der Befragten hielten diese Tatsache für ein „großes Problem, das mich auch persönlich betrifft“ (Rang 10 von 11), 53 Prozent bezeichneten es als „großes Problem, obwohl es mich nicht betrifft“ (Rang 3 nach Drogen und Arbeitslosigkeit). In einer EMNID-Untersuchung von 1985 wurde nach den „wichtigsten politischen Aufgaben“ gefragt (ebd., 24). Dabei erschien die „Entwicklungshilfe“ mit 39 Prozent Nennungen an siebter Stelle von neunzehn. Ein analoges Resultat berichtet Schmidtchen in einer Studie zu „Ethik und Protest“ (1992, 51), bei der die Förderung der Entwicklungshilfe unter den „Ansprüchen an das Gemeinwesen“ von 55 Prozent der Jugendlichen bejaht wurde (Rang 12 von 21). In Melzers Untersuchung „Jugend und Politik in Deutschland“ (1992, 91) taucht die Entwicklungshilfe unter dem Titel „Interessen von Jugendlichen“ als eines von siebzehn Themen auf und belegt mit 26 Prozent Nennungen in der Ausprägung „sehr großes Interesse“ Platz vierzehn. Regenbogen referiert in seinem Buch „Sozialisation in den neunziger Jahren“ (1998, 45f.) Ergebnisse zu einer Frage nach „gesellschaftlichen Zielen“. Zwar fanden es 36.1% der befragten Jugendlichen „besonders wichtig“, anderen Völkern in Not zu helfen (Rang 6 von 10), aber nur 0.9% hielten es für das wichtigste Ziel.

Für die Schweiz sieht die Forschungslage nicht anders aus. Die Autoren einer Pro Helvetia-Studie „The Young People of Switzerland“ (1993) kommen nach der Diskussion zweier Untersuchungen aus den Jahren 1985 (Hirsch-Cahan-nes/Tecklenburg) und 1990 (Publitest) zum Schluß: „The results clearly show that the preoccupations of the young people in Switzerland since the 1980s essentially involve improving the quality of life in their country, whereas they regard that in the world the main problems are much more ‘essential’, namely hunger, war etc.“ (Gros et al. 1993, 58). In keiner der genannten Untersuchungen aus Deutschland und der Schweiz wurde nach Bestimmungsfaktoren für das Interesse der Jugendlichen an Entwicklungsländern, ihr Wissen über diese Länder oder ihre Hilfsbereitschaft gesucht. Dabei bildet das „globale Lernen“ ein wichtiges Ziel des schulischen Unterrichts (vgl. Globales Lernen 1996;

Poglia et al. 1995; Stadler 1994). Der Schule ist insbesondere im Sekundarbereich (7. bis 9. Klassen) aufgetragen, Kindern und Jugendlichen Kenntnisse über globale Zusammenhänge zu vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihr Handeln nachhaltig zu gestalten, was voraussetzt, daß sie über geographische, klimatische, kulturelle, politische und ökonomische Interdependenzen unterrichtet werden.

Ausgehend von dem geringen Erkenntnisstand über das Verhältnis Jugendlicher zu Entwicklungsländern sowie über die Schule als Determinante globaler Einstellungen und Handlungsbereitschaft, haben wir eine schriftliche Erhebung durchgeführt, die für 13- bis 17jährige in der Schweiz lebende Jugendliche repräsentativ ist. Dabei sind wir von zwei Thesen ausgegangen. *Erstens* nehmen wir an, daß Einstellungen und Verhalten gegenüber Entwicklungsländern ein eigenständiges Forschungsfeld darstellen, das inadäquat bearbeitet wird, wenn es lediglich als Appendix national fokussierter Problemstellungen (wie Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Diskriminierung von Minoritäten etc.) behandelt wird. Auch wenn das Verhalten gegenüber ethnischen Minderheiten im nationalen Kontext mit Einstellungen zu globalen Problemen korreliert sein dürfte, besteht kein Grund, die beiden Bereiche nicht klar voneinander zu trennen. In methodischer Hinsicht ist ungewiß, inwiefern die Strategie, die genannten Themen im Kontext anderer Fragestellungen zu bearbeiten, nicht zu Artefakten führt. Dafür spricht etwa die Tatsache, daß in der Studie von Regenbogen (1998) 65.9% der Jugendlichen, die „Frieden“ als wichtigstes gesellschaftliches Ziel nennen, auch der Hilfeleistung gegenüber Völkern in Not hohe Priorität einräumen (Rang 2 der übrigen Ziele). Regenbogen kommentiert dieses Resultat dahingehend, daß „schwache“ Werte wie Hilfsbereitschaft dann häufig genannt werden, wenn sie im Zusammenhang mit „starken“ Wertmaßstäben stehen (ebd., 85ff.). Wie auch die entwicklungspsychologische Forschung zeigt, wird das moralische Urteil durch die Aktualisierung von Werten beeinflusst, die (wie Religion, Nationalität, Ethnie oder Geschlecht) im Widerspruch zu moralischen Verpflichtungen stehen (vgl. Nisan 1993). Bei Themen mit moralischer Bedeutung – und dazu gehört der Umgang mit Fremden – ist daher mit Kontexteffekten zu rechnen, die das Antwortverhalten der Versuchspersonen beeinflussen.

Zweitens haben wir uns in theoretischer Hinsicht an neueren Untersuchungen zur Funktion von Emotionen bei der Motivation moralischen Verhaltens orientiert. Nachdem lange Zeit, vor allem unter dem Einfluß von Kohlberg (1974), rein kognitive Erklärungsmodelle für moralische Handlungen dominiert haben, gewinnt die Frage nach dem Stellenwert von Emotionen bei der Initiierung und Regulation prosozialer Verhaltensweisen in jüngster Zeit vermehrt an Bedeutung (vgl. Montada 1993; Weinreich-Haste 1986). So postuliert Weinreich-Haste für das moralische Handeln einen Primat der Emotionen gegenüber der Kognition. Andere nennen das Selbst als motivationale Basis der Moral (vgl. Herzog 1991; Noam 1993; Staub 1993). Diese Ansätze sind für unsere Fragestellung insofern von Bedeutung, als wir davon ausgehen, daß die emotionale Betroffenheit für Einstellungen und Handlungsbereitschaft gegenüber Entwicklungsländern von großer Bedeutung ist, möglicherweise von größerer Bedeutung als ein entsprechendes Wissen. Dafür spricht der immer wieder erstaunliche Erfolg von nationalen Sammelaktionen nach der Heimsuchung fremder Länder durch Katastrophen (wie Kriege, Erdbeben, Überschwem-

mungen, Umweltzerstörung etc.). Kenntnisse dieser Länder, die über die Katastrophenmeldung hinausgehen, dürften dabei von beschränkter motivationaler Bedeutung sein.

Die Studie, über deren Design und Ergebnisse wir im folgenden berichten, hatte nicht zum Ziel, Hypothesen zu prüfen. Absicht war vielmehr, ein Forschungsfeld, das bisher wenig bearbeitet worden ist, empirisch besser zu erschließen, um präzisere Fragestellungen zu ermöglichen. Fokussiert werden das Wissen der Jugendlichen über Entwicklungsländer, ihr Bild dieser Länder, ihre Einstellungen zu Fragen der globalen Interdependenz sowie ihre Bereitschaft, sich für Entwicklungsländer zu engagieren. Besondere Aufmerksamkeit sollte den Informationsquellen zukommen, die von den Jugendlichen genutzt werden. Insbesondere wollten wir der Frage nachgehen, inwiefern die *Schule* neben anderen Faktoren einen eigenständigen Beitrag zur Wahrnehmung der Entwicklungsländer leistet. Wir stellen zunächst Anlage und Methode der Untersuchung vor (1). Im Ergebnisteil gehen wir auf die von den Jugendlichen benutzten Informationsquellen ein (2), skizzieren das Bild, das sich die befragten Jugendlichen von den Entwicklungsländern machen (3), schildern, wieweit Jugendliche Entwicklungs- und Industrieländer richtig identifizieren können (4) und beschäftigen uns mit ihrer Bereitschaft, sich für Entwicklungsländer zu engagieren (5). Wir beenden unsere Ausführungen mit einer Diskussion (6).

1. Methode

1.1 Bildung der Stichprobe und Erhebung der Daten

Die Untersuchung wurde als repräsentative gesamtschweizerische Befragung von Schülerinnen und Schülern der 7. bis 9. Klassen angelegt. Die französische und die italienische Schweiz wurden Übergewichtet, um für Berechnungen innerhalb der Sprachregionen genügend Fälle zur Verfügung zu haben.^{1,2} Aus stichprobentechnischen und ökonomischen Gründen wurden die Daten klassenweise erhoben. Grundlage für die Stichprobe bildete die Schulstatistik 1994/95, anhand derer festgelegt wurde, wie viele Klassen in welchen Kantonen und Gemeinden befragt werden sollten. Mit dem Einverständnis der Erziehungsdirektionen der Kantone und aufgrund von Angaben der Schulgemeinden wurden schließlich die Klassen ausgewählt. Die Stichprobe umfaßte 141 Klassen in der deutschen, 120 in der französischen und 51 in der italienischen Schweiz (je ein Drittel 7., 8. und 9. Klassen). Der Rücklauf war außerordentlich hoch. In der deutschen Schweiz nahmen 120 Klassen teil (85.1%), in der französischen 97 (80.8%) und in der italienischen 51 (100%). Die Beteiligung an der Studie war bei den Klassen höheren Niveaus etwas größer, was bei der Datenanalyse durch entsprechende Gewichtungen ausgeglichen wird (vgl. Herzog/Guldimann/Oegerli 1997a, 1997b).

1 Nicht berücksichtigt werden konnte die rätoromanische Schweiz (Teile des Kantons Graubünden). Wenn im folgenden von „drei Landesteilen“ bzw. „drei Sprachregionen“ die Rede ist, beabsichtigen wir damit keine Diskriminierung dieser sogenannten vierten Schweiz.

2 Für Berechnungen, die sich auf die gesamte Schweiz beziehen, werden die Zahlen jeweils gewichtet.

Die Daten wurden im April 1996 erhoben. 4981 Schülerinnen und Schüler in 268 Klassen füllten den Fragebogen nach Instruktion durch die Lehrkraft während einer Schulstunde aus. Vereinzelt Ausfälle waren auf Sprachschwierigkeiten (v. a. bei ausländischen Jugendlichen) zurückzuführen; nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler verweigerten die Mitarbeit. Wegen der Größe der Stichprobe besteht die Gefahr, daß bei der Berechnung von Gruppenunterschieden Resultate nach dem Zufall signifikant werden. Für die folgenden varianzanalytischen Analysen werden daher nur Ergebnisse auf dem 99%-Niveau als statistisch bedeutsam anerkannt.

1.2 Beschreibung der Stichprobe

Im folgenden charakterisieren wir die Stichprobe in ihren soziodemographischen Merkmalen.

Sprachregion: Der (gewichtete) Anteil befragter Jugendlicher beträgt 72.4% für die deutsche, 23.5% für die französische und 4.0% für die italienische Schweiz.

Alter: Über die Altersverteilung gibt Tabelle 1 Auskunft. Im Vergleich der Sprachregionen ergeben sich klare Unterschiede. Die deutsche Schweiz weicht von den beiden anderen Landesteilen ab, was auf die spätere Einschulung zurückzuführen ist. Für die weiteren (varianzanalytischen) Berechnungen werden die beiden höchsten Kategorien zusammengefaßt, um zu kleine Zellenbesetzungen für die italienische Schweiz zu vermeiden.

Tab. 1: Altersstruktur nach Sprachregion (Prozentwerte)

Alter	ganze Schweiz	deutsche Schweiz	franz. Schweiz	ital. Schweiz
13 Jahre	28.6	23.5	40.8	48.2
14 Jahre	29.9	29.6	30.5	31.7
15 Jahre	29.0	31.9	22.4	15.9
16 Jahre und älter	12.5	15.0	6.4	4.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

N = 4981; Missing: 1.6%

Geschlecht: 49.7% der Befragten sind männlichen, 50.3% weiblichen Geschlechts.

Schulstufe: 34.8% der Befragten besuchten zum Befragungszeitpunkt die siebte, 33.0% die achte und 32.2% die neunte Klasse.

Schulniveau: Die Bestimmung des Schulniveaus stellte aufgrund des föderalistischen Schulsystems der Schweiz einige Probleme.³ In der Deutsch- und

3 In den Erhebungen des (schweizerischen) Bundesamtes für Statistik werden zur Unterscheidung des schulischen Anspruchsniveaus die Kategorien „Grundanforderungen“, „erweiterte Anforderungen“ und „ohne Selektion“ verwendet. In vielen Kantonen, vor allem in der Deutschschweiz, läßt sich dieses Schema gut anwenden. In der Westschweiz und insbesondere im Tessin (Südschweiz) ist jedoch typenübergreifender Unterricht häufig, weshalb kein einheitliches Niveau für die ganze Klasse bestimmbar ist.

Westschweiz sind Klassen, deren Niveau sich nicht klar zuordnen ließ, aus der Analyse ausgeschlossen worden. Davon betroffen waren 4.0% aller Jugendlichen; sie werden bei Berechnungen mit der Variablen „Schulniveau“ nicht berücksichtigt. Für das Tessin haben wir das Schulniveau für jede Schülerin und jeden Schüler aufgrund der Einteilung in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik einzeln berechnet. Gesamtschweizerisch besuchte ein Drittel der Jugendlichen Klassen des niedrigeren (32.9%) und fast zwei Drittel (63.1%) solche des höheren Niveaus.

Wohnort: Unter „Dorf“ fallen Gemeinden mit weniger als 10'000 Einwohnerinnen und Einwohnern (66.9% der Befragten), unter „kleinere Stadt“ solche mit 10'000 bis 50'000 Einwohnerinnen und Einwohnern (19.9%) und unter „größere Stadt“ Wohnorte mit mehr als 50'000 Einwohnerinnen und Einwohnern (13.3%).

Nationalität: 8.1% der befragten Jugendlichen machten keine Angaben zur Nationalität. Von den übrigen waren 82.0% schweizerischer und 18.0% ausländischer Herkunft.⁴ Der ausländische Anteil war in der italienischen Schweiz geringfügig größer als in den beiden anderen Landesteilen. Erwartungsgemäß (vgl. Borkowsky 1991; Lischer 1997) waren die ausländischen Jugendlichen im niedrigeren Schulniveau über- und im höheren untervertreten; obwohl ihr demographischer Anteil lediglich 18.0% ausmacht, sind sie im tieferen Schulniveau zu 33.0% vertreten, im höheren nur zu 10.6%.

Sozialer Status: Die Berechnung des sozialen Status war mit einigen Problemen verbunden. Gewöhnlich werden dazu Variablen wie formale Bildung, Einkommen und Berufsstatus (der Eltern) herangezogen. Es zeigte sich jedoch, daß viele Jugendliche nicht wußten, welchen Beruf ihre Eltern ausüben. Ähnlich sieht es bei der Bildung aus. Als Indikator für den sozialen Status zogen wir daher die Wohnsituation bei, wobei wir die Haushaltgröße, die Wohnform und die Anzahl bewohnter Zimmer zu einem Index zusammenfaßten. Bei der Hälfte der befragten Jugendlichen (50.9%) liegt der soziale Status (der Eltern) auf einem mittleren Niveau, bei fast einem Drittel (31.9%) ist er tief und bei 17.2% hoch.

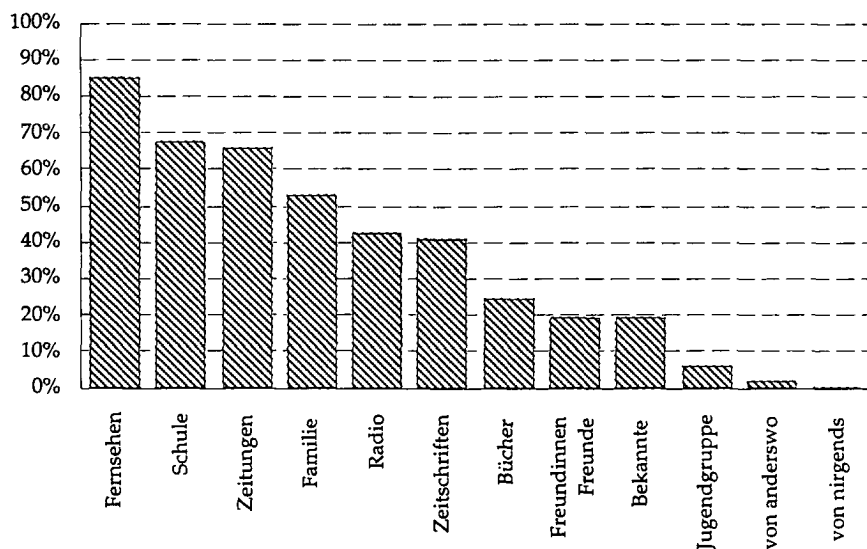
2. Die Schule als Informationsquelle

Die Schule nimmt unter den Informationsquellen der Jugendlichen über Entwicklungsländer eine prominente Stellung ein (vgl. Abbildung 1).⁵ Sie wird hinter dem Fernsehen (85.3%) am zweithäufigsten genannt (67.9%). Ebenso bedeutend sind Zeitungen als Informationsquelle (66.0%). Auch die Familie wird noch von über der Hälfte der Jugendlichen als Informationsquelle über Entwicklungsländer genannt (53%). Alle anderen Medien (Radio, Zeitschriften und Bücher) sowie Personengruppen (Freunde, Bekannte oder Jugendgruppe) sind weniger wichtig.

4 Mehrfachnennungen wurden der schweizerischen Nationalität zugerechnet.

5 Die Frage lautete: „Woher hast Du Dein Wissen über die Entwicklungsländer (Dritt-weltländer)?“

Abb. 1: Informationsquellen zu Entwicklungsländern



N = 4981; Missing: 2.2%

Im Vergleich der Sprachregionen, erweist sich die Schule mit 65.4% Nennungen in der deutschen Schweiz als weniger wichtig als in der französischen (74.9%) und italienischen Schweiz (73.3%). Bedeutender sind die Unterschiede zwischen den Schulstufen: In der siebten Klasse sind es 59.7%, die angeben, über Entwicklungsländer in der Schule gehört zu haben, in der achten 67.4% und in der neunten 77.4%.

Wir fragten die Jugendlichen auch, wie *häufig* das Thema Entwicklungsländer im laufenden und im vergangenen Schuljahr behandelt wurde. Bei 23.1% der Befragten war dies mehrmals der Fall, bei 40.4% ein- oder zweimal und bei 36.5% nie. Nach den obigen Ausführungen erstaunt nicht, daß in der deutschen Schweiz die Zahl der Jugendlichen, die in der Schule *nie* von Entwicklungsländern gehört haben, größer ist (nämlich 40.3%) als in der französischen (26.8%) und in der italienischen Schweiz (24.6%). Auch zwischen den Schulstufen gibt es deutliche Unterschiede. In der 9. Klasse war bei 33.6% der Jugendlichen mehrmals von Entwicklungsländern die Rede, in der achten lediglich bei 22,7% und in der siebten nur bei 13.6%.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Schule als Informationsquelle über Entwicklungsländer durchaus eine wichtige Rolle spielt, das Thema Entwicklungsländer mit Anstieg der Schulstufe häufiger behandelt wird und in den Schulen der französisch- und der italienischsprachigen Landesteile den Entwicklungsländern mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als in denjenigen der deutschen Schweiz.

Wirkt sich die Behandlung des Themas Entwicklungsländer im schulischen Unterricht auf das Wissen, die Wahrnehmung und die Einstellungen der Jugendlichen aus? Dieser Frage wollen wir in den beiden folgenden Abschnitten nachgehen.

3. Das Wissen über die Entwicklungsländer

Wir legten den Jugendlichen eine Liste mit zehn Ländern (fünf Entwicklungs- und fünf Industrieländer) vor. Sie hatten jene Länder zu bezeichnen, die zu den Entwicklungsländern gehören. Es handelte sich um: Australien, Brasilien, Griechenland, Haiti, Kanada, Nepal, Polen, Portugal, Somalia und Uganda. Diese Frage benutzten wir als Indikator für das Wissen der Jugendlichen über Entwicklungsländer.

Mit Ausnahme von Somalia, das 71.1% der Jugendlichen richtig als Entwicklungsland identifizieren, fällt die Bestimmung der *Nicht*-Entwicklungsländer leichter (vgl. Tabelle 2). Außer Polen (45.2%) erhalten alle Industrieländer über 50% richtige Nennungen, von den Entwicklungsländern neben Somalia nur noch Uganda (55.2%) und Brasilien (50.9%). Am schlechtesten wird Nepal identifiziert (30.3%). Zu vermerken ist, daß bei allen Ländern die Prozentzahl der richtigen Antworten diejenige der falschen übersteigt. Allerdings ist die Kategorie „weiß nicht“ in einigen Fällen sehr hoch besetzt (Nepal: 52.6%).

Tab. 2: Identifikation von Entwicklungsländern (Prozentwerte)

Land	ja	nein	weiß nicht	Missing
Nepal	30.3	17.1	52.6	4.5
Australien	17.3	65.2	17.5	5.1
Somalia	71.1	13.3	15.5	3.3
Griechenland	13.9	66.5	19.6	5.0
Brasilien	50.9	23.9	25.2	4.2
Polen	16.8	45.2	38.0	5.5
Kanada	16.5	67.8	15.7	5.4
Haiti	35.8	23.4	40.8	4.7
Uganda	55.2	6.9	37.8	4.0
Portugal	15.9	58.1	26.1	5.2

N = 4981; Prozentwerte ohne Missing; richtige Antworten kursiv

Wie viele Entwicklungsländer von den befragten Jugendlichen richtig als solche erkannt werden, kann Tabelle 3 entnommen werden. 13.4% aller Jugendlichen haben *kein* Entwicklungsland richtig zugeordnet. Am meisten Jugendliche erkennen zwei oder drei Entwicklungsländer richtig (23.0% bzw. 23.2%). Von immerhin 7.2% ist für alle Entwicklungsländer die richtige Antwort gegeben worden.

Tab. 3: Anzahl richtig identifizierte Entwicklungsländer

	Prozentwerte	kumulierte Prozentwerte
keine richtige Antwort	13.4	13.4
eine richtige Antwort	17.0	30.3
zwei richtige Antworten	23.0	53.4
drei richtige Antworten	23.2	76.6
vier richtige Antworten	16.2	92.8
fünf richtige Antworten	7.2	100.0

N = 4981; Missing: 0%; Mittelwert: 2.3 richtige Antworten

Die Jugendlichen aus der deutschen Schweiz, diejenigen der oberen Klassen und des höheren Niveaus, die männlichen Jugendlichen, diejenigen aus größeren Städten und mit höherem Sozialstatus sowie die schweizerischen Jugendlichen können jeweils statistisch signifikant mehr Entwicklungsländer richtig zuordnen als die anderen.

Statistisch bedeutsam ist auch der Einfluß der *Familie*. Jugendliche, die angeben, im halben Jahr vor der Befragung⁶ zu Hause nie über Entwicklungsländer gesprochen zu haben, können durchschnittlich 2.0 Länder richtig zuordnen, diejenigen, die sagen, dies jeden Monat oder noch häufiger getan zu haben, 2.6 (jede Woche) bis 2.7 (jeden Monat).

Keinen meßbaren Einfluß auf die Anzahl korrekt zugeordneter Entwicklungsländer hat die Nennung der Schule als Informationsquelle, sehr wohl aber die Häufigkeit der Behandlung des Themas im Unterricht. Diejenigen, die sagen, das Thema Entwicklungsländer sei im Unterricht nie behandelt worden, können im Durchschnitt 2.2 Länder richtig zuordnen (19.5% nannten 4 bis 5 Länder richtig), bei ein- bis zweimaliger Behandlung sind es 2.4 (23.4% für 4 bis 5 richtige Länder) und bei mehrmaliger Thematisierung 2.6 Länder (29.8% nannten 4 bis 5 Länder richtig). Unabhängig von Schulstufe und Sprachregion gilt: Je häufiger Entwicklungsländer im schulischen Unterricht behandelt werden, desto höher ist die Anzahl korrekt zugeordneter Länder.

Aufgrund dieser Ergebnisse läßt sich vermuten, daß das Wissen von Jugendlichen über Entwicklungsländer zwar von einer Vielzahl von Faktoren beeinflußt wird, die Behandlung des Themas in der Schule aber auf jeden Fall einen verstärkenden Effekt hat. Dabei ist wichtig, daß das Thema wiederkehrend und – so vermuten wir: auch kontinuierlich – behandelt wird.

4. Das Bild der Jugendlichen von den Entwicklungsländern

Die Fähigkeit, Entwicklungs- und Industrieländer richtig zuzuordnen, ist ein Indikator, dem hinsichtlich der Wahrnehmung von Entwicklungsländern nur beschränkte Bedeutung zukommen kann. Um genauer zu erfahren, welches Bild sich Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klassen von Entwicklungsländern machen, stellten wir daher zwei weitere, etwas anspruchsvollere Fragen. Einerseits ließen wir die Jugendlichen Entwicklungsländer mittels polarer Eigenschaften charakterisieren (4.1), andererseits fragten wir sie nach den Ursachen für die Probleme der Entwicklungsländer (4.2).

4.1 Charakterisierung der Entwicklungsländer

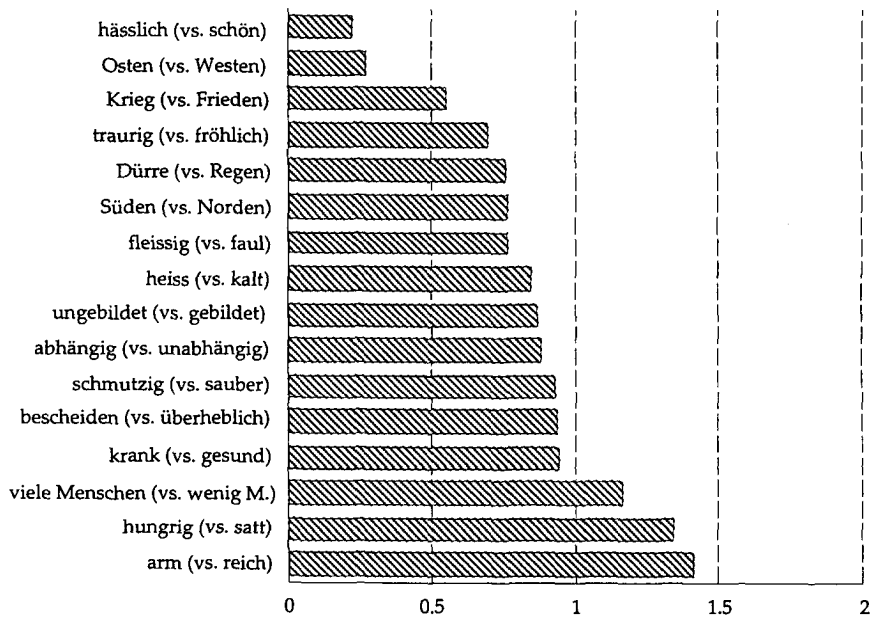
Die Jugendlichen hatten ihr Bild der Entwicklungsländer mittels sechzehn Wortpaaren zu charakterisieren (heiß – kalt, fleißig – faul, Krieg – Frieden etc.). Sie konnten auf einer fünfstufigen Skala (starke Zustimmung (2) und schwache Zustimmung (1) für beide Seiten der Polarität sowie eine neutrale Mittelposition (0)) angeben, welche Seite eines Wortpaares in welcher Ausprägung für

6 Die Frage lautete: „Wie oft habt ihr im letzten halben Jahr in Deiner Familie über Entwicklungsländer (Drittweltländer) gesprochen?“ Antwortvorgaben: „jede Woche“, „jede 2. Woche“, „jeden Monat“, „alle 2 Monate“, „seltener als alle 2 Monate“ und „nie“.

ihr Bild der Entwicklungsländer Gültigkeit hat. Das Resultat ist in Abbildung 2 dargestellt.

Am stärksten stimmen die Jugendlichen den Items „arm“ (Mittelwert: 1.4), „hungrig“ (1.3) und „viele Menschen“ (1.2) zu. Am wenigsten charakteristisch für Entwicklungsländer erachten sie die Merkmale „Osten“ (0.3) und „hässlich“ (0.2). Mit der starken Betonung negativer Begriffe zeichnen die Jugendlichen das Bild einer eigentlichen Misere in den Entwicklungsländern. Zwar werden die Menschen als bescheiden und fleißig beschrieben. Aber die Umstände, in denen sie in den Augen der befragten Jugendlichen leben, sind trostlos: Armut, Hunger, Krankheit, Überbevölkerung, Schmutz, Abhängigkeit und Mangel an Bildung. Bemerkenswert ist die geringe Zustimmung zum Item „Krieg“.

Abb. 2: Das Bild der Jugendlichen von Entwicklungsländern



Die Jugendlichen haben zwischen Gegensatzpaaren wählen können. In Klammern steht der jeweilige Gegenpol.

Grad der Zustimmung: 0 = weder noch, 1 = trifft eher zu, 2 = trifft sehr zu; N = 4981; „weiß nicht“ zwischen 4.4% (arm) und 31.9% (Osten); Missing zwischen 7.8% (arm, krank) und 9.2% (bescheiden)

Um das Bild, das die Jugendlichen von den Entwicklungsländern haben, dimensionsanalytisch aufzuschlüsseln, rechneten wir eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse). In die Berechnung einbezogen wurden nur Fälle, die bei allen Items ein gültiges Resultat aufwiesen (N = 1992; 39.7% der gesamten Stichprobe). Ein Item („viele Menschen“) wurde ausgeschlossen, weil es sich nicht eindeutig einem Faktor zuordnen ließ (Kriterium: Faktorwert $\geq .40$). Das Resultat ist in Tabelle 4 wiedergegeben.

Tab. 4: Faktorenanalyse zum Bild der Entwicklungsländer (Faktorwerte)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
krank	.80			
arm	.75			
hungrig	.75			
ungebildet	.74			
Krieg	.69			
traurig	.68			
schmutzig	.65			
häßlich	.62			
heiß		.78		
Süden		.73		
Dürre		.52		
fleißig			.77	
bescheiden			.76	
Osten				.82
abhängig				.52
erklärte Varianz (%)	33.9	10.1	7.3	7.0

N = 1992; Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation, 5 Iterationen; ausgeschlossen: „viele Menschen“ (Faktorwert < .40)

Auf dem ersten Faktor (33.9% erklärte Varianz) laden acht Items (krank, arm, hungrig, ungebildet, Krieg, traurig, schmutzig, häßlich). Das Bild der Jugendlichen von den Entwicklungsländern weist eine ausgesprochen einseitige und *negative* Färbung auf. Auf dem zweiten Faktor (10.1% erklärte Varianz) laden drei Items (heiß, Süden und Dürre). Offensichtlich werden die Entwicklungsländer nicht nur eher im Süden als im Norden lokalisiert, es wird ihnen auch ein ungünstiges Klima zugeschrieben (Hitze, Dürre). Die beiden restlichen Faktoren sind weniger aussagekräftig. Auf Faktor 3 (7.3% erklärte Varianz) laden die Items „fleißig“ und „bescheiden“, auf Faktor 4 (7.0% erklärte Varianz) „Osten“ und „abhängig“.

Der erste Faktor, wir nennen ihn „existentielle Probleme“, ist am aussagekräftigsten. Wir bilden einen Summenindex, indem wir die acht Items addieren. Die neue Variable kann Werte von 8 bis 40 annehmen. In die folgenden Berechnungen werden nur Fälle eingeschlossen, die bei allen acht Items gültige Werte aufweisen. Das sind 3391 Jugendliche (67.6% der Stichprobe). Der Mittelwert der Variablen „existentielle Probleme“ liegt bei 31.3, der Median bei 33; die Standardabweichung beträgt 6.7. Die innere Konsistenz (Cronbach's Alpha) ist mit .80 zufriedenstellend. Über die Hälfte der Jugendlichen nimmt die Entwicklungsländer in existentieller Hinsicht als sehr problematisch wahr, d. h. als einen Ort, wo die Menschen krank, arm, hungrig, ungebildet und traurig sind, wo Krieg herrscht und wo es schmutzig und häßlich ist.

In bezug auf die unabhängigen Variablen erweisen sich die Unterschiede auf dem Index „existentielle Probleme“ zwischen den Sprachregionen als statistisch signifikant, wobei die Jugendlichen aus der deutschen Schweiz die Entwicklungsländer als problembelasteter wahrnehmen als die Jugendlichen

der anderen Regionen (deutsche Schweiz: 32.6; italienische Schweiz: 28.9; französische Schweiz: 27.4). Dasselbe gilt für Jugendliche höherer Schulstufe, höheren Schulniveaus, schweizerischer Nationalität und aus Familien mit mittlerem und hohem sozialem Status. *Keinen* statistisch meßbaren Einfluß auf die Negativität des Bildes der Entwicklungsländer haben die Schule als Informationsquelle und die Häufigkeit der Behandlung des Themas im Unterricht.

Die beiden zuletzt genannten Ergebnisse sind insofern ernüchternd, als die Schule das stark negativ gefärbte Bild, das Jugendliche von den Entwicklungsländern haben, offensichtlich nicht im korrigierenden Sinn zu beeinflussen vermag. Allerdings kann die Schule auch nicht für die Negativität des Bildes verantwortlich gemacht werden. Sie scheint in dieser Hinsicht schlicht ohne Wirkung zu sein. Weshalb dem so ist, läßt sich aufgrund unserer Daten nicht ausmachen. Vermutlich ist das in den Massenmedien gezeichnete Bild der Entwicklungsländer, das von Krieg, Hunger und Armut dominiert wird, weit mehr bewußtseinsbildend als der schulische Unterricht. Nicht zu vergessen ist auch, daß – so paradox es klingen mag – die Hilfswerke auf ein negatives Bild der Entwicklungsländer angewiesen sind, denn nur so scheint sich die Spendebereitschaft der Bevölkerung mobilisieren zu lassen.

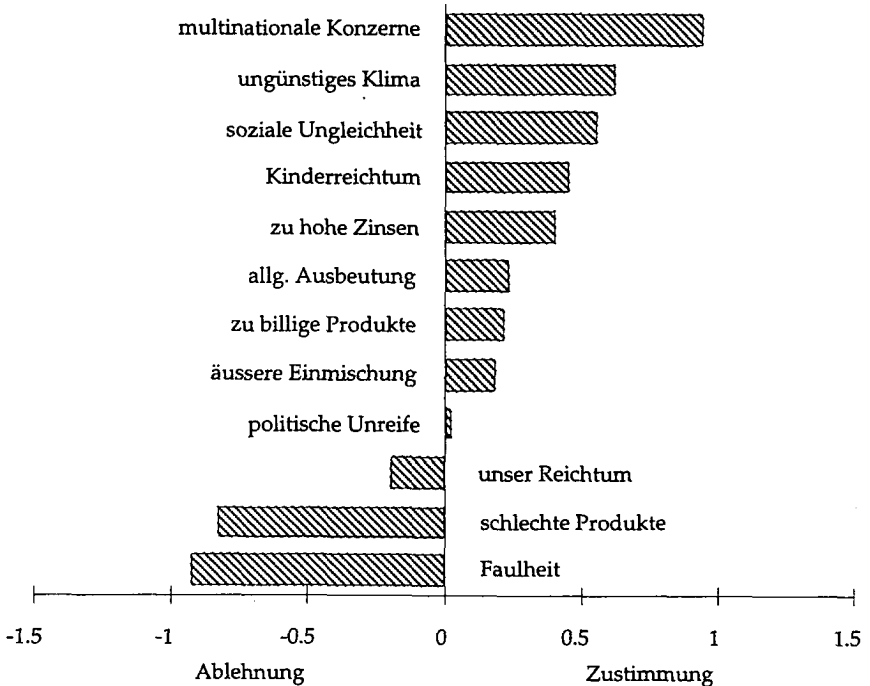
Zieht man weitere Variablen hinzu, so lassen sich einige interessante Beobachtungen machen, die die eben angestellten Überlegungen differenzierend bestätigen. So nehmen Jugendliche, die ihre Informationen vorwiegend aus dem Fernsehen beziehen, die Entwicklungsländer negativer wahr als diejenigen, die das Fernsehen nicht als Informationsquelle angeben (31.6 gegenüber 29.6). Dasselbe gilt, wenn auch abgeschwächt, für Radio, Zeitungen und Zeitschriften als Informationsquellen. Interessant ist wiederum der Einfluß der Familie. Das negativste Bild haben Jugendliche, die jeden Monat oder alle 2 Monate in der Familie über Entwicklungsländer sprechen (Mittelwerte > 32), am wenigsten negativ ist das Bild derjenigen, die dies nie tun oder jede Woche über Entwicklungsländer sprechen (Mittelwerte um 30). Es scheint, daß eine mittlere und dementsprechend oberflächliche Beschäftigung mit dem Thema der Stereotypenbildung am förderlichsten ist, während sowohl gar keine als auch häufige Auseinandersetzung mit dem Thema zu einem differenzierteren Urteil führt. Dem widerspricht allerdings, daß zwischen der Fähigkeit, Länder korrekt als Entwicklungsländer zu identifizieren und einer negativen Wahrnehmung dieser Länder ein klarer *positiver* Zusammenhang besteht (Pearson's $r = .31$, $p < .01$). Das negativste Bild (Mittelwert > 33) zeigen jene, die am meisten Länder richtig zuordnen können (4 oder 5). Mit *abnehmendem* Wissen wird das Bild immer positiver (3 Länder: 32.6; 2 Länder: 31.2; 1 Land: 28.1; kein Land: 26.5)!

4.2 Ursachen für die Probleme der Entwicklungsländer

Den Jugendlichen wurden zwölf mögliche Ursachen für die Probleme der Entwicklungsländer vorgelegt. Mittels einer vierstufigen Skala konnten sie ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den Items geben. In Abbildung 3 sind die Resultate so zusammengefaßt, daß ein nach rechts weisender Balken Zustimmung, ein nach links weisender Ablehnung bedeutet. Die stärkste Zustimmung fällt auf die Items „Ausbeutung durch multinationale Konzerne“ (+0.95), „ungün-

stiges Klima“ (+0.62) und „soziale Ungleichheit in den Entwicklungsländern“ (+0.56). Interessanterweise wird „unser Reichtum“ nicht zu den Ursachen für die Probleme der Entwicklungsländer gezählt (-0.19), ebensowenig die (schlechte) Qualität der Produkte aus Entwicklungsländern (-0.83) oder die Faulheit der einheimischen Bevölkerung (-0.93).

Abb. 3: Ursachen für die Situation der Entwicklungsländer aus Sicht der Jugendlichen



Dargestellt ist jeweils die Abweichung von der Mitte der Skala, die bei 2.5 liegt. N = 4981; „weiß nicht“ zwischen 9.4% (Faulheit) und 50.4% (zu hohe Zinsen); Missing zwischen 2.6% (soziale Ungleichheit, Kinderreichtum, zu billige Produkte) und 3.1% (unser Reichtum)

Für die weitere Analyse greifen wir drei Items heraus, die beispielhaft für drei Arten von Erklärung stehen: ungünstiges Klima (die Ursache ist schicksalsbedingt), unser Reichtum (die Ursache liegt bei den Menschen der Industrieländer) und Faulheit (die Ursache liegt bei den Menschen der Entwicklungsländer).⁷

⁷ Diese Gruppierung der Items (Schicksal, unsere Schuld, ihre Schuld) läßt sich faktoranalytisch reproduzieren (vgl. Herzog/Guldimann/Oegerli 1997a, Kap. 6.1).

Tab. 5: Ursachen für die Probleme der Entwicklungsländer: Mittelwerte dreier Erklärungsfaktoren bei verschiedenen unabhängigen Variablen

	ungünstiges Klima	unser Reichtum	Faulheit
deutsche Schweiz	3.11	2.35	<i>1.48</i>
französische Schweiz	3.19	2.20	<i>1.81</i>
italienische Schweiz	3.06	2.10	<i>1.93</i>
7. Klasse	3.10	2.30	1.58
8. Klasse	3.12	2.30	1.60
9. Klasse	3.15	2.32	1.53
weiblich	3.15	2.34	<i>1.50</i>
männlich	3.10	2.28	<i>1.64</i>
niedriges Schulniveau	3.10	2.28	<i>1.77</i>
höheres Schulniveau	3.13	2.33	<i>1.45</i>
Großstadt	3.08	2.36	1.59
Kleinstadt	3.09	3.32	2.58
Dorf	3.15	2.29	1.56
Nationalität: Schweiz	3.12	2.32	<i>1.51</i>
Nationalität: Ausländer	3.15	2.22	<i>1.79</i>
Sozialer Status: tief	3.13	2.30	1.58
Sozialer Status: mittel	3.13	2.29	1.57
Sozialer Status: hoch	3.11	2.32	1.58
Schule als Informationsquelle: ja	3.13	2.32	1.58
Schule als Informationsquelle: nein	3.11	2.28	1.54
Thematisierung in der Schule: mehrmals	3.15	2.42	1.57
Thematisierung in der Schule: ein- bis zweimal	3.14	2.28	1.55
Thematisierung in der Schule: nie	3.09	2.27	1.58

N = 4981; Skala von 1 („trifft nicht zu“) bis 4 („trifft zu“); Kursiv: Unterschiede statistisch signifikant ($p \leq .01$)

Wie Tabelle 5 zeigt, differenzieren die unabhängigen Variablen beim Erklärungsfaktor „ungünstiges Klima“ in keinem Fall. Offensichtlich wird das Klima uneingeschränkt als eine wesentliche Ursache für die Probleme der Entwicklungsländer wahrgenommen. Wobei die Zustimmung zu diesem Item leicht über der Kategorie „trifft eher zu“ liegt (im Durchschnitt: 3.12). „Unser Reichtum“ wird von den Jugendlichen der deutschen Schweiz eher als verantwortlich für die Probleme der Entwicklungsländer akzeptiert als von den Jugendlichen der beiden anderen Landesteile, während es punkto mangelndem Arbeitswillen („Faulheit“) genau umgekehrt ist. „Faulheit“ wird im weiteren eher von den männlichen und den ausländischen Jugendlichen sowie von den

Schülerinnen und Schülern aus Klassen mit Grundanforderungen als Ursache genannt. Die Behandlung des Themas Entwicklungsländer in der Schule hat insofern einen bescheidenen Einfluß, als diejenigen, die das Thema in der Schule häufiger behandelt haben, eher exogene Gründe (unseren Reichtum) als Ursache für die Probleme der Entwicklungsländer akzeptieren als die anderen.

Vergleichen wir die genannten Ursachen mit dem *Wissen* der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abschnitt 3), so zeigt sich, daß diejenigen, die nur wenige Länder (0 oder 1) richtig zuordnen können, eher „Faulheit“ als Ursache für die Probleme der Entwicklungsländer angeben (Mittelwert: > 1.8), während die besser Informierten diese Ursache weniger häufig nennen (Mittelwert: < 1.5). Im gleichen Sinn unterscheiden sich Jugendliche mit wenig Wissen über Entwicklungsländer bezüglich der Erklärungsgründe „unser Reichtum“ und „ungünstiges Klima“, die in beiden Fällen als Ursache eher abgelehnt werden (Reichtum: kein Land: 2.2; 5 Länder: 2.5; Klima: kein Land: 3.0; 5 Länder: 3.2). Der Pearson-Koeffizient für die Korrelation von „Faulheit“ und Wissen beträgt $-.20$, für diejenige von „unser Reichtum“ und Wissen $-.09$ und für „ungünstiges Klima“ und Wissen $-.06$ (in allen drei Fällen: $p < .01$). Dem Wissen scheint bei der *Erklärung* der unerfreulichen Situation von Entwicklungsländern eine positive Bedeutung zuzukommen. Wer die Faulheit *nicht* für eine Ursache der Probleme der Menschen in den Entwicklungsländern hält, der hat auch ein negativeres Bild dieser Länder (Mittelwert: 32.4 vs. 27.1). Umgekehrt ist der Sachverhalt beim (ungünstigen) Klima: Wer dessen Einfluß bejaht, äußert eine negativere Sicht der Entwicklungsländer (32.4) als wer ihn verneint (29.4). Die gleiche Tendenz, aber schwächer, gilt für „unser Reichtum“ (eindeutige Zustimmung: 31.9; eindeutige Ablehnung: 30.8). Alle diese Unterschiede sind statistisch signifikant ($p < .01$).

5. Handlungsbereitschaft

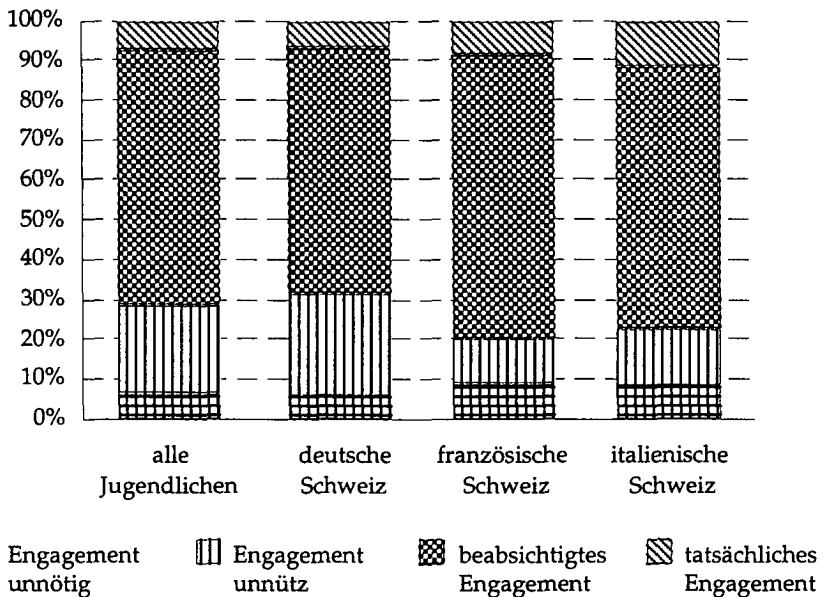
Die Frage nach dem Verhältnis von Einstellung und Verhalten bzw. Wissen und Handeln ist trotz langer Diskussion ein nicht erschöpftes Thema der sozialwissenschaftlichen Forschung. In der eingangs kurz erwähnten Untersuchung von Hirsch-Cahannes und Tecklenburg wird festgestellt, „... daß das Erwerben von Kenntnissen über die Dritte Welt die Meinung, die Haltung und die Handlungsbereitschaft nicht zwangsläufig beeinflusst“ (Hirsch-Cahannes/Tecklenburg 1985, 8). In dieser Studie waren es vor allem die Mädchen und die jüngeren Schülerinnen und Schüler, die sich bereit erklärten, etwas für die Ärmern zu tun. Beide Gruppen aber hatten nicht besonders gute Kenntnisse über die Dritte Welt. Um das Handlungspotential der Jugendlichen in unserer Untersuchung zu messen, hatten wir nach der Bereitschaft gefragt, sich einerseits für Entwicklungsländer einzusetzen und andererseits für ein bestimmtes Projekt Geld zu spenden.

5.1 Bereitschaft zum Engagement

Die Handlungsbereitschaft der Jugendlichen erhoben wir zunächst mit einer einfachen Frage nach ihrer Bereitschaft, sich für Entwicklungsländer einzusetzen. Als Antwortvorgaben standen zur Verfügung: „Ich finde es gar nicht nötig, etwas für die Entwicklungsländer zu tun“, „Ich tue nichts für die Entwicklungsländer, weil es ja doch nichts nützt“, „Ich möchte etwas für die Ent-

wicklungsländer tun, weiß aber nicht was“ und „Ich tue bereits etwas für die Entwicklungsländer“. Abbildung 4 faßt die Ergebnisse zusammen. 7.4% aller Befragten geben an, sich für Entwicklungsländer bereits zu engagieren. Fast zwei Drittel der Jugendlichen (64.3%) *möchte* sich engagieren, weiß aber nicht wie. Negativ eingestellt gegenüber einem Engagement für Entwicklungsländer ist gut ein Viertel der Jugendlichen (28.2%), 6.5% weil sie es nicht für nötig halten, 21.8% weil ein Engagement ihrer Meinung nach nichts nützt.

Abb. 4: Bereitschaft, sich für Entwicklungsländer zu engagieren (alle Jugendlichen und differenziert nach Sprachregion)



N = 4981; Missing: 4.8%

Unterschiede in der Bereitschaft, sich für Entwicklungsländer zu engagieren, bestehen zwischen den *Sprachregionen* (vgl. Abbildung 4), wobei die Differenzen bei den beiden Formen des Nicht-Engagements am deutlichsten sind: 25.7% der Jugendlichen aus der deutschen Schweiz wollen sich nicht engagieren, weil es ihrer Ansicht nach nichts nützt, 5.6% erachten ein Engagement nicht für nötig. In der französischen Schweiz liegen die entsprechenden Zahlen bei 11.1% und 8.9%, in der italienischen Schweiz bei 14.4% und 8.9%. Im weiteren sagen Jugendliche aus der französischen Schweiz am häufigsten, sie hätten die Absicht, sich zu engagieren. Dagegen geben die Jugendlichen aus der italienischen Schweiz am häufigsten an, sich bereits zu engagieren.

Die *weiblichen* Jugendlichen erweisen sich als solidarischer mit den Entwicklungsländern als die männlichen. 72.4% der weiblichen Jugendlichen äußern die Bereitschaft, sich zu engagieren, während sich nur 55.9% der männlichen dazu bereit erklären können. Geben 9.2% der jungen Frauen an, daß sie sich bereits engagieren, so tun dies nur 5.5% der jungen Männer. Die Jugendlichen der drei Schulstufen unterscheiden sich nicht in ihrem Engagement. Relativ

starke Diskrepanzen zeigen sich dagegen zwischen den *Schulniveaus*. Jugendliche aus Klassen des höheren Niveaus sind häufiger bereit, sich zu engagieren, als diejenigen aus den Klassen des niedrigeren Niveaus (67.0% vs. 58.8%). Vergleichbares gilt für Jugendliche aus Familien mit tieferem Sozialstatus (69.4%) im Verhältnis zu solchen mit mittlerem (62.2%) und hohem Status (64.4%).

Das Wissen der Jugendlichen hängt klar mit der Bereitschaft zum Engagement zusammen. Jugendliche, die sich nicht engagieren, weil sie es nicht für nötig halten, können weniger Länder richtig zuordnen (im Durchschnitt 1.8) als die anderen. Jugendliche, die nichts tun wollen, weil es ihrer Ansicht nach nichts nützt, erreichen bei der Zuordnung der Länder einen Mittelwert von 2.3, während diejenigen, die die Absicht bekunden, etwas für Entwicklungsländer zu tun, einen Wert von 2.4 aufweisen und diejenigen, welche bereits etwas tun, bei 2.6 richtig zugeordneten Ländern liegen.⁸

Jugendliche, die sich bereits engagieren oder dies tun wollen, stimmen eher exogenen Faktoren als Ursache für die Probleme der Entwicklungsländer zu. Sie lehnen Faulheit als Grund eher ab und nennen eher unseren Reichtum als Ursache als diejenigen, die sich nicht engagieren wollen.

Die Schule als Informationsquelle hat einen statistisch signifikanten, wenn auch schwachen Einfluß auf die Bereitschaft der Jugendlichen, sich für Entwicklungsländer zu engagieren. Bedeutsamer ist die Häufigkeit der Behandlung des Themas Entwicklungsländer im Unterricht: Jugendliche, die angeben, das Thema sei im Unterricht *nie* behandelt worden, sind häufiger der Ansicht, ein solches Engagement sei unnütz. Sie bekunden seltener die Absicht, sich zu engagieren und sagen auch seltener, daß sie solches bereits tun würden. Die Resultate gelten für alle Schulstufen gleichermaßen. Ein wichtiger Effekt der Behandlung des Themas Entwicklungsländer im Unterricht ist also, daß sich die Jugendlichen vom Nutzen von Entwicklungsprojekten überzeugen lassen.

5.2 Bereitschaft zum Verzicht

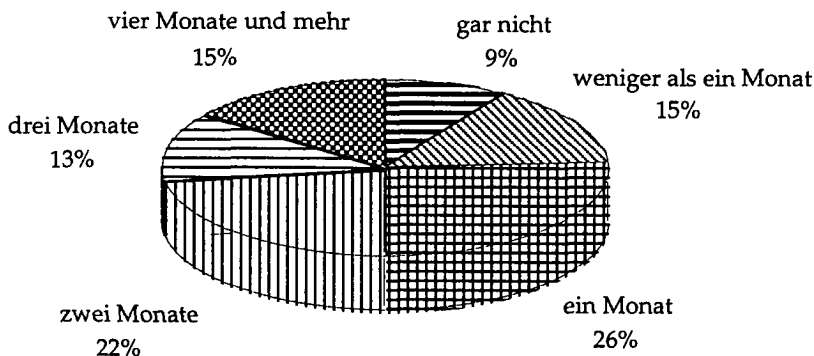
Das traditionelle Konzept der „Entwicklungshilfe“ ist stark geprägt von Vorstellungen des Verzichts. Die moralische Haltung der *Caritas* baut auf die Bereitschaft der Reichen, ihren Wohlstand mit den Armen zu teilen. Auch wenn diese Einstellung die moderne Konzeption der „Entwicklungszusammenarbeit“ nicht mehr zu tragen vermag, stellten wir den Jugendlichen trotzdem eine Frage zur Verzichtsbereitschaft. Dies auch in der Absicht, ihre Antworten auf die eher unverbindliche und abstrakte Frage nach der Bereitwilligkeit, sich für Entwicklungsländer zu engagieren, in einem verbindlicheren und konkreteren Kontext zu validieren. Wir fragten die Jugendlichen, wie weit sie bereit wären, auf Taschengeld zu verzichten, wenn sie damit ein Entwicklungsprojekt (Schulhausbau) unterstützen könnten. Nicht ganz unerwartet, fallen die Antworten weniger eindeutig aus als im Falle der zuvor gestellten Frage nach dem Engagement für Entwicklungsländer.

Abbildung 5 zeigt, wie lange die Jugendlichen für ein konkretes Projekt in einem Entwicklungsland auf ihr Taschengeld verzichten würden. Ausgeschlossen wor-

⁸ Alle in diesem Abschnitt genannten Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .01$).

den sind sowohl jene, die zu ihrem Taschengeld keine Angaben machten (2.5%), als auch Jugendliche, die über kein Taschengeld verfügen. Im Detail sehen die Zahlen so aus, daß 9.3% der Befragten gar nichts von ihrem Geld geben würden, 14.8% wären bereit, den Gegenwert von weniger als einem Monat Taschengeld zu geben, 26.1% würden das Taschengeld von genau einem Monat spenden, 22.4% dasjenige von zwei Monaten, 12.8% dasjenige von drei und 14.5% das Taschengeld von vier oder mehr Monaten.

Abb. 5: Verzicht auf Taschengeld zugunsten eines Entwicklungsprojekts



N = 4089; Missing: 2.2%

Die Differenzen zwischen den Sprachregionen sind statistisch bedeutsam. Die Jugendlichen aus der deutschen Schweiz fallen durch die geringste Spendebereitschaft auf. Die weiblichen Jugendlichen sind großzügiger als die männlichen. Je mehr Schuljahre die Jugendlichen zurückgelegt haben, um so weniger von ihrem Taschengeld wollen sie hergeben. Zwischen den Schulniveaus bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Jugendliche aus größeren Städten und solche aus Familien mit tieferem sozialem Status sind etwas großzügiger als die übrigen. Die Abweichungen sind zwar statistisch signifikant ($p < .01$), aber eher gering. Das gilt auch für die Variable Wissen (richtige Zuteilung von Ländern). Am wenigsten Länder (2.1) können diejenigen korrekt zuordnen, die nichts geben würden, am meisten diejenigen, die sich bereit erklären, den Gegenwert eines monatlichen Taschengelds zu spenden (2.5). Jugendliche, die nichts geben wollen, nennen auch stärker als alle anderen endogene Ursachen für die Probleme der Entwicklungsländer (Faulheit) und lehnen exogene (unser Reichtum) am deutlichsten ab ($p < .01$). Damit bestätigt sich ein Ergebnis aus dem vorausgehenden Abschnitt: Das Wissen über Entwicklungsländer steht in positiver Beziehung zur Handlungsbereitschaft.

Die generelle Bereitschaft zum Engagement für Entwicklungsländer und das konkret bekundete Ausmaß an Verzicht stehen in positiver Beziehung (Kontingenzkoeffizient: .40, $p < .001$). 22.3% derjenigen, die sich engagieren wollen, erklären sich bereit, während vier Monaten auf ihr Taschengeld zu verzichten, aber nur 8.8% derjenigen, die ein Engagement für unnötig erachten. Umgekehrt würden 2.9% der Engagierten nichts geben, im Gegensatz zu 43.9% derjenigen, die finden, ein Engagement sei nicht nötig.

Die Schule hat nicht nur auf die Bereitschaft zum Engagement (vgl. Abschnitt 5.1), sondern auch auf die Spendefreudigkeit der Jugendlichen einen positiven Einfluß. Keinen Unterschied gibt es zwischen jenen, die angeben, sie hätten ihr Wissen über die Entwicklungsländer aus der Schule und jenen, die diese Frage verneinen. Bei der präziseren Frage nach der *Häufigkeit* der Thematisierung von Entwicklungsfragen im schulischen Unterricht treten aber sehr wohl Unterschiede zutage. So ist der Anteil der Jugendlichen, die nichts geben würden, doppelt so hoch (13.8%) bei denjenigen, die sagen, das Thema sei in der Schule nie behandelt worden, wie bei denjenigen, die zumindest einmal (7.0%) oder mehrmals (6.9%) davon gehört haben. Umgekehrt wären 19.1% der Jugendlichen, die angeben, im laufenden oder vergangenen Schuljahr mehrmals über Entwicklungsländer unterrichtet worden zu sein, bereit, während vier Monaten oder länger auf ihr Taschengeld zu verzichten, aber nur 13.6% bzw. 13.3% derjenigen, die sagen, das Thema sei lediglich ein- oder zweimal bzw. nie behandelt worden (Kontingenzkoeffizient: .14, $p < .01$). Wiederum zeigt sich, daß die mehrmalige Behandlung des Themas Entwicklungsländer im Unterricht die Bereitschaft der Jugendlichen stärkt, sich aktiv mit Menschen aus diesen Ländern zu solidarisieren.

6. Diskussion

Gemessen an den eingangs referierten Studien, die Jugendlichen eine mäßige Betroffenheit von den Problemen der Entwicklungsländer attestieren, zeigen die Ergebnisse unserer Untersuchung eine hohe Bereitschaft Jugendlicher, sich für Entwicklungsländer zu engagieren. Zwar ist ein direkter Vergleich der Studien nicht möglich, doch scheint sich die methodologische These, von der wir ausgegangen sind, zu bestätigen. Die Fokussierung globaler Zusammenhänge sowie der Blick über den nationalen Kontext hinaus rücken die Menschen fremder Länder und Kulturen in ein anderes Licht, als dies durch Untersuchungen geschieht, deren Perspektive national begrenzt ist. Natürlich gilt der stipulierte Kontexteffekt auch für unsere eigenen Daten. Die überraschend positive Haltung der befragten Jugendlichen gegenüber einem Engagement für Entwicklungsländer ist *auch* auf unsere Untersuchungsanlage zurückzuführen, die die weltweiten Interdependenzen explizit in den Vordergrund gerückt hat. Einen von methodischen Effekten freien Zugang zur sozialen Wirklichkeit halten wir allerdings für nicht möglich.

Bestätigt wird diese methodenkritische Position durch Ergebnisse einer qualitativen Studie, die wir parallel zur quantitativen Erhebung durchführen konnten (Künzli & Mühlemann 1997). In dieser Studie wurde nach der Haltung von Schülerinnen und Schülern schweizerischer Nationalität einer neunten Primarschulklasse (Hauptschule) zu ihren ausländischen Mitschülerinnen und Mitschülern, ihrem Wissen um die Situation der ausländischen Bevölkerung in der Schweiz und ihren Einstellungen zum Zusammenleben mit Menschen verschiedener Nationen gefragt. Die meisten Jugendlichen waren bemüht, eine „fremdenfreundliche“ Einstellung zum Ausdruck zu bringen, die sich aber im Verlauf des Gesprächs oftmals relativierte. Auffallend war das geringe Wissen der Schülerinnen und Schüler über die Situation der Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Das Bild, das sie sich von den Ausländerinnen und Ausländern machten, war äußerst stereotyp und im wesentlichen geprägt von den in den Medien am stärksten präsenten Gruppen, nämlich den Asylsuchenden

und Flüchtlingen. Irritierend waren die stark defensiven Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler zum Zusammenleben mit Menschen anderer Nationalität.

Wenn wir einen Teil der hohen Bereitschaft von Jugendlichen, sich für Entwicklungsländer einzusetzen, auf die methodische Anlage unserer Studie zurückführen, dann bedarf die große Unsicherheit, die sie hinsichtlich der Art eines möglichen Engagements zeigen, einer anderen Erklärung. Fast zwei Drittel der Jugendlichen geben an, sich engagieren zu *wollen*, aber nicht zu wissen, was sie konkret *tun* könnten. Eine naheliegende Interpretation würde auf entwicklungspsychologische Befunde zurückgreifen. Die hohe Bereitschaft zum sozialen Engagement ließe sich als Spezifikum der adoleszenten Lebensphase deuten, die einen religiös oder politisch begründeten Idealismus freisetzt, dem jedoch die Instrumente der praktischen Umsetzung fehlen (vgl. z.B. Perry 1968). Dem wäre entgegenzuhalten, daß sich die Diskrepanz zwischen Wollen und Können sparsamer als *direkten* Effekt des Bildes der Jugendlichen von den Entwicklungsländern erklären läßt. Dieses Bild, das ausgeprägt negativen Charakter hat, scheint wenig hilfreich zu sein, der Bereitschaft zum Engagement eine konkrete Gestalt zu geben.

Diese Interpretation stimmt mit der theoretischen These überein, die wir unserer Untersuchung zugrunde gelegt haben. Mit Weinreich-Haste (1986) sind wir davon ausgegangen, daß Emotionen für die Motivierung moralischer Handlungen von entscheidender Bedeutung sind. Moralisches Verhalten in konkreten Situationen ist das Ergebnis der reflexiven Klärung einer anfänglich rein emotional gegebenen Reaktionsbereitschaft. Wir vermuten, daß das negative Bild der Entwicklungsländer die Jugendlichen emotional betroffen macht, ihr Wissen aber nicht ausreicht, diese Betroffenheit in konkrete Handlungen umzusetzen. Tatsächlich muß das Wissen der Jugendlichen, gemessen an ihrer Fähigkeit, aus einer Liste von zehn Ländern die Entwicklungsländer richtig zu identifizieren, als bescheiden tituliert werden. Daran scheint sich in den zehn Jahren seit der Untersuchung von Hirsch-Cahannes und Tecklenburg (1985) wenig geändert zu haben. Das Wissen scheint allerdings auch nicht derart zu sein, daß es vor einer negativen Wahrnehmung der Entwicklungsländer schützen könnte. Ganz im Gegenteil findet sich das negativste Bild der Entwicklungsländer bei Jugendlichen, die alle Länder richtig zuordnen können, die aus höheren Klassen stammen oder Klassen mit erweiterten Ansprüchen besuchen. Insofern bestärkt das Wissen die emotionale Betroffenheit der Jugendlichen, ohne daß es ihre Gefühle zum Aufbau konkreter Handlungspläne nutzen könnte. Das negative Bild der Jugendlichen von den Entwicklungsländern scheint Ursache *sowohl* ihrer Handlungsbereitschaft *als auch* ihres Handlungsunvermögens zu sein.

Die Schule befindet sich damit in einem eigentlichen Dilemma. Denn als Informationsquelle über Entwicklungsländer rangiert sie im Urteil der Jugendlichen an vorderster Stelle (zweiter Rang hinter dem Fernsehen). Wie unsere Ergebnisse zeigen, hat die Häufigkeit, mit der Entwicklungsländer im Unterricht behandelt werden, einen nachweisbaren Effekt auf Einstellungen und Handlungsbereitschaft der Jugendlichen. Die Anzahl richtig zugeordneter Länder nimmt mit vermehrter Behandlung des Themas im Unterricht zu. Wenn Entwicklungsländer häufig thematisiert werden, dann nennen die Jugendlichen auch eher „exogene“ Ursachen für deren Probleme („unser Reichtum“). Ebenso ist die Bereitschaft der Jugendlichen, sich für Entwicklungsländer zu engagieren,

höher, wenn diese im laufenden oder vergangenen Schuljahr mehrmals behandelt wurden. Schließlich ist der Einfluß der Schule auch bezüglich der Spendebereitschaft klar gegeben: Je häufiger die Jugendlichen in der Schule von Entwicklungsländern gehört haben, desto bereitwilliger zeigen sie sich, für ein Entwicklungsprojekt auf ihr Taschengeld zu verzichten.

Das Dilemma, das sich für die Schule stellt, liegt darin, daß die Behandlung der Entwicklungsländer im Unterricht das Wissen der Jugendlichen einerseits verbessert. Andererseits bestärkt dasselbe Wissen das *negative* Bild, das die Jugendlichen von diesen Ländern haben. Der forciert emotionale Zugang zum Thema scheint die Klärung der evozierten Handlungsbereitschaft zu verhindern. Bestätigung für dieses Dilemma kommt von einer Studie zum „globalen Lernen“, bei der 56% der (schriftlich) befragten Lehrkräfte der Ansicht zustimmten, Fragen der weltweiten Entwicklung würden in den obligatorischen Unterricht gehören (vgl. Bürgisser et al. 1995, 23). Dabei sehen die Lehrerinnen und Lehrer ihre Aufgabe vor allem in der Vermittlung von *Werten*, weniger in der Handlungsanleitung und noch weniger in der Bereitstellung von Wissen. Offensichtlich bestärkt die Art und Weise, wie das Thema Entwicklungsländer in der Schule behandelt wird, die emotionale Seite der Problematik und überläßt die Schülerinnen und Schüler bei der Verarbeitung ihrer Gefühle weitgehend sich selbst.

Wie wichtig die Betroffenheit von den Problemen der Entwicklungsländer auch sein mag, die Emotionalisierung des Themas birgt die Gefahr der negativen Stereotypenbildung in sich. Die Reduktion der Entwicklungsländer auf Armut, Hunger, Krankheit und Krieg stellt die Menschen dieser Länder als Opfer dar, die unfähig scheinen, ihr Schicksal selber in die Hand zu nehmen. Die Weckung von moralischen Gefühlen mag mit der Idee der *Caritas* (Entwicklungshilfe) kompatibel sein, nicht aber mit dem Gedanken der Entwicklungszusammenarbeit. Blockiert wird das Bild einer Welt, die nicht von einseitiger Abhängigkeit, sondern von wechselseitigen Interdependenzen bestimmt wird. In sozialisationstheoretischer Hinsicht stellt sich die Frage, ob das Bild der Entwicklungsländer so negativ sein muß, damit wir der nachwachsenden Generation Verantwortung für die Benachteiligten dieser Welt lehren können. Müßte es nicht möglich sein, die Jugendlichen mehr und besser über Entwicklungsländer zu informieren, damit sie sich ein realistischeres Bild dieser Ländern machen können, ohne daß dadurch ihre Bereitschaft, sich für fremde Menschen einzusetzen, beeinträchtigt wird?

Literatur

- Borkowsky, Anna (1991): Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft im Bildungssystem der Schweiz. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Bürgisser, Margret et al. (1995): Globales Lernen in der Schweiz. Eine Studie zum Stand, zu den Erwartungen und Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz. Jona: Forum „Schule für eine Welt“.
- Fend, Helmut (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt: Suhrkamp.
- Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt (1996). Bericht der Pädagogischen Kommission des Forums „Schule für eine Welt“. Jona: Forum „Schule für eine Welt“.
- Gros, Dominique et al. (1993): The Young People of Switzerland. Zürich: Pro Helvetia.

- Herzog, Walter (1991): Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber.
- Herzog, Walter / Guldemann, Joana / Oegerli, Thomas (1997a): Das Weltbild von Jugendlichen. Eine gesamtschweizerische Erhebung bei 13- bis 16jährigen Jugendlichen zur Schweiz, zu den Entwicklungsländern und zu globalen Zusammenhängen. Forschungsbericht. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter / Guldemann, Joana / Oegerli, Thomas (1997b): Die Schweiz, die Entwicklungsländer und globale Zusammenhänge aus der Sicht von Jugendlichen. Eine gesamtschweizerische Erhebung bei 13- bis 16jährigen Schülerinnen und Schülern. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Hirsch-Cahannes, Monique / Tecklenburg, Ueli (1985): Die Welt, in der wir leben. Repräsentativumfrage bei Schweizer Schülern des 7., 8. und 9. Schuljahrs. Bern: Direktion für Entwicklungshilfe und Schweizerisches Komitee für Unicef.
- Jaide, Walter / Veen, Hans-Joachim (1989): Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen in der Bundesrepublik Deutschland von 1975 bis 1987. Paderborn: Schöningh.
- Kohlberg, Lawrence (1974): Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp, 7-255.
- Künzli, Christine / Mühlemann, Kathrin (1997): „Eigentlich sollten sie glücklich sein, daß sie hier sein dürfen ...“ Eine qualitative Untersuchung zur Einstellung von Schweizer Jugendlichen bezüglich des Zusammenlebens mit AusländerInnen. Lizentiatsarbeit. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Lischer, Rolf (1997): Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Melzer, Wolfgang (1992): Jugend und Politik in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Montada, Leo (1993): Moralische Gefühle. In: Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud / Noam, Gil (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt: Suhrkamp, 259-277.
- Nisan, Mordecai (1993): Bilanzierte Identität. Moralität und andere Identitätswerte. In: Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud / Noam, Gil (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt: Suhrkamp, 232-258.
- Noam, Gil (1993): Selbst, Moral und Lebensgeschichte. In: Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud / Noam, Gil (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt: Suhrkamp, 171-199.
- Perry, William G. (1968): Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Poglia, Edo et al. (Hrsg.) (1995): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Bern: Lang.
- Regenbogen, Armin (1998): Sozialisation in den neunziger Jahren. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidtchen, Gerhard (1992): Ethik und Protest. Opladen: Leske + Budrich.
- Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Saarbrücken: Breitenbach.
- Staub, Ervin (1993): Individuelles Selbst und Gruppenselbst, Motivation und Moral. In: Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud / Noam, Gil (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt: Suhrkamp, 363-384.
- Weinreich-Haste, Helen (1986): Moralisches Engagement. Die Funktion der Gefühle im Urteilen und Handeln. In: Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp, 377-406.

Prof. Dr. W. Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern
 Thomas Oegerli, lic. phil., ETH Zürich, Professur für Soziologie, SEW F 20
 Scheuchzerstrasse 70, CH-8092 Zürich

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

21. Jahrgang / Heft 3/2001

Schwerpunkt/Main Topic

Einstellungen Jugendlicher

Heiner Meulemann:

Religiosität, Anpassungsbereitschaft und Lebenszufriedenheit. Traditionelle und moderne Formen der Bewältigung von Misserfolg und ihr Einfluss auf die Lebenszufriedenheit ehemaliger Gymnasiasten im 43. Lebensjahr

Religiosity, Coping and Life Satisfaction. Traditional and Modern Forms of Coping with Failure and Their Impact on the Life Satisfaction of Former German High School Students at the Age of 43 227

Walter Herzog/Thomas Oegerli:

Einstellungen und Handlungsbereitschaft Jugendlicher gegenüber Entwicklungsländern. Eine repräsentative Erhebung bei 13- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern

Attitudes and Readiness for Action Toward Developing Countries. A Representative Study Among Students from 13 to 17 Years of Age 243

Beiträge/Contributions

Birgit Reißig/Mareike Schmidt:

Der Gebrauch von Alkohol und Tabak bei Jugendlichen im Zeitwandel
The Use of Alcohol and Tobacco of Young People in the Course of Time 265

Hans Georg Tegethoff:

Primärgruppen und Individualisierung
Ein Vorschlag zur Rekonzeptualisierung der Gruppenforschung
Primary Groups and Individualization

A Proposal to Reconceptualize Group Research 279

Peter Rieker: Bearbeitung kindlicher Delinquenz in der Familie <i>Handling of Children's Delinquency in the Family</i>	299
--	-----

Rezension/Book Reviews

Einzelbesprechungen

K. Boehnke und D. Baier über W. Wosinska et al: „The Practice of Social Influence in Multiple Cultures“	315
N. Döring über W. Marotzki et al: „Zum Bildungswert des Internet“ ..	321

Sammelbesprechung

W. Funk bespricht Titel zum Thema „Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen“	323
--	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

Forschungsbericht

H. Oswald berichtet über die IEA-Evaluationsstudie: Politische Bildung in der Krise?	328
--	-----

Magazin

Förderpreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ..	333
--	-----

Veranstaltungskalender

u.a. Abschluss Symposium des Sonderforschungsbereichs der Universität Bremen	334
--	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	335
---	-----