Geographiedidaktische Forschungen
Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V.
von
Michael Hemmer
Jürgen Nebel
Yvonne Schleicher

Frühere Herausgeber waren Hartwig Haubrich (bis 2013), Helmut Schrettenbrunner (bis 2013) und Arnold Schultze (bis 2003).

53

Steffen Höhnle

Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht

Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven

hgd Hochschulverband für Geographiedidaktik

Diese Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. von der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg angenommen unter dem Titel:

„Online-gestützte Projekte als Chance für das Globale Lernen. Empirische Rekonstruktion von Schülerperspektiven im internationalen Vergleich“.

Vorsitzende des Promotionsorgans: Prof. Dr. Christine Lubkoll

Gutachter: Prof. Dr. Rainer Uphues
Prof. Dr. Dieter Böhn

Geographiedidaktische Forschungen
Herausgegeben im Auftrag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V. von M. Hemmer, J. Nebel und Y. Schleicher
Schriftleitung: J. C. Schubert

Steffen Höhnle: Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht

© 2014 der vorliegenden Ausgabe:
Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster
www.mv-wissenschaft.com
© 2014 Steffen Höhnle
Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: MV-Verlag

ISBN 978-3-95645-137-9

Meinen Eltern

Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im gesamten Buch das generische Maskulinum verwendet, das verallgemeinernd und geschlechtsneutral zu verstehen ist.

Inhaltsverzeichnis

1. Forschungsanlass und Problemstellung 1

2. Theorie, Forschungsstand und daraus resultierende Annahmen 6

2.1. Die Bedeutung der Schülerperspektive auf Unterricht 7

2.2. Globales Lernen 10

2.2.1. Grundlagen und Hintergründe zum Globalen Lernen 10

2.2.2. Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Geographieunterricht 19

2.2.3. Zusammenstellung relevanter empirischer Forschungserkenntnisse zum Globalen Lernen 28

2.3. Bildung und Lernen mit neuen Medien 35

2.3.1. Medienbildung in Zeiten des Internet 35

2.3.2. E-Learning – Annäherung an einen Begriff 39

2.3.3. Grundlagen des Online-Lernens vor dem Hintergrund computervermittelter Kommunikation und Kooperation 41

2.3.4. Geographiedidaktik und neue Medien 73

2.3.5. Zusammenstellung relevanter empirischer Forschungserkenntnisse zum computerunterstützten kooperativen Lernen 76

2.4. Didaktik Globalen Lernens in der Geographie und Schlussfolgerungen aus der theoretischen Aufarbeitung 84

2.4.1. Globales Lernen in der geographiedidaktischen Diskussion und in der Umsetzung im Geographieunterricht 84

2.4.2. Planung von Unterrichtsarrangements im Globalen Lernen im interkulturellen Kontext mit Einsatz computerunterstützter Kooperation 91

2.4.3. Theoretische und empirische Erkenntnisse und daraus folgende leitende Kriterien für Unterrichtsarrangements im Globalen Lernen mit Einsatz computerunterstützter Kooperation 98

3. Präzisierung von Forschungsziel und Fragestellung der Studie und grundsätzliche Vorgehensweise 104
3.1. Definition des Forschungsziels 104
3.2. Ableitung der Vorgehensweise im Forschungsprojekt 105
3.3. Grundsätzliche Vorgehensweise und methodische Positionierung 106
3.4. Präzisierung der Fragestellung der Studie in Verbindung zum Forschungsdesign 107

4. Grundlage und Prinzipien der verwendeten Forschungsmethoden 116
4.1. Rekonstruktive Sozialforschung und dokumentarische Methode 116
4.1.1. Grundlagen und Charakteristika qualitativer Forschung 117
4.1.2. Zur Rekonstruktiven Sozialforschung und Standards nicht-standardisierter Forschung 120
4.2. Erhebungsmethodik: Das Gruppendiskussionsverfahren 124
4.3. Auswertungsmethodik: Die dokumentarische Methode 126
4.4. Gruppendiskussion und dokumentarische Methode in der praktischen Umsetzung 130

5. Methodisches Vorgehen und Umsetzung des Forschungsprojekts 139
5.1. Grundlegendes zum Samplingprozess 139
5.2. Explorative Vorstudien 141
5.3. Pilotstudie 142
5.4. Hauptstudie 143
5.5. Das Unterrichtsarrangement als Diskussionsanlass 151

5.6. Zusammenfassung der relevanten grundsätzlichen Erkenntnisse zur Erstellung eines adäquaten Treatments und daraus abgeleitete Gütekriterien 152
5.7. Durchführung des Unterrichtsprojekts 154
5.8. Informationen zur Durchführung der Untersuchung und zur Diskussionsinitiierung 158
5.9. Reflexion des Vorgehens 159

6. Diskursbeschreibungen der Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern 163
6.1. Erkenntnisse aus der Pilotstudie 164
6.2. Die Gruppendiskussionen der Hauptstudie 165
6.2.1. Die Gruppendiskussionen der deutschen Schüler 165
6.2.2. Die Gruppendiskussionen der indischen Schüler 176
6.2.3. Die Gruppendiskussionen der amerikanischen Schüler 187

7. Rekonstruktion der Schülerorientierungen: Komparative Analyse und theoretische Verdichtung 200
7.1. Wissenskonstruktion in Bezug auf globale Probleme 201
7.1.1. Hierarchisierung und Kategorisierung zur Wissensstrukturierung 201
7.1.2. Visualisierung, Authentisierung und Personifizierung 212
7.2. Erwartungen an eine Online-Diskussion 230
7.3. Generationenverhältnis 243

8. Sinngenetische Typenbildung 255
8.1. Kollektivierende Typen 260
8.2. Distinguierende Typen 274

9. Ansätze und Tendenzen für soziogenetische Typen 290

10. Diskussion der Ergebnisse - Beiträge aus den Ergebnissen der Studie zu einer Didaktik Globalen Lernens und Forschungsdesiderata 293

Literaturverzeichnis 303

Anhangverzeichnis 330

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Sozialethische Problembereiche durch die Globalisierung 13
Abb. 2: Die Grundsätze des handlungstheoretischen Ansatzes im Globalen Lernen 14
Abb. 3: Modell zur Förderung interkultureller Kompetenzen im Geographieunterricht 27
Abb. 4: Wirkfaktoren Globalen Lernens 29
Abb. 5: Orientierungsdimensionen für die Analyse des Bildungspotenzials 38
Abb. 6: E-Learning, Offline-Lernen und Online-Lernen 41
Abb. 7: Essentielle Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung 52
Abb. 8: Media-Richness-Theorie 56
Abb. 9: Der Prozess kollaborativen Lernens 61
Abb. 10: Phasen der Online-Moderation 65
Abb. 11: Reflective learning cycle 71
Abb. 12: Leitprinzipien für das Globale Lernen 86
Abb. 13: Kompetenzen in den Hamburger Bildungsplänen zum Globalen Lernen 89
Abb. 14: Geplantes Design der Studie 112
Abb. 15: Forschungsmethodenübersicht 122
Abb. 16: Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit 126
Abb. 17: Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode 132
Abb. 18: Verwendete Transkriptionsregeln 133
Abb. 19: Beispiel für ein Transkript aus der Studie 134
Abb. 20: Beispiel für eine formulierende Interpretation aus der Studie 135
Abb. 21: Beispiel für eine reflektierende Interpretation aus der Studie 137
Abb. 22: Übersicht über Vorgehensweise und leitende Strategien bei der Fallauswahl 142
Abb. 23: Überblick über das Forschungsdesign in der Umsetzung 144

Abb. 24: Charakteristika der beteiligten Schulen im Sampling 148
Abb. 25: Übersicht über das Auswahlsample 150
Abb. 26: Überblick über die Phasen des Unterrichtsprojekts 155
Abb. 27: Rekonstruierte Typologie aus den Gruppendiskussionen der Studie 259

1. Forschungsanlass und Problemstellung

Der Begriff 'Globalisierung' ist sicherlich einer der meist genutzten in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion der vergangenen 20 Jahre. Während Globalisierung in ersterer oftmals auf wirtschaftliche Aspekte verengt wird, wird sie in den Sozialwissenschaften eher mit der Entwicklung globaler sozialer Netzwerke oder Systeme verbunden – mit einer Entwicklung hin zur Weltgesellschaft. Die Komplexität dieser Weltgesellschaft vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierungsprozesse lässt sich durch zwei Aspekte charakterisieren: den der Entgrenzung des Raums und den der Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive (SCHEUNPFLUG 2007, S. 13; vgl. auch BECK 1997, GIDDENS 2001).

Als zentral bei dieser Entwicklung wird die Kommunikation respektive die globale Verbreitung von Kommunikation angesehen, was sich auch in einer engen Verknüpfung von ‚Weltgesellschaft' und ‚Weltöffentlichkeit' in der Literatur zum Thema zeigt (vgl. LUHMANN 1997; LUHMANN 2005). Diese Überlegungen gingen also zunächst einmal aus der Beschreibung und der Analyse der Dynamik globaler Massenmedien aus soziologischer und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive hervor. In den vergangenen Jahren kam es zu einer weiteren Beschleunigung in der Verbreitung neuer Kommunikationstechnologien - eine Entwicklung, die das Medienverhalten vieler Menschen völlig verändert hat. Es sind gänzlich neue Formen der Kommunikation entstanden und die in den klassischen Medien üblichen Rollen von Anbieter und Konsument von Medien(-inhalten) sind nicht mehr klar voneinander getrennt (MECKEL 2001), was unweigerlich folgen für die Diskussion um ‚Weltgesellschaft' und ‚Weltöffentlichkeit' besitzt[1].

Auch der Bildungsbereich reagiert auf diese Entwicklungen. Bereits seit den 1970ern fordern diverse Bildungsberichte, dass Lernen unter Berücksichtigung der globalen Perspektive ein Leben lang erfolgen solle, wobei dem Einsatz und der Reflexion von Medien eine bedeutende Rolle zukommen solle (vgl. MCLUHAN/NEVITT 1972; TOFFLER 1984, TAPSCOTT 1997; RITZER/JURGENSON 2010). Im weiteren Entwicklungsverlauf wird die Feststellung, dass Bildung dem Menschen Kompetenzen zum Leben in der Weltgesellschaft vermitteln sollte, mit anderen Begriffen wie der Informations- und Wissensgesellschaft zunehmend verknüpft (vgl. z. B. FAURE 1973; UNESCO-KOMMISSION 1997). Die neuen Medientechnologien werden also gleichsam als einer der auslösenden Faktoren der Entstehung einer Weltgesellschaft angesehen, aber auch als einer der Schlüssel zur Bewältigung

[1] Vgl. bspw. das Aufgreifen von Themen, die bei *Twitter.com* oder *Facebook.com* in der Diskussion sind, durch traditionelle Massenmedien wie das Fernsehen, die ihrerseits wiederum über Satellitenausstrahlung oder Internet-TV auch weltweit zu empfangen sind.

der mit der Entwicklung einhergehenden Herausforderungen[2]. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass den neuen Medien[3] im Rahmen von Bildungskonzepten wie dem des Globalen Lernens - oftmals als Reaktion des Bildungsbereichs auf die Herausforderungen der Globalisierung bezeichnet - große Bedeutung beigemessen wird. Das Ziel des Globalen Lernens verfolgend, die „doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine eigene Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln“ zu bewältigen (vgl. UNESCO-KOMMISION 2005), sehen Kammerl/Wojtasik (2006) große Möglichkeiten im Einsatz sogenannter neuer Medien. Dabei verweisen sie, unter anderem in Anlehnung an Scheunpflug und Schröck (2000), auf die Bedeutung neuer Medientechnologien beim Erwerb fachlicher, methodischer, kommunikativer und personaler Kompetenzen, die für den Umgang mit zentralen Themen im Globalen Lernen wie Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit wichtig seien (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, S. 10), aber auch die Bedeutung neuer Medien im Rahmen der Friedens- und Demokratieerziehung wird herausgestellt (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, S. 17; Kammerl/Lang-Wojtasik 2006, S. 3).

Unter anderem von Scheunpflug (2007) und Scheunpflug/Uphues (2010) wird aber bemängelt, dass fachunterrichtsbezogene Untersuchungen, die bspw. didaktische Leitprinzipien und deren Möglichkeiten und Grenzen berücksichtigen, im Globalen Lernen und damit auch für den Geographieunterricht weitgehend fehlen[4]. Auch mangelt es bislang an didaktisch ausgerichteten Untersuchungen zu bspw. den in zentralen Dokumenten, wie dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, ausgewiesenen Kompetenzbereichen bzw. hier bereits konkret festgestellten Schwierigkeiten. Hier seien bspw. das Gefühl der permanenten kognitiven Überforderung bei den Lernenden (SEITZ 2002) aufgrund von Komplexität, eine eurozentristische Fokussierung auf Beurteilungs- bzw. Bewertungsebene (SCHMIDT-WULFFEN 2001) oder die Resignation angesichts mangelnder potenzieller Eingriffstiefe auf Handlungsebene (LARCHER 2005) genannt.

Gleichzeitig zu diesen Forderungen und auftretenden Problemen wird dem Einsatz sog. neuer Medien im Geographieunterricht und im Globalen Lernen von zahlreichen Autoren große Bedeutung zugeschrieben, soll ihr Unterrichtseinsatz doch unter anderem das Potential besitzen, Probleme kritisch-emanzipatorisch

[2] Vgl. hierzu auch die Rolle der IuK-Technologien beim Erreichen der Millennium Development Goals.

[3] Mit dem Begriff ‚neue Medien' werden in dieser Arbeit alle Arten von Informationsvermittlung und Wissenszugang bezeichnet, die digital unter Verwendung jeglicher Form von Rechnern oder Internet stattfinden und die auf dem strukturellen Prinzip der Hypermedialität basieren.

[4] Kritisiert werden hier unter anderem die mangelnde Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven im Unterricht und das fehlende Abzielen auf die Befähigung zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen. Außerdem seien bisherige Lernarrangements meist wenig komplex und partnerschaftlich.

zu bearbeiten, Engagement zu fördern, den persönlichen Horizont zu erweitern und Meinungen von Menschen bspw. aus Entwicklungsländern direkt kennen zu lernen (vgl. z. B. CAWSON 2006; FRANZ 2006, KAMMERL/LANG-WOJTASIK 2006; KAMMERL 2009; JEKEL ET AL. 2011).

Diese Möglichkeiten stehen aber in einem offensichtlichen Widerspruch zur vielfach festgestellten heutigen Art und Weise der Nutzung der neuen Medien und der Angebote des Web 2.0. In der Literatur wird häufig eine wenig ausgeprägte kritische Reflexionsfähigkeit über Medien und Mediennutzung, aber auch eine wenig kreativ-aktive Nutzung des Mediums konstatiert. Deren Nutzung sei häufig eher freizeit- und spaßorientiert (Spiele, Filme, Musik, Kommunikation mit Freunden etc.) und fast ausschließlich durch das „Identitätsmanagement" bestimmt (SCHREIBER ET AL. 2010, S. 27). Das Potential zur aktiven Beteiligung an Diskussionen oder gar ein wirkliches Vertreten der eigenen Interessen sei hingegen selten zu finden, eher seien vielfach negative Konsequenzen der Mediennutzung auszumachen (vgl. z. B. PFEIFFER 2003; SPITZER 2007; SPITZER 2012)[5]. Eine Nutzung im Sinne des Globalen Lernens, bspw. um mit Jugendlichen aus fernen Ländern in Dialog und gedanklichen Austausch zu wichtigen gesellschaftlichen Themen zu treten, sei kaum festzustellen (KAMMERL 2009).
Vor diesem Hintergrund kommt einer pädagogisch fundierten Medienarbeit in der Schule nicht nur im Bereich Globalen Lernens aus der Sicht zahlreicher Autoren große Bedeutung zu. Hierbei sehen sie neben den Pädagogen auch die Eltern gefordert, um bei den Jugendlichen eine reflektierte, kritische und doch vielseitige Mediennutzung anzuleiten (KAMMERL/LANG-WOJTASIK 2006, S. 3).

Für das Globale Lernen stellen Kammerl und Lang-Wojtasik (2006) vier zentrale Thesen heraus, warum das Medium Internet auf der Basis des Zugangs zu Fakten große Chancen für den Erwerb von Orientierungs- und Handlungswissen bietet:

„1. Es ist ein adäquates Medium für Globales Lernen, weil Komplexität, globale Vernetzung und interkultureller Austausch wahrnehmbar sind.
2. Die Entwicklung globaler Kompetenzen kann an den Erfahrungsreichtum (Technik, Forschung, Wissen) des *Global Village* angeschlossen werden.
3. Es werden neue und unbegrenzte Möglichkeiten der Kooperation eröffnet, wobei im Rahmen von neuen Partnerschaften jede Person sowohl Anbieter als auch Nutzer sein kann.
4. Anhand des Internets können weltweit stattfindende Strukturveränderungen thematisiert werden, wobei dies auch unter der Perspektive von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit möglich erscheint (vgl. Schreiber 1998)"
(KAMMERL/LANG-WOJTASIK 2006, S. 3f).

[5] Die hier erwähnten Quellen werden ihrerseits wiederum massiv kritisiert.

Ein am Schüler orientierter, dem kritisch-reflektierten Umgang mit den neuen Medien Rechnung tragender Unterricht ist also aus dieser Sicht für eine erfolgreiche Umsetzung Globalen Lernens, wie auch für zahlreiche andere Herausforderungen aus der Lebenswelt der Schüler, entscheidend (vgl. z. B. BACHMAIR 2008). Zentrale Problemfelder in dem Bereich, wie der Umgang mit der Komplexität von Globalisierungsthemen, die fehlende Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven im Unterricht, die mangelnde Befähigung zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen oder die Bewältigung einer ungewissen Zukunft (SCHEUNPFLUG 2007; ASBRAND 2009) scheinen ohne eine fundierte Medienarbeit nur schwer anzugehen. So gilt es bspw. geeignete aktuelle und verlässliche Informationen mit Hilfe der neuen Medien zu recherchieren und dabei eine begründete Auswahl zu treffen (vgl. z. B. BAACKE 1997; TULODZIECKI 1997) und sich dabei aber auch aktueller Diskussionen und Problemstellungen im Medienbereich bewusst zu sein[6]. Dabei kommt dem Internet nicht nur die Rolle als nahezu unerschöpflicher Informationslieferant bei Recherchen zu, quasi als Unterstützer des individuellen Wissenserwerbs. Folgt man zahlreichen Autoren, so ist es auch als Medium zum Austausch mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern über globale Phänomene zu nutzen, um bspw. über Handlungsmöglichkeiten und lokale Probleme und Lösungsansätze zu diskutieren (vgl. z. B. SCHULER 2001).

Dem Internet und besonders Web 2.0-Angeboten wird also in der Literatur zum Globalen Lernen großes Potential zugeschrieben. Allerdings gibt es bzgl. der Wirkung von Web 2.0-Angebote beinhaltenden Unterrichtsarrangements auf Schüler noch großen Forschungsbedarf (vgl. FRANZ 2006, S. 21). Während die Mediennutzung Jugendlicher im Allgemeinen Gegenstand einer Vielzahl von Forschungsprojekten ist, hinkt die geographiedidaktische Forschung und die Forschung zum Globalen Lernen in diesem Bereich noch etwas hinterher (vgl. HAUBRICH 2013). Bei der Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Beurteilungsmaßstäben, Verstehenshorizonten und Handlungsperspektiven und bei der Erschließung individuell bedeutsamer Fakten, dem Finden von Orientierung und dem Ausprobieren von Handlungsoptionen bei aktuell drängenden globalen Problemen und bei der Thematisierung dieser im Geographieunterricht kommt dem Einsatz digitaler Medien jedoch eine entscheidende Rolle zu.

Erstaunlich ist nämlich, dass es trotz des in der Literatur umfangreich thematisierten großen Potentials der neuen Medientechnologien für das Globale

[6] Vgl. bspw. das Filter Bubble-Phänomen (Pariser 2011), die Diskussion um Privatheit unter dem Einfluss digitaler Medien (vgl. z. B. Kreissl/ Ostermeier 2011), die Diskussionen um Privatheit und Raum (vgl. z. B. BRIDWELL 2007) oder Implikationen der Diskussion für die Geographiedidaktik (vgl. HÖHNLE ET AL. 2013).

Lernen und der Forderung nach einem am Schüler orientierten, kritisch-reflektierten Umgang mit neuen Medien, an fachunterrichtsbezogenen Untersuchungen zu genau diesem Potential aus der Perspektive der Schüler mangelt. Das grundlegende Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist es deshalb herauszuarbeiten, wie das Potential neuer Medien im Globalen Lernen im Geographieunterricht unter Berücksichtigung der Schülerperspektive ausgestaltet und zu beurteilen ist, gilt diese doch als entscheidend für die Verbesserung von Unterricht [7]. Ausgehend von dieser grundsätzlichen Zielstellung sollen weitere Überlegungen angestellt und damit verbundene Fragestellungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit angegangen werden.

Dazu wird folgender Aufbau gewählt: Nachdem in diesem Kapitel bereits der Forschungsanlass und die Problemstellung dargelegt wurde, erfolgt nach der Thematisierung der Bedeutung der Schülerperspektive auf Unterricht in Kapitel 2 eine detaillierte Darstellung der theoretischen Grundlagen für Online-Projekte sowohl im didaktischen (Globales Lernen) als auch im methodischen Bereich (Neue Medien). Dabei erfolgt sukzessive eine Fokussierung auf die sich während der Aufarbeitung von Theorie und Empirie herauskristallisierende Vorgehensweise und daraus entstehende Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Arbeit (--> CSCL) [8]. In Kapitel 3 wird anschließend das bereits in diesem einführenden Kapitel aufgezeigte Forschungsziel ausgehend von den in Kapitel 2 dargestellten theoretischen und unterrichtsmethodischen Grundlagen weiter präzisiert. In Kapitel 4 werden die verwendeten Forschungsmethoden (Gruppendiskussion und Dokumentarische Methode) und deren zugrundeliegenden theoretischen Annahmen dargestellt, ehe in Kapitel 5 das Forschungsprojekt in seinen Phasen vorgestellt wird. Das Kapitel 6 umfasst die Diskursbeschreibungen der für die Analyse ausgewählten Gruppendiskussionen, bevor in Kapitel 7 die Rekonstruktion der Schülerorientierungen dargestellt wird, die in eine sinngenetische Typenbildung in Kapitel 8 mündet. In Kapitel 9 werden zusätzlich Tendenzen für soziogenetische Typen erläutert, auch wenn hierzu keine ausführlichen Aussagen möglich sind. Die Arbeit schließt in Kapitel 10 mit einer Zusammenfassung der Erkenntnisse, deren kritischer Betrachtung und einer Formulierung bestehender Forschungsdesiderate.

[7] Vgl. Kapitel 2.1.

[8] Es wird an dieser Stelle also nun vorgegriffen auf Sachverhalte, die sich im Arbeitsprozess erst nach und nach ergeben haben, was im Rahmen qualitativer Forschungsansätze nicht ungewöhnlich ist. Dies zeigt sich im Rahmen der Darstellung noch einmal im Verlauf von Kapitel 2 und 3, in denen deutlich wird, wie die konkrete Fragestellung entstand (Präzisierung in Kapitel 3) und wie sich die Vorgehensweise im Forschungsprojekt ableitet (bspw. wie im vorgeschalteten Unterrichtsprojekt (methodisch --> CSCL) vorgegangen und warum dies überhaupt durchgeführt wird).

2. Theorie, Forschungsstand und daraus resultierende Annahmen

In diesem Kapitel soll eine zielgerichtete Aufarbeitung von Theorie und Forschungsstand erfolgen, um anschließend die Fragestellung konkretisieren und die empirische Vorgehensweise ausarbeiten zu können. Ziel des Kapitels ist also die Darstellung der theoretischen Grundlagen, die im Anschluss auf die grundsätzliche Fragestellung hin geschärft werden. Im Besonderen geht es hierbei um die Frage nach der Ausgestaltung der Schülerperspektive vor dem Hintergrund eines unterrichtlichen Einsatzes neuer Medien im Globalen Lernen und im Geographieunterricht. Für die in diesem Rahmen neben der Theorieaufarbeitung notwendige Analyse des Forschungsstands bedarf es einer Abgrenzung von für das Forschungsprojekt überhaupt relevanten Forschungsbereichen. Vor dem Hintergrund der sogenannten neuen empirischen Wende in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften erfolgt dabei im Verlauf des Kapitels eine Fokussierung auf empirisch fundierte Forschungsergebnisse.

Die für das Forschungsprojekt relevanten vorliegenden Forschungsergebnisse lassen sich zwei großen Bereichen zuordnen: Zum einen dem des Globalen Lernens in der erziehungswissenschaftlichen und in der fachdidaktischen Forschung, und zum anderen dem der Medienpädagogik/Mediendidaktik. Die Erkenntnisse aus diesen beiden Bereichen und die ihnen zugrundeliegende theoretischen Konzepte - bspw. deren soziologische oder anthropologische Grundannahmen – werden für die vorliegende Studie aufgearbeitet und für die Geographiedidaktik weiter konkretisiert.
Bevor auf die Forschungserkenntnisse in den relevanten Forschungsbereichen eingegangen werden kann, erfolgt eine Klärung verschiedener zentraler Begriffe und Theorien, herrscht doch zu deren Verständnis und Aussagekraft in der wissenschaftlichen Diskussion durchaus Uneinigkeit. Hier werden teilweise bereits empirische Erkenntnisse berücksichtigt, wenn dies sinnvoll erscheint. Ebenso sollen die Diskussion zum Globalen Lernen und der Einsatz elektronischer Medien innerhalb der Geographiedidaktik aufgearbeitet werden. An diese Aufarbeitung schließt sich die Darstellung konkreter empirischer Forschungserkenntnisse an, ehe auf die Bedeutung elektronischer Medien für didaktische Ansätze zum Globalen Lernen auf Basis der theoretischen Aufarbeitung eingegangen wird, die schlussendlich in eine Konkretisierung der Forschungsfrage im darauf folgenden Kapitel mündet.

Begonnen werden soll zunächst mit Ausführungen zu der Frage, warum die Schülerperspektive überhaupt Relevanz für die Bildungsforschung im Allgemeinen und für die didaktische Forschung im Besonderen besitzt.

2.1. Die Bedeutung der Schülerperspektive auf Unterricht

Warum besitzt die Frage nach der Berücksichtigung der Schülerperspektive überhaupt Relevanz für Unterrichtsforschung, im Falle der vorliegenden Studie also Relevanz für die Reflexion des Einsatzes neuer Medien im Globalen Lernen im Rahmen des Geographieunterrichts?

Diese grundlegende Frage ist in der theoretischen Diskussion nicht unumstritten, wobei sich die Kritik am Einbezug der Schülerperspektive in drei wesentlichen Argumentationslinien zusammenfassen lässt (HOLL 2007, S. 15ff):

1. Schüler besitzen nicht die Fähigkeit, sich qualifiziert zu Unterricht und zum Unterrichtsverlauf zu äußern in Ermangelung des dafür notwendigen Überblicks und der dafür notwendigen Reife (=Prozessargument).
2. Ein Expertenüberblick über ein Sachgebiet kann von einem Novizen nicht geleistet werden, es gilt das Primat der Lehrpläne.
3. Schüler und Lehrer interagieren asymmetrisch miteinander, folglich basieren Schüleräußerungen auf einer diesbezüglichen strategischen eigennutzorientierten Ausrichtung.
(HOLL 2007, S. 15; ausführlich in FICHTEN 1993, S. 38ff)

Diesen Argumenten kann zunächst einmal mit Verweis auf die Professionalisierungsdiskussion in der Pädagogik begegnet werden (vgl. z. B. COMBE/HELSPER 1996, HELSPER 2004, KOWARSCH/POLLHEIMER 2005). Ein zentrales Argument im Rahmen dieser Diskussion ist der mögliche Vorwurf, nur Eigeninteressen im Blick zu haben, sollte die Perspektive der Klienten, in diesem Fall die der Schüler, nicht angemessen berücksichtigt werden (HOLL 2007, S. 15).

Betrachtet man den pädagogischen Prozess aus lerntheoretischer Perspektive, so ist dieser ohne die von den Schülern aufzubringende Leistung im Sinne des Lernens nicht möglich. Die dazu notwendige Partizipation von Schülern verdeutlicht die Bedeutung von Äußerungen der Schüler zu Unterricht (HOLL 2007, S. 15f). Ähnliches ergibt sich aus der Sichtweise der Lehrer, denn die Gestaltung von Lernarrangements, um Lernprozesse auszulösen, impliziert die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Schüler[9], etwa in sozio-kultureller oder anthropogener Hinsicht oder die Ausprägung von Haltungen, etwa zu Themenfeldern oder zur methodischen Anlage des Unterrichts, bei den Schülern. Um Lernprozesse adäquat gestalten zu können, sind Lehrkräfte demnach auf

[9] Vgl. hierzu bspw. auch die in der Geographiedidaktik stark ausgeprägte Forschung zu Alltagsvorstellungen von Schülern (=subjektive kognitive Konstrukte) und *conceptual change* oder auch die vorliegenden Arbeiten zum Schülerinteresse, wenngleich diese Forschung nicht auf die Ebene von Haltungen und impliziten Wissensbeständen vordringt (vgl. hierzu das Kapitel zur Methodik).

Informationen über die Lernenden und Rückmeldungen von diesen über die Lehr- und Lernprozesse angewiesen, d. h. unter anderem auch, dass deren Lernfortschritte bzw. –defizite berücksichtigt werden müssen (vgl. z. B. RINSCHEDE 2007, S. 395ff). Darüber hinaus impliziert das übergeordnete Ziel der Mündigkeit im pädagogischen Sinne die Reflexion eigener Lern- und Bildungsprozesse, was als entscheidende Voraussetzung erachtet wird, „Selbstlernprozesse erfolgreich initiieren und gestalten zu können" (HOLL 2007, S. 16). In diesem Sinne sind reflektierte Schüleräußerungen zu und ein Austausch über Lernen anzubahnen, gerade vor dem Hintergrund lebenslangen Lernens.

Der Argumentationslinie, dass Schülern als Novizen der Überblick über das Sachgebiet fehlt und die damit verbundene Frage nach der begründeten Herleitung von Lerninhalten ist aufgrund der Anzahl und Heterogenität didaktischer Standpunkte nur schwer zu begegnen. Holl weist jedoch u. a. in Bezug auf Klafki (1969) darauf hin, dass die Vermittlung von Sachverhalten ohne das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und Schülerwirklichkeit undenkbar ist (HOLL 2007, S. 16f). Selbst ohne einen Überblick über das Sachgebiet zu besitzen, hat der Lernende doch Kenntnis seiner eigenen Lebenswelt, was die Grundlage für die Reflexion seines Lernprozesses darstellt. Die eigene Lebenswelt bildet dabei nicht nur die Grundlage für die Reflexion auf der Inhaltsebene, sondern für sämtliche Gestaltungsmerkmale des Lernprozesses, wie bspw. Zusammenarbeit mit Lernpartnern oder Medieneinsatz. In diesem Sinne wäre es fahrlässig und kontraindiziert, sich bei der Beurteilung und Gestaltung von Lernprozessen allein auf Potentiale und Ziele zu berufen, die auf einseitig theoretisch-fachlicher Grundlage oder auf gesellschaftlichen Zielvorstellungen beruhen (HOLL 2007, S. 17).
Dem Vorwurf, man erhalte bei Berücksichtigung der Schülerperspektive stets tendenziell strategisch ausgerichteten Schüleräußerungen (dritte Argumentationslinie), kann durch entsprechende forschungsmethodische Entscheidungen begegnet werden, insbesondere durch die Gestaltung der Erhebungssituation. Vergleichbares gilt nämlich für ähnliche Effekte auf Forscherebene, die im Rahmen des Forschungsprozesses berücksichtigt werden müssen[10] (vgl. z. B. BORTZ/DÖRING 1995, S. 332ff; SCHNELL ET AL. 1999, S. 212ff).

Während der Einbezug der Schülerperspektive in die Unterrichtsforschung also nicht unumstritten ist, so ist doch die Auffassung, den Lernenden als kundigen Laien, sozusagen als Experten seines eigenen Lernprozesses, gewinnbringend in die Unterrichtsentwicklung einzubinden, bei renommierten Bildungsforschern

[10] Vgl. hierzu das Kapitel zur Erhebungs- und Auswertungsmethodik, insbesondere die Ausführungen zur Erhebungssituation und zur Reflexion der Forscherperspektive in der dokumentarischen Interpretation im Rahmen von Forschungswerkstätten.

trotzdem weit verbreitet (vgl. z. B. HELMKE ET AL. 2009), teilweise wird sie gar als entscheidend in Prozessen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität angesehen[11] oder es wird ihnen besondere Validität zugesprochen (vgl. z. B. HELMKE ET AL. 1986; KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004).

Grundsätzlich bietet die Erhebung der Schülerperspektive über sprachlich/textual-kommunikativ ausgerichtete Verfahren wie Interviews, Gruppendiskussionen oder auch Fragebögen die Möglichkeit, Unterricht direkt auf Basis der Aussagen derjenigen zu betrachten, die Adressat des Unterrichts waren, ihn also erlebt haben. Im Vergleich zu Verfahren, die auf Beobachtung basieren, haben sie den Vorteil, dass nicht nur auf eine relativ kleine Anzahl von Unterrichtsstunden Bezug genommen werden kann, sondern auch langfristige Erfahrungen und grundlegende Einstellungen untersucht werden können (MAYER/NICKOLAUS 1998, S. 297; DITTON 2002, S. 263f, n. HOLL 2007, S. 27). Über die Ermittlung der Schülerperspektive ist es auch möglich, dem grundlegenden Problem im Rahmen externer Unterrichtsbeobachtung zu begegnen, nicht bestimmen zu können, wie real die Beobachtungen der externen Beobachter wirklich sind. Ebenso kann das Phänomen sozialer Erwünschtheit in der Ausprägung der Abweichung der Lehrkraft vom üblichen Unterrichtsverhalten im Rahmen von Beobachtungssituationen vermieden werden (HOLL 2007, S. 27). Im Verlauf einer Erhebung der Schülerperspektive bietet sich den Schülern hingegen die Möglichkeit, den alltäglichen Unterricht mit anderen, womöglich abweichenden Unterrichtserfahrungen zu kontrastieren. Zu berücksichtigen ist, dass die Schülerperspektive nicht unwesentlich durch die Leistungsbewertung beeinflusst sein kann. So zeigen Schüler mit positiver Leistungsbewertung üblicherweise eine positivere Bewertung des Unterrichts und des schulischen Umfelds als solche mit eher negativer Leistungsbewertung (MOOS 1979; BABAD 1996, n. CLAUSEN 2002, S. 44). Diesem Effekt kann jedoch methodisch entgegengewirkt werden[12].
Im Rahmen derartiger Erhebungen ist außerdem die Entscheidung darüber von großer Bedeutung, ob das Erheben kollektiver oder individueller Gehalte oder von beidem für die Bearbeitung der Forschungsfragestellung zielführend sind. „Verlässliche Aussagen über die Unterrichtsqualität scheinen am ehesten über den von individuellen Präferenzen abstrahierenden gemeinsamen Anteil der Wahrnehmungen möglich zu sein“ (DITTON 2002, S. 264f) und bilden in diesem

[11] Auch für den Bereich des E-Learning liegt eine Reihe von Untersuchungen zur Lernersicht vor. Vgl. z. B. EHLERS (2004).
[12] Vgl. bspw. effektausgleichende statistische Verfahren im quantitativen Paradigma oder das Ziel eines methodisch kontrollierten wirklichen Fremdverstehens in qualitativ-rekonstruktiven Verfahren.

Sinne die Grundlage für einen Zugang zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Schülern über Unterricht[13].

Trotzdem finden sich in der Unterrichtsforschung verschiedenste forschungsmethodische Ansätze, um empirischen Zugang zur Schülerperspektive zu finden. Neben quantitativ ausgerichteten fragebogenbasierten Untersuchungen sind in der Literatur Ansätze mit Erhebungen in Interviews, das schriftliche Abfassen von Aufsätzen und Kommentaren oder auch Gruppendiskussionen zu finden.

2.2 Globales Lernen

Nähert man sich dem Begriff ‚Globales Lernen' und sucht nach einer allgemein akzeptierten Definition, so stellt man schnell fest, dass es diese nicht gibt, was unter anderem darin begründet liegt, dass sich die Konzeption Globalen Lernens weiter entwickelt und ständig neuen Einflüssen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen unterworfen ist (KRÄMER 2007, S. 8). Dies macht auch das Verhältnis des Begriffs ‚Globales Lernen' zu anderen Begriffen wie ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' oder ‚interkulturelles Lernen' nicht unproblematisch. Gleichwohl soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, anhand der Aufarbeitung verschiedener Diskussionen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu einem für diese Arbeit handhabbaren Umgang mit den Begrifflichkeiten und den dahinter stehenden Konzepten und Überlegungen zu gelangen.

2.2.1. Grundlagen und Hintergründe des Globalen Lernens

Zum Verhältnis der Begriffe Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung und zur Diskussion um die beiden Konzepte

Das Verhältnis zwischen Globalem Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde in der Vergangenheit in der Literatur weitreichend diskutiert. Während die Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Tradition der Umweltpädagogik steht, hat das Globale Lernen seinen Ursprung in der entwicklungspolitischen Bildung und in friedenspädagogischen Ansätzen. In diesem Sinne ist das Verständnis von Globalem Lernen eng mit Erziehungszielen wie der Entwicklung einer weltoffenen Einstellung verknüpft. Dabei verstehen die wesentlichen Akteure Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Prozesse der Globalisierung, als die „pädagogische Reaktion auf die

[13] Vgl. hierzu die Ausführungen zu kollektiven Orientierungen und Wissensbeständen im Rahmen des methodischen Teils dieser Arbeit.

Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ (SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002, S. 164), wofür der Gedanke einer Pädagogik der ‚Einen Welt’ jenseits von tradiertem Kategoriendenken zentral ist.

Zum Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung liegt ebenfalls keine einheitliche Definition vor. Maßgebliche Akteure sehen eine feste Fassung einer solchen Definition auch nicht als besonders sinnvoll an, sondern verweisen darauf, dass in Anbetracht des sich permanent verändernden Bezugsgegenstands vielmehr ein pluralistisches, sich ständig weiterentwickelndes Verständnis des Begriffs der Bildung für nachhaltige Entwicklung angezeigt ist (DE HAAN 2002, S. 13f). Es besteht also ein Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit begrifflicher Klarheit und konzeptioneller Offenheit, um anschlussfähig bzgl. zukünftiger Entwicklungen zu bleiben.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass es keine klare Abgrenzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Globalen Lernen gibt, dies ist unter anderem allein in Folge der Komplexität der bearbeiteten Themen nahezu unmöglich[14].

U. a. dieser Hintergrund führte zu einer bis heute geführten konzeptionellen Auseinandersetzung zwischen Vertretern, die dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung näher stehen und solchen, die sich eher dem Globalen Lernen verpflichtet sehen. Diese Auseinandersetzung war z. T. auch von Vorwürfen bzw. Befürchtungen gegenüber den jeweils anderen Protagonisten geprägt. So steht gegenüber dem Globalen Lernen im Raum, es würde dem Stand der Entwicklung und der Schulrealität nicht mehr gerecht. Hier werden mangelnde integrative Bearbeitung von Themen und das Ausmachen einer zu starken Fokussierung auf Fragen der Gerechtigkeit kritisiert. Zudem seien Schlüsselkompetenzen zur Bearbeitung von Nachhaltigkeitsfragen zu wenig berücksichtigt (DE HAAN 2002, S. 76; SCHEUNPFLUG 2007, S. 2f).

Gegenüber Vertretern der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird angemahnt, dass Nachhaltigkeitsfragen nicht zu stark aus ökologischer Perspektive bearbeitet werden dürften, und dass es keine Vernachlässigung von Gerechtigkeitsfragen im globalen Kontext geben sollte (SCHEUNPFLUG 2007, S. 2f; SEITZ 2007, S. 1f). Scheunpflug sieht diese Position durch die Forderung des Bundestags gestärkt, eine Forcierung der Entwicklungsdimension der Bildung zu erreichen.

Trotz dieser Auseinandersetzungen hat in den vergangenen Jahren eine Annäherung der Positionen stattgefunden, was unter anderem in der Bezugnahme auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und der Berücksichtigung von Fragen ökologischer Tragfähigkeit und globaler

[14] DE HAAN (2002: 13) stellt unter anderem die beispielhaften Fragen, ob „die Beschäftigung mit den „Bildungschancen von Mädchen in den Sahelstaaten“ der entwicklungspolitischen Bildung oder der BnfE zuzurechnen“ ist und „das Thema "Nationalismus als Ursache von militärischen Konflikten" der Friedenspädagogik“ oder der sozialen Seite der Nachhaltigkeit.

Entwicklung in beiden Konzepten begründet liegt (DE HAAN/SEITZ 2001; ASBRAND 2009, S. 9). Hinzu kommt eine zunehmend kompetenzorientierte Ausrichtung in beiden Ansätzen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und in Anbetracht einer angestrebten und notwendigen Implementierung der beiden Konzepte scheint es evtl. sinnvoll, beide Konzepte gleichberechtigt nebeneinander zu führen und dabei den Bedenken und Anliegen der Akteure in den beiden Traditionen angemessen Rechnung zu tragen. Abgrenzungen auf definitorischer Ebene scheinen unter Berücksichtigung dieser Anliegen weder hilfreich noch sinnvoll. Im Rahmen dieser Arbeit wird, ohne den Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung vernachlässigen zu wollen, grundsätzlich von Globalem Lernen gesprochen. Damit sind im Sinne der vorangegangenen Ausführungen durchaus Inhalte und Ansatzpunkte gemeint, die andere Akteure in die Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. dieses Leitbild einordnen würden[15].

Globales Lernen – Diskussionen um das Konzept in den Erziehungswissenschaften[16]

Allen konzeptionellen Ansätzen Globalen Lernens ist gemeinsam, dass sie von der grundlegenden These ausgehen, dass „Bildung und Lernen im erweiterten Horizont der Weltgesellschaft neu zu verorten" (SEITZ 2002: 8) sind. Diese These wird zurückgeführt auf Prozesse zunehmender Globalisierung, genauer gesagt, auf die damit verbundene Veränderung von sozialen Beziehungen auf verschiedenen Ebenen, die u. a. zu einem nicht mehr national gebundenen Verständnis von Gesellschaft führen würden. Diese Entwicklung gehe einher mit einem Auftreten von Problemlagen (u. a. Wirtschafts-, Umwelt- oder Menschenrechtsfragen), die sich nationalstaatlich nicht mehr auflösen lassen, sondern global angegangen werden müssen (vgl. BECK 1997, FÄßLER 2007), aber auch mit komplett neuen Situationen, denen sich Menschen auf individueller Ebene konfrontiert sehen und mit denen sie umgehen müssen (vgl. GIDDENS 2001).
Seitz (2002) untergliedert die auftretenden Probleme in vier große gesellschaftliche bzw. ethische Bereiche (vgl. Abb. 1). Diese vier Bereiche werden mehr oder weniger stark im Rahmen der beiden vorherrschenden Ansätze bearbeitet, die auf dem evolutionären bzw. systemtheoretischen Paradigma auf der einen Seite und auf dem handlungstheoretischen Paradigma auf der anderen

[15] Vgl. hierzu auch den Teil zum Globalen Lernen unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung.
[16] Dieser Abschnitt basiert auf Exzerpten und Zusammenfassungen von Literatur zum Thema und deren Diskussion, die im Rahmen eines einwöchigen Arbeitstreffens in der Fränkischen Schweiz in Zusammenarbeit mit Stefan Applis entstanden sind. Vgl. hierzu auch dessen Aufarbeitung der Thematik in APPLIS (2012).

Seite beruhen[17]. Dabei sind die Diskurse zum Globalen Lernen im Wesentlichen von der Thematisierung des Umgangs mit der Normativität des Gegenstands Globalen Lernens gekennzeichnet.



Abb. 1 | Sozialethische Problembereiche durch die Globalisierung, eigene Darstellung nach Seitz 2002

1. Handlungstheoretische Ansätze

Die handlungstheoretischen Ansätze basieren Scheunpflug zufolge oftmals auf einem holistischen Welt- und Menschenbild[18]. Es würden normativ Inhalte und Bildungsziele Globalen Lernens, wie ganzheitliche Weltsicht oder solidarisches Handeln gesetzt, die im Rahmen von Bildungsprozessen zu erreichen sind (Scheunpflug 2007).

[17] Die theoretische Auseinandersetzung im Globalen Lernen ist im Kontext der sozialwissenschaftlichen Diskussion der 1970er um die Beschreibung sozialer Zusammenhänge zu sehen (Scheunpflug 2012, S. 112f). Vgl. auch die Diskussion von Habermas und Luhmann 1971.

[18] Scheunpflug verweist hier u. a. auf Bühler 1996, Pike/Selby 1998, Selby/Rathenow 2003.

Der handlungstheoretische Ansatz lässt sich Scheunpflug zufolge in Bezug auf ein VENRO-Papier (VENRO 2000, SCHEUNPFLUG 2007) in folgenden Grundsätzen zusammenfassen:



Abb. 2 | Die Grundsätze des handlungstheoretischen Ansatzes im Globalen Lernen, eigene Darstellung nach Scheunpflug 2007 und VENRO 2000

2. Der evolutionär-systemtheoretische Ansatz

Andere Ansätze zum Globalen Lernen basieren auf der Aufarbeitung von Evolutions- und Systemtheorie im Hinblick auf das Globale Lernen (vgl. z. B. TREML 1993, SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002). Sie haben ihren Ursprung in einer tiefgründigen Aufarbeitung der Theorie zur entwicklungsbezogenen Bildung.

Dabei wurden die theoretischen Ansätze zum Globalen Lernen Anfang der 1990er Jahre massiv kritisiert: So seien sie „normative Postulativpädagogik“ und sie verfehlten „aufgrund ihres hohen Moralingehalts [potentiell] das Anliegen über die Komplexität der Einen Welt aufzuklären“ (SCHEUNPFLUG 2007, S. 12).
Im evolutionär-systemtheoretischen Ansatz wird die Globalisierung im Sinne Luhmanns im Wesentlichen als Entwicklung zur Weltgesellschaft aufgefasst. Dabei wird auf anthropologische und lerntheoretische Ansätze Bezug genommen.

Im Wesentlichen werden diesbezüglich die folgenden Bereiche ausgeführt (SCHEUNPFLUG 2007, S. 13f, SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002, S. 6ff):

> 1. Komplexität der Weltgesellschaft
> Die fortschreitende Globalisierung führt zu einer Entgrenzung des Raums und einer Steigerung von Komplexität in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive:
> - Grenzen des Wachstums, Wachstum hat globale Risiken
> - Geringere Halbwertszeit von Wissen
> - Fremdes und Vertrautes stoßen im Nahbereich aufeinander

Scheunpflug und Schröck (2002, S. 6ff) sehen im abstrakten Denken und in dessen Förderung eine Möglichkeit, mit der Herausforderung der Komplexität umzugehen und dadurch fähig zu werden, damit verbundenen Problemen konstruktiv zu begegnen.

> 2. Orientierung im Nahbereich
> Der Mensch ist von Natur aus ein Nahbereichsspezialist, denn seine Wahrnehmungsfähigkeit ist auf den Nahbereich beschränkt. Dadurch fällt es ihm schwer, globale Zusammenhänge zu erkennen. Dies hat Auswirkungen auf die Problemlösefähigkeit des Menschen, die demzufolge auch auf den sozialen Nahbereich konzentriert ist (auf sinnlich erfahrbare Probleme, auf überschaubare Gruppen). Er ist quasi ein „spontaner Problemlöser“, für den die Wahrnehmung eines Tat-Folge-Zusammenhangs zentral ist (SCHEUNPFLUG 2001, SCHEUNPFLUG 2001).

Nach Scheunpflug (2007, S. 13) ist diese Nahbereichsorientierung aber in Bezug auf Forderungen ethischen Handelns problematisch, da sich in globalen Zusammenhängen dieses ethische Handeln auf weit entfernte Menschen (Raum), auf zukünftige Generationen (Zeit) und die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit beziehen muss. Schröck und Scheunpflug (2002, S. 7) kommen zu dem Schluss, dass Formen abstrakter Sozialität eingeübt

werden müssen, um Handlungsfähigkeit auch in globalen Kontexten zu ermöglichen[19].

> 3. Lerntheoretische Aspekte
> Selbstorganisierten Lernvorgängen wird höhere Wirksamkeit zugesprochen als solchen, die vor allem auf der Vermittlung von Wissensinhalten oder auch Wertkonzepten basieren.

Dieser These liegt die Annahme zu Grunde, dass Pädagogik und Didaktik methodisch nicht auf das Bewusstsein von Lernenden zugreifen können (SCHEUNPFLUG 2007, S. 13; ausführlich in SCHEUNPFLUG/SEITZ 1993). Stattdessen wird Lernen als individueller, autopoietischer Prozess verstanden, als ein persönlich je verschiedener Prozess der Selbsterschaffung respektive der Selbsterhaltung. So kann Lernen auch nicht vorbestimmt, sondern lediglich durch entsprechende Angebote angeregt werden (SCHEUNPFLUG 2001, S. 74ff, SCHEUNPFLUG 2007, S. 13). In diesem Sinne werden Bildungsangebote mit normativer Orientierung kritisch in den Blick genommen, denn die Möglichkeit eines direkten Eingreifens in Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen muss grundsätzlich in Frage gestellt werden.
Scheunpflug fordert von Seiten der Praxis eine intensive Auseinandersetzung mit den beiden unterschiedlichen theoretischen Zugängen, da sie aus ihrer Sicht handlungsleitend seien, etwa bei der Konzeptionierung von didaktischen Materialien oder Handreichungen. Im Anschluss daran seien Anknüpfungsmöglichkeiten für die Praxis zu erproben und entsprechende Unterrichtskonzepte zu evaluieren (SCHEUNPFLUG 2007, S. 13).
Für das vorliegende Forschungsprojekt bleibt festzuhalten, dass insbesondere bei einem Zugang über Unterricht sowohl handlungstheoretische als auch evolutionär-systemtheoretische Ansätze angemessen zu berücksichtigen sind. Hinsichtlich der grundlegenden Fragestellung der Studie nach der Schülerperspektive zum Medieneinsatz im Globalen Lernen sollte unter anderem aus handlungstheoretischer Sicht die Frage im Auge behalten werden, ob sich

[19] Auf Medien- bzw. Technologienutzung gewendet könnte man den Sachverhalt mit Ternes (2007) auch so formulieren: „Kann das im Zuge der Evolution des Vermögens zur Distanzierung nicht mitevoluierte Vermögen von Menschen, eine Nähe, eine Verbindung, eine Motivation zu großformatigen, abstrakten Gebilden herzustellen, nun mit der rigider werdenden Technologisierung der Existenz überhaupt zum ersten Mal angesprochen werden, so dass erst jetzt, mit Beginn und im Laufe des 21. Jahrhunderts, ein Sprung im prometheischen Gefälle passieren könnte und es möglich wird, dass Menschen mittels, in und durch Technologie zu ‚kommunizieren' vermögen mit gesellschaftlichen Abstrakta, und zwar emotional, motivational, vielleicht sogar mantisch?" Ihm geht es wesentlich um „eine neue Positionsbestimmung der Technik im Spannungsfeld vertrags– und sozialnormierender Motive des Gelingens sozialer Beziehungen" (TERNES 2007).

aus Schülerperspektive durch entsprechenden Medieneinsatz Potentiale für die Ausprägung einer mehrperspektivischen Sicht zeigen, während aus evolutionär-systemtheoretischer Perspektive etwa eine zentrale Frage ist, ob die Fähigkeit zu einer abstrakten Sozialität durch Medieneinsatz positiv zu beeinflussen ist. Aus lerntheoretischer Perspektive stellt sich unter anderem die Frage, wie die Lernenden selbstorganisierte Lernprozesse im konkreten Unterrichtskontext sehen und mit diesen umgehen.

Globales Lernen – Die Debatte in der Geographiedidaktik[20]

Zentral für die heutige Bedeutung des Globalen Lernens im Rahmen der Geographiedidaktik war das Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik im Sommer 2003. In der auf Beiträgen zum Symposium basierenden Publikation sieht besonders Kroß den Geographieunterricht in der Pflicht, die im Globalen Lernen geforderte Vorbereitung der nachfolgenden Generationen auf die Herausforderungen der Globalisierung maßgeblich mit umzusetzen, er betrachtet dies sogar als große Chance für das Fach (KROß 2004). In seiner Begründung bezieht sich Kroß im Wesentlichen auf zwei für ihn zentrale Dokumente: den Brundlandt-Bericht (1987) und die Agenda 21 (1992). Die dort festgestellte untrennbare Verbindung von Umwelt- und Entwicklungsthematiken auf globaler Ebene sind für ihn die Grundlage dafür, dass auch bildungsorientierte Konzepte aus der Friedenserziehung, der Umweltbildung, der Entwicklungspädagogik etc. zu einem neuen Bildungskonzept, dem des Globalen Lernens, verschmelzen sollten. Im Rahmen des Konzepts sieht Kroß sowohl eine Orientierung an Reflexion im Sinne globalen Denkens verankert, als auch eine Reflexion von Gerechtigkeitsfragen, für die die Orientierung an Werteprinzipien grundlegend ist, und darauf basierender Handlungseinübung. Daraus leitet er ab, dass das Globale Lernen als Unterrichtsprinzip[21] für den Geographieunterricht der Zukunft gelten solle. Dieses ist verknüpft mit dem geographiedidaktischen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (vgl. SCHOCKEMÖHLE/SCHRÜFER 2012, S. 107ff) - eine Ansicht, die u. a. auch Schreiber teilt. Bereits auf dem Deutschen Geographentag 1999 in Hamburg hatte dieser kritisch angemerkt, dass im Globalen Lernen die Diskussion bislang weitgehend fachextern stattfände und vom Unterrichtsfach Geographie kaum die Rede sei. Diese Feststellung verband er mit der Forderung an die Geographiedidaktik, ihre Position deutlicher zu bestimmen und sich weiter zu öffnen für ein Unterrichtsprinzip des Globalen Lernens als auch ein Lernfeld Globales Lernen im Rahmen der Geographie zu

[20] Dieser Abschnitt basiert auf Exzerpten und Zusammenfassungen der Literatur zum Thema und deren Diskussion, die im Rahmen eines einwöchigen Arbeitstreffens in der Fränkischen Schweiz in Zusammenarbeit mit Stefan Applis entstanden sind. Vgl. hierzu auch dessen Aufarbeitung der Thematik in Applis 2012.

[21] Zum Begriff ‚Unterrichtsprinzip' vgl. z. B. Rinschede 2009.

gestalten (SCHREIBER 1999). Damit und durch seine späteren Ausführungen gemeinsam mit Schuler versucht Schreiber seine früheren Ausführungen an die derzeitigen Schulstrukturen anzupassen, die die Vermutung nahelegen würden, dass die Umsetzung von Themen Globalen Lernens auch zukünftig innerhalb bestimmter Fächer erfolgen werde. Dies kann auch in Verbindung mit der durchaus kontrovers geführten Diskussion zur Thematik innerhalb der Geographiedidaktik gesehen werden (SCHREIBER 1996, SCHREIBER/SCHULER 2005). Denn bereits auf dem Symposium zum Globalen Lernen 2002 in Bochum wurde deutlich, dass innerhalb des Faches ein mithin stark unterschiedliches Verständnis von Globalem Lernen vorherrscht, worin sich, zwar in anderen Ausprägungen, Ähnlichkeiten zu Diskussionen in den Erziehungswissenschaften zeigen.

So kritisiert unter anderem Köck (2004) im Tagungsband zum Symposium die fehlende Ausrichtung an der räumlichen Dimension in den theoretischen Konzeptionen des Globalen Lernens - eine Kritik, die er auf dem Geographentag 2009 in Wien in der Diskussion im Rahmen der Sitzung zum Globalen Lernen erneuerte[22]. Noch weiter in seiner Kritik geht Hasse (2010), sie ist grundsätzlicher Natur. Das Programm Globalen Lernens sei für ihn geradezu dafür geschaffen, gesellschaftliche Differenzverhältnisse (lokal bis global) zu bagatellisieren. Er setzt dabei schon beim Begriff der Weltgemeinschaft an, der für ihn in klarem Widerspruch zu den tatsächlich vorherrschenden politischen und ökonomischen Praxen liegt[23]. Auch sieht er ein Festhalten der Nationalstaaten an eigenen Identitätszuschreibungen und damit eine Abgrenzung gegenüber anderen (HASSE 2010, S. 48ff). Für ihn fungieren Begriffe wie Weltgemeinschaft oder Völkergemeinschaft damit als „Medien der Gegenaufklärung, weil sie politische, ökonomische, religiöse u. a. Differenzen zwischen Staaten und Ethnien verschleiern, anstatt sie zu benennen“ (HASSE 2010, S. 48). In seinen Ausführung nimmt Hasse dabei auch Bezug zur Systemtheorie Luhmanns. Diese Grundsatzkritik fassen Scheunpflug und Uphues (2010) als Indiz dafür auf, dass der Geographiedidaktik eine ähnliche Diskussion wie der Allgemeinen Pädagogik zehn Jahre früher bevorstehen könnte. Dort entwickelte sich laut Scheunpflug und Uphues (2010) nämlich aus der Kritik aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive und der Gegenkritik aus einer normativen Perspektive eine Kontroverse, die als Paradigmenstreit bezeichnet werden kann. Diese Diskurse sehen sie in Hasses Ausführungen nicht hinreichend berücksichtigt (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 79ff).

[22] Vgl. zum Verhältnis von Geographie und Raum auch Werlen 1993.

[23] Hasse (2010) verweist dabei beispielsweise auf das Fischereiabkommen der EU mit den westafrikanischen Küstenstaaten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass trotz des Vorhandenseins konkurrierender bzw. sich überschneidender Ansätze (z. B. Konzept des Lernens an der Welt oder dem der Entwicklungsdimensionen) ein Konsens im Sinne von Schreiber und Schuler vorherrscht, die dem Globalen Lernen sowohl den Charakter eines Unterrichtsprinzips als auch den eines Themenfeldes zuschreiben. Für die Geographiedidaktik scheint dieser Konsens am tragfähigsten zu sein. Dies spiegelt sich auch in den inzwischen vorhandenen Dokumenten, wie dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung oder den Hamburger Unterrichtsmodellen zum KMK-Orientierungsrahmen wider, die auch auf einem entsprechenden didaktischen Konzept fußen. In diesem Konzept spielt der Einsatz von Medien eine zentrale Rolle, der unter anderem damit begründet wird, dass zu Globalität in ihrer Vielfalt im Lebensraum der Schüler, also im für sie erlebbaren Nahraum, nur bedingt Zugang gefunden werden kann. Die Verfasser sehen das Internet als „Abbild dieser für viele attraktiven, aber auch verwirrenden Vielfalt“ und für viele Menschen auch als „Freiheitssymbol einer zusammenwachsenden Welt“. Weiterhin fassen sie die „sozialen, kulturellen und politischen Wirkungen globalisierter Medienwelten“ als Aufgabenbereich für das Globale Lernen auf, dem es nachzugehen gilt. In diesem Spannungsfeld zwischen realer und virtueller Welt sehen sie eine Reihe neuer Kompetenzen für nötig an, damit Lernende in der Lage sind, sich selbstbewusst in einer durch Entgrenzung gekennzeichneten Lebenswelt zu positionieren. Diese neuen Kompetenzen wiederum seien notwendig für eine zukunftsfähige Handlungskompetenz (SCHREIBER ET AL. 2010, S. 27ff). Die Ausführungen zum didaktischen Konzept der Hamburger Hefte zum Globalen Lernen, die auf zentralen theoretischen Überlegungen und einer umfassenden Aufarbeitung der Literatur zum Globalen Lernen fußen, verdeutlichen jedoch auch die Notwendigkeit, die hier aufgestellten Gestaltungshinweise für Unterricht im Rahmen Globalen Lernens, insbesondere den Medieneinsatz, auf empirischer Grundlage kritisch in den Blick zu nehmen.

2.2.2. Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Geographieunterricht

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion

Zwischen dem Globalen Lernen und dem interkulturellen Lernen im Rahmen interkultureller Pädagogik gibt es zahlreiche Verknüpfungen und Überschneidungen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007, S. 119, BUDKE 2008, S. 17), weshalb es lohnend ist, die Diskussion um interkulturelles Lernen und interkulturelle Pädagogik in den Erziehungswissenschaften in ihren wesentlichen Zügen aufzuarbeiten[24].

[24] Zur Entstehung der Konzepte vgl. Nieke (2008, S. 13ff).

Die Diskussionen im Feld der interkulturellen Pädagogik sind von vier Ansätzen geprägt: Erstens von dem der sog. Assimilationspädagogik (vgl. z. B. HARANT 1987), in deren Rahmen bei Immigranten Defizite festgestellt werden, die es auszugleichen gilt, zum Zweiten von dem der klassischen interkulturellen Pädagogik (vgl. z. B. AUERNHEIMER 2007), die auf der Betrachtung der Kultur der Einwanderer im Unterschied zur Kultur der Einheimischen basiert und die das Zusammenleben der Ethnien fördern will. Weiterhin sind der Ansatz der Antidiskriminierungspädagogik (vgl. z. B. GOMOLLA/RADTKE 2007), die sich wesentlich der Diskriminierung ethnischer Minderheiten und deren Überwindung, unter anderem im Bildungssektor, widmet und der relativ neue Ansatz der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (vgl. NOHL 2001), der aus der kritischen Diskussion der drei vorherigen Konzepte hervorging, zu unterscheiden (NOHL 2010).
Die Assimilationspädagogik wird im aktuellen fachlichen Diskurs überwiegend als rückständig angesehen, geht sie doch auf die Auslösung einer gewissen Irritation durch Einwanderung zurück, die in einer Gesellschaft entstehen kann, die sich durch eine einzige nationale Kultur geprägt sieht. Jedoch stellt Nohl (2010) fest, dass die assimilationspädagogische Denkweise ebenso wie das mit ihr verbundene Gesellschaftsmodell weiter vorhanden sind und verweist dabei u. a. auf die so genannte Leitkulturdebatte (NOHL 2010, S. 43ff).

Die klassische interkulturelle Pädagogik basiert auf der Grundannahme, dass es durch Immigration zu einer kulturellen Pluralisierung gekommen ist, ohne dass eine der Kulturen als überlegen anzusehen ist. Daraus wird geschlossen, dass Menschen es lernen müssen, mit dieser kulturellen Vielfalt umzugehen. Damit ist die klassische interkulturelle Pädagogik an alle Mitglieder der Gesellschaft gerichtet und eng mit dem Begriff der multikulturellen Gesellschaft verknüpft (AUERNHEIMER 2007, S. 9f, 58ff; NOHL 2010, S. 91).

Das Konzept der Antidiskriminierungspädagogik basiert auf der Sichtweise, dass „es sich bei kulturellen Differenzen nicht um Wesensmerkmale, sondern um Zuschreibungen“ (NOHL 2010, S. 129) handele. Es ist damit also auf Konstruktivismus und Systemtheorie zurückzuführen. Ziel ist das Vorbeugen gegen und das Hinweisen auf Diskriminierung in organisationalen Kontexten. Im Erziehungssystem und in der Schule müsse nur Leistung, nicht aber kultureller Hintergrund ausschlaggebend sein (NOHL 2010, S. 91f).

Basierend auf der der Antidiskriminierungspädagogik immanenten Kritik, kam es zu Weiterentwicklungen in der interkulturellen Pädagogik, die Nohl (2010) in drei Strängen zusammenfasst: der reflexiven interkulturellen Pädagogik (vgl. HAMBURGER 2009), der Migrationspädagogik (vgl. MECHERIL 2004) und der

Diversity-Pädagogik (vgl. HORMEL/SCHERR 2004). In allen drei Strängen der Weiterentwicklung lässt sich eine Skepsis gegenüber Beschreibungen feststellen, die sich kulturalisierend oder ethnisierend der Migration nähern, ohne dass sie vollständig auf derartige Beschreibungen verzichten würden. Jedoch wird im Rahmen der drei Ansätze Diskriminierung verschiedenster Ausprägung berücksichtigt und mit einem Verständnis von Kultur darauf reagiert, welches mehrere verschiedene Zugehörigkeits- und Differenzdimensionen integriert[25] (NOHL 2010, S. 144).

Nohl (NOHL 2001, NOHL 2006, S. 137ff) kommt in seinem Konzept der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten vom Kulturbegriff als Basis ab und legt stattdessen ein Milieu-Konzept zugrunde, das die Gemeinsamkeit von Erfahrungsmustern ins Zentrum stellt. Die Milieus weisen eine Mehrdimensionalität auf, die bspw. spezifisch für Generation, Geschlecht, Migration usw. sind[26]. Die Mehrdimensionalität sei wiederum Auslöser für interkulturelle Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse. Aber auch die Berücksichtigung der jeweiligen Milieus der Lernenden durch pädagogische Institutionen wird von Nohl thematisiert, da besonders in diesem Kontext Macht, Diskriminierung und Partizipation zum Tragen kämen (AUERNHEIMER 2007, S. 9, NOHL 2010, S. 145ff, 258).

Wie aber ist nun die interkulturelle Pädagogik mit Nachhaltigkeitsfragen und Globalem Lernen verknüpft? Auernheimer (2007) weist grundsätzlich drei Anlässe oder Herausforderungen für interkulturelle Bildung/Erziehung aus: Neben der innergesellschaftlichen, vor allem migrationsbedingten Herausforderung und den Prozessen der Vereinigung Europas nennt er die Herausbildung der Weltgesellschaft als zentrale Herausforderung, impliziere sie doch einen Zwang zu Kooperation und zum interkulturellen Dialog (AUERNHEIMER 2007, S. 9). Damit weist er auf einen in der Diskussion relativ unbestrittenen Sachverhalt hin: Die großen Probleme unserer Zeit haben globale Ursachen und Auswirkungen und sind letztlich auch nur über internationale und interkulturelle Zusammenarbeit zu lösen. Dafür werden Haltungen wie gegenseitige Anerkennung aber auch Wissen oder Fähigkeiten, wie Wissen um strukturelle Benachteiligung oder die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, als zentral angesehen. Nur auf diese Weise lasse sich interkultureller Dialog und interkulturelles Verständnis herbeiführen im Sinne einer Adressierung globaler Probleme (AUERNHEIMER 2007, S. 21). So sei es auch nicht verwunderlich, dass

[25] Vgl. hierzu auch die Diskussion um ‚Transkulturalität' und den Vorwurf der ‚Kulturalisierung' an die klassische interkulturelle Erziehung.
[26] Vgl. hierzu die theoretische Fundierung der im Rahmen dieser Arbeit verwendeten empirischen Methoden und deren Verbindung zu den Begriffen ‚Milieu' und ‚konjunktiver Erfahrungsraum'.

Fragen der interkulturellen Erziehung im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildung seit den 1980er Jahren stärker in den Fokus gerückt sind[27]. In diesem Zusammenhang ist die Diskussion in der Dritte-Welt-Pädagogik um die monokulturelle, eurozentristische Ausrichtung der Pädagogik besonders zu erwähnen, auch in dem Sinne, den eigenen Weg zu überprüfen (AUERNHEIMER 2007, S. 51f).
Auch in Klafkis epochal-typischen Schlüsselproblemen wird diese Verknüpfung deutlich, zeigt sich doch in den von ihm ausgewiesenen zentralen Fragen wie der Armuts- und Umweltproblematik, die er später um die Frage „Nationalitätenprinzip vs. Interkulturalität" ergänzt, das soeben dargelegte Spannungsfeld (KLAFKI 1996, S. 56f, AUERNHEIMER 2007, S. 67).

Für das grundlegende Erkenntnisinteresse bleibt vor dem Hintergrund interkultureller Pädagogik festzuhalten, dass für gelungene dialogische interkulturelle Ansätze im Globalen Lernen Wissensinhalte und Fähigkeiten für nötig erachtet werden, die es erst ermöglichen an globalen Problemen zu arbeiten, um dann schlussendlich zu einer Problemlösung beitragen zu können. Daraus ergeben sich die Fragen, inwieweit potentielle Probanden diese Wissensinhalte und Fähigkeiten bereits erworben haben und inwiefern sich der jeweilige Entwicklungsstand hierzu auf ihre Perspektive auf den Medien- und Methodeneinsatz im Globalen Lernen auswirkt. Aussagen dazu dürften aber erst nach einer Untersuchung der Ausgestaltung der Schülerperspektive und daran anknüpfende Folgestudien möglich sein.
Auf theoretisch-methodischer Ebene bietet Nohls Ansatz, zugrundeliegende Erfahrungsmuster und Milieus näher zu betrachten, interessante Anknüpfungspunkte für die weitere Arbeit im Forschungsprojekt[28].

Interkulturelles Lernen in der geographiedidaktischen Diskussion

Betrachtet man die Einordnung im vorangegangen Abschnitt, so ist es nicht verwunderlich, dass Kroß (2004) das Konzept interkulturellen Lernens in der Geographiedidaktik als einen Strang entwicklungspolitischen Unterrichts sieht. Köck (2005) definiert als Gegenstand des interkulturellen Lernens „das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Kulturen, die Auseinandersetzung mit dieser Unterschiedlichkeit" (KÖCK/STONJEK 2005, S. 136f). Grundsätzlich als fachübergreifendes Lernen verstanden, ist es das Ziel des Ansatzes, „fremde Kulturen kennenzulernen, zu verstehen, zu tolerieren, ggf. als Bereicherung der eigenen Kultur zu erfahren und so die eigene Kultur letztlich als offenes Orientierungssystem zu verstehen" (KÖCK/STONJEK 2005, S. 136). Für den

[27] Hier sei die Diskussion um *Self Reliance*-Strategien nur beispielhaft erwähnt.
[28] Vgl. hierzu den Teil zur Methodik.

Geographieunterricht ergeben sich aus Köcks Sicht eine Reihe von Ansatzpunkten für interkulturelles Lernen, die er in den Feldern von Wirtschafts-, Tourismus-, Siedlungs- oder auch Bevölkerungsgeographie ausmacht. Außerdem ist für ihn infolge von Globalisierungs- und Migrationsprozessen interkulturelles Lernen und ein entsprechendes Verhalten innerhalb des eigenen Landes angezeigt (KÖCK/STONJEK 2005, S. 137).

Schrüfer (2010, S. 102) sieht dies ähnlich, bezeichnet interkulturelle Kompetenz sogar als eine „Schlüsselqualifikation unserer Gesellschaft, nicht zuletzt bedingt durch die kulturelle Diversität der Gesellschaft" (SCHRÜFER 2010, S. 102) und folglich interkulturelles Lernen als wichtige Bildungsaufgabe in allen Schularten. In Verweis auf Krämer (2007) stellt sie aber auch fest, dass interkulturelles Lernen nicht einheitlich definiert, sondern in konzeptioneller Weiterentwicklung begriffen ist [29]. Die interkulturelle Arbeit, die Eine-Welt-Pädagogik, die Umwelterziehung und die Friedenserziehung seien im offenen und integrativen pädagogischen Konzept Globales Lernen verbunden (SCHRÜFER 2010, S. 101), es wird also eine ähnliche Position wie die von Kroß deutlich.

Budke ordnet das interkulturelle Lernen auch innerhalb des Globalen Lernens ein, betont jedoch die geographische Perspektive unter Berücksichtigung der Kontroverse um zentrale theoretische Grundlagen des Konzepts, u. a. auch in der Diskussion der sog. Neuen Kulturgeographie[30] (BUDKE 2008, S. 9, 16f). Ähnliche, wenn auch wesentlich elaboriertere Ausführungen, finden sich bei Rhode-Jüchtern (2009, S. 51ff), der den Kulturbegriff und den Diskurs um die sog. ‚multikulturelle Gesellschaft' u. a. in Bezugnahme auf Nassehi (NASSEHI 1997, NASSEHI 2006) und Luhmann (1995) kritisch in den Blick nimmt, dessen Thematisierung in all seiner Widersprüchlichkeit gleichwohl als wesentlich ansieht. Hier zeigen sich Parallelen zu dem Diskurs um den von Welsch geprägten Ansatz der Transkulturalität, auf den Budke (2008) nur sehr kurz eingeht. Diese Diskussion, auch um interkulturelle vs. transkulturelle Bildung, die in den Erziehungswissenschaften teilweise vehement geführt wurde[31], ist in der Geographiedidaktik vergleichsweise wenig ausgeprägt.

Mönter und Schiffer-Nasserie (2007) stellen die Notwendigkeit antirassistischen Lernens aufgrund von Diskriminierungsproblemen in den Vordergrund, worin sich ähnliche Ansätze wie bei Mecheril (2004) zeigen, während Glasze und Meyer (2008) sich in ihren Ausführungen stark auf das für die Geographie zentrale

[29] Diese Weiterentwicklung bezieht Krämer zwar nur auf das Globale Lernen, wenn man interkulturelles Lernen jedoch wie Schrüfer als Teil Globalen Lernens versteht, so kann man Krämers Ausführungen auch hier im Sinne einer andauernden konzeptionellen Weiterentwicklung auffassen. In direktem Bezug auf interkulturelles Lernen wird dies u. a. bei Nohl (2006, S. 175ff) deutlich.

[30] Vgl. hierzu auch die Kritik am Konzept der Kulturerdteile.

[31] Für eine kritische pädagogische Auseinandersetzung mit Transkulturalität und Lernen, die auch Problemfelder wie Paradoxien in Lernprozessen in diesem Feld thematisiert, z. B. ob und wie bewusstes Lernen von Antidiskriminierungseinstellungen nicht zu latentem Rassismus führen kann, vgl. Göhlich/Zirfas (2011).

Konzept des Raumes in Verbindung zu Kulturen fokussieren. Dabei plädieren sie für eine Geographie, die sich mit den vielfältigen, sich wandelnden kulturellen Praktiken beschäftigt und argumentieren gegen die Vorstellung von Kulturen als ganzheitlichen Entitäten[32], da diese auf die problematische Grundidee einer Verräumlichung von Kultur und schließlich auf ein Denken in „Containern" zurückginge. Sie konstatieren außerdem eine Loslösung kultureller Praktiken von bestimmten Räumen unter dem Einfluss von zunehmender Verbreitung elektronischer Medien und steigernder internationaler Mobilität (GLASZE/MEYER 2008, S. 60). Damit stellen sie ähnliche Überlegungen an, wie sie bspw. auch in Teilen den den Ausführungen von Scheunpflug/Schröck (2000) zugrundeliegen.

Globales Lernen und dessen Umsetzung im Geographieunterricht[33]

Wie findet man aber nun zu Globalem Lernen im Geographieunterricht? Kroß (2004) sieht bereits vor knapp 50 Jahren bemerkenswerte Ansätze für ein Weltverständnis im Geographieunterricht, das immer noch zeitgemäß ist und das sich auch in für ihn innovativen Lehrbüchern niederschlug[34]. Er sieht in vielen Bereichen des Unterrichts in der Geographie eine immer stärkere Berücksichtigung globaler Perspektiven (KROß 2004, S. 13f). Dabei bezieht er sich sehr wertschätzend auf den Einfluss der Erziehungswissenschaften und benachbarter Fachdidaktiken, die unter anderem über die Integration des Nahraums in die Bearbeitung globaler Zusammenhänge und eine damit einhergehend Ausrichtung am Handlungsraum wesentliche positive Beiträge geleistet hätten.

Für Kroß fußt das Globale Lernen im Geographieunterricht im Wesentlichen auf zwei Säulen, dem interkulturellen und dem ökologischen Lernen. Das interkulturelle Lernen ordnet Kroß im geographiedidaktischen Kontext im Wesentlichen in den entwicklungspolitischen Unterricht im Rahmen von Friedens- und Menschenrechtserziehung ein[35]. Das ökologische Lernen als zweite Säule sieht Kroß wesentlich in der Tradition von Umwelt- und Naturschutzerziehung verankert. Hier zeigt sich Kroß' Orientierung an der Agenda 21, in der eine gleichzeitige Berücksichtigung entwicklungspolitischer

[32] Vgl. hierzu Nohls Ansatz einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten, insbesondere seine Ausführungen zu Milieus.
[33] Dieser Abschnitt basiert auf Exzerpten und Zusammenfassungen der Literatur zum Thema und deren Diskussion, die im Rahmen eines einwöchigen Arbeitstreffens in der Fränkischen Schweiz in Zusammenarbeit mit Stefan Applis entstanden sind. Vgl. hierzu auch dessen Aufarbeitung der Thematik in Applis (2012).
[34] Er erwähnt exemplarisch die Berücksichtigung von Knappheit der Ressourcen in Schulbüchern von Birkenhauer, Hendinger oder auch von Hausmann.
[35] Budke ordnet das interkulturelle Lernen in ihrem historischen Abriss in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext ein.

und ökologischer Ansätze gefordert wird. Für Kroß ist diese Forderung jedoch problematisch, stellt er doch ein Spannungsverhältnis zwischen einem Nahthema (Umwelt) und einem Fernthema (Entwicklung) fest und dies noch unter gleichzeitiger Wahrung einer vernetzenden und globalen Perspektive[36] (KROß 2004, S. 16).

Von anderen Autoren in der Geographiedidaktik wird der sog. Syndromansatz als Ansatz unterrichtlicher Umsetzung Globalen Lernens in die Diskussion gebracht[37] (vgl. z. B. SCHINDLER 2005, ENGELHARD ET AL. 2009). Dieser geht auf das Jahresgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung für Globale Umweltveränderung 1993 zurück, in dem die Entwicklung eines Instruments zur „Identifikation der wichtigsten Elemente im Rahmen des globalen Wandels und deren Zusammenspiel" (WBGU 1993, S. 197, n. SCHINDLER 2005, S. 47) gefordert wurde. Es wurde also ein systemischer, interdisziplinärer Lösungsansatz zu Problemen im Rahmen des Globalen Wandels gesucht. Der WBGU hält dafür Diagnose, Prognose und Bewertung globaler Trends für zentral, um negative Entwicklungen zu vermeiden, bereits vorhandene Schäden anzugehen und sich an unvermeidliche Veränderungen anzupassen (WBGU 1996, S. 111, n. SCHINDLER 2005, S. 47). Dabei wird eine Reihe von Kernproblemen aufgeführt, denen die Aufmerksamkeit gelten sollte, wie den anthropogenen Einflüssen auf Treibhauseffekt, Süßwasserverknappung, Biodiversitätsverlust und Naturkatastrophen. Aber auch die Bevölkerungsentwicklung, die Übernutzung und Verschmutzung der Meere, die Gefährdung der Welternährung und Weltgesundheit und globale Entwicklungsdisparitäten werden als Problemfelder genannt (WBGU 1996, S. 115ff, n. SCHINDLER 2005, S. 47f). Der Syndromansatz soll dazu dienen, in diesen Problembereichen einen systematischen und funktional orientierten Überblick über verschiedene räumliche und zeitliche Skalen zu liefern und „das Aufzeigen nicht-nachhaltiger Verläufe von Entwicklungsmustern [ermöglichen], um somit die Leitplanken für eine „Nachhaltige Entwicklung" bestimmen zu können" (CASSEL-GINTZ 2001, S. 35). Damit soll der Syndromansatz sowohl zu einer Operationalisierung des Nachhaltigkeitskonzepts beitragen als auch den globalen Wandel in funktionale Muster gliedern und so die beste Entkopplung zwischen beteiligten Einzelmustern identifizieren (CASSEL-GINTZ 2001, S. 35, n. Schindler 2005, S. 49).

Im Rahmen des Ansatzes steht also der systemische Gedanke im Vordergrund, deshalb sei er die beste Grundlage, den Globalen Wandel und die damit verbundenen Veränderungen zu bearbeiten, die in gegenseitiger Beeinflussung stehen und auf verschiedenen Ebenen ablaufen (ENGELHARD et al. 2009, S. 5). Die

[36] Hier spiegelt sich in der geographiedidaktischen Diskussion die Auseinandersetzung von Vertretern der allgemeinen Pädagogik zu Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung wider (vgl. Abgrenzung von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung).

[37] Auch in der Biologiedidaktik ist dieser Zugang zu Globalem Lernen in der Diskussion.

Befürworter des Syndromansatzes im Geographieunterricht verweisen außerdem auf dessen Potential, das System Erde ganzheitlich (Mensch-Umwelt-System) zu betrachten und somit das in den Bildungsstandards Geographie geforderte Erkennen von Wechselwirkungen zwischen Natur und Gesellschaft anzubahnen, das Verstehen von damit verbundenen Strukturen, Prozessen und Problemen in die Wege zu leiten, sowie darauf aufbauend Problemlösungsansätze zu generieren (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2008). Außerdem seien die Kernprobleme des Globalen Wandels wesentlicher Bestandteil der meisten Lehrpläne, so dass der Ansatz auch auf thematischer Ebene in hohem Maße anschlussfähig sei (BAHR/CASSEL-GINTZ 2008, S. 5).
Aufgrund der großen Rezeption bei Vertretern der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist dem Syndromansatz teilweise aus entwicklungspolitischer Perspektive mit Skepsis begegnet worden. Er ist vielleicht auch deshalb bislang im Geographieunterricht nicht breit positioniert (BAHR/CASSEL-GINTZ 2008, S. 5)[38].

Wilhelmi (2006) versucht in seinen Überlegungen, ein wesentliches Problem aller bislang angesprochener Konzepte aufzulösen: Das Problem der Kluft zwischen Bewusstseins- und Handlungsebene. Die Lösung dieses Problems sieht er in einer Verbindung von Umwelt- und Werteerziehung. Einen ähnlichen, wenn auch weiter elaborierten Ansatz, verfolgt Applis (2012) in seiner Studie, der ebenso wie der von Wilhelmi stark auf Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit ausgerichtet ist.

Interkulturelles Lernen als Teil Globalen Lernens in der Umsetzung im Geographieunterricht

Als Ziel interkulturellen Lernens im Geographieunterricht wird gemeinhin die interkulturelle Kompetenz angeführt, denn diese sei im Rahmen einer multikulturellen Gesellschaft und der Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft als Schlüsselqualifikation anzusehen. Während Köck (2004) den Beitrag des Geographieunterrichts in diesem Kontext im Zugang über einzelne Themenbereiche der Geographie wie Bevölkerungs-, Tourismus- oder Wirtschaftsgeographie sieht, spricht Schrüfer (2010, S. 102) allgemeiner vom Beitrag der „Geographie durch die Thematisierung vieler unterschiedlicher Kulturen“.

[38] Auch aus fachwissenschaftlicher Sicht wird dem Syndromansatz teilweise durchaus mit Skepsis begegnet. So stellt bspw. Krings (2002) in seiner Kritik des Sahel-Syndromansatzes das Risiko von gravierenden Fehldeutungen fest und bemängelt, dass im Rahmen der Arbeit mit dem Syndromansatz vielfach nicht über die deskriptiv-methodische Ebene hinausgekommen würde (KRINGS 2002, S. 139, n. LETHMATE 2011).

Für Schrüfer (2010) ist das Ziel interkultureller Bildung in der Schule vor allem die Toleranz und Offenheit gegenüber Fremden, während die Psychologie das weitergehende Ziel einer interkulturellen Kompetenz formuliere, die Kommunikationsfähigkeit und einen Umgang in Wertschätzung mit Menschen aus anderen Kulturen beinhalte. Eng verbunden damit ist für Schrüfer in Bezug auf Thomas (1996) und Bennett (1993) die interkulturelle Sensibilität, um so kulturelle Unterschiede erkennen und Ethnozentrismus überwinden zu können (SCHRÜFER 2010, S. 103). Schrüfer überträgt Bennetts Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensibilität in die Geographiedidaktik und versucht es für die Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht nutzbar zu machen.

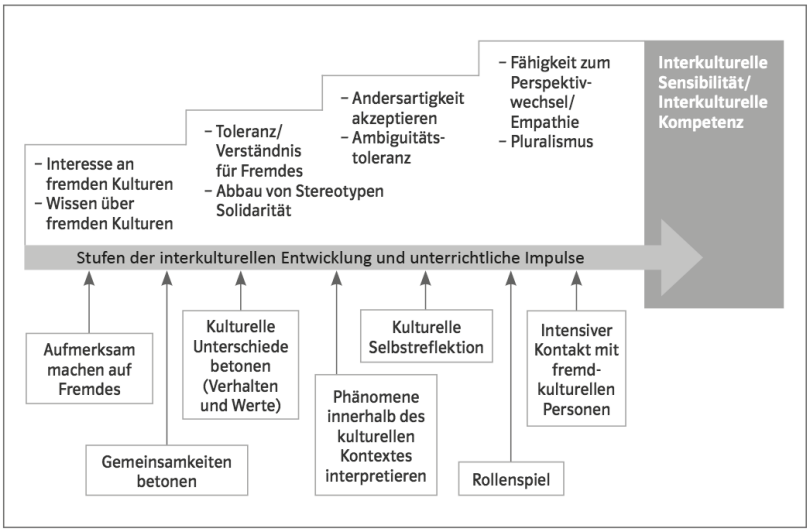


Abb. 3 | Modell zur Förderung interkultureller Kompetenzen im Geographieunterricht nach Schrüfer (2009) aus Schrüfer (2012), S. 4, leicht verändert

Der Ansatz ist also im Wesentlichen ein Versuch, Bennetts *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* für den Einsatz im Geographieunterricht zu operationalisieren. Anhand des Beispiels der Thematisierung Afrikas erläutert Schrüfer (2009, S. 155ff) Defizite, z. B. die Darstellung der Bevölkerung vor Ort als rückständig, die sie auf Grundlage des Modells zu beheben gedenkt. Diese Ausführungen bleiben leider relativ allgemein, als Lösungsansatz wird lediglich die thematische Auseinandersetzung mit Strategien der lokalen Bevölkerung, mit Problemen umzugehen, gefordert oder die Wichtigkeit, zum Perspektivenwechsel fähig zu sein, betont, um die einseitige Betrachtung aus

eurozentristischer Perspektive zu überwinden. Applis (2012, S. 34) kritisiert in diesem Zusammenhang Schrüfers Standpunkt, da für ihn hier nur scheinbar eine normenrelative Perspektive eingenommen wird[39]. Er verweist dabei darauf, dass eine Wertschätzung kultureller Unterschiede nicht bezüglich jedweder vertretenen Position erstrebenswert sei, ohne dass es zu unüberwindbaren Wertedifferenzen kommt. Trotzdem müsse das Ziel gemeinsamer Handlungsfähigkeit erreicht werden hinsichtlich konkreter Fragen bzw. Probleme. Applis plädiert deshalb für eine Fokussierung auf Prozesse des Aushandelns im Rahmen auftretender Wertekonkurrenz und eine Unterstützung des Aufbaus diesbezüglicher Kompetenzen[40]. Er schlägt in diesem Zusammenhang eine Orientierung an Entwicklungsstufenmodellen aus der Entwicklungspsychologie bzw. der Moralpsychologie in der strukturgenetisch-konstruktivistischen Piaget-Kohlberg-Tradition (vgl. KOHLBERG 1986; SELMAN 1984) vor, deren Integration für den schulischen Kontext und die Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements notwendig sei (APPLIS, in Vorbereitung).

2.2.3. Zusammenstellung relevanter empirischer Forschungserkenntnisse zum Globalen Lernen

Scheunpflug und Uphues (2010, S. 63) konstatieren, dass die didaktischen Fragen, die mit dem pädagogischen Umgang mit Globalisierung verbunden sind, in der internationalen fachlichen Diskussion bislang kaum angemessen thematisiert sind, in empirischer Hinsicht sei der Erkenntnisstand sogar noch weniger fortgeschritten. So sehen sie die bislang fehlende Überprüfung der pädagogischen und fachdidaktischen Konzepte, die sich in den letzten Jahrzehnten im Globalen Lernen entwickelt haben und deren noch nicht überprüfte Wirksamkeit hinsichtlich einer Entwicklung von Kompetenzen als großen Mangel an. Ausgehend von dieser grundsätzlichen Feststellung geben sie einen Überblick über den Wissensstand zum Globalen Lernen, den sie auf Überlegungen auf Basis eines heuristischen Modells stützen, das an ein Angebot-Nutzungsmodell und Arbeiten von Haertel et al. (1983/1993) und Helmke/Weinert (1993) angelehnt ist (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 67).

[39] Vgl. auch die normative Setzung, dass wechselseitige Anerkennung und das Prinzip der Gleichheit grundsätzlich möglich ist. Applis verweist dabei auf Apels und Habermas' Diskursethik.
[40] Im weiteren Verlauf seiner Arbeit widmet sich Applis (2012) intensiv unterrichtsmethodischen Vorgehensweisen wie Dilemmadiskussion oder *Mystery*-Methode.

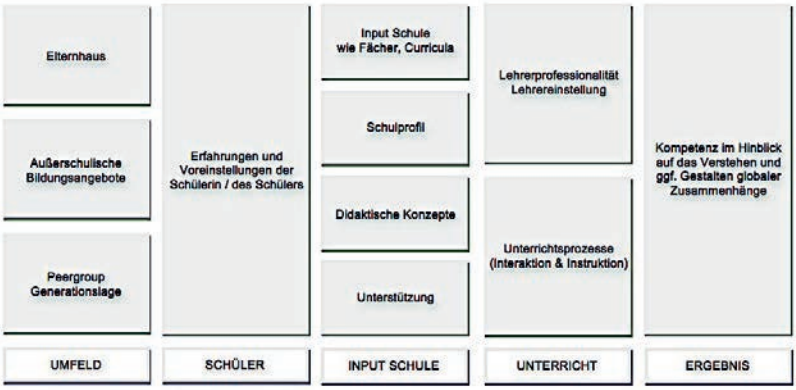


Abb. 4 | Wirkfaktoren Globalen Lernens nach Scheunpflug/Uphues 2010, S. 67

Nach einer Zusammenschau vorliegender Meinungsumfragen vermuten Scheunpflug/Uphues z.B. im Elternhaus „ein Klima diffuser positiver Einstellung zu Entwicklungen der Globalisierung bei gleichzeitig paternalistischem Unterton und einer kritischen bis abwehrenden Perspektive auf Fragen der Gerechtigkeit im Süden sowie Einstellungen zur Entwicklungszusammenarbeit“ (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 69). Diese teilweise noch nicht klaren Tendenzen sind bei der schulischen Umsetzung Globalen Lernens kritisch mit zu berücksichtigen, da die Eltern ebenso wie die Peergroup und das weitere Umfeld der Schüler bedeutende Wirkfaktoren auf das Globale Lernen darstellen.

Bei den Jugendlichen selbst stellen Scheunpflug/Uphues (2010, S. 70) u. a. mit Verweis auf die Shell-Jugendstudien eine Zunahme der Skepsis gegenüber Prozessen der Globalisierung fest, die jedoch im Rahmen einer grundsätzlich pragmatischen und offenen Einstellung gegenüber Globalisierungsfragen zu sehen ist. Sie verweisen jedoch auch hier auf die eher unklare und uneinheitliche Datenlage. Zwar adressieren ca. ein Drittel der Jugendlichen kritisch die zunehmenden Unterschiede zwischen der sog. Ersten und Dritten Welt, jedoch zeigt sich auch Uninformiertheit, besonders bei jüngeren Jugendlichen, denn 24% der Jugendlichen geben an, noch nichts von Globalisierungsprozessen gehört zu haben.

Aus empirischen Ergebnissen in der Geographiedidaktik zum Interesse der Schüler (vgl. SCHMIDT-WULFFEN/AEPKERS 1996) zeigen die Autoren die Bedeutung von Alltags- und Lebensweltorientierung des Unterrichts für die Schüler auf mit einem kleinen Personenkreis im Zentrum (Familie, Jugendliche, ...). Sie schließen daraus auf ein „starkes Bedürfnis nach Selbstthematisierung“

(SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 70). Weiterhin stellen sie bei den Jugendlichen den Wunsch fest, gravierende Probleme anderer zu klären, die sie aus den Medien kennen. Insgesamt zeigten sich in Interessenstudien aus der Geographiedidaktik (vgl. HEMMER/HEMMER 1996; HEMMER 2000; HEMMER/HEMMER 2010) großes Interesse der Schüler an Umweltproblemen und Leben der Menschen in fremden Ländern, wobei es regionale Präferenzen gibt. Nordamerika ist für die Schüler von größtem Interesse, Südosteuropa, Ostmitteleuropa und Russland liegen auf den letzten Plätzen des Rankings, Afrika, Asien und Südamerika befinden sich in den mittleren Wertebereichen (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 70).

Uphues (2007) stellt in seiner Studie zur Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung hinsichtlich der Wissensbestände zur Globalisierung die höchsten Werte fest, während die Werte im affektiven Bereich deutlich und im Bereich der Handlungsbereitschaft noch stärker abfallen. Er arbeitet in der Folge drei Typen von Einstellungen zur Globalisierung unter Jugendlichen heraus: den global-bewussten, den global-skeptischen und den global-indifferenten Typ. Während der global-bewusste Typ (eher weiblich, hohes Bildungsniveau im Elternhaus, enger Kontakt zu Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund als die Mehrheitskultur) in allen drei Bereichen (kognitiv, affektiv, konativ) hohe Skalenwerte erreicht, zeigt sich beim global-skeptischen Typ (eher männlich, häufig in pubertärer Entwicklungsphase, kaum interkulturelle Kontakte) eine ausgeprägte kognitive Dissonanz, besitzt er doch breites Wissen zur Prozessen der Globalisierung, zugleich jedoch nur geringes Problembewusstsein und wenig Handlungsbereitschaft. Der global-indifferente Typ (unterdurchschnittliches Bildungsniveau der Eltern, wenig gesellschaftspolitisches Interesse, durchschnittlicher Kontakt mit anderen Kulturen), der eher die Hauptschule besucht, zeigt zwar im Vergleich zu den anderen beiden Typen Wissensdefizite, weist aber merklich höhere Werte im affektiven und konativen Bereich auf als der global-skeptische Typ (UPHUES 2007, S. 127ff; SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 71f).

Die Jugendforschung zur politischen Bildung betrachtend stellen Scheunpflug/Uphues (2010, S. 72) besonders die negativen Erfahrungen der Jugendlichen hinsichtlich der Möglichkeiten eigener Partizipation heraus. Die erlebten, relativ wenigen Möglichkeiten zum eigenen Handeln und die Resignation bzgl. Möglichkeiten zur Veränderung werden dabei besonders kritisch herausgestellt. So ist es auch nicht verwunderlich, dass insgesamt nur „wenig Bereitschaft zum bürgerlichen oder politischen Engagement, vor allem in moralisch argumentierenden Organisationen und Kontexten zu erwarten“ (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 72) ist. Es ist jedoch eine „Bereitschaft zum befristeten, Partizipation ermöglichenden Engagement mit sozialer und biographischer Nützlichkeit“ (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 72) feststellbar, wobei

Nützlichkeit im Sinne einer Selbstwirksamkeitserfahrung oder vor dem Hintergrund einer gewinnbringenden Erfahrung für die berufliche oder persönliche Weiterentwicklung gemeint ist. Die Jugendlichen lassen sich in Globalisierungsfragen also wesentlich durch eine pragmatische Einstellung charakterisieren. Dabei spielen häufig Einflüsse aus der Peergroup die entscheidende Rolle. Unter Berücksichtigung dieses ‚zerfaserten', durch viele Faktoren beeinflussten Lernhintergrunds sehen Scheunpflug/Uphues keine kumulative Lernerfahrung im Globalen Lernen bei den Schülern gegeben (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 72f).
Kritisch merken die Autoren (2010, S. 73) zudem an, dass die vorliegenden Untersuchungen zu wenig aufeinander aufbauen, wodurch ein kumulativer Forschungsfortschritt im Sinne einer systematischen Aufarbeitung relevanter Fragen im Bereich globalen Lernens bislang nicht festzustellen ist.

Im Bereich der Forschung zum interkulturellen Kontakt sind besonders die Ergebnisse der Austausch- und Begegnungsforschung interessant im Kontext der vorliegenden Studie. Die vielfach getroffene These, durch direkte Begegnung bzw. direkten Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern automatisch einen Lernprozess initiieren und so einen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen leisten zu können, kann durch Befunde aus der Austausch- und Begegnungsforschung nicht bzw. nur sehr bedingt unterstützt werden. Es zeigte sich, dass Begegnungsreisen auch zur Verfestigung von Vorurteilen, zum Auftreten von Gefühlen der Über- bzw. Unterlegenheit und auch zu Ausgrenzung und Diskriminierung führen können. Die lange vorherrschende Kontakthypothese, d. h. die Annahme schon der bloße Kontakt zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern bedinge einen Abbau von Vorurteilen, gilt als widerlegt[41] (ASBRAND 2007, S. 13, KROGULL 2012, S. 35ff). Als besonders herausfordernd werden in diesem Zusammenhang Reisen mit entwicklungspolitischem Hintergrund beschrieben, da hier in der Regel die Begegnung an sich noch mit Lernabsichten verbunden wird, worin die Gefahr der Überforderung der Teilnehmer gesehen wird (KROGULL 2012, S. 35ff). Lang-Wojtasik und Scheunpflug (2002) fordern denn auch nicht die Neuformulierung der Frage, „ob oder wie durch interkulturelle Begegnungen Vorurteile abgebaut werden oder nicht", vielmehr müsse es um die Fragen gehen, „wie Vor-Urteile gebildet werden können, die einen konstruktiven, gleichberechtigten Umgang zwischen beiden Partnern ermöglichen, oder wie 'Vorurteile' und Irritationen (Fremdes) so in einen Ausgleich gebracht werden können, dass Lernen ermöglicht und nicht Abwehr erzeugt wird" (LANG-WOJTASIK/SCHEUNPFLUG 2002, S. 21). Krogull und Scheunpflug (2012) gehen anhand erster empirischer Befunde aus einer Studie zu Begegnungsreisen im Rahmen verschiedener Organisationen

[41] Vgl. hierzu zusammenfassend Danckwortt 1995.

kritisch auf die Rolle der Organisation Schule ein, denn „Menschen, die als Schüler oder Lehrkraft kulturelle Differenzerfahrungen in der Organisation Schule machen, zeigen eine Orientierung, die Differenz kaum zulässt und Fremdheit durch die Brille der eigenen Alltagserfahrung reflektiert. Fremdheit provoziert hier potenziell normative Dissonanz. Diese Organisationsform stiftet offensichtlich kaum Kategorien der Dechiffrierung von Fremdheit oder transkulturelle Sinnangebote“ (KROGULL/SCHEUNPFLUG 2012, S. 248). Vor dem Hintergrund einer durch ihre Befunde festgestellten Notwendigkeit der Transkulturalisierung pädagogischer Organisationen stellen die Autorinnen die kritischen Fragen, ob die Schule als nationale Institution als Lernarrangement überhaupt eine Chance hat und wie der Notwendigkeit der Transkulturalisierung in der Schule vor allem in armen Ländern überhaupt Rechnung getragen werden kann (KROGULL/SCHEUNPFLUG 2012, S. 250).

Die Faktoren, die in der Literatur für gelingende Begegnungsreisen mit einem konstruktiven Umgang mit Fremdheitserfahrungen herausgestellt werden, liefern wertvolle Anhaltspunkte für die internetbasierte Arbeit. Überträgt man insbesondere die Ausführungen von Asbrand (2007) in diesem Bereich auf die virtuelle Welt, so sind Lernarrangements mit onlinegestütztem Kontakt nicht unkritisch zu sehen, denn Partnerschaft wird nur „offensichtlich dann zu einem konjunktiven Erfahrungsraum, in dem sich Lernprozesse im Sinne Globalen Lernens ereignen können, wenn sich die Partner/innen auf gleicher Augenhöhe befinden und durch eine geteilte Handlungspraxis miteinander verbunden sind“ (ASBRAND 2007, S. 13). Sie erwähnt hier explizit auch die Kommunikation von Partnern über das Internet und sieht als entscheidendes Kriterium für erfolgreiche Begegnung und Globales Lernen das Achten darauf, „welches Verhältnis zwischen Nord und Süd implizit in Lernarrangements und Aktivitäten enthalten ist“ (ASBRAND 2007, S. 14).

Bislang gibt es allerdings kaum empirische Ergebnisse zur Medien- bzw. Internetnutzung von Jugendlichen im Hinblick auf Sachverhalte des Globalen Lernens und deren Wirkung auf die Bildungserträge von Jugendlichen (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 75). Aus einer Studie mit Jugendlichen aus der Schweiz weiß man aber, dass zur Informationsgenerierung über Länder der Entwicklungszusammenarbeit vor allem das Fernsehen verwendet wird. Erst danach folgen mit einigem Abstand Schule und mit weiterem Abstand das Elternhaus, wobei das Elternhaus umso wichtiger ist, je jünger die Jugendlichen sind (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 74). Als größten Einflussfaktor auf die Einstellung zur Globalisierung stellt Uphues (2007) in seiner Studie regelmäßige Gespräche im privaten Kontext der Familie und mit Freunden fest, auf Platz drei folgt bereits die Information über privaten Nachrichtenkonsum, wobei die regelmäßige Information über Medien mit einer signifikant aufgeklärteren

Einstellung zur Globalisierung einhergeht (UPHUES 2007, S. 92ff; SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 74).

Scheunpflug/Uphues (2010, S. 84f) stellen hinsichtlich des Vorhandenseins von Unterrichtsmedien und Unterrichtskonzepten zwar eine große Vielfalt fest, jedoch sehen sie diese sehr kritisch, da die vorgeschlagenen Konzepte oftmals nicht den Kriterien globalen Lernens entsprächen, sogar teilweise kontraproduktiv seien. Dass ein Unterrichtstreatment Wirkung auf das Verständnis für fremde Kulturen haben kann, zeigt die Studie von Schrüfer (2003), in der sie in einem quantitativen Prä-Post-Design nachweisen konnte, dass „durch den Unterricht ein gewisses Überlegenheitsgefühl der Schüler gerade gegenüber Menschen aus weniger entwickelten Ländern abgebaut werden" konnte und sie „sich ihrer ethnozentrischen Einstellungen bewusst" (SCHRÜFER 2003, S. 115) werden[42].

Asbrand (2009, S. 229ff) konnte in ihrer qualitativ angelegten Studie, in der sie die Orientierungen von Schülern in verschiedenen Lernkontexten (Geographieunterricht, Schülerfirmen etc.) rekonstruierte, zeigen, dass selbstbestimmte Handlungsformen und die Möglichkeit sich eigenaktiv mit globalen Sachverhalten auseinanderzusetzen, zu einer reflektierten und an Solidarität ausgerichteten Sicht auf die Weltgesellschaft, die nicht paternalistisch geprägt ist, beitragen kann. Die Art und Weise, wie Partizipation und Selbstwirksamkeit im Lernkontext erlebt wird, kann also Auswirkungen auf Orientierungen zu Sachverhalten in größerem Rahmen haben. Scheunpflug und Uphues (2010, S. 85) verweisen in diesem Zusammenhang auf weitere Studien (ABS ET AL. 2007, BERTELSMANN-STIFTUNG 2007), die diese Erkenntnis ebenfalls stützen, merken jedoch unter Bezug auf Andreotti/Souza (2008) an, dass Partizipation alleine noch keine Überwindung von Paternalismus bewirkt, sondern dass der Schlüssel dazu vielmehr eine Verknüpfung mit (geleiteten) Prozessen der Selbstreflexion sei.

Applis (2012) konnte in seiner qualitativ-rekonstruktiven Studie, in der er anhand einer Unterrichtsreihe Schülerorientierungen zu verschiedenen didaktischen Arrangements im Globalen Lernen mit besonderer Berücksichtigung des werteorientierten Lernens untersuchte, zeigen, dass durch den Einsatz komplexer Lehr-Lernarrangements die „Modi der Bewertung und Bewertungslogiken von Handeln komplexer geworden sind und/oder dass sich

[42] Kritisch ist hier jedoch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit anzusprechen, vgl. hierzu in diesem Zusammenhang Goffmans Rollentheorie. Durch die methodische Anlage der Studie mit Durchführung einer Unterrichtseinheit und das Verbleiben auf der expliziten Ebene sind Verzerrungen der Ergebnisse vor diesem Hintergrund nicht auszuschließen (vgl. das Kapitel zur Methodik in dieser Arbeit).

Schülerinnen und Schüler der Notwendigkeit komplexer Betrachtungsweisen von Welterscheinungen und Vorgängen in der Welt bewusst geworden sind" (APPLIS 2012, S. 279). Er sieht entsprechend bei den Jugendlichen eine Bevorzugung komplexer, kooperativ ausgerichteter unterrichtlicher Verfahren bei der Behandlung von Globalisierungsphänomenen und verweist dabei besonders auf die Effektivität von Mystery- und Dilemmadiskussionsmethode, die unter anderem das „reflektierende Entwerfen von Handlungslinien und das Herstellen von relativer Übereinstimmung in Abstimmungsprozessen" (APPLIS 2012, S. 280) unterstützen würden. Ebenso stellt Applis das Potential der beiden Methoden fest, eine Förderung von Fähigkeiten bewirken zu können, produktiv mit Unsicherheit umzugehen [43]. So sieht er dann auch die verstärkte Berücksichtigung methodisch auf Selbststeuerung ausgerichteter Lehr-Lernarrangements, in deren Rahmen Schüler an Konsensbildung in realen oder semirealen Situationen mit Akteuren mit verschiedenen normativen Positionen mitwirken können, als wesentlich beim Entwurf künftiger Unterrichtseinheiten wertorientierten Geographieunterrichts und Globalen Lernens an. Vorrang sollte im Bereich des Globalen Lernens die Förderung motivationaler und affektiver Aspekte besitzen, was Applis unter anderem auch im Zusammenhang mit Unterrichtseinheiten sieht, die Szenarien gelingender Interaktion aus der außerschulischen Lebenswelt der Schüler miteinbeziehen (APPLIS 2012, S. 281).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Analyse der empirischen Befundlage ein sehr diffuses Bild ergibt. So gibt es zwar zahlreiche empirische Ergebnisse in den verschiedenen Disziplinen, allerdings wird sehr wenig disziplinübergreifender Bezug genommen. Scheunpflug/Uphues (2010, S. 90f) stellen denn auch zu wenig kumulativen Forschungsfortschritt fest, teilweise seien die einzelnen Forschungsergebnisse bzgl. Qualität und Reichweite noch zu diskutieren, also evtl. auch sehr kritisch zu betrachten. Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, da eine ‚empirische Wende' im Globalen Lernen aus Sicht von Scheunpflug/Uphues dringend angezeigt ist. Ähnlich sieht dies Bergmüller (2012), die eine stärkere Wirkungsorientierung im Rahmen entwicklungspädagogischer Arbeit für geboten sieht und grundsätzlich eine an Wirkungsanalysen orientierte Berichtlegung über den Erfolg von Bildungsmaßnahmen fordert.

Der systemtheoretisch-evolutionäre Ansatz des Globalen Lernens zeigt, wie bereits erläutert [44], Anknüpfungsmöglichkeiten an eine konstruktivistische Didaktik [45] (vgl. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2002). Im Kontext der grundsätzlichen

[43] Vgl. hierzu die Diskussion im Globalen Lernen um den Umgang mit Unsicherheit und ‚Nicht-Wissen'.
[44] Vgl. hierzu das theoretisch ausgerichtete Kapitel zum Globalen Lernen.
[45] Vgl. hierzu auch die vorangegangenen Ausführungen.

Fragestellung der vorliegenden Studie sind also empirische Erkenntnisse zum Medieneinsatz im Rahmen eines durch interaktionistisch-konstruktivistische Ansätze geprägten Unterrichts besonders interessant. Im Rahmen der Aufarbeitung soll eine Fokussierung auf Erkenntnisse aus dem Bereich des computer-supported collaborative learning (CSCL) erfolgen, nachdem zunächst auf einige Ergebnisse aus der Forschung zum kollaborativen Lernen eingegangen worden ist.

2.3. Bildung und Lernen mit neuen Medien

Den so genannten neuen Medien[46] werden von zahlreichen Bildungspolitikern, aber auch von Akteuren aus der IT-Branche geradezu wunderbare Möglichkeiten für Bildung und Lernen zugeschrieben. Jedoch ist diese Einschätzung zahlreichen Autoren zufolge kritisch zu betrachten, mangele es diesen Aussagen doch teilweise an Fundierung (vgl. AUFENANGER 1999, S. 4). Auch wenn man sich mit Forschungsergebnissen zum Lernen mit neuen Medien auseinandersetzt, so sieht man sich mit einer Reihe von Ergebnissen konfrontiert, deren Problematik bspw. in der geringen Halbwertszeit empirischer Ergebnisse aufgrund der enormen Entwicklungsdynamik und der kurzen technischen Innovationszyklen, in der Komplexität multimedialer Anwendungen und den damit verbundenen Problemen, relevante Faktoren für optimales Lernen zu identifizieren und zu isolieren - oder auch in einer fragwürdigen methodischen Vorgehensweise begründet liegt (AUFENANGER 1999, S. 4). Obwohl Aufenangers zusammenfassendes Urteil bereits einige Zeit zurückliegt, so gilt es heute teilweise immer noch. Erst Schritt für Schritt hat im Rahmen des Lernens mit neuen Medien ein Zuwenden hin zu fundierter pädagogischer und didaktischer Auseinandersetzung stattgefunden (vgl. z. B. HINZE 2008, S. 258). Entsprechend besteht die Notwendigkeit, sich im Rahmen dieses Teils der Arbeit zunächst mit der bildungstheoretischen Seite neuer Medien auseinanderzusetzen, ehe in der Folge wichtige Theorien und pädagogisch-didaktische Ansätze fokussiert auf deren Umsetzung mit neuen Medien thematisiert werden.

2.3.1. Medienbildung in Zeiten des Internet

Es gilt als eher unbestritten, dass aktuelle Entwicklungen im Medienbereich unweigerlich Auswirkungen auf den Bildungsbereich haben. Wie sind diese Entwicklungen aber vor einem bildungstheoretischen Hintergrund einzuordnen? Jörissen und Marotzki (2009) versuchen genau dies im Entwurf ihrer strukturalen Medienbildung zu klären, indem sie die klassische Bildungstheorie im Kontext

[46] Mit dem Begriff ‚neue Medien' werden in dieser Arbeit alle Arten von Informationsvermittlung und Wissenszugang bezeichnet, die digital unter Verwendung jeglicher Form von Rechnern oder Internet stattfinden und die auf dem strukturellen Prinzip der Hypermedialiät basieren.

von Internetforschung und von Bild- und Filmtheorie aufarbeiten. Der Ansatz wird in diesem Sinne als elaboriertester systematischer Begründungsrahmen im Bereich der Medienbildung angesehen und soll deshalb an dieser Stelle ausführlicher dargestellt werden[47].

Grundannahmen der Theorie sind, dass der moderne Mensch grundsätzlich und unweigerlich über Medien sozialisiert wird (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 7, 239). Die Autoren gehen von einem Bildungsbegriff aus, welcher nicht auf dem Erwerb eines Wissens- oder Können-Kanons basiert, sondern weit darüber hinausgeht (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 10f). Bedingt durch historische Krisenerfahrungen[48] wird im Rahmen der strukturalen Medienbildung ein Bildungsbegriff als notwendig angesehen, der Mündigkeit, moralische Autonomie und ein subjektgeneriertes Welt- und Selbstverhältnis zum Ziel hat (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 15ff), die strukturale Medienbildung ist also als formale Bildungstheorie anzusehen[49]. Unter Einbindung von Klafkis Ausführungen zur Allgemeinbildung, Heitmeyers Krisentypen der Moderne und Giddens Konzept der Kontingenz lassen sich große Parallelen zu zentralen Punkten von Ansätzen Globalen Lernens erkennen (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 13ff, 16f).

Angesichts von Komplexität, Diskontinuität und Unbestimmtheit der Welt als zentralen Charakteristika der Moderne, die mit einer Wahrnehmung der Orientierungssysteme des Welt- und Selbstverhältnisses als begrenzt und einer zunehmenden Individualisierung einhergehen, komme das Individuum nicht umhin, den Sinn des Welt- und Selbstverhältnisses fortwährend selbst zu generieren. Dafür sei Selbstreflexivität und Relativierung notwendig, die das Bewusstsein über die Vorläufigkeit von eigenem Standpunkt und eigener Weltsicht beinhalten (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 18f). Den Weg zur anzustrebenden Relativierung sehen die Autoren in der ‚Tentativität', d. h. es wird immer vom Einzelfall ausgegangen und aus diesem heraus werden passende Regeln und Kategorien entworfen. So soll Unbestimmtheit nicht verdeckt, sondern ermöglicht werden, anstatt schon vorher bestehende Kategorien heranzuziehen und gemachte Erfahrungen in diese Kategorien einzuordnen (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 19). Bildung wird demnach nicht länger als eine Überführung eines Zustands der Unbestimmtheit in einen Zustand der Bestimmtheit verstanden, was jedoch nicht bedeutet, dass Fakten- und

[47] Es gibt auch Kritik gegenüber dem Ansatz, unter anderem vor dem Hintergrund, dass nicht bzw. zu wenig auf Konzepte wie ‚Medienkompetenz' Bezug genommen wird. Auf eine grundlegende Aufarbeitung dieser Debatte wird auch im Rahmen dieser Arbeit verzichtet, es werden bewusst andere Schwerpunkte gelegt.

[48] Vgl. die Bedeutung von Krisenerfahrungen im Rahmen des ‚konjunktiven Erfahrungsraums' bei Mannheim (vgl. hierzu auch das Kapitel zur Methodik im Rahmen dieser Arbeit)

[49] Vgl. auch die begriffliche Trennung der Autoren (2009, S. 22ff) in Lernen und Bildung und die Unterscheidung von zwei Ebenen der Bildung und zwei Ebenen des Lernens in Anlehnung an Bateson (1964).

Orientierungswissen unnötig sei. Vielmehr müsse im Rahmen des Aufbaus von Fakten- und Orientierungswissen Unbestimmtheit möglich gemacht werden[50] (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 20f).

Wie sind diese grundsätzlichen bildungstheoretischen Überlegungen nun aber im Rahmen von Medienbildung und schulischem Anwendungskontext zu sehen?
Jörissen/Marotzki sind der Auffassung, dass die vormals in der Gesellschaft vorzufindende Wissenskluft inzwischen nicht mehr gegeben ist, es müsse vielmehr von einer Partizipationshürde an der Teilnahme von medialen Räumen gesprochen werden. Diese Ansicht basiert auf ihrer Annahme, dass bereits in der Konfrontation mit Medien Fähigkeiten und Einstellungen zum Tragen kommen, wie bspw. Interesse am Aneignen neuer Interaktionsweisen und -muster oder am Kennenlernen von kulturell Anderem oder Fremdem oder allgemeiner tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten. Die Autoren beschreiben Medien in diesem Sinne als wesentlichen Bestandteil eigener Lebenswelten und erwähnen in diesem Zusammenhang Partizipations- und Artikulationsmöglichkeiten im Internet, die großes Potential für Bildungsprozesse bieten würden (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 30).

Anschließend formulieren sie in Anlehnung an Kants Logik (vgl. ursprünglich KANT 1800) vier grundlegende Orientierungsdimensionen, die aus ihrer Sicht für die Analyse des Bildungspotenzials in verschiedenen medialen Bereichen nutzbar gemacht werden können:

[50] Vgl. die Diskussion um Wissen und Nicht-Wissen im Globalen Lernen, deren Betrachtung vor diesem Hintergrund interessant ist.



Abb. 5 | Orientierungsdimensionen für die Analyse des Bildungspotenzials, eigene Darstellung nach Jörissen/Marotzki 2009, S. 31ff

Das Internet und besonders dessen Entwicklung zu einer Art ‚Mitmachnetz'[51], in dem partizipiert werden kann und in dem die klassische mediale Rollenverteilung von Produzent und Konsument von (multimedialen) Inhalten aufgehoben ist[52], haben die tradierten Artikulationsmöglichkeiten wesentlich erweitert. Eine neue partizipatorische Kultur ist entstanden (Moser 2008, S. 32). Dies ist deshalb besonders bedeutsam, da Jörissen/Marotzki die Fähigkeit sich selbst zu artikulieren und die Artikulationen anderer zu verstehen, sei es in Sprache, Bild oder Musik, als grundlegend für gesellschaftliche Teilhabe ansehen. In

[51] Vgl. die Diskussion um die Begriffe *Web 2.0, social web, Web 3.0* und *semantic web*.
[52] Vgl. die Diskussion um den Begriff Prosument bzw. prosumer im Englischen.

sprachlichen, visuellen oder musikalischen Darstellungen sehen sie deshalb ein hohes Bildungspotential (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 38ff).
Die Autoren (2009, S. 173ff) beschreiben das Internet als (trans-)kulturellen Raum und als zentrales Sozialisationsmedium, das auch Räume für die Entstehung von medialen Subkulturen biete. Sie sehen unter dem Einfluss des Internets, oder allgemeiner der sog. neuen Medien, eine Entwicklung von einer Kultur für alle hin zu einer Kultur durch alle und verweisen dabei auf die Diskussion um Transkulturalität (WELSCH 2009): Über das Internet können Menschen in verschiedensten Ländern miteinander Kontakt aufnehmen und dabei ihren kulturellen Hintergrund mit einbringen, der damit Einfluss auf die Kultur der anderen und auch auf die mediale Subkultur nimmt (vgl. Schelske 2007). Dadurch entstehe ein neuer kultureller Begegnungsraum, der wiederum enormes Bildungspotential bieten würde (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 175ff).
Für Jörissen/Marotzki ist die Frage, wie Menschen lernen und die Bedeutung von Bildung „jeweils in Abhängigkeit von der geistigen Situation der Zeit zu durchdenken" (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 239f) und damit gegenwärtig ganz wesentlich durch die dynamische Entwicklung in den Informationstechnologien geprägt. Denn diesen schreiben die Autoren eine Veränderung sowohl von Wahrnehmungsweisen des Menschen als auch dadurch die Veränderung des Menschen selbst zu. Die auch in der Literatur zum Globalen Lernen vielfach beschriebene wachsende Unbestimmtheit und zunehmende Komplexität der Moderne sei „mit den Mitteln gesteigerter medialer Reflexivität zu bearbeiten" (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 240). Dabei verweisen sie auf die von ihnen beschriebenen Reflexionsdimensionen Wissen, Handlung, Grenzen und Biographie als Strukturierungshilfe für Orientierungswissen in der Moderne, um in Bildungsprozessen differenzierte Selbst- und Welthaltungen entwickeln zu können. In diesem Sinne zeigt sich in den Ausführungen Jörissens und Marotzkis die enge Verknüpfung der Medienbildung mit dem Globalen Lernen, sowohl auf Zielebene als auch auf der operationalen Ebene des Einsatzes von Medien in der unterrichtlichen Umsetzung. Sie stellen damit eine wichtige Grundlage dar, um im weiteren Fortgang der Arbeit die Integration von Medien in Unterrichtsarrangements im Globalen Lernen in den Blick zu nehmen.

2.3.2. E-Learning – Annäherung an einen Begriff

Nach der Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen des Globalen Lernens und der Medienbildung soll im Folgenden konkreter auf ein weiteres für die grundsätzliche Forschungsfrage relevantes Feld eingegangen werden: auf die Ausführungen in Medienpädagogik und Mediendidaktik zum *E-Learning* und darauf, wie sie für den Medieneinsatz im Rahmen Globalen Lernens von Bedeutung sind. Nach einem kurzen, allgemeinen Teil wird der Fokus auf den

Bereich des *computer-supported collaborative*[53] *learning (CSCL)* gerichtet, der für die grundsätzliche Ausgangsfragestellung die größte Relevanz besitzt.

Auch wenn es keine allgemein akzeptierte Definition von *E-Learning* gibt, so werden darunter doch in der Regel alle Formen von Lernen zusammengefasst, die mit Hilfe von elektronischen oder digitalen Medien stattfinden, sei es für Präsentation oder Distribution von Lernmaterialien oder für die zwischenmenschliche Kommunikation im Rahmen des Lernprozesses (KERRES 2001, S. 14). In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre kam es durch die immer stärkere Verbreitung des Internets zu einem starken Bedeutungszuwachs des *E-Learning*, im Schulkontext nicht zuletzt durch Programme wie *Schulen ans Netz* oder *Neue Medien in der Bildung*, obwohl die von manchen Autoren prognostizierte Revolution des Lernens ausblieb (MEIER 2006, S. 50f).
Während man in früheren Zeiten auf lokal installierte Lernsoftware zurückgriff, konnten nun Inhalte flexibel und schnell zeit- und ortsunabhängig zugänglich gemacht werden und neue Wege der Kommunikation entstanden. Im Kontext des Lernens versuchte man nun die verschiedenen rechnerbasierten Funktionalitäten wie Lernumgebung, Kommunikation (synchron: Chat, Audio- und Videokonferenz; asynchron: E-Mail, Foren), Tutoren- und Autorenumgebung etc. in Lernplattformen zu bündeln und so dem Lernen einen Gesamtrahmen zu geben (MEIER 2006, S. 43ff).
Rinschede (2009) beschreibt *E-Learning*[54]*,* diese Entwicklung berücksichtigend und konkreter fassend, als eigenständiges Lernen mit Online-Materialien, welches „die Möglichkeit der direkten weltweiten Zusammenarbeit und des Meinungsaustausches zu verschiedenen geographischen Fragestellungen" bietet und „dadurch einen Einblick in die Einstellungen und Sichtweisen betroffener Menschen" ermöglicht. Er stellt es also im Rahmen des Geographieunterrichts in einen ähnlichen Kontext wie diejenigen Autoren, die in den neuen Medien eine große Chance für das Globale Lernen sehen[55] (RINSCHEDE 2009, S. 380).

[53] Die Begriffe ‚collaborative' und ‚cooperative' bzw. ‚kollaborativ' und ‚kooperativ' werden in der Folge synonym verwendet, nicht alle Autoren tun dies. Dies erfolgt u.a. vor dem Hintergrund, dass in der deutschsprachigen Literatur teilweise das im Deutschen historisch negativ konnotierte ‚Kollaboration' bzw. ‚kollaborativ' durch ‚Kooperation' bzw. ‚kooperativ' ersetzt wird. Im Rahmen dieser Arbeit werden, auch weil internationale Autoren rezipiert werden, jedoch beide Begrifflichkeiten verwendet, da in der englischsprachigen Literatur zum Thema der Begriff ‚collaborative' wesentlich verbreiteter ist. Andere Autoren verwenden ‚collaborative'/‚kollaborativ' nur für nicht arbeitsteilige Gruppenprozesse, bei stattfindender Arbeitsteilung jedoch den Begriff ‚cooperative'/‚kooperativ'.
[54] Rinschede grenzt den Begriff des *E-Learnings* damit bereits auf Formen mit netzbasierter Informationsdistribution ein. Dies veranschaulicht exemplarisch die durchaus uneinheitliche Begriffsverwendung in der Literatur.
[55] Vgl. das einführende Kapitel, u. a. Kammerl 2006.

2.3.3. Grundlagen des Online-Lernens vor dem Hintergrund computervermittelter Kommunikation und Kooperation

Bedingt durch technische Innovationen (z. B. die Entwicklung von leistungsfähigen Content Management Systemen oder von AJAX), den Ausbau der Dateninfrastruktur (z. B. Breitbandausbau in Telefon- und Kabel-TV-Netzen, Ausbau des Mobilfunknetzes für den Datenverkehr) und die Öffnung der Kommunikationsnetze für den Wettbewerb kam es in den letzten Jahren zu einem sprunghaften Anstieg in der möglichen Datenübertragungsgeschwindigkeit, zu kostengünstigen Internetdatentarifen und in der Folge zu einem stark gestiegenen Internetdatenverkehr (vgl. z. B. Moser 2008, S. 30ff). Dies wirkte sich auch unmittelbar auf den *E-Learning*-Bereich aus. Die Offline-Datendistribution und -speicherung geht allgemein zurück, ebenso die Bedeutung des Offline-Lernens. So verwundert es nicht, dass inzwischen der Begriff des *E-Learning* nahezu synonym mit dem des Online-Lernens verwendet wird.

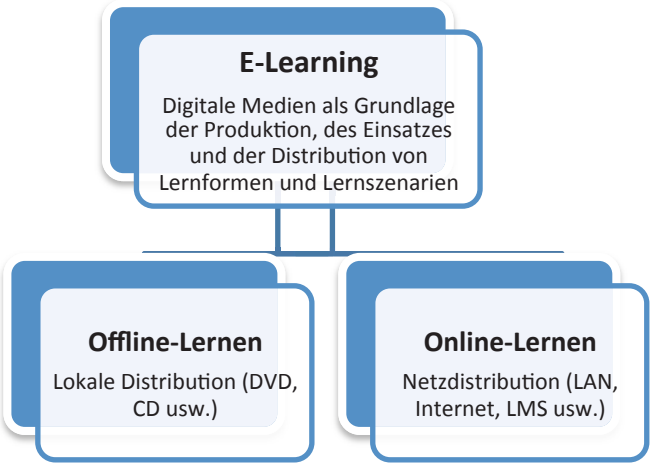


Abb. 6 | E-Learning, Offline-Lernen und Online-Lernen. Eigene Darstellung nach Issing/Klimsa 2009.

Besonderheiten computervermittelter Kommunikation

In der Forschung zur computervermittelten Kommunikation wurden in der Vergangenheit unter anderem sozio-emotionale Aspekte beleuchtet und diese insbesondere im Vergleich zur *Face-to-face*-Kommunikation diskutiert.

So wurde unter anderem die soziale Präsenz der Beteiligten im Rahmen computervermittelter Kommunikation thematisiert und diese im Vergleich zur *Face-to-face*-Kommunikation reflektiert. Beispielhaft sei die Rolle der Körpersprache genannt, die, wenn überhaupt, sogar bei audio-visueller Echtzeitkommunikation wie bspw. einer Videokonferenz eine wesentlich geringere Rolle spielt (WEIDENMANN 2006, S. 473; ISSING 2011, S. 32).

Im Kontext computervermittelter Kommunikation sind folgende Modelle und die darauf basierenden Ausführungen zentral:

> 1. Kanalreduktionsmodelle: Verarmung des Austausches in der computervermittelten Kommunikation durch Reduziertheit der Sinneskanäle und der Handlungsmöglichkeiten (dadurch kein „Wir-Gefühl").
> 2. Filter-Modelle: genauere Analyse des Fehlens sozialer Hinweisreize, u. a. förderlicher Effekt des Wegfalls von Statussymbolen, negativer Effekt der verminderten Einhaltung sozialer Normen.
> *3. Social Identity and Deindividuation*-Modell: Anonymität führt zu stärkerer Normenorientierung.
> 4. Modell der sozialen Informationsverarbeitung: Kompensation der sozialen Einschränkungen über kognitive Prozesse (‚Idealisierung' der neuen Partner usw.) oder aktives Handeln (sich vorstellen, Verwenden von Photos usw.).
> 5. Modell der Medienwahl: Betonung der selbstständigen Nutzerauswahl über das jeweilige Kommunikationsmedium. Keine Entstehung gravierender Nachteile
> (WEIDENMANN 2006, S. 474).

Betrachtet man die Modelle zur computervermittelten Kommunikation, so lässt sich zusammenfassend sagen, dass es zwar oftmals zu einer Einschränkung bei der Vermittlung sozialer Kontextinformationen kommt, allerdings muss dies nicht zwangsläufig mit einer Einschränkung des sozio-emotionalen Erlebens und negativem Einfluss auf die Kommunikation einhergehen. Es kommt ganz wesentlich darauf an, inwieweit die kommunizierenden Personen in der Lage sind, den geeigneten Kommunikationsweg bzw. das geeignete Kommunikationsmedium zu wählen und dann darüber sozio-emotionale Kontextinformationen zu vermitteln und zu deuten (BODEMER ET AL. 2009, S. 154). Dies gilt umso mehr, wenn computervermittelte Kommunikation mit internationalen Partnern und in einer Fremdsprache stattfindet.

Auch auf der Ebene der Inhalte sind einige Besonderheiten zu beachten. Die verwendeten Kommunikationsmedien werden unter anderem nämlich auch

durch Zielsetzungen auf der inhaltlichen Ebene und die lernförderliche Strukturierung von Inhalten bestimmt.

Im Rahmen der Medienreichhaltigkeitstheorie (DAFT/LENGEL 1984; DAFT/LENGEL 1986) werden Empfehlungen bzgl. der zu kommunizierenden Inhalte und des dafür geeigneten Kommunikationsmediums gegeben. Die Grundannahme ist die folgende: Je vielschichtiger, komplexer und unzuverlässiger übertragbar die Kommunikationsaufgabe ist (Inhalt), desto komplexer und reichhaltiger[56] muss auch das zu wählende Kommunikationsmedium sein. Wenn der Kommunikationsinhalt und die dazugehörende Aufgabe jedoch wenig komplex ist, so ist eine Einschränkung der verfügbaren Kommunikationskanäle sogar positiv zu sehen (BODEMER ET AL. 2009, S. 154).

Dennis und Valacich (1999) bauen ihre *Media-Synchronicity*-Theorie auf den Annahmen der Medienreichhaltigkeitstheorie auf, erweitern sie jedoch, indem sie nicht die Reichhaltigkeit, sondern die Synchronizität[57] der Medien in den Vordergrund stellen. Fünf Faktoren sind der Theorie zufolge bestimmend für das Potential von Medien: Die Unmittelbarkeit des Feedbacks (schnelle Antwortmöglichkeit), die Symbolvarietät (hohe Bandbreite an Arten der Informationsübermittlung), Parallelität (Anzahl der Kanäle für gleichzeitige unterschiedliche Kommunikationsvorgänge), Überarbeitbarkeit (Umfang der Möglichkeiten zur Veränderung vor der eigentlichen Übermittlung) und Wiederverwendbarkeit (Möglichkeit einer Wiederverwendung eines Beitrags eines anderen). Die Grundaussage auf Basis der Bestimmung dieser Faktoren ist, dass Medien mit geringer Synchronizität sich besser zur Informationsübermittlung (Sammeln von Fakten), Medien mit hoher Synchronizität sich besser zur Informationsverdichtung (Integration von Fakten) eignen (DENNIS/VALACICH 1999, S. 5ff, BODEMER ET AL. 2009, S. 154).

Clark und Brennan (1991) betonen in ihrer *Common Ground*-Kommunikationstheorie, dass die entscheidende und auch die schwierigste Voraussetzung netzbasierter Kommunikation das Herstellen eines grundlegenden Verständnisses ist. Demnach sind Prozesse des *Grounding*, also die Herstellung einer gemeinsamen Wissensbasis, zentral für die Kommunikation. Clark und Brennan weisen Faktoren aus, die Einfluss auf das *Grounding* haben:

[56] Ein wenig reichhaltiges Medium ist bspw. ein Brief, sehr reichhaltig ist bspw. ein persönliches Gespräch. Vgl. hierzu auch die noch folgende intensivere Aufarbeitung der Theorie und die Abbildung dazu.

[57] Synchronizität meint hier den Umfang gleichzeitiger Zusammenarbeit von Personen an der gleichen Aufgabe.

1. Kopräsenz: Personen teilen dieselbe physische Umgebung
2. Sichtbarkeit: Personen sehen einander
3. Hörbarkeit: Personen hören einander
4. Synchronizität: Keine wesentliche Zeitverzögerung zwischen Sendung und Empfang einer Botschaft
5. Simultanität: Gleichzeitiges Senden und Empfangen möglich
6. Sequenzalität: Reihenfolge der Beiträge bleibt erhalten
7. Wiederverwendbarkeit: Botschaften sind speicherbar und wiederverwendbar
8. Überarbeitbarkeit: Botschaften können vor dem Senden editiert werden

(BOOS/JONAS 2008, S. 209f)

Da im Rahmen netzbasierter Kommunikation nicht alle dieser Faktoren positiv wirken können, gestaltet sich der Theorie zufolge das *Grounding* als schwierig (BODEMER ET AL. 2009, S. 155).
Diese basalen Modelle gilt es im Rahmen des kommunikationsorientierten unterrichtlichen Medieneinsatzes zu berücksichtigen, unterstützen sie Lehrende und Lernende doch bei der Gestaltung des medienbasierten Arbeitsprozesses.

Pädagogische und didaktische Grundlagen kooperativen Lernens

In Zeiten der Globalisierung kommt global verantwortungsvollem Handeln eine immer größere Bedeutung zu. Dieser im Rahmen des Globalen Lernens verankerte Grundsatz (vgl. z. B. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007) impliziert soziale Teilhabe und Beziehungen auf der persönlichen Ebene. Voraussetzung dafür sind jedoch Menschen, die dazu in der Lage sind, zu kooperieren und auch kooperativ zu lernen, wofür zahlreichen Autoren zufolge inzwischen der Einsatz von *Social Software* bzw. von modernen Kommunikationsmitteln ganz wesentlich ist (vgl. z. B. RICHTER/KOCH 2009, BACK ET AL. 2012). Im Folgenden sollen die pädagogischen und didaktischen Grundlagen kooperativen Lernens erläutert werden. Diese gelten im Wesentlichen auch für das kooperative Lernen unter Einsatz des Computers *(CSCL)*, auf das sich die Ausführungen im weiteren Verlauf fokussieren werden.

Das kooperative Lernen ist ganz wesentlich in einer Reihe von Ansätzen der Reformpädagogik verwurzelt[58], auf die auch heute noch zurückgegriffen wird.
In der Aufarbeitung der Grundlagen kooperativen Lernens wird unter anderem auf anthropologische Bedingungen, die für menschliches Lernen wesentlich sind, Bezug genommen. So sieht bspw. Gehlen (1961) die Bedeutsamkeit kooperativen Handelns und damit auch kooperativen Lernens bereits in der

[58] Vgl. z. B. die Arbeiten und das Wirken von Gaudig oder Kerschensteiner, von Dewey oder Washburne in den USA.

Natur des Menschen determiniert, denn der Mensch ist ein Mängelwesen (vgl. GEHLEN 1961)[59], das diese Mängel kompensieren muss, wofür Kooperation eine hilfreiche Strategie darstellt. Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive lässt sich in Anknüpfung an die entwicklungspsychologische Forschung Piagets (1928) feststellen, dass individuelle kognitive Entwicklung grundlegend in sozialer Interaktion mit anderen Menschen stattfindet. Die in der Interaktion mit anderen auftretenden kognitiven Dissonanzen und Divergenzen bilden in diesem Sinne die Grundlage für Lernen (HINZE 2004, S. 27). Der Ansatz wird inzwischen jedoch kritisch gesehen, da in Studien zum Gruppenlernen die „theoretischen Annahmen, nach denen kognitive Konflikte zu einer erhöhten Motivation, zu einer vermehrten Informationssuche und damit zu besseren Lernergebnissen führen" (MEDER 2006, S. 84), nicht bestätigt werden konnten.
Im Rahmen des soziokulturellen Ansatzes, der an die Arbeiten Vygotskijs (1988) anschließt, erfolgt eine Weitung der wahrgenommenen Bedeutung sozialer Interaktion, die nicht mehr nur als Grundlage für kognitive Entwicklung, sondern selbst als Lernanlass und Lerngegenstand aufgefasst wird. Schlüssel für Lernen nach diesem Ansatz sind Probleme oder Fragestellungen, die nur mit der Hilfe anderer Personen gelöst werden können. Es kommt durch die soziale Interaktion mit anderen, oft erfahreneren Personen, bei der Problemlösung also zur Aktivierung kognitiver Prozesse und zur Weiterentwicklung des Lernenden (HINZE 2004, S. 27f).
De Witt und Grune (2012, S. 44f) sehen kooperatives Lernen unter Bezug auf Portmann (1951) und von Uexküll (1956) auch deshalb angezeigt, weil der Mensch zwar Weltoffenheit, Entscheidungsfreiheit und große Lernfähigkeit mitbringe, diese Potentiale aber ohne entsprechende Förderung brachlägen. Zur wirklichen Menschwerdung bedürfe es kultureller Einwirkung und der Weitergabe von Verhaltensweisen und Normen (vgl. ursprünglich VON UEXKÜLL 1956). Dafür seien tradiertes Wissen vorheriger Generationen und die Ergebnisse gemeinsamer Tätigkeiten unabdingbar, die dazu beitragen würden, dass der Mensch lernt zu partizipieren, zu gestalten und selbstständig zu handeln (DE WITT/GRUNE 2012, S. 44f).

Aus sozialisations- bzw. bildungstheoretischer Perspektive ist die Fähigkeit zum Hineinversetzen in die Rolle des anderen, zur Übernahme von dessen Haltung und eine anschließende Anpassung des eigenen Handelns als Reaktion darauf nicht nur Ergebnis des Prozesses der Sozialisation, sondern Voraussetzung dafür, mit anderen kooperieren zu können[60]. In diesem Sinne verweisen de Witt/Grune

[59] In der anthropologischen Fundierung kooperativen Lernens zeigen sich zahlreiche Überschneidungen zu anthropologischen Überlegungen wie sie auch dem Globalen Lernen zugrunde liegen. Vgl. z. B. die Ausführungen von Treml (1993) und Scheunpflug (2001).
[60] Vgl. auch die Diskussion um die Fähigkeit zu Empathie, zu Perspektivenübernahme und Mehrperspektivität im Globalen Lernen.

(2012, S. 45) auf Gudjons (2001), der die Verbindung von Bildung mit normativen Zusammenhängen der menschlichen Gesellschaft herausstellt, denn „Bildung braucht Zustimmung, kommunikative Sozialität“[61] (GUDJONS 2001, S. 202).
Damit hat Bildung unter anderem die Funktion, in die Gesellschaft einzuführen, ihre Regeln zu üben, aber auch eine kritisch-reflexive Distanz herzustellen. Hierfür sind Differenzerfahrungen und die Erkenntnis wesentlich, dass Unbekanntes oder Fremdes nicht als bedrohlich zu deuten ist, sondern als Anderes, gegebenenfalls auch Bereicherndes. Bereitschaft zur Toleranz und Akzeptanz und eine damit einhergehende Relativierung des eigenen Standpunkts und der eigenen Weltsicht sind weitere elementare Bestandteile von Bildung (GUDJONS 2001a, S. 204, DE WITT/GRUNE 2012, S. 45f). Diese Bestandteile sind ohne die Integration von sozialer Interaktion bzw. Kooperation in Lernprozesse nicht entwickelbar[62].
Marotzki et al. (2003, n. DE WITT/GRUNE 2012, S. 46) sehen entsprechend das Potential der neuen Informationstechnologien nicht auf der Ebene des Lernens, sondern auf der Ebene der Bildung, denn nur so könne es zu einer sinnvollen Ausschöpfung der Möglichkeiten digitaler Medien kommen (vgl. MAROTZKI ET AL. 2003). Jörissen und Marotzki verweisen in diesem Kontext auf eine notwendige Steigerung der Reflexivität als Kern von Medienbildung in neuen vernetzten Lebensräumen[63] (JÖRISSEN/MAROTZKI 2009, S. 40).

Allerdings bedarf es in diesem Zusammenhang und in der Konkretisierung hin zu einem kooperativen Lernen mit Medien zunächst einmal ganz wesentlich einer pädagogischen Fundierung, die sich aus der Verknüpfung der bereits genannten anthropologischen Überlegungen mit grundlegenden Annahmen reformpädagogischer Ansätze ergibt. Handeln in der Gemeinschaft wird hier als Basis eines erfolgreichen Lernprozesses formuliert, es erfolgt eine Orientierung an der Bedeutung von sozialer Interaktion beim Lernen und beim Wissenserwerb. Dies impliziert auch die Entwicklung einer Reihe persönlicher Kompetenzen, wie sozial-kommunikativer Kompetenz, im Rahmen kooperativen Lernens (DE WITT/GRUNE 2012, S. 43; SCHULZ-ZANDER/TULODZIECKI 2011, S. 38f), ein sehr bedeutsamer Aspekt auch im Rahmen der aktuell im Bildungsbereich vorherrschenden Diskurse um Kompetenzorientierung.

Die ursprüngliche These, kooperatives Lernen sei grundsätzlich positiver einzuschätzen als individuell geprägtes Lernen, wird jedoch inzwischen vielfach kritisch gesehen. Es geht bei zahlreichen Autoren vielmehr darum, im Rahmen

[61] Vgl. den zu untersuchenden Ansatz der vorliegenden Arbeit, kommunikative Sozialität über den Einsatz neuer Medien herstellen zu wollen.
[62] Vgl. auch hierzu die Diskussion im Globalen Lernen.
[63] Vgl. hierzu ausführlich die Ausführungen zur Medienbildung zu Beginn des Kapitels.

situierter Ansätze ein Wechselspiel zwischen der Bildung von Identität und Formung der Umwelt zu erreichen, in denen Kooperation und soziales Aushandeln situations- und damit auch themenabhängig zur Anwendung kommt, aber auch individuelle Arbeitsformen nicht ausgeschlossen sind (vgl. z. B. GREENO 1998; SCHULZ-ZANDER/TULODZIECKI 2011, S. 39, 41ff).
Für gelingendes kooperatives Lernen sind eine Reihe von Rahmenbedingungen zu beachten, die sich nach Johnson/Johnson (1990) unter fünf Faktoren subsummieren lassen:

1. Positive Wahrnehmung der Interdependenz in der Gruppe durch alle Gruppenmitglieder
2. Erhebliche Förderung und Unterstützung der sozialen Interaktion
3. Wahrnehmung der Verantwortung für den Gesamterfolg durch alle Gruppenmitglieder. Dazu gehört sowohl die individuelle Verantwortung und Erkennbarkeit des individuellen Beitrags als auch die Verantwortung für den Gruppenerfolg. Die Gruppe weiß, dass die gemeinsame Leistung genauso wie die Leistung jedes Einzelnen bewertet wird.
4. Häufige und regelmäßige Nutzung von spezifischen Kommunikations- und Gruppenfähigkeiten und –fertigkeiten
5. Regelmäßiges Feedback und Evaluation der Gruppenprozesse durch die Gruppe selbst
(DE WITT/GRUNE 2012, S. 44f)

Der Erfolg kooperativer Lernprozesse ist also ganz wesentlich von der adäquaten Umsetzung und der Struktur der Lerngruppe abhängig. So tragen die Formulierung eines gemeinsamen Ziels bzw. Vorhabens, die Verantwortung der Gruppenmitglieder für die Organisation, die wahrgenommene Verbundenheit in der Gruppe und gemeinsame Ressourcen zum Lernerfolg bei (JOHNSON/JOHNSON 1990, n. DE WITT/GRUNE, S. 43f). Sind diese Voraussetzungen gegeben, so zeigt sich im Rahmen kooperativen Lernens eine höhere Einsatzhäufigkeit komplexer Denkstrategien und von Formen der Metakognition und Metareflexion als im Rahmen individuell ausgerichteter Lernarrangements (vgl. COSTA/O'LEARY 1992, DE WITT/GRUNE, S. 43f). Durch Kommunikation und Zusammenarbeit in Lernarrangements und die damit verbundene Unterstützung kreativer Prozesse, bspw. Ideengenerierung oder Problemlösungsfindung, lassen sich außerdem Prozessgewinne realisieren und positive Effekte auf die Fähigkeit zum Transfer von Lerninhalten erzielen. Weiterhin ist eine realistischere Einschätzung der eigenen Position und des eigenen Selbstbilds unter dem Einfluss von Kollaboration und Kommunikation mit anderen feststellbar (DE WITT/GRUNE 2012, S. 44). Allerdings muss dies nicht zwangsläufig so sein, denn es kommt wesentlich auf die stattfindenden Arbeitsprozesse (u. a. auch bei der mit Lernen verbundenen Erinnerungsleistung, vgl. RAJARAM 2011) innerhalb der Gruppe an -

ein Arbeiten *als* Gruppe anstatt eines bloßen Arbeitens *in* der Gruppe ist anzustreben (vgl. CHALMERS/NASON 2005, S. 40).

Bereits in der reformpädagogischen Bewegung, z. B. bei Freinet, Kerschensteiner oder auch Montessori, wird davon ausgegangen, dass gemeinsames Lernen die Selbstbildung und Selbstregulation des Lernenden fördert (vgl. SKIERA 2010). Im Zuge der kritisch-kommunikativen Didaktik der 1970er Jahre wurde dann verstärkt die Interaktion und die Wichtigkeit kommunikativer und kooperativer Prozesse in den Mittelpunkt gerückt[64] (RINSCHEDE 2005, S. 46f; WINKEL 2006, S. 93ff; DE WITT/GRUNE 2012, S. 47f).

Aufbauend auf Deweys Grundlage der *Community of Inquiry* (1938), die als lernende Gemeinschaft aufzufassen ist, entwickelten Garrison/Anderson (2003) die *learning community* im Kontext des *E-Learning* substantiell weiter (DE WITT/GRUNE 2012, S. 50). Eine lernende Gemeinschaft zeichnet sich für sie dadurch aus, dass die Lernenden einander respektvoll zuhören, sie gegenseitig auf den Ideen der anderen aufbauen, sie einander herausfordern, ihre Meinungen zu begründen, sie einander dabei unterstützen, Schlussfolgerungen aus dem Gesagten zu ziehen und sie die Annahmen der anderen identifizieren wollen. Eine *Community of Inquiry* versucht nach Garrison/Anderson außerdem den Untersuchungsgegenstand unabhängig von Disziplin- und Fächergrenzen zu verfolgen (DE WITT/GRUNE 2012, S. 50; vgl. GARRISON/ANDERSON 2003, S. 21ff; SWAN/ICE 2010, S. 2; CZERWIONKA/DE WITT, S. 120ff).

Diese Ausführungen sind eng verknüpft mit den folgenden Schlüsselkonzepten von Tolsby (2002), die für die Gestaltung kooperativer computergestützter Lernumgebungen hilfreich sind:

„ - Lernen als Konstruktion: In Abgrenzung vom Vermittlungsparadigma kann nach Dewey Erfahrung nur durch aktives Bearbeiten von Problemen gewonnen werden.
- Lernen als Erfahrung und Denken: Erfahrung hat bei Dewey sowohl aktive als auch passive Elemente. Aktivität allein ist blind, erst die Verbindung der Aktivität mit Konsequenzen und das Besetzen von Erfahrungen mit Bedeutungen und Interpretationen führen zu Veränderungen und ermöglichen Lernen. Erleben wird erst durch Reflexion zu Erfahrung.
- Unterstützung/Führung/Direktion des Lernens: Auch Dewey sieht die Notwendigkeit, Lernen zu führen, zu unterstützen. Führung ist dabei nicht die

[64] Für interaktionistisch geprägte gesellschaftstheoretische Ansätze, wie sie v. a. ab den 1960er Jahren u. a. von Habermas, Apel oder Joas verfolgt werden, spielt der Pragmatismus John Deweys eine große Rolle. In diesem Entstehungszusammenhang können didaktische Ansätze der Zeit gesehen werden.

Regulation oder Kontrolle durch den Lehrer/Tutor/die Lernumgebung, sondern soll als Guiding gewährt werden, um den Lernern eine räumliche und zeitliche Orientierung ihrer Aktivitäten zu sichern, indem die Ergebnisse des Handelns sichtbar und greifbar gemacht werden.
- Engagement und Bedeutungen beim Lernen: Lernen kann nur stattfinden, wenn den Handlungen auch Bedeutungen beigemessen werden. Diese Bedeutungen können nicht von der Lernumgebung, dem Thema oder einem Lehrer extern vorgegeben werden, sondern müssen von den Lernern selbst entwickelt werden. Die Entwicklung von Bedeutungen erfordert Engagement „in der Sache", am Thema. Eine Lernumgebung muss die Entfaltung eines solchen Engagements unterstützen[65]*.*
- Lernen mit Zielen: Gemäß den Prämissen, von denen Dewey ausgeht, können nur die Lernenden selbst die Ziele ihres Lernens definieren. Nach Dewey können Lernziele nicht aus abstrakten Ideen abgeleitet werden, sondern entstehen aus der Auseinandersetzung mit realen Problemen und dem Wachsen von Erfahrungen. Lernen mit Zielen ist also die Konzentration der eigenen Anstrengungen auf die Lösung eines Problems. Ziele sollten flexibel sein, indem sie an äußere Umstände und die Entfaltung der Erfahrung angepasst werden können."
(DE WITT/GRUNE 2012, S. 50f)

Baumert et al. (2002) fokussieren auf die Bedeutung von Projektarbeit und Kooperation für die Steigerung der Motivation, die für sie entscheidende Voraussetzung für Lernen ist. Die Erfahrung von Projektarbeit in Gruppen, die Möglichkeit sich mit anderen zu messen oder jüngeren Schülern etwas beizubringen, habe unter anderem nicht zu vernachlässigende, motivationssteigernde Wirkung, was von de Witt/Grune unterstrichen wird (BAUMERT ET AL. 2002, S. 194; DE WITT/GRUNE 2012, S. 48f). Dies deckt sich mit Ergebnissen von Heckhausen/Rheinberg (1980), für die auf Grundlage ihrer empirischen Längsschnittuntersuchung Unterricht dann motivationsfördernd ist, wenn er Schülerzentrierung, Individualisierung (Anerkennung von Unterschieden zwischen Schülern), die Verwendung vielfältiger Materialien, die kooperative Bearbeitung von Projekten, aktiven Beitrag von Schülern zum Unterricht, Alltagserfahrungen und Authentizität von Lehr-Lern-Situationen und starke Orientierung an natürlichen Phänomenen und Problemen beinhaltet bzw. berücksichtigt (HECKHAUSEN/RHEINBERG 1980). Vergleichbare Ausführungen finden sich bei Atkinson (1975), der besonders die Bedeutung problembasierten Lernens für die Motivation betont und Allen/Otto (1996), die im Sinne der ökologischen Psychologie, das Potential von Informationstechnologien für die Erstellung von reichhaltigen, realitätsnahen und multiperspektivistischen

[65] Vgl. hierzu den grundsätzlichen Ansatz der vorliegenden Arbeit.

Lernumgebungen herausstellen, was so intrinsisch motiviertes Lernen fördere (ATKINSON 1975, n. ISSING 2011, S. 31f; ALLEN ET AL. 1996).

Fasst man die grundständigen Ausführungen in der Literatur zu Kooperation, kooperativem Lernen und zur Rolle des Computers dabei zusammen, so zeigt sich ein an die Grundgedanken des Konstruktivismus angelehntes Verständnis von Lernen. Für eine unterrichtliche Umsetzung, die diesen Annahmen folgt, weisen die Ausführungen auf die Eignung der Projektmethode hin. Dies wird im weiteren Verlauf der theoretischen Aufarbeitung noch konkreter aufgearbeitet werden.

Kriterien für Lernerfolg beim Lernen mit Medien

Auf Grundlage von Lerntheorie und pädagogischer Psychologie[66] entwirft Kerres (2012) Kriterien für Lernerfolg beim Lernen mit Medien. Im Hinblick auf die in der Geographiedidaktik am Weitesten verbreitete moderat konstruktivistische Sicht auf Lernen (OTTO 2012, S. 47f) und auf die im Globalen Lernen im Sinne konstruktivistischer Didaktik geforderte Offenheit und Vielperspektivität (vgl. SCHEUNPFLUG 1997; SCHEUNPFLUG 2007) sollen diese an dieser Stelle aufgearbeitet werden.

Geht man von einer konstruktivistischen Sichtweise bzw. vom situierten Lernen aus, so ist es wesentlich, sich zunächst einmal über die grundlegenden Annahmen zu menschlichem Handeln und damit auch zu den Lehr-Lernprozessen zu verständigen. Handeln und Lernen sind situierten Ansätzen zufolge immer in einem sozialen Kontext zu sehen, d. h. sie können, anders als aus kognitivistischer Sicht, nicht auf ein isoliertes Individuum zurückgeführt werden. Emotionalität, Leiblichkeit und Verortung des Handelns in der Lebenswelt gewinnen demnach Bedeutung gegenüber der kognitivistischen Fixierung auf das Individuum als Zentrum von Wissen und Handeln. Zentral für das situierte Lernen ist dabei der Symbolische Interaktionismus und dessen Grundannahme, dass die Bedeutung von sozialen Objekten, Situationen und Beziehungen im symbolisch vermittelten Prozess der Interaktion/Kommunikation hervorgebracht wird (KERRES 2012, S. 123; vgl. auch LAVE/WENGER 2003, S. 45ff). In jeder Situation werden Bedeutungen also aus der Interaktion mit anderen Menschen, der Umwelt oder Artefakten neu konstruiert, sie sind nicht einfach kognitiv rekonstruier- oder abrufbar. Dies führt unweigerlich zu der Frage, ob Wissen vermittelbar ist und wie der Einsatz von elektronischen Medien Lernen überhaupt unterstützen kann[67]. Denkt man situiertes Lernen konsequent, so ist

[66] Er bezieht sich explizit auf Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Pragmatismus.
[67] Kerres (2012, S. 125) formuliert in diesem Zusammenhang weitere Fragen: „(Wie) können situierte Handlungen überhaupt durch Lehrprozesse und Medien unterstützt werden? Ist es sinnvoll, eine

alleine entscheidend, „ob Personen Artefakte ihrer Umwelt, also auch Medien, als Lernangebote wahrnehmen und als solche nutzen“ (KERRES 2012, S. 125). Damit verbunden sind die Ausrichtung von Lerninhalten an der „Viabilität von Wissen bei der Bewältigung von lebensweltlichen Herausforderungen und die Verständigung über Wissen“ (KERRES 2012, S. 126). Reich (2002) entwirft in seinem Ansatz einer konstruktivistischen Didaktik einen sozial bzw. kulturell ausgerichteten Konstruktivismus. Dabei stehen, anders als beim subjektivistisch ausgerichteten radikalen Konstruktivismus, Interaktionen im Rahmen der Lebenswelt und die damit verbundene Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion von Wirklichkeiten im Fokus. Dies sollte Reich zufolge die Gestaltung von Lernangeboten leiten. Eng verbunden damit ist Reichs Auffassung, dass eine Orientierung an konstruktivistischen Elementen allein nicht zielführend ist. Sie bedarf einer Einbettung in eine Anwendungssituation, damit ein Lerntransfer erfolgen kann und nicht nur träges Wissen entsteht. Deshalb fordert Reich eine Einbettung in authentische Situationen, damit situiertes Wissen generiert werden kann[68] (REICH 2012, S. 207ff). In diesem Sinne sind also medienunterstützte Interaktionen im Rahmen der Lebenswelt ein entscheidendes Element für erfolgreiches Lernen.
Kerres (2012) sieht bei Reich enge Verknüpfungen zur Charakterisierung von Lernen bei Reinmann und Mandl (2006), die hier zusammengefasst werden soll:

bestimmte didaktische Strategie anzuwenden, um jeweils kontextgebundene Lernprozesse anzuregen? Welche Bedeutung hat abstraktes Wissen und dessen Vermittlung in einem situierten Ansatz?“

[68] Hier zeigen sich enge Bezüge zu John Dewey, den Reich gemeinsam mit Piaget und Vygotskij als Vorläufer der konstruktivistischen Sicht ansieht. Ähnlich sehen dies auch Reinmann/Mandl (2006, S. 633), die ebenfalls auf den amerikanischen Pragmatismus verweisen.



Abb. 7 | Essentielle Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung, eigene Darstellung nach Reinmann/Mandl (2006) und Kerres (2012)

Basierend auf diesen Annahmen zum Lernen können zentrale Prinzipien für Lernangebote formuliert werden, die einer konstruktivistischen Vorgehensweise entsprechen sollen:

1. *Mit authentischen Problemen lernen*: Lernen sollte problembasiert erfolgen mit Bedeutung und Anwendungsbezug für die Lernenden.
2. *In multiplen Kontexten lernen*: Lernen sollte verschiedene Anwendungssituationen beinhalten und Anregung für eine konkrete Problemlösung liefern.
3. *Unter multiplen Perspektiven lernen*: Verschiedene Perspektiven auf ein Problem sollten kennengelernt und Probleme sollten unter Übernahme/Einbezug verschiedenen Rollen gelöst werden.

4. In sozialen Kontexten lernen: Beim Lernen sollte Interaktion mit anderen stattfinden und der Austausch der Lernenden untereinander sollte gefördert werden.
5. Mit instruktionaler Unterstützung lernen: Ressourcen verschiedener Art sollten das Lernen unterstützen. Dazu gehören u. a. eine vorbereitete Lernumgebung, adäquate Lernmaterialien und Unterstützung durch Lehrpersonen.
(REICH 2012, S. 137ff)

Situierte bzw. offene Lernumgebungen sind vor allem *learner-centered* und *community-centered* (REINMANN/MANDL 2006, S. 628). Jedoch plädieren Reinmann/Mandl (2006, S. 642ff) unter Bezugnahme auf eine Reihe empirischer Erkenntnisse für die Gestaltung von Lernumgebungen, die Konstruktion und Instruktion integrieren. Beim allein selbstgesteuerten Lernen mit neuen Medien machen sie unter anderem das Problem der Passung aus, d. h. dass nicht alle[69] Lernenden in gleicher Weise von dieser Art des Lernens profitieren und dass sich auch nicht alle Inhalte gleichermaßen dafür eignen. Besonders bei Lernern mit vergleichsweise niedrigen Lernvoraussetzungen sehen sie Probleme (REINMANN/MANDL 2006, S. 647f). Im Rahmen des kooperativen Lernens[70] sei für den schulischen Kontext besonders der sog. *learning community*-Ansatz von Bedeutung. Dieser zielt darauf ab, dass es durch die Entwicklung einer gemeinsamen Wissensgrundlage bei den Schülern auch zu einem kognitiven Fortschritt kommt. Die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen soll dabei durch eine Verbindung von problemorientiertem und kooperativem Lernen erfolgen (REINMANN/MANDL 2006, S. 648). Über sachbezogene Meinungsverschiedenheiten könne es zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven kommen, der eigene Standpunkt könne überdacht werden und somit werde ein tieferes Verständnis behandelter Themen angebahnt. Außerdem könne aufgrund der Vielfalt der interpersonalen Beziehungen eine Weiterentwicklung der sozialen und kommunikativen Kompetenz erreicht werden und über die Bindungen in der Gruppe ein Wir-Gefühl entstehen[71] (REINMANN/MANDL 2006, S. 648ff). Unterstützung und spezielle Fähigkeiten seien für gelingendes kooperatives Lernen Grundvoraussetzung. Reinmann/Mandl zählen dazu den Willen und die Fähigkeit, sich mit anderen auch über Probleme auszutauschen und gemeinsam an Aufgaben und Lösungsansätzen zu arbeiten. Außerdem spiele die Aufgabenwahl eine große

[69] Es gibt ähnliche Ergebnisse hierzu im Bereich des computer-supported collaborative learning hinsichtlich des Partizipationsgrads, vgl. den Teil des Kapitels, der auf vorliegende empirische Ergebnisse fokussiert.
[70] Reinmann/Mandl sehen eine weitgehende Überschneidung mit dem Begriff ‚soziales Lernen'.
[71] Diesen Möglichkeiten stehen jedoch auch Hindernisse gegenüber. Reinmann/Mandl nennen hier schulsystemimmanente Hindernisse, z. B. die Art der Leistungskontrolle in Prüfungen.

Rolle, denn Aufgaben, die aufgrund ihrer Beschaffenheit nur über Kooperation gemeistert werden können, seien besonders geeignet[72]. Der Anreiz zur Bewältigung der Aufgabe dürfe ebenfalls nicht vernachlässigt werden, dies bedeute im Schulkontext besonders die angemessene Berücksichtigung des kooperativen Lernens bei der Benotung. Und schließlich sei ein organisatorischer Rahmen notwendig, der kooperatives Lernen unterstützt. Dazu gehöre eine feste Integration dieser Art des Lernens, damit es Bestandteil der Lernkultur wird. So zeigten Erkenntnisse aus Empirie und Praxis, dass eine systematische Förderung und Entwicklung kooperativer Kompetenzen unbedingte Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Gruppe ist (REINMANN/MANDL 2006, S. 649). Wie dies jedoch im Detail ausgestaltet sein muss, ist allerdings noch weitgehend ungeklärt. Das Hauptproblem ist die bislang nicht beantwortete Frage, in welchem Verhältnis Strukturiertheit und Offenheit stehen sollen[73]. Es fehlt in diesem Sinne also ein Gesamtmodell, an dem sich Lehrende bei der Förderung kooperativen Lernens orientieren können (REINMANN/MANDL 2006, S. 649f). Weitere festgestellte Probleme sehen sie in enger Verbindung zum selbstgesteuerten Lernen. So bedürfe es auch hier einer systematischen Einführung, einer „Entwöhnung" von einer eventuell früher erworbenen rezeptiven Lernhaltung, einer Prüfungsgestaltung, die nicht überwiegend reproduktionsorientiert ist, und einer Einstellung zum Lernen, die nicht auf bloßer Informationsverarbeitung basiert (REINMANN/MANDL 2006, S. 651f). Diese eventuellen Probleme könnten auch kooperative Ansätze beeinflussen und sie damit behindern.
Die Effektivität kooperativen Lernens sei dann besonders hoch, wenn die Lernenden beim Lernen gezielt unterstützt werden, denn sonst würde oftmals nur wenig diskutiert, würden wenig Erfahrungen ausgetauscht usw. (REINMANN/MANDL 2006, S. 640f, KERRES 2012, S. 127). Ein Beispiel für eine mögliche Unterstützung ist das reziproke Lernen, das im Vergleich zu traditioneller Instruktion und beobachtendem Lernen wesentlich bessere Ergebnisse erzielte (REINMANN/MANDL 2006, S. 652; vgl. ursprünglich COHEN 1994).

Beim Lernen in virtuellen Communities zeigen sich Winkler (2004, n. REINMANN/MANDL 2006) zufolge eine Reihe von Problemen, die empirisch belegt sind. Diese Probleme treten in ähnlicher, wenn auch schwächerer Ausprägung, auch in nicht-virtuellen Communities auf:

[72] Vgl. hierzu soziokonstruktivistisch und soziokulturell geprägte Ansätze in Anknüpfung an Piaget bzw. Vygotskij.
[73] Hierbei handelt es sich um eine grundsätzliche Frage im Rahmen von Lern- und Erkenntnisprozessen. Vgl. bspw. die Diskussion von Uphues und Kanwischer 2011 über die Ausgestaltung von Forschung in der Geographiedidaktik in Geographie und ihre Didaktik.

1. Unzureichende Konkretisierung und Kommunikation der Ziele der Community, einhergehend mit mangelnder Evaluation und Reflexion der Zielerreichung.
2. Mangelnde Aufbereitung der Inhalte, zu viele Inhalte und dadurch Unübersichtlichkeit der Inhalte.
3. Schwierige und fehleranfällige Kommunikation aufgrund technischer Schwierigkeiten, unregelmäßigen Austauschs, mangelnden Vertrauens und defizitärer Umsetzung der „Spielregeln"
4. Erwartungen bzgl. des individuellen und kollektiven Lernerfolgs werden nicht erfüllt. Mängel beim Teilnehmernutzen
(REINMANN/MANDL 2006, S. 656)

Jedoch lassen sich diese Probleme durch entsprechende Gestaltung der *Community* minimieren. In erfolgreichen virtuellen Communities tun sich sogar neue Lernfelder auf, wie sich in Fallstudien zeigt (REINMANN/MANDL 2006, S. 654).
Für die vorliegende Studie lässt sich festhalten, dass bei der Gestaltung von Lernarrangements mit Web-Unterstützung sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive zahlreiche Aspekte zu berücksichtigen sind. Die Umsetzung derartiger Lernarrangements ist anspruchsvoll und komplex und bedarf ausführlicher und intensiver Vorbereitung. Beachtenswert ist, dass in den dargestellten Ausführungen teilweise die Lernerperspektive bzw. –erwartungen, wenn auch nicht immer konsequent, miteinbezogen werden, worin sich Parallelen zum grundsätzlichen Ansatz der vorliegenden Arbeit zeigen.

Computer Supported Cooperative Work (CSCW) und Computer Supported Cooperative/Collaborative Learning (CSCL)

CSCW bzw. CSCL, also computerunterstütztes kooperatives Arbeiten bzw. Lernen, soll über den Einsatz von Tools und Anwendungen ein Team-Lernen bzw. -Lehren über die Distanz hinweg ermöglichen. Während zunächst die erhoffte höhere Effizienz und Flexibilität dieser Art des Lernens im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen im Mittelpunkt stand, sind es in jüngerer Zeit, bedingt durch verschiedene institutionelle Programme im Schulkontext[74], u. a. die Möglichkeiten interkulturellen Lernens, die zunehmend in den Vordergrund rücken (vgl. z. B. FRANZ 2006, WEINBERGER 2009).
Der Computer soll das kooperative Lernen unterstützen, indem er gemeinsames Arbeiten an Problemen, den Austausch von Wissen und Meinungen oder gemeinsames Besprechen und Überprüfen der Lernergebnisse ermöglicht. CSCW/CSCL bezeichnet dabei sowohl die computerunterstützte Kooperation

[74] Vgl. bspw. das Projekt *Ch@t der Welten* oder diverse Projekte der Deutschen Jugendstiftung.

zwischen Lernern als auch zwischen Lernern und Lehrenden bzw. Experten/Tutoren (BROWN/PALINCSAR 1989, REINMANN/MANDL 2006, S. 653).

Im Rahmen des CSCW/CSCL spielt Kommunikation eine entscheidende Rolle. Hier lassen sich zwei verschiedene Formen computervermittelter Kommunikation unterscheiden: synchrone (Instant Messaging, Web-Chats, Internet-Videokonferenzen usw.) und asynchrone Kommunikation (E-Mail, Einträge in Diskussionsforen bzw. Newsgroups usw.). Die verschiedenen Kommunikationswege angemessen in Lernarrangements zu integrieren, stellt eine der zentralen Herausforderungen im Rahmen von CSCW/CSCL dar.

Basistheorien zur Medienwahl

Unterstützung bei der Medienauswahl kann eine Reihe von Theorien liefern. An dieser Stelle sollen zwei wesentliche Theorien kurz dargestellt werden.

Die wohl bekannteste der Theorien ist die *Media Richness*-Theorie von Daft und Lengel (1984). Ihre Grundaussage ist, dass je mehrdeutiger und komplexer die Aufgabe ist, desto reichhaltiger müssen die eingesetzten Medien sein, um effektiv kooperieren und kommunizieren zu können. Die einzusetzenden Medien lassen sich entsprechend ihrer Charakteristika auf einer Skala anordnen (vgl. Abb. 7). So lässt sich ein Bereich effektiver Kommunikation bzw. Kooperation bestimmen, der bei der Medienauswahl angestrebt werden sollte.

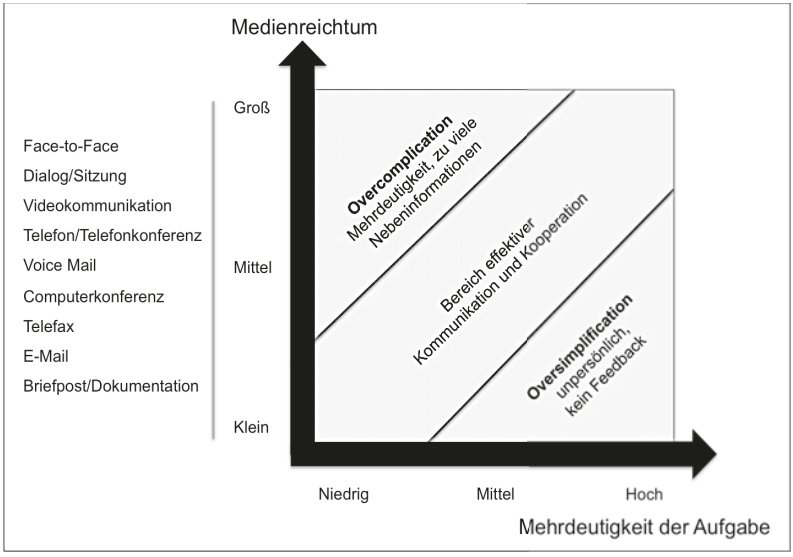


Abb. 8 | *Media Richness*-Theorie nach Reichwald 1998; aus Schwabe 2012, S. 229, leicht verändert.

Die Mediensynchronitätstheorie von Dennis und Valacich (1999) kann als eine Erweiterung der *Media Richness*-Theorie aufgefasst werden und stellt für den Bereich des CSCL aufgrund der Betrachtung des Synchronitätsgrads, des Einbezugs neuer Medien, von Gruppenproblemen und der Wahl des Kommunikationsprozesses eine der interessantesten Theorien dar (SCHWABE 2012, S. 232). Grundaussage ist, dass nicht die Reichhaltigkeit eines Mediums entscheidend für dessen Eignung ist, sondern die jeweilige Synchronizität des Mediums, d. h. der Umfang, in dem gleichzeitige Zusammenarbeit an der gleichen Aufgabe stattfindet[75].

Schwabe zufolge zeigen sich aber Schwächen der Theorie in den Ergebnissen einer Pilotstudie. So wird unter anderem die fehlende Berücksichtigung motivationaler Aspekte durch die Präsenz und die Persönlichkeit der Lehrperson bemängelt und festgestellt, dass ein höheres Maß an Synchronität angezeigt sein kann, als die Theorie vorgibt, um die Motivation der Lernenden positiv zu beeinflussen. Außerdem stellt Schwabe fest, dass zwischen kooperativem Arbeiten, dessen Ziel die möglichst effektive Erfüllung einer Aufgabe ist und dem kooperativen Lernen, dessen Ziel das Erreichen eines Lernziels ist, unterschieden werden müsse, da hierfür unterschiedliche Arbeitsweisen zu wählen seien. Für Schwabe ist im Rahmen der Medienwahl im CSCL der richtige Medienmix entscheidend, d. h. unter anderem der Wechsel der Nutzung zwischen Medien mit hoher und geringer Synchronität. Der Synchronitätsgrad stellt in diesem Sinne nur ein Element für die Medienwahl dar und dies besonders in Lernarrangements, in denen die eigentliche Gruppenarbeit im Vordergrund steht und die Lehrkraft nur bedingt involviert ist (SCHWABE 2012, S. 233).

Schwabe zieht das Fazit, dass kein geschlossenes Konzept zur Medienwahl absehbar ist, was angesichts der Vielzahl an Einflussfaktoren auch nicht überraschend ist. Trotzdem sei die Ableitung wertvoller Gestaltungshinweise durch verständige Lehrende und Lernende aus den Theorien möglich, was er teilweise in eher technikzentrierten Leitfäden vermisst (SCHWABE 2012, S. 233).

Probleme beim CSCL

Auch beim CSCL treten eine Reihe von Problemen auf, die teilweise in Ergänzung zu den von Winkler (2004) gemachten Ausführungen zu Schwierigkeiten im

[75] Das Potential ist nach der *Media Synchronicity*-Theorie von fünf Faktoren bestimmt: Geschwindigkeit des Feedbacks (Wie schnell kann ein Kooperationspartner auf Nachrichten antworten?), Symbolvarietät (Auf wie viele Weisen kann Information übermittelt werden?), Parallelität (Auf wie vielen Kanälen können wie viele Personen gleichzeitig in unterschiedlichen Kommunikationsvorgängen kooperieren oder kommuni- zieren?), Überarbeitbarkeit (Wie umfassend und häufig kann der Sender seine Nachricht oder seinen Beitrag überarbeiten, bevor er ihn abschickt?) und Wiederverwendbarkeit (Wie gut kann der Empfänger eine Nachricht oder einen Beitrag eines anderen wiederverwenden?) (SCHWABE 2001).

Rahmen des Lernens in virtuellen Communities[76], gesehen werden können. Nach Arnold et al. (2013, S. 230f), Weidenmann (2006, S. 473) und Hinze (2004, S. 41ff) lassen sich diese wie folgt zusammenfassen:

1. Mangel an sozialer Präsenz:
Soziale und nonverbale Informationen, z. B. Gesichtsausdruck, Blickrichtung, Sprechbetonung, werden in der Regel nicht übertragen. Dies kann zu einem geringeren Involviertsein in den Lernprozess oder in dysfunktionalem Verhalten führen. Es bestehen bspw. „weniger Hemmungen, von Gruppenergebnissen zu profitieren, ohne sich in der Gruppenarbeit zu engagieren" (ARNOLD 2013, S. 231).

2. *Fehlende Abstimmung über gemeinsamen Wissenshintergrund:*
Es kommt zum Zurückhalten von Informationen (z. B. weil man zeigen möchte, dass man alleine zurechtkommt oder aufgrund von empfundener Konkurrenz) oder Spezialwissen von Teilnehmern wird in den Arbeitsprozess nicht angemessen eingebunden.

3. Erschwerte Gruppenkoordination:
Besonders bei asynchronen Formen von CSCL tritt erschwerte Gruppenkoordination auf. Es kommt zu Zeitverzögerungen bei *Postings*, Stellungnahmen zu Vorschlägen usw. Auch die Absprache von Terminen ist schwieriger. Bei zeitsynchronen Formen, z. B. dem *Chatten*, ist es oftmals problematisch die Bezüge neuer Beiträge festzustellen. Es bedarf hier deshalb klarer Regeln für die Interaktion bzw. einer adäquaten Moderation. Deshalb wurden zur Strukturierung von Lernprozessen verschiedene Konzepte in die Diskussion gebracht, bspw. das *reciprocal learning* oder *scripted cooperation*. Bei all deren Wirksamkeit kommt es jedoch zu einer Einschränkung der Selbstregulation der Lernenden. Damit wird ein Aspekt kooperativen Lernens, der gemeinhin als besonderer Vorteil gilt, geschwächt (vgl. WESSNER et al. 2012).

4. Fehlende Kommunikationszyklen und –regeln:
In Präsenzgruppen ergeben sich diese meist von selbst, in virtuellen Gruppen sind diese erschwert. So entsteht bspw. Kritiklosigkeit durch Gruppendenken oder Folgen und Risiken werden nicht reflektiert.

5. Überangebot an Information:
Besonders bei asynchronen Formen von CSCL (Foren etc.) kann eine Datenflut entstehen, wenn bspw. lange Dateien aus Quellen präsentiert werden ohne angemessene themenbezogene Aufarbeitung. Es kann zur kognitiven Überlastung der Lernenden kommen (vgl. Deci/Ryan 1993, Cohen 1994), doch

[76] Vgl. die Ausführungen im vorangegangenen Teil der Arbeit.

kann durch zielgerichteten Computereinsatz, die kognitive Belastung auch reduziert werden. Zudem kann kognitive Durchdringung gefördert werden (vgl. DILLENBURG/BETRANCOURT 2006, n. BODEMER et al. 2009, S. 155).

6. Fehlendes Gruppenwissen:
Die Einschätzung von Stärken und Schwächen der Gruppenmitglieder fällt schwerer als in *face-to-face*-Gruppen, es herrschen weniger Interaktion, instabilere Beteiligung und weniger Informationsaustausch. Es werden Heuristiken über das Wissen der Lernpartner angewendet, bspw. wird die gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder der Inhalt eines gemeinsamen Gesprächs etc. als vorhandenes Wissen vorausgesetzt (WEIDENMANN 2006, S. 474f, BODEMER et al. 2009, S. 155). Wenn auch solche Informationen nicht vorhanden sind, dann wird häufig „das eigene Wissen als Basismodell für das Wissen des Gesprächspartners herangezogen" (vgl. Bodemer et al. 2009, S. 155). Daraus folgen oftmals falsche Vorstellungen über das Wissen des Partners, wodurch aus Mangel an adäquaten Ansätzen für Fragen und Erklärungen ein gemeinsames Verständnis erschwert wird (vgl. DEHLER ET AL. 2007, n. BODEMER ET AL. 2009, S. 155).

Vergleicht man heutige Online-Lernarrangements mit früheren Vorgehensweisen im Rahmen des *E-Learnings*, so fällt auf, dass die netzbasierte Interaktion im Rahmen der Arrangements grundsätzlich stark an Bedeutung gewonnen hat. Dies ist auf technische Weiterentwicklungen, vor allem aber auf den inzwischen verbreiteten Ansatz zurückzuführen, dass soziale Prozesse im Zentrum aktiver Wissenskonstruktion stehen sollten (BODEMER ET AL. 2005, BODEMER ET AL. 2009, S. 155). Zentral für diese Überzeugung ist, dass man von positiven Auswirkungen des Gruppenlernens auf die Motivation, auf das Involviertsein der Lernenden und auf kognitive Verarbeitung der Lerninhalte ausgeht. Dies soll unter anderem über das Aufzeigen multipler Perspektiven im Rahmen der Arbeit in der Gruppe zustande kommen[77] (BODEMER ET AL. 2009, S. 152).
Neben der Möglichkeit, gemeinsam eine Wissensbasis zu konstruieren, wird besonders die gemeinsame Erstellung eines Produkts, das extern präsentierbar ist, als besonders lernförderlich angesehen. Dies wird damit begründet, dass bei der Erstellung in sozialen Diskurs getreten werden muss, was eine aktive kognitive Verarbeitung von Inhalten erfordert (REICH 2002, BODEMER ET AL. 2009, S. 152, REICH 2010).

Diskurse im Rahmen computerunterstützten kollaborativen Lernens
Kienle (2003) entwickelte unter Zusammenfassung bedeutender Arbeiten aus der Literatur und in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernszenarien

[77] Vgl. auch die Bedeutung multipler Perspektiven im Rahmen des Globalen Lernens.

ein Prozessmodell, das bei der Gestaltung kollaborativen Lernens eingesetzt werden kann (KIENLE 2003, n. KIENLE/HERMANN 2012, S. 187ff).
Das Modell ist in vier Phasen untergliedert. Die erste Phase kann als Vorbereitungsphase bezeichnet werden. Hier wird die Zielaufgabe gestellt, werden Gruppen eingeteilt usw. Anhand der Aufgabengestaltung sollten den Lernenden bereits die verschiedenen Phasen des kollaborativen Lernprozesses klar werden. In Anlehnung an Grundsätze des *Problem Based Learning* gilt es, bereits durch die Aufgabenstellung die Vorteile von CSCL nutzbar zu machen (KIENLE/HERRMANN 2012, S. 189).
Bei einer problemorientierten Vorgehensweise, wie sie im Normalfall gewählt werden sollte, kollaborieren Kleingruppen zunächst auf der Basis einer Recherche und einer individuellen Aufbereitung im Rahmen diskursiver Interaktion. Dazu muss das jeweilige Thema und dessen Aufbereitung zur Diskussion anregen, aber auch gemeinsame Inhalte der Gruppen einfordern, um diskursive Kommunikation mit dem Ziel einer Konvergenz-, vielleicht sogar Konsensbildung, zu ermöglichen. Es hängt dabei ganz von Aufgabenstellung und Lernarrangement ab, ob Diskussion und damit Kollaboration gleich von Beginn an erforderlich ist oder ob dies erst später einsetzt (KIENLE/HERMANN 2012, S. 189)[78]. Im Modell wird weiter unterschieden zwischen einer Phase, in der am eigenen Material gelernt wird, einer weiteren Phase, in der am Material anderer gelernt wird und einer Phase der Kommunikation und Aushandlung, also der eigentlichen kollaborativen Phase auf Basis von Kommunikation. In allen Phasen werden die Lernenden durch den Moderator[79] prozesssteuernd begleitet und gegebenenfalls durch Vermittlung notwendigen Wissens unterstützt [80] (KIENLE/HERMANN 2012, S. 189).

[78] Im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen mehreren Schulklassen stellt sich hier noch zusätzlich die Frage, ob und wie die Kollaboration zunächst klassenintern stattfinden soll oder von Beginn an klassenübergreifend.
[79] In der Regel die Lehrkraft.
[80] Vgl. den Aufbau des Unterrichtsprojekts im Rahmen des schlussendlich gewählten Forschungsdesigns.

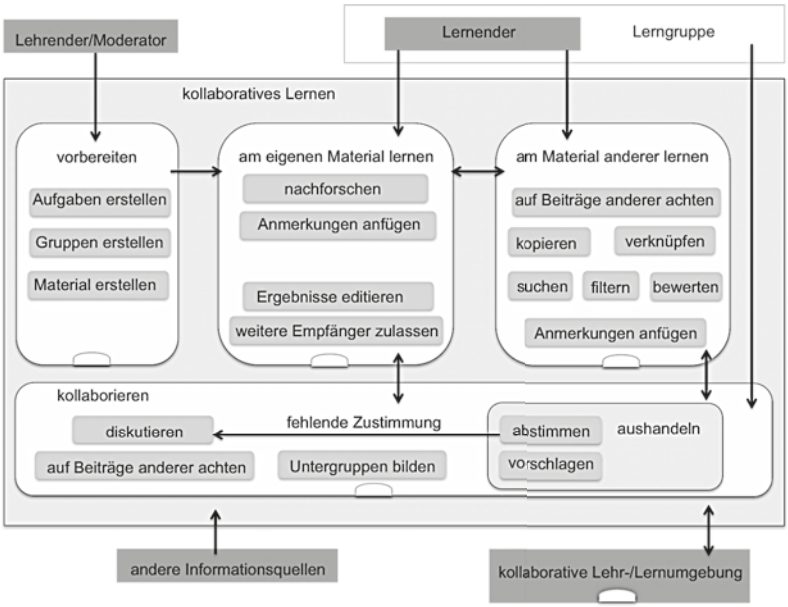


Abb. 9 | Der Prozess kollaborativen Lernens nach Kienle (2003), leicht verändert.

Interessant aus Forschungsperspektive ist, dass Carell/Hermann die Zahl der Aushandlungen im Rahmen der kollaborativen Phase mit positiven Effekten auf das Lernen in Verbindung bringen konnten (CARELL/HERMANN 2009, n. KIENLE/HERMANN 2012, S. 195): So zeigen sich mehr Ideen in der nachträglichen Befragung zum Gruppenergebnis und es zeigt sich eher ein gemeinsames Konzept der Gruppe je intensiver der Aushandlungsprozess geführt wurde. Carell/Herrmann weisen aber auch darauf hin, dass die stattfindenden Aushandlungsprozesse oftmals nicht besonders intensiv sind, was sie auf Mängel bei Aufgabengestaltung, Teilnehmerinstruktion und Moderation der Kommunikation zurückführen (CARELL/HERMANN 2009, n. KIENLE/HERMANN 2012, S. 195).

Thesen zur Weiterentwicklung von CSCL

Wessner et al. (2012, S. 457ff) formulieren Thesen zur Weiterentwicklung von CSCL, von denen die zwei für das Forschungsvorhaben bedeutsamsten hier kurz erläutert werden sollen.

These: „CSCL wird sozial"
Es findet eine starke weitere Verbreitung sozialer Netzwerke statt, die zunehmend aus dem privaten in den schulischen Bereich übergreift. Dozenten und Forscher sehen die soziale Vernetzung als förderlich für das gemeinsame Lernen, wodurch Werkzeuge zur sozialen Vernetzung, z. B. bei flexibler Arbeit mit Kleingruppen, an Bedeutung gewinnen. Die Strukturierung kooperativer Lernumgebungen findet zusehends in *bottom-up* statt *top-down* Richtung statt, stark vorstrukturierte Ansätze führen bald nur noch ein Nischendasein (WESSNER ET AL. 2012, S. 457).

These: „CSCL wird (noch) mobiler"
Die starke Verbreitung von Mobilgeräten, wie Smartphones und Tablet-Computern, und die ubiquitäre Verfügbarkeit des Internets ermöglicht es Lernenden, nicht mehr nur am Schreibtisch sondern überall und in freien Zeitfenstern zu lernen *(casual learning)*. Es wird möglich, das Lernen an ‚natürliche Orte' anzupassen, wie bspw. Museum oder Wald (WESSNER ET AL. 2012, S. 459).

Für den Geographieunterricht und das Globale Lernen sind hier bspw. Ansätze möglich, die versuchen über Mobilgeräte in Verbindung mit dem Internet Schüler bei verantwortungsvollem Konsum in Diskurs mit anderen zu unterstützen (HÖHNLE/BETTE 2014, in Vorbereitung).

Die Rolle des Lehrers im CSCL
Neben der im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung grundsätzlichen Auswahl passender Ziele und Inhalte sollte die Lehrkraft nach Wessner (2012) besondere Aufmerksamkeit auf die Kooperationsgestaltung legen, d. h. es werden bereits während der Vorbereitung die geeigneten Kooperationsmethoden gewählt und instruktionale Vorüberlegungen angestellt, um eine Realisation der Aufgaben durch die Lerngruppe gewährleisten zu können. Ebenso werden die Gruppen gebildet (Größe, Zusammensetzung etc.) und, falls angezeigt, Verantwortungsbereiche bzw. Rollen für die Gruppenmitglieder abgesteckt (WESSNER 2012, S. 204f).
Nach der Organisation von Räumlichkeiten (Ziel: gute Arbeitsatmosphäre im Raum) und zeitlicher Planung sollte die Lehrkraft die Aufgabenstellung erläutern. Der Ablauf des Arbeitsprozesses (Effektivität, Art des Austauschs etc.) wird durch die Lehrkraft überblickt und gegebenenfalls interveniert sie in Form von Hilfestellungen. Die abschließende Reflexion und Bewertung der Gruppenarbeit (Kooperation in der Gruppe, Lernprozess, Lernerfolg etc.) wird durch die Lehrkraft begleitet und unterstützt. Der Nachbereitung durch die Lehrkraft kommt große Bedeutung zu, sind Analyse und Bewertung aus Lehrperspektive doch die Grundlage für den nachfolgenden Unterricht und für Verbesserungen

beim weiteren Einsatz einer kooperativen Vorgehensweise (CARELL/HERMANN 2009, n. KIENLE/HERMANN 2012, S. 195), was durch das Zusammenspiel von Kollaboration und Computereinsatz noch an Bedeutung gewinnt.
Im Rahmen einer projektorientierten Arbeitsweise können den Schülern mehr Freiheiten und Gestaltungsweisen gegeben werden, während sich die Lehrkraft weiter zurückzieht, als Berater und Facilitator aber immer ansprechbar bleibt und beratend und unterstützend wirkt.

Moderation im Rahmen von CSCL

Im Rahmen kollaborativer Lernprozesse kommt der Moderation eine bedeutende Rolle zu, sie wird sogar, basierend auf empirischen Erkenntnissen, für absolut notwendig erachtet (WANG/HANNAFIN 2005, S. 10ff; BODEMER ET AL. 2009, S. 152).
Hinsichtlich der Moderation werden koordinierende und prozesssteuernde Aufgaben übernommen, die Lernenden werden bspw. bei der Aufgabenverteilung oder der Terminüberwachung unterstützt. Kienle/Hermann (2012) betonen in Verweis auf Lipponen besonders die Notwendigkeit von Anleitungen zur Umsetzung des Austauschs miteinander in kollaborativen Lernprozessen (LIPPONEN 2001, n. KIENLE/HERMANN 2012, S. 195).
Schenk (2012) formuliert eine Reihe von Fähigkeiten und Anforderungen, die ein Moderator im Rahmen von CSCL besitzen bzw. erfüllen sollte. Als besonders zentral stellt sie neben einer Beherrschung verschiedenster Methoden in Anlehnung an de Vreede et al. (2009) die Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit sowie eine ausgeprägte soziale Kompetenz heraus. Obwohl der Moderator inhaltlich-thematisch eigentlich nicht neutral sein kann, so ist gegenüber den Lernenden doch ein möglichst neutraler Standpunkt einzunehmen. Darauf ist besonders bei der Formulierung von Thema, Moderationsfragen und Methodenwahl zu achten. Ein reflexiver Zugang hierzu, genauso wie zur eigenen Positionierung im sozialen Gefüge, ist dabei von großer Wichtigkeit (DE VREEDE ET AL. 2009, S. 121f, n. SCHENK 2012, S. 207).
Die Aufgaben des Moderators lassen sich nach McGrath (1991) in drei Funktionsbereiche untergliedern: aufgabenbezogene (z. B. Zielplanung, Arbeitsschritte), gruppenbezogene (z. B. Regeln der Zusammenarbeit) und personenbezogene Funktionen (z. B. individuelle Lernplanung). Zu beachten ist, dass innerhalb des aufgabenbezogenen Funktionsbereichs den Inhalt betreffende Aufgaben bzw. Fragen in der Verantwortung der Lehrkraft liegen sollten (SCHENK 2012, S. 207).

Die eigentliche Moderationsdurchführung lässt sich in drei Abschnitte gliedern: Einleitung, Arbeitsprozess und Abschluss. Schenk (2012, S. 209f) schlägt als Anhaltspunkt für die Moderation von Lernprozessen im Rahmen von CSCL die

Themenzentrierte Interaktion[81] vor und leitet aus Cohns Ausführungen einige Anstöße für die konkrete Moderation ab (vgl. COHN 1994, S. 170f):

1. „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen, sprich/schreibe per „Ich" und nicht per „Wir" oder per „Man". Die Regel per „Ich" zu schreiben bzw. zu sprechen, soll helfen, verantwortliche Aussagen zu machen. Die Kommunizierenden übernehmen Verantwortung für das, was sie sagen/schreiben und verstecken sich nicht hinter anderen.
2. Wenn du eine Frage stellst, sage/schreibe, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage dich selbst aus und vermeide das Interview.
3. Fragen als Werkzeug von Machtkämpfen, rhetorische und manipulierende Fragen sollen durch diese Regel vermieden und Offenheit sowie Transparenz sollen etabliert werden. Erkennen die Gefragten, warum die Frage gestellt wird, können sie entsprechend antworten und werden nicht in die Defensive gehen. Interpretationsspielräume werden reduziert.
4. Sei authentisch und selektiv in deiner Kommunikation. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst/schreibst und tust.
5. Das Kommunizieren auf Basis internalisiertem Soll oder unreflektierter Gruppennorm soll vermieden werden. Die Gruppenmitglieder sollen entsprechend ihrer eigenen Werte und Gefühle handeln, sprechen und schreiben, jedoch mit Rücksicht auf Vertrauensbereitschaft und Verständnisfähigkeit der Kommunikationspartner. Beispielsweise ist Kommunikation in einem ersten Kontakt anders zu gestalten als in einem wiederholten Kontakt. Erst wenn Vertrauen und Verständnis geschaffen sind, kann „ungefiltert" kommuniziert werden (Langmaack & Braune-Krickau 1995, S. 101).
6. Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sage/schreibe stattdessen deine persönlichen Reaktionen. Richtige Interpretationen verstärken lediglich das Gesagte, falsche Interpretationen führen dagegen zu Abwehrhaltung und beeinträchtigen den Prozess. Deshalb soll diese Hilfsregel spontane Interaktion und das Fortschreiten des Prozesses unterstützen. Beispielsweise, indem geschrieben wird, wie z.B. eine E-Mail wirkt und was sie auslöst.
7. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen.
8. Verallgemeinerungen wirken unterbrechend auf den Gruppenprozess. Der Moderator kann sie zielgerichtet nutzen, z. B. für einen Wechsel zu einem anderen Thema.
9. Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Gruppenmitgliedes aussagst, sage/schreibe auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d.h., wie du ihn siehst). Das Phänomen des Prügelknaben wird

[81] Wie die Verknüpfung von Themenzentrierter Interaktion und Bildung für Nachhaltige Entwicklung gestaltet sein kann, zeigt Padberg (2008).

durch diese Hilfsregel vermieden. Denn Interview und Feedback können Angriffe und Ablenkungsmanöver sein. Wird die Bedeutung des Gefragten oder Gesagten zu den Aussagen hinzugefügt, wird offene und transparente Kommunikation möglich." (Schenk 2012, S. 210)

Der Prozess der Moderation lässt sich für die Online-Moderation nach Salmon (2003) wie folgt untergliedern:

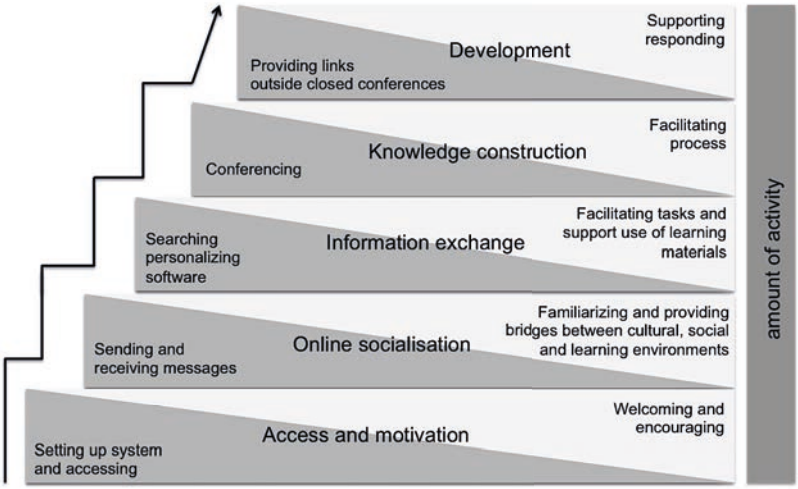


Abb. 10 | Phasen der Online-Moderation nach Salmon (2003) aus Schenk 2012, S. 212, leicht verändert.

Arnold et al. (2013, S. 230) geben in Anlehnung an Balk (2009) einen ähnlichen Überblick, der jedoch stärker Prozesse der Arbeitsorganisation berücksichtigt. So halten sie es bspw. für notwendig, den Lernenden zunächst Unterstützung auf thematisch-inhaltlicher Ebene zu bieten. Es zeigt sich also eine von Beginn an stärkere Interpretation der Rolle des Moderators als Facilitator und Unterstützer des Lernprozesses.
Im interkulturellen Kontext ist es notwendig, dass der Moderator besonders sensibel vorgeht. So argumentieren einige Autoren (vgl. z. B. WANG 2007), dass das Phänomen der kulturell unterschiedlich ausgeprägten Machtdistanz zu berücksichtigen sei[82].

[82] Wang (2007) zeigt dies in ihrer Studie zu einem Online-Lernangebot mit Studenten aus den USA, China und Korea. Dem würden einige Autoren widersprechen, unter anderem deshalb, da sie milieutypische Ausprägungen hinsichtlich Umgang mit Machtverhältnissen für grundsätzlich wesentlich aussagekräftiger halten.

Motivationale Prozesse im CSCL

Im Rahmen von CSCL spielen Erwartungen und individuelle Bewertungen eine sehr große Rolle. Davon kann in besonderer Weise im Rahmen des Einsatzes von CSCL in interkulturellen Lernszenarien ausgegangen werden. Urhahne et al. (2012, S. 222f) formulieren basierend auf dem erweiterten kognitiv-rationalen Motivationsmodell nach Rheinberg (2008) eine Folge von vier Fragen, die für die Lernmotivation im CSCL bestimmend sind:

(1) „Erscheint das Ergebnis bereits durch die Situation festgelegt?" Lernende sollten nicht erwarten, dass ein Ergebnis auch ohne Zutun sozusagen automatisch eintritt. Ein wichtiges Kriterium für CSCL-Lernumgebungen ist demnach, inwiefern die Lernaufgabe die aktive Beteiligung Lernender explizit voraussetzt.
(2) „Kann man das angestrebte Ergebnis selbst herbeiführen?" Lernende sollten wahrnehmen, dass sie die Möglichkeit besitzen, in computerunterstützten Lernumgebungen aktiv zu sein und dass sie durch ihre Aktivitäten wesentlich dazu beitragen können, ein bestimmtes Ergebnis innerhalb der Lernumgebung zu erreichen. Diese Erwartungen können z. B. durch nutzerfreundliche Gestaltung oder Qualifizierung der Lernenden bezüglich des Umgangs mit neuen Medien unterstützt werden. Aber auch die einfache Information der Lernenden über den (hohen) Stellenwert des Beitrags von jedem Einzelnen kann bereits hilfreich sein.
(3) „Sind einem die möglichen Folgen des Ergebnisses wichtig genug?" Die Handlungsfolgen sollten transparent und bedeutsam für Lernende sein. Online-Kurse sollten demnach nicht allein experimentellen Charakter besitzen, sondern in bestehende Aus- und Weiterbildungskonzepte integriert werden. Leistungsnachweise aus Online-Kursen sollten z. B. herkömmlichen Leistungsnachweisen gleichwertig sein.
(4) „Zieht das Ergebnis auch die gewünschten Folgen nach sich?" Lernende sollten einen verlässlichen Zusammenhang zwischen ihren Handlungsergebnissen und den angestrebten Folgen erkennen. Um etwa die aktive Beteiligung Lernender in Diskussionsforen, Chatrooms oder an Videokonferenzen zu fördern, sollten die angestrebten Ziele der Lernenden (z. B. Erwerb eines Leistungsnachweises) bei der Gestaltung der Lernumgebung insofern berücksichtigt werden, als klar gemacht wird, wie genau die geforderten Lernaktivitäten mit Ergebnissen und deren Folgen zusammenhängen (URHAHNE ET AL. 2012, S. 222f).

Extrinsischen Anreizen kommt eine besondere Bedeutung bei Lernaufgaben zu, die für Lernende zu Beginn eher wenig interessant sind, während über eine ansprechende Gestaltung der Lernumgebung positiver Einfluss auf die intrinsische Anreizebene ausgeübt werden kann (URHAHNE ET AL. 2012, S. 223).

Urhahne et al. (2012, S. 223f) fassen unter Bezugnahme auf Zumbach (2012) und Malone/Lepper (1987) folgende Prinzipien zur Förderung intrinsischer Motivation im Rahmen von CSCL zusammen:

> *1. „Herausforderung kann dadurch entstehen, dass die Lernenden ein bedeutsames und für sie relevantes Ziel erreichen wollen. Über Feedback, das genaue und konkrete Informationen darüber enthält, inwieweit eine Aufgabenlösung mit einer richtigen Lösung übereinstimmt, kann der Lernende in CSCL-Umgebungen schrittweise seinem angestrebten Ziel näher kommen.*
> *2. Kontrolle erfährt der Lernende darüber, dass er die Interaktionen selbst auswählen und steuern kann. Maßnahmen zur Motivierung von Lernenden in CSCL-Umgebungen sollten sich dementsprechend an einer Stärkung der Kontroll- und Wahlmöglichkeiten der Benutzer über Lernhandlungen orientieren. Gerade dadurch, dass neue Medien eine aktive Konstruktion und Kommunikation von Texten und Bildern erlauben, können computerunterstützte kooperative Lernumgebungen dazu beitragen, die intrinsische Motivation zu fördern.*
> *3. Neugier kann in CSCL-Umgebungen hervorgerufen werden, indem etwas Neuartiges und Unerwartetes präsentiert wird, das von den eigenen Erwartungen der Lernenden ein wenig, aber nicht zu stark abweicht, weil sonst Unsicherheit, Kontrollverlust und Angst entstehen. Gerade junge Lernende schätzen es, eine unbekannte Lernumgebung zu explorieren und durch aktives Handeln neue Aspekte für sich zu entdecken.*
> *4. Phantasie wird in CSCL-Umgebungen durch die Art und Weise der Gestaltung, aber auch durch das Vorhandensein von Interaktionspartnern angeregt. Insbesondere wenn Kommunikationspartner physisch nicht präsent sind, muss der Lernende von seiner Vorstellungskraft Gebrauch machen. Um sich in diesen Situationen zu unterstützen, nutzen Lernende z. B. Emoticons, um ihre Stimmungen und Gefühle mitzuteilen und vertrauen auf die Vorstellungskraft des Gegenübers diese richtig zu deuten"* (URHAHNE ET AL. 2012, S. 223).

Zusammenfassend weisen Urhahne et al. (2012) darauf hin, dass das Potential zu intrinsischer Motivation zunächst ausgeschöpft werden sollte, bevor auf extrinsische Anreize gesetzt wird. Dabei spielt die Gestaltung der Lernumgebung eine große Rolle, die möglichst ‚schlank'[83] gehalten und nicht unnötig durch auf

[83] ‚Schlank' verwenden Urhahne et al. (2012) hier im Sinne der Vermeidung unnötiger Überfrachtung der Lernumgebung durch Funktionalitäten oder Inhalte.

extrinsische Motivation abzielende Bestandteile überladen werden sollte (URHAHNE ET AL. 2012, S. 223f).

Projektorientierung und CSCL

Die Verknüpfung von projektorientierter Arbeitsweise und CSCL wurde bereits aufgezeigt. An dieser Stelle sollen sie weiter vertieft und konkretisiert werden.

Einer projektorientierten Arbeitsweise und der in diesem Rahmen stattfindenden, auf Handeln ausgerichteten Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Themen von gesellschaftlicher Relevanz liegt die auf den Pragmatismus zurückgehende Annahme zugrunde, dass es die praktischen Konsequenzen und Wirkungen des Handelns in der Lebenswelt sind, die Bedeutung ausmachen. Die menschliche Praxis ist demnach also auch entscheidend für Lern- und Bildungsprozesse (JANNECK 2012, S. 247; vgl. MALONE/LEPPER 1987, ZUMBACH 2010).

Für Dewey, einen der Pioniere projektorientierten Lernens, sind nach Janneck drei Aspekte grundlegend für diese Art des Lernens (JANNECK 2012, S. 247): die Erziehung zur Demokratie (Selbstorganisation des Handelns, gegenseitige Verantwortung), die denkende Erfahrung (untrennbare Verbindung von Erkennen und Handeln) und das Lernen des Problemlösens (Handlungsfähigkeit als Ziel für unvorbestimmte Lebenssituationen)[84].

Darauf basierend zeichnen sich Projekte durch folgende Merkmale aus: Situationsbezug, Orientierung an Interessen der Beteiligten, gesellschaftliche Praxisrelevanz, zielgerichtete Projektplanung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Einbeziehen vieler Sinne, soziales Lernen, Produktorientierung, Interdisziplinarität (vgl. GUDJONS 2008, DEWEY et al. 2011, FREY/SCHÄFER 2012, n. JANNECK 2012, S. 248f).

Betrachtet man diese Merkmale näher, so wird deutlich, dass CSCL-Tools im Rahmen von Projekten einerseits Unterstützung für den Organisations- und Arbeitsprozess bieten können und projektorientierte Ansätze im Gegenzug auch eine adäquate didaktische Rahmung für CSCL sind.

Medieneinsatz im Projektunterricht

Gudjons (2003) untergliedert die Medienverwendung im Rahmen von Projekten in vier Kategorien, wovon die drei letztgenannten spezifisch für den Projektunterricht sind.

Traditionelle Medien, wie Schulbuch, Dia-Serie, Tafelbild etc., können als Inspirationsquelle und Anregung für die Arbeit im Projekt eingesetzt werden. Sie dienen quasi als mediales Reservoir, als „Materialkiste".

[84] Vgl. hierzu die Kompetenzdefinition von Weinert.

Der Medieneinsatz als Organisations- und Arbeitshilfe ist nach Gudjons besonders für eine schülerorientierte Planungsphase von Bedeutung, denn Medien bieten Unterstützung bei der Strukturierung und bei der Herstellung von Transparenz in Entscheidungsprozessen (GUDJONS 2003, S. 131). In diese Kategorie können demnach CSCL-Anwendungen eingeordnet werden, die orts- und zeitunabhängig zu einer besseren Kommunikation in der Projektarbeit beitragen und so auch die Koordination und die Kooperation nachhaltig unterstützen. Janneck (2012, S. 252) weist jedoch auch darauf hin, dass es ganz wesentlich darauf ankommt, diese Potenziale auszuschöpfen.
Selbst erstellte Medien, z. B. Videos, Präsentationen etc. besitzen üblicherweise „Mitteilungscharakter" und bieten die Gelegenheit, die Projektinhalte auch für Außenstehende darzustellen (GUDJONS 2003, S. 131). Im Rahmen von CSCL können derartige Medien arbeitsteilig gemeinsam erstellt, ausgetauscht und Außenstehenden zugänglich gemacht werden (JANNECK 2012, S. 252).
Verschiedenste Medien aus der Lebenswirklichkeit, wie Zeitungsartikel, Online-Videos etc. können als didaktisch nicht aufbereitete Quellen Anlass für eine kritische Auseinandersetzung bieten. So können Diskurse und reflexive Zugänge in der Projektgruppe angeregt werden (GUDJONS 2003, S. 131, n. JANNECK 2012, S. 252).

Projekte bieten innerhalb der methodischen Grundformen sicherlich die vielfältigsten Einsatzmöglichkeiten für CSCL-Werkzeuge und können sehr von ihnen profitieren. Es muss jedoch berücksichtigt werden, ob der Zeitaufwand für den Einstieg in CSCL-Tools einen entsprechenden Mehrwert liefert. In jedem Falle kommt einer reflektierten Einführung und einer zielgerichteten Nutzung großen Bedeutung zu (JANNECK 2012, S. 252f).

Reflexives Lernen, problemorientiertes Lernen und CSCL
Die Grundzüge reflexiven Lernens und dessen Leitprinzip der Problemorientierung gehen ebenfalls auf den Pragmatismus und John Dewey zurück. Lernen ist für Dewey immer an eine aktive Auseinandersetzung mit konkreten Erlebnissen bzw. Problemen in einer reflexiven Grundhaltung geknüpft. Denn erst die Reflexion über Problemsituationen in einem Alltags- und Lebensweltkontext kann nach Dewey Erfahrungen zur Folge haben, die lehrreich sind und Wissensgewinn bei Individuen bewirken können. Die Vermittlung abstrakten Wissens kann nur dann sinnvoll und effektiv erflogen, wenn sie an die konkrete persönliche Erfahrungswelt anknüpft:
„What avail is it to win prescribed amounts of information about geography and history, to win ability to read and write, if in the process the individual loses his own soul: loses his appreciation of things worth while, of the values to which these things are relative; if he loses desire to apply what he has learned and,

above all, loses the ability to extract meaning from his future experiences as they occur?" (DEWEY 2007, S. 49)

Reflexives Lernen kann als eine besondere Form einer metakognitiven Lernstrategie aufgefasst werden (SEUFERT 2012, S. 434), die im Rahmen des inhaltsbezogenen Lernprozesses eine auf das Lernverhalten fokussierende reflektierende Lernhaltung bedeutet, die sich aus Neugier, einem Bedürfnis nach Erkenntnis über sich selbst und die Welt und durch Motivationsprozesse und durch Widersprüchlichkeiten speist (GUDJONS 2003, S. 131f). Ziel der Strategie ist eine Optimierung des Lernverhaltens. Siebert (1991, S. 22f) differenziert dabei in drei Reflexionsbereiche: die Ebene der Selbstreflexion, der Gruppen- bzw. Prozessreflexion und die der Problemreflexion.
Selbstreflexion meint die Fähigkeit zur Besinnung auf eigene, vernunftgeleitete Interessen, zum Erkennen seiner Lernweise und seiner Schwierigkeiten im Lernprozess, sowie das Durchschauen seiner Vorurteile, Verdrängungen und Blockierungen, seiner Stärken und Schwächen (SIEBERT 1991, S. 22). Essentiell im Rahmen der Selbstreflexion ist die Selbstkritik, die über angeleitete Selbstevaluationen, z. B. Portfolio oder Lerntagebuch, angestoßen werden kann (BROUER 2007, S. 235ff, DEWEY 2007, S. 49).
Mit Gruppenreflexion bezeichnet Siebert die Metakommunikation über die Lernprozesse in der Gruppe, welche sowohl die Beziehungs- als auch die Inhaltsebene adressiert. Zentral hierfür ist u. a. die Thematisierung von Ängsten, Missverständnissen, Problemeinschätzungen oder Erwartungen. Aber auch die Effekte von Lehrverhalten und Methoden bzw. Arbeitsweisen bedürfen dabei Erörterung, mit dem Ziel eines Konsenses über gemeinsame Lernziele und kognitive Lernstrategien, sowie über ein förderliches Lernklima in der Gruppe. Siebert verweist hierbei auf die Diskursfähigkeit im Sinne von Habermas als übergeordnetes Ziel (SIEBERT 1991, S. 22).
Unter Problemreflexion versteht Siebert die Reflexion über individuell und gesellschaftlich relevante Themen, dies beinhaltet u. a. die Anforderungen der Arbeitswelt und ihre Problematisierung. Sie „verweist auf die ‚extravertierte' Komponente der Reflexivität" (SIEBERT 1991, S. 23), das Setzen von Prioritäten und damit eine Erweiterung des Problembewusstseins und evtl. eine Modifizierung inhaltlicher Interessen (SIEBERT 1991, S. 23).

„Reflexives Lernen ist keine neue Lerntechnik oder Lernart, sondern eine Lernhaltung, die die Frage nach dem Sinn und Zweck des Lernens selbst einschließt und damit die bloß rezeptive Aneignung und Speicherung vorgegebener Inhalte und Verhaltensweisen verhindert. Andererseits ist reflexives Lernen kein Gegensatz zum instrumentellen Lernen, sondern kann es sogar optimieren, sofern die Ziele dieses instrumentellen Lernens sinnvoll sind" (SIEBERT 1991, S. 23).

De Déa Roglio und Light (2009, zit. n. SEUFERT 2012) entwerfen für das reflexive Lernen einen Lehr-Lernzyklus, der das problemorientierte Lernen als leitendes Prinzip mit dem reflexiven Lernen kombiniert[85]. Die Reflexion ist dabei der metakognitive Lernprozess, der das theoretische Wissen mit dem praktischen Erfahrungswissen verbindet. Für die Umsetzung reflexiven Lernens unter dem Leitprinzip einer Problemorientierung scheint der Rahmen von Projekten als methodische Grundform geeignet, die so um wissenschaftspropädeutische Aspekte ergänzt werden können. Die Lehrkraft ist dabei weniger in der Rolle eines Instruktors, sondern eher in der eines Lernberaters, eines Coachs oder Facilitators. Die Kollaboration und der Diskurs der Lernenden untereinander und mit der Lehrkraft steht im Vordergrund (SEUFERT 2012, S. 434f). Für die kooperative Bearbeitung von Problemen bietet insbesondere der Einsatz von Web 2.0-Technologien großes Potential (ISSING 2011, S. 31).

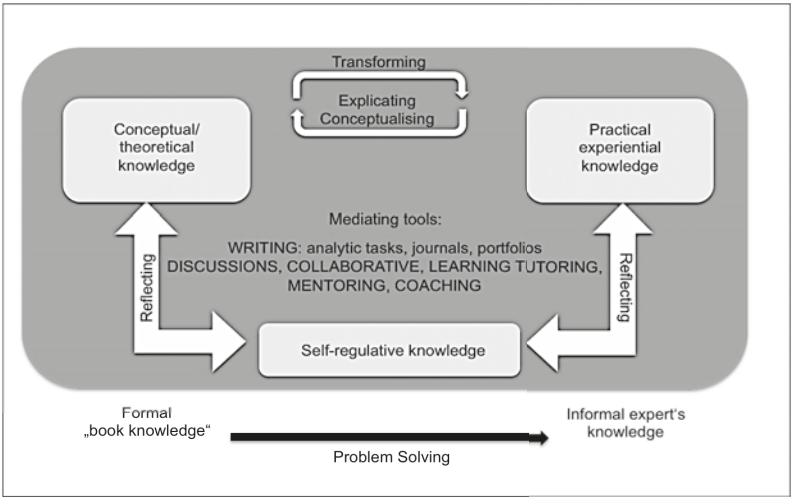


Abb. 11 | *Reflective learning cycle* nach Seufert 2012, S. 435, eigene veränderte Darstellung

Während die individuelle Reflexion im Rahmen pädagogischer Forschung unter anderem in metakognitiven und handlungstheoretischen Ansätzen verortet wird,

[85] Vgl. hier auch die Bedeutung der Reflexion im Rahmen des erfahrungsbasierten Lernens, wo ebenfalls auf Dewey aber auch auf Lewin Bezug genommen wird. Problemorientiertes Lernen wird oft als eine Art erfahrungsbasierten Lernens angesehen.

geht es in der Teamforschung darum, Charakteristika und Effekte von Reflexionsprozessen in Teams in den Blick zu nehmen (SEUFERT 2012, S. 434f). Nach West (1996, n. SEUFERT 2012, S. 435) wird Teamreflexivität dabei als Ausmaß definiert, in dem Teammitglieder offen über Gruppenziele, Strategien und Prozesse reflektieren und sie an gegenwärtige oder antizipierte endogene oder umgebungsbedingte Umstände anpassen. Seufert (2012, S. 435) weist in Bezug auf Stahl (2006) besonders auf die Bedeutung sog. *breakdown situations* hin, deren Reflexion losgelöst von der individuellen Reflexion stattfinden kann und die durch Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Erfahrungen initiiert werden.

In jüngerer Zeit, so stellen Seufert (2012, S. 435) und andere Autoren fest, wird Lernumgebungen, die auf Web-Technologien basieren, oftmals zugeschrieben, dass sie das Potential besitzen, Reflexionsprozesse in Teams und gar individuelle Reflexionskompetenz zu fördern (vgl. z. B. STAHL 2006, ZUMBACH ET AL. 2006).
Seufert (2012) sieht zwar auch Potential im Einsatz von CSCL im Hinblick auf Ansätze reflexiven Lernens, konnte in ihrer Fallstudie mit Studierenden jedoch zeigen, dass es über CSCL „eher schwierig (ist), Reflexion bei den Studierenden in Gang zu bringen" (SEUFERT 2012, S. 444). Sie kommt auf dieser Grundlage zu einer Reihe von Handlungsempfehlungen, wie Reflexionsprozesse gefördert werden können. Diese Empfehlungen sind zwar konkret auf den Einsatz von Wikis und Blogs bezogen, können jedoch auf andere Kontexte übertragen bzw. verallgemeinert werden:

- Die didaktische Zielsetzung ist entscheidend für die Wahl des geeigneten Kollaborationsinstruments. Seufert sieht bspw. Wikis als besser geeignet an für inhaltsbezogene Reflexionen in der Gruppe, Blogs dienen eher der Reflexion des Verlaufs der Zusammenarbeit.
- Lern- und Reflexionsaufträge müssen aufeinander abgestimmt werden. Verschiedene Zielsetzungen (forschungsorientiertes Projekt vs. Reflexion des Gruppenprozesses) müssen verdeutlicht und im Ablauf aufeinander abgestimmt werden. Fundierte Reflexion sollte mit Fragen an sich selbst beginnen, wobei die Lernenden zu Beginn aber stärkere Orientierungshilfen benötigen.
- Moderation und Rückmeldungen müssen von Beginn an die Lernenden begleiten. Dies ist unter anderem wichtig, um über kommentierte Beispiele oder Ähnliches Schreibhürden im Rahmen der Reflexion zu überwinden.

- Über konkrete Beispiele sollte demonstriert werden, was Reflexionstiefe bedeutet [86]. Hier gilt es unter anderem zu thematisieren, „dass Handlungen und Ereignisse in Bezug auf multiple Perspektiven erklärbar sind".
- Eine weitere Hilfe können Vorbilder zur Reflexion sein, z. B. indem die Lernenden sich gegenseitig erklären, welche Strategien sie anwenden, wie ihr Reflexionsprozess abläuft und wie sie über diesen schreiben.

(SEUFERT 2012, S. 444)

Im Rahmen dieses Teils der Arbeit wurde die Verbindung von kollaborativem/kooperativem Lernen und Medien aufgezeigt. In der Aufarbeitung computerunterstützten kollaborativen Lernens (CSCL) wurde dessen Potential deutlich, aber auch dessen Grenzen bzw. die Schwierigkeiten, die in seiner Umsetzung auftreten können. CSCL-Arrangements sind in der Regel komplex und anspruchsvoll und erfordern die Berücksichtigung zahlreicher Voraussetzungen und Einflussfaktoren.
Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll nun der Forschungsstand zu neuen Medien in der Geographiedidaktik aufgearbeitet werden, ehe noch einmal fokussiert auf empirische Erkenntnisse aus dem Globalen Lernen und aus der Forschung zum CSCL eingegangen wird.

2.3.4. Geographiedidaktik und neue Medien

Vergegenwärtigt man sich die traditionell große Bedeutung des Medieneinsatzes im Geographieunterricht, so ist es nicht verwunderlich, dass in der Geographiedidaktik das Lernen mit sog. neuen Medien seit langer Zeit thematisiert wird. Bereits in den 1970er Jahren wurde der Computereinsatz im Unterricht in die fachbezogenen Überlegungen zum Medieneinsatz miteinbezogen (vgl. z. B. SCHRETTENBRUNNER 1973) [87]. Auch der Einsatz von Techniken auf Basis des Internets wurde frühzeitig, zunächst im Kontext der Lehrkraft, z. B. für die Nutzung in der Unterrichtvorbereitung, aufgegriffen (vgl. z. B. STROBL/KOLLER 1995; DEHMER/KOLLER 1997; HASSENPFLUG 1997).
In den folgenden Jahren wurde der Einsatz des Internets im Unterricht in zahlreichen unterrichtspraktischen Veröffentlichungen weiter verfolgt (vgl. z. B. LATZ 2000) und in der Folge auf theoretischer Basis aufgearbeitet (vgl. SCHLEICHER 2003; FALK 2004). Dabei wurde bspw. auch der Einsatz im Rahmen internationaler bzw. interkultureller Kommunikation thematisiert (vgl. SCHULER

[86] Damit sind bspw. Aspekte der analytischen Abstraktion oder des kritischen Gruppendiskurses gemeint.
[87] Vgl. hierzu auch weitere Arbeiten von Schrettenbrunner oder auch Brucker. Besonders die Arbeiten Schrettenbrunners, u. a. in Zusammenarbeit mit Leutner (1989), sind empirisch auf hohem Niveau.

2001; FALK 2003, S. 58ff). Seit einigen Jahren richtet sich der Fokus in der Geographiedidaktik zunehmend auf den Einsatz und die Potentiale von Geoinformation im Unterricht (vgl. z. B. JEKEL ET AL. 2011).

Empirische Ergebnisse zu Internet bzw. netzbasierten Tools und deren Einsatz liegen in der Geographiedidaktik bislang jedoch nur wenige vor. Schleicher (2002) widmet sich der Frage, ob Schüler geographische Websites im außerschulischen Kontext nutzen und kommt hier zu dem Schluss, dass 70% der befragten Realschüler der 9. Jahrgangsstufe dies tun, wenngleich es große Unterschiede in der Nutzung zwischen den verschiedenen Schulen gibt. Dies führt Schleicher neben Faktoren aus der *Uses und Gratifications*-Forschung auf die unterschiedliche Ausprägung von Faktoren wie Anerkennung (Wunsch nach schulischer Rückmeldung) und Abwicklung schulischer Aufgaben zurück, die die außerschulische Nutzung geographischer Websites initiieren (SCHLEICHER 2002, S. 164). Außerdem zeigt sich, dass die Internetnutzung im Geographieunterricht auch eine verstärkte außerunterrichtliche Nutzung geographischer Websites bewirkte und ein höheres Gesamtinteresse am Fach Geographie zur Folge hatte (SCHLEICHER 2002, S. 165).
Tillmann (2006) konzipiert in seiner Arbeit ein multimediales Lehr-/Lernangebot im Bereich der Geomorphologie aus der Theorie heraus und reflektiert dieses anschließend praxisnah. Exemplarisch zeigt sich an Tillmanns Arbeit jedoch auch ein bislang bestehendes Desiderat: Die empirische Überprüfung der Wirksamkeit bestimmter Arrangements im Unterricht steht bislang weitgehend noch aus. Häufig begnügt man sich mit sicher lobenswerten *Best Practice*-Beispielen oder empirischen Studien zu außerunterrichtlichen Forschungsfeldern wie der Nutzung des Internets durch Jugendliche (vgl. SCHLEICHER 2002) oder dessen Akzeptanz (vgl. OBERMAIER 2004) oder man untersucht die Lehrerseite bzw. Lehrerfortbildungen (vgl. KANWISCHER 2004). Eine Untersuchung der Schülerseite und hier insbesondere eine Anknüpfung an das konkrete Unterrichtsgeschehen findet bislang nur randständig statt.

So widmet sich auch Kanwischer (2004) in seiner Arbeit nicht der Wirksamkeit eines Unterrichtsarrangements auf die Schüler, sondern er überprüft ein E-Learning und selbstgesteuertes Lernen integrierendes Lernarrangement im Rahmen einer Lehrerfortbildung für Multiplikatoren im Fach Geographie mittels eines an der Aktionsforschung orientierten Ansatzes. Er fordert aus den Erkenntnissen seiner Studie heraus unter anderem einen „erweiterten Lernbegriff, der vielfältige Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens einräumt“ (KANWISCHER 2004, S. 235) und keine reine Ausrichtung an den technischen Möglichkeiten, sondern eine Berücksichtigung der pädagogischen Seite, die aktuelle lerntheoretische Erkenntnisse und gesellschaftliche Anforderungen angemessen berücksichtigt. Die für den

Medienkonstruktionsprozess entscheidende Frage sei, „mit welchem E-Learning-Werkzeug und didaktisch-methodischem Arrangement soll gelernt werden, nachdem die gewünschten Lernergebnisse und Lernthemen festgelegt und die Lernervoraussetzungen erfasst wurden“ (KANWISCHER 2004, S. 236).

Eine Ausnahme hinsichtlich der Anknüpfung an Unterricht stellen die Arbeiten von Padberg (2010) und Förster (2004) dar. Förster untersucht in seiner an der Aktionsforschung ausgerichteten Studie die Wirksamkeit eines von ihm selbst entworfenen Unterrichtsarrangements zum Klimawandel in einem Prä-Post-Design. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass die Projektmethode besonders vorteilhaft in Verknüpfung mit der verwendeten konstruktivistisch orientierten hypermedialen Lernumgebung war. Weiterhin sieht er den umgesetzten problemorientierten Ansatz und die Schülerselbststeuerung überaus positiv, wobei jedoch darauf zu achten sei, die Schüler dabei nicht zu überfordern. Ähnliche Ausführungen finden sich in Kanwischers Arbeit, der einen „schmalen Grat zwischen Aktivierung von Selbststeuerung beim E-Learning und Überforderung bis hin zu Ablehnung – auch bei Lehrern“ feststellt (KANWISCHER 2004, S. 7).
Die Lehrerrolle könne dabei nicht genau festgelegt werden, sondern müsse vielmehr situationsabhängig ausgestaltet werden, ohne in alte Muster der Lehrerzentrierung zurückzufallen (FÖRSTER 2004, S. 105).

Padberg (2010) greift bei der Bearbeitung der kritischen Grundfrage seiner Studie, ob das Internet wirklich elementarer Bestandteil des Geographieunterrichts sein müsse, zwar auch auf qualitative Interviews mit Lehrkräften zurück, bezieht jedoch auch ethnographisches Beobachten von tatsächlichem Geographieunterricht in die empirische Arbeit mit ein. Er kommt zu dem Schluss, dass „die Erwartungen an den Interneteinsatz im Geographieunterricht überzogen sind“ (PADBERG 2010, S. 184). Padberg stellt in der Geographiedidaktik weitgehend einheitlich positive Konnotationen bezüglich des Interneteinsatzes fest, denn der „Interneteinsatz mache unser Fach attraktiver, aktueller und moderner, kurz: besser“ (PADBERG 2010, S. 184), jedoch sieht er guten Geographieunterricht von anderen Faktoren abhängig als vom Interneteinsatz. Lediglich in der geographischen Fachwissenschaft, in der Pädagogik und in den Wirtschaftswissenschaften stellt er kritische Sichtweisen auf den Interneteinsatz im Unterricht fest. Kritisch muss allerdings gefragt werden, ob die Ergebnisse in Padbergs Studie nicht wesentlich von den völlig verschiedenen Vorstellungen der Befragten von dem so vielseitigen Phänomen Internet oder von deren Wahrnehmung der Erwartungen des Interviewers/Beobachters beeinflusst sind. Denn jedem kritisch reflektierenden Didaktiker dürfte klar sein, dass es beim Medien- und Methodeneinsatz im Unterricht immer auf das ‚wie’ ankommen wird und dass die Gestaltung guten

Unterrichts von wesentlich mehr Faktoren abhängig ist als vom Medieneinsatz im Allgemeinen und dem Interneteinsatz im Besonderen. So sind die Ergebnisse Padbergs besonders im Sinne einer Beeinflussung durch den Faktor der sozialen Erwünschtheit sehr kritisch zu betrachten, was er auch selbst anmerkt (Padberg 2010, S. 185). Dies soll die Grundaussage seiner Studie jedoch keinesfalls schmälern: Jeglicher Medieneinsatz im Unterricht und damit auch der des Internets muss kritisch in den Blick genommen und auf seine Wirksamkeit im Sinne einer Verbesserung von Lernen und Unterricht überprüft werden. Auch die Frage, ob es zunächst nicht dringendere Probleme anzugehen gilt, als sich dem Interneteinsatz im Geographieunterricht zu widmen, muss erlaubt sein (vgl. PADBERG 2010, S. 189). So kann man denn auch aus Padbergs Studie die Forderung ableiten, dass eine Zuwendung der Geographiedidaktik hin zur tatsächlichen empirischen Untersuchung konkreten Unterrichts und konkreter Unterrichtsarrangements und deren Wirksamkeit notwendig ist.

2.3.5. Zusammenstellung relevanter empirischer Forschungserkenntnisse zum CSCL

In der empirischen Schulforschung lassen sich eine Reihe von Ergebnissen finden, die dem kooperativen Lernen positive Wirkungen wie eine Erhöhung von Produktivität, psychischem Wohlbefinden und Selbstwertgefühl zuschreiben. Kerres/Nattland (2012, S. 255) weisen jedoch darauf hin, dass diese Effekte an entsprechende Rahmenbedingungen geknüpft sind und dass es auch eine Reihe von Hindernissen für kooperatives Lernen gibt. Es könne bspw. nicht von einer „natürlichen Motivation zur Kooperation mit Anderen ausgegangen werden“ und Kooperation würde „vielfach als aufwändig und wenig hilfreich erlebt“ (KERRES/NATTLAND 2012, S. 254). Sie erklären dies u. a. durch unangemessene, nur auf Wissenszuwachs des Einzelnen ausgerichtete Prüfungsgestaltung, eine mangelnde Wahrnehmung des Nutzens und schlechte Konzeption von Gruppenarbeiten, auch in der Vergangenheit (KERRES/NATTLAND 2012, S. 254). Ebenso stellen sie vielfach eine Skepsis bei Lehrenden gegenüber Gruppenarbeit fest, die sie in Ängsten bzgl. negativer Effekte auf Disziplin, Leistungsniveau, Anerkennung durch die Kollegen und effiziente Nutzung von Lernzeit begründet sehen.

Vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel gemachten Ausführungen zum CSCL müssen also diesbezüglich Probleme im Rahmen von CSCL festgehalten werden, die sich auch empirisch zeigen. So weist Buder (2007) negative Auswirkungen der Verwendung von computervermittelter Kommunikation im Rahmen von Gruppenarbeit auf, Dennis stellt längere Entscheidungsprozesse im CSCL im Vergleich zu *face-to-face*-Gruppen fest, die Hollingshead zufolge im geringeren Informationsaustausch bei der Verwendung digitaler Medien begründet liegen könnten (KERRES/NATTLAND 2012).

In einer Metaanalyse zur Technologieunterstützung beim individuellen Lernen und dem Lernen in kleinen Gruppen (122 Studien mit 486 unabhängigen Erkenntnissen und einer Grundgesamtheit von 11317 Probanden) wiesen Lou et al. (2001) nach, dass das Lernen in kleinen Gruppen „im Durchschnitt" signifikant mehr positive Effekte auf die individuelle Schülerleistung, auf die aufgabenbezogene Leistung der Gruppe und auf verschieden prozess- und affektbezogene Ergebnisse hatte als individuelles Lernen. Sie betonen jedoch auch, dass die Ergebnisse zur individuellen und zur Gruppenleistung sehr heterogen waren (WEBB/PALINCSAR 1996; ANTIL ET AL. 1998, n. KERRES/NATTLAND 2012, S. 255ff).

In den vergangenen Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass ein Lernen mit dem Computer an sich keine automatische Verbesserung oder gar Effektivitätsgewinn mit sich bringt. Letztendlich ist der Lernerfolg vom instruktional-didaktischen Ansatz abhängig, zu dessen Ausgestaltung Medien beitragen können. Für diese Auffassung gibt es inzwischen zahlreiche empirische Belege. So konnten Zeller/Dillenbourg (1997) bspw. zeigen, dass „der gleiche Hypertext von zwei Klassen mit unterschiedlichen instruktionalen Methoden genutzt, zu völlig unterschiedlichen Lernergebnissen führte" (ZELLER/DILLENBOURG 1997, n. FISCHER ET AL. 2007, S. 3).

In der gegenwärtigen Forschung zum CSCL gibt es im Wesentlichen zwei dominierende Schwerpunkte: das Verstehen (erfolgreichen) kooperativen Lernens und die Bestimmung effektiver Bedingungen für (erfolgreiches) kooperatives Lernen (STRIJBOS 2011, S. 59). Trotz dieser zunächst einmal wenigen Schwerpunkte hat die Forschung zum CSCL in den vergangenen Jahren eine Auffächerung erfahren, ist man doch davon abgekommen, sich zuvorderst dem Lernen im kognitiven Bereich zu widmen. Es ist eine Entwicklung feststellbar, zunehmend auch motivationale und soziale Aspekte zu berücksichtigen.
So konnten bspw. Tolmie et al. (2010) bei Grundschülern positive Effekte kollaborativen Lernens sowohl auf kognitiver als auch auf sozialer Ebene und eine Verbindung positiver Effekte auf diesen beiden Ebenen nachweisen und dies unabhängig von sozialen Differenzen (TOLMIE ET AL. 2010, n. STRIJBOS 2011, S. 63).
Hijzen et al. (2007) konnten interessante Unterschiede zwischen effektiven und ineffektiven Gruppen im kooperativen Lernen feststellen. Während sich effektive Gruppen durch Zielsetzungen auszeichneten, in denen das Lernen von neuen Dingen und die soziale Verantwortung den anderen gegenüber („Ich möchte meine Kameraden unterstützen.") im Zentrum standen, wurden die Mitglieder ineffektiver Gruppen hauptsächlich durch Fragen des Dazugehörens („Ich möchte, dass meine Kameraden mich mögen.") geleitet. Grundsätzlich waren

sich die Mitglieder effektiver Gruppen auch bewusster über ihre Ziele (STRJIBOS 2011, S. 63).

Carell und Hermann konnten die Zahl der Aushandlungen im Rahmen des kollaborativen Lernens mit positiven Effekten auf das Lernen im Allgemeinen in Verbindung bringen: Sie stellen dies anhand einer größeren Anzahl von Ideen in einer Post-Befragung zum Gruppenergebnis fest. Weiterhin machen sie tendenziell eher ein gemeinsames Konzept der Gruppe aus, je intensiver der Aushandlungsprozess geführt wurde. Kritisch stellen sie aber auch fest, dass es den Aushandlungsprozessen oftmals an Intensität mangele, was sie auf verbesserungswürdige Aufgabengestaltung, Teilnehmerinstruktion und Moderation der Kommunikation zurückführen (CARELL/HERMANN 2009, n. KIENLE/HERMANN 2012, S. 195). Zu vergleichbaren Schlüssen kommt unter anderem Jeong (2013, S. 178).
Prinsen et al. (2007) stellen in ihrer Studie zum Einfluss von Lernercharakteristika auf die Partizipation in CSCL-Umgebungen bei niederländischen Grundschülern jedoch fest, dass nicht alle Lerner gleich von CSCL profitieren, da nicht alle gleich partizipieren. Mädchen trügen mehr Worte zu den stattfindenden Online-Diskussionen bei, seien dabei aber auch abhängiger von ihren je vorhandenen Computerfähigkeiten. Außerdem seien Schüler aktiver mit Wortbeiträgen, die über ein gutes Leseverständnis verfügten. Weiterhin weisen sie nach, dass sich auch die Beliebtheit bei den Klassenkameraden auf den Partizipationsgrad auswirkt. Ebenso verfassten Schüler mit Migrationshintergrund weniger Beiträge in den Diskussionen als solche ohne Migrationshintergrund.

Die Relevanz der Ergebnisse von Prinsen et al. wird deutlich, wenn man sich die Erkenntnisse von Chinn et. al (2000) vergegenwärtigt, die feststellten, dass Partizipation im Sinne tieferer und komplexerer Argumentation mit vielen Gegenargumentationen, die gemeinsame Konstruktion von Argumenten und die Diskussion darüber, ob eine Begründung gut oder schlecht sei, zu mehr Lernen führt (CHINN ET AL. 2000, n. CHINN/CLARK 2013, S. 324). Im Rahmen dieser Forschungen zeigte sich ebenso, dass Uneinigkeit und der argumentative Austausch über diese Uneinigkeit oft ebenso zu größerem Lernerfolg führt, wie die Zielstellung zu einer finalen Lösung kommen und Kompromisse eingehen zu müssen (vgl. PERRET-CLERMONT 1980; ASTERHAN/SCHWARZ 2007; NUSSBAUM/SCHRAW 2007, n. CHINN/CLARK 2013, S. 324). Demgegenüber zeigt sich geringerer Lernerfolg, wenn es in der Zusammenarbeit eine Tendenz zur Verteidigung der eigenen Position gibt.
Als Lerngewinn aus der gemeinsamen Argumentation heraus nennen Chinn/Clark (2013, S. 322) bessere und neue Erklärungsweisen oder Beweisführungen, denen sich die Schüler bislang nicht bewusst waren. Weiterhin sehen sie den Prozess, Beweise für Thesen zu liefern, nicht nur im

Zusammenhang eines besseren Verständnisses von Lerninhalten als positiv an, sondern sie stellen auch fest, dass dies dazu führen könne, dass den entwickelten Thesen mehr Glauben und Relevanz beigemessen wird. Dies führe zu einer tendenziell wahrscheinlicheren Verwendung solcher Erklärungsweisen außerhalb des Lernkontexts (CHINN/CLARK 2013, S. 322). Aus dem Informationsaustausch heraus und aufgrund des stetigen Verhandelns des jeweiligen Standpunkts ergeben sich an sich schon positive Effekte auf die kognitive Flexibilität (vgl. ZUMBACH/UNTERBRUNER 2008).

Seufert (2012) sieht zwar auch Potential im Einsatz von CSCL im Hinblick auf Ansätze reflexiven Lernens, konnte in ihrer Fallstudie mit Studierenden jedoch zeigen, dass es über CSCL „eher schwierig (ist), Reflexion bei den Studierenden in Gang zu bringen" (SEUFERT 2012, S. 444). Ähnliches stellen Hurme et al. fest (HURME ET AL. 2006, 2009, n. WINNE ET AL. 2013, S. 473). Winne et al. (2013, S. 473) sehen als einen möglichen Grund für diesen Umstand zu geringe bzw. mangelhafte Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen von CSCL, um Metakognition und wirkliche Kollaboration zu initiieren. So betonen Kienle/Hermann (2012) in Verweis auf Lipponen besonders die Notwendigkeit von Anleitungen zur Umsetzung des Austauschs miteinander in kollaborativen Lernprozessen. Aus einer Studie von Makitalo-Siegl et al. (2011) leiten Winne et al. (2013, S. 473) die Effektivität von *scaffolding*-Maßnahmen ab, denn Schüler mit Unterstützung durch *scaffolding* hätten hier größeren Lernerfolg gezeigt.

Die konkrete Wirksamkeit von Online-Diskussionen hinsichtlich der Konstruktion von Wissen zeigten Stegmann et al. (2011). Unterstützend können im Rahmen von Online-Diskussionen sog. Kooperationsskripts wirken, die die Interaktionen strukturieren, den Lernenden Rollen zuweisen etc. (STEGMANN ET AL. 2012, FISCHER ET AL. 2013), sie können sogar das Argumentieren verbessern, wie im Hochschulkontext nachgewiesen werden konnte (FISCHER ET AL. 2011).
Gilbert und Dabbagh (2005) konnten in ihrer Fallstudie, in der Transkripte aus zwölf asynchron aufgebauten Online-Diskussionen mit 87 Teilnehmern ausgewertet wurden, nachweisen, dass einige strukturierende Elemente signifikante Auswirkungen auf bedeutungsvollen Austausch in Online-Diskussionen hatten und betonen dabei besonders die Bedeutung von Leitlinien in den Bereichen Facilitation und Evaluation, welche die kognitive Qualität der Postings erhöhten und zu tieferem Verständnis von Kursinhalten führten. Zhang (2013) sieht im Rahmen interkultureller Zusammenarbeit hingegen die Lehrkraft als bedeutendsten Faktor für erfolgreiche Zusammenarbeit. Kanuka et al. (2007) zeigen die besondere Wirksamkeit von Webquest und Debattenmethode auf die Qualität des Austauschs in Online-Diskussionen, die sie als kognitive Präsenz operationalisieren. Sie führen dies auf drei Vorteile zurück, die diese beiden Methoden beinhalten würden: ihre klare Strukturierung, die klare Definition von

Rollen und Verantwortlichkeiten für die Lernenden und deren Provokation, sich gegenseitig mit anderen Meinungen zu konfrontieren.

Im interkulturellen Kontext zeigen die vorliegenden Forschungsergebnisse, dass die interkulturelle Zusammenarbeit in hohem Maße gewinnbringend sein kann. So weist Khalailah (2012) in seiner qualitativ-rekonstruktiv angelegten Studie das transformative Potential von interkulturellen Internet-Chats nicht nur auf den Habitus der Nutzer, sondern dies auch für ihren Online- und Offline-Kontext nach. Jedoch konnte er diese interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse nur in vier von 16 Interviews feststellen und rekonstruieren (KHALAILAH 2012, S. 267). Für die interkulturell transformatorische Bedeutung erwiesen sich dabei sog. *critical incidents* als ausschlaggebend, d. h. „Situationen, in denen die Beteiligten jeweils in Übereinstimmung mit unterschiedlichen kulturellen bzw. religiösen Deutungs- und Kommunikationsmustern interagieren und früher oder später überrascht sind, weil die Handlung des Interaktionspartners vor dem Hintergrund der eigenen Muster keinen ‚Sinn' mehr macht" (WILLEMS 2011, S. 78, n. KHALAILAH 2012, S. 270). Khalailah sieht darin einen Verweis auf kulturspezifische habituelle Dispositionen, die „trotz der Virtualität der Begegnung, irritiert werden und anschließend Reflexionen auslösen" (KHALAILAH 2012, S. 270).
Andere Autoren verweisen auf die Notwendigkeit einer sehr sorgfältigen Gestaltung der interkulturellen Kollaboration und Interaktion (LEVIN/COHEN 1985; LIN/SCHWARTZ 2003, n. ZHANG 2013, S. 500). So ist Nistor et al. (2012) zufolge bspw. die unterschiedliche Akzeptanz von Technologien und Kommunikationsmitteln in den verschiedenen Ländern zu berücksichtigen. Als Potential derartiger Settings wird der Zugang zu verschiedenen Perspektiven, Denkweisen und Herangehensweisen an Lernen und die Verbindung zu verschiedenen sozialen Praktiken in verschiedenen Ländern besonders herausgestellt, was Levin/Cohen anhand der Kollaboration von Schülern zur Problematik der Wasserknappheit bereits 1985 zeigen konnten. Dabei wird insbesondere der Austausch über lokale Aktionen, deren Analyse und die Überprüfung deren Eignung für die eigenen lokalen Umstände thematisiert (ZHANG 2013, S. 500).
Aber auch auf der Ebene der Arbeitsweise ist durch CSCL ein positiver Einfluss möglich. In ihrer experimentellen Studie mit Schülern aus Hongkong und Kanada konnten Lai/Law (2006) zeigen, dass der Einsatz eines Web-Forums, konkret die Analyse der Aktivität in einer Diskussion dort und deren Reflexion und Diskussion, zu einer Verbesserung der eigenen Aktivität und einer aktiveren Problematisierung in der weiteren Online-Diskussion führte (ZHANG 2013, S. 501).
Dass es im Rahmen der Arbeit mit CSCL im interkulturellen Kontext auch zu Problemen kommen kann, verdeutlicht eine Studie von Prasolova-Forland et al. (2008) mit australischen, norwegischen und taiwanesischen Schülern. Während zunächst noch ein Lernen adaptiver Strategien festgestellt werden konnte, traten

im weiteren Verlauf Missverständnisse zwischen den norwegischen und den australischen Schülern auf, die darin mündeten, dass sich die beiden Schülergruppen darüber beschwerten, die jeweils andere Gruppe sei zu dominant, herrisch und rechthaberisch (ZHANG 2013, S. 501). Die Bereitschaft dazu, Menschen mit anderem Hintergrund zu verstehen und von ihnen zu lernen, kann jedoch dadurch gefördert werden, den Austausch zu ‚vermenschlichen' (MACRAE ET AL. 1996, n. ZHANG 2013, S. 501), um so zu erreichen, dass die Teilnehmer die Partner als Menschen mit anderem Hintergrund wahrnehmen, die persönlichen Gedankengänge der Partner kennenlernen und nicht bloß eine Einordnung in Stereotypen erfolgt.

Für den Einsatz von CSCL im Kontext verschiedener Schüler und verschiedener Kulturen werden nicht standardisierte Programme als Königsweg angesehen, es wird inzwischen ein an Leitlinien orientierter Ansatz bevorzugt (BROWN/CAMPIONE 1996; ZHANG 2010, n. ZHANG 2013, S. 502). Damit wird der Lehrkraft auf Basis von Kernprinzipien und –vorgehensweisen die Verantwortung für die Entscheidungen im Lernprozess weitgehend übertragen. Anstatt vorgegebene Aktivitäten umzusetzen, reflektiert, interpretiert, bewertet und passt die Lehrkraft die Prozesse im Lernumfeld an unter Heranziehung von technischen Hilfsmitteln, Musterstunden und von anderen Ressourcen (ZHANG 2010; ZHANG ET AL. 2011, n. ZHANG 2013, S. 502).

Auf die Bedeutung von Moderator und Lehrkraft im Rahmen kollaborativer Lernprozesse und deren absolut notwendiges Einwirken weisen basierend auf empirischen Erkenntnissen auch zahlreiche andere Autoren hin (vgl. z. B. CARELL ET AL. 2004). Hier zeigt sich also teilweise eine andere Auffassung als der von anderen Autoren bevorzugte Ansatz mit Kollaborationsskripts, wobei sich die beiden Ansätze nicht ausschließen müssen. Es dürfte auf den situativen Kontext, die jeweilige Lerngruppe und die Erfahrungshintergründe sowohl von Schülern als auch von beteiligten Lehrkräften ankommen.

Vor geographischem Hintergrund interessant ist die Studie von Baiio und Ray (2011), die in ihrer Prä-Post-Studie anhand einer vierwöchigen Zusammenarbeit über ein Modul des *Centers for Global Geography Education* der *Association of American Geographers* Wissensgewinn, Begeisterung für internationale Zusammenarbeit und eine Erweiterung der Perspektive der Studenten feststellen konnten (BAIIO/RAY 2011, S. 287). Die Studenten wünschen sich jedoch eine längere und tiefergehende Interaktion, wobei die Autoren darauf verweisen, dass Langzeiteffekte im kognitiven und affektiven Bereich nicht erhoben werden konnten (BAIIO/RAY 2011, S. 295). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Klein und Solem, die ebenfalls positive Effekte auf den Lernprozess durch den Einbezug verschiedener internationaler Perspektiven im Rahmen kollaborativen Lernens zeigen konnten. Sie legen außerdem in der Folge eine Förderung verständnisintensiveren Lernens besonders in Bezug auf globale

Zusammenhänge und problembezogene räumliche Fragestellungen nahe (KLEIN/SOLEM 2008, S. 255ff).

Ray et al. (2012, S. 39f) geben auf Basis ihrer Evaluationsstudie des *Centers for Global Geography Education* der *Association of American Geographers*, in der sie den Lernzuwachs der Studenten und deren subjektive Erfahrung mit den international kollaborativ angelegten Online-Modulen untersuchten und auch die Erfahrungen der eingesetzten Facilitatoren berücksichtigten, folgenden Leitlinien für effektive Zusammenarbeit im internationalen Online-Lernen:
Schon bei der Vorbereitung und dann bei der Umsetzung ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Arbeitspartner anzuraten. Erwartungen, Deadlines und bereits gemachte Erfahrungen sollten vorher diskutiert werden.
„Icebreaker"-Aktivitäten sind wichtig, um die soziale Präsenz der Studenten zu erhöhen und das Engagement und den Gemeinschaftssinn zu wecken, was sich wiederum positiv auf das Lernen auswirkt.
Diskussionen in der Klasse sind wichtig, um logistische Fragen zu klären und das Lernen der Studenten zu bestärken.
Eine Reflexion der Lernerfahrung sollte nach dem Projekt stattfinden, bspw. können die Studenten Aufsätze verfassen, in denen das Projekt reflektiert wird.

Im Rahmen der Evaluation des Pilotprojekts *Ch@t der Welten*[88] nimmt Fileccia (2003) die Perspektive der Lehrer auf das Projekt in den Blick. Hier zeigten sich u. a. Planungsprobleme aufgrund schulorganisatorischer Fragen und die Notwendigkeit einer längeren Vorlaufzeit. Aber auch die zusätzliche zeitliche Belastung wird von den Lehrkräften betont (FILECCIA 2003, S. 67). Die Lehrkräfte geben außerdem an, dass das Unterrichtsprojekt ihre Offenheit für andere neue Unterrichtsformen angeregt habe. Wichtig ist den Lehrkräften auch der intensive Austausch mit anderen Lehrenden über das Projekt, im besten Fall im Rahmen von Präsensveranstaltungen (FILECCIA 2003, S. 69ff).

Jarrath (2004, S. 81) stellt in seinem aus der Praxis stammenden Beitrag zu den Erfahrungen im Rahmen der Online-Diskussion *Agenda21 NOW!* vor allem die Notwendigkeit heraus, über ein begrenztes Thema zu diskutieren, die Diskussion auch zeitlich einzuschränken und ein konkretes Ergebnis, bspw. in Form eines Communiqués, zu formulieren. Ernsthafte und sinnvolle Diskussionen dürfe man erwarten, wenn Themen klar vorgegeben seien, gute Arbeitsmaterialien zur Strukturierung der Diskussion bereit stünden und die Moderatoren gut für ihre Aufgabe ausgebildet worden seien (JARRATH 2004, S. 83).

[88] Es handelt sich um ein Pilotprojekt von InWent, der Nordrhein-Westfälischen Stiftung für Umwelt und Entwicklung, der Deutschen Bundesstiftung Umwelt, dem Landesinstitut für Schule und dem Klima-Bündnis e.V.

Der empirische Forschungsstand in den die vorliegende Studie betreffenden Bereichen ist durch große Heterogenität gezeichnet. Während es für das CSCL zahlreiche empirische Befunde gibt, die sich teilweise auch ergänzen und aufeinander aufbauen, ist der Forschungsstand zum Globalen Lernen zum einen durch weniger empirische und zum anderen auch weniger systematische Ergebnisse gekennzeichnet. Sucht man nach Forschungsergebnissen, die die beiden Bereiche miteinander verbinden und dies auch noch im interkulturellen Kontext und mit einer Anbindung an Unterricht und die Perspektive der Schüler, so wird die Befundlage sehr überschaubar. In diesem Sinne scheint die Verfolgung der grundsätzlichen Fragestellung und der Generierung empirisch fundierter Aussagen hierzu lohnenswert.

Die überwiegend theoretischen Ausführungen im vorherigen Teil des Kapitels zusammenfassend bleibt – auch bei empirisch teilweise uneindeutiger Lage - festzuhalten, dass computergestütztes kooperatives Lernen nicht zuletzt aufgrund seiner tiefen Verankerung in pädagogischen bzw. didaktischen Theorien, in denen Mitverantwortung, Mitgestaltung und Mitentscheidung zentraler Bestandteil sind, für den Einsatz im Rahmen Globalen Lernens prädestiniert zu sein scheint. Gerade das Aufgreifen problemorientierter Projektarbeit, deren Kern die lernerorientierte, an Interaktion ausgerichtete Gestaltung des Arbeitsprozesses ist, und eine konstruktivistisch ausgerichtete Arbeitsweise sind zentrale Forderungen für die Gestaltung von Lernarrangements Globalen Lernens. Ebenso ist die Ausbildung der Fähigkeit zur Selbstkritik, zur Selbstbewertung aber auch zur Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess und die Lernsituation im Rahmen von CSCL zentral. Diese Fähigkeiten sind im Rahmen Globalen Lernens, wenn auch auf anderer Ebene, ebenso zentraler Bestandteil. CSCL kann in diesem Zusammenhang das Potential zugeschrieben werden, Fähigkeiten zu fördern, die sich auf übergeordnete Anwendungskontexte übertragen lassen. Im Kontext interkulturellen Kontakts ist eine zeitgemäße unterrichtliche Umsetzung ohne technische Tools aus dem CSCL nicht vorstellbar.

Im folgenden Teil der Arbeit sollen die vorangegangenen grundlegenden Ausführungen und die Ausführungen zu empirischen Ergebnissen hinsichtlich einer Didaktik Globalen Lernens unter Einsatz von CSCL zusammengeführt werden, um die Voraussetzungen für die weitere Konkretisierung von Erkenntnisinteresse, Fragestellung und methodischer Vorgehensweise herauszuarbeiten.

2.4. Didaktik Globalen Lernens in der Geographie und Schlussfolgerungen aus der theoretischen Aufarbeitung

In diesem Teil der Arbeit sollen die Ausführungen zum Globalen Lernen im allgemeinen und in der Geographiedidaktik im besonderen, sowie diese zum CSCL weiter im Sinne einer Didaktik Globalen Lernens konkretisiert und schlussendlich im Sinne einer unterrichtlichen Umsetzung zusammengeführt werden. Dabei werden bereits bestehende Konzepte miteinbezogen.

2.4.1. Globales Lernen in der geographiedidaktischen Diskussion und in der Umsetzung im Geographieunterricht[89]

In der Geographiedidaktik wird das Konzept Globalen Lernens durchaus kritisch diskutiert, dies trotz wesentlicher Beiträge von Geographiedidaktikern zu solch zentralen Dokumenten des Globalen Lernens wie dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung[90]. Neben grundsätzlicher Kritik[91] wird auch die konkrete unterrichtliche Umsetzung Globalen Lernens kritisch in den Blick genommen. So sieht Köck (2004) die Gefahr inhaltlicher Beliebigkeit, bzgl. der methodischen Herangehensweise große Schwierigkeiten und Probleme der Bezugswissenschaften, im Konzept Globalen Lernens ihr Profil ausreichend zu wahren (KÖCK 2004, S. 35f). Dies liegt darin begründet, dass einige Autoren Globales Lernen nicht nur auf der Ebene der schulischen Bearbeitung weltweiter systemischer Zusammenhänge im Rahmen von Globalisierungsprozessen auffassen, sondern ‚global' auch im Sinne eines holistischen Ansatzes interpretieren, der Denken, Urteilen, Fühlen und Handeln auf subjektiver Ebene vereint (vgl. u. a. SCHEUNPFLUG/SCHRÖCK 2000, SEITZ 2002, SELBY/RATHENOW 2003). Für Köck ist und bleibt im Rahmen der Umsetzung Globalen Lernens im Geographieunterricht aber die Kategorie des Raumes zentral[92] - eine Ansicht, die er mit zahlreichen weiteren Vertretern aus der Geographie teilt. So verwundert es nicht, dass Kroß (2004) in Anlehnung an den ‚didaktischen Würfel' von Scheunpflug und Schröck versucht, in seinem ‚Würfel der Dimensionen Globalen Lernens' die verschiedenen Dimensionen Raum, Zeit, Lernziel und Inhalt zu integrieren, um eine didaktische Handhabbarkeit herzustellen, die der geographischen Perspektive Rechnung trägt. Berücksichtigt man den Ansatz von

[89] Die Ausführungen in diesem Teil basieren unter anderem auf Exzerpten und Diskussionsaufzeichnungen, die im Rahmen eines mehrtägigen Arbeitstreffens mit Stefan Applis in der Fränkischen Schweiz entstanden sind. Vgl. deshalb hierzu auch die entsprechenden Ausführungen in der Arbeit von Applis (2012).

[90] Die Professoren Böhn und Otto aus der Geographiedidaktik waren hier u. a. beteiligt.

[91] Vgl. die Ausführungen von Hasse 2010 und deren Bearbeitung im Kapitel zu den Grundlagen Globalen Lernens im Rahmen dieser Arbeit.

[92] Diese Ansicht äußerte Köck erneut im Rahmen der Diskussion zu den Vorträgen der Sitzung zum Globalen Lernen auf dem Geographentag in Wien 2009.

Selby und Rathenow (2003) und dessen ganzheitliche Ausrichtung im Sinne personaler Aspekte - also der inneren Dimension - so wird deutlich, dass in der unterrichtlichen Umsetzung Schülerorientierung, Partizipation, Interaktion etc. im Vordergrund stehen sollten[93].

Für Köck (2004, S. 35ff) ist die Integration der räumlichen Dimension neben anderen Dimensionen jedoch nicht ausreichend, denn er sieht sie als Voraussetzung, um die Ursachen globaler Strukturen zu verstehen und sich im Nachgang dann mit Folgen und möglichen Gegenmaßnahmen damit verbundener Probleme auseinandersetzen zu können. Auf kognitiver Ebene müsse in Bezug auf Scheunpflug/Schröck (2000) zunächst ein räumliches Denken in Strukturen, Prozessen, Beziehungen und Systemen entwickelt werden, für das ständige Maßstabs- bzw. Dimensionswechsel wesentlich seien. Ohne eine vorher generierte global-räumliche Ordnung beim Lernenden fehlen für ihn Anknüpfungspunkte für Sachverhalte Globalen Lernens, das Ergebnis sei ein Diffusbleiben und eine wahrgenommene thematische Irrelevanz beim Schüler. In seiner positiven Wendung dieser Kritik fordert Köck die Herstellung globaler Bezüge und das Aufzeigen globaler Zusammenhänge im Rahmen der inhaltlichen Bearbeitung, um bei den Lernenden langfristig die Herstellung räumlicher Bezugssysteme in die Wege zu leiten. Er sieht dabei jedoch in Bezug auf Erkenntnisse aus der Anthropologie und Evolutionstheorie (vgl. z. B. TREML 1993) große Hindernisse im Bereich des Problemlösens und der Systemkompetenz[94], die der Geographieunterricht aber überwinden helfen könne. Um die diesbezüglichen Herausforderungen von Globalisierungsprozessen auf das Lernen zu bewältigen, sehen sowohl Scheunpflug/Schröck (2000, S. 8) als auch Köck zwei Ansätze als zentral an: die Erhöhung der Eigenkomplexität des Lernenden und die Reduzierung der Außenkomplexität bezüglich der Sachverhalte. Erstgenanntes hat das Ziel eines differenzierten Umgangs mit Globalisierungsprozessen und ihren Folgen, Letztgenanntes soll die inhaltliche Durchdringung vor allem über Modelle oder das Herausarbeiten von (räumlichen) Gesetzmäßigkeiten oder Basiskonzepten erleichtern[95]. Diese beiden Ansätze sind im Rahmen der Gestaltung von Unterrichtseinheiten zu Globalisierungsthemen im Blick zu behalten.

---

[93] Vgl. hierzu die Ausführungen zu Kollaboration und Interaktion im Rahmen der Ausführungen zum *computer supported collaborative learning*.

[94] Zur geographischen Systemkompetenz, insbesondere deren Aufbau auf einem sozialökologischen Systemverständnis, vgl. Rempfler/Uphues (2010).

[95] Applis (2012) verweist in diesem Zusammenhang auf die Kritik Hasses, der hier überhöhte kognitive Ansprüche sieht, denn bereits Experten seien mit den Wechselwirkungen globaler Prozesse, also auf Systemkompetenzebene, vielfach überfordert. Ebenso sieht Hasse im Konzept Globalen Lernens große Probleme, den eigenen Ansprüchen an den Aufbau von Verantwortung und Handlungskompetenz gerecht zu werden.

Aufbauend auf den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung entwerfen Applis et al. (2012) Leitprinzipien für das Globale Lernen im Geographieunterricht, die versuchen, diese Ausführungen zu berücksichtigen (vgl. Abb. 12).

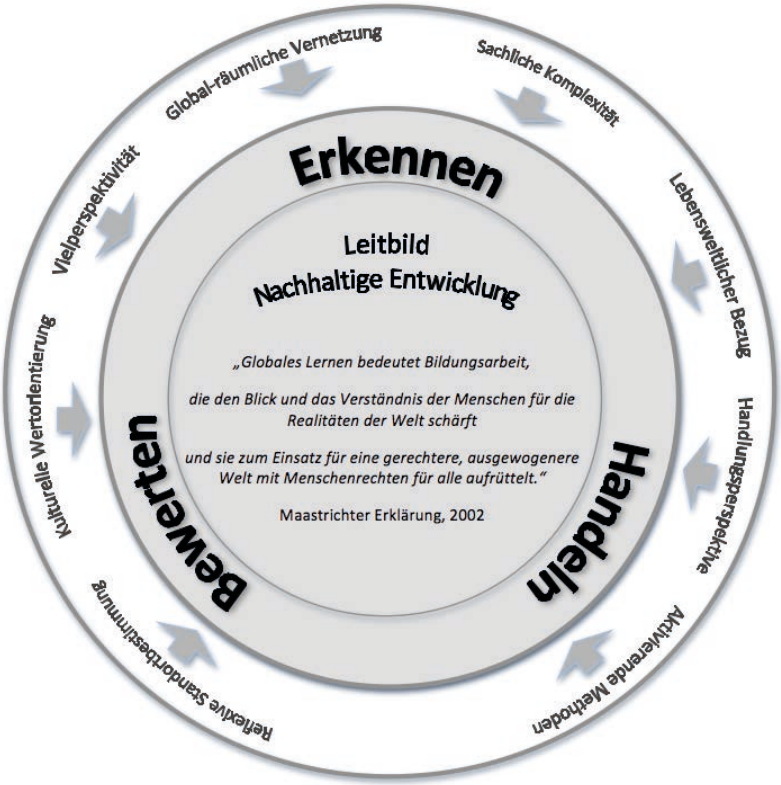


Abb. 12 | Leitprinzipien für das Globale Lernen nach Applis et al. 2012, S. 11

In diese Leitprinzipien fließen normativ ausgerichtete und didaktisch einzuordnende Vorgaben ein, die jeweils aus kognitiver, affektiver und konativer Perspektive zu betrachten sind. Die Leitprinzipien und damit verknüpfte Fragen lassen sich als eine Art Checkliste beim Entwurf einer Unterrichtseinheit verwenden, die Applis et al. (2012, S. 12) im Rahmen der Beantwortung der zentralen Frage „Woran erkenne ich, ob meine Unterrichtseinheit den Prinzipien des globalen Lernens entspricht?" weiter konkretisieren:

„1. Global-räumliche Vernetzung: Werden die globalen Bezüge des Themas deutlich? Erfolgt die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsebenen (persönlich, lokal, regional, national und global) und ein regelmäßiger Maßstabswechsel?
2. Sachliche Komplexität: Wird das Thema mit all seinen Facetten dargestellt? Besteht die Gefahr von unzulässig verkürzten Schlussfolgerungen durch die Schüler? Können andere Unterrichtsfächer weitere wichtige Impulse zur Behandlung beisteuern?
3. 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?
4. Vielperspektivität: Finden unterschiedliche Perspektiven und Interessenslagen gesellschaftlicher Akteure Eingang in die unterrichtliche Auseinandersetzung? Bringt der Unterricht die verschiedenen Sichtweisen von Menschen aus anderen Kulturräumen und Weltregionen in den Fokus der Betrachtung?
5. Kulturelle Wertorientierung: Werden die verhandelten Themen im Lichte der Leitbilder einer zukunftsfähigen Entwicklung und der weltbürgerlichen Solidarität beurteilt? Wird zur ethischen Reflexion über Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit gegenüber lebenden und zukünftigen Generationen angeregt?
6. Reflexive Standortbestimmung: Besteht die Möglichkeit (z. B. über das Internet), direkt mit Menschen in anderen Teilen der Welt in Kontakt zu treten? Regt der Unterricht zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Grenzen der eigenen Weltsicht an? Weckt er Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen?
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. Aktivierende Methoden: Aktiviert die Unterrichtseinheit zu selbständigem und eigenverantwortlichem Lernen? Ist der Schüler Subjekt seines Lernprozesses? Fördert die Materiallage die Strukturierungskompetenz und das kritische Hinterfragen von Quellen? Spricht der Unterricht vielfältige Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise an?“ (APPLIS ET AL. 2012, S. 12)

Im Rahmen der Hamburger Unterrichtsmodelle zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung werden, aufbauend auf einem didaktischen Basiskonzept, Unterrichtskonzepte im Globalen Lernen[96] dargestellt. Zentral in den Modellen sind stärkeres selbstgesteuertes und individuelles Lernen sowie Kompetenzförderung im Rahmen einer projektorientierten Unterrichtsausrichtung. Dies basiert auf der Auffassung von Lernen als höchst individuellem Prozess, für den Kooperation und Kommunikation elementar sind (SCHREIBER ET AL. 2010, S. 2ff), es zeigt sich also ein interaktionistisch-konstruktivistischer Ansatz[97] (vgl. z. B. REICH 2002). Als Ziele werden die Entwicklung wichtiger Kompetenzen, die Anwendung subjektorientierter und kooperativer Lernformen, die Stärkung von Eigenverantwortung für den Lernprozess, der Einsatz vielfältiger Unterrichts- und Lernmethoden, die Auseinandersetzung mit wichtigen Themen des globalen Wandels, das wertebewusste Urteilen und Handeln sowie die Förderung ganzheitlichen, fächerübergreifenden Unterrichts genannt (SCHREIBER ET AL. 2010, S. 2). Die Autoren sehen als übergeordnetes Ziel die komplexe Handlungskompetenz, die für sie über eine Verbindung zentraler Kompetenzen aus dem Globalen Lernen mit fächerübergreifenden Kompetenzen zu entwickeln ist. Dabei stellen sie bislang eine mangelnde Berücksichtigung sozialer und personaler Kompetenzen im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards fest, die sie folglich im Rahmen der Hamburger Bildungspläne, auf denen die Unterrichtsmodelle basieren, zu beheben versuchen. Dazu werden in den Bildungsplänen für die Bereiche Selbst-Kompetenzen, soziale Kompetenzen und lernmethodische Kompetenzen Ziele formuliert (SCHREIBER ET AL. 2010, S. 17):

[96] Inzwischen liegen vier Hefte dazu vor.
[97] Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum CSCL im Rahmen der Arbeit.

Die Schülerin/der Schüler ...

Selbst-Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Offenheit und Interesse ... zeigt Offenheit und Interesse etwas Neues zu lernen.	**Kommunikationsfähigkeit** ... beteiligt sich an Gesprächen, kann zuhören und geht angemessen auf Gesprächspartner ein.	**Selbstständigkeit bei Lösungsansätzen** ... wendet beim Bearbeiten von Aufgaben und beim Lösen von Problemen selbstständig Erfolg versprechende Strategien an.
Selbstbewusstsein ... hat Zutrauen in eigene Fähigkeiten, kann diese realistisch einschätzen und eine eigene Meinung vertreten.	**Perspektivenwechsel, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft** ... kann sich in Andere hineinversetzen, nimmt Rücksicht und ist hilfsbereit.	**Planungskompetenz** ... kann Arbeits- und Lernprozesse planen, gestalten und reflektieren.
Umgang mit eigenen Gefühlen ... nimmt eigene Gefühle wahr, kann sie ausdrücken und mit ihnen umgehen.	**Toleranz** ... kann Widersprüche aushalten und Vielfalt wertschätzen.	**Informationsbeschaffung und -verarbeitung** ... kann Informationen beschaffen, auswählen und verarbeiten.
Zielstrebigkeit ... stellt sich Aufgaben, ergreift selbst die Initiative und kann Ziele ausdauernd verfolgen.	**Übernahme von Verantwortung** ... übernimmt Verantwortung für sich, Andere und für Gemeinschaftsaufgaben.	**Mediale Interaktionsfähigkeit** ... kann moderne Technologien für den interaktiven Wissenserwerb einsetzen.
Wertebewusstsein ... ist sich der eigenen Wertvorstellungen bewusst und entwickelt sie weiter.	**Kooperationsfähigkeit** ... kann mit anderen und in Gruppen konstruktiv zusammenarbeiten.	**Kreativität** ... ist zu vielfältigen Assoziationen in der Lage und hat kreative Ideen.
Kritikfähigkeit ... kann mit Kritik konstruktiv umgehen.	**Mitgestaltung und Einhaltung von Vereinbarungen** ... beteiligt sich an der Aufstellung sinnvoller Regeln und trägt zu ihrer Wirksamkeit sowie zur Einhaltung von Vereinbarungen bei.	**Logisches Denken** ... kann logische Zusammenhänge erfassen, Ursachen erkennen und Schlussfolgerungen ziehen.
	Konfliktfähigkeit ... verhält sich in Konflikten fair, konstruktiv, selbstkritisch und selbstbewusst.	**Urteilsfähigkeit** ... kann Arbeitsergebnisse sowie eigene Überzeugungen reflektieren und sich Urteile bilden.
		Merk- und Übungsfähigkeit ... kann sich Begriffe und Sachverhalte einprägen und durch selbstorganisiertes Üben Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen stärken.
		Präsentationsfähigkeit ... kann Arbeitsergebnisse wirkungsvoll und situationsgerecht darstellen.

Abb. 13 | Kompetenzen in den Hamburger Bildungsplänen zum Globalen Lernen, aus Schreiber et al. 2010, S. 17

Die Formulierung dieser Kompetenzen kann als wichtige Referenz im Sinne einer langfristigen Zielformulierung für die Gestaltung von Unterricht zu Globalisierungsthemen herangezogen werden.

In der Zusammenschau der geographiedidaktischen Diskussion zum Globalen Lernen kommt Applis (2012, S. 41f) zu sechs Hauptdiskussionslinien[98]:

> *1. Globales Lernen als Themenfeld oder als Unterrichtsprinzip im Geographieunterricht*
> *2. Pädagogische und fachdidaktische Zugänge zum Themenkomplex Globalisierung*
> *3. Profilschärfung und bildungspolitische Positionierung des Faches Geographie*
> *4. Grade normativer Offenheit oder Geschlossenheit bezüglich Fragestellungen wertorientierten Lernens*
> *5. Pädagogische und methodisch-didaktische Konzeption Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht – Transkulturalität und Multikulturalität*
> *6. Schwerpunktsetzungen bezüglich der Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen in den Lernbereichen Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung*

Für die vorliegende Studie und Untersuchungen in deren Rahmen sind zwar vor allem die beiden letztgenannten Hauptdiskussionslinien von besonderer Bedeutung, doch übergeordnet sind fast alle Diskussionslinien tangiert, sind sie allesamt für die Unterrichtsentwicklung bedeutsam. Denn es geht darum, inwieweit Unterrichtsarrangements mit Kontakt zu Schülern aus fremden Ländern über Neue Medien aus Schülerperspektive zu einer Förderung im interkulturellen Lernen, im abstrakten und systemischen Denken, im wertorientierten Lernen und in der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, in der Individualisierung und im selbstgesteuerten Lernen (vgl. auch APPLIS 2012, S. 42) beitragen können.
Führt man sich diese zu fördernden Bereiche vor Augen, so zeigt sich, dass das im Rahmen des Computerlernens als sehr lohnenswert eingeschätzte kollaborative Lernen mit dem Computer *(CSCL)* aus theoretischer Sicht großes Potential zu bieten scheint. Ein Überblick über grundsätzliche Ausführungen und empirische Erkenntnisse zum CSCL wurde bereits im Rahmen des Theoriekapitels gegeben[99]. An dieser Stelle sollen auf dieser Basis unter Einbezug weiterer Hinweise zur Gestaltung von CSCL aus mediendidaktischer Perspektive und aus den bereits ausgeführten Aussagen zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten im Globalen Lernen Leitlinien formuliert werden, wie ein Unterrichtsarrangement im Globalen Lernen unter Einsatz von CSCL ausgestaltet werden sollte.

[98] Vgl. auch den ersten Teil dieses Theoriekapitels.
[99] Vgl. auch den zweiten Teil dieses Theoriekapitels.

2.4.2. Planung von Unterrichtsarrangements im Globalen Lernen im interkulturellen Kontext mit Einsatz computerunterstützter Kooperation

Der Einsatz kooperativen Lernens kann bei einer Reihe von Lehrzielen und Lernzielen sinnvoll sein. Kerres/Nattland (2012, S. 256) nennen beispielhaft Lernszenarien, in denen es etwa darum geht, dass Lernende ihre Meinung formulieren und diese in angemessener Weise im Rahmen einer Diskussion mit anderen vertreten können. Dazu gehört die Fähigkeit der Aufnahme von Äußerungen anderer und auf deren Argumente und Sichtweisen bei der Formulierung der eigenen Position eingehen zu können. In derartigen Szenarien ist die Erfahrung und Akzeptanz unterschiedlicher Sichtweisen zu komplexen Sachverhalten für die Lernenden zentrales Ziel und damit die Erkenntnis, dass es unter Umständen angezeigt sein kann, die eigene Sichtweise zu überdenken und zu relativieren. Weiterhin bietet das kooperative Lernen das Potential, dass Lernende erfahren, wie eine gemeinsame Position, ein Konsens, herausgearbeitet und formuliert werden kann. Die Erfahrung für die Lernenden, dass es gewinnbringend sein kann, Fragen und Probleme gemeinsam in Gruppen zu bearbeiten und dabei vom Wissen anderer zu profitieren, aber auch sein Wissen an andere weiterzugeben, wird allgemein in diesem Rahmen als wichtiges Ziel angesehen (KERRES/NATTLAND 2012, S. 256).
Durch diese Beispiele von Lehr- und auch von Lernzielen[100] wird deutlich, warum Kooperation, Interaktion und Kommunikation bspw. auch in den Hamburger Modellen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung eine zentrale Rolle spielen. Gerade für die komplexen Themen im Globalen Lernen scheinen kooperative Lernformen großen Gewinn bringen zu können.

Trotz des erkennbaren Potentials und des Nachweises bestimmter Vorzüge kollaborativen gegenüber individuellem Lernen (vgl. z. B. LOU ET AL. 2001) bleiben aber grundsätzlich beim Einsatz von CSCL die folgenden Fragen zu klären (SCHEURLEN 2009; KERRES/NATTLAND 2012, S. 255), die im Anschluss im Kontext Globalen Lernens kurz reflektiert und kommentiert werden. Den Fragen liegt die übergeordnete Frage nach dem Mehrwert von CSCL im Rahmen des jeweiligen Lernarrangements zugrunde und die Auffassung, dass erst wenn auf didaktischer, sozialer und technischer Ebene für optimale Rahmenbedingungen gesorgt ist, sich das Potential kooperativen *E-Learnings* voll entfalten kann (SCHEURLEN 2009, o. S.).

[100] Kerres/Nattland weisen in diesem Zusammenhang explizit darauf hin, dass Lehr- und Lernziele nicht immer deckungsgleich sind. Dies muss bei der Planung berücksichtigt werden. Diese Feststellung spiegelt in gewisser Weise auch die Grundfragestellung der vorliegenden Studie wider, die auf der Unterscheidung der Perspektiven von Didaktikern/Pädagogen auf Lernarrangements und Lernprozesse im Globalen Lernen und der von Schülern basiert.

Für Erfolgsfaktor 1, die Didaktische Ebene, sind für Scheurlen die folgenden Punkte entscheidend:

> *„Nicht immer ist kooperatives E-Learning die Sozialform erster Wahl. Zuallererst ist die Frage entscheidend, ob der Einsatz von kooperativem E-Learning erstens im Hinblick auf die Erreichung der Lehr- und Lernziele und zweitens im Hinblick auf die Lernsituation didaktisch überhaupt sinnvoll ist."* (SCHEURLEN 2009, o. S.)

Diese Frage kann u. a. unter Berücksichtigung der Ausführungen von Schreiber et al. (2010) für das Globale Lernen in den meisten Fällen wohl bejaht werden. Kooperation und Begegnung auf Augenhöhe sind auch aus empirischen Erkenntnissen heraus zentrale Elemente für erfolgreiches Lernen in der Weltgesellschaft (vgl. hierzu z. B. ASBRAND 2007, S. 13f, 2009, S. 229ff).

Für die Lehr- und Lernziele stellt Scheurlen Folgendes fest:

> *„Immer wenn es darum geht, dass Lernende sich mit mehreren Sichtweisen auseinandersetzen, einen eigenen Standpunkt formulieren und argumentativ vertreten können, dann ist kooperatives E-Learning sehr gut geeignet. Das bedeutet: Multiperspektivische Themen eignen sich besonders für kooperatives E-Learning"* (SCHEURLEN 2009, o. S.).

Diese Ausführungen verdeutlichen die Eignung von Themen aus dem Bereich Globalen Lernens für kooperatives *E-Learning*, denn nahezu alle Herausforderungen der Globalisierung zeichnen sich durch verschiedene mögliche Sichtweisen auf den jeweiligen Sachverhalt aus (vgl. UPHUES/SCHLEICHER 2012, S. 80f, WETTSTÄDT/ASBRAND 2012, S. 239f).

Aber auch die Berücksichtigung der Lernsituation ist Scheurlen in diesem Zusammenhang bedeutsam:
„Nicht jede Lernsituation eignet sich für kooperatives E-Learning. Sollen Lerninhalte in kurzer Zeit, beispielsweise für eine Prüfung, vermittelt werden, dann ist kooperatives E-Learning unzweckmäßig" (SCHEURLEN 2009, o. S.).

Zentrales Element Globalen Lernens ist die nicht einseitige Fixierung auf den kognitiven Bereich, sondern die große Bedeutung, die sowohl der affektiven Seite als auch dem Handlungsbereich beigemessen wird (vgl. APPLIS 2012, S. 281). In diesem Sinne ist es auch für zentrale Ziele Globalen Lernens kontraproduktiv, reproduktionsorientiert Lerninhalte in kurzer Zeit auf eine Prüfung ausgerichtet vermitteln zu wollen.

Für Scheurlen (2009, o. S.) sind nach der positiven Beantwortung der Grundfrage, ob sich das Thema durch kooperatives E-Learning vermitteln lässt, die anregende und interessante Gestaltung der Gruppenaufgaben entscheidend für den Erfolg von CSCL. Dafür weist sie einige Charakteristika aus, die Gruppenaufgaben erfüllen sollen.

Die ersten vier Charakteristika Problemorientierung und Praxisbezug, Kontroversität und Multiperspektivität, Ergebnis- und Produktorientierung und sozialer Austausch weisen erstaunliche Parallelen zu den von Applis et al. (2011) aufgestellten Leitprinzipien für das Globale Lernen und zum Didaktischen Konzept zum Lernbereich Globale Entwicklung aus Hamburg (SCHREIBER ET AL. 2010) auf. Einschränkend stellt Scheurlen jedoch fest, dass eine Dimensionierung erfolgen muss, d. h. die Aufgabestellung sollte nicht zu komplex und zu umfangreich sein, da Koordinierungsprozesse im CSCL in der Regel wesentlich mehr Zeit erfordern als beim reinen Präsenzlernen. Weiterhin betont sie die Bedeutung konkreter Angaben zur erwarteten Aktivität und zum erwarteten Ergebnis im Rahmen des Arbeitsprozesses.

Beim zweiten Erfolgsfaktor, der sozialen Ebene, ist für Scheurlen die Frage entscheidend, ob die Lernenden „in ihren persönlichen und fachlichen Voraussetzungen kooperativem E-Learning gewachsen sind“ (Scheurlen 2009: o. S.). Damit meint sie konkret, inwieweit die Teilnehmenden Erfahrung mit selbstorganisiertem Lernen, mit der Selbstorganisation und –motivation besitzen und ob sie in der Lage sind, den Lernprozess in der Gruppe eigenverantwortlich zu übernehmen. Dies impliziert auch die Bereitschaft zur Kooperation und Kollaboration. Weiterhin verweist die Autorin auf die Bedeutung unterschiedlicher Ausprägungen von Heterogenität, was positiv für die Perspektivenvielfalt ist, und von Homogenität, was besonders bedeutsam für die Entwicklung eines gemeinsames Verständnisses eines Thema ist. Hier kommt es in den meisten Szenarien im Wesentlichen darauf an, dass die Gruppe nicht zu heterogen, aber auch nicht zu homogen ist. Für die Herstellung eines guten Arbeitsklimas hält Scheurlen besonders eine kompetente Moderation für entscheidend, ebenso für wie für effiziente Arbeitsorganisation (SCHEURLEN 2009, o. S.).

Für Erfolgsfaktor 3, die technische Ebene, gilt es die Frage zu klären, wie viele und welche Werkzeuge zu welchem Zweck eingesetzt werden. Hier ist laut Scheurlen dem Grundsatz zu folgen, dass nicht die Anzahl verschiedener Werkzeuge entscheidend für bestmögliche Rahmenbedingungen ist, sondern der zweckmäßige Einsatz der Werkzeuge. Beispielhaft führt sie den Einsatz eines Wikis für die Arbeit am gemeinsamen Produkt, den Einsatz eines Chats zur Arbeitsorganisation und den Einsatz eines Forums für die inhaltliche Diskussion

an. Unter Umständen könne man erfahrenen Gruppen die Auswahl der Werkzeuge freistellen (SCHEURLEN 2009, o. S.).

Kerres/Nattland (2012, S. 256ff) geben eine Übersicht über didaktische Entscheidungen, die bei der Konzeption eines CSCL-Arrangements aus mediendidaktischer Sicht zu berücksichtigen sind. Sie überschneidet sich teilweise zwar mit den Ausführungen von Scheurlen (2009), gibt jedoch einige zusätzliche Hinweise zu didaktischen Überlegungen, die sich im Anschluss ganz wesentlich auf Auswahl und Einsatz der *CSCL-Tools* auswirken, was dann wiederrum prägend für das Lernarrangement wird. Diese Übersicht sei an dieser Stelle zusammengefasst:

Ziel: Es bedarf einer klaren Zielformulierung für die Gruppenarbeit.
Die Autoren unterscheiden hier zwischen verschiedenen Varianten der Kooperation, von rein informellem Austausch zwischen den Lernenden über Zusammenarbeit bei vorgegebenen Lernaufgaben bis hin zur weitreichenden Kooperation in längerfristigen Gruppen inkl. Selbstorganisation. Die Entscheidung für eine Variante ist im Wesentlichen durch das Lehrziel bestimmt.

Gruppengröße: Bestimmung einer geeigneten Größe der Lerngruppe.
Für die Gruppengröße ist nach Kerres/Nattland (2012) die für das angestrebte Ziel geeignete Intensität der Interaktion zwischen den Lernenden aber auch mit dem Moderator/Lehrer/Tutor ausschlaggebend. Bei entsprechendem Lehrziel ist es unter Umständen zentral, dass die Lernenden das Gefühl entwickeln, sich wirklich zu kennen[101]. Unter Verweis auf Lou et al. (2001) betonen die Autoren, dass für computergestützte Kollaboration keine anderen Größen zu gelten scheinen wie für traditionelle Gruppenarbeit.

Arbeitsmodus: Zeitgleiche vs. zeitversetzte Zusammenarbeit
Hier gilt es abzuwägen, welche Art der Zusammenarbeit abhängig von Lehrziel und Lernaufgabe, der Phase der Gruppenarbeit und der Gruppenzusammensetzung vorteilhaft ist[102]. Die zeitliche und räumliche Flexibilität in der Zusammenarbeit kann ein wesentlicher Vorteil sein[103], synchrone Kommunikation wird oft aufgrund des empfundenen hohen Aufwands wenig positiv eingeschätzt (KERRES/DE WITT 2003, n. KERRES/NATTLAND 2012).

[101] Im Rahmen Globalen Lernens scheint dies zentral, um bspw. Sozialität über Distanz hinweg langfristig anzubahnen.
[102] Die Theorie der Mediensynchronizität liefert hier gewinnbringende Ansatzpunkte.
[103] Hierauf beziehen sich im Wesentlichen die sehr positiven Einschätzungen des Potentials Neuer Medien im Globalen Lernen auf allgemeiner Ebene.

Gruppenzusammensetzung: Homogen vs. heterogen
Homogene Lerngruppen sollten bedingt durch ihren ähnlichen Hintergrund in der Regel keine Probleme bei der Verständigung besitzen. Diese zunächst als positiv einzuschätzende Voraussetzung kann jedoch bei näherer Betrachtung im Rahmen bestimmter Gruppenaufgaben selbst zum Problem werden: Erfahrungen, Perspektiven und Kompetenzen können auch zu wenig unterschiedlich sein [104] . In zahlreichen Fällen sind stark heterogene Gruppenzusammensetzungen zu bevorzugen (KERRES/NATTLAND 2012, S. 257). Aber auch eine Kombination der Vorgehensweisen im Sinne einer Neukombination von Gruppen im Rahmen des Arbeitsprozesses kann sinnvoll sein.

Rollenstruktur: Einteilung von Funktionen und Verantwortlichkeiten in der Gruppe
Besonders bei in der Gruppenarbeit unerfahrenen Lernenden ist es wichtig, die Verteilung von Rollen bzw. Verantwortlichkeiten bereits im Rahmen der Aufgabenstellung zu thematisieren und gegebenenfalls vor Beginn des Arbeitsprozesses vorzunehmen (KERRES/NATTLAND 2012, S. 257).

Gender: Anmerkungen zur geschlechtsbezogenen Einteilung von Gruppen
Allgemein wird die Einteilung einer einzelnen Frau oder eines einzelnen Mannes in eine Gruppe Andersgeschlechtlicher als wenig positiv angesehen. Es sind günstige Voraussetzungen zu schaffen, damit sich sowohl weibliche als auch männliche Lernende an der Arbeit in der Gruppe gewinnbringend beteiligen (KERRES/NATTLAND 2012, S. 257).

Gruppenbildung: Festlegung des Prinzips zur Gruppenbildung
Das Ziel der Gruppenarbeit und die dafür angezeigte Gruppenzusammensetzung sollten die Art der Gruppenbildung bestimmen. Das Prinzip kann bspw. eine Zufallsauswahl oder eine Auswahl anhand von Interessen oder Sympathie sein.

Betreuungsmodus: Festlegung der Betreuung/Unterstützung durch den Lehrenden/Moderator
Die Betreuung der Lernenden wird von zahlreichen Autoren inzwischen als zentraler Einflussfaktor auf den Lernerfolg im Rahmen von CSCL angesehen. Die Art der Betreuung hängt von jeweiligen Lernsetting ab und bestimmt bspw. die Gestaltung von Rückmeldungen oder *scaffolding*-Maßnahmen. In der Diskussion

[104] Dies gilt bspw. für Szenarien im Globalen Lernen, in denen Multiperspektivität im Vordergrund stehen soll.

sind auch spezielle Betreuungskonzepte und Ausbildung von Tutoren, da spezifische Anforderungen festgestellt werden (KERRES/NATTLAND 2012, S. 258).

Lernaufgabe: Gestaltung der Aufgabe für die Gruppe
Lernaufgaben sind im Rahmen kooperativen Lernens vor allem zur Anregung und Steuerung der Kooperation von Bedeutung. Die bloße Bereitstellung der technischen Voraussetzungen zur Kooperation genügt in der Regel nicht. Ebenso sollte der Arbeitsprozess der Lerngruppe strukturiert sein, wozu eine entsprechende Lernaufgabe beitragen kann (KERRES/NATTLAND 2012, S. 258).

Da im Rahmen von CSCL die Aufgabenformulierung präziser erfolgen muss als in einem *face-to-face*-Setting[105] (d. h. Benennung der erwarteten Aktivität, des erwarteten Ergebnisses, der Bearbeitungsdauer, der heranzuziehenden Materialien, der Bearbeitungsvoraussetzungen), formulieren Kerres/Nattland (2012, S. 258f) unter Einbezug von Ausführungen von Petschenka et al. (2004) eine Reihe von Anforderungen an Lernaufgaben im Rahmen von *Online-Settings*, die sich aus den Lehrzielen ableiten (PETSCHENKA ET AL. 2004, KERRES/NATTLAND 2012)[106]:

> *1. „Die zu bearbeitende Lernaufgabe soll über die Suche und Aneignung von Wissen hinausgehen; sie sollte vielmehr auf das Verstehen komplexer Problemstellungen oder Konstellationen ausgerichtet sein. (Negativbeispiel: Die Lerngruppe soll die Geburtsdaten der Musikerfamilie Bach finden und auf einer Netzseite präsentieren.)*
> *2. Die Aufgabenbearbeitung soll die Erstellung eines gemeinsamen Ergebnisses erfordern. Das Ergebnis sollte nur erreichbar sein, wenn alle etwas dazu beitragen. (Beispiel: Es werden Texte mit unterschiedlichen Meinungen verteilt, die Gruppe soll die Unterschiede zwischen den Positionen herausarbeiten.)*
> *Die Aufgabe soll Arbeitsteilung ermöglichen, d. h. sie sollte in unterschiedliche Arbeitsschritte aufgeteilt werden können. (Negativbeispiel: Es ist ein Experiment durchzuführen, das nur von einer Person bedient werden kann/muss.)*
> *3. Die Aufgabe darf nicht additiv arbeitsteilig bearbeitbar sein, d. h. das Ergebnis der Gruppenarbeit darf nicht durch bloßes Zusammenfügen*

[105] Es wird davon ausgegangen, dass sich in face-to-face-Situationen Unklarheiten und Probleme einfacher klären lassen.
[106] Die Liste ist keineswegs erschöpfend und basiert auf mediendidaktischen Beratungsprojekten im Hochschulkontext. Die Kriterien lassen sich jedoch auf den Schulkontext übertragen, denn die Qualität der Lernaufgabe ist auch hier entscheidend für den Erfolg des Lernszenarios (KERRES/NATTMANN 2012: 259).

bzw. Zusammentragen von Einzelergebnissen zustande kommen, sondern nur bei kooperativer Bearbeitung zu bewältigen sein (Cohen, 1994). (Negativbeispiel: Ein Gruppenreferat, bei dem die zu präsentierende Literatur durch die Studierenden „aufgeteilt" wird.)
4. Die Aufgabenbearbeitung soll den Blick auf unterschiedliche Positionen oder Sichtweisen einer Fragestellung ermöglichen. (Beispiel: Es ist ein Rollenspiel im Netz mit verteilten Rollen auszuführen, das kommentierte Chat-Skript mit einer anschließenden Reflexion ist einzureichen.)
5. Die erfolgreiche Aufgabenbearbeitung soll einen Anreiz bieten. Der Anreiz ist in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen unterschiedlich zu gestalten. (Negativbeispiel: Während eines Kurses wird Gruppenarbeit gefordert, die gesamte Prüfungsleistung des Kurses bezieht sich auf einen Wissenstest.)
6. Kooperation beim Lernen soll als selbstverständliches Element der Lernkultur etabliert werden, das nicht nur gelegentlich und isoliert stattfindet, sondern von den Lehrkräften einer Institution übereinstimmend getragen wird." (KERRES/NATTMANN 2012, S. 258f)

Die im Rahmen von CSCL entscheidende Auswahl adäquater Werkzeuge ist aus Sicht von Kerres/Nattmann (2012, S. 259) ein iterativer Prozess, in dem die didaktische Konzeption immer wieder aufs Neue hinsichtlich Zielen, Zielgruppe, Methoden oder Werkzeugen reflektiert werden muss. Das Potential des Lernens in sozialen Kontexten und in Kooperation sei zwar groß, allerdings zeigten sich in der Praxis Probleme in der Realisierung eines lebendigen Austauschs [107]. Trotzdem sei davon auszugehen, dass kooperative Lernformen mit Computerunterstützung künftig einen Bedeutungszuwachs erfahren werden. Dass dies gelingt, erfordert Kerres/Nattland (2012, S. 260) zufolge eine weitergehende, ständige Überprüfung der Bedingungen und Voraussetzungen für funktionierendes kooperierendes Computerlernen[108].

Für das Lernen in Projekten und in Gruppen, z. B. im Globalen Lernen, wie es u. a. in den Hamburger Modellen zum Lernbereich Globale Entwicklung empfohlen wird, bietet CSCL einen geeigneten Rahmen, ist aber nicht als eigenständiger innovativer didaktischer Ansatz anzusehen. Vielmehr sind CSCL-Funktionalitäten als eine Art Werkzeugkasten zu betrachten, der spezifische Lösungen im Rahmen bestimmter didaktischer Settings liefern kann

[107] Dies wird u. a. damit begründet, dass man sich in CSCL-Arrangements leichter aus Arbeits- und Kommunikationsprozessen zurückziehen kann als in *face-to-face*-Situationen.
[108] In diesem Sinne könnte man auch die grundsätzliche Fragestellung der vorliegenden Arbeit nach der Schülerperspektive zum Einsatz neuer Medien im Globalen Lernen auffassen.

(KERRES/NATTLAND 2012, S. 255ff). Die Passung zu vielen Anliegen aus dem Konzept Globalen Lernens ist aufgrund des Bezugs auf diesselben pädagogischen Grundlagen und eines zu erwartenden konkreten Mehrwerts für die Unterrichtspraxis grundsätzlich gegeben.
Im folgenden Kapitel sollen nun Erkenntnisinteresse und Fragestellung der Arbeit konkretisiert, sowie die grundsätzliche Vorgehensweise festgelegt werden. Dabei werden die Bedeutungen, die Schüler ihren eigenen Lernprozessen in Arrangements, die den in diesem Kapitel herausgearbeiteten Leitlinien folgen, selbst zuschreiben im Zentrum des Interesses stehen müssen und die Frage, wie man zu diesen Bedeutungszuschreibungen Zugang finden kann.

2.4.3. Theoretische und empirische Erkenntnisse und daraus folgende leitende Kriterien für Unterrichtsarrangements mit Einsatz „Neuer Medien" im Bereich Globalen Lernens im internationalen Kontext

Die folgende Zusammenstellung kann als Destillat aus der Aufarbeitung von Theorie und Empirie zum Einsatz „Neuer Medien" im Globalen Lernen aufgefasst werden. Es wurde hinsichtlich der Relevanz für die Gestaltung und Umsetzung von Unterrichtsarrangements fokussiert und versucht, eine lehrpraxisorientierte Kategorisierung vorzunehmen, welche jedoch nicht ohne Überschneidungen ist. In den einzelnen Kriterien wird auf Autoren und die ausführlichere Aufarbeitung deren Erkenntnisse in Kapitel 2 (Seitenzahl) verwiesen.

I. Aufbau und Vorbereitung von Unterrichtsarrangements

1. Projektorientierte Arbeitsweise (unter besonderer Berücksichtigung von Problemorientierung, Schülerselbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit) ist zu bevorzugen (--> CSCL, Motivation, Multiperspektivität), vgl. S. 16, 26, 33 (Scheunpflug/Schröck 2000, 2002, Wilhelmi 2006, Applis 2012, Asbrand 2009); vgl. S. 49 (Baumert et al. 2002, Heckhausen/Rheinberg 1980, Allen et al. 1996); vgl. S. 68 (Janneck 2012, Gudjons 2008, Dewey 2007, Frey/Schäfer 2012); vgl. S. 75 (Förster 2004)
2. Projekt relativ komplex gestalten, vgl. S. 34 (Applis 2012); globale mit der lokalen Ebene verknüpfen, vgl. S. 14f (Selby/Rathenow 2003, Scheunpflug/Schröck 2000, 2002), Orientierung an der räumlichen Dimension, vgl. S. 84f (Köck 2004)
3. Schulorganisation/Lehrerprobleme mit in den Blick nehmen in der Vorbereitung, vgl. S. 82 (Fileccia 2003)
4. Schon in Vorbereitung internationalen Online-Lernens enge Zusammenarbeit mit dem Arbeitspartner, Diskussion von Erwartungen, Deadlines und bereits gemachter Erfahrungen, vgl. S. 82 (Ray et al. 2012)

5. Einsatz nicht-standardisierter Programme, stattdessen Orientierung an Leitlinien, Kernprinzipien und –vorgehensweisen, Flexibilität und Anpassung an Situation durch die Lehrkraft vor Ort ermöglichen, vgl. S. 81 (Zhang 2013)
6. Gemeinsame Argumentation führt zu besseren und neuen Erklärungsweisen und Beweisführungen, denen sich Schüler bislang nicht bewusst waren, dies fördert nicht nur das Verständnis von Lerninhalten sondern auch den Glauben und die Relevanz entwickelter Thesen. Daraus wiederum wahrscheinlichere Verwendung solcher Erklärungsweisen außerhalb des Lernkontexts und positive Effekt auf kognitive Flexibilität, vgl. S. 78f (Chinn/Clark 2013, Zumbach/Unterbruner 2008)
7. Lokale Aktionen, lokale Umstände, deren Analyse und Eignung bzw. Übertragung auf eigene lokale Umstände thematisieren, vgl. S. 80 (Zhang 2013)
8. Unterschiedliche Akzeptanz von Technologien und Kommunikationsmitteln in verschiedenen Ländern berücksichtigen, vgl. S. 80 (Nistor et al. 2012)
9. Schmaler Grat zwischen Aktivierung von Selbststeuerung beim E-Learning und Überforderung bis hin zur Ablehnung, vgl. S. 75 (Kanwischer 2004)
10. Komplexe Lernarrangements führen zu komplexeren Bewertungslogiken von Handeln und einem Bewusstwerden über die Notwendigkeit komplexer Betrachtungsweisen von Welterscheinungen und Vorgängen in der Welt, vgl. S. 33f (Applis 2012)
11. Alltags- und Lebensweltorientierung, Bedürfnis nach Selbstthematisierung, vgl. S. 29f (Scheunpflug/Uphues 2010)
12. Klärung gravierender Probleme anderer, die Schüler aus Medien kennen, vgl. S. 30 (Scheunpflug/Uphues 2010, Hemmer/Hemmer 1996, 2010)
13. Partner auf gleicher Augenhöhe, Verbindung durch geteilte Handlungspraxis, „Welches Verhältnis zwischen Nord und Süd ist implizit in Lernarrangements und Aktivitäten enthalten?“, vgl. S. 32 (Asbrand 2007)
14. Verknüpfung mit (geleiteten) Prozessen der Selbstreflexion, vgl. S. 33 (Scheunpflug/Uphues 2010, Andreotti/Souza 2008)
15. Prozess kollaborativen Lernens: Vorbereitung, am eigenen Material lernen, am Material anderer lernen, kollaborieren (diskutieren etc.), vgl. S. 59ff (Kienle 2003, Kienle/Hermann 2012)
16. Online-Diskussion thematisch und zeitlich begrenzen, konkretes Ergebnis nach Diskussion formulieren; Themen klar vorgeben, gute Arbeitsmaterialien zur Strukturierung der Diskussion bereitstellen, Moderatoren gut ausbilden, vgl. S. 82 (Jarrath 2004)

17. Online-Diskussionen wirken bei Konstruktion von Wissen, Einsatz von Kooperationsskripts, Webquest oder Debattenmethode bei Online-Diskussionen in Erwägung ziehen, vgl. 79f (Stegmann et al. 2011, 2012, Fischer et al. 2011, 2013, Kanuka et al. 2007)
18. Tiefere und komplexere Argumentation mit vielen Gegenargumenten, gemeinsame Konstruktion von Argumenten und Diskussion über Begründungen fördern, da dies zu mehr Lernen führt, Uneinigkeit und argumentativer Austausch darüber führt oft zu mehr Lernerfolg als Zielstellung zu einer finalen Lösung kommen oder Kompromisse eingehen zu müssen, vgl. S. 78f (Chinn/Clark 2013)

II. Umsetzung von Unterrichtsarrangements

1. Erwartungen erheben und möglichst erfüllen, Nutzen den Teilnehmern transparent machen, vgl. S. 53ff (Reinmann/Mandl 2006)
2. Konkretisierung und Kommunikation über Ziele der Community, Evaluation und Reflexion der Zielerreichung, vgl. S. 53ff (Reinmann/Mandl 2006)
3. Positive Wahrnehmung der Interdependenz in der Gruppe durch alle Gruppenmitglieder, vgl. S. 47 (Johnson/Johnson 1990)
4. Erhebliche Förderung und Unterstützung der sozialen Interaktion, vgl. S. 47 (Johnson/Johnson 1990)
5. Wahrnehmung der Verantwortung für den Gesamterfolg durch alle Gruppenmitglieder. Dazu gehört sowohl die individuelle Verantwortung und Erkennbarkeit des individuellen Beitrags als auch die Verantwortung für den Gruppenerfolg. Die Gruppe weiß, dass die gemeinsame Leistung genauso wie die Leistung jedes Einzelnen bewertet wird, vgl. S. 47 (Johnson/Johnson 1990), Prüfungsgestaltung nicht nur auf Wissenszuwachs des Einzelnen ausrichten, Gruppenarbeiten gut konzipieren, negative Erfahrungen mit Gruppenarbeit in der Vergangenheit offenlegen und konstruktiv adressieren, vgl. S. 76f (Kerres/Nattland 2012)
6. Häufige und regelmäßige Nutzung von spezifischen Kommunikations- und Gruppenfähigkeiten und –fertigkeiten, vgl. S. 47 (Johnson/Johnson 1990)
7. Regelmäßiges Feedback und Evaluation der Gruppenprozesse durch die Gruppe selbst , vgl. S. 47 (Johnson/Johnson 1990)
8. Entwöhnung von rezeptiver Lernhaltung, vgl. S. 53f (Reinmann/Mandl 2006)
9. Gezielte Unterstützung beim kooperativen Lernen, vgl. S. 53f (Reinmann/Mandl 2006, Kerres 2012), Bsp. reziprokes Lernen
10. Gute Aufbereitung der Inhalte, vgl. S. 54f (Reinmann/Mandl 2006)

11. Regelmäßiger Austausch, Vertrauensförderung, Spielregeln umsetzen, Kommunikation erleichtern, vgl. S. 54f (Reinmann/Mandl 2006), Zahl der Aushandlungen im Rahmen der kollaborativen Phase verbunden mit positiven Effekten auf Lernen, vgl. S. 61 (Carell/Hermann 2009)
12. Reichhaltigkeit der Medien der Komplexität der Aufgaben anpassen, vgl. S. 43, 56 (Daft/Lengel 1984, 1986)
13. Angemessener Wechsel zwischen Medien mit hoher und geringer Synchronität, vgl. S. 57 (Schwabe 2001, 2012)
14. Abstimmung über gemeinsamen Wissenshintergrund, vgl. S. 58f (Arnold et al. 2013, Weidenmann 2006, Hinze 2004, 2008)
15. Klare Interaktionsregeln und adäquate Moderation, aber Selbstregulation darf wenn möglich nicht beeinträchtigt werden, vgl. S. 58f (Arnold et al. 2013, Weidenmann 2006, Hinze 2004, 2008)
16. Angemessene themenbezogene Aufarbeitung einfordern gegen Datenflut, vgl. S. 58f (Arnold et al. 2013, Weidenmann 2006, Hinze 2004, 2008)
17. Bereits während Vorbereitung Überlegungen zu geeigneten Kooperationsmethoden anstellen, vgl. S. 62f (Wessner 2012)
18. Schüler bei Realisation der Zielsetzung unterstützen (Gruppenbildung, Verantwortungsbereiche, Rollen der Gruppenmitglieder, Zeitplanung, Arbeitsatmosphäre, Ablauf des Arbeitsprozesses (Art des Austauschs, Effektivität)); abschließende Reflexion und Bewertung der Gruppenarbeit begleiten (Lernprozess, Lernerfolg, Kooperation in der Gruppe) --> Lehrer zieht sich so weit als möglich zurück, bleibt aber als Berater und Facilitator immer ansprechbar, vgl. S. 62f (Wessner 2012)
19. Lange, tiefgehende Interaktion ermöglichen, vgl. S. 81f (Baiio/Ray 2011)
20. bei der Umsetzung enge Zusammenarbeit mit dem Arbeitspartnerm, Integration von Icebreaker-Aktivitäten --> Förderung von sozialer Präsenz, Engagement und Gemeinschaftssinn, intensive Diskussionen in der Klasse --> Klärung logistischer Fragen, Bestärkung des Lernens, Reflexion der Lernerfahrung nach dem Projekt, vgl. S. 82 (Ray et al. 2012)
21. Missverständnisse und Stereotype vermeiden und Bereitschaft fördern, Menschen mit anderem Hintergrund zu verstehen und von ihnen zu lernen durch „Vermenschlichung“ des Austauschs, vgl. S. 80f (Zhang 2013)
22. Intensiven Aushandlungsprozess in den Gruppen initiieren durch gute Aufgabengestaltung, Teilnehmerinstruktion und Moderation der Kommunikation, um ein gemeinsames Konzept in der Gruppe zu fördern, vgl. S. 78 (Carell/Hermann 2009, Kienle/Hermann 2012, Jeong 2013)
23. Leitlinien in den Bereichen Facilitation und Evaluation ziehen, um kognitive Qualität der Postings zu erhöhen und zu tieferem Verständnis zu führen, vgl. S. 79 (Gilbert/Dabbagh 2005)

24. Bei interkultureller Zusammenarbeit Lehrkraft als bedeutendster Faktor für erfolgreiche Zusammenarbeit, vgl. S. 79 (Zhang 2013)
25. Sorgfältige Gestaltung der interkulturellen Kollaboration und Interaktion, vgl. S. 80 (Zhang 2013)

III. Moderation

1. Prozesssteuernde Begleitung durch Moderator, Notwendigkeit von Anleitungen zur Umsetzung des Austauschs in kollaborativen Lernprozessen, vgl. S. 60, 63ff (Kienle/Hermann 2012, Lipponen 2001)
2. Einnahme eines neutralen Standpunkts als Moderator gegenüber den Lernenden, vgl. S. 63ff (Schenk 2012, De Vreede et al. 2009)
3. Orientierung an Themenzentrierter Interaktion für die Moderation, vgl. S. 64f (Schenk 2012, Cohn 1994)
4. Orientierung an Salmons Phasen der Online-Moderation (1. Access and Motivation 2. Online socialisation 3. Information exchange 4. Knowledge construction 5. Development), vgl. S. 65 (Schenk 2012)
5. Im interkulturellen Kontext besonders sensibel vorgehen, vgl. S. 65 (Wang 2007)

IV. Motivation

1. Aktive Beteiligung der Lernenden muss zum Erreichen des Ergebnis explizit Voraussetzung sein, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012)
2. Beitrag des Lernenden zur Ergebniserreichung muss transparent werden, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012)
3. Wichtigkeit der Ergebnisfolgen verdeutlichen, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012)
4. Zusammenhang zwischen Handlungsergebnissen und angestrebten Folgen verdeutlichen, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012), Motivation zur Kooperation muss hergestellt werden und Aufwand und Mehrwert der Kooperation muss klar werden, vgl. S. 76f (Kerres/Nattland 2012)
5. Setzen eines bedeutsamen und relevanten Ziels, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012, Zumbach 2010, Malone/Lepper 1987)
6. Eigene Auswahl und Steuerung der Interaktion ermöglichen, vgl. S. 66ff(Urhahne et al. 2012, Zumbach 2010, Malone/Lepper 1987)
7. Durch Neuartiges/Unerwartetes Neugier hervorrufen, jedoch nicht zu stark von Erwartungen der Lernenden abweichen, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012, Zumbach 2010, Malone/Lepper 1987)
8. Ansprechende Gestaltung der CSCL-Umgebung und Vorhandensein von Interaktionspartnern, um Vorstellungskraft anzuregen, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012, Zumbach 2010, Malone/Lepper 1987)
9. Zunächst das Potential intrinsischer Motivation ausreizen, vgl. S. 66ff (Urhahne et al. 2012, Zumbach 2010, Malone/Lepper 1987)

V. Reflexion/reflexives Lernen

1. Auseinandersetzung mit konkreten Erlebnissen/Problemen in einer reflexiven Grundhalten, vgl. S. 68 (Dewey 2007)
2. Integration von Selbstreflexion u. a. Selbstkritik (=> Selbstevaluationen, bspw. Portfolio, Lerntagebuch), vgl. S. 69f (Brouer 2007, Dewey 2007, Siebert 1991)
3. Thematisierung von Ängsten, Missverständnissen, Problemeinschätzungen, Erwartungen, Methoden, Arbeitsweisen => Ziel: Konsens über Lernziele und –strategien und positives Lernklima, vgl. S. 69f (Siebert 1991)
4. Orientierung am Reflective Learning Cycle (Einsatz mediierender Tools: damit Schreiben, Diskutieren), vgl. S. 71ff (Seufert 2012)
5. Abstimmung von Lern- und Reflexionsprozessen aufeinander, vgl. S. 71ff (Seufert 2012)
6. Anleitung zu tiefer Reflexion über Beispiele und Austausch der Lernenden über angewendete Reflexionsstrategien, vgl. S. 72f (Seufert 2012)
7. Klima schaffen, in dem die Unterstützung der Gruppenkameraden im Zentrum steht und nicht das von ihnen „Gemochtwerdenwollen“, vgl. S. 77f (Hijzen et al. 2007)
8. Anleitungen und Unterstützung zur Umsetzung des Austauschs (z. B. *scaffolding*) und Reflexion auch außerhalb des eigentlichen CSCL (bspw. in der Klasse), vgl. S. 79 (Seufert 2012, Winne et al. 2013, Kienle/Hermann 2012, Lipponen 2001).

3. Präzisierung von Forschungsziel und Fragestellung der Studie und grundsätzliche Vorgehensweise

Der entscheidende erste Schritt zu Beginn jeder Forschung ist die Formulierung des Erkenntnisinteresses und das Erarbeiten einer präzisen Fragestellung. Grundsätzlich ist dabei darauf zu achten, dass das Phänomen, dem das Erkenntnisinteresse gilt, nicht einfach mit einer Fragestellung gleichgesetzt wird (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 15). Nachdem bereits in der Einführung das grundlegende Erkenntnissinteresse der Studie grob umrissen wurde, geht es in diesem Kapitel um eine Konkretisierung des Erkenntnisinteresses und der damit verknüpften Fragestellung auf Basis der Aufarbeitung der Theorie und der empirischen Erkenntnisse im vorangegangenen Kapitel. Im Rahmen dieser Aufarbeitung konnte das große Potential sogenannter neuer Medien im Globalen Lernen, hier speziell von CSCL-Arrangements, aus verschiedenen Forschungsperspektiven aufgezeigt und beleuchtet werden. Nach der Auseinandersetzung mit den empirischen Erkenntnissen im Forschungsfeld kann konstatiert werden, dass die Grundfragestellung, nämlich die nach der Perspektive der Schüler auf derartige Arrangements im Globalen Lernen, im Geographieunterricht tatsächlich bislang weitgehend unbearbeitet ist. Damit sind die Voraussetzungen für eine weitere Präzisierung der Grundfragestellung und des Forschungsziels gegeben.

3.1. Definition des Forschungsziels

Die Schülerperspektive auf Online-Arrangements im Globalen Lernen ist im Wesentlichen von den Bedeutungen bestimmt, welche die Schüler ihren Lernprozessen und dem Lernarrangement selbst zuweisen[109].
Diese Bedeutungszuweisung bestimmt das stattfindende Lernen maßgeblich. Zielsetzung der Forschungsarbeit muss es in diesem Sinne also sein, diese Bedeutungen und die ihnen zugrundeliegenden Bewertungslogiken zu rekonstruieren. Dabei geht es im Wesentlichen darum, nicht einzelne Schülerperspektiven herauszuarbeiten, sondern vielmehr um das Phänomen der kollektiven Orientierungen dahinter (vgl. DITTON 2002, S. 264f). Es soll also ermittelt werden, auf welchen impliziten Grundlagen die Schüler unterrichtlich agieren, wie die verschiedenen Denk- und Handlungsmuster ausgestaltet sind und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.
Ausgehend von der Rekonstruktion der Bedeutungen und Bewertungslogiken sollen anschließend Anhaltspunkte für die didaktisch-methodische

[109] Vgl. die Ausführungen zur Schülerperspektive in Kapitel 2.

Konzeptionierung internationaler Online-Projekte im Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens entwickelt werden.

3.2. Ableitung der Vorgehensweise im Forschungsprojekt

Für die Entscheidung über die Vorgehensweise im Forschungsprojekt ist die Frage, „wo und von wem erfahre ich am ehesten etwas über das, was ich wissen will?“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 15) zunächst leitend. Man könnte nun allgemein zu dem Schluss kommen, dass wenn es um die Ermittlung der Schülerperspektive auf Online-Arrangements im Globalen Lernen im Geographieunterricht geht, man selbstverständlich Schüler für die Erhebung dieser Perspektive heranzieht. Doch dies ist für das vorliegende Erkenntnisinteresse allein nicht ausreichend, denn entscheidend ist, welche Voraussetzungen diese Schüler für die Erhebung mitbringen sollen. So könnte man eine Erhebung unter zufällig ausgewählten Schülern einer bestimmten Schulart oder Klassenstufe durchführen und deren Perspektive rekonstruieren. Diese Schüler würden jedoch ein entscheidendes Kriterium nicht erfüllen, das für die angestrebten Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten didaktisch-methodischen Gestaltungshinweise ganz wesentlich ist: Die Äußerungen der Schüler wären nicht erfahrungsbasiert, sie würden sich wahrscheinlich in theoretischen Ausführungen erschöpfen. Es geht also im Rahmen der Gestaltung des Forschungsprozesses an dieser Stelle zunächst einmal darum, wie man Zugang zu Schülern bekommt, die erfahrungsbasiert über Online-Arrangements im Globalen Lernen im Geographieunterricht berichten können. Nun gibt es eine Reihe von Schulprojekten, in deren Rahmen Online-Werkzeuge zum Einsatz kommen und in denen in den Arbeitsprozess bspw. auch Kommunikation und Interaktion mit Schülern aus anderen Ländern zu globalen Problemen integriert ist[110]. Diese Projekte haben jedoch den Nachteil, dass sie auf gestalterischer Ebene nicht an den im Theorieteil herausgearbeiteten Anhaltspunkten bzw. Grundsätzen für derartige Arrangements im Globalen Lernen ausgerichtet werden können, da sie im Wesentlichen in ihrer Ausgestaltung und in ihrem (zeitlichen) Ablauf vorbestimmt sind und sich der Unterricht damit zu großen Teilen den Einblicken und gegebenenfalls nötigen (gestalterischen) Einflüssen des Forschers entzieht. So kann es sich ergeben, dass sich im Rahmen des Forschungsprozesses einerseits weniger Aussagen über Zusammenhänge der Schülerperspektive herausarbeiten lassen, sich andererseits aber auch evaluativ geprägte Aussagen nicht wirklich einordnen und kontextualisieren lassen. Vereinfacht ausgedrückt: Es lässt sich dann möglichst viel über die Schülerperspektive auf ein Unterrichtsarrangement herausarbeiten, wenn man möglichst viel über dieses Unterrichtsarrangement und die darin angedachten

[110] Es seien hier beispielhaft nur die Projekte *Ch@t der Welten* und *Agenda21NOW!* erwähnt.

Ziele und Arbeitsschritte weiß, um so einordnen zu können, worauf sich die Schüler beziehen in ihren expliziten und impliziten Konstruktionen[111].

Im Sinne einer geographiedidaktischen Unterrichtsforschung scheint deshalb die beste Vorgehensweise die zu sein, ein eigenes Unterrichtsprojekt zu gestalten und die Probanden vor der Erhebung an diesem Projekt teilnehmen zu lassen. Im Zuge dessen ergibt sich auch die Möglichkeit, die teilnehmenden Schulen, Klassen und Schüler und damit die Probanden gezielt auswählen zu können.

3.3. Grundsätzliche Vorgehensweise und methodische Positionierung

Aus dem Erkenntnisinteresse heraus, nämlich dem der Rekonstruktion der Schülerperspektiven, ergibt sich für die Methodik im Forschungsprojekt eine qualitativ-rekonstruktive Vorgehensweise im Rahmen des interpretativen Paradigmas (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2010, S. 21ff). Im entsprechenden Methodenspektrum gibt es einige zu differenzierende Vorgehensweisen, die sich teilweise nicht unwesentlich unterscheiden [112]. Maßgeblich für das Erkenntnisinteresse im Rahmen der Arbeit sind eine Reihe von Ansprüchen sowohl an die Erhebungs- als auch an die Auswertungsmethodik, die im Prozess der Methodenauswahl für das Forschungsprojekt leitend sind und die an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden sollen[113]:

Möglichkeit der Erfassung eines kollektiven Phänomens (vgl. Kapitel 2.1) und des Zugriffs auf implizit vorliegende Wissensbestände und Bewertungslogiken.
Es muss sich ein Zugang zum wirklich handlungsleitenden Wissen im Rahmen des Lernprozesses finden lassen.
Eignung für die empirische Arbeit mit jugendlichen Probanden vorzugsweise zusätzlich in einem schulischen Kontext.
Die für die Probanden relevanten Themen müssen ungehemmt zur Sprache kommen und in der eigenen Ausdrucksweise formuliert werden können.

[111] Unter Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Terminologie: Die Schülerorientierungen lassen sich dann besonders gut rekonstruieren, wenn herangezogene Diskussionsimpulse, im vorliegenden Fall das Unterrichtsprojekt, die im positiven Fall für einen selbstläufigen Diskussionsverlauf sorgen, der metaphorisch und interaktiv dicht ist, möglichst genau eingeschätzt werden können, da dann besser fremdverstanden werden kann, woran sich im Diskursverlauf interaktiv und metaphorisch besonders dichte Passagen (Fokussierungsmetaphern) entspinnen.Vgl. hierzu auch das Kapitel zur Methodik.
[112] Vgl. hierzu das Kapitel zur Methodik, hier insbesondere die Übersicht über Forschungsmethoden.
[113] Die hier formulierten Ansprüche an die Methodik sind keineswegs vollständig. Sie sollen lediglich die Vorgehensweise im zeitlichen Ablauf des Forschungsprojekts darstellen. Das volle ‚Leistungspotential' der schließlich gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden wird in einem getrennten Kapitel zu den Forschungsmethoden aufgezeigt.

Nicht nur die Möglichkeit der Rekonstruktion von Interaktions- oder Lernprozessen muss gegeben sein, sondern darüber hinaus die Eignung, dies in einem hochkomplexen Kontext zu tun.

Die Wahl fiel schließlich auf das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungs- und die dokumentarische Methode nach Bohnsack als Auswertungsmethode, da diese die anfänglich leitenden Kriterien alle erfüllen, forschungstheoretisch fundiert und in ähnlich gelagerten Forschungsvorhaben erprobt sind und sich dort bewährt haben (vgl. z. B. LÄHNEMANN 2007, ASBRAND/SCHRÖDER 2008, ASBRAND 2009, MARTENS 2010, APPLIS 2012). In der weiteren eingehenden Aufarbeitung der Methoden bestätigte sich die Eignung für das angedachte Forschungsvorhaben (vgl. hierzu auch BONNET 2009).

3.4. Präzisierung der Fragestellung der Studie in Verbindung zum Forschungsdesign

Mit dem im vorangegangen Abschnitt aufgezeigten rekonstruktiven Ansatz soll die folgende Grundfragestellung im Rahmen der Untersuchung bearbeitet werden:

Welche Bedeutungen weisen Lernende ihren Lernprozessen im Rahmen eines internationalen Online-Projekts im Globalen Lernen selbst zu, wie bewerten sie ihre Erfahrungen und wie integrieren sie diese in ihre Weltentwürfe unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Vielheit von Perspektiven?[114]

Diese Fragestellung soll mit einem Forschungsdesign bearbeitet werden, das aus drei Studienteilen besteht: einem explorativen Vorstudienteil, in dessen Rahmen unterrichtspraktische Erfahrungen bzgl. internationaler Projekte gesammelt werden, einer Pilotstudie, in deren Rahmen das erstellte Unterrichtsprojekt, die Erhebungs- und die Auswertungsmethodik überprüft und trainiert wird und einer Hauptstudie, in der das Unterrichtsprojekt insgesamt fünf Mal durchgeführt wird. Im Rahmen der Hauptstudie werden im Anschluss an das

[114] Der Fragestellung und der für die Bearbeitung der Fragestellung gewählten Methodik liegt ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen zugrunde, es ist insofern stringent zur Vorgehensweise im Unterrichtsprojekt (vgl. auch Kapitel 2). Unterricht wird in diesem Sinne als soziale Interaktion und Lernen als „eine Partizipation an (unterrichtlicher) sozialer Praxis" (MARTENS 2010, S. 27) aufgefasst. Lave/Wenger zufolge erfolgt ein Lernen, verstanden als Partizipation an sozialer Praxis, über Handlungswissen und kann als Aneignung einer Kultur von Praxis aufgefasst werden und knüpft damit an Bourdieus Vorstellung der Aneignung eines *modus operandi* an. So verwundert es auch nicht, dass Lave/Wenger ‚situiertes Lernen' an Bourdieus Habituskonzept anlehnen (MARTENS 2010, S. 28f). Damit ergibt sich die Verbindung, Zugang zu Lernen über die Rekonstruktion von handlungsleitendem, impliziten Wissen zu erlangen. Dafür sind Gruppendiskussion und dokumentarische Methode besonders geeignet. Vgl. auch das Kapitel zur Methodik.

Unterrichtsprojekt mit Schülergruppen aus den beteiligten Klassen in allen Ländern Gruppendiskussionen [115] geführt, die im Anschluss mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet werden.

Im Folgenden sollen die verschiedenen Zielsetzungen der einzelnen Studienteile, ihre Bedeutung für das gesamte Forschungsdesign und die Forschungsfragestellungen vorgestellt werden.

Ziele der explorativen Vorstudien

(eigene Durchführung internationaler Online-Projekte und intensiver Austausch mit ausländischen Lehrkräften[116])

- *Was ist bei der Gestaltung eines internationalen Online-Projekts mit Einsatz von Web 2.0-Elementen zu beachten?*
- *Welche organisatorischen Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen?*
- *Welche Unterschiede gibt es bezüglich der behandelten Thematiken im Unterricht?*
- *Welche Unterschiede gibt es bezüglich der Lehrerschaft?*
- *Welche Unterschiede gibt es bezüglich der Schülerschaft?*

Diese Fragen zu den explorativen Vorstudien geben zwar sinnvolle Umsetzungshinweise bzgl. internationaler Online-Projekte, haben aber nur bedingten Bezug zum Forschungsinteresse der Studie. Sie sind jedoch unabdingbar, um die Voraussetzungen für die empirische Arbeit im Rahmen der Hauptstudie zu schaffen. Die Auswertung der explorativen Vorstudien besteht also im Wesentlichen aus der Ableitung von Richtlinien zur Gestaltung des Unterrichtsprojekts aus den eigenen Lehrerfahrungen in derartigen Arrangements und aus dem intensiven Gedankenaustausch mit den weiteren beteiligten Lehrkräften. Die Organisation des Unterrichtsprojekts und das Management der verschiedenen Schülergruppen sind ohne diese Vorarbeiten nicht in der schließlich geplanten Art und Weise möglich.

[115] Es werden drei von fünf Durchführungen des Unterrichtsprojekts in der Erhebung berücksichtigt, zwei Durchführungen dienen als Absicherung für evtl. auftretende Probleme.

[116] Während der Durchführung der explorativen Vorstudien im Rahmen der eigenen Tätigkeit des Verfassers als Lehrkraft an einem bayerischen Gymnasium war noch nicht absehbar, dass dies in die Abfassung der vorliegenden Arbeit münden würde. Die Aufzeichnungen und die intensive Nachbereitung der durchgeführten Projekte hatte zu diesem Zeitpunkt zuvorderst das Ziel, den eigenen Unterricht bei einer nochmaligen Durchführung eines derartigen Projekts zu optimieren und den Geographieunterricht im Rahmen der Arbeit der Fachschaft für derartige Projekte zu öffnen und zu verbessern.

Ziele der Pilotstudie

(Austausch mit durchführender Lehrkraft und Gruppendiskussionen mit Schülern)

Die Überprüfung der spezifischen Instrumente in einer Pilotstudie ist bei qualitativen Verfahren grundsätzlich bedeutsam. Da die verwendeten Verfahren immer am Gegenstand orientiert und entwickelt werden und anders als im quantitativen Paradigma nicht auf standardisierte Instrumente zurückgegriffen werden kann, ist eine Pilotstudie prinzipiell anzuraten [117] (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 76ff). Für die vorliegende Studie kommt der Pilotstudie nicht nur die Funktion der Überprüfung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens zu, sondern ebenso die Überprüfung der Eignung des gestalteten Unterrichtsprojekts. Folglich orientiert sich die Pilotstudie überwiegend an der Generierung von Antworten auf folgende Fragen:

- *Ist das erstellte Unterrichtsprojekt praktikabel, d. h. lässt es sich in den verschiedenen Ländern, an den verschiedenen Schulen, in den verschiedenen Klassen, von den verschiedenen Lehrkräften durchführen?*
- *Erweist sich das Erhebungsinstrument über seine grundsätzliche theoretische Eignung hinaus auch in der Praxis hinsichtlich des Erkenntnisinteresses und der Umsetzbarkeit als geeignet?*
- *Erweist sich das Auswertungsinstrument über seine grundsätzliche theoretische Eignung hinaus in der Praxis hinsichtlich des Erkenntnisinteresses und der Umsetzbarkeit als geeignet?*
- *Ist die Gesamtanlage des Forschungsprojekts hinsichtlich des Erkenntnisinteresses stimmig? Ist das Forschungsprojekt mit dem gewählten Forschungsdesign in der Praxis umsetzbar?*
- *Müssen evtl. Faktoren bei der Zusammensetzung der Beobachtungseinheiten berücksichtigt werden? Wie sind die Rahmenbedingen der Erhebung zu gestalten?*

Nach der kritischen Auswertung und Evaluation der Pilotstudie, wird sowohl das endgültige Design des Unterrichtsprojekts, als auch die grundsätzliche Art und Weise der Erhebung festgelegt. Dies wird an anderer Stelle noch detaillierter thematisiert werden.

[117] Zu den Standards nicht-standardisierter Forschung siehe das Kapitel zur Methodik.

Ziele der Hauptstudie

(Gruppendiskussionen mit Schülern)

Die forschungsthematische Basis der Analyse der in der Hauptstudie geplanten Gruppendiskussionen bilden die theoretischen Grundlagen, die in Kapitel 2 ausgeführt wurden. Darin wurde der gegenwärtige Forschungsstand zum Einsatz von CSCL und im Bereich des Globalen Lernens erläutert und die Verknüpfung der beiden Bereiche verdeutlicht.

Bei der Analyse des erhobenen Materials werden verschiedene Forschungsfragestellungen verfolgt, die sich an folgenden Fragen orientieren, aufgrund der methodischen Anlage jedoch nicht zwangsläufig intensiv im empirischen Material thematisiert werden müssen[118]:

- Kann gezeigt werden, dass durch derartige Unterrichtsarrangements ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen unterstützt wird? Wenn ja, wodurch und wie wird dies unterstützt?
- Welche Erwartungen und Bedürfnisse haben Schüler/innen hinsichtlich des Web 2.0-Einsatzes in einem derartigen internationalen Online-Projekt?
- In welchem Verhältnis stehen die Einstellungen und Bewertungen der verschiedenen Nutzer/innen zueinander?
- Welche konkreten Erfahrungen und Erlebnisse der beteiligten Schüler/innen können rekonstruiert werden? Wie bewerten die Schüler diese und auf welchen Logiken basiert diese Bewertung?
- Welche Erlebnisse im Zusammenhang mit dem Projekt weisen für die Handlungspraxis der Schüler Bedeutsamkeit auf?
- Wie integrieren Jugendliche evtl. wahrgenommene Handlungsoptionen unter globaler Perspektive in ihre Wirklichkeit und ihre Weltentwürfe? Welche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten dokumentiert sich vor ihrem Erfahrungshintergrund ein?

[118] Da die Probanden im Rahmen der gewählten Erhebungsmethode Gruppendiskussion zuvorderst die für sie relevanten Themen zur Sprache bringen sollen, können die hier formulierten Fragen nur Anhaltspunkte darstellen. Es ist nicht zu erwarten, dass sie alle beantwortet werden. Vielmehr ist forschungsmethodisch davon auszugehen, dass sich nach ersten Analysen neue, andere Fragen ergeben, die für die Schüler zentraler sind oder dass sie sich einigen Fragen sehr intensiv unter Berücksichtigung neuer Teilaspekte widmen. Dies ist explizit so gewünscht, geht es doch um ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen der Bewertungslogiken der Probanden. Siehe hierzu auch das Kapitel zur Methodik.

- Zeigt sich eine Förderung von Schlüsselqualifikationen, individuellen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen? Wenn ja, inwiefern?
- Welche Elemente des Projekts haben fördernden, welche hemmenden Charakter?
- Wie bewerten die Schüler die Qualität derartiger Projekte in Bezug auf Wissenszuwachs, Strategien zur Reduzierung von Komplexität, Erhöhung der Handlungsbereitschaft, Vermittlung von Strategien zur Steigerung/Ermöglichung von Handlung? Wie bewerten Schülerinnen und Schüler Unterricht/Geographieunterricht generell in Bezug auf diese Ziele? Welche Bewertungslogiken liegen dem zugrunde?
- Welche Möglichkeiten einer weiteren unterrichtlichen Implementierung gibt es? Welche Konsequenzen ergeben sich vor dem Hintergrund der Bewertungslogiken der Schüler für die Qualifikation der Lehrkräfte?
- Finden es Schüler überhaupt gewinnbringend mit Schülern aus anderen Ländern an einem Projekt zu arbeiten? Wo gibt es aus Schülerperspektive Potential? Wo gibt es Probleme?
- Können durch ein solches Projekt wirkliche personale Bezüge hergestellt werden? Falls ja, inwieweit zeigen sich darin Möglichkeiten und Vorstellungen abstrakte Sozialität anzubahnen?
- Wie stehen die Schüler den mit dem Unterrichtsprojekt einhergehenden Forderungen nach eigenständigen Lernen und Denken gegenüber?
- Wie bewerten Schüler derartige Arrangements hinsichtlich der fachlichen Inhalte? Wie hinsichtlich der Anforderungen im Bereich der Medien? Wie hinsichtlich der Aufforderungen zur Dekonstruktion medialer Darstellungen? Welche Bewertungslogiken liegen diesen Prozessen zugrunde?

Zu teilweise ähnlichen Fragestellungen kommen Asbrand/Schröder bei ihrer Evaluationsstudie zur von der Bundesjugendstiftung entwickelten Plattform Schola-21, was die Relevanz der Forschungsfragen hinsichtlich der Web 2.0-Nutzung unterstreicht, auch wenn hier ein anders gelagertes Erkenntnisinteresse zugrunde liegt (ASBRAND/SCHRÖDER 2008).

Diese Fragestellungen sollen mit folgendem Forschungsdesign angegangen werden:

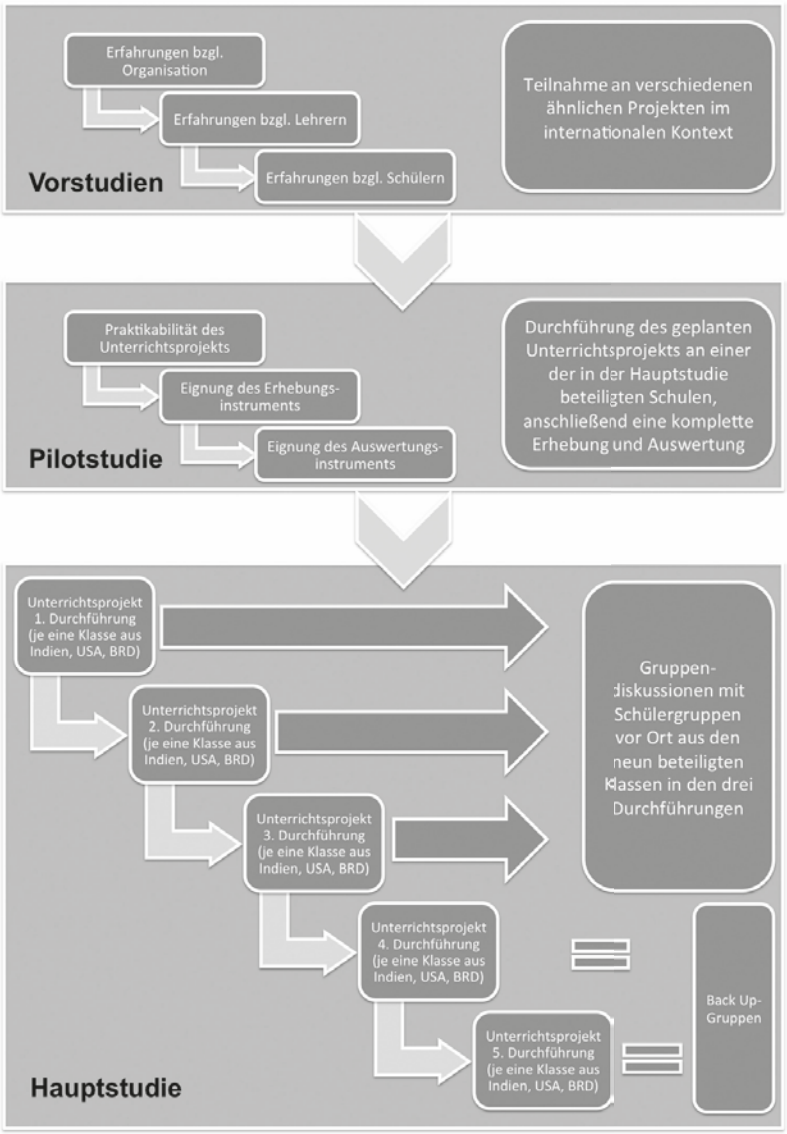


Abb. 14 | Geplantes Design der Studie

Auswahl eines Themenbereichs für das Unterrichtsprojekt

Grundlage für die Wahl des Themas für das vorgesehene Unterrichtsprojekt bildet die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Studie von Hemmer/Hemmer (2010) zum Schülerinteresse im Geographieunterricht und einer repräsentativen Umfrage der Europäischen Kommission (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008) unter Europäern über 15 Jahren bzgl. der als am größten wahrgenommenen Weltprobleme. Hier zeigt sich, dass der Klimawandel und damit verbundene Themenbereiche für die Schüler von großem Interesse sind und als sehr wichtige Themen bzw. Probleme wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund wird dieses Thema für das Unterrichtsprojekt gewählt, da es außerdem in der internationalen Staatengemeinschaft im Rahmen von Konferenzen kontrovers und aus teilweise konträren Positionen heraus diskutiert wird. Damit lässt es sich prinzipiell in einem Online-Schulprojekt mit Teilnehmern aus verschiedenen Ländern mehrperspektivisch bearbeiten[119].

Auswahl der beteiligten Länder am Unterrichtsprojekt[120]

Der Aspekt der Mehrperspektivität wird auch als Kriterium für die Auswahl der Länder herangezogen, die mit Schülern am Unterrichtsprojekt beteiligt sein sollen. Grundlage dafür sind die verschiedenen Positionen auf der Klimakonferenz von Kopenhagen im Dezember 2009 und die unterschiedliche Wertung und Darstellung der Konferenzergebnisse in der Presse der verschiedenen Länder. So soll u. a. dem in der Theorie postulierten Potential, unterschiedliche Perspektiven und Prioritätensetzungen bzgl. globaler Themen über den Einsatz neuer Medien kennenzulernen, Rechnung getragen werden.
Die Wahl fiel schließlich auf die USA, Indien und Deutschland als Herkunftsländer der teilnehmenden Schüler.

Auswahl des/der verwendeten CSCL-Tools

Aus der Vielzahl an verfügbaren CSCL-Tools muss ein adäquates Tool ausgewählt werden[121], das die für das Unterrichtsprojekt erforderlichen Funktionalitäten zur Verfügung stellt. Auch dies erfolgt kriterienorientiert. Entscheidend hierfür ist, zunächst auf pragmatischer Ebene, die Verfügbarkeit des Werkzeugs in den Sprachen Englisch und Deutsch (den Arbeitssprachen der teilnehmenden Schüler), eine mögliche kostenlose Nutzung, eine (zumindest in der Bundesrepublik) relativ verbreitete Nutzung, ein möglichst großer

[119] Zur Bedeutung der Mehrperspektivität im Globalen Lernen und im CSCL vgl. das Kapitel zur Theorie.
[120] Die Auswahl der Klassen und der Schüler für die Erhebungen wird im Rahmen der detaillierten Beschreibung des Samplingprozesses begründet.
[121] Vgl. den Teil der Arbeit zum CSCL.

Funktionsumfang und eine mögliche Anpassung auf die erforderliche Nutzung im Unterrichtsprojekt. Die weiteren Auswahlkriterien lehnen sich an Kerres/Nattland (2012) und Scheurlen (2009) an[122].
Aufgrund dieser Kriterien fiel die Wahl schlussendlich auf die Plattform *Lo-net²*.

Nach der Konkretisierung der Forschungsfrage und der Festlegung des Forschungsdesigns sollen im folgenden Kapitel die Grundlagen und Prinzipien der verwendeten Forschungsmethoden herausgearbeitet werden. Ziel ist, diese Grundlagen anschließend im Sinne der forschungspraktischen Umsetzung im Forschungsprojekt zu konkretisieren.

Zusammenfassung:
Die vorliegende Studie widmet sich der Erhebung und Analyse der Schülerperspektive zu Online-Projekten im Rahmen des Globalen Lernens. Vorrangig sollen die Bedeutungszuschreibungen zu derartigen Arrangements - angestoßen durch ein konkret durchgeführtes Unterrichtsprojekt mit integrierter Online-Diskussion - ermittelt und in Bezug zu grundsätzlichen Bewertungsmaßstäben der Schülerinnen und Schüler zu Unterricht gesetzt werden. Das Unterrichtsprojekt hat in diesem Sinne die Funktion, Hintergrunderfahrungen bereitzustellen, die es erst möglich machen, die Bewertungsmaßstäbe der Schüler hinsichtlich der Fragestellungen zu erheben[123]. Aus den Schüleräußerungen im Rahmen von im Anschluss an das Unterrichtsprojekt durchzuführenden Gruppendiskussionen werden die Orientierungen und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler bzgl. internationaler Projekte mit Einsatz von *CSCL-Tools* rekonstruiert. Das Vorgehen verspricht u. a. das Aufdecken von Lernbarrieren und –problemen im Bereich internationaler Unterrichtsprojekte einerseits, andererseits aber auch konkrete Erkenntnisse für den Einsatz von Online-Arrangements im Geographieunterricht innerhalb eines solchen Rahmens und den damit verbundenen Potentialen. Auf der Basis der empirischen Rekonstruktion soll die Studie eine Reihe von Leitlinien für die Umsetzung webgestützter internationaler Projekte im Globalen Lernen aufzeigen.

Erhebung und Analyse erfolgen vor dem Hintergrund der Bedürfnisse eines Geographieunterrichts, der dem Globalen Lernen und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung besonders verpflichtet ist (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2008, S. 7). Anders als bspw. in den in der Geographiedidaktik zahlreich vorhandenen Arbeiten zu Alltagstheorien und Schülervorstellungen geht es in der vorliegenden Studie nicht um die kognitive Verarbeitung

[122] Vgl. hierzu die Ausführungen zum CSCL im Rahmen des Kapitels zur Theorie.
[123] Nur so sind erfahrungsbasierte Äußerungen möglich.

bestimmter fachlicher Inhalte, sondern um die Reflexion konkreter methodischer Unterrichtsansätze. In diesem Sinne steht auch nicht die Erfassung von potenziellen Lernproblemen oder Lernhindernissen auf thematischer Ebene im Vordergrund, sondern die Erfassung von Orientierungen der Schüler bzgl. der unterrichtlichen Umsetzung komplexer didaktischer Arrangements im Globalen Lernen.

4. Grundlagen und Prinzipien der verwendeten Forschungsmethoden

Im folgenden Kapitel sollen die verwendeten Forschungsmethoden dargestellt und deren Verwendung auf Basis der Theorie begründet werden. Im Rahmen des Forschungsprojekts fand eine Erhebung qualitativ-empirischer Daten in Gruppendiskussionen mit Schülern statt, die anschließend mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet wurden (LOOS/SCHÄFFER 2001, PRZYBORSKI 2004, BOHNSACK 2006, BOHNSACK 2007, BOHNSACK 2007, PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009)[124].

Methodologisch baut die dokumentarische Methode auf der praxeologischen Wissenssoziologie in der Tradition Karl Mannheims auf (MANNHEIM/WOLFF 1964, BOHNSACK 2007), zeigt jedoch auch Verbindungen zu Niklas Luhmanns Systemtheorie (LUHMANN 1987, LUHMANN 1998, zur Einführung vgl. BERGHAUS 2011), da erkenntnistheoretisch betrachtet parallele Annahmen bestehen (vgl. hierzu VOGD 2005)[125]. Wie in andere qualitative Forschungsansätze, fließen auch in die dokumentarische Methode auf Blumers Symbolischen Interaktionismus zurückgehende Grundannahmen ein, wonach u. a. alle sozialen Interaktionsprozesse, d. h. auch schulisches Lernen, als „wechselseitiges, aufeinander bezogenes Verhalten von Personen und Gruppen unter Verwendung gemeinsamer Symbole“ (LAMNEK 2010, S. 35) verstanden werden, die von den Erwartungen der Handlungspartner aneinander geleitet werden[126]. Darin zeigt sich die Verbindung zwischen der gewählten Forschungsmethode und der leitenden Grundannahme der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Bedeutung der Schülerperspektive für die Gestaltung schulischen Lernens.

4.1. Rekonstruktive Sozialforschung und dokumentarische Methode

Um die Grundprinzipien rekonstruktiver Sozialforschung im Allgemeinen und die der dokumentarischen Methode im Speziellen nachvollziehen zu können, ist es

[124] Die methodische Vorgehensweise ist in der Jugendforschung langjährig erprobt und findet im Rahmen der Forschungsgruppe am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in mehreren Projekten Anwendung (vgl. die Arbeiten von Stefan Applis, Romy Hofmann, Juliane Lamprecht und Eva-Marie Ulrich-Riedhammer).

[125] Den Erhebungs- und Auswertungsmethoden liegt in Anlehnung an Mannheim die Annahme zugrunde, dass konjunktive Erfahrungen orientierungsgenerierend wirken. Hier zeigen sich Verbindungen zum Begriff des sozialen Systems im Rahmen der Organisationstheorie (vgl. KLEEMANN/MATUSCHEK 2009).

[126] Dieser Verweis auf den Symbolischen Interaktionismus ist nicht zu verwechseln mit den Annahmen Bohnsacks bzgl. des Gruppendiskussionsverfahrens, in denen er sich in einigen Punkten explizit von symbolisch-interaktionisch geprägten Ansätzen abgrenzt (vgl. Kapitel zum Gruppendiskussionsverfahren in dieser Arbeit).

notwendig, sich die Grundlagen und Charakteristika qualitativer Forschung zu vergegenwärtigen. Nachdem dies erfolgt ist, wird in diesem Abschnitt der Arbeit die rekonstruktive Sozialforschung unter besonderer Berücksichtigung von qualitätsrelevanten Standards in den Blick genommen.

4.1.1. Grundlagen und Charakteristika qualitativer Forschung

Der Anspruch qualitativer Sozialforschung ist es, über die Beschreibung von Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Menschen ein besseres Verständnis von sozialen Wirklichkeiten zu erzeugen. Dabei werden Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale offen gelegt, die Außenstehenden meist nicht zugänglich und auch den Akteuren selbst im Rahmen der Selbstverständlichkeit des Alltags nicht bewusst sind. Daraus ergibt es sich, dass die Akteure nicht in der Lage sind, eine reflektierende, bewusste Beschreibung oder gar Analyse ihres Alltags vorzunehmen (KROMREY 2002, S. 535, FLICK ET AL. 2009, S. 14, FRIEBERTSHÄUSER ET AL. 2010, S. 191ff). Um über das alltägliche Handeln von Menschen mehr herauszufinden, genügt es nicht, dieses Handeln einfach zu beobachten, sondern es gilt mehr zu erfahren über die impliziten Orientierungen und Konstruktionen oder Handlungsentwürfe, die dem Handeln zugrunde liegen (FLICK ET AL. 2009, S. 16, PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 26). Dies verdeutlicht die Bedeutung des sozialen und kommunikativen Kontexts beim Verstehen von Alltagshandeln und der Untersuchung von Handlungspraxis mit dem Ziel der Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie über dieses Handeln. Um diesem Ziel gerecht zu werden, bedarf es einer Orientierung des Forschenden an einer Reihe von Prinzipien, die in Anlehnung an Lamnek (2010) im Wesentlichen wie folgt zusammengefasst werden können:

> *Offenheit*: ... gegenüber Untersuchungspersonen, Untersuchungssituationen und Untersuchungsmethoden ist anzustreben.
> *Forschung als Kommunikation*: Die alltäglichen Kommunikationsregeln sind im Forschungsprozess zu beachten.
> *Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand*: Der Ablauf qualitativ-empirischer Forschung ist veränderbar, da qualitativ-empirische Forschung prozesshaft ist.
> *Reflexivität von Gegenstand und Analyse*: Der Analyseprozess qualitativ-empirischer Forschung ist reflexiv, es herrscht Reflexivität bzgl. Gegenstand und Analyse und der Sinnzuweisung von Handlung.
> *Explikation*: Um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, ist es notwendig, die einzelnen Untersuchungsschritte zu explizieren.
> *Flexibilität*: Im Rahmen des Forschungsprozesses muss flexibel auf die jeweilige Situation und die Relation zwischen Forscher und Beforschten

> reagiert werden können. Veränderungen bei Bedingungen und Konstellationen muss Rechnung getragen werden können.
> (LAMNEK 2010, S. 19ff)

Die offene Begegnung mit dem Forschungsgegenstand und seinen Konstruktionsprinzipien bedeutet also, dass auch Annahmen und Konzepte, die der Forschende über den Gegenstandsbereich bereits besitzt, im Rahmen des Forschungsprozesses einer Explikation und Reflexion bedürfen (FLICK 2009, S. 17).

Im Unterschied zu standardisierten Verfahren, die ein genaueres Bild über den Forschungsgegenstand benötigen, hat qualitative Forschung das Ziel, bislang nicht bekannte bzw. nicht erklärbare Zusammenhänge aufzudecken und theoretisch zu rahmen. Vogd (2004) verwendet in diesem Kontext einen Vergleich, mit dem er den Unterschied zwischen hypothesenprüfenden standardisierten Verfahren in der quantitativen Sozialforschung und den rekonstruktiven Verfahren in der qualitativen Sozialforschung treffend veranschaulicht:

> *„Um die Funktionsweise eines Herzens zu verstehen, muss man die Bestandteile des Herzens kennen lernen und eine Ahnung von der funktionalen Beziehung dieser Elemente haben. Ein Forscher, der zum ersten Mal ein Herz erblickt, müsste zunächst herausfinden, welche Muskeln sich in welchem Rhythmus zueinander bewegen, wie sich die Herzklappen verhalten, wie die Signalübertragungswege der beteiligten Nervenfasern vonstatten gehen etc. Er müsste die grundlegenden Strukturen und Beziehungen dieses Organsystems rekonstruieren. Dies wäre ein qualitativer Forschungszugang. Demgegenüber könnte ein quantitativ orientierter Wissenschaftler versuchen, Daten über die Leistungsfähigkeit verschiedener Herzen zu erheben. Er könnte Größen, Durchblutungsflüsse, die Herzfrequenz und andere Parameter bestimmen und in Beziehung zu statistischen Normalwerten setzen. Hieraus ergeben sich dann Hinweise für die Diagnose einer Erkrankung. Er kann den Schluss ziehen, dass es vielleicht angebracht wäre, die Herzfrequenz durch bestimmte Medikamente etwas zu reduzieren usw. Jeder der beiden methodologischen Zugänge zielt auf etwas anderes: Während im qualitativen Forschungsprozess die Struktur und die Funktion eines Phänomens erst einmal zu rekonstruieren ist, wird im zweiten Fall immer schon ein Modell vorausgesetzt, aus dem dann Hypothesen abgeleitet werden, die (statistisch-)empirisch überprüft werden können. In der Überprüfung kann dann ein mehr oder weniger standardisierter Weg eingeschlagen werden. Demgegenüber ist die Rekonstruktion einer zunächst unbekannten Wirklichkeit als ein schöpferischer Forschungsprozess zu verstehen, denn der Weg, also die*

> *theoretischen Konstrukte, die für die strukturidentische Beschreibung der erforschten Wirklichkeit angemessen sind, ist zu Beginn des Forschungsprozesses noch nicht bekannt. Theorie entwickelt sich in und aus der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material."* (VOGD 2004, o. S.)

Qualitative Sozialforschung basiert auf der Grundannahme, dass soziale Phänomene nicht durch kausale Gesetze bestimmt werden, sondern dass soziale Wirklichkeit das Resultat kollektiver Aushandlungsprozesse ist, in deren Rahmen Bedeutung konstruiert wird. Auf dieser Bedeutung, die anderen Menschen, Dingen oder Symbolen beigemessen wird, gründet sich das Handeln von Akteuren, das immer im Kontext von Gesellschaft, Kultur etc. zu sehen ist[127]. Soziale Wirklichkeit wird prozesshaft hergestellt und vollzieht sich auf Basis von Reflexivität und Rekursivität, sie wird also ständig konstruiert und rekonstruiert. Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass soziale Realität kommunikativ konstituiert wird, worin der Ansatzpunkt der Forschung an sprachlichen Konstruktionen sozialer Wirklichkeit begründet liegt. Für die Datenerhebung im Rahmen qualitativer Forschung ergibt sich hieraus, dass durch Erhebungsmethoden mit kommunikativem Charakter (z. B. Gruppendiskussionen, Interviews) an die kommunikative Verhandlung von lebensweltlichen Zusammenhängen angeknüpft wird[128] (FLICK ET AL. 2009, S. 21f, LAMNEK 2010, S. 31).

Als Merkmale qualitativer Forschung lassen sich zusammenfassend folgende bedeutsame Punkte ausmachen:

- Die verwendeten Methoden müssen dem Gegenstand angemessen sein und sollten sich ihm anpassen. Dies ist die logische Konsequenz aus dem Prinzip der Orientierung am Alltagsgeschehen und Alltagswissen. Die Gegenstandsangemessenheit und das Erkenntnisinteresse leiten den gesamten Forschungsprozess (z. B. Lernen als soziale Interaktion und Kommunikation wird mit einem Erhebungsverfahren erschlossen, das dieser Interaktion Rechnung trägt, z. B. dem Gruppendiskussionsverfahren wie in der vorliegenden

[127] Zur Kontextualität von Äußerungen und Handlungen vgl. auch die amerikanischen Pragmatiker (z. B. Mead, Peirce, Dewey) und die in ihrer Forschung darauf aufbauende Ethnomethodologie (z. B. Garfinkel).

[128] Vgl. hierzu auch die Diskussion zu einer kommunikativen Sozialforschung, die durch die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (u. a. Fritz Schütze, Ralf Bohnsack, Werner Meinefeld) unter theoretischem Bezug auf den symbolischen Interaktionismus, die Wissenssoziologie und die Ethnomethodologie in den 1970er Jahren. geprägt wurde. In ihren Ausführungen widersprachen sie dem traditionellen Ansatz der Sozialforschung, dass Erkenntnisgewinn nur durch distanzierte Beobachtung erfolgen könne.

Studie). Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit einer Flexibilität und eventuellen Anpassung der methodischen Vorgehensweise, sollte die Situation dies erfordern.

- Das bereits angesprochene Prinzip der Offenheit gilt auf verschiedenen Ebenen. Erstens wird die theoretische Strukturierung des Untersuchungsgegenstands nicht in den Vordergrund gestellt, sondern die Relevanzsetzungen der Beforschten in den Blick genommen, und zweitens im Rahmen des Forschungsprozesses den Befragten größtmögliche Freiheit gegeben, ihre Deutungsmuster zu entfalten.
- Das Ziel qualitativer Forschung, Neues zu entdecken und diesbezüglich Theorien zu bilden, erfolgt in der Regel induktiv bzw. mittels einer abduktiven Logik. Ausgehend von einer Analyse eines Einzelfalls werden in einem zweiten Schritt Fallvergleiche durchgeführt, die zu einer genauen Beschreibung des Phänomens und schließlich zu einer Theorie verdichtet werden. In diesem Zusammenhang ist es unabdingbar, die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten (Forscher und Beforschte) einzubeziehen und die eingenommenen Rollen und Handlungen in der Interaktion, ebenso wie den Forschungsprozess als Ganzes ständig zu reflektieren. Damit verbunden ist die Zirkularität des Forschungsprozesses, d. h. es gibt keinen vorher festgelegten Ablauf von Forschungsschritten, sondern Phasen der Datenerhebung und Datenauswertung wechseln sich in der Regel ab. Im Rahmen der Auswertung wird immer wieder zwischen der Analyse einzelner Aspekte und dem großen Ganzen gependelt (STEINKE 1999, S. 17ff, PATTON 2007, S. 40ff, FLICK ET AL. 2009, S. 22ff, PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 26f, 105f, KELLE/KLUGE 2010, S. 16ff, LAMNEK 2010, S. 19ff).

4.1.2. Zur Rekonstruktiven Sozialforschung und Standards nicht-standardisierter Forschung

Gemeinsamer Ausgangspunkt rekonstruktiver Ansätze ist der Erkenntnis- und Handlungsbegriff und der damit verbundene Unterschied von alltäglichem und wissenschaftlichem Erkennen bzw. Handeln [129]. Qualitative Methoden der Sozialwissenschaft haben zu ihrem Gegenstand prinzipiell ein rekonstruktives Verhältnis. Dies liegt darin begründet, dass sozialwissenschaftliche

[129] Die in der Geographiedidaktik und in anderen Bereichen weit verbreitete qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring beispielsweise entspricht Przyborski/Wohlrab-Sahr (2009, S. 183) zufolge nicht den Kriterien, die sie für rekonstruktive Verfahren anlegen, da sie eher klassifiziert als dass sie Sinnstrukturen rekonstruiert. Sie ist deshalb nicht in der Lage bzw. dazu entworfen, implizite Bedeutungen zu erfassen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie an geeigneter Stelle, wo eine inhaltliche Klassifikation das Ziel ist, nicht sinnvoll sein kann.

Konstruktionen, Kategorien und Typenbildungen an den *Common Sense*, d. h. die Konstruktionen und Typenbildungen des Alltags, anknüpfen müssen[130]. Sie sind damit sekundäre Konstruktionen oder nach Schütz „Konstruktionen zweiten Grades" (1971), Giddens (1984) spricht in diesem Zusammenhang von „doppelter Hermeneutik". Die Interpretationen der Beforschten selbst, d. h. die Konstruktionen ersten Grades, müssen demnach zunächst nachvollzogen und verstanden, also rekonstruiert werden. Erst dann können wissenschaftliche Theorien als Konstruktionen zweiten Grades entwickelt werden (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 26f).[131]

Bohnsack (2004) zufolge unterscheiden sich rekonstruktive Verfahren von offenen Verfahren der qualitativen Forschung darin, dass offene Verfahren zwar auch auf eine Standardisierung und Prüfung von Hypothesen im konventionellen Sinne verzichten, aber nicht ausreichend metatheoretisch fundiert und an natürlichen Standards ausgerichtet sind. Sie werden „somit dem gegenwärtigen Qualitätsniveau qualitativer Forschung nicht gerecht" (BOHNSACK 2004, S. 73).

[130] Dies gilt für alle rekonstruktiven Verfahren, jenseits aller Unterschiede in den jeweiligen Positionierungen. Vgl. hierzu Husserls zentrale Forderung zur Rückkehr zu den „Sachen selbst" (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 283; vgl. HUSSERL/STEINER 1997) und den von Habermas (1983) vertretenen „hermeneutischen Rekonstruktionismus" (BOHNSACK 2005, S. 64ff; vgl. dazu HABERMAS 1983 und auch LUHMANN 2011).

[131] Im Rahmen quantitativer Verfahren wird in der Regel versucht, die Konstruktionen der Beforschten auszuschließen. Ziel ist es hier, Theorien des Forschers in Form von Hypothesen zu überprüfen und nicht die subjektiven Theorien der Beforschten zu erfassen, da der Gegenstandsbereich üblicherweise bereits analysiert und in den Theorien des Forschers operationalisiert ist (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 27).

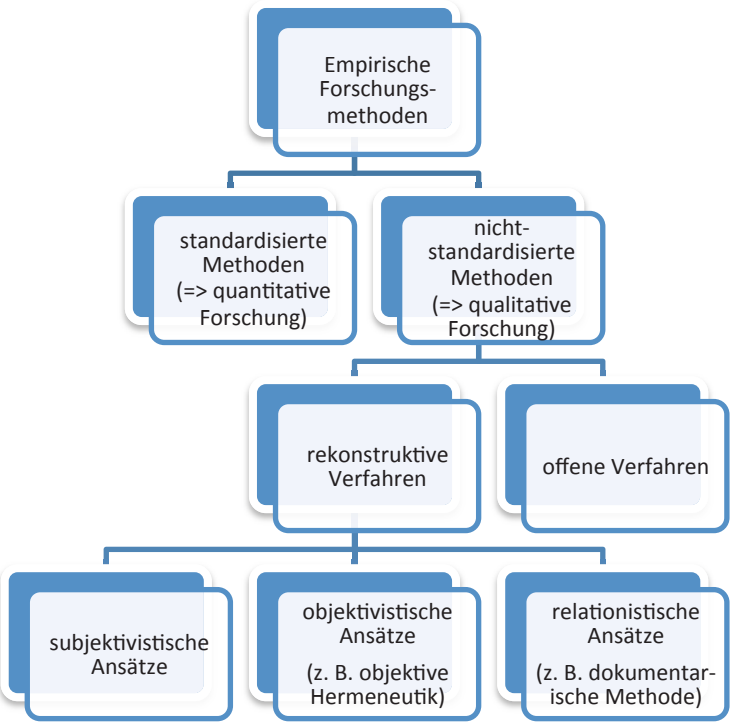


Abb. 15 | Forschungsmethodenübersicht nach Bohnsack (2004), eigene Darstellung.

Innerhalb der rekonstruktiven Verfahren unterscheidet Bohnsack außerdem verschiedene methodologische Zugänge: subjektivistische, objektivistische und relationistische.

Objektivistische Zugänge, Bohnsack nennt hier vor allem die objektive Hermeneutik, versuchen die Handlungsstrukturen der Praxis jenseits der empirischen Grundlage des Erfahrungswissens der Beforschten zu ergründen (Bohnsack 2004, S. 75, vgl. auch Bohnsack 2007, S. 69ff). Vor diesem Hintergrund attestiert er diesen Zugängen in Rekurs auf Luhmann (1990) eine „Hierarchisierung des Besserwissens“, da sie „einen privilegierten Zugang zur gesellschaftlichen Realität in Anspruch nehmen, die Perspektive des Beobachtenden auf die objektiven Strukturmerkmale und somit dessen Wissen mehr oder weniger absolut setzen“ (Bohnsack 2004, S. 75) würden. Damit gerieten sie in erkenntnistheoretische Probleme.

Die subjektivistischen Ansätze sieht Bohnsack als kritische Reaktion auf die im Rahmen objektivistischer Ansätze eingebrachten Objektivismen. Daraus folge das Zurückbesinnen auf den subjektiv gemeinten Sinn als Basis sozialwissenschaftlicher Empirie. Während diese Kritik an den objektivistischen Ansätzen von Bohnsack geteilt wird, so sieht er doch nicht die Lösung des Problems in einer subjektivistischen Herangehensweise. Vielmehr wendet er ein, dass beide Zugänge in der Aporie von Objektivismus und Subjektivismus verhaftet blieben (BOHNSACK 2004, S. 75f). Für ihn liegt die Lösung in einem dritten Zugang, der eine Art vermittelnde Position darstellt und den er als relationistisch bezeichnet.
Relationistische Ansätze (z. B. narratives Interview, dokumentarische Methode) zielen nach Bohnsack zwar auch auf die Unterschiede zwischen theoretischem Wissen der Beforschten auf der einen Seite und der Struktur der Handlungspraxis auf der anderen Seite. Jedoch wohne relationistischen Zugängen nicht die Annahme inne, die Interpreten wüssten mehr als die Beforschten und hätten somit einen privilegierten Zugang zur Wirklichkeit. Vielmehr sei die Sinnstruktur der Handlungspraxis auch bei den Beforschten selbst im Wissen repräsentiert, nämlich in Form von impliziten oder metaphorischen Wissensbeständen. Allerdings sei den Beforschten dieses Wissen nicht reflexiv zugänglich, sie wissen also nicht, „was sie da eigentlich alles wissen“ (BOHNSACK 2004, S. 76). Der Interpret muss demzufolge diese impliziten Wissensbestände erst vor dem Hintergrund der Analyse anderer Fälle in Vergleichen explizieren, d. h. diese und deren implizite Wissensbestände werden dabei in Relation gebracht (VOGD 2004, o. S., BOHNSACK 2007, S. 20ff).

Für die Methodenwahl im Rahmen dieser Arbeit bleibt festzuhalten, selbstverständlich abgesehen vom leitenden Umstand, dass Methoden immer in Abhängigkeit der Fragestellung zu wählen sind, dass im Rahmen des qualitativen Forschungsparadigmas nur rekonstruktive Verfahren den gegenwärtigen Standards nicht-standardisierter Forschung entsprechen. Berücksichtigt man Luhmanns Einwand einer „Hierarchie des Besserwissens“ (LUHMANN 1998, S. 510), so sind außerdem objektivistische Ansätze, wie bspw. die objektive Hermeneutik, kritisch zu betrachten. Ausgehend vom Forschungsinteresse und der Fragestellung sind bei einer qualitativ-interpretativen Vorgehensweise und entsprechender Passung relationistische Zugänge im Rahmen rekonstruktiver Verfahren zu bevorzugen und finden in dieser Arbeit eine entsprechende Anwendung.

4.2. Erhebungsmethodik: Das Gruppendiskussionsverfahren[132]

Das Gruppendiskussionsverfahren[133] ist ein, seit dem Ende der 1940er Jahre zunächst im angelsächsischen Raum, etabliertes Verfahren. Im deutschsprachigen Raum wurde es seit Mitte der 1950er Jahre vor allem von Werner Mangold am Frankfurter Institut für Sozialforschung eingesetzt und wesentlich weiterentwickelt (BOHNSACK et al. 2011, S. 75). Während Pollock (1955) den Anspruch hatte, individuelle nicht-öffentliche Meinungen über Gruppendiskussionen zu ermitteln, entwickelte Mangold (1960) den Ansatz, informelle situationsunabhängige Gruppenmeinungen mittels Gruppendiskussionen zu erheben (zusammenfassend LAMNEK 2005, S. 55ff; vgl. ursprünglich POLLOCK 1955; MANGOLD 1960). Dabei verwirft Mangold mit Verweis auf methodologische Schwierigkeiten die von Pollock angestrebte Erhebung individueller Meinungen und Einstellungen[134], da durch wechselseitige Beeinflussungsprozesse im Rahmen einer Gruppendiskussion eine kollektive Meinung entstünde. Damit werden Gruppendiskussionen nicht länger als Summe von Einzelmeinungen verstanden, sondern als Ergebnis kollektiver Interaktionen (MANGOLD 1960, S. 49f). Im Gegensatz zu späteren symbolisch-interaktionistisch geprägten Ansätzen wie bspw. dem von Nießen (1977)[135] geht Mangold dabei davon aus, dass sich Gruppenmeinungen nicht in der Situation der Gruppendiskussion selbst herausbilden, sondern dass bereits vorhandene Meinungen, die sich im realen Kontext der Mitglieder der Gruppe bereits entwickelt hatten, im Rahmen der Gruppendiskussion zu Tage treten und in der Interaktion lediglich aktualisiert werden (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 104). Mangolds Ansatz wurde in den 1980er Jahren von Ralf Bohnsack aufgegriffen, der die Reduktion des Gruppendiskussionsverfahrens im Rahmen des ‚interaktionistischen' Paradigmas „auf den Aspekt des lokalen und situativen Aushandelns, also auf denjenigen der Emergenz von Bedeutungen" kritisiert, ist doch damit verbunden, dass sich die Ergebnisse mangels Reliabilität und Validität

[132] Grundsätzlich sind im Rahmen qualitativer Verfahren Fragen wie *Welche Form der Erhebung ist am besten geeignet, um dem untersuchten Phänomen auf die Spur zu kommen?* zu beantworten. Sollte es bspw. bei der Erhebung zentral um Fragen der Interaktion gehen, so liegt unter Umständen auch eine Abstellung auf interaktive Formen im Rahmen der Erhebung nahe (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 22ff).

[133] Im angelsächsischen Raum als *focus groups* bezeichnet.

[134] Nach Pollock würden individuelle Meinungen erst in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich. Die Gruppendiskussion ist bei ihm also der Rahmen, in dem eine solche Auseinandersetzung möglich wird und indivuelle Meinungen expliziert werden, außerdem würden in Gruppendiskussionen Blockaden, die in Interviewsituationen vorhanden seien, überwunden (POLLOCK 1955, S. 32ff).

[135] Nießen geht vom Symbolischen Interaktionismus aus, also von der Annahme, dass soziale Realität von den Akteuren situationsabhängig generiert wird. Dies verbunden mit der Annahme, dass gesellschaftliche Wirklichkeit nur in sozialen Gruppensituationen erfasst werden kann, lässt ihn zu seinem Ansatz kommen, in dessen Rahmen Gruppendiskussionen zur Ermittlung situationsabhängiger Gruppenmeinungen eingesetzt werden (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 104; vgl. NIEßEN 1977).

nicht generalisieren lassen (FLICK ET AL. 2009, S. 371, PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 104). Im Zusammenhang mit der Entwicklung der dokumentarischen Methode erarbeitete Bohnsack auf Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims und neueren Methoden der Textinterpretation (vgl. SCHÜTZE 1977, OEVERMANN 1986, PRZYBORSKI 2004) ein Konzept, das Prozess- und Strukturperspektive integriert, d. h. Gruppendiskussionen werden als Kommunikations- und Interaktionsprozesse aufgefasst, in deren Rahmen Verweise auf „kollektiv geteilte existentielle Hintergründe" (BOHNSACK ET AL. 2011, S. 76) erfolgen. So lassen sich, jenseits von Emergenz und Zufall, Muster und kollektive Orientierungen offenlegen, die die hinter der aktuellen Kommunikation stehende Struktur dokumentieren (LAMNEK 2005, S. 59ff, PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 104f, BOHNSACK ET AL. 2011, S. 76). Damit verbunden ist die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen und die Zuverlässigkeit der Methode, da ein Modell der Repräsentanz zugrunde liegt (BOHNSACK 2009, S. 374). Theoretisch erhält die Annahme der Aktualisierung bereits vorhandener kollektiver Orientierungen in Gruppendiskussionen ihre Fundierung in Karl Mannheims Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraums*[136]. Mannheim geht davon aus, dass sich Orientierungen in gemeinsamen bzw. strukturidentischen Erfahrungen konstituieren. Teilnehmer einer ‚funktionierenden' Gruppendiskussion haben demzufolge Gemeinsamkeiten in Handlungspraxis, Sozialisation oder biographischem Erleben, die sie sich in Diskursen wie selbstverständlich verstehen lassen. Dies ist nicht nur auf Gesprächspartner beschränkt, die einander persönlich kennen, sondern gilt z. B. auch für Menschen mit dem gleichen Hobby oder für Vertreter derselben Berufsgruppe[137]. Jeder Mensch hat an verschiedenen Erfahrungsräumen teil, die beispielweise in Generations-, Geschlechts- oder Bildungstypik unterschiedlich sind. Damit ist die Gruppe, in der die Gruppendiskussion stattfindet, der Ort der Artikulation kollektiver Erlebnisschichtung und nicht der soziale Ort der Genese und Emergenz (LAMNEK 2005, S. 61, BOHNSACK 2009, S. 378, PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 105).

In Gruppendiskussionen kommen also kollektive Wissensbestände und Strukturen zum Ausdruck, welche sich bereits im Vorfeld gebildet haben und die von Bohnsack als *kollektive Orientierungen* bezeichnet werden. In Realgruppen liegen demnach verschiedene Erfahrungsräume vor, die Wissensbestände eingelagert haben. Über diese Realgruppen kann der Forschende Zugang zu impliziten Wissensbeständen finden, wobei nicht die konkrete Gruppe selbst Forschungsgegenstand ist, sondern die den Gruppendiskussionsteilnehmern gemeinsamen Orientierungen und das kollektive Wissen, das durch gemeinsame

[136] Der Begriff ‚konjunktiver Erfahrungsraum' ist grundlegend von Durkheims Begriff des Kollektiven zu unterscheiden.
[137] Mangold (1960) konnte dies in Analysen von Gruppendiskussionen empirisch nachweisen.

existenzielle Erfahrungen strukturiert ist (BOHNSACK 2009, S. 378; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 105). Die Orientierungen müssen von den Teilnehmern der Gruppendiskussion nicht explizit ausgedrückt werden, denn sie bringen sie in ihren Erzählungen und Beschreibungen metaphorisch zum Ausdruck und beziehen sich implizit auf die Orientierungen, ohne sie tatsächlich wörtlich näher benennen zu können (LAMNEK 2005, S. 65f). „Die Untersuchten wissen im Grunde gar nicht, was sie alles wissen, nicht zuletzt, weil die begriffliche Explikation ihres Wissens sie in ihrer Handlungspraxis unnötig aufhalten würde“ (PRZYBORSKI/SLUNECKO 2010, S. 630).

4.3. Auswertungsmethodik: Die dokumentarische Methode

Das Potential der Dokumentarischen Methode liegt in der „Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen“ (KLEEMANN 2009, S. 156).
Zentral für die methodische Vorgehensweise ist dabei die Differenzierung von zwei Ebenen: dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt[138]. Diese prinzipielle Unterscheidung ist auch leitendes Prinzip der einzelnen Schritte im Rahmen der Auswertung.

Sinngehalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretationsschritt
Immanenter Sinngehalt	Intentionaler Ausdruckssinn	nicht erfassbar	-/-
	Objektiver Sinn	thematisch zu identifizieren	formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt		anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	reflektierende Interpretation

Abb. 16 | Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit, aus Nohl 2006, S. 9

Immanenter vs. dokumentarischer Sinngehalt
Die Unterscheidung zwischen den beiden Sinngehalten einer Interaktion geht auf das Modell kollektiver Orientierungsmuster von Karl Mannheim zurück (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 277; BOHNSACK 2010, S. 208f). Der immanente

[138] Theoretisch lässt sich noch ein dritter Sinngehalt unterscheiden: der intendierte Ausdrucksinn, der zusammen mit dem Objektsinn als Teil des immanenten Sinngehalts aufgefasst werden kann. Dieser ist aber nicht unmittelbar aus einer Äußerung heraus systematisch erfassbar. Deshalb kann er kein Bestandteil der Analyse der dokumentarischen Methode sein. Der Objektsinn als analysierbarer Teil des immanenten Sinngehalts bleibt davon unberührt und ist Bestandteil der Analyse (Kleemann et al. 2009, S. 160).

Sinngehalt ist demnach der Inhalt dessen, was diskutiert wird. Er lässt sich überprüfen, ohne den Zusammenhang der Entstehung zu kennen, Interpretationen verbleiben kontext- bzw. systemimmanent (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 277f; vgl. MANNHEIM/WOLFF 1964). „Der immanente Sinngehalt entspricht den (zweckrationalen) Um-zu-Motiven im Sinne des *common sense*. Hier agieren Akteure entsprechend rational nachvollziehbaren Handlungsentwürfen. Ihre Motive sind kommunikativ in typologisch abstrahierter Form vermittel- und nachvollziehbar" (VOGD 2004, o. S.).
Anders als der immanente Sinngehalt zeigt sich der dokumentarische Sinngehalt nicht auf der Begriffsebene und lässt sich nicht direkt explizieren. Diesem dokumentarischen Sinngehalt liegen konjunktive (gemeinsame) Erfahrungen zugrunde (VOGD 2004, o. S.). Dies ist der Ansatzpunkt der Rekonstruktion im Rahmen der dokumentarischen Methode. Folglich steht die kollektive Ebene immer vor der individuellen. Zugrundeliegende konjunktive Wissensgehalte existieren normalerweise als atheoretisches Wissen[139], das wesentlich für die Handlungspraxis ist und das sich besonders auf der Performanzebene in Form von Gestaltungsprinzipien und in sprachlichen Bildern zeigt. Auf der Diskursebene wird es „in unterschiedlichen Formen des gemeinsamen Sprechens und der unmittelbaren Verständigung" (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 283) deutlich.

Durch die Art und Weise, wie etwas thematisiert, wie es gerahmt wird, lassen sich aus Erzählungen Denk- und Handlungsmuster ermitteln, die die Akteure gemeinsam haben, diese formen den sog. Orientierungsrahmen[140], welcher sich themenübergreifend zeigt. Zusammen mit normativen gesellschaftlichen Vorgaben (Orientierungsschemata) sind Orientierungsrahmen die Grundlage für das Alltagswissen und Alltagshandeln von Menschen (KLEEMANN 2009, S. 157).
Es geht also darum „den immanenten Sinngehalt von Äußerungen – also das, was gesagt wird – zu unterscheiden von dem, was sich darin dokumentiert, dass dies und wie es gesagt wird" (BEHNKE ET AL. 1998, S. 228). Es ist dabei nicht von Interesse, ob die Ausführungen und „Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert" (BOHNSACK 2003, S. 64).
Im Rahmen einer Rekonstruktion der Diskursorganisation (Dramaturgie des Diskurses, Bezug der Redebeiträge zueinander) und unter Einbezug von immanentem und dokumentarischen Sinngehalt wird also auf die Herstellung von Wirklichkeit und das alltägliche Handeln der Akteure geschlossen (MICHALEK

[139] In anderen Theorien ist hier vom „praktischen Sinn" (vgl. BOURDIEU/SEIB 2010) oder vom „impliziten Wissen" (vgl. POLANYI 1985) die Rede.
[140] Hier bestehen Anlehnungen an die Rahmen-Analyse nach Goffman 1977.

2008, S. 162). Dabei lassen sich drei Strukturierungsmerkmale unterscheiden: positive Gegenhorizonte, negative Gegenhorizonte und Enaktierungspotenziale. Die Bezugnahme aufeinander im Rahmen der Diskursorganisation wiederum lässt sich in inkludierende (parallel(isierend)e, antithetische, univoke) und exkludierende (divergente, oppositionelle) Diskursverläufe unterscheiden.
Ein positiver Gegenhorizont verdeutlicht, worauf das Wollen der Gruppe ausgerichtet ist, während ein negativer Gegenhorizont veranschaulicht, wovon sich die Gruppe abgrenzen will (Positionen, Haltungen, Personen etc.). Enaktierungspotenziale wiederum sind sich dokumentierende Chancen, die eigenen Orientierungen praktisch umzusetzen (KLEEMANN 2009, S. 161f, PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 290).

Die Dramaturgie des Diskurses wird insofern methodisch berücksichtigt, als dass Passagen hoher interaktiver und metaphorischer Dichte zentral für die Auswertung sind und gemeinsam mit der Themenabfolge analysiert werden. Die Diskursorganisation, also wie die Teilnehmer aufeinander Bezug nehmen, ist ebenfalls Gegenstand der Analyse (KUBISCH 2008, S. 125), denn die „Diskursorganisation mit ihren unterschiedlichen Diskursbewegungen schlüsselt die formale Struktur des Diskurses als Verhältnis zwischen Orientierungsgehalten auf. Auch das Wissen um die Diskursorganisation ist ein atheoretisches, stillschweigendes Wissen“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 292).
Parallel oder parallelisierend ist ein Diskursmodus dann, wenn in der Gruppendiskussion eine Geschichte die andere ergibt, ohne dass es zu Brüchen zwischen den Geschichten kommt, d. h. die Geschichten haben etwas gemeinsam und derselbe Orientierungsgehalt kommt immer wieder zum Ausdruck. Gänzlich identische Erfahrungen zeigen sich in einem univoken Diskursverlauf, in dem aus derselben Sichtweise gesprochen wird und Diskursbewegungen gemeinsam vollzogen werden, z. B. im Rahmen eines gemeinsamen Sprechens oder Fortführens begonnener Sätze durch einen anderen Gruppenteilnehmer (PRZYBORSKI 2004, S. 196). Von einem antithetischen Diskursverlauf spricht man dann, wenn eine Gruppe darum konkurriert, wer die treffendste Beschreibung zu einem Thema findet, was auf den ersten Blick wie ein Streit wirken kann (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 292).

Die exkludierenden Modi, also die Diskurse, in denen unterschiedliche, unvereinbare Orientierungen zum Ausdruck kommen, unterscheidet Przyborski (2004, S. 216ff) in den oppositionellen und den divergenten Modus. Beiden Modi liegen keine gemeinsamen Erfahrungen der Gruppe zugrunde. Sie unterscheiden sich jedoch dahingehend, dass im divergenten Modus die Diskursbewegungen trotzdem aneinander anknüpfen. Sogenannte Rahmeninkongruenzen, d. h. keine einheitliche Gruppenperspektive liegt zugrunde, werden überdeckt und treten

nicht offen zutage, wie dies im oppositionellen Modus der Fall wäre (PRZYBORSKI 2004, S. 216ff).

Grundvoraussetzung für die reflektierende Interpretation ist das Vorhandensein von Vergleichshorizonten. Dabei tritt jedoch das Problem auf, dass sich die Vergleichshorizonte des interpretierenden Forschers nicht ohne weiteres kontrollieren lassen, denn sie sind zwangsläufig standortgebunden. Um dieses Problem zu lösen, wird so früh als möglich mit einer fallvergleichenden Vorgehensweise begonnen. Das heißt also, dass die Frage im Zentrum steht, wie dasselbe Thema bzw. dieselbe Fragestellung im Rahmen einer Gruppendiskussion auf unterschiedliche Weise im Rahmen eines unterschiedlichen Habitus (Orientierungsrahmen) bearbeitet wird (BOHNSACK 2007, S. 137). Ziel ist es, „mit jedem Schritt zu umfassenderen und/oder abstrakteren Beschreibungsformen zu gelangen, um die Fälle analytisch immer systematischer zu durchdringen" (KLEEMANN 2009, S. 163). Zentral dabei ist die Konstruktion eines Vergleichsmaßstabs, des sog. *tertium comparationis*, der ein Vergleichen auf empirischer Basis ermöglicht und verhindert, dass die in einem Fall herausgearbeiteten Orientierungen als „Folie für weitere Fälle" (KLEEMANN 2009, S. 164) zu stark überhöht werden.
Über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Orientierungsmustern soll schließlich (ideal-)typologisch[141] modelliert werden, wie das handlungsleitende Alltagswissen ausgeprägt ist. Dabei soll die gesamte Bandbreite der Orientierungen der Akteure Eingang finden, um damit zu generalisierbaren Aussagen kommen zu können. Ziel ist eine mehrdimensionale Typenbildung, die auf der Genese der Orientierungsrahmen beruht. In diesem Sinne sind komparative Analyse und Typenbildung eng verbunden, gehen sie doch fließend ineinander über. Im Rahmen eines zweischrittigen, abduktiven Verfahrens, das sich in sinngenetische und soziogenetische Typenbildung aufgliedern lässt, soll die Mehrdimensionalität in der Typenbildung erreicht werden (BOHNSACK 2007, S. 225f)[142].

Wie dies nun im konkreten Auswertungsprozess detailliert umgesetzt wird, damit soll sich der folgende Teil der Arbeit beschäftigen.

[141] Die Typenbildung ist im Wesentlichen an Weber (vgl. Weber/Winkelmann 1980, S. 3ff) angelehnt. Es werden Idealtypen unterschieden, die über Abstraktion auf der Basis von leitenden Gedanken generiert werden, jedoch real so nicht auftreten. Vgl. hierzu auch Grathoff (1983, S. 88f) und Lamnek (2010, S. 205f). Es findet also eine Art Modellbildung statt.
[142] In der Praxis stehen nicht immer beide Schritte der Typenbildung im Vordergrund. So ist es durchaus möglich, dass, je nach Fragestellung, bspw. der sinngenetische Teil Kern einer Studie ist (vgl. z. B. APPLIS 2012, OPHARDT 2006), so auch im Rahmen dieser Arbeit.

4.4. Gruppendiskussion und dokumentarische Interpretation in der praktischen Umsetzung

Im Rahmen der konkreten praktischen Umsetzung einer Gruppendiskussion stellt sich zunächst die Frage nach der Zusammensetzung der Gruppe, die diskutieren soll. Die Bedeutung der Zusammensetzung einer Gruppe für die Ergebnisse einer derartigen Studie wird schnell deutlich, wenn man sich das Ziel der Herausarbeitung kollektiver Orientierungen und die dazu notwendige Diskussion in der eigenen Ausdrucksweise und in größtmöglicher Selbstläufigkeit[143] unter weitgehender Zurückhaltung des Interviewers vergegenwärtigt. Es ist also wichtig, dass es überhaupt gemeinsame Erfahrungen der Diskutanten gibt, um eine lebendige Gruppendiskussion zu erhalten (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 107).
Prinzipiell gibt es zwei Möglichkeiten der Zusammensetzung einer Diskussionsgruppe: die Arbeit mit bestehenden Realgruppen und mit vom Forscher zusammengestellten Gruppen[144]. In der Praxis sind Realgruppen bei der Zusammensetzung von Diskussionsgruppen in der Regel zu bevorzugen, da bei ihnen ergiebigeres Material auf der Basis von höherer Selbstläufigkeit und interaktiver Dichte zu erwarten ist (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 109).

Oberstes Ziel bei der Durchführung einer Gruppendiskussion ist die bereits angesprochene Selbstläufigkeit. Man versucht dies über eine möglichst vage gehaltene, offene Eingangsfrage zu erreichen[145]. Dabei und auch bei weiteren Interventionen im Rahmen der Gruppendiskussion ist darauf zu achten, dass sich stets die gesamte Gruppe angesprochen fühlt, worauf sowohl auf verbaler und körpersprachlicher als auch auf der Ebene des Blickkontakts zu achten ist (BOHNSACK 2007, S. 207; KLEEMANN 2009, S. 169; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 110). Prinzipiell wird kein Einfluss auf die Verteilung der Redebeiträge genommen, d. h. auch Schweiger werden nicht direkt angesprochen.

---

[143] Selbstläufigkeit meint einen Diskursmodus, der einer für die Gruppe üblichen natürlichen Gesprächssituation möglichst ähnlich ist, wobei dies durch die Anwesenheit des Moderators als fremder Person für die Gruppe nie völlig herstellbar ist (LOOS/SCHÄFER 2001, S. 51f; BOHNSACK 2007, S. 207ff).

[144] In der vorliegenden Studie ergibt es sich von selbst, dass mit Realgruppen gearbeitet wird, da alle an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schülergruppen am vorgeschalteten Unterrichtsprojekt teilgenommen haben, also entweder derselben Schulklasse oder demselben Kurs angehören. Zusätzlich wurde es den Schülern freigestellt, mit welchen anderen Schülern sie in einer Gruppe diskutieren möchten, da keine Gruppendiskussionen mit der gesamten Klasse, sondern nur mit jeweils vier bis sieben Schülern durchgeführt wurden. D. h. dass sich wahrscheinlich eine noch stärkere Ausrichtung an Realgruppen ergeben hat, da davon auszugehen ist, dass sich die Schüler im Rahmen dieser Freistellung der Gruppenzusammensetzung an ihrer engeren *peer group* ausrichten.

[145] Der Eingangsstimulus in den Gruppendiskussionen dieser Arbeit lautete etwa „Wie war das so im Projekt? Erzählt doch mal. Was habt ihr da so für Erfahrungen gemacht?“ bzw. ähnlich formulierte englischsprachige Eingangsstimuli.

Interventionen sollten erst dann erfolgen, wenn das Gespräch vollständig zum Erliegen kommt, d. h. kurze Pausen bzw. Lücken sind in diesem Sinne normal und müssen abgewartet werden. So wird auch erreicht, dass sich die Diskussionsteilnehmer eher aufeinander beziehen als auf den Diskussionsleiter und sie müssen Themen selbst abschließen, was sehr bedeutsam für den Auswertungsprozess von Gruppendiskussionen ist (BOHNSACK 2007, S. 208ff; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 110f).

Außerdem sollten Themen so initiiert werden, dass sie nicht bereits Orientierungen enthalten, die in Verbindung mit dem Thema stehen. Stattdessen sollten Fragestellungen bewusst vage gehalten werden und so formuliert sein, dass detailreiche Beschreibungen und Erzählungen angestoßen werden (BOHNSACK 2007, S. 208ff; KLEEMANN 2009, S. 168f; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 110f).

Sollte die Gruppendiskussion einmal ins Stocken geraten, so ist vorgesehen, zunächst einmal immanente Nachfragen zu stellen, d. h. also, dass auf bereits durch die Gruppe thematisierte Aspekte rekurriert wird und wieder über eine Intervention an die ganze Gruppe weitere Ausführungen zu einem bereits gegebenen Thema angestoßen werden [146] . Ist der Höhepunkt der Gruppendiskussion überschritten, d. h. das immanente Äußerungspotential der Gruppe weitgehend erschöpft, so sind exmanente Nachfragen möglich. Es können nun also Fragen zu Themen gestellt werden, die im Rahmen des Erkenntnisinteresses weiterhin von Bedeutung sind, im Rahmen der völlig freien Relevanzsetzungen der Diskutanten in der bisherigen Diskussion jedoch noch nicht bearbeitet wurden. Den Abschluss der Gruppendiskussion bildet die sog. direktive Phase, in der aufgetretene Widersprüche und Auffälligkeiten direkt und gerne auch auf etwas provokante Art thematisiert werden (LOOS/SCHÄFFER 2001, S. 52ff; KLEEMANN 2009, S. 168ff).

[146] Eine immanente Nachfrage im Rahmen der vorliegenden Studie konnte bspw. lauten „Ihr habt ja gerade bereits über eure Verwendung von Skype im Rahmen des Projekts gesprochen. Könnt ihr mir da noch etwas mehr über eure Erfahrungen dabei sagen?“

Praxis der Auswertung

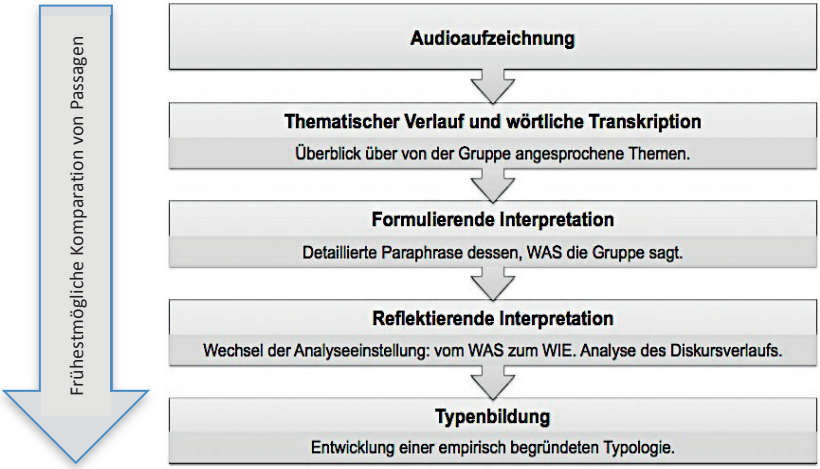


Abb. 17 | Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode, eigene Darstellung

Wie sind die im vorherigen Kapitel beschriebenen Grundlagen in der Auswertungspraxis anzuwenden?

1. Zunächst wird ein thematischer Verlauf erstellt, der einen strukturierten Überblick über das Datenmaterial, im vorliegenden Fall über die Audioaufzeichnungen der Gruppendiskussionen, liefern soll. Anhand dieses Überblicks werden Textpassagen für den Interpretationsprozess ausgewählt. Die Auswahl erfolgt auf Grundlage von interaktiver bzw. metaphorischer Dichte (Fokussierungsmetaphern) und inhaltlicher Relevanz der Passage für die Forschungsfrage oder für die Komparation zu bereits erarbeiteten Interpretationen. In der Praxis hat es sich bewährt die Eingangspassage besonders zu beachten, da sich hier meist eine „erste Rekonstruktion der feld- bzw. fallspezifischen Relevanz der Grundannahmen, die das Forschungsfeld strukturieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 286), zeigt. Diese Passagen werden im Anschluss transkribiert. Eine vollständige Transkription und Interpretation des Datenmaterials ist in der Regel nicht nötig. Grundsätzlich ist bei der Transkription zu berücksichtigen, dass sie eine Reduktion des Materials bedeutet. So gehen bereits bei der Audioaufnahme bspw. Gestik und Mimik verloren, außerdem die genaue Sprachfärbung und

Sprechgeschwindigkeit. Jedoch wird diesen Problemen mit unterschiedlichen Arten bzw. unterschiedlicher Genauigkeit der Transkription Rechnung getragen. Trotzdem ist zu berücksichtigen, dass eine Transkription immer bereits eine erste Interpretation des zugrundeliegenden Datenmaterials ist und je nach Fragestellung muss entschieden werden, wie genau die Transkription zu erfolgen hat (DEPPERMANN 2008, S. 46ff). Die Transkriptionen im Rahmen der vorliegenden Arbeit orientieren sich an Bohnsacks Ausführungen hierzu und haben einen mittleren Detaillierungsgrad.

TiQ: Talk in Qualitative Social Research

[	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Abb. 18 | Verwendete Transkriptionsregeln, aus Bohnsack 2008, S. 235

Em: Ja zu den Amerikanern ja auf jeden Fall! Weil man da wirklichen Kontakt hatte! Durch diese Skype- Konferenz. Also ich fand das auch, also das was bei den Indern ja auch aufgefallen ist, dass nur einer geantwortet hat! Wenn überhaupt! Das war dann halt auch irgendwie schade! Das hat dann den Eindruck gemacht, dass die Inder sich da gar nicht drum kümmern. Und äh, das hat dann den Horizont in sofern gar nicht erweitert. Aber, dass die Amerikaner da zum Beispiel auch Einsicht zeigen, und ähm, ja, dass-das-das auf jeden Fall interessant! (2)

Dm: Ich denke eigentlich, dass sich da ein oder zwei ziemlich eingesetzt haben von den Amerikanern. Und ansonsten hat das eigentlich nicht viel gebracht @ (mit dem Skypen) @. War einfach nur hallo, schön mit dir zu reden, mehr war das eigentlich nicht, fand ich!

Am: °Ja ich fand das aber schon°. Man hat so einen viel, viel besseren Eindruck bekommen, was da abläuft. Und, dann ham wir auch Fragen gestellt wie, wie das in der Region ist, was die da gegen, ähm, Klimawandel und so machen, und dann ham die auch gesagt, ja wir haben festgestellt, jetzt plötzich poppen überall so Windgeneratoren auf! Und so. Und das fanden wir dann auch-, dann haben wir gedacht ist doch schön!

Bw: @(.)@ Ja.

Am: Weil man hat ja eigentlich nur das Amerika nur auf ja-, auf, //puh//, wie heißt das hier (.), Geld und-, Profit und Geld. Das die dann aber mal ein bisschen Windgeneratoren in dem Fall machen, fand ich schön!

Bw: Ja das stimmt! Ich-, also ich seh das auch so wie X, dass also wirklich, wenn man sieht, die machen auch was dagegen, dann ist man halt nich so allein also jetzt-. Wenn jemand, wenn jemand sagt, ja, tu was für die Umwelt! Dann denkt man sich, ja pff! Mein Beitrag, der, der spart auch nichts! Aber wenn man wirklich sieht, ja andere machen das auch und wenn das viele machen, dann erreicht das wirklich was! Dann also, also ich fand das auch wirklich gut! Also weil jetzt auch-, also klar! Ich alleine bin wirklich klein, aber auch Deutschland ist ja im Vergleich zu der ganzen Welt immernoch klein, aber @(wenn man sieht, ja)@, Amerika macht auch mit, dann (.) @(.)@, dann ist das ja schon was größer und was umfangreicher und dann denkt man halt wirklich, ja, dass kann was, kann was geben. Wenn da alle mitziehen!

Abb. 19 | Beispiel für ein Transkript aus der Studie

2. In der formulierenden Interpretation der ausgewählten Passage geht es anschließend darum, nach erfolgter Gliederung in Ober- und Unterthemen den wörtlichen bzw. immanenten Sinngehalt zusammenfassend in die Sprache des Forschers zu überführen. Ziel dieses Arbeitsschritts ist es also, zu erfassen, was gesagt wird und zu einer Feingliederung der Passage zu kommen. Die formulierende Interpretation ist der erste Schritt hin zur intersubjektiven Überprüfbarkeit und zur Fokussierung auf das kollektive Hervorbringen des Textes, da keine Zuordnung der Redebeiträge zu den verschiedenen Sprechern mehr erfolgt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 287f). Durch die Vorgehensweise und die damit verbundene analytische Trennung der beiden Sinnebenen werden voreilige Schlüsse auf der Ebene des Objektsinns vermieden, welche die Interpretation negativ beeinflussen könnten, indem Vorurteile transportiert werden. „Zugleich werden dadurch die Relevanzsetzungen der Beforschten ernst genommen und damit die Analyse empirisch fundiert" (KLEEMANN 2009, S. 175).

586 - 657	**Oberthema: Kontakt zu den peers aus dem Ausland**
586 - 596	**Unterthema: Amerikanische vs. Indische Gruppe**
586 - 587	Der Kontakt zu den Amerikanern hat „auf jeden Fall" etwas gebracht, da man durch die Skype-Konferenz wirklichen Kontakt gehabt hat.
588 - 590	Es ist schade gewesen, dass bei den Indern nur einer geantwortet hat.
591 - 592	Man hatte so den Eindruck, „dass die Inder sich da gar nicht drum kümmern". Das hat deshalb den Horizont gar nicht erweitert.
593 - 596	Es sei interessant gewesen zu sehen, dass die Amerikaner Einsicht zeigen. Ein oder zwei der Amerikaner hätten sich „ziemlich eingesetzt".
597 - 626	**Unterthema: Die Skypekonferenz**
597 - 599	Das Skypen hat nicht viel gebracht.
600 - 601	Skypen hat schon etwas gebracht, indem man einen besseren Eindruck bekommen hat, „was da abläuft".
602 - 603	Und man hat einander direkte Fragen zur Region gestellt und was dort getan wird gegen Klimawandel.
604 - 605	Die Amerikaner haben festgestellt, dass jetzt überall Windgeneratoren gebaut werden.
606 - 609	„... dann haben wir gedacht, ist doch schön." Sonst hört man, dass es in Amerika nur um Geld geht.
610 - 611	Es wird als schön beschrieben, dass die Amerikaner auch „ mal ein bisschen Windgeneratoren machen."
612 - 616	Es erfolgt Zustimmung, denn man hat gesehen, die machen auch was dagegen und man ist „halt nich so allein", sonst denkt man sich „mein Beitrag, der spart auch nichts"
617 - 625	Wenn das viele machen und auch Amerika macht mit, dann kann man auch wirklich etwas erreichen. Das ist wirklich gut gewesen.

Abb. 20 | Beispiel für eine formulierende Interpretation aus der Studie

3. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation folgt anschließend ein Wechsel in der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie*. Es ist nun also nicht mehr der immanente Sinngehalt Gegenstand der Interpretation, sondern der dokumentarische Sinngehalt, der Dokumentsinn. Przyborski/Wohlrab-Sahr

(2009, S. 289) fassen die Fragen, die hier an das Material gerichtet werden, wie folgt zusammen:

„Was zeigt sich hier über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein? Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich machen?“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 289).

Es geht also in diesem Schritt der Interpretation um Handlungsorientierungen und Habitusformen, die rekonstruiert und expliziert werden sollen. Dabei wird bspw. gefragt, was der positive Horizont ist, der angestrebt wird bzw. was der negative Horizont ist, von dem man sich distanzieren will[147]. So lässt sich der Orientierungsrahmen einer Gruppe bestimmen. In dieser Phase geht es auch um die Bestimmung von Enaktierungspotenzialen, als die Einschätzung von Umsetzungsmöglichkeiten der Orientierungen (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 296).

Zentral im Rahmen der reflektierenden Interpretation ist weiterhin die Analyse der Diskursorganisation. Die Art und Weise, wie Redebeiträge aufeinander bezogen sind, ist der Schlüssel dazu, ob gemeinsamen Orientierungen vorliegen oder nicht[148]. Das Identifizieren von Homologien ist übergreifende Interpretationstechnik, um sichergehen zu können, dass auch tatsächlich vorhandene Orientierungen und nicht bspw. die subjektiven Deutungen des Forschers erfasst werden (KLEEMANN 2009, S. 180; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 294ff).

[147] Wichtig im Rahmen der reflektierenden Interpretation sind gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte des Forschers als Bezugspunkt, die verdeutlichen, was das Besondere an der für den Fall spezifischen Art der Bearbeitung ist.

[148] Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass sich in Gesprächen unterschiedliche Arten der interaktiven Bezugnahme der Beteiligten aufeinander identifizieren lassen. So zeigt sich in der Diskursorganisation die Form fundamentaler Sozialität und es lässt sich ermitteln, ob und wie bei den Diskutanten ein gemeinsamer Erfahrungsraum vorliegt (parallelisierende Diskursorganisation = Sich-wechselseitig-Steigern-und-Fördern; oppositionelle Diskursorganisation = diametrales Gegeneinander und Aneinander-vorbei-Reden; antithetische Diskursorganisation = systematische Vereinnahmung der anderen oder scheinbares Gegeneinander, durch das die Beteiligten sich wechselseitig dazu bringen, immer treffendere Darstellungen zu leisten, (vgl. dazu BOHNSACK/PRZYBORSKI 2006; PRZYBORSKI 2004; LOOS/SCHÄFFER 2001). Da die Durchführung der reflektierenden Interpretation an die thematische Struktur angelehnt ist, wird die Diskursorganisation jeweils im Bezug auf ein Unterthema zusammenfassend aufgezeigt.

586 - 594	Proposition durch E(m) zum Kontakt zu Amerikanern und Indern
	Es wird in die Diskussion gebracht, dass der Kontakt zu den Amerikanern „auf jeden Fall" zu einer Horizonterweiterung beigetragen habe, da man durch die Skype-Konferenz „wirklichen Kontakt" hatte. Die Kommunikation mit den indischen Schülern wird allerdings sehr kritisch gesehen. Von den Indern habe immer nur einer geantwortet, was schade gewesen sei. So habe man den Eindruck gewonnen, dass die „Inder sich da gar nicht drum kümmern" (Z. 595) und damit habe das den Horizont gar nicht erweitert. Die Amerikaner hingegen hätten „Einsicht" gezeigt. In dieser Passage dokumentiert sich einerseits die Bedeutung des „wirklichen Kontakts" zu peers aus anderen Ländern für die Schüler, andererseits aber auch Aspekte, die im Hinblick auf die Verwendung derartiger Arrangements im Unterricht kritisch betrachtet werden müssen. Teilweise wird die Beteiligung der indischen Gruppe sehr kritisch gesehen, es werden aber nicht mögliche Gründe dafür reflektiert. Auch durch die Beschreibung der amerikanischen Gruppe („... Einsicht zeigen") wird in der Eigenperspektive verblieben, die eigene Perspektive wird eher nicht kritisch hinterfragt wird.
595 - 599	Elaboration durch D(m)
	In der anschließenden Elaboration kommt erneut das zentrale Thema „was hat es gebracht" (Lernen für das Abitur) zur Sprache. Denn nach der Einschätzung, dass sich „da ein oder zwei ziemlich eingesetzt haben von den Amerikanern" (Z. 599f), wird sofort wieder auf das Thema „was hat es gebracht" rekurriert und dabei festgestellt, dass „das eigentlich nicht viel gebracht hat" und das eingebrachte, für einige offenbar wichtige Thema des „wirklichen Kontakts" ist für andere Schüler offenbar weniger bedeutsam ist.
600 - 611	Elaboration durch A(m) als Opposition zu D(m)
	Nach zunächst nur zögerlichem, weil leise gesprochenem, Widerspruch bzgl. des Themas „was hat es gebracht" wird eine konträre Einschätzung formuliert. Man habe „so einen viel, viel besseren Eindruck bekommen, was da abläuft", auch wie die Situation in der Heimatregion der Amerikaner ist bzgl. Gegenmaßnahmen zum Klimawandel. So hätten die Amerikaner festgestellt, dass nun auch in ihrer Region die Windkraft ausgebaut wird. Nach Zustimmung wird im Vergleich zu vorher stockend weiter elaboriert, dass man Amerika eigentlich eher mit Geld und Profit in Verbindung bringen würde. Man habe es schön gefunden, dass „die dann aber mal ein bisschen in Windgeneratoren in dem Fall machen" (Z. 614f).
612 - 625	Elaboration und Übergang in Anschlussproposition
	Es wird zugestimmt und elaboriert, was der „wirkliche Kontakt" gebracht habe. Dieser habe für die Erfahrung gebracht zu sehen, „die machen auch was dagegen" und „dann ist man halt nicht so allein" (Z. 617f). „Wenn man wirklich sieht, ja andere machen das auch und wenn das viele machen, dann erreicht das auch wirklich was!" (Z. 620). Die Bedeutung des Kontakts zu den anderen Schülern wird also in den Kontext der Lösung des globalen Problems des Klimawandels und in den Kontext eines persönlichen Lern- und Erfahrungszuwachses gestellt, während bei anderen Schülern eher davon auszugehen ist, dass einer anderen Bewertungslogik gefolgt wird.

Abb. 21 | Beispiel für eine reflektierende Interpretation aus der Studie

4. In der Komparativen Analyse[149] und Typenbildung wird im Anschluss an die Bestimmung der Orientierungsrahmen innerhalb einer Passage nach Bestätigungen für den Orientierungsrahmen (fallinterne Komparation) und weiteren Orientierungsrahmen in derselben Gruppendiskussion gesucht. Daraufhin wird die Suche auf weitere Gruppendiskussionen ausgeweitet

[149] Der Gefahr eines möglichen latenten Ethnozentrismus im interkulturellen Kontext lässt sich durch das für die dokumentarische Methode zentrale Konzept des Fallvergleichs begegnen.

(fallexterne Komparation), um so zu ermitteln, ob die Orientierung nicht nur eine Eigenart des spezifischen Falles ist. In der Regel steht zunächst die weitere Abstraktion eines bereits rekonstruierten Orientierungsrahmens im Vordergrund. Anhand thematisch ähnlicher Passagen in anderen Gruppendiskussionen (Auswahlprinzip minimaler Kontrast) wird versucht, eine Basisorientierung zu ermitteln, die anschließend über die Suche nach maximalen Kontrasten ausdifferenziert wird (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 296f). „Wenn dieser Orientierungsrahmen zudem von kontrastierenden Orientierungsrahmen (von anderen Bearbeitungen derselben Problemstellung) unterschieden werden kann, dann lässt sich dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und zum Typus ausarbeiten“ (NOHL 2006, S. 13).

Hat man diese Typen, die auf unterschiedlichen Orientierungsrahmen basieren, aus verschiedenen Fällen herausgearbeitet, so kann man sich im Rahmen der soziogenetischen Typenbildung den je besonderen Erfahrungshintergründen widmen und die Soziogenese der Orientierungsrahmen analysieren. In diesem Sinne wird rekonstruiert wie eine Problemstellung, hier z. B. eine unterrichtsspezifische Problematik, mit einer zweiten Problemstellung, z. B. einer bildungsmilieu- oder geschlechtstypischen, verbunden ist. Ziel dieser mehrdimensionalen Typisierung ist die Abgrenzung einzelner Typen und die Generierung von generalisierungsfähigen Aussagen (NOHL 2006, S. 13f), die im Anschluss an fachtheoretische Erkenntnisse angebunden werden können.

5. Methodisches Vorgehen und Umsetzung des Forschungsprojekts

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln das Erkenntnisinteresse präzisiert und die grundsätzliche methodische Herangehensweise beschrieben worden ist, soll im Folgenden ein Überblick über das Forschungsdesign der Studie und dessen erfolgte Durchführung gegeben werden. Ausgehend vom Samplingprozess werden die Vorstudien, die Hauptstudie und das integrierte Unterrichtsarrangement beschrieben, bevor das Vorgehen schließlich kritisch reflektiert wird. Dabei wird die Beschreibung der grundsätzlichen Vorgehensweise aus Kapitel 3 aufgegriffen und unter Einbindung von Informationen zur erfolgten Umsetzung konkretisiert.

5.1. Grundlegendes zum Samplingprozess

Wie bereits in den Anfängen der Entwicklung der *Grounded Theory* von Glaser/Strauss dargelegt, spielt die Auswahl von Untersuchungseinheiten im Rahmen qualitativer Forschung eine zentrale Rolle (GLASER/STRAUSS 1967, S. 45ff; GLASER/STRAUSS 2005, S. 53ff). Durch eine Stichprobenziehung, die sich durch theoretische Vorannahmen leiten lässt (*engl.: Theoretical Sampling*) soll erreicht werden, dass das Wissen über den Untersuchungsgegenstand ohne allzu große Reibungsverluste erweitert wird. Dabei ist nicht das Kriterium einer statistischen Repräsentativität ausschlaggebend für die Stichprobe, sondern vielmehr die Frage, ob die Untersuchungseinheiten für einen Wissenszuwachs über den Untersuchungsgegenstand sorgen (inhaltliche Repräsentativität) (LAMNEK 2005, S. 193; LAMNEK 2010). Die Fälle repräsentieren zwar auch etwas, z. B. eine Generation, ein Strukturproblem, ein Milieu u. v. m., ihre Auswahl basiert aber auf anderen Techniken als auf bei den aus den standardisierten Verfahren bekannten Zufalls- oder Quotenstichproben, welche auf statistischer Theorie beruhen. Trotzdem stellt sich auch im Rahmen qualitativer Verfahren die Frage der Repräsentativität/Repräsentanz (BOHNSACK 2004). Für die Verallgemeinerung von Ergebnissen qualitativer Studien ist das Sampling deshalb ein entscheidender Baustein.

Dass dem Sampling in der qualitativen Forschung lange Zeit eher untergeordnete Bedeutung beigemessen wurde (vgl. MERKENS 2009), schreiben PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR (2009) dem „Missverständnis bei Befürwortern wie auch bei Kritikern qualitativer Methoden“ zu, dass die Frage des Samplings „keine besondere Rolle zu spielen brauche bzw. spielen könne, weil es ohnehin nur um Einzelfälle, subjektive Sichtweisen und Ähnliches gehe“ (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 173). Diese Situation ändert sich in den

vergangenen Jahren allerdings zunehmend, denn die Frage des Samplings wird besonders im Zuge der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen qualitativer Forschungen und deren Gütekriterien intensiv thematisiert (KELLE/KLUGE 1999, ROSENTHAL 2005), worauf auch Przyborski/Wohlrab-Sahr (2009) hinweisen. Im Rahmen von Studien, die sich auf die dokumentarische Methode der Auswertung stützen, bildet das Sampling folgerichtig einen zentralen Bestandteil in der Organisation des Forschungsprozesses (BOHNSACK 2004, S. 76f). Die dokumentarische Methode geht davon aus, dass Wissen in Erfahrungsräumen generiert wird, d. h. beim vorzunehmenden Sampling geht es um die Frage, welche Erfahrungsräume miteinander vergleichbar sind und welche möglichst kontrastreiche Vergleichslinien beinhalten. Erfahrungsräume zeichnen sich nach Mannheim (1964) durch ein geteiltes Ereignis (hier die Unterrichtserfahrung) aus, die aber je nach Standortgebundenheit unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. MANNHEIM/WOLFF 1964, S. 536ff; SCHÄFFER 2003, S. 67ff).

Sampling – Zweck und mögliche Probleme

Zunächst einmal ist es sinnvoll, den Begriff *Sampling* zu definieren. In der empirischen Sozialforschung meint Sampling die Auswahl von Untergruppen von Fällen, die im Rahmen einer Studie untersucht werden sollen und für eine bestimmte Population oder einen Sachverhalt stehen. Für diese Auswahl gibt es unterschiedliche Auswahlverfahren (z. B. Theoretical Sampling, Zufallsauswahl, ...). Anknüpfend an diese unterschiedlichen Auswahlverfahren gibt es wiederum Prinzipien, nach denen sich eine Verallgemeinerung von gewonnenen Ergebnissen durchführen lässt, die auf den Auswahlverfahren beruhen (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 175f). Beim Sampling wird also von einem Ausschnitt bzw. einer Teilmenge auf die Charakteristik des Ganzen geschlossen[150].

Deshalb kommt man in den empirischen Sozialwissenschaften nicht umhin, das Problem, das sich daraus ergibt, dass man in der Regel nicht die ganze Population oder jedes Detail eines bestimmten Sachverhalts untersuchen kann (hohe Kosten, zu hoher Zeitaufwand, Antwortverweigerer etc.), konstruktiv und wohlüberlegt anzugehen. Es gilt Ergebnisverzerrungen zu vermeiden, denn unter

[150] In diesem Zusammenhang bedarf es u. a. intensiver Auseinandersetzung mit Arbeiten von u. a. Kahnemann/Tversky (1972) und mit den verschiedenen Problemen, die bspw. aus der Repräsentativitätsheuristik herrühren, die ein jeder im Alltag ständig und meist unbewusst anwendet. Grundsätzlich besteht demnach die Gefahr, dass sich der Forscher beim Sampling von stereotypischen Eigenschaften fehlleiten lässt. Dies bedeutet, dass bestimmte Eigenschaften eines Objektes/Subjektes überbetont werden, die den Eigenschaften eines anderen Objekts ähneln oder gleichen, wodurch Scheinzusammenhänge auftreten können und die tatsächlichen Zusammenhänge verborgen bleiben oder auch dass Wahrscheinlichkeiten völlig falsch eingeschätzt werden (vgl. z. B. MYERS ET AL. 2008).

Umständen kann gar eine kleine, aber geeignete Stichprobe zu genaueren Ergebnissen als eine Untersuchung der fast kompletten Population führen. Im quantitativen Forschungsparadigma versucht man dies beispielsweise über Zufallsstichproben aus der Gesamtpopulation zu lösen, was aber mit weiteren Problemen behaftet ist (z. B. Probleme bei vergleichsweise hoher Zahl an Antwortverweigerern in manchen Untersuchungsgruppen) und dann teilweise über statistische Verfahren ausgeglichen werden muss. Diese Probleme hinsichtlich der Fallauswahl betreffen teilweise also sowohl quantitative als auch qualitative Forschung, wollen doch beide anhand von den aus ihren Erhebungen gewonnenen Erkenntnissen Verallgemeinerungen treffen und Theorien bilden. Während die quantitative Forschung darüber hinaus aber noch auf Aussagen über die statistische Verteilung von bestimmten Merkmalen abzielt, geht es dem qualitativ Forschenden hier nur um die Ausprägungen eines Problems, wofür Samplingverfahren von zentraler Bedeutung sind (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 175f).
Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Fallauswahl dargestellt und in der Darstellung mit der Umsetzung des Forschungsdesigns verknüpft.

5.2. Explorative Vorstudien

Aufgrund der Anlage der Studie, die einen unterrichtspraktischen Teil beinhaltete, ergab es sich, dass im Rahmen von Vorstudien und Pilotstudie sowohl der unterrichtspraktische als auch der forschungspraktische Teil des Ansatzes einer kritischen Überprüfung unterzogen werden mussten. Dabei durften auch Fragen von Organisation und Sicherung eines geregelten und kontrollierbaren Forschungsablaufs nicht vernachlässigt werden.
Die Vorstudien umfassten im Wesentlichen die Generierung von Erfahrungswerten hinsichtlich der Unterrichtspraxis für Lehrkräfte im Rahmen internationaler Online-Schülerprojekte. Hierzu wurde in drei aufeinanderfolgenden Jahren jeweils mit Schülergruppen an internationalen Projekten teilgenommen und dabei verschiedene Web-Anwendungen eingesetzt[151]. Insgesamt nahmen an den Vorstudien 92 Schüler aus den USA und Deutschland im Alter von 16-18 Jahren teil. Davon waren 51 weiblich und 41 männlich. Die Projekte wurden in drei aufeinanderfolgenden Jahren von zwei Lehrkräften in den USA und Deutschland geleitet[152]. Im Anschluss daran und bereits auch während der Projekte tauschten sich die Lehrkräfte intensiv über die lehrerspezifischen Abläufe, z. B. die Vorbereitung des Unterrichtsprojekts

[151] Bei der Teilnahme an den internationalen Projekten war noch nicht absehbar, dass dies in die Abfassung der vorliegenden Arbeit münden würde. Sie sind jedoch in das Forschungsdesign integriert worden, da ohne die dort gesammelten Erfahrungen eine Umsetzung des weiteren Forschungsprojekts nicht denkbar gewesen wäre.
[152] Der Verfasser der vorliegenden Arbeit war die deutsche Lehrkraft in den Projekten der Vorstudien.

und die eigene Rolle während der unterrichtlichen Umsetzung, im Projekt aus. Dabei wurden unterschiedliche pädagogische Ansätze und die Methodik des Projektunterrichts vor dem unterschiedlichen Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte in den beiden Ländern ebenso thematisiert wie die unterschiedlichen Schulsysteme und Arbeitsweisen der Schüler im Unterricht[153].

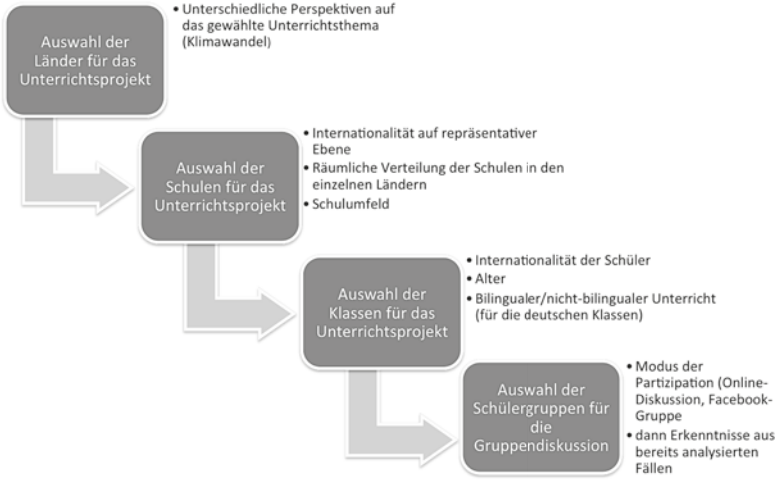


Abb. 22 | Übersicht über Vorgehensweise und leitende Strategien bei der Fallauswahl in der Hauptstudie

5.3. Pilotstudie

Die Pilotstudie hatte zum Ziel, das auf theoretischer Basis (Aufarbeitung der Theorie zum Globalen Lernen und zum CSCL, vgl. Kap. 2) und auf organisationeller Grundlage der Vorstudien erstellte Unterrichtsprojekt auf Durchführbarkeit, sowohl aus Lehrersicht als auch aus Schülersicht, zu überprüfen und das Erhebungsinstrument wie auch dessen praktische Umsetzung zu erproben[154]. Hierzu wurde eine Pilotstudie mit Schülern an einer

[153] Die explorativen Vorstudien lieferten so auch wertvolle praktische Erfahrungen für die Organisation und die Gestaltung des Unterrichtsprojekts im Rahmen dieser Arbeit. Außerdem konnte auf die gewonnenen Kontakte zu amerikanischen Lehrern und Schulleitern zurückgegriffen werden, was für die Akquise passender Schulen und Klassen im Samplingprozess von großem Nutzen war.

[154] Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion bedarf einiger Übung, so dass es aus forschungspraktischer Sicht sinnvoll ist, hier Routine und Erfahrung zu gewinnen (vgl. hierzu u. a.

der an der Hauptstudie teilnehmenden Schulen durchgeführt[155], die einen kompletten ‚Probelauf' sowohl des Unterrichtsprojekts als auch die Überprüfung des Erhebungs- und Auswertungsinstruments umfasste. Im Anschluss erfolgten Anpassungen am Unterrichtsprojekt (bspw. Einstellungen an der Plattform) und an der Gestaltung der Erhebungssituation (bspw. Sitzposition des Moderators etwas außerhalb der ‚Schülerrunde' in den Gruppendiskussionen).

5.4. Hauptstudie

Zunächst stellt sich entsprechend einer qualitativen Vorgehensweise die Frage nach dem Samplingverfahren und den Samplingkriterien. Die Anlage der Studie in Verknüpfung mit einem konkreten Unterrichtsprojekt stellte besondere Anforderungen an den Samplingprozess[156]. Der Samplingprozess erfolgte mit dem Grundgedanken, sich auf Landes-, Schul- bzw. Klassenebene zunächst von vorab festgelegten Kriterien bzw. theoretischen Annahmen leiten zu lassen, ehe auf Gruppenebene die im Feld im Rahmen erster Auswertungen festgestellten Kontraste die Fallauswahl bestimmten (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 181).

Erste Phase des Samplingprozesses: Sampling nach vorab festgelegten Kriterien und theoretischen Annahmen

Basierend auf der in einer Kurzanalyse festgestellten, völlig unterschiedlichen Bewertung der Welt-Klima-Konferenz von Kopenhagen durch die Regierungen und die Massenmedien in verschiedenen Ländern wurden zunächst die Länder festgelegt, aus denen die am Unterrichtsprojekt beteiligten Klassen stammen sollten (Phase 1)[157]: Indien als Vertreter der Schwellen-/Entwicklungsländer, die nicht dem Kyoto-Protokoll unterliegen und dessen Regierung weiter gegen eine Regulierung ist, die USA als Industrieland, welches das Kyoto-Protokoll nicht ratifiziert hat und Deutschland als Industrieland, welches versucht, das Kyoto-Protokoll umzusetzen. Es wurden also bewusst kontrastreiche Linien auf Basis des Diskurses in den Medien gewählt[158].

PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009). Ebenso verhält es sich mit der dokumentarischen Methode der Interpretation als Auswertungsmethode.

[155] Es handelte sich um andere Schüler bzw. eine andere Klasse als die in der Hauptstudie beteiligten.

[156] Während Vertreter der durch Strauss und Corbin beeinflussten Schule das hier gewählte Vorgehen wohl nachdrücklich unterstützen würden, so könnte dies kritische Kommentare von Forschern hervorrufen, denen Barney Glasers Ansatz näher steht. Glaser rät nach wie vor dazu, Kenntnisse aus der Fachliteratur bewusst aus dem Forschungsprozess und damit auch aus dem Samplingprozess auszuklammern (GLASER 2007, S. 58), während Strauss/Corbin (1994) Kontextwissen als Quelle für den Prozess des *Theoretical Sampling* explizit unterstützen.

[157] Diese grundsätzlich verschiedene Einschätzung der Ergebnisse der Konferenz von Kopenhagen diente auch den Schülern als Einstieg in das Unterrichtsprojekt.

[158] In diesem Zusammenhang muss explizit darauf hingewiesen werden, dass es im Rahmen dieser Studie und damit auch im Sampling nicht das Ziel ist, zu verallgemeinerbaren Aussagen über die gewählten Länder als solches zu kommen (im Sinne von: „In Indien ist es so, in den USA so und in

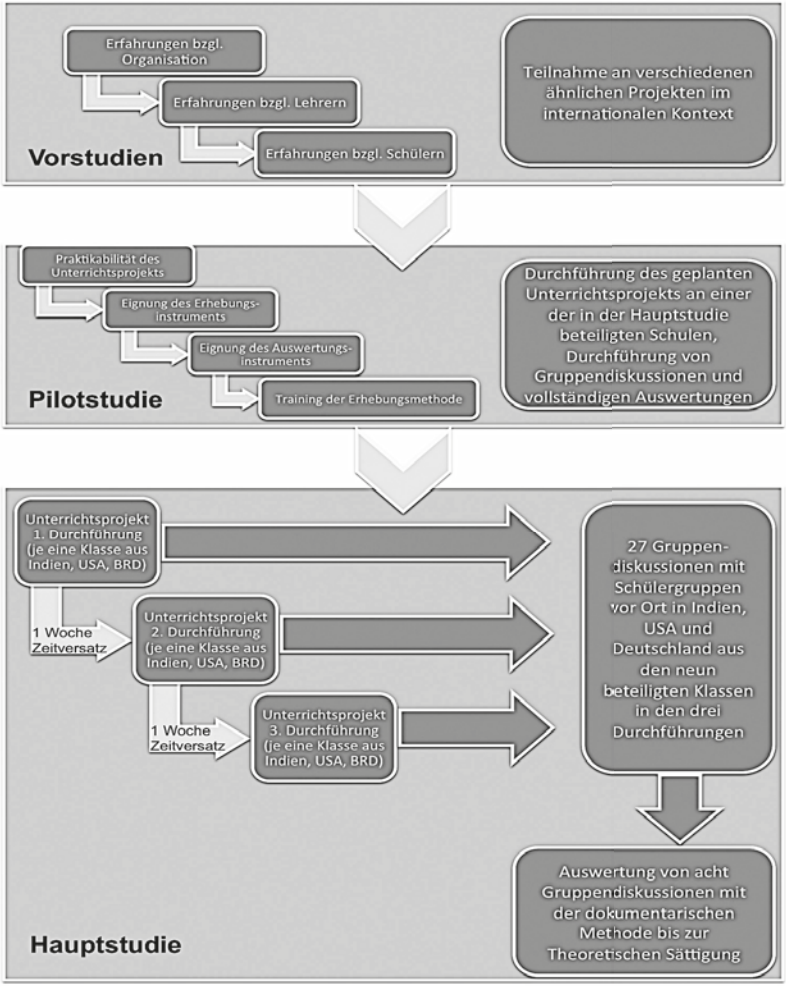


Abb. 23 | Überblick über das Forschungsdesign in der Umsetzung

Deutschland wiederum so...“ oder „In Indien wie in allen Schwellenländern...“ etc.). Es geht vielmehr darum, von einer *Common Sense*-Ebene bzgl. der Bewertungen/Orientierungen von Schülern aus verschiedenen Regionen der Welt hinsichtlich Unterricht zu einem Globalen Problem zu empirisch fundierten, wissenschaftlichen Aussagen diesbezüglich zu kommen. In diesem Zusammenhang muss auch zur Kenntnis genommen werden, dass Verallgemeinerungen immer Grenzen haben und auf Länderebene in diesem Zusammenhang selten tragfähig sind. Hier sei u. a. auf die Typenbildung im Rahmen dieser Arbeit verwiesen.

Im Anschluss mussten auf der Grundlage heuristischer Vorannahmen Schüler und damit Schulen gefunden werden, die bzgl. des Forschungsinteresses möglichst kontrastreiche Vergleichlinien versprachen. Dem wurde auf Grundlage möglichst unterschiedlicher Ausprägungen des *Kriteriums der Internationalität* versucht gerecht zu werden. Konkret wurde dies an den Indikatoren *Teilnahme an internationalen Wettbewerben/Projekten/Zertifikaten*, *bilingualem Unterricht,* aber auch dem *internationalen Hintergrund* (Migrationshintergrund bzgl. der anderen am Projekt beteiligten Nationen) der Schüler bestimmt (vgl. Abb. 18 und Abb. 20). Weiterhin wurden die räumliche Verteilung der Schulen (unterschiedliche Regionen und Bundesländer/-staaten) und das Schulumfeld beachtet (städtisches vs. ländliches Umfeld). An diesen Auswahlprozess schloss sich die Durchführung des Unterrichtsprojekts mit den ausgewählten Klassen (Auswahl über eine nochmalige Orientierung am Kriterium Internationalität) an den ausgewählten Schulen an.

Nach Abschluss des Unterrichtsprojekts wurden die Schüler gewählt, die an den Gruppendiskussionen teilnehmen sollten. Dabei waren die Unterschiede hinsichtlich ihrer jeweiligen Modi der Partizipation am Unterrichtsprojekt (Indikator: Intensität und Qualität der Teilnahme an der Online-Diskussion) und in ihren Aktivitäten auf *Facebook.com* (Indikator: Intensität und Qualität in der begleitenden Facebook-Gruppe zum Projekt) zunächst leitend [159]. Eine Schwierigkeit für das Sampling ergibt sich dabei allerdings daraus, dass die Beurteilung der Partizipation im Unterrichtsprojekt anhand der beiden gewählten Indikatoren trügerisch sein kann. Die Daten aus der Online-Diskussion und aus der *Facebook*-Gruppe geben zwar deutliche Hinweise auf die tatsächliche Involviertheit im Unterrichtsprojekt, erlauben aber keine endgültige, fehlerfreie Bestimmung. Dies kann erst im Rahmen der dokumentarischen Analyse des Materials aus den Gruppendiskussionen erfolgen. Außerdem sollte soweit als möglich mit Realgruppen diskutiert werden. Nun sind Schulklassen im sozialwissenschaftlichen Sinne bereits Realgruppen, jedoch sollten die innerhalb

[159] Theoretisch könnten sich nach dieser Vorgehensweise zwölf durchzuführende und zu analysierende Gruppendiskussionen mit bzgl. der Samplingkriterien homogenen Gruppen ergeben. Dem ist jedoch nicht so, denn für die Gruppendiskussionen war es lediglich wichtig, dass überhaupt möglichst verschiedene Schüler hinsichtlich des Kriteriums *fallspezifischer Modus der Partizipation* im Sample vorhanden waren (im Weiteren wurde die Auswahl sukzessive durch bereits vorhandene Erkenntnisse aus der Auswertung geleitet). So genügte eine Auswertung von acht Gruppendiskussionen, um eine theoretische Sättigung zu erreichen.
Für die durchgeführten Gruppendiskussionen war es weiter von Bedeutung, dass es sich bei den Teilnehmern aber um bereits bestehende, reale Gruppen (Schulklassen) handelte, die durch existenzielle Gemeinsamkeiten zusammengehalten werden und so in den Gruppendiskussionen Selbstläufigkeit und Lebendigkeit zu erwarten war (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 108).

der Klassen vorherrschenden Gruppenstrukturen berücksichtigt werden, da sich dies als positiv für den Verlauf von Gruppendiskussionen erwiesen hat (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 109, 118) - man könnte in diesem Sinne also von einer Realgruppe innerhalb einer Realgruppe sprechen. Im Rahmen einer kriterienorientierten Vorgehensweise wurde deshalb anhand der Daten aus der Online-Diskussion/*Facebook*-Gruppe lediglich die potenzielle Art der Partizipation am gesamten Unterrichtsprojekt als erster Schritt für das Sampling herangezogen. Dabei wurde dann jeweils ein besonders interessanter Schüler bestimmt, mit dessen Realgruppe innerhalb der Klasse im Anschluss die Gruppendiskussion durchgeführt wurde. Die weitere Fallauswahl erfolgte anschließend auf Basis von Erkenntnissen aus bereits bearbeiteten Gruppendiskussionen. Das Sampling anhand dieser Erkenntnisse ersetzte sukzessive die Auswahl auf Grundlage des Materials aus Online-Diskussion und *Facebook*-Gruppe. Es fand also im Forschungsprozess ein Verwerfen von Konzepten bzw. Annahmen statt, bzw. deren Relevanz wurde neu bewertet (GLASER/STRAUSS 1998, S. 51ff).

Zweite Phase des Samplingprozesses: Fallauswahl nach Erkenntnissen aus dem Material

Auf der Basis erster Beobachtungen und Auswertungen erster Gruppendiskussionen wurden Fragen an das Material formuliert und die darauf folgenden Datenerhebungen fokussiert und angepasst. Es ergab sich ein Vorgehen, währenddessen sich Phasen der Auswahl, Erhebung und Auswertung mehrmals wiederholten. Das heißt, dass zunächst eine oder auch mehrere Untersuchungseinheiten analysiert wurden und anhand der gewonnenen Erkenntnisse weitere Untersuchungseinheiten aus der Gesamtheit der teilnehmenden Schüler ausgewählt wurden, die diese Erkenntnisse erweitern, bestätigen oder relativieren sollten. Probandenauswahl, Datenerhebung, Datenauswertung, Interpretation und Typenbildung wechselten sich also systematisch ab (FLICK 1995, S. 441; GLASER/STRAUSS 2005; FLICK 2010) bis zu dem Punkt, an dem keine weiteren neuen Erkenntnisse mehr auftraten bzw. zu erwarten waren, der Zustand theoretischer Sättigung also erreicht war (STRAUSS 1994, S. 66; FLICK 1995; BRÜSEMEISTER 2008, S. 31; FLICK 2010).

In der vorliegenden Studie ergaben sich aufgrund des gewählten Designs jedoch einige Anpassungen des üblichen Vorgehens. So erfolgte wie beschrieben eine Vorauswahl der teilnehmenden Schulen und damit auch der teilnehmenden Schüler (vgl. Phase 1) vor der Phase der Fallauswahl nach den Erkenntnissen aus dem Material (vgl. Phase 2). Die Phasen der Erhebung und Auswertung wechselten sich intensiv nur zwischen den Samplingeinheiten (den jeweiligen Schulklassen) und nicht zwischen den Beobachtungseinheiten (den jeweiligen Gruppen der Gruppendiskussionen) ab, d. h. bei den jeweiligen Erhebungen vor Ort (in der Regel in Kursräumen der jeweiligen Schule) wurden zwei bis vier

Gruppendiskussionen mit vier bis sieben Schülern hintereinander geführt, erst dann erfolgte eine je nach zeitlichem Abstand zur nächsten Gruppendiskussion mehr oder weniger umfangreiche Auswertungsphase. Allerdings wurden Auffälligkeiten während der Gruppendiskussionen notiert und auch in den exmanenten Nachfrageteilen der unmittelbar folgenden Gruppendiskussion(en) berücksichtigt. Für die Erhebungsphase in den USA und in Indien wurde der Entschluss gefasst, nahezu eine Vollerhebung in den am Unterrichtsprojekt beteiligten Klassen durchzuführen. Diese Anpassungen sind, neben dem Untersuchungsdesign, dem Umstand der schlechten Erreichbarkeit des Feldes geschuldet, die mit hohen Kosten verbunden war. Eine Gelegenheit zu weiteren späteren Erhebungen im Ausland im Rahmen eines klassischen *Theoretical Samplings* war deshalb nicht gegeben. Umso wichtiger war es, bereits nach den Erhebungen in Deutschland einen guten Fortschritt im Auswertungsprozess erreicht zu haben, bevor die Reisen nach Indien und in die USA angetreten wurden[160].

Schlussendlich war die Auswertung von acht der insgesamt 27 durchgeführten Gruppendiskussionen nötig, um bzgl. der Fragestellung eine theoretische Sättigung zu erreichen, d. h. nach der Auswertung von acht Gruppendiskussionen kam es zu Wiederholungen im Material und zu keiner Verfeinerung des Wissens mehr (vgl. STRÜBING 2008, S. 33).

[160] Es mussten also im Vorfeld der Auslandsreisen die Weichen dafür gestellt werden, dass die Wahrscheinlichkeit möglichst hoch war, mit dem Material aus einer einmaligen Erhebungsphase im jeweiligen Ausland das Stadium einer theoretischen Sättigung zu erreichen. Dies stellte eine besondere Herausforderung dar, sind doch in der vorliegenden Studie bspw. verschiedene Milieus und Regionen berücksichtigt, was sich auf die notwendige Fallzahl bei der Kontrastierung auswirkt. Deshalb wurde im Ausland eine Quasi-Vollerhebung in den beteiligten Klassen angestrebt. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang jedoch auch, dass sich Kontraste u. a. aber auch auf Grundlage von Kontextwissen, Gedankenexperimenten oder Kontrasthorizonten im Fall selbst bearbeiten lassen (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 182). Dies ist im Rahmen einer Auswertung nach der dokumentarischen Methode üblich und fand auch im Rahmen der Vorgehensweise in der vorliegenden Studie statt.

Gewählte Schüler aus Schule (kodiert)	*Deutschland*	*USA*	*Indien*
Projektgruppe 1	Mittelgebirge (BRD) Bilingualer Unterricht mit internationalem Zertifikat (certilingua; mehrsprachige europäische und internationale Kompetenzen)	Sea (USA) Schüler der Schule sprechen mehr als 20 verschiedene Sprachen zuhause, viel Erfahrung mit internationalem Bloggen/Skypen in Social Sciences (bspw. mit Afghanistan), NuVu program mit dem MIT	Dessert (Indien) Schule mit Niederlassung in fünf Ländern, internationale Projekte mit Afrika und diverse Austauschprogramme
Projektgruppe 2	Speckgürtel (BRD) „Europaschule in NRW“, Certilingua, bilingualer Zweig, dazu noch viele Schüler mit Migrationshintergrund (u. a. Halbamerikaner und Schüler mit indischem Hintergrund)	River (USA) Lange Tradition beim Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern, Schüler mit indischem und deutschem Hintergrund in der gewählten Klasse	Capital (Indien) Internationale Schule, Reihe internationaler Projekte (bspw. zur Plastikverschmutzung ==> international youth summit)
Projektgruppe 3	Metropolregion (BRD) Keine Internationalisierung über das „normale Maß“ hinaus (lediglich Schüleraustausch Schottland und Hilfsprojekt in Rumänien)	Lake (USA) Keine besondere Internationalisierung, lediglich Schüler mit diversen ethnischen Hintergründen wie in den USA üblich (deutsche Vorfahren aus dem 19. Jh, kein indischer Hintergrund in gewählter Klasse)	Cluster (Indien) Relativ neue internationale Schule, internationale Projekte erst in Planung, tw. Kinder von Eltern, die Zeit im Ausland verbracht haben.

Abb. 24 | Charakteristika der beteiligten Schulen im Sampling[161]

[161] Es wurde versucht eine Anonymisierungsstrategie mit Maskierungen zu finden, die im Rahmen der kulturspezifischen Semantik verbleiben.

Gruppenbildung und Beschreibung des Samples

Die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schüler waren über die Teilnahme am Unterrichtsprojekt vorbestimmt, sie bildeten quasi einen Probandenpool, aus dem anschließend auf Basis von Erkenntnissen aus dem Material sukzessive ausgewählt werden konnte. Der Kontakt zu den Schülern wurde über die Lehrkräfte hergestellt, die das Unterrichtsprojekt durchgeführt hatten. Gleiches galt für die Zusammenstellung der Gruppen: Die Lehrer wurden gebeten, den Schülern in der Klasse das Forschungsanliegen vorzustellen. Dabei wurden die Lehrkräfte dahingehend instruiert, dass die Schüler möglichst frei wählen können sollten, mit wem sie gemeinsam diskutieren, so dass sich möglichst Realgruppen im Sinne von Freundeskreis, engerer Peergroup oder schulischer Arbeitsgruppen bilden[162]. Aus allen Klassen wurden mit mindestens zwei Schülergruppen Gruppendiskussionen durchgeführt, in fünf Klassen erklärten sich alle Schüler bereit, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen. Hier wurden drei bis sechs Gruppendiskussionen (unterschiedliche Größe der Klassen in den verschiedenen Ländern) durchgeführt. Als Realgruppen können die Gruppen u. a. aufgrund der sich entwickelnden Selbstläufigkeit in nahezu allen beteiligten Gruppen bezeichnet werden.

Insgesamt wurden 27 Gruppendiskussionen mit Schülern im Rahmen der Hauptstudie durchgeführt (12 in den USA, sechs in Indien und neun in Deutschland). Aus dem Gesamtsample wurden schließlich acht Gruppendiskussionen[163] ausgewählt, die im Anschluss mit der dokumentarischen Methode rekonstruierend analysiert und interpretiert wurden. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über das Auswahlsample:

[162] Von Realgruppen verspricht man sich aufgrund ihrer gemeinsamen Erfahrungsbasis tiefere Forschungserkenntnis, im sozialwissenschaftlichen Sinne kann von Realgruppen aber bereits bei Schulklassen gesprochen werden.

[163] Nach acht Gruppendiskussionen war theoretische Sättigung erreicht. Die Auswertung einer weiteren Gruppendiskussion indischer Schüler, die eigentlich trotzdem vorgesehen war, so dass drei Kollaborationsgruppen aus den beteiligten Ländern vollständig gewesen wären, stellte sich aufgrund der vorherrschenden Diskussionsgestaltung der Teilnehmer (ständiges lautes Durcheinanderreden, Verwendung einer stark durch Dialekt und regionale Intonation geprägten englischen Sprache) als nicht möglich heraus, da eine Transkription der Gruppendiskussion trotz Hinzuziehen eines *native speaker* nicht zu leisten war.

	Gruppe	*Land*	*Region/Umfeld*	*Schulform*	*Anzahl*	*Gender*	*Alter*
1	Mittel-gebirge1	BRD	Nordrhein-Westfalen/ländlich	Gymnasium	5	2w, 3m	17-18
2	Speck-gürtel1	BRD	Nordrhein-Westfalen/städtisch	Gymnasium	5	3w, 2m	16-17
3	Metro-polregion 3	BRD	Bayern/suburban	Gymnasium	4	2w, 2m	15-17
4	Capital2	IND	National Capital Region/suburban	International School	6	2w, 4m	15-17
5	Cluster1	IND	Karnataka/städtisch	Privatschule	5	4w, 1m	16-17
6	Sea2	USA	Neu-England/suburban	Private college preparatory school	5	2w, 3m	17-18
7	Lake1	USA	New York/städtisch	High school	4	4w	17-18
8	River3	USA	South Carolina/ländlich	Episkopale Privatschule	4	2w, 2m	16-17

Abb. 25 | Übersicht über das Auswahlsample

Die Übersicht zeigt die sowohl für die interpretatorische Analyse als auch für die Ergebnisdarstellung gewählten Gruppendiskussionen. Im Gesamtsample sind aus Deutschland nur Schüler des Gymnasiums vertreten mit einem Schwerpunkt in der Oberstufe (Klassen 10 bis 12)[164], in den USA lag der Schwerpunkt aufgrund ihrer größeren Differenz in der Ausrichtung an Internationalisierung auf Schülern von *independent schools*, in Indien auf Schülern von *international schools* und Privatschulen.

Die Auflistung erfolgt hier geordnet nach Alter und Ländern. Der Ablauf der Untersuchung folgte einer ähnlichen Logik. Zunächst wurden im Anschluss an das Unterrichtsprojekt Gruppendiskussionen in einer zwölften Klasse (Klasse *Mittelgebirge*) in Deutschland durchgeführt. Es wurde also mit einer höheren Klasse mit bilingualem Hintergrund an einer Schule mit einer Reihe international ausgerichteter Aktivitäten begonnen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass es aufgrund des anspruchsvollen Unterrichtsprojekts zu einer Art Entwicklungsverlauf kommt, die ältesten Schüler also einen in diesem Sinne reiferen, fachlicheren Zugang zum Unterrichtsprojekt besitzen[165]. Aufgrund des Diskussionsverlaufs in diesen Gruppendiskussionen fiel die Entscheidung, im

[164] Aufgrund des international ausgerichteten Unterrichtsprojekts und der für die Interaktion notwendigen fortgeschrittenen Kenntnisse in der englischen Sprache wurde in Deutschland nur auf höhere Klassen des Gymnasiums ab Klasse 10 zurückgegriffen. Dies umfasste auch Klassen, die in Geographie bilingual unterrichtet werden.

[165] Diese Annahme konnte durch die Analyse der digital vorliegenden Beiträge der Schüler zum Unterrichtsprojekt vor der Erhebung weitgehend gestützt werden.

nächsten Schritt Gruppendiskussionen in der beteiligten ebenfalls bilingual unterrichteten elften Klasse (Klasse *Speckgürtel*) und dann in der nicht-bilingual unterrichteten zehnten Klasse (Klasse *Metropolregion*) durchzuführen.
Im Anschluss wurde der internationale Vergleich angegangen. In Indien wurden die Erhebungen an einer internationalen Schule begonnen, die stark im Rahmen von internationalen Projekten und Wettbewerben engagiert ist. Anschließend wurde als Vergleichshorizont eine weitere internationale Schule in einem stark international geprägten Umfeld ausgewählt[166]. In den USA wurden zunächst Gruppendiskussionen mit einer Projektklasse (aus Schülern einer zwölften Klasse) an einer als progressiv dargestellten Schule durchgeführt, die stark an Diversität und Internationalität ausgerichtet ist. Anschließend wurden Vergleichshorizonte aus Gruppendiskussionen mit Schülern einer zwölften Klasse einer stark im Umweltbereich engagierten Schule herangezogen und schließlich weitere Gruppendiskussionen von Schülern einer Projektklasse (Schüler der elften und der zwölften Klasse) einer Schule mit christlich-episkopalem Hintergrund.

5.5. Das Unterrichtsarrangement als Diskussionsanlass

Für die vorliegende Studie wurde als Erhebungsmethode das Gruppendiskussionsverfahren gewählt mit dem Ziel, kollektive Orientierungen von Schülern zu einem Unterrichtsarrangement zu rekonstruieren. Dies setzt zum einen voraus, dass mit homogenen Realgruppen gearbeitet wird, denn nur so lassen sich kollektive Gruppenmeinungen herausarbeiten (MANGOLD 1960, S. 40, 67; KÜHN/KOSCHEL 2011, S. 264f). Zum anderen sollten die Schülergruppen ein derartiges Arrangement bereits kennen, denn ihre Ausführungen sollten im Wesentlichen nicht nur auf gedanklichen Entwürfen, sondern auf Erfahrungen basieren. Wie diese Erfahrungen genau gelagert sind, spielt dabei zunächst einmal eine untergeordnete Rolle, denn dies lässt sich im Auswertungsprozess rekonstruieren, da davon auszugehen ist, dass die Schüler im Rahmen ihrer Ausführungen vor dem Hintergrund ihrer sonstigen Unterrichtserfahrungen vergleichend auf die gemachten Erfahrungen im Unterrichtsprojekt eingehen, indem sie sie als (positiven oder negativen) Gegenhorizont heranziehen. In diesem Sinne ist es also angezeigt, dass die Teilnehmer an den Gruppendiskussionen ein derartiges Unterrichtsarrangement vor den Gruppendiskussionen in der eigenen Unterrichtspraxis kennengelernt haben. Um

[166] Die weiterhin in Indien durchgeführten, als weiterer Vergleichshorizont angedachten Gruppendiskussionen an einer Schule ohne internationale Ausrichtung in einem eher ländlich geprägten Umfeld konnten leider keinen Eingang in die Auswertung finden, da sie aufgrund des Modus der Diskursgestaltung der Schüler mit intensivster Interaktion, ständigem ‚Durcheinandersprechen' unter stark durch Soziolekt bzw. Dialekt geprägter Verwendung der englischen Sprache auch nach Hinzuziehen eines *native speaker* nicht zu transkribieren waren.

dieses Kennenlernen nicht völlig unkontrolliert ablaufen zu lassen, fiel der Entschluss ein eigenes Unterrichtsprojekt zu entwerfen, das an einer Reihe von Kriterien ausgerichtet ist, auf die im Rahmen der Beschreibung des Unterrichtsarrangements noch eingegangen wird. Im Rahmen des Forschungsprozesses bildete das Unterrichtsprojekt also eine Grundlage für erfahrungsbasierte Gegenhorizonte, die ein zentraler Punkt im Auswertungsprozess dokumentarischer Forschung sind. In den Gruppendiskussionen selbst bildete das Unterrichtsprojekt den anfänglichen Referenzpunkt für die Initiierung themenbezogener Ausführungen[167].

5.6. Zusammenfassung der relevanten grundsätzlichen Erkenntnisse zur Erstellung eines adäquaten Treatments und daraus abgeleitete Gütekriterien

Die Kriterien für die Erstellung des Unterrichtsarrangements lassen sich in zwei verschiedene Anforderungsbereiche untergliedern. Dies sind zum einen forschungspraktische Anforderungen, zum anderen aus der Literatur zum Globalen Lernen und zum CSCL abgeleitete Kriterien zur Erstellung eines Unterrichtsarrangements. Um einen gesicherten Ablauf des Forschungsprojekts zu gewährleisten, mussten zunächst einmal die forschungspraktischen Überlegungen im Zentrum stehen, ehe dann die didaktisch-theoretischen Kriterien auf dieser Basis Berücksichtigung finden konnten.

a) Forschungspraktische Kriterien

1. Vereinbarkeit des Themas mit Vorgaben, die die Lehrkräfte zu erfüllen haben (Lehrpläne etc.)
2. Verwendung einer Web-Plattform, die weit verbreitet, frei und auch auf Englisch verfügbar ist und trotzdem große Funktionalität bietet
3. Berücksichtigung des den Lehrkräften zur Verfügung stehenden Zeitrahmens und von möglichen zeitlichen Verschiebungen, ohne dass das Unterrichtsprojekt daran scheitert
4. Sicherung einer ausreichend hohen Probandenzahl, auch bei einer möglichen kurzfristigen Absage von Projektgruppen oder Projektabbruch in verschiedenen Gruppen
5. Zeitversetzter Ablauf des Unterrichtsprojekts in den verschiedenen Projektgruppen, um auf evtl. auftretende Probleme reagieren zu können

[167] Nach Hemmers (2012, S. 13ff) Klassifikation der Formate geographiedidaktischer Forschung sind aufgrund des Aufbaus des Forschungsprojekts Erkenntnisse in den Bereichen ‚Grundlagen' und ‚Evaluation' zu erwarten.

6. Intensiver Kontakt mit Lehrkräften vor dem Projekt über diverse Kommunikationsmittel (Skype, E-Mail, Telefon) und Möglichkeit der zeitnahen Rücksprache bei Fragen und Problemen im Projektablauf

b) Kriterien auf Grundlage der Theorie zum Globalen Lernen

Die Gestaltung des didaktischen Arrangements wurde zum einen an grundlegenden Ausführungen zum Projektunterricht (vgl. z. B. Frey, Dewey, Kilpatrick) und damit verbundenen grundsätzlichen Vorgehensweisen (bspw. Lehrer in der Rolle eines Facilitators u. v. m.; vgl. z. B. CASTELLS 1999, SCHWARZ 2002, FREIRE/SCHREINER 2008) ausgerichtet[168].

Zum anderen wurden medidendidaktische Ausführungen zum CSCL und fachdidaktische Ausführungen zum Globalen Lernen berücksichtigt[169], die sich im Wesentlichen auf folgende Bestandteile und anknüpfende Fragen reduzieren lassen:

„1. Global-räumliche Vernetzung: Werden die globalen Bezüge des Themas deutlich? Erfolgt die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsebenen (persönlich, lokal, regional, national und global) und ein regelmäßiger Maßstabswechsel?
2. Sachliche Komplexität: Wird das Thema mit all seinen Facetten dargestellt? Besteht die Gefahr von unzulässig verkürzten Schlussfolgerungen durch die Schüler? Können andere Unterrichtsfächer weitere wichtige Impulse zur Behandlung beisteuern?
3. 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?
4. Vielperspektivität: Finden unterschiedliche Perspektiven und Interessenslagen gesellschaftlicher Akteure Eingang in die unterrichtliche Auseinandersetzung? Bringt der Unterricht die verschiedenen Sichtweisen von Menschen aus anderen Kulturräumen und Weltregionen in den Fokus der Betrachtung?
5. Kulturelle Wertorientierung: Werden die verhandelten Themen im Lichte der Leitbilder einer zukunftsfähigen Entwicklung und der weltbürgerlichen Solidarität beurteilt? Wird zur ethischen Reflexion über Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit gegenüber lebenden und zukünftigen Generationen angeregt?

[168] Zwar wurde das Arrangement nach diesen Grundsätzen gestaltet und die Lehrkräfte wurden vor Ort über die Gestaltungsgrundsätze informiert und geschult, es fand jedoch keine Kontrolle der konkreten Umsetzung im Unterricht während des Projekts statt. Dies ist im Sinne des Erkenntnisinteresses auch nicht notwendig. Vgl. hierzu die Ausführungen zum Erkenntnisinteresse und die Reflexion der Vorgehensweise im Rahmen dieses Kapitels.

[169] Vgl. hierzu auch den Teil der Arbeit zur „Didaktik Globalen Lernens und CSCL“ in Kapitel 2, der an dieser Stelle nochmals kurz aufgegriffen wird.

6. Reflexive Standortbestimmung: Besteht die Möglichkeit (z. B. über das Internet), direkt mit Menschen in anderen Teilen der Welt in Kontakt zu treten? Regt der Unterricht zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Grenzen der eigenen Weltsicht an? Weckt er Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen?
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. Aktivierende Methoden: Aktiviert die Unterrichtseinheit zu selbständigem und eigenverantwortlichem Lernen? Ist der Schüler Subjekt seines Lernprozesses? Fördert die Materiallage die Strukturierungskompetenz und das kritische Hinterfragen von Quellen? Spricht der Unterricht vielfältige Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise an?"
(APPLIS ET AL. 2012, S. 12)

Im Zentrum des Unterrichtsprojekts sollte in Anlehnung an den thematischen Ausgangspunkt, die Klimakonferenz in Kopenhagen, die Vielperspektivität stehen. Die Schüler sollten sich gegenseitig in diesem Sinne als Lernpartner und nicht als Lernobjekte wahrnehmen.

5.7. Durchführung des Unterrichtsprojekts[170]

Das Unterrichtsprojekt wurde zeitversetzt an je vier Schulen in den beteiligten Ländern durchgeführt. Eine Schule in jedem Land arbeitete mit je einer Schule aus den beiden anderen Ländern zusammen. Als Projektdauer waren sechs Wochen angesetzt, die - je nach dem, ob eine lokale Aktion durchgeführt wurde oder nicht - ausgedehnt werden konnte. In zwei Projektgruppen kam es aufgrund lokaler Umstände zu Zeitverschiebungen, so dass in einer Gruppe der Wunsch geäußert wurde, die Erarbeitungsphase, in der anderen Gruppe die Diskussionsphase auszudehnen. Diesem Wunsch wurde entsprochen, waren derartige Verschiebungen doch in der Vorbereitung des Projekts bereits angenommen und die beteiligten Lehrkräfte darauf hingewiesen worden.
Die folgende Abbildung aus der Begleitbroschüre für die Lehrkräfte gibt einen Überblick über das Unterrichtsprojekt:

[170] Vgl. Zusammenstellung am Ende von Kap. 2 u. a. Kriterien I/1, I/2 und I/10 zum Einsatz der Projektmethode.

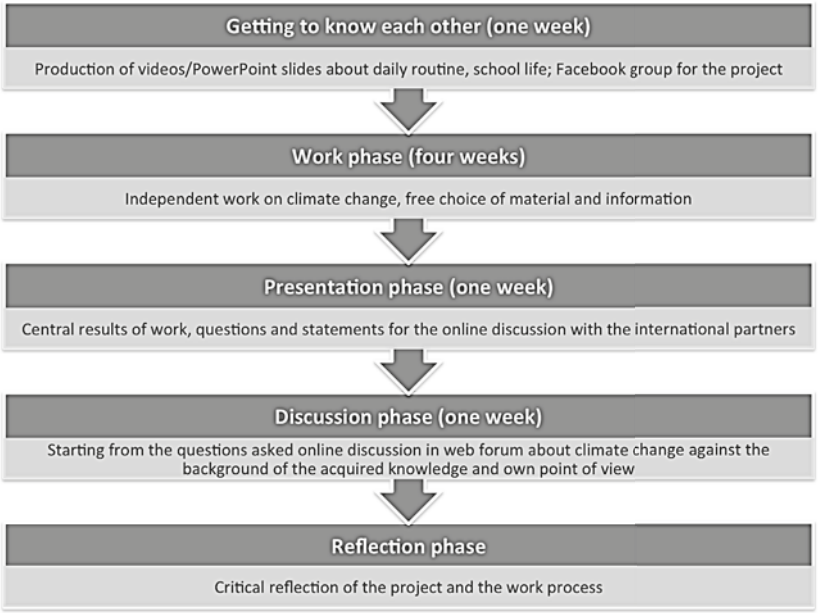


Abb. 26 | Überblick über die Phasen des Unterrichtsprojekts

Überblick über den Ablauf des Unterrichtsprojekts

Das Unterrichtsprojekt wurde auf Basis der Aufarbeitung theoretischer Ausführungen und empirischer Erkenntnisse aus der Literatur entworfen (vgl. Kap. 2). Vor dem Unterrichtsprojekt wurden die teilnehmenden Lehrkräfte aus den verschiedenen Ländern im von ihnen gewünschten Umfang instruiert. Dies fand auf Basis einer Handreichung und anschließender Kommunikation über Internet-Videotelefonie, E-Mail, Telefon und in einem Fall im Rahmen eines persönlichen Treffens statt. Die Instruktion reichte dabei von mehrmaliger und insgesamt mehrstündiger Kommunikation bis hin zu nur einmaligem und relativ kurzem Kontakt (ca. 45 min) mit der jeweiligen Lehrkraft. Bestimmend für den Umfang der Kommunikation im Rahmen der Instruktion waren deren Wünsche, welche durch die von der jeweiligen Lehrkraft subjektiv empfundene Sicherheit im Umgang mit dem Unterrichtsarrangement bestimmt schienen. Es liegt nahe, dass dabei eigene Erfahrung mit derartigen Unterrichtsarrangements und dabei verwendeter Medien aber auch die sonstige Arbeitsweise und der sonstige Erfahrungsschatz im Unterricht eine Rolle spielen können. Inhaltlich bietet Kapitel 2, insbesondere die Zusammenstellung theoretischer und empirischer

Erkenntnisse am Ende des Kapitels, eine gute Orientierung über die individuell unterschiedlich erfolgte Instruktion der Lehrkräfte.

Nach einem Einstieg in das Projekt, in dem anhand verschiedener Zeitungsmeldungen aus den am Projekt beteiligten Ländern die unterschiedlichen eingenommenen Perspektiven im Rahmen der Klimakonferenz von Kopenhagen thematisiert wurden und so den Schülern die Auswahl der Projektpartner und ein wesentliches Ziel des Unterrichtsprojekts, nämlich die Diskussion des Themas Klimawandel aus verschiedenen Perspektiven transparent gemacht wurden, begann das eigentliche Unterrichtsprojekt, das sich in die folgenden Phasen gliederte[171]:

1. Kennenlernphase | 1 Woche
Die erste Woche hatte ein gegenseitiges Kennenlernen zum Ziel. Die Schüler sollten sich, ihre Schule und ihren Tagesablauf vorstellen. Dabei blieb es ihnen überlassen, in welcher Form sie dies tun wollten. Einige Klassen erstellten Videos, die sie über die für das Online-Projekt gewählte Lernplattform *Lo-net²* oder über *YouTube.com* zugänglich machten, andere erstellten *Powerpoint*-Präsentationen oder *pdf*-Dateien, die sie zum Austausch auf die Plattform luden. Außerdem wurde eine *Facebook*-Gruppe zum Projekt eingerichtet, wo die Schüler fakultativ privat kommunizieren und sich besser kennen lernen konnten (vgl. Zusammenstellung am Ende von Kap. 2, u. a. Kriterien II/4., II/20.).

2. Interne Arbeitsphase | 4 Wochen
Anschließend folgte eine vierwöchige interne Arbeitsphase, in deren Rahmen keine Materialvorgaben gemacht wurden. Es wurde lediglich die Grobstruktur vorgegeben: Die Schüler sollten sich ausgehend von der Problemstellung mit den Ursachen, den Folgen des Klimawandels und möglichen Gegenmaßnahmen auf verschiedenen Maßstabsebenen, von global zu lokal bzw. individuell auseinandersetzen. Dabei sollten die Schüler weitgehend selbstständig in kleinen Arbeitsgruppen arbeiten und konnten im Zuge dessen die CSCL-Funktionalitäten der Plattform *Lo-net²* nutzen, nutzten aber auch andere Werkzeuge wie Dropbox.com oder E-Mail, die sie auch sonst im Alltag nutzen. Die Lehrkraft fungierte im Wesentlichen als Unterstützer und Facilitator (vgl. Kap. 2, u. a. Kriterien I/2, I/5, I/7, I/8, II/8, II/21).[172]

[171] Für die Bestimmung des Aufbaus des Unterrichtsprojekts wurden neben den Erkenntnissen aus der Literatur zum CSCL (vgl. Kap. 2) auch eher praxisorientierte Veröffentlichungen wie bspw. Schuler (2001) oder Jecht/Sausel (2000), die wertvolle grundsätzliche Hinweise zur Vorgehensweise liefern können, herangezogen.

[172] Zur genauen Beschreibung der Rolle der Lehrkraft siehe das Kapitel zur Theorie. Zum Ursprung und zu den Grundlagen des Begriffs ‚Facilitator' vgl. Freires *Pädagogik der Unterdrückten*. Die dortige Bedeutung der Kommunikation und die dadurch initiierte Reflexion und Bewusstseinsbildung, die

3. Präsentation der Arbeitsergebnisse und deren Bearbeitung | 1 Woche
Im Anschluss folgte eine Präsentation der Arbeitsergebnisse in der von den Schülern gewählten Form. In der Regel wurden hier *Powerpoint*-Präsentation oder *pdf*-Dateien erstellt, die zunächst im Rahmen der eigenen Klasse diskutiert und schließlich den Schülern aus den anderen Ländern über die Online-Plattform zur Verfügung gestellt wurden. Einige Schülergruppen erstellten auch hier kurze Videos, die vor allem die lokalen Probleme vor Ort besser veranschaulichen sollten. Die internationalen Partnerschüler hatten im Anschluss eine Woche Zeit, sich mit den Arbeitsergebnissen der Gruppe und deren dort gestellten Fragen auseinanderzusetzen und auf dieser Grundlage die folgende Online-Diskussionsphase vorzubereiten (vgl. Kap. 2, u. a. Kriterien I/12, I/15, II/16, II/22, IV/1).

4. Diskussionsphase | 1 Woche
Ausgehend von den in den Präsentationen enthaltenen Fragen an die Partnerschüler wurde in einem Web-Forum[173] auf der Online-Plattform in die einwöchige Diskussionsphase gestartet, wo vor dem Hintergrund des erarbeiteten Wissens und der daraus gebildeten Meinung/des eigenen Standpunkts über den Klimawandel und damit verbundene Teilprobleme diskutiert wurde.
Einige der Arbeitsgruppen erweiterten und ergänzten die Online-Diskussion durch eine Videokonferenz über *Skype* mit ihren internationalen Partnern, was ihnen freigestellt wurde[174] (vgl. Kap. 2, u. a. Kriterien I/6, I/15, I/16, I/17, I/18, I/19, II/13, II/15, II/22).

5. Reflexionsphase
Den Abschluss des Projekts bildete eine interne Nachbereitung in den teilnehmenden Klassen, die eine kritische Reflexion zum Ziel hatte und in deren Rahmen sowohl das gesamte Projekt als auch die eigene Arbeits- und Vorgehensweise gemeinsam mit der Lehrkraft kritisch aufgearbeitet werden sollten (vgl. Kap. 2, u. a. Kriterien II/20, V/1, V/2, V/3, V/6, V/8).

Das Unterrichtsprojekt verlief in den verschiedenen Projektgruppen weitgehend reibungslos. Lediglich kleinere Probleme mit der Web-Plattform zum Beginn des Unterrichtsprojekts wurden von den Lehrern angesprochen, die aber umgehend

---

schlussendlich dem Menschen Autonomie ermöglicht, ist für die aktuelle Medienpädagogik, die Mediendidaktik und auch das Globale Lernen durchaus ertragreich.

[173] Für die Begründung der Auswahl eines Web-Forums, also einer asynchronen Kommunikationsform, für die Online-Diskussion siehe das Kapitel zur Theorie.

[174] Vgl. die Ausführungen von Scheurlen (2009) und die Auseinandersetzung damit in Kapitel 2, wonach man erfahrenen Gruppen die Auswahl von Werkzeugen freistellen kann.

gelöst werden konnten[175,176]. Auch gab es Nachfragen von Seiten der Lehrer über einige Projektphasen, obwohl diese im Vorlauf ausführlich besprochen worden waren, und einige Projektgruppen baten um eine Verlängerung des Projekts, da es zu Verzögerungen gekommen war. Es ist davon auszugehen, dass dies im Wesentlichen darauf zurückzuführen ist, dass man sich teilweise etwas unsicher fühlte in der konkreten Umsetzung, wohl bedingt durch fehlendes erfahrungsbasiertes Wissen in der Unterrichtsumsetzung derartiger Arrangements. Diese Nachfragen wurden ausführlich, meist unter Verwendung von Videotelefonie (*Skype*), mit dem Verfasser der Arbeit besprochen.

5.8. Informationen zur Durchführung der Untersuchung und zur Diskussionsinitiierung

Die Gruppendiskussionen mit den Schülern fanden zwischen Dezember 2010 und März 2011 statt. Hierzu wurden in jedem der drei Länder je drei beteiligte Klassen besucht, wobei mit den Erhebungen in Deutschland begonnen wurde, anschließend wurde in Indien und schließlich in den USA erhoben. Die Gruppendiskussionen fanden während der normalen Unterrichtszeit statt, d. h. die teilnehmenden Schüler wurden in Abstimmung mit der Schulleitung vom jeweiligen Unterricht freigestellt. Eine Anpassung an den Schulstundentakt konnte weitgehend vermieden werden, so dass die Gruppendiskussionen in der Regel über die bspw. in Deutschland üblichen 45 Minuten einer Schulstunde hinausgingen[177]. Die Erhebungen fanden im Klassenzimmer, in der Kartensammlung oder in einem Konferenzraum der jeweiligen Schule statt.
Die weiteren Rahmenbedingungen und der Ablauf der Gruppendiskussionen waren weitgehend vergleichbar. Die beteiligten Schüler nahmen an einem Gruppentisch Platz, der Leiter der Gruppendiskussion etwas außerhalb der Runde, um schon durch die Sitzordnung zu verdeutlichen, dass die Schüler weitgehend unter sich diskutieren sollten. Zu Beginn der Gruppendiskussion erhielten die Schüler eine kurze Erläuterung über den Anlass der Gruppendiskussion, um so zu vermeiden, dass evtl. vorher durch die am Unterrichtsprojekt beteiligten Lehrkräfte unbedacht gemachte Äußerungen die Erhebungssituation beeinflussen. Diese Einführung beinhaltete im Wesentlichen die Erklärung, dass es sich um Bildungs- und Unterrichtsforschung handelt, mit

[175] Eine als Reservegruppe angedachte weitere Projektgruppe musste das Unterrichtsprojekt folglich nicht mehr durchführen. Diese Projektgruppe führte das Unterrichtsprojekt jedoch anschließend in Eigenregie durch, wurde aber für die Erhebungen nicht mehr herangezogen.
[176] Dies ist ausschließlich auf Anfragen der Lehrer zur Unterstützung während des Projekts bezogen. Die Perspektive der Schüler, u. a. auf Plattform und Projektverlauf, wird in der Auswertung der Gruppendiskussionen thematisiert.
[177] Lediglich eine Gruppendiskussion musste aufgrund einer anderweitigen Raumbelegung abgebrochen werden, bei einer Gruppendiskussion musste eine Schülerin die Gruppendiskussion aufgrund eines Arzttermins zehn Minuten vor Ende verlassen.

dem Ziel das Lernen der Schüler zu verbessern und dass dafür die Erfahrungen der Schüler wichtig seien. Es gäbe also keine unwichtigen Äußerungen, sondern die Schüler sollten frei und offen miteinander diskutieren, so wie sie es vielleicht auch in einer Freistunde tun würden. Dabei wurden die Schüler über die Anonymisierung ihrer Aussagen informiert, so dass sie frei diskutieren konnten. Auf diese Informationen erfolgte die Eingangsfrage [178]. Der folgende Transkriptauszug stammt aus der Gruppe Mittelgebirge1, ist aber in ähnlicher Weise in allen weiteren Gruppendiskussionen vorzufinden:

Y: Ihr habt euch jetzt ja einige Zeit mit dem Klimawandel auseinandergesetzt im Rahmen dieses Projekts. Erzählt doch einfach mal, wie es euch dabei erging. Wie waren da eure Erfahrungen? 00:02:31-3

Die weitere Vorgehensweise in der Durchführung richtete sich streng nach den im Kapitel zur Methodik der Gruppendiskussion bereits ausgeführten Umsetzungsempfehlungen.

5.9. Reflexion des Vorgehens

Als erster reflexionswürdiger Punkt ist die Verwendung des Unterrichtsprojekts als Eingangsstimulus zu betrachten. Während es eine Reihe von Studien gibt, in denen Texte, Bilder oder auch Filmausschnitte als Diskussionsimpuls verwendet werden, liegen in der methodischen Diskussion keine Aussagen zum Einsatz von Unterrichtsarrangements als Diskussionsimpuls vor. Applis (2012) - aus der gleichen Arbeitsgruppe wie der Verfasser dieser Arbeit - stellt seine Studie, in der allerdings eine stärker vordefinierte Unterrichtssequenz bearbeitet wird, vorrangig in den Kontext dokumentarischer Evaluationsforschung. Dies hat sicher seine Berechtigung, kommt es ihm doch im Wesentlichen auf Aussagen bezüglich der verwendeten Unterrichtsmethoden im Rahmen der konkreten Unterrichtssequenz an, die sich dann generalisieren lassen. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist dies etwas anders gelagert, da das Erkenntnisinteresse ein anderes ist: Es sollen die Haltungen und Bewertungslogiken von Schülern zu internationalen Unterrichtsprojekten zu einem globalen Problem unter Einsatz von diskursorientierter Web-Interaktion ermittelt werden. Um dies erfahrungsbasiert tun zu können, müssen Schüler erst einmal an einem derartigen Unterrichtsprojekt teilgenommen haben. Es ist also unabdingbar, gewissermaßen als Grundlagenarbeit für die weiteren Untersuchungen, ein solches Projekt durchzuführen, das weitestgehend auf breiter Basis

[178] Vor der Durchführung der Gruppendiskussionen fand eine intensive Auseinandersetzung mit Problematiken derartiger Ansätze auf Forschungsebene im internationalen Kontext statt (vgl. z. B. LANG-WOJTASIK 2002). Im Forschungsprozess wurde weiterhin immer wieder auf die Expertise von *natives* aus den USA und Indien zurückgegriffen.

dokumentiert und möglichst transparent durchlaufen worden sein sollte. Dass dabei im Anschluss wahrscheinlich Schüleraussagen mit evaluativem Gehalt zum durchlaufenen Unterrichtsprojekt generiert werden, ist naheliegend und im Sinne einer Positionierung der Schüler auch erwünscht, da sich ihre Orientierungen aus ihrem erfahrungsbasierten Entwurf von positiven und negativen Gegenhorizonten rekonstruieren lassen. In diesem Sinne kann man von evaluativer Forschung sprechen. Jedoch weicht das Forschungsdesign von einer klassischen Evaluationsstudie ab, in der die Beurteilung von Maßnahmen wie bspw. Unterricht auf ihre Wirksamkeit untersucht wird[179]. Dies ist in der Regel mit einem Prä-Post-Design verbunden, es wird also ein Forschungsinstrument entwickelt, das den Zustand vor und nach einer Intervention erhebt, um so zu überprüfen, ob die Maßnahmen zum Erfolg geführt haben. Für die vorliegende Studie gilt dies nicht, das Erkenntnisinteresse ist ein anderes. Das Unterrichtsprojekt soll in diesem Sinne nicht evaluiert sondern von den Schüler als Gegenhorizont herangezogen werden, um so anschließend ihre Orientierungen rekonstruieren zu können.[180]

Dies ist mit einer Einschränkung der prinzipiellen Offenheit und Vagheit der Diskussionsaufforderung verbunden, nehmen die Schüler doch das Unterrichtsprojekt zunächst als Bezugspunkt wahr. Es herrscht also eine gewisse Vorstrukturierung der Gruppendiskussionen vor, die angesichts der weitgehenden Offenheit des Unterrichtsprojekts jedoch als relativ wenig ausgeprägt angesehen werden kann.

Auch geht es nicht darum, dass die Schüler den Ansatz des Unterrichtsprojekts aus didaktisch-methodischer Sicht völlig nachvollzogen haben und ob sie dies richtig tun[181]. Hier sei auf die Grundprinzipien qualitativer Forschung verwiesen, in denen die normative Richtigkeit von Äußerungen keine Rolle spielt. Ziel bleibt, die Entstehung und das Aushandeln von Bedeutungszuschreibungen durch die Schüler vor dem erfahrungsbasierten Hintergrund des Unterrichtsprojekts zu rekonstruieren und zu analysieren.

Weiterhin ist der thematisch-inhaltliche Bezug des Unterrichtsprojekts in diesem Zusammenhang kritisch zu reflektieren. Das Problem des Klimawandels begegnet den deutschen Schülern im Rahmen des Curriculums in verschiedenen

[179] Vgl. auch hierzu die zu erwartenden Erkenntnisse im Rahmen der Arbeit, die nach Hemmer (2012) in die Forschungsformate ‚Grundlagen' und ‚Evaluation' einzuordnen sind.

[180] Wäre eine Evaluation angestrebt worden, so wäre dies mit einer anderen Vorgehensweise verbunden gewesen. Bereits bei der Gestaltung und der Durchführung des Unterrichtsprojekts hätte bspw. eine starke Kontrolle der tatsächlichen Unterrichtssituation über Videographie o. Ä. berücksichtigt werden müssen. Man könnte jedoch im Rahmen einer responsiven Evaluationsansatzes den Schülern die Ergebnisse der Studie vorlegen und mit ihnen davon ausgehend erneut Gruppendiskussionen führen.

[181] Vgl. auch die Ausführungen zur Schülerperspektive zu Beginn der Arbeit.

Zusammenhängen[182]. Es ist also möglich, dass evtl. Vorerfahrungen und Vorwissen das Interesse und damit auch die Ausführungen der Schüler zum Unterrichtsprojekt beeinflussen[183].
Auf diese Kritik kann erwidert werden, dass dies für das Forschungsinteresse von untergeordneter Bedeutung ist. Es geht darum, welche Bedeutung und welchen Sinn die Schüler auf der Basis von gemeinsamen Erfahrungen im Unterricht einem derart gestalteten Unterrichtsarrangement zuweisen. Im Laufe des Interpretationsprozesses wurde deutlich, dass in den Gruppendiskussionen relativ schnell völlig eigene Schwerpunkte gelegt und eigene Relevanzsetzungen, d. h. eine Festlegung auf die für die Gruppe selbst bedeutsamen Punkte, vorgenommen wurden. Dabei spielt sicher auch das Thema Klimawandel selbst eine Rolle, umfasst es doch derart viele verschiedene Aspekte und Teilprobleme, dass interessengeleitet theoretisch verschiedenste Zugänge für die Schüler möglich sind - insbesondere im Rahmen einer methodisch weitgehend offenen unterrichtlichen Bearbeitung. Insofern ist davon auszugehen, dass diese Einflussfaktoren für das Forschungsinteresse von untergeordneter Bedeutung sind. Ähnliches gilt für andere Einflussfaktoren wie bspw. die Lehrerrolle, die, wenn deren Thematisierung für die Schüler von Relevanz ist, in die Bearbeitung im Rahmen Gruppendiskussion Eingang finden sollte[184].

Ein weiterer zu thematisierender Aspekt ist die Interaktion zwischen den Schülern und dem Forscher, d. h. also wie die Erforschten mit der Erhebungssituation umgegangen sind. Hinsichtlich der Wahl der Situierung der Erhebung in den Räumlichkeiten der Schule stellt dies aus qualitativer Forschungsperspektive keinen störenden Faktor dar. Die Schüler werden mit didaktischen Arrangements hauptsächlich im Kontext des Schulunterrichts konfrontiert, einem geregelten und strukturierten sozialen Setting, so dass es aus qualitativ-empirischer Sicht nur folgerichtig ist, die Erhebungssituation ebenfalls vergleichbar zu gestalten, was Interaktion und sozialen Rahmen betrifft

[182] Für die indischen und amerikanischen Schulen konnte im Rahmen der Vorbereitung des Unterrichtsprojekts Ähnliches festgestellt werden. Da es sich jedoch teilweise um private Schulen handelte und keine den deutschen Ausarbeitungen der Curricula vergleichbare Dokumente vorlagen, musste hier den Ausführungen der Fachlehrer und der Schulleiter im Vorfeld des Unterrichtsprojekts vertraut werden.
[183] Hier sei auf die Studien von Hemmer und Hemmer (2002, 2010) zum Schülerinteresse an geographischen Themen verwiesen, in denen bspw. sowohl auf Zeit- als auch Geschlechtsebene Interessensunterschiede nachgewiesen wurden.
[184] Jedoch soll nicht verschwiegen werden, dass die im Unterrichtsprojekt gewählte Vorgehensweise, in der für das thematisierte komplexe Problem des Klimawandels im Vorhinein keine inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt wurden, in der konkreten unterrichtlichen Umsetzung sicherlich auch das Risiko birgt, dass die Schüler sich schwer tun, das Thema in Abstimmung mit ihren Partnerschülern einzugrenzen (vgl. die Ausführungen zum Aufbau von CSCL-Arrangements im Rahmen dieser Arbeit). Dies muss Lehrkräften bewusst sein und in der Vorbereitung eines derartigen Unterrichtsprojekts berücksichtigt werden.

(vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 80ff, 144). So ist es auch nachvollziehbar, dass es in einigen Schülergruppen dazu kam, dass in der Ansprache Bezug auf den Diskussionsleiter genommen wurde, der zunächst in einer Art Lehrerrolle gesehen wurde[185]. War dies der Fall, so wurde in der Regel auf die bereits in der Einführung gemachten Ausführungen hinsichtlich der Diskussionssituation verwiesen, indem wiederholt wurde, dass die Schüler untereinander diskutieren sollten. Fragen an den Diskussionsleiter wurden in der Regel an die Schüler zurückgespiegelt und damit zum Gegenstand weiterer Ausführungen von Schülerseite gemacht. Grundsätzlich kann die Erhebungssituation mit Diskussionsleiter nur als eine Annäherung an eine reale Gesprächssituation angesehen werden. Im vorliegenden Fall kann zudem die Ankündigung des Termins zur Gruppendiskussion und die Erläuterungen dazu durch die jeweilige Lehrkraft beeinflussend gewesen sein, auch wenn die Lehrkräfte darum gebeten wurden, nur die Termine bekannt zu geben. Diesem möglichen Umstand wurde dadurch Rechnung getragen, dass vor jeder Gruppendiskussion die Schüler auf die ihnen bislang vorliegenden Informationen zum Anlass der Gruppendiskussion angesprochen wurden und davon ausgehend, kurz über den Grund des Besuchs und der Gruppendiskussion aufgeklärt wurden[186].

Zusammenfassend können positive Erfahrungen mit Erhebungsmethode und -situation festgehalten werden. Die Gruppendiskussionen waren in der Regel sehr lebhaft und interaktiv dicht, die Schüler diskutierten meist untereinander. Dies ging sogar so weit, dass die Gruppendiskussionen an einer Schule in Indien keinen Eingang in die Auswertung finden konnten. Die extrem starke Interaktion in Kombination mit der Verwendung einer stark von Soziolekt bzw. Dialekt geprägten englischen Sprache machte es nicht einmal unter Hinzuziehen eines *native speakers* aus Indien möglich, den Qualitätsstandards entsprechende Transkriptionen zu erstellen[187].

Durch die eingeschlagene Vorgehensweise bei den Erhebungen konnte schließlich ein Zugang zu den handlungsleitenden Wissensbeständen der Schüler im Rahmen ihrer alltäglichen unterrichtlichen Lebenswelt gefunden werden, wie im Weiteren noch ausgeführt werden wird.

---

[185] Vgl. hierzu Bohnsacks Ausführungen zur Gruppendiskussion als methodisch kontrollierte Verschränkung zweier Diskurse (Diskurs Forscher – Erforschte und Diskurs Erforschte untereinander) (BOHNSACK 2007, S. 207ff).

[186] Erklärung dazu: „Unser Ziel ist es Lernen und Unterricht für die Schüler zu optimieren, deshalb möchten wir, dass Sie ganz offen, frei, anonym untereinander über ihre Erfahrungen im Rahmen des Unterrichtsarrangements diskutieren."

[187] Für zukünftige Erhebungen ist es unter Berücksichtigung dieser Erfahrung evtl. sinnvoll, die Gruppendiskussionen zu videographieren, um die Sprecherzuordnung zu vereinfachen aber auch die Transkription zu erleichtern, da dann auch Mimik etc. in schwierigen Passagen herangezogen werden können.

6. Diskursbeschreibungen der Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern

In diesem Kapitel sollen die Erkenntnisse aus der Vorstudie und die einzelnen Gruppendiskussionen mit den Schülern, also die analysierten Fälle, beschrieben werden. Im Rahmen der Darstellung rekonstruktiv gewonnener Forschungsergebnisse müssen mehrere Faktoren berücksichtigt werden. Zum einen ist es nötig, die einzelnen Fälle in ihrer je besonderen Gesamtgestalt darzustellen, zum anderen aber gleichzeitig zu zeigen, wie über fallübergreifende Komparation und Abstraktion zu einer Typenbildung gelangt wird. Dabei muss der Prozess intersubjektiv nachvollziehbar werden, gleichzeitig aber Lesbarkeit erhalten bleiben (vgl. OPHARDT 2006, S. 105).
Aus diesen Überlegungen heraus wurde folgende Darstellungsweise gewählt:

1. Nach der kurzen Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie, die noch nicht rekonstruktiv gewonnen wurden, werden die analysierten Gruppendiskussionen bzw. die Fälle zunächst einzeln dargestellt. Dies erfolgt im Rahmen dieses Kapitels. Dabei wird neben Angaben zur Schule und zur Lerngruppe die Zusammensetzung der Diskussionsgruppe beschrieben. Alle rückzuverfolgenden Daten, wie Daten zu Person, Ort, Gruppe, Schule etc., werden, wie auch in den Transkripten der Gruppendiskussionen, maskiert angegeben (vgl. BOHNSACK 2007, S. 236). Die Darstellung erfolgt in der chronologischen Reihenfolge der Erhebung.
2. Im nächsten Kapitel wird die Rekonstruktion der Schülerorientierungen im Rahmen der komparativen Analyse und anschließender theoretischer Verdichtung dargestellt.
3. Ausgehend davon, erfolgt die Darstellung der sinngenetischen Typenbildung im darauffolgenden Kapitel, an die wiederum kurze Ausführungen zu soziogenetischen Typen folgen.

Im Vergleich zu zahlreichen weiteren Arbeiten im Rahmen der Sozialwissenschaften, die ebenfalls mit der dokumentarischen Methode arbeiten, wird bewusst eine detailliertere Darstellungsweise gewählt, die außerdem, wo möglich, auf dieselben Transkriptpassagen in den verschiedenen dargestellten Schritten zurückgreift. Dieser Vorgehensweise liegt der Gedanke zugrunde, dass die verwendete Forschungsmethode bislang in der Geographiedidaktik nicht allzu verbreitet ist[188] und damit auch nicht mit der Methode vertrauten Lesern die

Auseinandersetzung mit dem Forschungsansatz und dem Forschungsprozess erleichtert werden soll.

6.1. Erkenntnisse aus der Pilotstudie

Die Pilotierung verfolgte mehrere Ziele. Zum einen sollte überprüft werden, ob die antizipierten Potentiale der Vorgehensweise sich tatsächlich zeigen würden. Dies ließ sich im Rahmen einer Analyse und Probeauswertung bejahen.
Mit dieser grundlegenden Überprüfung war eine Betrachtung und kritische Reflexion der konkreten Umsetzung der Erhebungsmethode verbunden. Neben eines notwendigen Einübens der sehr komplexen und anspruchsvollen Rolle als Diskussionsleiter (vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 109f) galt es, wichtige Erfahrungen bzgl. der Rahmenbedingungen (Ort der Durchführung, Sitzordnung etc.) zu sammeln. Auf Grundlage der Pilotstudie in Verbindung mit dem Heranziehen einschlägiger Fachliteratur (vgl. LOOS/SCHÄFFER 2001; BOHNSACK 2006; BOHNSACK 2009; PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009; KÜHN/KOSCHEL 2011) wurden Rahmenbedingungen für die Erhebungen gefunden, die die
Generierung von viel versprechendem, verlässlichem empirischem Material erwarten ließen[189]. Die Gruppendiskussionen der Pilotstudie zeichneten sich fast durchgängig durch hohe interaktive Dichte aus, oft gepaart mit zahlreichen Beispielen und stark metaphorischen Ausführungen. Im Sinne einer Auswertung mit der dokumentarischen Methode stellten sie also ein sehr gut geeignetes Ausgangsmaterial dar.

Ein weiteres Ziel der Pilotierung war eine Überprüfung der Vorgehensweise im Rahmen des Unterrichtsprojektes. Während der konkrete Ablauf des Unterrichtsprojekts aus Perspektive der Forschungspraxis eher von nachgeordneter Bedeutung war[190], so war es doch wichtig, den am Projekt beteiligten Lehrkräften einen geordneten Ablauf des Unterrichtsprojektes garantieren zu können. Dies beinhaltete eine Funktionsüberprüfung der Plattform für die angedachte Verwendung im Projekt und ähnlicher für die Unterrichtspraxis bedeutsamer Rahmenbedingungen. Hier kam es in Folge der Erfahrungen aus der Pilotierung zur Änderung einer Reihe von Details in den Plattformeinstellungen, um die Verwendung sowohl für Schüler als auch für Lehrer möglichst einfach und den Arbeitsprozessen angemessen zu gestalten.

---

[188] Dem Verfasser der Arbeit ist außer der Arbeit von Applis (2012) aus der gleichen Arbeitsgruppe in der Geographiedidaktik nur die Arbeit von Roux' (2010) bekannt, die die dokumentarische Methode allerdings mit anderen Methoden kombiniert einsetzt.
[189] Vgl. hierzu die Informationen zu den Rahmenbedingungen und Diskussionsinitiierung im vorherigen Kapitel.
[190] Vgl. die Ausführungen zum Unterrichtsprojekt als Diskussionsimpuls und Erfahrungshintergrund im vorherigen Kapitel.

6.2. Die Gruppendiskussionen der Hauptstudie

Im Folgenden werden die Gruppendiskussionen der Hauptstudie in ihrer jeweiligen Gesamtheit dargestellt. Es soll gezeigt werden, wie im Verlauf der Gruppendiskussion auf die Erfahrung des Unterrichtsprojekts Bezug genommen wird und sich Themen entwickeln. Dabei wird nur kursorisch auf einige wenige wörtliche Zitate aus der jeweiligen Gruppendiskussion rekurriert. In den weiteren Kapiteln wird der Prozess der Interpretation detaillierter dargestellt.

6.2.1. Die Gruppendiskussionen der deutschen Schüler

a) Mittelgebirge1[191,192]

Die Klasse *Mittelgebirge* aus Deutschland führte das Unterrichtsprojekt gemeinsam mit der amerikanischen Klasse *Sea* und der indischen Klasse *Desert* durch. Bei der Klasse Mittelgebirge handelt es sich um einen Leistungskurs in Jgst. 12 im Fach Geographie[193], der an einem Gymnasium (ca. 850 Schüler) eines Grundzentrums mit Teilfunktionen eines Mittelzentrums in einem ländlich geprägten Teil Nordrhein-Westfalens angesiedelt ist[194]. Die Schüler wurden in der 7. Klasse in Geographie und Politik, in der 8. Klasse in Geschichte und differenziert in Geographie und ab der 9. Klasse zudem noch in Sozialwissenschaften in englischer Sprache unterrichtet. Das bilinguale Abitur, das vor den Schülern liegt, schreibt Englisch als Leistungskurs sowie Geographie-Englisch als 3. oder 4. Abiturfach vor. Die Schule ist CertiLingua-Schule und führt Schüleraustauschprogramme mit Großbritannien und Frankreich durch.

Die Gruppe *Mittelgebirge1* besteht aus zwei Schülerinnen und drei Schülern. Die Positionierung der Schüler dem Projekt gegenüber zeigt bereits ihre positive Orientierung an Leistung, denn sie stellen es in den Kontext der Schülerleistungsbewertung. Die Mitglieder der Gruppe heben hervor, dass das Unterrichtsprojekt für sie ‚stressig' gewesen sei, da es zusätzlich zum im Lehrplan vorgeschriebenen Pensum durchgeführt worden sei. Weiterhin betonen sie, das Projekt sei von der Lehrkraft in Rahmen des Erwerbs des *CertiLingua*-Zertifikats vorgestellt worden. In der Gruppendiskussion dokumentiert sich das Relevanzsystem der Schüler, Unterrichtsinhalte und –arrangements im Kontext

[191] Es wurde versucht eine Anonymisierungsstrategie mit Maskierungen zu finden, die im Rahmen der kulturspezifischen Semantik verbleiben (vgl. BOHNSACK 2007, S. 236).
[192] Für die Erarbeitung der Fallbeschreibungen wurden neben den Audioaufzeichnungen, Transkripten und thematischen Verläufen der Gruppendiskussionen ethnographisch orientierte Beobachtungsprotokolle bzgl. der Atmosphäre der Diskussionen und des Gesprächseindrucks herangezogen, die nach jeder Gruppendiskussion vom Moderator auf Band gesprochen wurden.
[193] Man beachte die uneinheitliche Benennung des Faches in den verschiedenen Bundesländern.
[194] Aspekte mit soziogenetischem Bezug, auch wenn nicht Kern des Erkenntnisinteresses, werden im Rahmen des Vorgehens mit einem geographisch geprägten Zugang zum Feld verknüpft.

von schulsystemimmanenten Anforderungen und Prüfungsvorgaben zu bewerten. In souveräner Haltung setzen sie diesen Aspekten die Sinnhaftigkeit einer internationalen und transkulturellen Zusammenarbeit im Rahmen globaler Probleme für die persönliche Weiterentwicklung und für persönlich wirklich bedeutsame Bildungsprozesse entgegen. In den Ausführungen der Gruppe *Mittelgebirge1* dokumentiert sich das Spannungsfeld zwischen schulsystemimmanenten Zwängen und aus ihrer Sicht lohnenden Unterrichtsarrangements, die sich auch in dem durchgeführten Unterrichtsprojekt für die Gruppe gezeigt haben.

Die Schüler relationieren das Unterrichtsprojekt mit dem sonst üblichen Unterrichtsalltag, indem sie unterstreichen, dass das Unterrichtsprojekt gewinnbringend für sie gewesen ist, sei es nun auf der Ebene des direkten Kontakts mit Schülern aus anderen Ländern oder einer intensiven Beschäftigung mit einem Thema, zu der man im sonst bestehenden Unterrichtsalltag aus ihrer Sicht keine Gelegenheit bekomme - beides Ebenen, an denen die Schüler positiv orientiert sind. Allerdings merken sie auch an, dass es aufgrund von Verpflichtungen im Rahmen von Lehrplan- und Prüfungsansprüchen Implementierungsprobleme für derartige Projekte im Schulalltag gibt, die sich nicht zuletzt auch in der ablehnenden Haltung mancher Schüler dokumentiert. Diesen Schülern wird ein pragmatischer Zugang zu den Anforderungen des Schulsystems zugeschrieben, der in der negativen Haltung gegenüber Unterrichtsarrangements deutlich wird, die aus deren Sicht den Lehrplan- und Prüfungsansprüchen nicht direkt Rechnung tragen. Die Schüler der Gruppe *Mittelgebirge1* grenzen sich davon aber überwiegend ab, stellen für sich selbst die schulsystemimmanenten Ansprüche den eigenen Bildungsansprüchen gegenüber und ordnen diese den schulsystemimmanenten Ansprüchen souverän unter, wobei sich eine Rollendistanz zur ihrer Rolle[195] als Schüler zeigt. In diesem Sinne unterscheiden sie zwischen Gehalten, die sie als Schüler, und Gehalten, die sie als Mensch lernen müssen. Schule wird hierbei in der Gruppe aber unterschiedlich integriert. Während ein Teil der Schüler Schule trotz aller schulsystemimmanenter Ansprüche auch als Ort des Lernens für die persönliche Weiterentwicklung wahrnimmt oder zumindest eine Offenheit dafür zeigt, die Rollendistanz zur Rolle als Schüler also als auflösbar auffasst, ist dies für einen anderen Teil der Gruppe nicht so. Dieser andere Teil grenzt sich von Schule stark ab und sieht sie als wenig wirksam für die eigene persönliche Entwicklung.

In der in antithetisch-differenzierendem Modus ablaufenden Diskussion mit stellenweiser Opposition positionieren sich die Schüler zueinander in einem individualisierenden Modus („ja, aber...“). Sie geben einander Recht, ohne den

[195] Der Begriff „Rolle“ kann hier im Sinne Goffmans (1986) aufgefasst werden.

eigenen Standpunkt zu verdecken, widersprechen einander sogar vereinzelt, doch es kommt schnell wieder zu einer antithetischen Diskursorganisation, in der es im Wesentlichen darum geht, wer die treffendsten Worte für die konjunktiven Erfahrungen findet. Hierin dokumentieren sich Autonomiebestrebungen, die sich auch in der Beschreibung der Umsetzung und des Ablaufs des Projekts zeigen. Dabei schildern die Schüler überwiegend in erzählender und beschreibender Art und Weise ihre Erfahrungen während des Unterrichtsprojekts, wobei Emanzipationsprozesse gegenüber Schule und gegenüber der Lehrkraft deutlich werden. Das Autoritätsverhältnis zur Lehrkraft beschreiben sie, indem sie deren Engagement und deren fachlichen Hintergrund sehr positiv, das damit im Unterricht verbundene Arbeitspensum aber als sehr fordernd und das Auftreten gegenüber den Schülern als sehr bestimmend darstellen, was im Gegensatz zu ihrer an Autonomie orientierten Haltung steht. In diesem Sinne dokumentiert sich ein souveräner, differenzierter Zugang der Schüler zu Autoritäten. Sie verdeutlichen dies anhand der Beschreibung, dass die Lehrkraft wertvolles Feedback zu den Arbeitsergebnissen der Schüler liefere, aber auch aufwändige Überarbeitungen einfordere, die für die Schüler im Schulalltag ca. ein Jahr vor dem Abitur mit vielen weiteren Verpflichtungen in anderen Unterrichtsfächern „Stress" bedeuten. Mit dieser Situation gilt es aus Schülersicht zunächst umzugehen, um dann an der eigentlichen Interaktion mit den Partnerschülern „Spaß" zu finden. Dabei zeigt sich sowohl eine kritische Haltung gegenüber einigen Mitschülern, als auch gegenüber der Lehrkraft. Trotz der kritischen Haltung gegenüber der Lehrkraft vor diesem Hintergrund, dokumentiert sich die Akzeptanz der Autorität der Lehrerin auch darin, dass sie ihr in gewisser Weise zuschreiben, sie auf den richtigen Weg geführt, nämlich dahin gebracht zu haben, dass sich am Projektende ein Gefühl des Stolzes auf die eigene Arbeitsleistung einstellte, auch im Vergleich zu den Arbeitsergebnissen der Partnerschüler aus den beiden anderen Ländern. Ihre positive Orientierung an Leistung steht also im Verhältnis zur Anerkennung von Autoritäten, die sie unterstützend zu diesen Arbeitsergebnissen anleiten. Im Zuge dessen berichten sie auch über die Anzahl der Beiträge im Online-Diskussionsforum, die bei von ihnen initiierten Themen am Größten gewesen sei, womit sie sich selbst einen Exklusivitätsstatus zuweisen. In diesem Zusammenhang dokumentiert sich die Bedeutung von Anerkennungsprozessen bezüglich der eigenen Arbeitsbeiträge zum Unterrichtsprojekt im internationalen Rahmen[196].

Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Leistung stellen die Schüler im Rahmen der Gestaltung und Bewertung der Interaktion im internationalen Kontext fest, dass die indischen Schüler im Projekt nicht so involviert und leistungsfähig gewesen

[196] Vgl. hierzu die Ausführungen in der Arbeit von Applis (2012) zur Bedeutung des kompetitiven Gedankens im Rahmen von Dilemmadiskussionen.

seien. Bei der Suche nach möglichen Ursachen übertragen sie die eigenen Umstände vor Ort auf die Zusammenhänge der indischen Schüler und fragen sich dementsprechend, ob diese keine so geeignete Autorität zur Verfügung hatten wie sie selbst, ob es technische Probleme gab usw.. Sie wissen die zögerliche Beteiligung der indischen Gruppe also nicht einzuschätzen, spekulieren über mögliche Gründe und berichten davon, dass dies während des Unterrichtsprojekts zeitweise als Desinteresse aufgefasst wurde. Die Schüler wünschen sich in diesem Zusammenhang eine intensive Beteiligung der ausländischen Partner im Unterrichtsprojekt und sparen in diesem Zusammenhang auch nicht mit Kritik an sich selbst in einigen Phasen der Projektdurchführung.
Differenzen, die teilweise zwischen den Schülern aus den verschiedenen Ländern ausgemacht wurden, werden überindividuell gerahmt und an nationalstaatlichen Kategorien fixiert. Die Betonung ihres Exklusivitätsstatus in Kombination mit dem Wunsch nach Anerkennung zeigt sich auch bei der Abgrenzung von Amerika, das sie als ein Land beschreiben, dessen Einsicht gesteigert werden müsste. Sie begeben sich somit in eine belehrende Position. Dementsprechend betonen sie auch überrascht gewesen zu sein, als sie von den amerikanischen Schülern über Windkraftprojekte in deren Region und das regional und sozial sehr unterschiedlich ausgeprägte Umweltbewusstsein in den USA berichtet bekamen. Während bei einem Teil der Gruppe im Zuge dessen die Abgrenzung zu den amerikanischen Partnerschülern im Vordergrund steht („...Und dann ham di Amis gesagt: nöö! Wir machen das-, sie machens ja zwar nicht, die Amerikaner! Aber wollen dann auch die anderen das nicht machen lassen. Also das sich entwickeln."), wird diese Erfahrung von anderen Schülern der Gruppe vor dem Hintergrund einer Herstellung von Gemeinschaft enaktiert („Ich-, also ich seh das auch so wie Max, dass also wirklich, wenn man sieht, die machen auch was dagegen, dann ist man halt nich so allein also jetzt...").
Abschließend dokumentiert sich nationalstaatlich bezogen in der Gruppe eine positive Einschätzung der Rolle Deutschlands in den internationalen Prozessen zum Klimaschutz, die auf ihrer positiven Orientierung an Leistung, aber auch auf ihrer Positionierung gegenüber der Lehrkraft und ihrer Selbstzuschreibung eines Exklusivitätsstatus basiert. In diesem Sinne zeigt sich auch die Herstellung einer nationalstaatlichen Schüleridentität.

b) Speckgürtel1[197]

Die deutsche Klasse *Speckgürtel* arbeitete im Unterrichtsprojekt mit der amerikanischen Klasse *River* und der indischen Klasse *Capital* zusammen. Es handelt sich bei der Klasse *Speckgürtel* um eine 11. Klasse im Fach Geographie

[197] Zu Angaben zur Datengrundlage und zur Textsorte vgl. Anmerkungen zur Fallbeschreibung *Mittelgebirge1*.

englisch bilingual an einem der größten Gymnasien Nordrhein-Westfalens, das etwa 1500 Schüler besuchen. Die Schule befindet sich in einer großen Mittelstadt mit ca. 93 000 Einwohnern, die als Mittelzentrum teilweise oberzentrale Funktionen übernimmt, aber noch im Speckgürtel einer Metropole liegt. Die Schule darf sich Europaschule nennen und bietet das CertiLingua-Zertifikat an. Ab Klasse 7 erhalten die Schüler bilingualen Sachfachunterricht, zunächst im Fach Geographie. In Klasse 8 werden die Fächer Geschichte (dreistündig) und Politik (zweistündig) als bilinguale Sachfächer erteilt, in Klasse 9 werden Erdkunde und Geschichte, in Klasse 10 Politik jeweils zweistündig bilingual unterrichtet. In Klasse 11 wird der bilinguale Unterricht in den Fächern Geographie und Geschichte (jeweils dreistündig) fortgesetzt.

Die Gruppe *Speckgürtel1* besteht aus drei Schülerinnen und zwei Schülern, die sich dem Unterrichtsprojekt gegenüber positiv positionieren, denn es scheint für sie naheliegend und logisch, globale Themen bzw. globale Probleme auch global zu bearbeiten. Dabei heben sie besonders hervor, wie wichtig es gewesen sei, die Perspektiven der anderen Länder kennenzulernen und welch große Rolle dabei die Bearbeitung von Klischees gespielt habe. Ausführlich und metaphorisch dicht elaborieren sie, wie diese teilweise widerlegt worden seien, teilweise hätten sie sich aber auch bestätigt. Darin zeigt sich die Orientierung der Schüler an der Bearbeitung von ihnen bereits vorher bekannten Stereotypen, die sie über die gemachten Erfahrungen im Projekt in den Blick nehmen. In Teilen sei dies erschreckend gewesen, bspw. bei stattgefundenen Diskussionen über Mobilität oder den Sinn von Recycling, in denen die Schüler der Gruppe aus ihrer Sicht stark umweltschädliches Verhalten ausgemacht haben, teilweise habe man aber auch bei den anderen Projektbeteiligten im Rahmen der Diskussion Prozesse des Nachdenkens auslösen können. Hier zeigt sich die positive Bewertung bzw. die Haltung der Schüler, andere belehren zu können. In den Ausführungen der Schülergruppe *Speckgürtel1* dokumentiert sich ein grundlegendes Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite sehen sich die Schüler damit konfrontiert, andere Positionen, die sich sehr stark von der eigenen unterscheiden, kennenzulernen und mit ihnen umgehen zu müssen. Auf der anderen Seite ist für sie die Erfahrung von großer Bedeutung in der Kommunikation mit den *peers* aus den anderen Ländern Reflexions- und Modifikationsprozesse im Meinungsbild der Diskussionspartner auslösen zu können. Die Schüler müssen also ihren Anspruch der Wirksamkeit auf andere damit vereinbaren, dass die Standpunkte der anderen Schüler sich fundamental von den eigenen Standpunkten unterscheiden. Dabei fällt auf, dass sich in der Gruppe *Speckgürtel1* – im Verhältnis zu den anderen Schülergruppen – relativ wenig (selbst-)reflexive Zugänge zu den bearbeiteten Themen widerspiegeln, bspw. was die eigene Standortgebundenheit und die Rolle Deutschlands im Rahmen von Klimaschutzprozessen angeht. Es herrschen klare Vorstellungen

darüber vor, wie richtiges Umwelthandeln auszusehen hat und was bspw. in den USA diesbezüglich als falsch anzusehen ist. Auch hier zeigt sich eine belehrende Positionierung gegenüber den „Vertretern der anderen Nationen". Im Argumentationsprozess werden Einwände von amerikanischer und indischer Seite, die mit diesen Vorstellungen nicht konform sind, von den Schülern der Gruppe aus ihrer belehrenden Position heraus damit abgetan, dass die amerikanischen bzw. indischen Schülern lediglich nach Rechtfertigungen für ihr falsches Verhalten suchten. Die eigene Position steht in diesem Sinne im Mittelpunkt von Beschreibungen und Erklärungen. Die Einwände der Partnerschüler werden also in belehrendem Habitus abgewertet und nicht gelten gelassen („... also Amerika und Indien, die haben halt beide sag' ich mal immer Gründe gesucht, warum sie halt gewisse Nachteile oder Vorteile haben halt. Also im Sinne jetzt zum Klimawandel halt, dass Amerika ja ein sehr großes Land ist... Und dass Indien halt einfach die so große Bevölkerung hat und daraufhin haben sie halt manche Antworten halt einfach darauf bezogen anstatt dann wirklich darauf einzugehen! Und zu sagen, ja ... wir könnten das auch ändern.").

Die homologen Erfahrungen der Schüler werden in ihrer anschließenden Beurteilung der Umsetzung des Projekts im Unterricht deutlich, die in teilweise antithetischer, teilweise paralleler Diskursorganisation und in kritisch-differenzierendem Modus stattfindet. Die Schüler sehen eine Reihe von Verbesserungsmöglichkeiten im Unterrichtsprojekt, die sie aber nicht als grundsätzliche Kritik an der Projektidee verstanden wissen möchten. So stellen sie die Durchführung einer intensiven Diskussion mit der Möglichkeit ‚spontan' zu antworten (bspw. über *Skype* oder Chat-Anwendungen) der Diskussion in einem Web-Forum gegenüber. Dabei werden sehr differenziert Vor- und Nachteile der verschiedenen Ansätze diskutiert und diese einander gegenübergestellt (z. B. die Möglichkeit spontan und direkt zu reagieren vs. die fundiertere und auch weniger gehemmte Diskussion in einem Forum). Aber auch die verwendete Plattform *Lo-net*^{2} wird kritisch in den Blick genommen: Auf der einen Seite wird diese als Austauschplattform für Materialien von den Schülern gelobt, als Diskussionsplattform wird sie aber kritisiert. In diesem Zusammenhang werden besonders die mangelnde Übersichtlichkeit und das damit verbundene, als mangelhaft empfundene, wenig intensive Eingehen auf Beiträge hervorgehoben [198]. In diesem Sinne wird eine Orientierung an themenbezogener, diskursiv hergestellter, hierarchischer Sozialität deutlich.

[198] Darin zeigt sich die Bedeutung einer klar strukturierten, evtl. auch auf einzelne Aspekte bzw. konkrete Fallbeispiele beschränkten Diskussion und somit das Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion bzw. an normativen Maßstäben ausgerichteten Orientierungshilfen auf der einen Seite, auf der anderen Seite aber auch die Notwendigkeit einer Einbindung der Möglichkeit einer direkteren, kurzfristigeren Kontaktaufnahme, in deren Rahmen man die Diskussionspartner mit als mangelhaft empfundenen

Im Anschluss thematisieren die Diskutanten in kritisch-evaluierendem Modus und antithetischer Diskursorganisation die Integration des *Social Networks Facebook* in das Projekt. In diesem Zusammenhang dokumentiert sich eine differenzierende Haltung der Schüler, wägen sie doch hier im Rahmen ihres Zugangs Vor- und Nachteile intensiv reflektierend ab. Einerseits betonen sie die Notwendigkeit einer Lern- und Bildungsorientierung der verwendeten Plattform und die Festlegung auf nur eine übersichtliche Anwendung. Andererseits weisen sie aber auf den Vorteil einer möglichen höheren Aktivität im Projekt hin, der für eine Nutzung von *Facebook* spricht, ebenso wie auf die höhere Wahrscheinlichkeit, den Kontakt zu den Partnern nach Projektende über *Facebook* aufrecht zu halten. Als Begründung ziehen die Schüler die Bedeutung von *Facebook* als Alltagsmedium in ihrem Leben heran. Die Schüler sehen also unmittelbare Vorteile in einer durch *Facebook* möglichen höheren Kontaktfrequenz und Erreichbarkeit, aber durchaus auch die mit *Facebook* verbundenen Nachteile aufgrund dessen Ausrichtung auf den Privat- bzw. Freizeitbereich, was den Arbeitsprozess erschweren kann.

In der Folge verbinden die Schüler ihre Kritik am Aufbau der Plattform *Lo-net*[2] und die mögliche Einbindung sozialer Netzwerke mit einer Kritik am eigenen Diskussionsverhalten und dem der Partnerschüler. Der grundsätzlich positiven Orientierung an der erfahrenen Authentizität und Ernsthaftigkeit stellen sie die für sie unbefriedigend verlaufene Umsetzung gegenüber. Dies ist aus ihrer Sicht sowohl auf unterschiedlich ausgeprägtes Engagement und mangelnde Diskussionskultur der teilnehmenden Schüler (z. B. zu viele voneinander unabhängige Diskussionsbeiträge) als auch auf unklare Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträge zurückzuführen. Im Zuge dessen thematisieren die Schüler die Rolle der Lehrkraft im Projekt. Diese habe sich weitgehend „herausgehalten" und lediglich als Unterstützer und Ratgeber gewirkt. Die Positionierung der Schüler gegenüber dieser Beschreibung des Wirkens der Lehrkraft im Projekt kann als durchaus ambivalent bezeichnet werden: Einerseits wird der vorhandene Freiraum im Projekt als positiv eingeschätzt, andererseits dokumentiert sich in den Ausführungen der Schüler aber auch der Wunsch nach mehr Klarheit und Organisation im Arbeitsprozess, den sie mit der Lehrerrolle verbinden. Es zeigt sich darin die Orientierung der Schüler an einem autonomen aber trotzdem unterstützten Arbeitsprozess und damit die Bedeutung der Lehrkraft als sensibel agierendem Facilitator im Rahmen des Unterrichtsarrangements.
Weiterhin merken die Schüler in diesem Zusammenhang kritisch an, dass die Diskussionsphase zu kurz gewesen sei. Gerade bei der Bearbeitung eines derart komplexen Themas wie des Klimawandels, das es während der Erarbeitung

---

Postings unmittelbar konfrontieren und eine weitere Elaboration anstoßen kann (vgl. die Ausführungen zu den geographiedidaktischen Schlussfolgerungen an anderer Stelle).

notwendig machte, arbeitsteilig vorzugehen, sei eine längerfristige Bearbeitung angebracht oder aber ein wechselnder Fokus auf eine spezifische themenimmanente Fragestellung.
Im Vergleich zur Gruppe *Mittelgebirge1* zeigt sich, dass die Schüler der Gruppe *Speckgürtel1* das Unterrichtsprojekt nicht so stark zu ihrem Unterrichtsalltag in Beziehung setzen. In diesem Sinne wird bei dieser Gruppe der negative Gegenhorizont ‚normaler Unterricht' nicht so stark wie bei den anderen untersuchten Fällen deutlich. Vielmehr dokumentiert sich in den Ausführungen der Schüler wie naheliegend und logisch es für sie ist, globale Themen und Problemlagen auch global[199] im Unterricht zu bearbeiten und dies besonders auch unter Einbezug anderer räumlich entfernter Akteure mit Hilfe von Internetanwendungen. Dies wird in den Kontext des Unterrichtsfaches Geographie gestellt, das dieser Chance aus Schülersicht besonders Rechnung zu tragen hat. Auffällig ist, dass sich im Rahmen der Positionierung zur Rolle der Lehrkraft und zum Einsatz von Medien im Rahmen des Projekts ein stark reflexiver Modus zeigt, während dies bei der Positionierung gegenüber den Partnern aus den anderen Ländern nicht festzustellen ist. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkraft als Autorität wahrgenommen und akzeptiert wird, während dies für die Partnerschüler und die mit ihnen verbundenen Positionen nicht zu gelten scheint.
Die auch in anderen Gruppen[200] geforderte Klarheit auf thematischer Ebene bzgl. der Erarbeitung von Differenzen zwischen den Ländern vor Beginn der Online-Diskussion findet sich in der Gruppe *Speckgürtel1* auf arbeitsorganisatorischer Ebene: Von der Lehrkraft wird gefordert einen klar strukturierten Arbeitsprozess zu unterstützen, ohne dabei die Arbeitsautonomie der Schüler zu stark einzuschränken.

c) Metropolregion3[201]

Die deutsche Klasse *Metropolregion* war im Unterrichtsprojekt die Partnerklasse der amerikanischen Klasse *Lake* und der indischen *Klasse Cluster*. Die Klasse *Metropolregion* ist eine 10. Klasse im regulär - nicht bilingual - unterrichteten Geographieunterricht eines bayerischen Gymnasiums mit ca. 900 Schülern, das in einem Unterzentrum (ca. 11 000 Einwohner) mit teilweise höherer zentralörtlicher Bedeutung angesiedelt ist. Die Schüler kommen überwiegend aus der ländlich bzw. suburban geprägten Umgebung[202]. Die Schule führt eine Reihe von Projekten durch, u. a. ein Projekt in Rumänien, bei dem ökologisches Engagement, politische Jugendbildung und europäische Jugendbegegnung im

[199] ‚Global' sowohl im Sinne von global-räumlich als auch im Sinne von ganzheitlich-umfassend.
[200] Vgl. bspw. die Gruppe *Metropolregion3* im Anschluss.
[201] Zur Datengrundlage und zur Textsorte vgl. Anmerkungen zur Fallbeschreibung *Mittelgebirge1.*
[202] Das Zentrum der Metropolregion ist ca. 30 km entfernt.

Vordergrund stehen. Weiterhin gibt es ein *eTwinning*-Projekt mit Schottland und einen Schüleraustausch mit den USA und mit Frankreich.

In der Gruppe *Metropolregion3* diskutierten zwei Schülerinnen und zwei Schüler. Bereits zu Beginn der Gruppendiskussion zeigt sich in der Positionierung der Schüler zur Projektidee, die sie als gut und sinnvoll bezeichnen, ihre kritische Haltung gegenüber der tatsächlich stattgefundenen Umsetzung des Projekts. Diese ist in ihre grundsätzlich kritische Haltung gegenüber Schule und Unterricht eingebettet.

Bzgl. der Umsetzung des Unterrichtsprojekts zeigt sich besonders die Orientierung an Konfrontation und Intensität in Diskussionen, woran es aus Schülersicht gemangelt hat. Allerdings ist auffällig, dass die Schüler eine indische Schülerin, die sich in den Augen der Diskutanten als sehr radikal in ihren Ansichten gezeigt habe, also gerade aus Sicht der Gruppe gegensätzlich zu ihnen positioniert hat, dadurch abwerten, indem sie diese nicht wirklich ernst nehmen („Die war nicht ganz sauber.“[203]). Folglich habe man die Diskussion mit ihr auch abgebrochen, nachdem man vorher den eigenen Standpunkt und die eigenen Prinzipien eindeutig klar gemacht und die Diskussion zu nichts mehr geführt habe. In diesem Sinne zeigt sich ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an intensiver, konfrontativer Diskussion und dem eigenen Umgang mit dann tatsächlich stattfindenden konfrontativen Diskussionssituationen, die abgebrochen werden, nachdem die Auseinandersetzung nicht im von ihnen gewünschten sachlich-fundiert konfrontativen Sinne verläuft.
Insgesamt werden die Diskussionen, die mit den indischen und amerikanischen Partnerschülern stattgefunden haben, als wenig tiefgründig und zu allgemein („Und irgendwie waren das halt immer dieselben Fragen...“) beschrieben, was aus ihrer Sicht auch mit der Vorbereitungsphase zu tun gehabt habe. Während der Vorbereitungsphase sei es zu wenig um die tatsächlichen anvisierten regionalen Unterschiede in den beteiligten Ländern gegangen. In diesem Sinne fordern die Schüler also eine Kontrastierung von Standpunkten und Sichtweisen bereits in der Vorbereitungsphase des Unterrichtsprojekts ein, um dann in der anschließenden Diskussion die von ihnen als wichtig erachtete Konfrontation und Intensität auf Basis der im Unterricht diskutierten Unterschiede herstellen zu können. Die Sicht auf den Klimawandel sei in den Gruppen aus den verschiedenen Ländern während der Diskussion zu ähnlich gewesen, als dass sich eine tiefgründige Diskussion mit vielen argumentativ orientierten *Postings* zu einem Ausgangsstatement im *Webforum* habe entwickeln können. In diesem Sinne dokumentiert sich eine Orientierung an diskursiver Auseinandersetzung

[203] Dieses für die Heimatregion der Schüler sehr gebräuchliche umgangssprachliche Zitat kann hochsprachlich mit „Sie war ein wenig verrückt“ umschrieben werden.

auf Basis einer kritischen Thematisierung sachlich fundierter ländertypischer Differenzen.

In paralleler Diskursorganisation gehen die Schüler anschließend in auffällig gelöster Atmosphäre, in der viel gelacht wird, kritisch auf die verwendete Plattform *Lo-net²* ein. Diskursorganisatorisch betrachtet spiegelt sich die Suche der Schüler nach Sicherheit, hier in Form gegenseitiger Bestärkung während der Gruppendiskussion, sehr auffällig wider, welche sich auch auf thematischer Ebene bzgl. der unterrichtlichen Vorbereitung der Online-Diskussion dokumentiert. Die Schüler versichern sich in paralleler Diskursorganisation der gemeinsamen Perspektiven auf die Differenz. Dies entspricht dem inhaltlichen Anliegen sich zunächst im Unterricht darauf zu einigen, welche Unterschiede sinnvollerweise im Rahmen der Online-Diskussion thematisiert werden sollten. Explizit äußern die Schüler, dass die Plattform *Lo-net²* dazu beigetragen habe, dass die Online-Diskussionen als nicht besonders intensiv empfunden wurden, sei die Plattform doch wenig ansprechend und dazu noch unübersichtlich. Der Austausch in der zusätzlichen Facebook-Gruppe zum Projekt sei intensiver gewesen, denn dort sei man häufiger online, auch einmal „einfach so“ und es sei dort auch persönlicher. Man könne sich dort ein „besseres Bild“ machen von der Person, mit der man sich austauscht, was unerlässlich sei für den Kontakt. Deshalb sei auf *Facebook* auch schneller Kontakt entstanden, auch wenn dieser wohl nach dem Projekt nun nicht intensiv weiter geführt werden würde. Kritisch wird aber eingeworfen, dass Schule nicht zu sehr in den privaten Bereich, zu dem die eigene *Facebook*-Aktivität augenscheinlich gezählt wird, eindringen sollte. Hier zeigt sich, dass die Schüler die Bestimmungshoheit über das von ihnen meist privat genutzte *Social Network Facebook* behalten möchten und sie Schule zwar durchaus vor einem pragmatischem Hintergrund Zugang zur Nutzung der Plattform im Schulkontext gewähren, jedoch nicht im Sinne eines zu starken Eindringens in die Privatsphäre oder gar einer Kontrolle der *Facebook*-Aktivität im Sinne einer verpflichtenden Regelung bzgl. der Kontaktaufnahme mit den Partnerschülern über das Projektthema. Es zeigen sich Bezüge zur gesamtgesellschaftlichen Diskussion zum Verhältnis Mediennutzung und Privatsphäre.

In diesem Zusammenhang dokumentiert sich auch die positive Orientierung der Schüler gegenüber dem Projektunterricht, den sie dem sonst erlebten „normalen" Unterricht gegenüberstellen, der viel über Abschreiben von der Tafel und anschließende Reproduktion funktioniere. In den Ausführungen zum Projektunterricht zeigt sich, dass die Schüler mit dieser Form der Unterrichtsgestaltung einen größeren Gegenwartsbezug und eine größere Relevanz für das eigene Leben verbinden („... einmal etwas Gescheites lernen...“), da dort mehr Gestaltungsräume für sie selbst bestünden und man

sich auch mehr in der Gruppe austausche. Einschränkend dazu zeigt sich aber auch eine kritische Positionierung zum Wirken der Lehrkraft im Projektunterricht. So habe man bei Problemen während der Erstellung des Vorstellungsvideos im Rahmen des Unterrichtsprojekts eine misstrauische Haltung der Lehrkraft erfahren, implizit wird also ein Problem der Lehrkraft mit der freien Arbeitsweise im Rahmen des Projektunterrichts unterstellt. Als Beispiel führen die Schüler ein Problem bei der Konvertierung des Vorstellungsvideos[204] an, das dazu führte, dass die Fertigstellung des Videos länger dauerte. In diesem Zusammenhang hätten Kommentare und Verhalten der Lehrkraft darauf hingedeutet, dass sie den Schülern bzgl. des Problems wenig Glauben schenkte und ihnen eher mangelnden Einsatz unterstellte. In diesem Sinne entwerfen die Schüler Sozialität im Klassenraum also als Autoritätsverhältnis, welches über eine Kontrollfunktion des Lehrers definiert wird. Dieses Verhältnis attribuieren sie als negativ und in ihren Ausführungen zeigt sich implizit, wie sehr die Rolle der Lehrkraft von den Schülern eigentlich als positiv angesehene methodische Ansätze in der Praxis negativ beeinflussen kann.

Auffällig parallelisierend, teilweise sogar univok wird der Diskurs, wenn die Schüler über die Bedeutung von Visualisierung im Rahmen des Unterrichtsprojekts sprechen. Indem Perspektiven stark verschränkt werden bzw. teilweise sogar verschmelzen, weist die Diskursorganisation auf die besondere Bedeutung des gemeinsamen Erfahrungsraums in diesem Zusammenhang hin. Die ikonische Aneignung fremder Welten, hier das Kennenlernen der Lebenswelt der Partnerschüler, ist für die Schüler elementar. Dies beschränkt sich nicht nur auf das persönliche Kennenlernen der Schüler aus den anderen Ländern und die Herstellung einer persönlichen Beziehung, sondern schließt auch ein, wie es in den Partnerschulen vor Ort aussieht und wie dort gelernt wird. Während diese Orientierung an Visualisierung in den weiteren Gruppen auch feststellbar ist, gehen die Schüler der Gruppe *Mittelgebirge3* sogar so weit festzustellen, dass es ohne die Einbindung dieser visuellen Elemente für sie gar nicht möglich ist, mit den Partnerschülern online zusammenzuarbeiten und zu diskutieren. Demzufolge äußern sie sich explizit auch überaus positiv dazu, Anwendungen wie *Skype* in das Unterrichtsprojekt zu integrieren. Diese starke visuelle Orientierung lässt sich sowohl auf der Ebene der Selbstdarstellung und Selbstpräsentation als auch auf der Ebene der Wahrnehmung der Partnerschüler ausmachen.

Im Vergleich zu den anderen deutschen Gruppen *Mittelgebirge1* und *Speckgürtel1* zeigen sich große Gemeinsamkeiten, was die Bezugnahme auf

[204] Damit ist die Umwandlung des Rohmaterials der Videokamera in ein komprimiertes Videoformat gemeint, damit die Datei leichter online ausgetauscht werden kann.

methodische Aspekte des Unterrichtsprojekts angeht, jedoch eine wesentlich weniger starke Thematisierung des Problems des Klimawandels. Für die Gruppe *Metropolregion3* scheint das Arrangement selbst und die damit verbundene anders ablaufende Unterrichtsorganisation und der Kontakt zu den Schülern aus den anderen Ländern die Thematisierung des globalen Problems des Klimawandels wesentlich stärker zu überlagern als in den anderen deutschen Gruppen. Dies erscheint unter Vergegenwärtigung der sich dokumentierenden kritischen Haltung gegenüber Schule und Unterricht folgerichtig.

6.2.2. Die Gruppendiskussionen der indischen Schüler

a) Capital2[205]

Die Klasse *Capital* aus einer Satellitenstadt in der *National Capital Region* um Delhi/New Delhi, der zweitbevölkerungsreichsten und flächengrößten Agglomeration der Welt[206], arbeitete im Projekt mit der amerikanischen Klasse *River* und der deutschen Klasse *Speckgürtel* zusammen. Es handelt sich um eine 11. Klasse an einer internationalen Schule, die privatwirtschaftlich von einem indienweit tätigen Bildungsunternehmen geführt und überwiegend von Kindern der oberen Mittelschicht besucht wird. An die Schule ist auch ein Internat angegliedert. Durch die internationale Ausrichtung der Schule ist man bestrebt, internationale Projekte und Austauschprogramme durchzuführen. So nehmen Schüler regelmäßig an internationalen Wettbewerben in verschiedenen Fächern teil, teilweise mit großem Erfolg, worauf man vor Ort sehr stolz ist.
Die Gruppe *Capital2* besteht aus zwei Mädchen und vier Jungen.

Die Schüler positionieren sich ausgesprochen positiv zum Projekt („It did really feel great to be part of this project."). Dies begründen sie damit, dass sie etwas für den Planeten tun und Aufklärungsaktionen durchführen konnten, nachdem ihnen Zusammenhänge, z. B. von lokalen Naturereignissen wie Überschwemmungen und deren Häufung in den vergangenen Jahren mit globalen Veränderungen im Klima klar geworden wären. Unter Verwendung geographischen Fachwissens und geographischer Fachtermini (u. a. Veränderungen in den „monsoon patterns", Eingehen auf Trockenperioden dazwischen) elaborieren sie und versuchen dabei, dem Interviewer, den sie häufig mit „Sir" ansprechen, ihr erworbenes Fachwissen zu demonstrieren. Die große Bedeutung der eigenen gemeinsamen Aktionen im Projekt wird deutlich anhand der besonders interaktiv dichten Diskussion und der stark parallelen Diskursorganisation in diesen Passagen.

---

[205] Zu Angaben zur Datengrundlage und zur Textsorte vgl. Anmerkungen zur Fallbeschreibung *Mittelgebirge1.*

[206] Nach *Provisional population totals, census of India 2011. Registrar General & Census Commissioner, India. 2011*. Abruf 26.01.2013.

Besonders positiv positionieren sich die Schüler der Gruppe *Capital2* zur globalen Interaktion im Projekt und damit verknüpften anschließenden lokalen Aktionen. Explizit äußern sie sich positiv zum Kennenlernen des Denkens der Partnerschüler und deren Wahrnehmung des Problems („We came to know what they are thinking.“) und der damit in Verbindung gebrachten Erweiterung des eigenen Denkens („Our thinking was really broadened.“; "Our horizons have turned completely upside down..."; "Our horizons have broadened.“). Außerdem habe das Projekt zur Wissenserweiterung beigetragen, was anhand von anderen Problemen, wie der Überfischung, ausgeführt wird, die man bislang nur mit Indien in Verbindung gebracht habe, denn man habe auch über diese Probleme mit den Partnerschülern kommuniziert und so erfahren, dass dies nicht nur auf Indien beschränkt sei. Besonders hervorgehoben wird aber das allein durch das Unterrichtsprojekt ausgelöste Erkennen, dass das Problem Klimawandel in anderen Regionen der Welt auch ein großes Thema ist. Dies wird von den Schülern sehr positiv herausgestellt. Sie stellen das Thema dabei wieder in den Handlungskontext, nämlich aktiv über lokale Aktionen (Aktionen in umliegenden Dörfern) global etwas für die Umwelt („It was not like only India. We were working on the environment of the whole world.“) und auch für andere zu tun. Implizit zeigt sich besonders in diesen Passagen die positive Orientierung der Schüler an internationalem Kontakt mit Gleichaltrigen, der durch die Orientierung an den in ihren Augen fortschrittlicheren Ländern USA und Deutschland gerahmt wird. Entsprechend ihrer fallspezifischen Logik geht diese positive Positionierung gegenüber internationalem Kontakt teilweise mit einem Verständnis für Verhaltensweisen der Partnerschüler einher, die aus thematischer Sicht teilweise sogar von den Partnerschülern selbstkritisch angesprochen wurden. So wird bspw. in einigen Passagen Verständnis dafür geäußert, dass die Schüler aus den USA und Deutschland nicht bereit seien, auf Luxus zu verzichten ("Generally in advanced countries like Germany and the US luxury is a part of their life. So we came to know about their point of view that is quite difficult for them to give up those luxuries for the sake of the changing climate but they can contribute a little."), in anderen Passagen wird aber gefordert, zunächst einmal bei sich selbst anzufangen, bevor man Forderungen an andere Länder stelle ("If you are doing that why are you asking others to stop. So this is what the problem is. They should implement those things on themselves then ask others to do that.“; "We should not blame each other. We should first check ourselves and then try to solve the problems of others."). Dies scheint mit einer impliziten Hierarchisierung der Partnerländer zusammenzuhängen, die wiederum mit einer Orientierung der Schüler an technischem Fortschritt verbunden ist ("The whole world revolves around the developed [countries]. It's all about money."), der für sie aber auch einer der Schlüssel zur Lösung des Problems Klimawandel ist. Diese Hierarchisierungen

finden sich bspw. auch in der amerikanischen Gruppe *River3*, wenn auch unter anderen Vorzeichen[207]. Die Schüler der Gruppe *Capital2* verwenden bspw. die Begriffe „advanced" und „developed" auf Basis einer festgestellten technischen und wirtschaftlichen Überlegenheit, die man den beiden Partnerländern USA und Deutschland zuschreibt, aber bspw. nicht auf Basis einer nachhaltigen Lebensführung. Es besteht auch keine unmittelbare Forderung gegenüber den Partnerländern USA und Deutschland, ihre Wirtschaft nachhaltiger zu gestalten (z. B. mit der Begründung, dass man dort seit Beginn der Industrialisierung wesentlich mehr CO2 ausgestoßen hat als Indien - ein Argument, das in selbstkritischem Modus bspw. in der deutschen Gruppe *Mittelgebirge1* angeführt wird), vielmehr gelte die Forderung prinzipiell bei sich selbst zu beginnen. Damit verbunden ist die Aufforderung umwelttechnisches Know-How an Indien weiterzugeben, sofern sich erst technologisch entwickelnde Länder aufgefordert werden, aktiver gegen den Klimawandel vorzugehen ("If they are blaming us then they should provide us with a solution and what can be done. We want development with less pollution."). Vor dem Hintergrund ihrer Orientierung an technischem Fortschritt, der für sie die Basis, etwas zu tun darstellt, erscheint dies folgerichtig.

Den Medien, besonders den im Projekt verwendeten, wird bei der Internationalisierung eine zentrale Rolle zugeschrieben, sind sie doch das Mittel, um Zugang zu den Partnerschülern zu finden. Die Plattform *Lo-net²* wird dabei als Arbeitsumfeld von den Schülern positiv bewertet, während bzgl. *Facebook* positive Äußerungen eher für den privaten Bereich und den Kontaktaufbau zu finden sind. Die Schüler nehmen dabei zunächst antithetisch aufeinander Bezug, die so punktuell artikulierten Differenzen werden dann jedoch abschließend deutlich konsensual im Rahmen einer parallelisierenden Diskursorganisation bearbeitet. *Facebook* wird als Arbeitsplattform eher negativ attribuiert. Dies begründen die Schüler damit, dass man auf *Facebook* nicht die nötige Ernsthaftigkeit aufbringe, um Probleme zu diskutieren. Die Verbindung von *Facebook* und *Lo-net²* sehen die Schüler explizit positiv, denn auf *Facebook* habe man mit den Partnerschülern wie mit „normal friends" kommunizieren können, während man das Problem Klimawandel im Forum auf der *Lo-net²*-Plattform diskutiert habe. Positiv sehen die Schüler jedoch die Benutzerfreundlichkeit von *Facebook*, ein Mangel, den sie bei *Lo-net²* ausgemacht haben, wo sie sich auch mehr Aktivität der Partnerschüler wünschen. Der Einsatz von *Skype* und anderen audio-visuellen Medien (z. B. im Rahmen eines Austauschs von Videos) wird von den Schülern uneingeschränkt positiv herausgehoben. In den Ausführungen der Schüler dokumentiert sich in diesem Zusammenhang, wie in den anderen

[207] In Gruppe *River3* ist eine Hierarchisierung aus der Position eines „industrialized country" zu erkennen.

Gruppen, eine starke Orientierung an Visualisierung. Diese ist, wie in anderen Gruppen auch, mit der Authentisierung von Inhalten verknüpft. Allerdings scheint für die Gruppe *Capital2* in diesem Zusammenhang die Generierung von Ideen für die eigene Umsetzung und Aktionen vor Ort bedeutsamer, die Orientierung an Visualisierung also stark mit der Orientierung an Handlung und Tätigwerden verknüpft. Auf expliziter Ebene relationieren die Schüler den Austausch über audio-visuelle Medien mit der Auslösung von Ermutigungsprozessen bei ihnen („Media can be a good mean to encourage this...“) aber auch bei ihren Partnerschülern. Dabei sprechen sie die wichtige Erfahrung der Wirksamkeit ihrer Ideen und ihrer Argumente bei den Partnerschülern an. Diese ist für sie offenbar über audio-visuelle Medien am besten transportierbar. In diesem Kontext wird auch die Bedeutung von Selbstdarstellung im Rahmen der Präsentation der eigenen Ergebnisse deutlich, die die Schüler in einem audio-visuellen Produkt festgehalten und auch wahrgenommen wissen möchten. Explizit begründen die Schüler die Bedeutung einer Präsentation in Form eines Videos vor thematischem Hintergrund. Implizit dokumentiert sich aber die Bedeutung selbstdarstellerischer Prozesse nicht nur in Bezug auf die Partnerschüler, sondern auch in Ausführungen dazu, dass die Schüler über diese Videos von ihren Aktionen auch Vorbild für jüngere Schüler sein können. In dieser thematisierten Vorbildfunktion dokumentiert sich ebenso die Orientierung daran, etwas für andere zu tun.
Den Massenmedien schreiben die Schüler besonders große Bedeutung hinsichtlich des Erreichens des für sie zentralen Begriffs „awareness“ zu. Dies erwähnen sie wiederholt auf expliziter Ebene. Implizit dokumentiert sich die große Bedeutung der Massenmedien für die Schüler bei der Entwicklung ihres eigenen Weltbilds. Diesen Prozess, der ihnen reflexiv nicht vollumfänglich zugänglich ist, formulieren sie explizit nur in Bezug auf die Wirkung der Massenmedien auf andere Menschen.

In auffällig antithetischer Diskursorganisation, in der teilweise die Differenzen in der Gruppe bezüglich der Herangehensweise an das Problem deutlich werden, elaborieren die Schüler das eigene Tätigwerden und verknüpfen dies mit ihrem Eindruck über das Tätigwerdens der amerikanischen Partnerschüler, an denen teilweise Kritik deutlich wird („... in the US, you know, ah, young, they are so much into themselves - eh - they can contribute towards the environment."). Es wird aber auch differenzierend Kritik an den Umständen in Indien geübt, wo ein anderes Problem in den Vordergrund gerückt wird ("In India people are not so forthcoming. They need some push from the back.“). Dies wird in konstruktiv in den Zusammenhang einer differenzierten Lösungsfindung gesetzt ("It is something like that. The situations are different and the actions need to be taken which are different.“).

Auch zeigen sich die Schüler selbstkritisch, denn sie hätten selbst im Rahmen des Projekts aktiver sein und noch mehr vor Ort im Rahmen von konkreten Umweltaktionen tun können. Insofern werden die eigenen als unzureichend wahrgenommenen lokalen Aktionen als eine Art negativer Gegenhorizont für ein Idealbild bei zukünftigen Projekten entworfen. Es dokumentiert sich eine Orientierung der Schüler am Selbsttätigwerden, innerhalb derer es jedoch Unterschiede gibt und die die Schüler in Widerstreit und Konkurrenz zueinander entfalten. In einer interaktiv dichten Passage, in der auf der einen Seite argumentiert wird, relativ unmittelbar tätig zu werden und sich überwiegend an Ergebnissen von konkreten Aktionen messen zu lassen, während auf der anderen Seite dafür plädiert wird, zunächst das Problem ausführlich zu diskutieren und möglichst viel Wissen zu erwerben und dann erst aktiv zu werden ("It is something like that. The situations are different and the actions need to be taken which are different. So it has to be discussed a little more in my opinion."), zeigen sich diese Unterschiede im Rahmen einer Enaktierung. Interessant dabei ist, dass auf expliziter Ebene die Unterschiede in der Vorgehensweise vor dem Selbsttätigwerden sehr selbstkritisch als Hinweis dafür gewertet werden, dass man von der Dramatik des Problems selbst noch nicht wirklich überzeugt sei und deshalb nicht sofort tätig würde („That means you are not yourself convinced. We need to be convinced by our oneself, then we can take further steps. So if we are already convinced, so why do we wait for others to be convinced. We'll have to take the first step."). Die Schüler verbleiben trotz ihrer unterschiedlichen Argumentation jedoch im gleichen Orientierungsrahmen, ihre Positionen ergänzen sich zur gemeinsamen Rahmenorientierung an einem Selbsttätigwerden für andere, wenn auch unter explizit unterschiedlicher Auffassung über die Herangehensweise. Die Legitimation nicht sofort tätig geworden zu sein, zeigt die sich implizit dokumentierende Entlastung vom antizipierten Handlungsdruck in diesem Zusammenhang. Einigkeit besteht bei den Schülern darin, dass man sich noch mehr Unterstützung wünscht bei der Initiierung von gemeinsamen Aktionen mit den Partnerschülern, sei es im Rahmen des schulischen Arrangements oder auch über eine Zusammenarbeit mit externen Organisationen.

Den Projektaufbau bringen die Schüler positiv zur Sprache. Sie heben unter anderem die Kombination verschiedener Tätigkeiten, also den abwechslungsreichen Projektverlauf positiv hervor (zunächst Recherche, dann Online-Diskussion, Einsatz von *Facebook* und *Skype*). Besonders die in der Broschüre zum Unterrichtsprojekt eingeführten Maßstabsebenen (individuell – lokal – regional – national – global) finden Eingang in ihre Ausführungen und werden von den Schüler explizit als sehr bedeutsam für ihre Strukturierung des Themas hervorgehoben. Die Maßstabsebenen bringen sie in Zusammenhang mit der Thematisierung des Problems Klimawandel in alltäglichen Gesprächen. Es

gäbe in ihrem Alltag keine gezielte Thematisierung des Klimawandels, dies würde einfach so passieren im Rahmen normaler Gespräche. Und diese entstünden in der Regel durch lokale Ereignisse. Daraus ergibt sich für die Schüler, dass es eine Thematisierung des globalen Klimawandels im Unterricht nicht ohne ein Bewusstmachen und ein Arbeiten an lokalen Problemen geben kann („There is no point talking about global problems if we are not aware of the local problems."). Dies elaborieren sie am Beispiel von lokalen Überschwemmungen, die in jüngerer Zeit häufig die Verkehrsverbindung zwischen ihrem Schulort und Delhi unterbrechen würden. In diesem Sinne zeigt sich die für die Schüler große Bedeutung einer Verknüpfung der Maßstabsebenen im Rahmen der Bearbeitung globaler Probleme, um nicht nur systematische Zusammenhänge aufzuzeigen, sondern auch die Grundlage dafür zu schaffen, dass globale Probleme Eingang in die Alltagskommunikation der Schüler finden können. Dies erscheint umso bedeutender, wenn man die Haltung der Schüler gegenüber ihren Eltern analysiert. Diesen schreiben sie implizit eine hohe Autorität zu in Fragen von Internationalisierung und beruflicher Zukunft. In Umweltfragen dokumentiert sich jedoch ein wenig ausgeprägtes Autoritätsverhältnis gegenüber den Eltern. Es liegt im Vergleich mit der indischen Gruppe *Cluster1* nahe, dass ein ähnlich strukturierter Erfahrungsraum besteht, wenngleich in der Gruppe *Cluster1* die kritische Haltung in Umweltfragen gegenüber den Eltern deutlicher wird und sich konkret an der Bewertung deren Verhaltens zeigt.

Die Basisorientierung an Gemeinschaft in Differenz[208] zeigt sich in der Gruppe *Capital2* ebenso in einer speziell auf gemeinsame Aktionen fokussierten Ausprägung („Everyone works together."; „We have to take our steps altogether."). Besonders auffällig sind die starke Orientierung an technischem Fortschritt zur Lösung des Problems, die sich besonders in der Elaboration des Medieneinsatzes zeigt. Weiterhin ist die besonders im Vergleich zu den amerikanischen und deutschen Gruppen wesentlich umfangreichere Elaboration des Problems Klimawandel und jene zu Lösungsansätzen und eigenen Aktionen, meist für andere, hervorzuheben.

b) Cluster1[209]

Die Klasse *Cluster* aus dem indischen Bundesstaat Karnataka kooperierte im Projekt mit der amerikanischen Partnerklasse *Lake* und der deutschen Partnerklasse *Metropolregion*. Die Schule befindet sich am Rand einer Stadt mit ca. 8,5 Mio. Einwohnern, die ein Technologiezentrum mit den bedeutenden Branchen Luft-/Raumfahrt und Informationstechnologie ist, und aktuell sehr

[208] Vgl. das Kapitel zur Typenbildung.
[209] Zu Angaben zur Datengrundlage und zur Textsorte vgl. Anmerkungen zur Fallbeschreibung *Mittelgebirge1.*

stark wächst. In unmittelbarer Nachbarschaft des Schulgeländes haben viele internationale Technologiekonzerne eine Niederlassung. Die Jugendlichen besuchen die Klasse 11 einer überwiegend von der indischen Mittelklasse besuchten Schule in privater Trägerschaft. Die Schule mit ca. 950 Schülern macht sich über eine Reihe von Aktivitäten für Schüler und deren Eltern attraktiv. Auf repräsentativ-programmatischer Ebene (Homepage der Schule) wird die Schule als Schule mit internationaler Ausrichtung beschrieben und es werden eine Reihe internationaler Kontakte mit damit verbundenen Projekten betont. Auch im Bereich Umwelterziehung führt man eine Reihe von Projekten durch, z. B. zum Themenbereich Wasser und zur Verkehrsbelastung, welche ein großes lokales Problem darstellt. Die Gruppe *Cluster1* besteht aus vier Mädchen und einem Jungen.

In der gleich zu Beginn stark selbstläufigen und intensiven Gruppendiskussion positionieren sich die Schüler dem Unterrichtsprojekt gegenüber sehr positiv und beginnen anschließend sofort das Thema Klimawandel und die Arbeit während des Projekts intensiv in paralleler Diskursorganisation auszuführen. Die Diskursorganisation belegt die hohe thematische Relevanz des Klimawandels für die Schüler und die zugrundeliegende Orientierung, auch gemeinsam – in gleicher Absicht – aktiv zu werden. In ihrer Elaboration gehen sie explizit unter anderem auf lokale Aufklärungsaktionen ein, die sie im Rahmen des Projekts durchgeführt haben. In ihren differenzierend elaborierten Ausführungen zeigt sich implizit eine kritische Haltung gegenüber der indischen Gesellschaft. In abgrenzendem, teilweise sogar abwertendem Modus diskutieren die Schüler den aus ihrer Sicht feststellbaren Gegensatz zwischen der indischen Dorf- und Stadtbevölkerung. So gehen sie unter anderem auf das Problem ein, dass die indische Dorfbevölkerung, die in der Regel keine Schulbildung erfahren hat und in der Analphabetismus weit verbreitet ist, nicht mit der gebildeten Stadtbevölkerung interagiert bzw. ihr mit großer Skepsis begegnet. Dies überträgt sich aus Schülersicht auch auf verschiedenste Problematiken und damit verbundene Aufklärungskampagnen, die von der Stadtbevölkerung an die Dorfbevölkerung herangetragen werden. Als Beispiel werden eigene Aufklärungsaktionen angeführt, die sich als sehr schwierig erwiesen hätten. Die dabei offenbar empfundene Frustration wird dann auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene bearbeitet, indem die Schüler die mangelnde Interaktion zwischen Dorf- und Stadtbevölkerung bzw. zwischen der gebildeten und der ungebildeten Bevölkerung als Problem der indischen Gesellschaft beschreiben. Darin zeigt sich der implizite Wunsch belehren zu wollen, aber auch die Erfahrung der Abgrenzung jener Menschen, die die Schüler bilden bzw. belehren wollten. Somit wird ein Dilemma formuliert. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird der Begriff „village“ von den Schülern als Metapher für

Sachverhalte verwendet, die sich unter den Begriff Veränderungsresistenz subsummieren lassen.
Auf der anderen Seite sprechen die Schüler in einem kollektivierenden Modus und weiterhin paralleler Diskursorganisation kritisch die Bedeutung von Statussymbolen für die aufstrebende städtischen Mittelklasse an, worin sich eine auf Gleichheit abzielende bzw. die Gleichheit betonende Erfahrungspraxis der Schüler dokumentiert. Diese Bedeutung verdeutlicht stattfindende Abgrenzungsprozesse gegenüber anderen, die weniger haben, was sich besonders im Mobilitätsverhalten zeigt. In diesem Zusammenhang thematisieren die Schüler das Verhalten der eigenen Eltern sehr kritisch. So habe man in der Interaktion mit den deutschen Schülern erfahren, dass deren Eltern teilweise mit dem Fahrrad oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Arbeit fahren. Für den Vater eines der Diskutanten in der Gruppe *Cluster1* sei es jedoch völlig undenkbar, den ebenfalls nur kurzen Weg zur Arbeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, dem Rad oder zu Fuß zurückzulegen. Würde der Schüler ihm dies vorschlagen, würde der Vater darauf nur mit der Aussage reagieren, dass sein Sohn aufhören solle, solchen Unfug zu reden („Stop it. What are you saying...“). In diesem Sinne dokumentiert sich also eine emanzipierte Haltung der Schüler den Eltern gegenüber, denen sie trotz deren Zugehörigkeit zur gebildeten Mittelschicht („... because we are educated, we keep reading it in our books, we know the consequences, so do our middle-class families...“) implizit eine wenig aufgeklärte und sensibilisierte Haltung bzgl. des Klimawandels und bzgl. Umweltfragen im Allgemeinen zuschreiben. Hier zeigt sich, dass sich die Orientierung belehren zu wollen nicht nur gegenüber vermeintlich ungebildeten Menschen äußert, sondern auch innerhalb des eigenen Bildungsmilieus. Die von den Schülern festgestellte Stadt-Land-Differenz wird in diesem Sinne hier in den Kontext einer Belehrbarkeit gestellt. Die Schüler beschäftigen sich also übergeordnet mit der Frage, wie Veränderungen in ihrem Land zustande kommen können bzw. wie diese behindert werden. Dies lässt sich auf zwei Erfahrungen zurückführen: eine milieuspezifische (Dorfbevölkerung) und eine generationenpolitische, die sie über die Differenzierung in *Wir*, die hier das Richtige tun, und *Die*, die aus unterschiedlichen Haltungen und Eigenarten heraus Falsches tun. Diese Abgrenzung, auch von den eigenen Eltern, wird für die Schüler dann möglich, wenn sie sich im Diskurs einig sind und sich gegenseitig ihrer übereinstimmenden Positionen versichern. Sie bildet die Grundlage für den belehrenden Modus der Schüler. Aus ihrer Sicht bedarf es für Veränderung offenbar einer Flexibilität in Milieu und Generation, um tradierte, für die Schüler irrationale, Verhaltensmuster zu überwinden.
Ausgehend von der Beschäftigung mit dieser Frage und der Feststellung, dass Kritik allein zu keiner Veränderung führe, schreiben sich die Schüler explizit zu, dass sie selbst gesellschaftliche Veränderungen anstoßen können sogar müssen, indem sie aus ihrer privilegierten Position einer erfahrenen Bildung heraus,

andere in Umweltfragen bilden, aber auch zum Handeln ermutigen, und grenzen sich damit kritisch-emanzipiert von ihren Eltern ab. Im Zuge dessen positionieren sie sich erneut sehr positiv zum Unterrichtsprojekt, denn dieses habe ihnen nicht nur mehr Wissen und Bewusstsein bzgl. des Klimawandels, besonders hinsichtlich menschlichen Verhaltens und dessen Auswirkungen auf die Zukunft, gebracht, sondern auch die Erkenntnis, dass ihr eigenes Alltagshandeln sehr schädlich sein kann. Wobei es aber oft relativ einfach sei, die Situation durch kleine Veränderungen positiv zu beeinflussen. Dies dokumentiert die Orientierung der Schüler an Selbstwirksamkeit (u.a. Alltagsbezug, Handeln, konkrete Aktionen, kleinen Schritte im Alltag), Dinge positiv zu beeinflussen, in die sie die im Rahmen des Projekts kennengelernten Maßstabsebenen (individuell – lokal – regional – national – global) einbinden, die für sie eine hilfreiche Komplexitätsreduzierungsstrategie („... that's the way to go... like Mr. Gupta explained us, first from the local level, then to the regional level...") zu sein scheinen[210]. In diesem Zusammenhang äußert sich auch, wenn auch nicht so stark wie bspw. in den Gruppen *River3*, *Lake1* oder *Metropolregion3*, eine Kritik an den Schulbüchern.

Hier verweisen die Diskutanten auf den Kontakt mit den Schülern aus den anderen Ländern, der sich als besonders fruchtbar erwiesen habe. Dies begründen sie in stark parallelisierender Diskursorganisation damit, dass das Kennenlernen der Perspektive und des Alltags der internationalen Partnerschüler ein Anstoß gewesen sei, zum einen den eigenen Alltag kritisch zu überprüfen, zum anderen aber auch nach Überprüfung hinsichtlich lokaler Umsetzbarkeit, Ideen und Denkanstöße für den eigenen Alltag mitzunehmen. Umgekehrt habe man auch den Partnerschülern Impulse geben können. Dies elaborieren die Schüler in paralleler Diskursorganisation anhand des lokalen Problems des Plastikmülls, zu dem sie ein weiteres Projekt durchgeführt haben. In diesem Kontext thematisieren sie nochmals die geringe Sensibilisierung in Umweltfragen bei der indischen Dorfbevölkerung im Gegensatz zur aus ihrer Sicht vorherrschenden Sensibilisierung in den USA und Deutschland. Die indische Dorfbevölkerung sei, auch aufgrund anderer eigener Probleme, nur zu Veränderungen zu bewegen, wenn man ihnen den praktischen Nutzen bzw. Vorteil der Veränderung verdeutlicht. Darin zeigt sich die Haltung der Schüler, den Kontakt zu Gleichaltrigen aus den anderen Regionen der Erde als Gelegenheit zum Lernen voneinander zu nutzen – eine Haltung, die sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion auch in anderen Passagen dokumentiert – aber auch die implizit häufig auftauchende Kritik an der indischen Gesellschaft, die man auf expliziter Ebene aber eher positiv darzustellen versucht. Hierbei

[210] Hier lassen sich durchaus Verbindungen zu Ausführungen zu Kontingenzerfahrungen, vgl. u.a. Luhmann (1987) und Jörissen/Marotzki (2009), ausmachen.

fügen die indischen Schüler, wie in der gesamten Gruppendiskussion, immer wieder an den Interviewer gerichtete Erläuterungen ein, die die allgemeine Situation in Indien erklären sollen und auf den interkulturellen Hintergrund der Diskussionssituation hinweisen (Bsp.: „You know, 70% of the Indian population lives in villages.“).

In der gesamten Gruppendiskussion dokumentieren sich Prozesse der Selbstabwertung und der Fremdaufwertung auf gesellschaftlicher Ebene. Dies zeigt sich implizit im Wunsch zu den anderen beteiligten Ländern gehören zu wollen, deren als fortschrittlicher eingeschätzte Welt erfahren und an ihr teilnehmen zu wollen, während als traditionell beschriebene Lebensgestaltung demgegenüber als rückständig aufgefasst und negativ dargestellt wird. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass die Schüler dabei stark parallelisierend auf eigene durchgeführte Umweltaktionen eingehen, unter anderem Baumpflanzaktionen, aber auch Aufklärungskampagnen, die man ausgehend von der Schule durchgeführt hat. Im Zuge dessen erwähnen sie zwar die dabei erlebte Ignoranz, jedoch auch festgestellte Veränderungen und Erfolge in manchen Dörfern des Umlands (Bsp.: Verwendung von über Dung bzw. Kompost aufgefangenem Methan als Brennstoff und einem diesbezüglichen Programm der Regierung, über das während ihrer Kampagnen aufgeklärt wurde). Es dokumentiert sich also eine starke Orientierung an gesellschaftlichem Fortschritt und an Inklusion durch aus ihrer Sicht fortschrittlichere Länder, aber auch an Handlung und Aktion, durch die sie selbst an diesem Prozess, im Besonderen an einer positiven Veränderung in Umweltfragen, mitwirken möchten.

Auch gehen die Schüler der Gruppe *Cluster1* ausführlich auf verschiedene Aspekte der Mediennutzung im Rahmen des Projekts ein. Dabei elaborieren sie in teilweise paralleler, teilweise antithetischer Diskursorganisation stark abwägend unter anderem die Vor- und Nachteile der Nutzung von *Facebook* im Rahmen des Projekts und im Unterricht im Allgemeinen. Hierbei heben sie besonders die Bedeutung von *Facebook* für das Entstehen einer „grass-root“-Bewegung hervor. Weiterhin thematisieren sie die Rolle der Massenmedien (TV, Radio, aber auch die für die Dorfbevölkerung bedeutsamen „street plays“, die u. a. auch die indische Regierung einsetze) bzgl. gesellschaftlicher Problematiken und binden in diese Elaborierung die Bedeutung von persönlicher Betroffenheit bzw. von lokal für die Menschen unmittelbar greifbaren Auswirkungen des Klimawandels (Bsp. Änderungen im Ablauf des Monsuns) ein. Dies wird aus ihrer Sicht dann wiederum von den Massenmedien aufgegriffen, wodurch im Anschluss ein gesellschaftlicher Diskurs entsteht. Dabei wird die Rolle der Medien implizit also wieder in Verbindung mit gesellschaftlichem Fortschritt gebracht und damit als Strategie zur gewünschten Inklusion seitens der

Partnerschüler aus den als fortschrittlicher wahrgenommenen Ländern. Darin zeigt sich, wie zentral für die Schüler die Rolle der Medien für gesellschaftliche Veränderung ist und für wie bedeutsam sie konkret in Umweltfragen das Herstellen eines Nahraumbezugs von globalen Problemen erachten. Während sich die zentrale Bedeutung von Medien auch in amerikanischen und deutschen Schülergruppen zeigt, so wird nur in der Gruppe *Cluster1* derart nachdrücklich deutlich, dass Medien in den Zusammenhang einer Akzeptanz durch die Partnerländer eingeordnet werden.

Hinsichtlich der Mediennutzung im Unterricht betonen die Schüler besonders die Bedeutung von vorzeigbaren Produkten wie Filmen über das Projekt und über durchgeführte Aktionen. Dies sei unter anderem deshalb so wichtig, weil man damit die Attraktivität derartigen Unterrichts auch anderen, evtl. jüngeren Schülern, aufzeigen könne - eine Attraktivität, die sich allein über das Thema selbst nicht herstellen ließe. Aber auch, um die Problematik und darauf bezogene Handlungsvorschläge an Erwachsene (u. a. die Eltern) heranzutragen, seien eigene medienbasierte Produkte von großer Bedeutung. Die Mediennutzung im Unterricht wird damit ebenfalls in einen generationenpolitischen Rahmen gestellt.
Im Rahmen der Thematisierung der Mediennutzung im Unterricht weisen die Schüler auf die aus ihrer Sicht nicht gegebene Passung zwischen der Globalität behandelter Themen und der schulischen Bearbeitung hin. Es zeigt sich in diesem Sinne implizit eine kritische Distanzierung zu schulischen Bildungsprozessen, die aus Schülersicht sowohl mit der Dynamik des Alltags nicht Schritt halten, als auch den anstehenden Problemen und gesellschaftlichen Themen und ihrem Anspruch zu handeln üblicherweise nicht gerecht werden. Dabei wird der weitgehend übliche klassisch-traditionelle Unterricht als negativer Gegenhorizont herangezogen.

Die Schüler positionieren sich im Verlauf der Gruppendiskussion zunehmend positiv gegenüber der eigenen Schule und den Lehrkräften der Schule. Im Vergleich zu anderen Schulen in der Nähe, an denen die reine Wissensvermittlung im Vordergrund stünde, herrsche hier eine wesentlich praxisbezogenere Ausrichtung. Die Schule ermuntere zum Handeln, besonders bei Umweltthemen, und dies hinge unmittelbar mit der Schulleiterin und den Lehrkräften zusammen. Implizit zeigt sich also erneut eine positive Orientierung an Handlung und aktivem Einbringen im Rahmen von Schule bei der Lösung von Umweltproblemen im internationalen Kontext, z. B. in einer Rolle als Umweltbildungsmultiplikator für weniger gebildete Teile der Bevölkerung, die diesen Zugang zu Erkenntnissen und internationalen Partnern nicht haben. In diesem Zusammenhang positionieren sie sich positiv gegenüber der Rolle der Lehrkräfte als Motivatoren und Facilitatoren, explizit würden die Lehrer es den

Schülern einfach machen, aktiv zu werden („They make it easy for us."). Die Autorität ergibt sich aus dem positiv attribuierten Handeln der Lehrkräfte, denn die Projekte werden im Rahmen internationaler Zusammenarbeit oder internationaler Wettbewerbe durchgeführt (bspw. erwähnen die Schüler neben dem dieser Arbeit zugrundeliegenden internationalen Unterrichtsprojekt zum Klimawandel ein internationales Projekt zur Plastikverschmutzung, im Rahmen dessen eine an der Gruppendiskussion beteiligte Schülerin den „plastic summit" in den USA besuchen wird), ist also mit der Orientierung der Schüler an Inklusion durch die anderen Länder verknüpft.

Im Vergleich zu den anderen Gruppen zeigt sich in der Gruppendiskussion der Gruppe *Cluster1*[211] eine wesentlich stärkere Orientierung an Handlung und konkretem Tätigwerden. Ähnliche Ansätze, wenngleich in anderer Ausprägung, zeigen sich in der kritischen Haltung der Schüler bzgl. der Authentisierung von Inhalten und üblichen, eher an reiner Wissensvermittlung ausgerichteten Unterrichtsansätzen. Weiterhin dokumentiert sich eine kritisch-emanzipierte Haltung gegenüber den Eltern und partiell auch gegenüber gesellschaftlichen Interaktionsprozessen.

6.2.3. Die Gruppendiskussionen der amerikanischen Schüler

a) Sea2[212,213]

Die Klasse *Sea* aus den Neuengland-Staaten der USA war im Projekt Partner der indischen Klasse *Dessert* und der deutschen Klasse *Mittelgebirge*. Die Schüler befinden sich in ihrem *senior year* (12. Klasse) an einer traditionsreichen und doch in der Außendarstellung als progressiv bezeichneten *college preparatory school* (organisiert als *independendent school*), die sich in einem wohlhabenden Vorort einer Großstadt (ca. 650 000 Einwohner, Metropolregion ca. 4,5 Mio. Einwohner) befindet. Die Schule wird von ca. 450 Schülern, davon ca. 330 in der *upper school* (Klassen 9 – 12), besucht. Auf repräsentativer Ebene sieht man sich besonders der Umsetzung von Diversität und Internationalität verpflichtet, was sich auch in der Schülerschaft niederschlägt. So wird hervorgehoben, dass zuhause bei den Schülern neben der englischen Sprache mehr als 20 weitere Sprachen gesprochen werden und dass ca. 25% der Schüler und der Lehrer ethnischen Minderheiten angehören, was für eine Privatschule besonders in Neuengland bemerkenswert ist. Bei der Klasse handelt es sich um eine Projektklasse, d. h. die Schüler stammen aus verschiedenen Lerngruppen und

[211] In ähnlicher Ausprägung auch in der Gruppe *Capital2*.
[212] Zu Angaben zur Datengrundlage und zur Textsorte vgl. Anmerkungen zur Fallbeschreibung *Mittelgebirge1*.
[213] Für das Erkenntnisinteresse der Studie ist die Fallbeschreibung *Sea2* zentral. Deshalb wurde auf die Aspekte der Orientierungen ausführlicher eingegangen als in anderen Fallbeschreibungen.

arbeiten in dieser Zusammensetzung nur im Rahmen des Unterrichtsprojekts zusammen.

Die Gruppe *Sea2* setzt sich aus zwei Schülerinnen und drei Schülern zusammen, die sich in der intensiv geführten, fast durchgängig interaktiv und metaphorisch dichten Diskussion dem Projekt gegenüber sehr positiv positionieren. In zunächst teilweise paralleler, teilweise antithetischer Diskursorganisation gehen die Schüler in kritisch-differenzierender Art und Weise auf die Gestaltung des Projekts ein. So bezeichnen sie das Projekt auf expliziter Ebene als „successful", weisen aber auch auf Schwachstellen aus ihrer Sicht hin, wie bspw. die für sie schwierige Strukturierung des Arbeitsprozesses zu Projektbeginn. Dabei führen sie aus, dass es wohl die Absicht war, dass sie das Projekt auf ihre Weise durchführten („... our own way ...") und dass sich die Lehrkraft nahezu vollständig heraushält, was eigentlich auch gut sei, aber dies habe die Organisation des Arbeitsprozesses zunächst schwierig gemacht („... hard to dive into a project where you don't know exactly what you are doing right away"). Dies erhält durch die stark parallelisierende Diskursorganisation (u. a. affirmatives[214] Lachen der gesamten Gruppe), die die Erfahrung als gemeinsam geteilte verdeutlicht und mit gleich erlebten Ereignissen verbunden ist, großen Nachdruck. Die Schüler formulieren einen wohl als etwas chaotisch wahrgenommenen Ablauf zu Beginn bewusst euphemistisch. Zum schwierigen Organisationsprozess habe auch beigetragen, dass ein Teil der Klasse im Rahmen eines Pilotprojekts an der Schule ca. ein Drittel des Schuljahrs nur E-Learning von zu Hause aus durchführt und in dieser Zeit nicht vor Ort in der Schule ist. In den Ausführungen der Schüler zeigt sich wie in anderen Gruppen eine Orientierung an Strukturierung und Organisation von außen, die in der Gruppe *Sea2* auch mit einer Orientierung an Effektivität verbunden zu sein scheint. Die Orientierung an Zielen und Ergebnissen, die von anderen vorgegeben sind, spielt für die Gruppe dabei eine bedeutende Rolle.

Weiterhin gehen die Schüler in einer interaktiv besonders dichten Passage auf den ihrer Ansicht nach interessantesten Aspekt des Projekts („... the most interesting thing") ein. Dies sei die *Skype*-Videokonferenz mit der deutschen Partnerklasse gewesen, denn dabei habe man das Gelernte auch einmal mit Menschen aus anderen Ländern wirklich diskutieren können („… to actually talk to other people in other countries about it was really interesting…"). Diese Ausführungen verknüpfen die Schüler mit der Feststellung, dass es auch sehr interessant gewesen sei, wie viele Ähnlichkeiten es trotz Differenzen, besonders

[214] Die Auffassung des Lachens als affirmativ wird durch die weiter fortgesetzte Elaboration des Themas unterstützt. Es erfolgt also kein Themenwechsel, wie es etwa bei einem „unterlaufenden", nicht affirmativen Lachen der Fall wäre.

was die Probleme angeht, doch unter den verschiedenen Ländern gibt. Dabei entstehen metaphorisch sehr dichte Passagen, welche die besondere Relevanz der Schüleräußerungen verdeutlichen („They looked like a mirror of us."; „Pretty cool. Same sense humour."). Die Schüler sehen sich in ihren deutschen Partnerschülern, sie erkennen das eigene Selbst im eigentlich Fremden[215]. In diesem Sinne zeigt sich auch in Gruppe *Sea2* eine starke Orientierung an Visualisierung und Personifizierung, die in die festgestellte Basisorientierung an Gemeinschaft in Differenz[216] eingebettet ist.

Überwiegend themenbezogen sind die vergleichenden Ausführungen zu den USA und Deutschland auf expliziter Ebene. Dabei gehen sie auf Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede bzgl. des Problems des Klimawandels ein, die sie teilweise in einen Zusammenhang zu geographischen Faktoren stellen. So stellen sie, teilweise auf spielerisch ironisierende Weise, ihr Wissen heraus und transferieren es auf das Problem des Klimawandels. Während die Gruppe auf der einen Seite auf Probleme in den USA eingeht, wie die geringere Bevölkerungsdichte und die größere Landesfläche, die höhere Kosten beim Energietransport mit sich brächten, wird auf der anderen Seite auch die kritische Haltung der Schüler gegenüber der Rolle ihres Landes in der Gesamtproblematik des Klimawandels deutlich. In stark parallelisierender Diskursorganisation, die die Gleichheit betonende Erfahrungspraxis der Schüler zeigt, elaborieren die Schüler die großen Unterschiede, die ihrer Ansicht nach innerhalb der Vereinigten Staaten herrschen und die sie so auch wahrgenommen wissen wollen. Implizit zeigt sich diese Haltung in der gesamten Gruppendiskussion. So stellen sie besonders das verschieden ausgeprägte Umweltbewusstsein zwischen den urbanen Regionen des Nordostens und den ländlich geprägten Regionen insbesondere im Süden der USA heraus, wo auch aufgrund der politischen Einstellung weniger umweltbewusst gelebt werde. Für die Bevölkerung der ihrer Ansicht nach stärker liberal geprägten Gegenden der USA, zu denen die Schüler ihre Heimatregion und auch sich selbst zählen, gelte diese negativ bewertete Einstellung zur Umwelt nicht. In diesem Sinne dokumentiert sich die Orientierung der Schüler, sich von anderen Teilen der Gesellschaft abgrenzen zu wollen und von Menschen aus dem Ausland, in diesem Fall ihren Partnerschülern, differenziert wahrgenommen zu werden. Hierbei betonen die Schüler die Ähnlichkeit zu ihren ausländischen Partnerschülern, während sie ihre Differenz zu den Menschen aus anderen Regionen der USA (von den Schülern teilweise als „Mid-America" bezeichnet) festgestellt wissen wollen. Sich selbst und ihrer Heimatregion weisen sie dabei innerhalb der Vereinigten Staaten eine Sonderrolle zu, die sie durch die wiederholte Charakterisierung der Region als besonders „liberal" und als Konsequenz daraus als in Umweltfragen

[215] Hier kann man durchaus Verbindungen zur Alteritätstheorie erkennen.
[216] Vgl. das Kapitel zur Typenbildung.

aufgeklärtere und sorgsamere Region („... people care more...“) begründen. Die Schüler verwenden im Laufe der Gruppendiskussion sich selbst bzw. ihre Heimatregion als Beispiel für eine positiv attribuierte liberal-progressive Umwelteinstellung, während sie die Regionen des US-amerikanischen Südens und Mittleren Westens als Beispiel für eine negativ attribuierte konservativ-ignorante Einstellung zur Umwelt benutzen[217].
In diesem Zusammenhang äußern die Schüler in antithetischer Diskursorganisation aber auch Kritik an ihrer Heimatregion und damit verbunden an sich selbst. Denn sogar in Neu-England werde viel zu wenig in Umweltfragen getan, was sie anhand eines nicht zustande gekommenen Windparks vor der nahegelegenen Küste ausführen.

Die Kritik an ihrer persönlichen Rolle entzündet sich an der Feststellung, dass es ihnen allen aufgrund ihrer gutsituierten Familien leicht falle, sich auf abstrakter Ebene zu Umweltproblemen zu äußern, denn sie hätten Konsequenzen verschiedener Art nicht zu spüren. Dies benennen sie selbstkritisch als „We are all pretty deep in a bubble“. Implizit positionieren sich die Schüler also kritisch zur Abkopplung wohlhabender sozialer Schichten von anderen Gesellschaftsschichten, die sich konkret darin äußert, dass man sich von Problemen und besonders von deren Lösung in der Praxis aufgrund vorhandener finanzieller Ressourcen distanzieren könne.
In stark paralleler Diskursorganisation, die den geteilten Erfahrungsraum deutlich macht, gehen sie außerdem auf die aus ihrer Sicht verzerrt wahrgenommene Dringlichkeit von Problemen in der Öffentlichkeit ein. Es sei in den Massenmedien eine Fokussierung auf ökonomische Aspekte festzustellen, eine Feststellung, die im weiteren Verlauf dann auf die gesamte amerikanische Gesellschaft erweitert wird. Explizit erwähnen die Schüler in diesem Zusammenhang das Schuldenproblem im Land, aber auch „two wars oversea“, die als wesentlich größere Probleme wahrgenommen würden. Gesellschaftliche Entwicklungen werden also mit dem Einfluss der Massenmedien in Verbindung gebracht. Implizit dokumentiert sich Verständnis für die Bedeutung der beiden genannten Probleme in der gesamtgesellschaftlichen Diskussion, aber auch die aus ihrer Sicht fehlende Legitimierung für die damit einhergehende Vernachlässigung des großen Problems des Klimawandels. Dies wird besonders deutlich durch den in diesem Zusammenhang von den Schülern wahrgenommenen Kontrast von „long-term vs. short-term“, den sie auf zwei verschiedenen Ebenen ausführen. Zum einen sei es schwierig, das Problem des

[217] Die Begriffe „liberal“ und „konservativ“ werden hier fallspezifisch in einem US-amerikanisch beeinflussten Sinne verwendet. Es liegt ihnen somit eine Nähe zur demokratischen (liberal) bzw. republikanischen Partei (konservativ) der USA und ein angelsächsisches Begriffsverständnis zugrunde. Diese Verwendung ist von anderen möglichen regional- bzw. domänenspezifischen Verwendungen des Begriffs zu unterscheiden.

Klimawandels überhaupt zu erkennen (was sie anhand des „frog in hot water"-Beispiels aus der Dokumentation *An Inconvenient Truth* verdeutlichen), und zum anderen würden sich Investitionen in grüne Technologien meist nicht sofort auszahlen. Darin dokumentiert sich eine Orientierung an Erfolg in Abhängigkeit zu verschiedenen Zeitverständnissen, die Schüler relationieren also Erfolg und Zeit. Allgemein äußern sich die Schüler sehr kritisch zur Rolle der Massenmedien und zur Funktionsweise des Wirtschaftssystems, die im Wesentlichen auf dem Ausbeuten der Umwelt basiere, und bringen auch ihre Skepsis zum Ausdruck, ob durch grüne Technologien das Problem Klimawandel tatsächlich gelöst oder es nur noch verlangsamt bzw. abgemildert werden kann. In diesem Zusammenhang wird aber erneut eine besondere Kritik am eigenen Land laut, formulieren die Schüler doch ihre Wahrnehmung, dass die USA das einzige Land seien, das sich ganz massiv Veränderungen im „way of life" entgegenstelle. Darin dokumentiert sich erneut die äußerst kritische Haltung der Schüler gegenüber dem eigenen Land.
In diesem Kontext unterstreichen die Schüler stark parallelisierend die mangelnde Aufklärung und verweisen erneut auf die schlechte Bildung in Umweltfragen, die sie bei vielen Menschen wahrnehmen. Sie positionieren sich also gemeinsam negativ gegenüber Teilen ihrer Mitbürger, wobei auffällt, dass sie Kritik an anderen immer gemeinsam üben. Selbst an ihrer Schule stellen sie große Defizite fest, obwohl sie sich gegenüber ihrer Schule sehr positiv positionieren, was implizit mit deren Liberalität und Progressivität verbunden ist, sehen sie sich doch selbst implizit in diesen beiden Begriffen widergespiegelt. Verallgemeinernd auf das gesamte Land äußern sie eine noch stärkere Kritik diesbezüglich. Die Schüler schreiben sich also nicht nur auf ihre Heimatregion sondern auch auf ihre Schule bezogen eine Art Exklusivität zu, besonders auch hinsichtlich Bildung.

Auch im Rahmen der Thematisierung des Projekts und des konkreten Kontakts mit den Partnerschülern zeigt sich diese Exklusivitätszuschreibung. In paralleler Diskursorganisation mit auffälliger gegenseitiger Bestärkung betonen die Schüler die Bedeutung interkulturellen Dialogs, um ein Bewusstsein für Menschen in anderen Ländern und ein Wissen über die Welt zu entwickeln und als Konsequenz daraus, sich selbst zu emanzipieren („... Knowledge is power! If you have access to cultural awakenings or culture shocks, then you become more powerful ..."). Als Beispiel dafür ziehen sie eine Videokonferenz über *Skype* mit Schülern aus Afghanistan heran, die sie im Rahmen des *social studies*-Unterrichts durchgeführt haben. Die Videokonferenz beschreiben sie als Anlass, das geäußerte Motiv Amerikas für seine Aktivitäten in Afghanistan („... Yeah, we are trying to help them.") in den Blick zu nehmen. Hier sehen sie einen Widerspruch zu Bildern von sterbenden Zivilisten und zu den Äußerungen der afghanischen Schüler auf *Skype*. Die Schüler beschreiben dies als eine Erfahrung, die man nicht

über das Lesen von Wörtern machen könne und zeigen in diesem Zusammenhang, wie in anderen Teilen der Gruppendiskussion auch, in denen Umwelttechnologie thematisiert wird, eine Faszination an technischem Fortschritt, der diese Erfahrung erst ermöglicht. Im Zuge dessen zeigt sich wie in anderen Gruppen eine negative Orientierung an Schulbüchern, besonders stark verknüpft mit negativ attribuierten, durch andere Medienakteure bearbeiteten Inhalten auch in anderen Medien. Demgegenüber zeigt sich eine stark positive Orientierung an Visualisierung und Authentisierung. Sie sprechen dabei anderen Amerikanern, die solche Bildungserfahrungen nicht gemacht haben, implizit eine fundierte Meinung zu internationalen Themen ab und grenzen sich damit erneut ab.
In ihre Ausführungen bringen sie auch das Klimawandel-Projekt ein, konkret ihre Wahrnehmung der von den Partnerschülern erstellten Videos und der in diesem Rahmen durchgeführten *Skype*-Videokonferenz, welche die Perspektive und den Alltag der Partnerschüler transportiert hätten. Die Schüler der Gruppe *Sea2* positionieren sich explizit sehr positiv dazu („... cool to see everything from their view...“). Die Glaubhaftigkeit der so gewonnenen Erfahrungen ist für die Schüler dadurch gegeben, dass die Jugendlichen keine „agenda“ haben und damit auch keinen Grund, nicht die Wahrheit zu sagen und so offen Themen ansprechen können, die Erwachsene nicht ansprechen würden. Implizit stellen die Schüler also die Glaubwürdigkeit von Erwachsenen, besonders von politischen Entscheidungsträgern infrage, die interessensbezogen handeln würden. In diesem Sinne dokumentiert sich ein großes Misstrauen der politischen Klasse gegenüber, denn es wird infrage gestellt, ob sie zum Wohle aller und nicht nur von Interessensgruppen agiert. Aber auch die starke Orientierung an Visualisierung und Authentisierung, die auch in den anderen Gruppen zu finden ist, zeigt sich erneut deutlich.

Die Schüler elaborieren weiterhin kritisch die Rolle der Massenmedien, die von Problemen in anderen Ländern berichten würden, nicht aber von den Anstrengungen der Menschen vor Ort, diese Probleme zu lösen. In diesem Sinne liegt für die Schüler nahe, diese Informationen im Rahmen individuell bzw. schulisch gestalteten Medienkontakts von Gleichaltrigen vor Ort zu erhalten. Für diesen Kontakt im schulischen Kontext wäre den Schülern zufolge *Facebook* nicht geeignet, denn es sei zu stark an Spaß und Freizeit orientiert und wäre nicht angemessen arbeitsorientiert ("It's more about looking at pictures. Putting education and Facebook together, at least at our school, doesn't work."). Für das Aufrechterhalten des Kontakts sei es jedoch sehr geeignet. Es zeigt sich neben einer kritischen Positionierung zu Massenmedien also auch in Gruppe *Sea2* eine kritische Distanzierung zu *Facebook* als Unterrichtsmedium, wenn auch aus einer anderen Begründungsrichtung heraus als bspw. in Gruppe *Metropolregion3*. Während in Gruppe *Sea2* die negativen Auswirkungen der Spaß- und

Freizeitorientierung des Mediums auf den Unterricht im Kern der Argumentation gegen dessen Unterrichtseinsatz stehen, sind dies in Gruppe *Metropolregion3* die Auswirkungen des Unterrichtseinsatzes von *Facebook* auf das Privatleben der Schüler.

Im konkreten Fall des Kontakts während des Online-Projekts mit indischen und deutschen Schülern sprechen sie einen weiteren interessanten Aspekt an. Die Partnerschüler seien wesentlich optimistischer als sie selbst hinsichtlich einer möglichen Lösung des Problems Klimawandel gewesen. Die Auseinandersetzung mit diesem Umstand und die Diskussion mit den Partnerschülern allgemein habe bei ihnen selbst dazu geführt, dass man sich viel mehr der Frage widmete, was man gegen das Problem tun kann und wie man die Welt so ein kleines Stück verbessern kann. Hierzu positionieren sie sich sehr positiv. Kritisch erwähnen die Schüler auf expliziter Ebene, dass die Medien in den USA zwar über Probleme in anderen Ländern berichten würden, nicht aber über die in den Ländern ergriffenen Gegenmaßnahmen. Gemeinsam mit Schülern aus anderen Ländern am selben Thema zu arbeiten habe sich auch positiv auf die Motivation ausgewirkt ("... makes you feel that you're doing something important"). In diesem Zusammenhang zeigt sich eine starke Orientierung der Schüler an transnationaler Interaktion auf sozialer Ebene. Auf expliziter Ebene sprechen die Schüler sogar von einer Veränderung des Denkens durch die Interaktion im Projekt. Hierbei schreiben sie der Institution Schule eine große Bedeutung zu, denn gerade Themen, mit denen man im Jugendalter konfrontiert würde, wären sehr prägend, im fortgeschritteneren Alter seien Verhaltensänderungen nicht mehr so leicht zu erreichen („Old dogs can't learn new tricks as they say...").

Zusammenfassend lässt sich auch in Gruppe *Sea2* die Basisorientierung Gemeinschaft in Differenz[218] feststellen („We all wanted the same thing..." / aber auch das den Schülern bisher unbekannte Recycling-System in Deutschland, das im *Skype*-Kontakt thematisiert worden sei und dessen Bezeichnung als „cool"). Sie stellen also die Gemeinsamkeiten zu den deutschen Partnerschülern heraus, ohne die Unterschiede unerwähnt zu lassen. Die erwähnten Unterschiede zu den deutschen Partnerschülern werden jedoch homologisierend bearbeitet, während die Schüler sich im Gegensatz dazu gleichzeitig von einigen Teilen der amerikanischen Gesellschaft abgrenzen. Besonders auffällig ist dabei die für die Schüler große Bedeutung einer differenzierten Wahrnehmung durch die Partnerschüler, die in die Suche nach eigener nationalbezogener Identität hinsichtlich Umweltthemen eingebettet ist.

[218] Vgl. Kapitel zur Typenbildung.

b) Lake1[219]

Die amerikanische Klasse *Lake* arbeitete im Unterrichtsprojekt mit der indischen Klasse *Cluster* und der deutschen Klasse *Metropolregion* zusammen. Bei der Klasse handelt es sich um eine 12. Klasse *(seniors)* einer amerikanischen High School mit ca. 600 Schülern im Fach *environmental sciences*. Die Schule befindet sich auf einem urban gelegenen Campus im Zentrum (innerhalb der Stadtgrenzen ca. 270 000 Einwohner) einer altindustrialisierten Metropolregion (mehr als 1,2 Mio. Einwohner) im Nordosten der USA, die aufgrund des wirtschaftlichen Abschwungs in den dort dominanten Branchen seit einigen Jahrzehnten massiv Bevölkerung verliert. Die Schule widmet sich seit einigen Jahren besonders dem Thema Nachhaltigkeit. So wurde ein neues an Kriterien der Nachhaltigkeit orientiertes Naturwissenschaftsgebäude[220] errichtet. Viele Schüler haben einen internationalen Hintergrund, sind im Ausland geboren oder Kinder von Immigranten.

Die Gruppe *Lake1* ist eine reine Mädchengruppe mit vier Diskutantinnen. Die Diskussionsatmosphäre ist zunächst von großer Schüchternheit geprägt, die der Moderator durch direkte Ansprache der Schüchternheit, betont freundliches Verhalten und viel Lachen aufzulösen versucht. Dies gelingt schließlich und es kommt zu weitgehend selbstläufigen Phasen in der Gruppendiskussion. Die einzelnen Äußerungen der Schüler sind auffällig kurz, aber interaktiv sehr dicht, wobei auffällt, dass die Schülerinnen versuchen betont sachlich zu bleiben. In diesem Sinne scheinen sie zu versuchen, dem Interviewer zu zeigen, dass sie gute Schülerinnen sind und dass sie vorhaben, das für sie offenbar nicht einschätzbare Ziel der Gruppendiskussionssituation in einem Modus persönlicher Absicherung zu bearbeiten.

Die Gruppe *Lake1* verdeutlicht gleich zu Beginn, ähnlich wie die Gruppe *Metropolregion3*, die für sie zentrale Bedeutung von Visualisierungen. Dies elaborieren die Schülerinnen zunächst noch zögerlich, später interaktiv dicht anhand des Austausches der Videos in der Kennenlernphase des Unterrichtsprojekts. Auffällig ist, dass in den Ausführungen der Schüler das Thema Klimawandel weitgehend in den Hintergrund rückt. Vielmehr betonen die Schülerinnen den Kontakt zu den Schülern aus den anderen Ländern und stellen heraus, dass dieser wohl ohne das Unterrichtsprojekt nie zustande gekommen wäre. Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen werden eher im Bezug auf das didaktische Arrangement und auf die Unterrichtsgestaltung thematisiert. Man ist

[219] Zu Angaben zur Datengrundlage und zur Textsorte vgl. Anmerkungen der Fallbeschreibung *Mittelgebirge1*.
[220] U. a. mit verbesserter Dämmung, Dachbegrünung, Energiemonitoring des Gebäudes über Bildschirme am Eingang zur Sensibilisierung der Schüler usw.

solche Arrangements im Unterricht offenbar nicht gewohnt und ein derartiger Kontakt zu Menschen aus anderen Ländern scheint für die Schüler eine neue Erfahrung gewesen zu sein, was bspw. durch die Verwendung von Worten wie „weird" in der Beschreibung des Kontakts zu den Schülern aus den anderen Ländern über das Medium Internet zum Ausdruck kommt. Die Arbeit im Projekt sei aber interessant gewesen und man habe sie nicht zuletzt deshalb auch sehr gemocht. Nach diesen eher unterrichtmethodischen Ausführungen und Beschreibungen zur eigenen Positionierung gegenüber dem Unterrichtsprojekt, wird im exmanenten Nachfrageteil der Gruppendiskussion schließlich das Problem des Klimawandels auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene bearbeitet.

Zunächst wird eher die individuelle Ebene elaboriert, so auch die Rolle der Eltern, denen man von dem Unterrichtsprojekt im Rahmen eines Tages der offenen Tür berichtet habe. Das Thema Generationenverhältnis spielt also auch für die Gruppe *Lake1* [221] eine bedeutende Rolle, wenngleich die Gruppe das Generationenverhältnis nicht erkennbar nachdrücklich in Abgrenzung zu den Eltern entwirft, wie dies bspw. die Gruppe *River3* tut. Stattdessen ist jedoch ebenfalls in der Gruppe *Lake1* die Bedeutung einer positiven Einschätzung eines derartigen Projekts durch die Eltern feststellbar, deren Autorität in Bildungsfragen damit, wie auch in der Gruppe *River3*, anerkannt wird.
Interessant im Anschluss ist, dass durch das Beispiel von weniger Papierverwendung im Unterricht, das die Schüler heranziehen, nun auch auf der thematischen Ebene umweltgerechten, nachhaltigkeitsverpflichteten Verhaltens die negative Orientierung gegenüber klassischem („paper-based") Unterrichten zum Ausdruck kommt. In anderen Gruppen lässt sich die negative Orientierung gegenüber dem klassischen, am Schulbuch ausgerichteten Unterricht zwar auch finden, jedoch gehen diese Gruppen nicht so weit, dies auch auf eine an Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen bezogene Ebene zu heben. In diesem Sinne werden zwei für die Gruppe *Lake1* zentrale Dinge deutlich: Zum einen wird der klassische „paper-based" Unterricht von den Schülern mit einem an Reproduktion ausgerichteten Lernen negativ belegt und auf verschiedenen Ebenen von ihnen als nicht legitimiert angesehen. Zum anderen versuchen sie, eine Verknüpfung zu Umweltfragen zu schaffen, in die sie das Unterrichtsprojekt einordnen, um ihrer positiven Orientierung zu dieser aus ihrer Sicht vielversprechenden neuen Art von Unterricht im Rahmen ihrer Kritik des klassischen Unterrichts unmittelbar Nachdruck zu verleihen. Diese positive Orientierung der Schüler ist eng verbunden mit ihrer Feststellung eines Bildungs- bzw. Erfahrungsdefizits, das sie bei anderen Menschen ausmachen, die keine vergleichbaren Lernerfahrungen gemacht haben[222].

[221] Vgl. bspw. auch die Gruppen *Capital2* und *Cluster1*.
[222] Vgl. hierzu auch die Fallbeschreibung der Gruppe *Sea2*, wo es ähnliche Ansätze gibt.

Die Schülerinnen der Gruppe *Lake1* schreiben Schule eine zentrale Bedeutung bei der Lösung von Umweltproblemen zu, was sie mit der Feststellung begründen, dass bei vielen Menschen ein Wissens- bzw. Bildungsdefizit in diesem Bereich bestünde. Im Zuge dessen elaborieren die Schüler gemeinsam in kritisch-differenzierendem Modus organisationale Defizite an ihrer eigenen Schule und an Schule im Allgemeinen. Währenddessen versichern sie sich wiederholt gegenseitig. So sei der Kurs in dessen Rahmen das Unterrichtsprojekt durchgeführt wurde nur ein sog. *elective*, also ein Wahlkurs, gewesen, worüber sie Unverständnis äußern. Da dies für sie explizit in Widerspruch zur Bedeutung von Umweltfragen steht, fordern sie eine stärkere Berücksichtigung des Faches *environmental sciences* an ihrer Schule. In den Ausführungen der Schülerinnen zeigt sich in diesem Sinne eine kritische Haltung gegenüber den Bildungsinhalten, deren Legitimation sie nicht nur auf der Ebene der unterrichtlichen Inszenierung (vgl. oben), sondern auch auf thematischer Ebene wenn nicht gänzlich infrage stellen, so doch hinsichtlich der vorherrschenden Gewichtung der Bildungsinhalte und ihrer Bedeutung für die nationale Zukunftsfähigkeit.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion thematisieren die Schülerinnen den Beitrag zur Lösung des Problems, den die verschiedenen Länder leisten müssen. Hierbei verwenden die Schüler geographische Fachbegriffe wie „developed countries“ und „non-developed countries“. Während dies in der Gruppe *River3* auf abgrenzende kategorisierende Weise erfolgt, ist dies in der Gruppe *Lake1* nicht auszumachen. Vielmehr werden die Begriffe in dem Sinne verwendet, dass alle Länder ihren Beitrag zur Lösung des Problems des Klimawandels leisten müssen, egal welche Charakteristika diese aufweisen oder in welche Kategorie diese gemeinhin eingeordnet werden. Die Schülerinnen gehen dabei auf die Notwendigkeit ein, dass die USA sich mehr den umweltfreundlichen Technologien und einer nachhaltiger Lebensführung öffnen müssen (als Beispiel ziehen die Schüler das eigene Mobilitätsverhalten heran, zu dem sie äußern, dass sie es vor dem Hintergrund des Kennenlernens der Perspektiven der Partnerschüler kritisch reflektiert haben), aber auch Länder wie China oder Indien trotz ihrer steigenden Bevölkerung und der aufstrebenden Wirtschaft zu einer Verbesserung beitragen müssen. In diesem Rahmen zeigt sich auch die Orientierung der Schüler, diesbezüglich im schulischen und unterrichtlichen Kontext gemeinschaftlich zu handeln. In der antithetischen Diskursorganisation dokumentiert sich der für die Schüler offenbar logische Ansatz, das globale Problem des Klimawandels auch global aber länderspezifisch zu lösen. Dabei ist für sie die Unterschiedlichkeit der Länder kein Hindernis für die Lösung des Problems des Klimawandels, sondern vielmehr Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation der Länder und der Schlüssel zu einer handlungsorientierten Lösung

des Problems. Damit wiederum ist eine positive Orientierung an Prosperität verbunden, die in ihr Konzept von Zukunftsfähigkeit eingebettet ist.

Mit der aus ihrer Sicht zentralen Erkenntnis aus dem Unterrichtsprojekt, nämlich dass der Klimawandel ein bedeutenderes Problem sei, als sie vor dem Projekt gedacht hätten, leiten die Schülerinnen anschließend auf eine Thematisierung der amerikanischen Gesellschaft über, die in parallelisierender Diskursorganisation und teilweise betont kritischem, jedoch stark generalisierendem Modus („We are lazy and we are too proud to change") erfolgt. Dabei thematisieren sie explizit und umfangreich elaborierend das Gefühl, dass tendenziell Eigeninteressen oftmals vor die Lösung von gravierenden großen Problemen gestellt werden. In diesem Zuge wird dem Interviewer, der aus Deutschland kommt, relativ unvermittelt die Frage gestellt, ob sich denn seine Stereotype im Verlauf der Gruppendiskussion bestätigt hätten („Did you have a stereotype of Americans before you came here? And be honest about it."). Darin zeigt sich erneut implizit, dass die Schüler dem Interviewer verdeutlichen möchten, dass sie sich der Kritik gegenüber den Amerikanern beim Problem des Klimawandels bewusst sind. In dieser als spielerisch zu bezeichnenden Auseinandersetzung mit Stereotypen dokumentiert sich die Suche der Schülerinnen nach nationaler Identität im Rahmen des Themenbereichs globaler Klimawandel.

c) River3[223]

Die amerikanische Klasse *River* war im Unterrichtsprojekt mit der deutschen Klasse *Speckgürtel* und der indischen Klasse *Capital* verbunden. Bei der Klasse *River* handelt es sich um einen *advanced environmental sciences*-Kurs, an dem *juniors* (Klasse 11) und *seniors* (Klasse 12) teilnehmen. Die *High School (college preparatory school)* der Schüler befindet sich im bereits stark ländlich geprägten Speckgürtel der Hauptstadt eines Bundesstaates im amerikanische Südosten mit einer großen Universität vor Ort (ca. 30 000 Studenten). Die gesamte Metropolregion hat ca. 800 000 Einwohner. Die Schule ist eine so genannte *independent school*, wird also unabhängig von öffentlichen Mitteln über Schulgeld, Spenden oder Fonds finanziert, und hat einen episkopalen Hintergrund. Sie sieht sich auf repräsentativer Ebene verpflichtet, den Schülern ein Verständnis und eine Wertschätzung für die Weltgesellschaft näher zu bringen und möchte die Schüler dabei unterstützen, Verbindungen zu jungen Menschen aus anderen Ländern und Kulturen aufzubauen. In diesem Zusammenhang wurden in der Vergangenheit Fahrten und Austauschprogramme mit mehr als 20 Ländern durchgeführt. Aktuell besuchen

[223] Zu Angaben zur Datengrundlage und zur Textsorte vgl. Anmerkungen zur Fallbeschreibung *Mittelgebirge1*.

mehr als 700 Schüler (von der sog. *nursery school* bis zur sog. *upper school*) aus 15 Ländern die Schule. In der am Projekt beteiligten Klasse *River* gibt es Schüler mit indischem und französischem Hintergrund der Eltern.

Die Gruppe *River3* besteht aus zwei Schülerinnen und zwei Schülern, die gleich zu Beginn der Gruppendiskussion sehr offen und gesprächswillig auf die unterschiedlichen Stile in der Lebensführung in den drei beteiligten Ländern eingehen, welche aus ihrer Sicht das Denken über den Klimawandel beeinflussen. Diese elaborieren sie in paralleler Diskursorganisation anhand des Bereichs der Mobilität und der aus ihrer Sicht ursächlich damit verbundenen unterschiedlichen Siedlungsstruktur bzw. der unterschiedlich ausgeprägten Suburbanisierung in den verschiedenen Ländern. Dies wird von den Schülern interaktiv und metaphorisch dicht als interessante Erfahrung beschrieben, teilweise hätten sie gar das Gefühl gehabt, dass die Partnerschüler geschockt gewesen seien, dass sie so weit von ihrem Schulort entfernt wohnen würden („... they were kinda shocked that we live so far away..."). In den Ausführungen der Schüler wird die in diesem Sinne auszumachende positive Positionierung gegenüber dem Unterrichtsprojekt dahingehend deutlich, dass sie es als interessante bzw. die Neugier ansprechende Erfahrung erlebt haben. Auffällig ist die überindividuelle, vielmehr noch supranationale Rahmung von Unterschieden zwischen Ländern, die von den Schülern durch geographiespezifische Kategorien (wirtschaftsstarke Länder vs. wirtschaftsschwache Länder, „economically... and financially stable") und dem daraus resultierenden „lifestyle" legitimiert wird.

Auch auf der Ebene der Diskursorganisation zeigt sich, dass private Aspekte für die Gruppe die Basis oder sogar den Maßstab bilden, etwas zu beurteilen. Dies dokumentiert sich implizit anhand der detaillierten Thematisierung der eigenen Mobilität (z. B. der Besitz eines großen Pickup-Trucks und das eigene Fahrverhalten damit und den Unfall mit Totalschaden, den ein Gruppenmitglied mit seinem Pickup-Truck hatte). Im Kontakt mit dem Moderator herrschen während der Diskussion ein allgemein sehr freundlicher und interessierter Umgang und eine sehr offene Gesprächsatmosphäre vor.
In der Folge thematisieren die Schüler erneut anhand einer aus ihrem Vorwissen stammenden Kategorisierung über geographische Fachtermini (Entwicklungsland, Industrieland) die verschiedenen Denkweisen zu Umweltverschmutzung und Klimawandel. Sie tun dies nicht länder- oder gar regionalspezifisch sondern allgemein über Kategorien von Ländern, die sie wiederum mit Hilfe geographischer Termini herstellen.

In der Folge dokumentiert sich die Orientierung der Schüler an kleinen, leicht zu bewerkstelligenden Veränderungen, die aus ihrer Sicht schon zu einer Lösung des Problems des Klimawandels beitragen könnten. Dies erfolgt unter

wiederholtem gegenseitigen Ergänzen und gegenseitiger Zustimmung und Bestärkung in auffällig paralleler Diskursorganisation und verdeutlicht damit auch die Erfahrungen als gemeinsam einander ergänzende Erfahrungen.
Für die Mitglieder der Gruppe *River3* spielt besonders die Thematisierung des Projekts in der häuslichen Kommunikation mit ihren Eltern eine große Rolle. Die Schüler nehmen das Projekt als Möglichkeit war, Zugang zu einem Erfahrungsraum zu erhalten, von dem sich die Eltern aus ihrer Sicht über den Blick von außen („... they were glad that I was doing it...") klar abgrenzen, denn die Eltern selbst bekommen keinen Zugang dazu. Die Eltern scheinen also den Zugang der Schüler zu einem Wissen bzw. zur Implementierung einer internationalen Zusammenarbeit zu begrüßen, zu dem bzw. zu der sie selbst keinen Zugang erhalten und damit zu einem Wissen, das sie ihren Kindern deshalb nicht vermitteln können. Auf der anderen Seite zeigt sich aus Schülersicht eine Generationendifferenz besonders an der Aussage „It'll never have a lasting impression on them". Den Schülern scheint also die positive Reaktion der Eltern auf das Projekt aufgrund ihrer anerkannten Autorität wichtig zu sein. Allerdings zeigt sich gleichzeitig eine Abgrenzung gegenüber den Eltern, die ihren Erfahrungsraum nicht teilen können, wodurch sie sich selbst eine exklusive Positionierung zuschreiben und das intergenerationelle Verhältnis als ein innovatives entwerfen, denn sie sind die Generation, die im Gegensatz zu ihren Eltern Zugang zu innovativem Wissen erhält, womit sie sich indirekt auch eine Selbstwirksamkeit zuschreiben. Hierdurch zeigt sich implizit eine Generationendifferenz im Rahmen der Gruppendiskussion. Im Unterschied zu anderen Gruppen ist diese Generationendifferenz für die Gruppe *River3* sehr zentral, wird dieses Thema doch interaktiv und metaphorisch dicht in paralleler Diskursorganisation ausführlich elaboriert. Fallspezifisch lässt sich also die Bedeutung der Relationierung eigener Bildungsprozesse im Vergleich und in Abgrenzung zu Bildungsprozessen der Eltern ausmachen. Die Rolle der Lehrkraft wird in der Gruppe im Gegensatz zu anderen Schülergruppen überhaupt nicht thematisiert, die Verknüpfung von Unterricht und Lebenswelt steht für die Schüler im Vordergrund.

7. Rekonstruktion der Schülerorientierungen: Komparative Analyse und theoretische Verdichtung

In diesem Kapitel werden Ergebnisse der in einer Forschungswerkstatt und in verschiedenen Workshops kommunikativ validierten und durch komparative Analysen (fallintern und fallübergreifend) fundierten Interpretationen themenbezogen dargestellt und geographiedidaktisch fokussiert. Da im Gruppendiskussionsverfahren, wie es bei der dokumentarischen Methode nach Bohnsack verwendet wird, die Diskussionsteilnehmer überwiegend selbst die für sie relevanten Themen wählen, werden also die Ausprägungen von Schülerorientierungen am Beispiel von Themen des Unterrichtsprojekts ausgeführt, die für die Schüler besonders bedeutsam waren. Diese Themen lassen sich unterteilen in grundlegende Orientierungen der Schüler zum Generationenverhältnis bzgl. Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen im Besonderen zum Projektthema Klimawandel, in Orientierungen zur Konstruktion von Wissen im Besonderen zur Bedeutung von Hierarchisierungs-, Visualisierungs- und Authentisierungsprozessen und in Erwartungen der Schüler an das Unterrichtsarrangement eines internationalen Online-Projekts, im besonderen der Online-Diskussion, im Geographieunterricht. In diesem Sinne werden also (implizit) gesellschaftlich-inhaltliche, unterrichtsprinzipielle und unterrichtsstrukturell-methodische Aspekte durch die Schüler thematisiert.

Grundlegend für den Erkenntnisprozess im Rahmen der dokumentarischen Methode ist die intensive fallinterne und fallübergreifende Komparation. Um sowohl den Forschungsprinzipien dokumentarischer Interpretation als auch Übersichtlichkeit und Lesbarkeit gerecht zu werden, wird für die Darstellung folgendes Grundmuster gewählt: Auf eine Passage einer Gruppendiskussion folgt in der themenbezogenen Darstellung zunächst ein fallinterner Vergleich mit einer anderen Passage, an den sich ein fallübergreifender Vergleich, also ein Vergleich mit einer Passage einer anderen Gruppendiskussion, anschließt [224]. Dafür werden thematisch zentrale oder interaktiv bzw. metaphorisch dichte Passagen ausgewählt. Die Darstellung erfolgt also anhand von jeweils drei Textpassagen zum jeweiligen Thema. Erkenntnisse aus den Interpretationen weiterer Fälle bzw. Passagen zum jeweiligen Thema schließen sich dann in Form selektiver Zugriffe an, die durch die thematische Relevanz bestimmt sind. Die themenbezogene Ergebnisdarstellung im folgenden Kapital ist also eine stark verdichtete Fassung eines Teils der wesentlich umfangreicheren komparativen

[224] Die rekonstruierte Orientierung zeigt sich in ihrer Geltung nicht nur in Bezug auf ein Beispiel sondern muss sich mindestens in Bezug auf zwei Beispiele ähnlich oder anders zeigen.

Interpretation (vgl. BOHNSACK 2007, S. 135ff). Den Abschluss der Ausführungen zu den jeweiligen Themenbereichen bildet die geographiedidaktische Fokussierung der Erkenntnisse, die graphisch hervorgehoben ist.

Die folgenden Ausführungen betreffen Orientierungen, die bei den Schülern vor dem Hintergrund des Unterrichtsarrangements implizit vorliegen. Dies ist für didaktische Überlegungen insofern relevant, als dass die impliziten Orientierungen der Schüler wesentlich für die Anschlussfähigkeit und somit für die Potentiale entsprechender Unterrichtsprojekte sind. Obwohl das Unterrichtsprojekt zum Thema Klimawandel den Diskussionsimpuls für die Gruppendiskussionen darstellte, zeigen sich in den Ausführungen der Schüler selbstverständlich nicht nur diesbezügliche Orientierungen, sondern grundsätzlich vorhandene Orientierungen, die nicht unbedingt themengebunden sind. Im Rahmen des Interpretationsprozesses konnten Erkenntnisse rekonstruktiv gewonnen werden, die zwar vom konkreten Unterrichtsprojekt ausgehen, aber im Wesentlichen auch auf andere global gelagerte Probleme und deren schulische Bearbeitung im Geographieunterricht bezogen werden können. Im Anschluss an die Ausführungen zu den Orientierungen der Schüler werden jeweils graphisch abgesetzt Schlussfolgerungen aus den Ausführungen für Geographiedidaktik bzw. Geographieunterricht gezogen.
Die Darstellung in diesem Kapitel basiert auf Interpretationen aus acht Gruppendiskussionen mit den beteiligten Gruppen *River3, Capital2, Cluster1, Metropolregion3, Lake1, Sea2, Mittelgebirge1* und *Speckgürtel1*[225], wobei jeweils drei Passagen Eingang in die Darstellung zu einem Thema finden.

7.1. Wissenskonstruktion in Bezug auf globale Probleme

7.1.1. Hierarchisierung und Kategorisierung zur Wissensstrukturierung

Das folgende Teil der Arbeit stellt die sich in den Gruppendiskussionen zeigenden impliziten Orientierungen der Schüler an Hierarchisierung dar. Diese zeigen sich nicht nur im Sinne eines ‚Sich-über-andere-stellens', sondern auch in einem ‚Sich-anderen-unterordnen'. Grundlage dieser Hierarchisierungen sind unterschiedliche Logiken, die ihren Ursprung einerseits in der Wahrnehmung der eigenen Position - auch im Länderkontext - im Sinne von tradierten Werten und Normen haben, andererseits aber auch Bezüge zu (Fach-)Wissensinhalten aufweisen.
Der folgende Diskussionsausschnitt stammt aus der Eingangspassage der deutschen Gruppe *Speckgürtel1*.

[225] Eine detaillierte Beschreibung der Gruppendiskussionen ist in den Fallbeschreibungen zu finden.

Gruppe Speckgürtel1, Eingangspassage, Z. 25-45:

Cw: Ja also mir war es wichtig halt auch mal zu sehen, was andere in unserem Alter darüber denken und ja ob die das genauso auffassen, ob die das auch so wichtig finden. 00:01:24-2

Dm: Ja also eben, dass man mal irgendwie, wie ähm schon gesagt wurde [räuspert sich], sieht was eben in den anderen Ländern über Maßnahmen gedacht wird, wie man, äh, ja, (.) unternehmen sollte um eben jetzt gegen den Klimawandel vorzugehen und eben auch wo verschiedene Mensch- also Menschen aus verschiedenen Ländern dann die Grenzen sehen, was sie nicht bereit sind einzugehen ähm ja Annehmlichkeiten, die sie nicht opfern wollen, da haben sich teilweise dann auch Klischeevorstellungen bewahrheitet, teilweise wurden Klischees wiederlegt, die man von diesen Ländern eben hatte und in dieser Hinsicht war das dann eben auch recht aus-aufschlussreich. 00:01:58-8

Ew: Ja ich find auch, man hat sehr gesehen äh welche, sag ich mal, Bedingungen äh in dem anderen Land jeweils herrschten, weil dadurch haben sich dann natürlich die Meinungen und auch die Ansichten sehr geprägt. Halt Indien ist halt komplett anders äh als Amerika und es ist halt auch nicht mit Deutschland zu vergleichen. Und ich finde das hat man schon in den Beiträgen (.) sehen können. (2) 00:02:19-2

Die Schüler betonen die Wichtigkeit des Kennenlernens der Auffassungen der Gleichaltrigen, was auf die bereits in anderen Gruppendiskussionen auftretende Orientierung an Gleichaltrigen als Reflexionsfläche/Spiegel für die eigenen Auffassungen verweist, bleiben in ihrer Theoretisierung dabei aber eher oberflächlich. In diesem Sinne überlagert hier Jugend als Differenzierungskategorie die eigentliche Relevanz des Themas an sich. Anschließend wird auf die Differenz zwischen den Ländern eingegangen. Hier zeigt sich eine Orientierung an Differenz und Unterschieden bei den Schülern, wobei sie in einem belehrend hierarchisierenden Modus verbleiben, der teilweise gar als implizit abwertend aufgefasst werden kann („... ob die das auch so wichtig finden“). In diesem Zusammenhang wird darauf eingegangen, inwiefern andere Bedingungen Meinungen und Ansichten prägen. Die darauf gründende fehlende Vergleichbarkeit mit Deutschland hat sich aus Schülersicht in den Beiträgen widergespiegelt. In diesem Zusammenhang gehen die Schüler auch auf ihre (konstruierten) Klischeevorstellungen ein, die sich teilweise bewahrheitet hätten, teilweise aber auch widerlegt worden wären. Dies

unterstreicht erneut die Orientierung an Differenz und Differenzierung. Als Beispiel dafür werden in diesem Zusammenhang die unterschiedliche Bereitschaft zu Veränderungen und zu „Opfern“ erwähnt, als eine Art implizite Kritik am Lifestyle, wobei die Schüler nationale Differenzen totalisieren und den Kontext in essentialistischer Art und Weise als Ursache und Grundlage einer Distinktion ausmachen [226]. Es erfolgt in diesem Zusammenhang also eine Differenzierung in nationale Kategorien. Diese Ausführungen, die in einer längeren Passage in parallelisierender Diskursorganisation gemacht werden, deuten darauf hin, dass im Zuge der Diskussion zwar Meinungsfindungsprozesse stattgefunden haben und es auf Grundlage von Wissensinhalten aus der Diskussion zu einer Ausdifferenzierung von Meinungen gekommen ist, diese aber im Wesentlichen im Rahmen der bereits vorher bestehenden Differenzierungen auf nationaler Ebene verbleiben. In dieser und den folgenden Passagen zeigt sich zwar deutlich eine Orientierung an Wissensbeständen, die durch den Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern transportiert werden und welche als Anstoß für Meinungsfindungsprozesse gewirkt zu haben scheinen, es zeigt sich aber, dass der Modus des Zugangs zur eigenen Meinung und zur eigenen Position gegenüber dem Thema Klimawandel über die Reflexionsfläche der Schüler aus den anderen Ländern auf eine hierarchisierende und geradezu belehrende Art und Weise erfolgt[227]. Dabei wird auffallend theoretisiert, es treten die Theorien über die „anderen Länder“ zutage. Dieser Modus geht mit dem Modus einer relativ einseitigen reflexiven Durchdringung und Einordnung von bereits erlernten Sachinhalten über eingebrachte Positionen aus anderen Ländern einher. Dies zeigt sich in der anschließenden Passage deutlich.

[226] Vgl. auch die folgende ausführliche Passage.

[227] Im Rahmen der Darstellung muss auf das Aufführen aller diesbezüglicher Passagen leider verzichtet werden.

Speckgürtel1, Eingangspassage, Z. 49-128:

Dm: Also ich erinnere mich äh, dass ich mit äh einem amerikanischen Austauschschüler ähm oder ja nicht Austauschschüler in dem Sinn, das war ja ein äh, ja, ein Kollege jetzt quasi in diesem Projekt äh, dann eben darüber gesprochen habe, es ging glaube ich um ähm Recycling von Müll und auch Müllsortierung, und der Amerikaner meinte eben, dass äh, also und er war auch in äh (.) in Europa gewesen und hat eben festgestellt, dass wir Europäer oder, also grundsätzlich Europäer, nicht nur in Deutschland, lieber ähm eben den Müll und (.) der Amerikaner hat das als Zeitverschwendung bezeichnet, und gesagt, die Amerikaner würden nicht gerne Zeit verschwenden. Und wenn man das jetzt einführen würde in Amerika, dann würden vielleicht weniger Leute dieses Recycling vornehmen und dann hab ich das eben- ich hab mich dann gefragt was soll das denn? Das ist jetzt ja nicht mehr Aufwand ein paar verschiedene Mülleimer mehr im Haus zu haben. Ich habe mich dann gefragt ob das vielleicht falsch verstanden wurde, dass wir quasi erst alles in einen Müll werfen und das dann nachher dann nochmal aussortieren, dass der sich das so vorgestellt hat. Aber wenn derjenige in Europa war, müsste er das ja eigentlich gesehen haben, dass das nicht mehr Aufwand ist. Äh (.) ich hab dann da nicht nochmal äh (.) ne Antwort darauf bekommen. Ich habe ihm dann gesagt, ich hoffe, ich habe das jetzt nicht falsch verstanden äh, wie das gemeint war. Denn an sich sehe ich da keine Zeitverschwendung und wenn das der einzige Grund ist, warum sowas nicht tun sollte, dann ist dann ein schlechter. Denn wir haben ja, das wurde in einem anderen Forum dann schon die Frage gestellt, ob wir will- äh ja, gewillt wären, auf gewisse **Annehmlichkeiten** zu verzichten. Ja und wenn

dann als einzige Begründung kommt, und das ist ein paar mal passiert, äh also so zum Beispiel auch beim Bussystem, war es glaube ich, dass eben dann Leute gesagt: Nee, das ist uns dann aber zu umständlich! Also aus Amerika jetzt. Oder da ähm wollen wir nicht auf dem Komfort verzichten und wenn das dann als einziges Argument kam, dann äh, habe ich dann auch gesagt: Ne, das kann ich aber so nicht gelten lassen! (.) Und da war ich eben teilweise überrascht, dass Leute das dann offen gesagt haben äh dass sie als einzigen Grund eben sehen, warum sie das nicht machen wollen, dass es eben paar Unannehmlichkeiten beinhaltet. (3)

Y: Hm! 00:04:15-3

Bw: Ja aber ich denke auch zu den Klischees gehört aber auch, man konnte halt schon auf jeden Fall wie Philine [Name geändert] auch schon gesagt hat, ähm, sehen, dass die Leute auch aus ganz andern (.) ähm ja so Regierungen, sag ich mal, kommen. Also gerade bei Indien konnte man das sehen! Also es kamen dann teilweise auch Fragen auf über das Government, wie das darüber denkt. Und wie das damit handelt. (.) Und ähm, (.) ich fand teilweise war es auch ein bisschen so erschreckend, weil so zum Beispiel die (.) In-der, waren schon am Anfang sehr überzeugt davon, dass sie eigentlich die (.) Besten sind, und haben auch so Kritik nicht ganz zugelassen. Aber man konnte dann nachher halt schon sehen, dass man gerade so durch diese anderen Einsichten und anderen Fakten auch die Leute so ein bisschen dazu bewegen konnte, da darüber besser nachzudenken. (.) Und das fand ich schon gut. (4)

Ew: Ja ich denk äh, (.) aber jedes La- also Amerika und Indien, die haben halt beide sag ich mal immer Gründe gesucht, warum sie halt gewisse Nachteile oder Vorteile haben halt. Also im Sinne jetzt zum Klimawandel halt, dass Amerika ja ein sehr großes Land ist, bzw. ja schon fast Kontinent. Und das Indien halt einfach die so große Bevölkerung hat und äh daraufhin haben sie halt manche Antworten halt einfach darauf bezogen anstatt dann wirklich darauf einzugehen! Und zu sagen, jaa, das kann aber auch die-und-die Gründe haben oder wir könnten das auch ändern. Und manchmal kam dann halt einfach immer nur dieser Bezug auf diese großen Aspekte. (3)

Am: Ja vor allen Dingen dazu bezogen noch ähm, die haben meist auch das Argument hervorgebracht, dass sie ne ähm, geringe Bevölkerungsdichte haben, anders als wir in Deutschland, und das-dass das eigentlich ähm (.) nicht so schlimm wäre weil das alles ähm auf ähm auf eine größere Fläche verteilt wäre und das ähm sie sich da weniger Gedanken machen müssen. Habe **ich** zumindest, meine ich jetzt, irgendwo mal rausgehört, in nem Beitrag. (3)

Cw: Ja also bei mir also die Klischees, das wurde jetzt als erstes auch genannt. Also (.) das dieser Komfort halt (.) ja eher wichtiger ist als gewisse Maßnahmen da eventuell zu ergreifen. Diese Klischees (.), wie man, die vielleicht auch kennt wurden dann wieder dadurch noch verstärkt. Und ich weiß nicht, deswegen (2) sehe ich da auch erstmal keine Änderung! (.) Weiß- (2)

Dm bringt als Beispiel ein, dass er sich im Projekt mit einem amerikanischen Schüler über Recycling und Mülltrennung ausgetauscht habe. Dabei habe der Amerikaner Mülltrennung als „Zeitverschwendung" bezeichnet und argumentiert, dass sie sich deshalb nicht in den USA umsetzen lasse, da Amerikaner nicht gerne Zeit verschwenden würden. Darauf habe Dm diesem widersprochen. Vergleichbare Diskussionen habe es auch über das Bussystem gegeben. Die Amerikaner hätten es teilweise als zu umständlich bezeichnet und würden nicht auf den Komfort des Autofahrens verzichten wollen, da dies Unannehmlichkeiten beinhalte. Diese Offenheit habe überrascht. Es fällt auf, dass sich die Schüler bei den Ausführungen in einem stark wertenden Modus befinden und sich und den eigenen Gegenstandpunkt deutlich von den Amerikanern abgrenzen. Dies erfolgt anhand einer Orientierung am positiven Horizont einer Bereitschaft zum Verzicht, die den Amerikanern nicht im gleichen Umfang zugesprochen wird wie sich selbst. Da diese Äußerungen im Rahmen einer Thematisierung von „Klischees" stattfinden und damit bereits einer Art Abgrenzung gegenüber den anderen verbunden ist, liegt es nahe, dass diese Einschätzungen schon vorher vorhanden waren[228].

Anschließend wird der Aspekt der Position und des Handelns der Regierung in die Diskussion gebracht, die man aus Schülersicht bei diesem Thema berücksichtigen sollte. In diesem Zusammenhang sei über die indische Gruppe der „erschreckende" Eindruck entstanden, dass sie sehr davon überzeugt

[228] Im Rahmen von Forschungen zu Schüler- bzw. Studentenaustauschaktivitäten gibt es bspw. Erkenntnisse, dass direkter Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern unter Umständen vorherrschende Einstellungen festigen und Vorurteile gar verstärken kann. Vgl hierzu bspw. Thomas (2006) oder Schrüfer (2011).

gewesen wären, „die Besten“ in dieser Hinsicht zu sein und Kritik nicht ganz zugelassen hätten. Jedoch habe man feststellen können, dass durch die Diskussion ein Nachdenken bei den „Leuten“ initiiert wurde, was als positiv bewertet wird. Die angesprochenen Klischees scheinen im Laufe der Diskussion teilweise als relativiert wahrgenommen worden zu sein. Auffallend ist aber auch hier wieder der hierarchisierende, beurteilende Modus, in dem die Ausführungen stattfinden, und die Annahme, man selbst kenne die Wirklichkeit und den richtigen Weg.
Im Anschluss wird ergänzt, dass einige Ausführungen und Begründungen sowohl von Amerikanern als auch Indern „immer“ auf die Umstände im jeweiligen Land (großes Land, große Bevölkerung) zurückgeführt wurden. Dies wird als eine Art „Ausweichverhalten“ aufgefasst, da „immer nur dieser Bezug auf diese großen Aspekte“ stattfand und nicht auf die eigenen Möglichkeiten, etwas zu ändern, eingegangen wurde. In der Folge wird ergänzt, dass die Bestätigung von (konstruierten) Klischees Anlass dazu ist, erst einmal keine Möglichkeit zur Änderung des Problems zu sehen. Grundsätzlich scheinen ihre (Konstruktionen von) Klischees für die Schüler bei derartigen Begegnungen sehr wichtig zu sein. Auffällig in dieser Passage ist die auftretende Deutungshoheit, die die Schüler für sich in Anspruch nehmen und die teilweise als überlegen belehrend bzw. gar als phasenweise arrogant bezeichnet werden kann.

In der Passage zeigt sich sowohl positives als auch negatives Potential des Lernarrangements. Der Kontakt mit peers aus anderen Ländern kann bestärkend wirken, wie die Ausführungen von Bw nahelegen, aber auch eher entmutigend wie die Ausführungen von Cw zeigen. Hier zeigen sich unterschiedliche Orientierungen bzw. Modi des Umgangs mit „Klischees“. Während die Schüler ihre konstruierten Klischees bestätigt sehen und in der Folge mögliche Änderungen eher als unwahrscheinlich erachtet werden, zeigen die Schüler auf einer theoretisierenden Ebene eine deutliche Orientierung an Hierarchisierung gegenüber den Schülern aus den anderen Ländern und deren Positionen, obgleich sich auch die Suche nach potentiellen Anknüpfungsmöglichkeiten für Transformationspotentiale zeigt. Die verallgemeinernden Einschätzungen vor diesem Hintergrund scheinen offenbar eng mit bereits vorgefestigten Einstellungen zusammenzuhängen, die anhand der Beurteilung des Projekts an dieser Stelle zum Vorschein kommen und somit potentiell bearbeitbar werden. Dies zeigt sich auch in der dem weiteren Ablauf der Gruppendiskussion, die weiter in parallelisierender Diskursorganisation stattfindet. Hier lassen sich deutliche Lern- und Restrukturierungspotentiale identifizieren im Falle einer direkten Thematisierung im Rahmen einer responsiven Evaluation, wie sie im Rahmen der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, Lamprecht 2012) erfolgt. Durch die Konfrontation der Handelnden im Feld mit den unterschiedliche Orientierungen bzw. Modi des Umgangs mit

„Klischees“ können Potentiale im Sinne von Ansätzen Interkulturellen Lernens erschlossen werden[229].

Ähnliche Hierarchisierungsprozesse sind auch in der amerikanischen Gruppe *River3* zu erkennen, aus deren Gruppendiskussion die folgende Passage stammt.

Gruppe River3, Eingangspassage, Z. 33-56[230]:

Bw: └ I think we need to ehm (.) go like other countries to like I-mean Germany I feel like the Germans were kind of (.) about like where we were almost (on) a lot o-the ideas but I don't (.) and then like the Indians where kinda more on another side ahm (.) which I guess it's just kinda like lifestyle-based but I think we need te like (.) to try to hook up some other people from like different continents like maybe a school in Africa or somethin if we could do that (.) and ehm and another school from like Eastern Europe (.) maybe like Russia or somethin just I mean (.) I don’t know I feel like (.) Germany and the US are kinda the same (.) like economically (.) like

[229] Vgl. für die Geographiedidaktik u. a. die Arbeiten von Schrüfer.
[230] Die Vorgehensweise bei der Interpretation der englischsprachigen Gruppendiskussionen wurde an ähnliche Arbeiten wie bspw. Evers (2009) angelehnt. Weiterhin wurden die Interpretationen *natives* aus den beiden Ländern validierend vorgelegt.

other countries to like I-mean Germany I feel like the Germans were kind of (.) about like where we were almost (on) a lot o-the ideas but I don't (.) and then like the Indians where kinda more on another side ahm (.) which I guess it's just kinda like lifestyle-based but I think we need te like (.) to try to hook up some other people from like different continents like maybe a school in Africa or somethin if we could do that (.) and ehm and another school from like Eastern Europe (.) maybe like Russia or somethin just I mean (.) I don't know I feel like (.) Germany and the US are kinda the same (.) like economically (.) like (able) and financially stable but India really wasn't (.) I mean isn't (.) you know still a developing country so (.) think we need maybe more developing countries and (2) more (bets) so we can all interact together and have (.) you know (3) just more (.) viewpoints I guess 00:04:02-3

Am: Yeah. It's interesting to see (.) like (.) I guess the contrast of ideas between (.)

Bw: └ mhmh? [bejahend]

Am: developed countries n developin countries (2) °it is just a° different mindset on (.) you know how we contribute to pollution and climate change (2) 00:04:21-4

Bw: Maybe ( ) somewhere from like Asia too (5) like China (2) with all their coal [hustet] 00:04:31-9

Bw bringt in die Diskussion, dass man auch andere Länder an derartigen Projekten beteiligen sollte. Deutschland sei „kinda the same“ wie die USA und die Inder seien „on another side“ gewesen, was mit „lifestyle-based“ begründet wird. Daraus wird abgeleitet, dass man „other people from like different continents“ anbinden sollte, als Beispiele werden Afrika und Osteuropa genannt. Dabei zeigt sich eine Orientierung an Kontrasten in einem Modus der Hierarchisierung, die in den hergestellten Begründungszusammenhängen für die Teilnahme anderer Länder deutlich wird. Deutschland und die USA seien „economically (...) and financially stable but India really wasn't“. Daraus wird gefolgert, dass man für ein derartiges Projekt „more developing countries“ bräuchte, so dass dann alle interagieren könnten und man einfach mehr Sichtweisen bekäme. Hier zeigt sich die Orientierung an Kontrasten und Hierarchisierung, die im Folgenden auch bei weiteren Schülern auszumachen ist.

Dies erfolgt über die Kategorien „developed countries“ und „developing countries“, die in die Orientierungen der Schüler Eingang gefunden haben, denn sie bilden die Grundlage für die Orientierung an Kontrasten, die im Wesentlichen auf der Hierarchisierung im Sinne der beiden Begriffe beruht[231].
Die Ausführungen der Schüler erfolgen in einem inkludierenden Modus, was die gemeinsame Orientierung in der Gruppe anzeigt. Der Diskursverlauf ist dabei als parallelisierend zu bezeichnen, was sich auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion fortsetzt und die gemeinsame zugrundeliegende Orientierung dokumentiert.

Hierarchisierungsprozesse der Schüler dokumentieren sich nicht nur in den deutschen und amerikanischen Gruppen, sondern auch in den indischen. Allerdings tun sie dies unter anderen Vorzeichen. In der indischen Gruppe *Capital2* beispielsweise zeigt sich eine implizite Hierarchisierung der Partnerländer, die wiederum mit der Orientierung der Schüler der Gruppe an technischem Fortschritt verbunden ist ("The whole world revolves around the developed (countries). It's all about money."). Der technische Fortschritt ist für die Schüler der Gruppe einerseits einer der Schlüssel zur Lösung des Problems Klimawandel, andererseits ist er für sie das Kriterium Indien implizit hierarchisch unter die USA und Deutschland einzuordnen[232]. Diese Hierarchisierungen finden also nicht ausgehend von einer implizit überlegenen Position statt, wie bspw. in der amerikanischen Gruppe *River3*, sondern von einer implizit unterlegenen.
Die Schüler der Gruppe *Capital2* gehen in diesem Zuge bspw. auf Begrifflichkeiten wie Fortschritt und Entwicklung ausschließlich auf der Grundlage einer festgestellten technischen und wirtschaftlichen Überlegenheit ein, welche den USA und Deutschland zugeschrieben wird. Andere mögliche Beurteilungskriterien, wie bspw. Fragen der Nachhaltigkeit, werden dabei nicht herangezogen. So werden u. a. auch keine unmittelbare Forderungen an die Partnerländer USA und Deutschland gerichtet, ihre Wirtschaft nachhaltiger zu gestalten (z. B. mit der Begründung, dass man dort seit Beginn der Industrialisierung wesentlich mehr CO^2 ausgestoßen hat als Indien), sondern es wird vielmehr von den Schülern gefordert, prinzipiell bei sich selbst zu beginnen und umwelttechnisches Know-How an Indien weiterzugeben, wenn man an Entwicklungsländer die Forderung richtet aktiver gegen den Klimawandel zu sein ("If they are blaming us then they should provide us with a solution and what can be done. We want development with less pollution."). Dies ist umso auffälliger, da in den deutschen Schülergruppen in einem selbstkritischen Modus

[231] Vgl. zu der hier vorgenommenen Kategorisierung Entwicklungsland vs. Industrieland durch die Schüler und zu deren auch in diesem Zusammenhang notwendigen kritischen Aufarbeitung Reuber/Schrüfer (2013).
[232] Vgl. hierzu auch die Beschreibung des Falls *Capital2*.

Forderungen nach einer Ausrichtung an Nachhaltigkeit sehr wohl an das eigene Land gestellt werden. Die Orientierung an technischem Fortschritt, der für die Gruppe *Capital2* ein entscheidender Bestandteil eigener Handlungsmöglichkeiten ist[233], dokumentiert sich dadurch umso deutlicher.

Für die Geographiedidaktik ließe sich aus den beschriebenen Hierarchisierungen ableiten, dass im Rahmen derartiger Arrangements Kontraste wichtig sind, dabei aber darauf zu achten ist, dass diese Kontraste nicht zu sehr kategorisiert und vereinfacht werden und gleichzeitig die eigene Position kritisch reflektiert wird. Dies ist von besonderer Bedeutung sobald die Schüler Verallgemeinerungen vornehmen, womit sie unter Umständen überfordert sein können. Hier bedarf es geeigneter didaktisch-methodischer Ansätze, um hierbei auf einer „meta-reflexiven" Ebene, die eigenen Modi der Bewertung und Beurteilung in den Blick zu nehmen, die zugleich erfahrungsbasiert sind und damit in Bezug auf alltägliche Praktiken bearbeitbar werden. Weitergedacht scheint ein derartiges Projekt als Voraussetzung einen Geographieunterricht zu bedürfen, in dem die Schüler lernen, die eigene Position nicht nur distinktiv belehrend zu gestalten. In diesem Zusammenhang gerät somit auch die Art der Unterrichten der Lehrkraft und die vorherrschende Unterrichtsatmosphäre in den Blick (vgl. Altmann 1983).
Besonders kritisch muss in diesem Zusammenhang innerhalb der Geographiedidaktik die Rolle von Fachtermini oder auch Fachkonzepten thematisiert werden. Denn offenbar tragen auch sie zu unzulässigen Kategorisierungen und Vereinfachungen bei. Ein Aufzeigen von Kontrasten in adäquater Differenzierung, genauem „Hinsehen" und Hierarchiefreiheit scheint hier anzustreben zu sein. Hier müssen geeignete Ansätze erarbeitet werden, die diesen Ansprüchen gerecht werden. In diesem Sinne dokumentiert sich eine der Herausforderungen im Umgang mit globalen Problemen: der Umgang mit Komplexität. Das Verständnis dieses Umgangs mit Komplexität darf auf Grundlage der Ergebnisse nicht nur auf die Bearbeitung globaler Themen beschränkt bleiben. Es muss vielmehr zu einer zentralen Kategorie werden, die stärker in den Mittelpunkt rücken muss. Unterkomplexe Vorstellungen von Welt lassen sich nicht im Rahmen eines einzelnen Unterrichtsarrangements verändern. Die o. g. Forderung kann als grundsätzliche Forderung nach einer Erhöhung der Eigenkomplexität angesehen werden, die frühzeitig angebahnt werden muss. Strukturierungen und Kategorisierungen müssen in diesem Sinne angebahnt, aber auch ständig wieder infrage gestellt werden.

[233] Vgl. hierzu die Bedeutung lokaler Aktionen für die indischen Gruppen, in den Beschreibungen dieser Fälle und in den Ausführungen zu den anderen Themen.

7.1.2. Visualisierung, Authentisierung und Personifizierung

Im Rahmen der Konstruktion von Wissen spielen für die Schüler Visualisierung, Authentisierung und Personifizierung eine große Rolle. Dies soll im folgenden Teil des Kapitels veranschaulicht werden.

a) Authentisierung von Wissensinhalten

Der folgende Textausschnitt stammt aus der selbstläufigen Eingangspassage der Gruppe *River3* aus den amerikanischen Südstaaten, die aus zwei Schülerinnen und zwei Schülern bestand[234].

Gruppe River3, Eingangspassage, Z. 57-91:

Dw: Well I became more aware during this project because even though I knew about global- °global climate change° (.) ehm I di- (.) it was just kinda there (.) I didn't really think about it all that much till

Bw: └ Yeah.

Dw: I saw like (2) different point of views and (.) questions being brought up so I was (.) got a little bit more aware °so° 00:04:52-2

[234] Für weitere Informationen zum Hintergrund der Gruppe sei auf die Einführung der Fallbeschreibung verwiesen.

Am: └Yeah.

I guess if you (.) just think about it in a vacuum you really don't apply it to (.) your life (.) and you don't really see what (.) ha- how it has any effect on (.) I guess you personally (2) but you know when (.) you start raising questions about like what you could actually do differently and what you could change (.) then you really think about it and (2) think maybe it would make an impact you know if everyone (.) changed one little thing (.) and-I-mean (.) I don't think you have to change radically but if everyone does something small like turn off the water when you brush our teeth or turn off the lights when you leave a room and that saves a lot and it's not something that is hard te do (5) say I guess you don't have te (3) do (.) eh something

Bw: └ Yeah

Am: radical to change (2) or te make a step in the right direction (.) and I think that sometimes (well-a/where) lot of people get confused it's- I guess it's all or nothing (.) either I'm gonna pollute or I'm not gonna pollute at all but it's (2) so much in between (3) cause obviously you have to drive to school °and° (.) you have to do certain things (3) tha you- (.) °you know° 00:06:02-0

Bw: └ We just all need (to go on bus) on average you know 00:06:04-4

Dw: └ @(.)@

Am: Yeah. @It would probably help on a long drive@ (.) so 00:06:09-1

Bw: └ Yeah it would.

In der Passage gehen die Schüler in parallelisierender Diskursorganisation darauf ein, welche Auswirkungen des Projekts auf die eigene Person sie festgestellt haben, worin sich eine homogenisierende Herstellung von Sozialität dokumentiert. Dabei wird thematisiert, dass man zwar über den globalen Klimawandel Bescheid gewusst habe, man aber nur „in a vacuum" darüber nachgedacht und es nicht auf das eigene Leben angewendet hätte. Grundlage dafür, dass man die eigenen Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten in den Blick nimmt, sei das Aufwerfen von Fragen, wohl auch im Vergleich mit den

Partnerschülern. Die Orientierung an homogenisierender Herstellung von Sozialität zeigt sich auch an ihrem Beispiel von Veränderungsmöglichkeiten: Ausgehend von den kleinen Veränderungsmöglichkeiten („one little thing") des Einzelnen wird auf das Veränderungspotential abgehoben, das dadurch entstehen würde, wenn jeder „something small" tun würde. Implizit scheint es hier Verbindungen zu einer möglichen Handlungsresignation zu geben, die mit einer Kritik gegenüber großen Lösungen zusammenzuhängen scheint. Denn nach der Nennung einiger Beispiele wird thematisiert, dass es auf Schritte in die richtige Richtung ankäme, da „all or nothing"-Ansätze nach dem Prinzip entweder „I'm gonna pollute" oder „I'm not gonna pollute at all" viele Menschen verwirren würden. Dabei fällt eine Perspektivierung auf die Akteursebene der Einzelnen ins Auge, da hier plötzlich die erste Person Singular verwendet wird. Es scheinen hier kollektive Orientierungen der Schüler zugrunde zu liegen, wofür die parallele Diskursorganisation in der Passage spricht[235].
Die starke Metapher „in a vacuum" verdeutlicht die Abstraktheit des Themas Klimawandel, mit der sich die Schüler konfrontiert sehen. Offenbar scheint das Unterrichtsprojekt mit Kontakt zu Schülern aus anderen Ländern dazu beigetragen zu haben, dass z. B. anhand des Kennenlernens des Lebens dieser anderen Schüler und deren Standpunkten das eigene Leben reflektiert und durchdacht wurde, sich also dieses „vacuum" auf Basis von Fremd- und anschließender Selbstreflexion füllte. In diesem Sinne zeigt sich eine Orientierung der Schüler an einer Kontrastierung ihrer Lebenswelt mit derer von Schülern aus anderen Ländern. Diese Kontrastierung wird genutzt, das Handeln in der eigenen Lebenswelt im Bezug auf das Thema Klimawandel zu hinterfragen und „aware" zu werden.

Wie sich in weiteren Passagen zeigt, ist die Grundlage für diese Kontrastierung eine Konfrontation mit von den Schülern als authentisch eingeschätzten Inhalten aus der Lebenswelt anderer und deren unterschiedlicher Perspektiven. Die dadurch angestoßenen Reflexionsprozesse zeigen sich wiederum als Grundlage für Handlungsveränderungen. Die in der Eingangspassage noch relativ allgemeinen Erwartungen konkretisieren sich unter anderem in der folgenden Passage Plattform, teilweise auf inhaltlicher Ebene und in Verweis auf das durchgeführte Unterrichtsprojekt, teilweise unter Heranziehen des als üblich angesehenen, schulbuchbasierten und an Prüfungsszenarien ausgerichteten Unterrichts als negativem Gegenhorizont.

[235] An dieser Stelle muss offen bleiben, ob „I" eine tatsächlich individualisierende Anspruchsattribution impliziert oder inwieweit es sich um ein verallgemeinerndes „I" handelt. Die Diskursorganisation spricht für letzteres, da keine individualisierenden Anschlüsse erfolgen.

River3, Passage Plattform, Z. 75-108:

Bw: I thought that was pretty effective we all kind of had our own area that we talked about in our slide like they gave us research and then we put it all together (.) as a class and then went through it together and kind of learned on our own but then we had the opportunity and then we made our own video too (1) and ehm (2) then we had the opportunity to kind of look at other people's (.) ehm presentations and (1) I thought that that effective (1) I mean I'd rather do that than (2) learn from (.) writing from the whiteboard but- 00:27:31-2

Dw: └ ( ) being taught something (.) you just kind of (put) it into your mind to pass your test (1) you know and that's- that's about it you're not like (2) thinking about it like ouh maybe I (could do this) no because it's just a lesson that teacher is teaching you (1) ( ) or when you get involved with something (.) then you get like more aware and you wanna actually do something other than memorize stuff and ehm (.) I feel like it's better to experience something than to be just °like° taught 00:28:04-3

Am: Yeah; I guess you can read a textbook and (.) read about ehm (1) the forests in Alaska that all the all the I guess detrimental things or effects that there could be a- (.) they started a (3) eh (.) drilling for oil in some certain places off the coast and I mean yeah that I guess effects you and you think about it and (.) think you know (.) what are the benefits and detriments but I guess if you hear from someone outside if we (.) you know heard something from Germany and they said this it happening right here I guess it's (.) kind of more getting it more first hand directly from them and then that's like directly affecting them and we're not just reading it out of the textbook saying you know this is bad but (.) we really don't know exactly what's going on or is it you have someone describing exactly what's happening to them how it affects (.) I guess their (2) region and it's (.) I guess a lot more powerful and you have to think about it (1) a little bit more 00:29:05-5

In auffällig paralleler Diskursorganisation äußern sich die Schüler zur Form der Präsentation von Inhalten im Unterricht, die für sie ein sehr wichtiges Thema ist.

Es zeigt sich in diesem Zusammenhang eine Orientierung an Visualisierung und Materialisierung im Rahmen interkultureller Kommunikationsprozesse vor dem Hintergrund einer Authentisierung von Inhalten, die sich sowohl an der Rezeption der Präsentationen der Schüler aus den anderen Ländern als auch an der Selbsttätigkeit einer aktiven Gestaltung eines eigenen Videos, das den Schülern aus den anderen Ländern präsentiert wurde, zeigt. Demgegenüber wird eine Art negativer Gegenhorizont aufgebaut, der aus dem Abschreiben von der Tafel besteht. Dieser Gegenhorizont wird in Zusammenhang gebracht mit einem Lernen, das nur dazu da ist, einen Test zu bestehen und über das nicht weiter nachgedacht wird. Diese Art des Unterrichtens verbleibt aus Schülerperspektive auf kognitiver Ebene, was für sie offenbar zu wenig ist (vgl. „... put it into your mind...“)[236]. Explizit positive Äußerungen zu aktivem Erfahren, Involviertsein und als Folge davon einem gesteigertem Bewusstsein für Probleme wird einem bloßen Memorieren von Inhalten und Belehrtwerden gegenüberstellt. Im Zuge dessen zeigt sich eine positive Orientierung an Handlungswissen und Selbsttätigkeit, der eine Involviertheit mit einem Thema zugrunde liegt („... you wanna actually do something...“) und für das als authentisch empfundene Inhalte zentral sind. Im interkulturellen Kontakt zeigt sich also eine Suche nach authentischen Inhalten und Personifizierung („... getting it more first hand directly from them...“). Diese wird deutlich über eine Differenzierung zwischen textlich-literarischem Wissen auf der einen und authentisiertem, personifiziertem Wissen auf der anderen Seite. Die Bedeutung authentisierten Wissens und die kritische Haltung gegenüber Schulbüchern im Kontext globaler Probleme dokumentiert sich auch in anderen Gruppen (z. B. *Mittelgebirge1, Lake1*)[237].

Authentische Inhalte sind, wie in zahlreichen anderen Passagen, auch im folgenden Transkriptauszug aus der Eingangspassage der indischen Gruppe *Capital2* ein zentrales Thema für die Schüler. Auffällig dabei ist, dass sich teilweise die verwendete Wortwahl der amerikanischen Gruppe *River3* mit der Wortwahl der indischen Gruppe *Capital2* überschneidet (Bsp. „first hand“). In der Passage der Gruppe *Capital2* zeigen sich weitere bedeutsame Aspekte im Rahmen der Authentisierung von Inhalten.

[236] In diesem Zusammenhang liegt das weithin bekannte Bild des Nürnberger Trichters nahe.

[237] Interessant in diesem Zusammenhang auf Grundlage anderer Passagen ist, dass auch dem Wissen der Lehrkraft wenig authentischer Gehalt zugeschrieben wird, obwohl die Lehrkraft als kompetent angesehen wird (mangelnde ‚street credibility', vgl. ähnliche Feststellungen in der Arbeit von Applis 2012).

Gruppe Capital2, Eingangspassage, Z. 49-68:

Dm: So interacting globally was very good because we came to know whatever the problems are occurring globally. It was like not only India. We were working on the environment of the whole world. So it was good that we came to know the global approach and (1) we came to know first-hand what problems they are facing and what we are facing and we would interact and come to know what the problems were and we could solve the problems together. So it was great like-like even fun we can say and it was a great research and we enjoyed it a lot. #00:04:30-9#

Bw: We reached out to many villages also to do surveys. We questioned them and they answered our questions and accordingly we worked. We made plans what are precautions, are all the consequences and also we interacted with the German students on Facebook apart from Lo-Net. Just like we - everybody knows we had an interaction on Lo-Net also, we posted questions and they answered us. So it was really helpful. #00:04:59-2#

Am: └Through Lo-Net we came to know about their thinking, their point of view about how we can cope with climate change which is happening.

In parallelisierender Diskursorganisation gehen die Schüler in dieser Passage und im weiteren Verlauf auf ihre Erfahrungen im Kontakt mit den Partnerschülern ein. Sie erweitern dabei die jeweils vorher durch ihre Klassenkameraden gemachten Ausführungen um neue Aspekte und integrieren die durch die anderen Gruppenmitglieder gemachten Aussagen wie selbstverständlich in ihre eigenen, was den gemeinsamen Erfahrungsraum der Schüler dokumentiert. Zunächst wird die globale Interaktion auf expliziter Ebene im Zusammenhang mit einem Wissensgewinn bzgl. stattfindender Probleme positiv herausgestellt. Dabei wird besonders betont, dass man aus erster Hand erfahren habe, mit welchen Problemen die Partnerschüler konfrontiert sind. Die Interaktion wird anschließend in den Kontext einer Problemlösung, einem dabei empfundenen „fun“ und einer großartigen Recherche gestellt. Der direkte Kontakt zu den Partnerschülern und deren kommunizierte Problembeschreibungen zeigen sich hier als zentral für die positiven Ausführungen. Implizit dokumentiert sich auch hier eine Orientierung an authentischen Inhalten. Die Beschreibungen von wahrgenommenen Problemen durch die Partnerschüler sind zentral.

Anschließend wird die Arbeit im Unterrichtsprojekt weiter ausgeführt. Dabei wird thematisiert, dass man nicht nur mit den deutschen Partnerschülern auf *Facebook* und *Lo-net²* interagiert habe, sondern auch mit Menschen vor Ort in einem dörflichen Umfeld [238]. Diese Interaktionsprozesse werden mit der thematischen Arbeit im Projekt in Verbindung gesetzt, denn für diese Arbeit sei die Interaktion sehr hilfreich gewesen. Bw stellt in ihren Ausführungen implizit einen Zusammenhang zwischen der Authentisierung von Inhalten und den verschiedenen für den Projektablauf leitenden Maßstabsebenen her (lokal bis global). Die Bedeutung authentischer Inhalte scheint also nicht nur auf globaler Ebene für die Schüler von großer Bedeutung, sondern auch auf der Ebene ihrer näheren Umgebung. In diesem Sinne dokumentiert sich die Erwartung der Schüler, authentische Erfahrungen zum Thema über die eigene Lebenswelt hinaus zu machen und so inhaltliches Wissen zu generieren.
Am erweitert die Ausführungen im Anschluss um einen weiteren Aspekt, indem er die Interaktion über *Lo-net²* nicht nur auf Faktenwissen zum Problem Klimawandel beschränkt, sondern hervorhebt, dass man Wissen über das Denken und die Sichtweise hinsichtlich einer Bewältigung des Klimawandels bekommen habe. In diesem Sinne zeigt sich in dieser Passage die Bedeutung, persönliche Einstellungen und Meinungen von Menschen in anderen Ländern bezüglich globaler Probleme kennen zu lernen.

Auch in weiteren Gruppen, wie bspw. der Gruppe *Lake1*, zeigt sich die Bedeutung von Visualisierung hinsichtlich der Authentisierung von Inhalten. Ähnlich wie in Gruppe *River3* sind bspw. auch in der Gruppe *Lake1* in dieser Hinsicht textbasierte Medien negativer Gegenhorizont („It's one thing to like read it but it is another thing to kind of see it."). Eine ähnliche Ausprägung zeigt sich in der Gruppe *Speckgürtel1*, in der der Visualisierung ein stärkerer Realitätsbezug zugeschrieben wird („Und auch die Tatsache, dass äh (...) man Videos reinstellen konnte, machte das Ganze halt irgendwie ein bisschen reeller, als wenn man nur mit irgendwelchen E-Mails oder so mit den Leuten schreiben kann, die man nie gesehen hat oder mit denen man eigentlich überhaupt nichts zu tun hat."). Hier zeigen sich, neben der Zuschreibung einer Förderung der Ernsthaftigkeit im Unterricht durch Visualisierung, auch bereits Anknüpfungspunkte zur im nächsten Abschnitt folgenden Bedeutung von Personifizierung, die für die Visualisierung zentrale Voraussetzungen darstellen.

Für die Geographiedidaktik lässt sich ableiten, dass im Rahmen derartiger Arrangements die Arbeit mit Visualisierungen und Materialisierungen sehr bedeutsam ist. Dies ist essentiell dafür, dass die Schüler Inhalte als authentisch

[238] Die indische Gruppe *Capital2* selbst stammt aus einer Satellitenstadt am Rande der *National Capital Region*, einem großen Verdichtungsraum (vgl. Fallbeschreibung zur Gruppe *Capital2*).

wahrnehmen (zur Bedeutung von Authentizität durch Interaktivität beim problemorientierten Lernen und deren Beitrag zur Erhöhung der Transferwahrscheinlichkeit des Gelernten durch die Verwischung der Grenzen zwischen natürlicher und pädagogisch-arrangierter Umwelt vgl. Zumbach and Bachleitner 2007). Die eigene Produktion von Filmen, Bildern usw., aber auch von anderen Produkten, auf Basis einer unterrichtlichen Handlungs- und Produktionsorientierung zeigt sowohl für die aktiv-produzierenden Schüler als auch für die Schüler in der rezeptiven Rolle Potential. Die Schüler scheinen in diesem Zusammenhang geradezu darauf zu warten, dass Reflexivität über relativ unmittelbare, authentische Erfahrungen initiiert wird und sie sich so ihr Wissen und ihre Kompetenzen selbst aktiv vor dem eigenen persönlichen Hintergrund konstruieren können. Dabei spielen sowohl direkter visueller Kontakt mit peers aus anderen Ländern und ein darauf gründendes Involviertsein eine wichtige Rolle als auch ein lokales Kennenlernen von Perspektiven außerhalb des Klassenraums. Den so gewonnenen Erfahrungen und Wissensinhalten wird im Gegensatz zum Schulbuch (auch zu den Ausführungen der Lehrkraft) die Authentizität zugeschrieben, die für die Schüler zentral ist.

Demgegenüber zeigt sich eine deutlich negative Orientierung an einem Belehrtwerden und einer reproduktionsorientierten Unterrichtsgestaltung, der die Schüler absprechen, Probleme ins Bewusstsein rücken zu können. Stattdessen bringen sie eine derartige Unterrichtsgestaltung mit einem negativ assoziierten bloßen Memorieren von Inhalten in Verbindung.

Dies erscheint auch vor dem Hintergrund folgerichtig, dass Jugendkultur heutzutage geprägt ist von ikonischen und medialen Logiken, d. h. dass die Wahrnehmung der Jugendlichen stark von Bildern und Medien geprägt ist und dass dementsprechend Erkenntnis- und Verstehensprozesse im Unterricht diesen Logiken folgen.

b) Visualisierung als Schlüssel zu Personifizierung[239] („... deren Meinung mal zu sehen.“)

Im Folgenden soll eine weitere Ausprägung bzgl. der Lernerfahrung von Visualisierung veranschaulicht werden, die aus Schülersicht von großer Bedeutung im Rahmen internationaler Lernarrangements ist: Visualisierung als Grundlage für Personifizierung, die die Schüler nicht nur als wichtig, sondern in einigen Passagen auf expliziter Ebene als „Highlight“ und insofern als nachhaltige Lernerfahrung des gesamten Unterrichtsprojekts benennen. Die Darstellung

[239] Personifizierung bezieht sich hier sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen. Das Konzept der Personalisierung in der Geschichtsdidaktik (vgl. BERGMANN 1972) ist in diesem Zusammenhang nicht uninteressant, liegt ihm doch das ähnlich gelagerte Anliegen der Überwindung zu großer Abstraktheit zugrunde. Vgl. hierzu aber auch die kritische Positionierung der Schüler zu Schulbüchern und eingesetzter Personifizierung dort.

erfolgt anhand zweier Passagen aus der deutschen Diskussionsgruppe *Mittelgebirge1* und einer Passage aus der amerikanischen Diskussionsgruppe *Sea2*, ehe auf Ergebnisse aus anderen Gruppen eingegangen wird, für die im Rahmen der Darstellung auf Transkriptionspassagen verzichtet wird.

Mittelgebirge1, Eingangspassage, Z. 159-190:

Bw: └Ich find, also das im Internet das hat dann nachher wirklich Spaß gemacht und auch die Reaktion von den anderen //ja//. Also vielleicht hätte man sich noch von den ähm aus-, von den anderen bisschen mehr Kommentare dann auch gewünscht, dass man dann vielleicht ähm, auch mal so hin-und-her hätte schreiben können. Weil das war irgendwie gar nicht oder? Das einer dann den Beitrag wieder kommentiert hat oder so? Das war eigentlich weniger so, aber ähm (.), ansonsten so was die auch-, auch deren Meinung mal zu sehen, das fand ich eigentlich nicht schlecht. Und auch als wir geskypt haben, das fand ich eigentlich auch ganz gut, ne?

Cw: Hm!

Am: Ja das war so das Highlight quasi, das hat dann auch Spaß gemacht!

Bw: Ja!

Am: Da sieht man die Leute und dann kann man auch die-

Dm: └Ich mein im großen und ganzen

hats nicht viel gebracht!

Cw: └Wieso?

Bw: └Ja aber ich mein jetzt wo wir also jetzt bei Facebook, ham, ham manche halt schon Kontakt mit andern da, mit denen wir auch geskypt ham und so, und das, also ich find das ziemlich, ich find das ziemlich cool! Und also jetzt ist ein bisschen schade, dass die indische Schule da jetzt nich so viel also das wir nich, mit denen nicht skypen konnten. Und die ham auch nicht so viel dann Kommentare geschrieben und alles. Aber naja, (2), weiß auch, wusste auch Frau X nicht so genau woran das liegt. //hm// Das die indische Schule da nicht so aktiv mitgemacht hat. //hm// (5)

Em: Im Grunde ist das genau die Meinung, die ich auch habe. Also @(.)@, ich könnte das jetzt nochmal wiederholen, aber ja ich hab eigentlich keine weiteren Sachen dazu zu sagen. (2)

Y: OK. Ahm. Wenn ihr euch ahm, jetzt das gesamte Projekt mal so vergegenwärtigt, ahm, also sowohl die Präsentationen von den anderen Schulen als auch die, die Diskussionen, die es so online gab. Gibt es da irgendwas, was euch da besonders in Erinnerung geblieben ist? 00:10:38-9

Am: Ja die Skypekonferenz! @(.)@ Ja also das war das, was auch am meisten (.), ja, auch visuell war. Das andere war ja nur Schrift und man konnte, kannte die anderen Leute ja auch nicht. Das waren ja einfach nur Namen. Und jetzt hat man dann gesehen, dass das auch halt-. Und das Gute fand ich auch, dass die auch nicht hunderprozentig vorbereitet warn, des warn auch ein paar Lacher dabei und ähm //hm//, hier da, ich fand das sehr schön! °Das hat das so abgerundet°.

Bw merkt propositional an, dass die Arbeit im Internet „wirklich Spaß gemacht" habe und erwähnt in diesem Zusammenhang auch „die Reaktion von den anderen". Sie äußert zwar den Wunsch nach intensiverer Kommunikation, die besonders bzgl. des gegenseitigen Kommentierens intensiver hätte sein können, findet es aber „nicht schlecht" „deren Meinung mal zu sehen". Auch das *Skypen* habe sie ganz gut gefunden, was von Cw und Am sofort bestätigt wird. Am bezeichnet das *Skypen* gar als „Highlight". Offenbar messen diese Schüler der Kommunikation und dem Meinungsaustausch große Bedeutung für

Lernerfahrungen bei und „Spaß“ habe es dann auch gemacht, es werden also positive Affekte ausgelöst.

Dm, der sich bereits vorher im Diskurs sehr kritisch bzgl. Projektablauf und Zeitaufwand gezeigt hatte, wirft antithetisch ein, dass das *Skypen* im Großen und Ganzen nicht viel gebracht habe. Dieser Teilnehmer hat beim in der vorausgehenden Passage angesprochenen hohen Tempo, das aktuell im Unterricht herrsche, auch nicht gelacht. Cw äußert ein „Wieso?“, was hier als Unverständnis gegenüber Dms Aussage interpretiert werden kann. Bw fährt, Cws Unverständnis unterstützend, fort und bewertet den Kontakt zu *peers* aus anderen Ländern als positiv und bezeichnet es als „cool“, nun auch über *Facebook* noch Kontakt zu haben. Sie findet es lediglich „ein bisschen schade“, dass kein *Skypen* mit der indischen Gruppe zustande kam und mit der indischen Gruppe auch nicht so viele Kommentare ausgetauscht wurden, scheint sich sogar über Ursachen dieses weniger intensiven Austauschs Gedanken gemacht zu haben. Bei Dm liegt es nahe, davon auszugehen, dass bei diesem Teilnehmer der aktuell empfundene Leistungs- und Zeitdruck die sonstigen Eindrücke im Projekt überlagert, seine Äußerung, es habe „nicht viel gebracht“, möglicherweise eher pragmatisch auf die Abiturvorbereitung bezogen ist. Dms Äußerungen sprechen für eine größere Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Unterrichtsatmosphäre unter dem offenbar so empfundenen Leistungs- und Zeitdruck im Rahmen der Abiturvorbereitung, den das zeitaufwändige Projekt für ihn offenbar verstärkt hat.
Zu Beginn der Passage zeigt sich, wie in fast der gesamten Eingangspassage der Gruppendiskussion der Gruppe *Mittelgebirge1* eine stellenweise antithetische bzw. konkurrierende Diskursorganisation, in deren Verlauf die Gruppenmitglieder herausstellen, was ihre gemeinsamen Erfahrungen ausmacht. Die Beteiligten pendeln sich inhaltlich auf die gemeinsame Erfahrung von Leistungsdruck/Stress ein, für die sie aber teilweise unterschiedliche Erklärungen haben. Dies deutet darauf hin, dass das Thema Leistungsdruck von hoher Bedeutung für die Jugendlichen ist und die Inhalte und die gemachten Erfahrungen im Projekt zumindest teilweise überlagert. Die gemeinsamen Orientierungen Leistungs-/Zeitdruck gerade im Hinblick auf das Abitur dokumentieren sich in der gesamten Eingangspassage deutlich. Es zeichnen sich bereits die beiden Gegenhorizonte „Lernen für das Abitur“ (abprüfbare themenbezogene Inhalte) vs. „Lernen für mich/für das Leben“ (verbunden mit Spaß), für das internationale Interaktion gewinnbringend ist, ab, die in anderen Passagen und Gruppen noch stärker zum Ausdruck kommen[240].

[240] In anderen Gruppen beispielweise in der Ausprägung Lernen aus dem Schulbuch (Schulbuchwissen) vs. Lernen im Unterrichtsprojekt (authentisches Wissen).

Die Verwendung von *Skype* wird auf expliziter Ebene als sehr positiv hervorgehoben („Highlight"), dem „das andere", das „nur Schrift" gewesen sei, gegenübergestellt wird. In der weiteren Elaboration wird dies auf die Namen der Partnerschüler übertragen, die „man dann gesehen" hat. Dabei wird explizit auch die als entspannt empfundene Atmosphäre mit „Lachern" hervorgehoben, die für die Schüler offenbar wichtig ist. Implizit zeigt sich bei den Schülern eine Orientierung an Visualisierung hier im Unterschied zu anderen Passagen, in denen eher die Bedeutung bzgl. der Authentisierung von Inhalten im Vordergrund steht, in einer Ausprägung, die die persönliche Ebene betont. Dabei geht es den Schülern offenbar nicht unbedingt um Inhalte („... das Gute fand ich auch, dass die nicht hundertprozentig vorbereitet warn..."), sondern auch darum, Kontakt im Sinne der Entwicklung einer persönlichen Beziehung oder Gemeinschaftserfahrung herzustellen. Das Online-Projekt wird also von den Schülern nicht nur inhaltlich, sondern auch sozial vor dem Hintergrund einer Visualisierung gerahmt und bewertet, deren Relevanz sie für Lern- und Erkenntnisprozesse implizit hervorheben.

Das Verhältnis zwischen inhaltlicher und sozialer Rahmung und die innewohnende Bedeutungszuschreibung durch die Schüler werden in der folgenden Passage, die ebenfalls aus der Gruppe *Mittelgebirge1* stammt, weiter bearbeitet.

Mittelgebirge1, Passage interkultureller Kontakt, Z. 593-623:

Dm: Ich denke eigentlich, dass sich da ein oder zwei ziemlich eingesetzt haben von den Amerikanern. Und ansonsten hat das eigentlich nicht viel gebracht @ (mit dem Skypen) @. War einfach nur hallo, schön mit dir zu reden, mehr war das eigentlich nicht, fand ich!

Am: °Ja ich fand das aber schon°. Man hat so einen viel, viel besseren Eindruck bekommen, was da abläuft. Und, dann ham wir auch Fragen gestellt wie, wie das in der Region ist, was die da gegen, ähm, Klimawandel und so machen, und dann ham die auch gesagt, ja wir haben festgestellt, jetzt plötzich poppen überall so Windgeneratoren auf! Und so. Und das fanden wir dann auch-, dann haben wir gedacht ist doch schön!

Bw: @(.)@ Ja.

Am: Weil man hat ja eigentlich nur das Amerika nur auf ja-, auf, //puh//, wie heißt das hier (.), Geld und-, Profit und Geld. Das die dann aber mal ein bisschen Windgeneratoren in dem Fall machen, fand ich schön!

Bw: @(.)@ Ja.

Am: Weil man hat ja eigentlich nur das Amerika nur auf ja-, auf, //puh//, wie heißt das hier (.), Geld und-, Profit und Geld. Das die dann aber mal ein bisschen Windgeneratoren in dem Fall machen, fand ich schön!

Bw: Ja das stimmt! Ich-, also ich seh das auch so wie X, dass also wirklich, wenn man sieht, die machen auch was dagegen, dann ist man halt nich so allein also jetzt-. Wenn jemand, wenn jemand sagt, ja, tu was für die Umwelt! Dann denkt man sich, ja pff! Mein Beitrag, der, der spart auch nichts! Aber wenn man wirklich sieht, ja andere machen das auch und wenn das viele machen, dann erreicht das wirklich was! Dann also, also ich fand das auch wirklich gut! Also weil jetzt auch-, also klar! Ich alleine bin wirklich klein, aber auch Deutschland ist ja im Vergleich zu der ganzen Welt immernoch klein, aber @(wenn man sieht, ja)@, Amerika macht auch mit, dann (.) @(.)@, dann ist das ja schon was größer und was umfangreicher und dann denkt man halt wirklich, ja, dass kann was, kann was geben. Wenn da alle mitziehen!

In der anschließenden Elaboration durch Dm kommt erneut das zentrale Thema „was hat es gebracht“ (abprüfbare themenbezogene Inhalte für das Abitur) zur Sprache. Denn nach der Einschätzung, dass sich „da ein oder zwei ziemlich eingesetzt haben von den Amerikanern“, wird sofort wieder auf das Thema „was hat es gebracht“ rekurriert und dabei festgestellt, dass „das eigentlich nicht viel gebracht hat“. Allerdings zeigt der von Dm geäußerte Eindruck, dass sich „ein oder zwei ziemlich eingesetzt haben von den Amerikanern“ auch, dass sich durch die Visualisierungen, u. a. den *Skype*-Einsatz, Eindrücke ergeben haben, die anders wohl nicht entstanden wären, auch wenn diesen Eindrücken nicht von allen Schülern explizit Bedeutung zugeschrieben wird.
Nach zunächst nur zögerlichem, weil leise gesprochenem, Widerspruch bzgl. des Themas „was hat es gebracht“ elaboriert Am seine konträre Einschätzung. Man habe „so einen viel, viel besseren Eindruck bekommen, was da abläuft“, auch wie die Situation in der Heimatregion der Amerikaner ist bzgl. Gegenmaßnahmen zum Klimawandel. So hätten die Amerikaner festgestellt, dass auch in ihrer Region die Windkraft ausgebaut wird. Nach Zustimmung durch Bw elaboriert Am im Vergleich zu vorher stockend weiter, dass man Amerika eigentlich eher mit Geld und Profit in Verbindung bringen würde. Er habe es

schön gefunden, dass „die dann aber mal ein bisschen in Windgeneratoren in dem Fall machen".
Bw stimmt Am zu und elaboriert, was der „wirkliche Kontakt" für sie gebracht habe. Dieser habe für sie persönlich die Erfahrung gebracht zu sehen, dass „die […] auch was dagegen" machen und „dann ist man halt nicht so allein". „Wenn man wirklich sieht, ja andere machen das auch und wenn das viele machen, dann erreicht das auch wirklich was!". Bw stellt die Bedeutung des visuellen Kontakts zu den anderen Schülern also in den Kontext der Lösung des globalen Problems des Klimawandels und in den Kontext eines persönlichen Erfahrungszuwachses, während bei Dm eher davon auszugehen ist, dass er die Bedeutung an der Abiturvorbereitung festmacht, für die er den visuellen Kontakt als nicht wesentlich erachtet.
In der Passage werden die explizit unterschiedlichen Bewertungen der Visualisierung hinsichtlich des Lernzuwachses deutlich. Während die Wirkung des Unterrichtsarrangements („was hat es gebracht") teilweise recht utilitaristisch inhalts- bzw. prüfungsbezogen verwendet wird, hier scheint die Abiturvorbereitung ein bedeutender Faktor zu sein, wird die Wirkung andererseits auf das Lernen auf persönlicher Ebene bezogen, wo von den Schülern offenbar Potential im Lernarrangement gesehen wird. Auffällig dabei ist, dass es nicht zu einem wirklich längeren oppositionellen Diskurs kommt. Vielmehr sind die Ausgangspunkte verschieden und wohl der aktuellen Unterrichtssituation geschuldet, die von hohem „Tempo" geprägt zu sein scheint. Dies zeigt sich darin, dass sich die Gruppe nach teilweise erfolgten oppositionellen Einwänden sofort wieder aufeinander einpendelt und in weiteren Verlauf am Ende zu einer gemeinsamen Konklusion kommt, die nicht nur rituell ist. In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass es eine gemeinsame positive Orientierung an Visualisierung im Rahmen persönlichen Kontakts und Interaktion gibt, welche jedoch zunächst teilweise durch schulsystemimmanente, situationsbezogene, außerhalb des Arrangements zu findende Einflussfaktoren verdeckt wird. Dies liegt in der bei der Gruppe *Mittelgebirge1* stark ausgeprägten Orientierung an Leistung begründet, welche hier die positive Orientierung an Visualisierung teilweise überlagert.
Auch in anderen Gruppen finden sich zu diesem Thema interessante und teilweise ähnlich gelagerte Ausführungen. Hierfür sei fallübergreifend exemplarisch die folgende Passage aus der Eingangspassage der Gruppendiskussion der amerikanischen Gruppe *Sea2*[241] angeführt.

[241] Vgl. Fallbeschreibung *Sea2*.

Sea2, Eingangspassage, Z. 58-93:

Cw: (Well) actually the video conference was the most interesting thing (.) for me at least out of all the things that we did (1)

Bm: └yeah

@(1)@

Dm: └@(1)@

Cw: in the (.) like the whole process (.) we like had (.) we hadn't never really gotten the chance to talk (.) we had only like researched online to figure out what other countries stands on global warming and everything was and to actually talk other people in other countries about it was really interesting 00:04:45

Am: °yeah° it's interesting how many similarities there are (1) ehm (.) among (.) all the countries in the world (.) like (1) I mean obviously (1) ehm (1) Geography (.) changes things like (.) Egypt they have Desertification (.) and we don't have that problem but (.) ehm (2) like (.) you still find s::o many similarities like (1) with the (.) auto-industry and ehm (1) pollution in general is everywhere obviously 00:05:11

Cw: What also is interesting is to like talking to Germany which is as a country that I don't think is that much (1) different than (1) the United in a certain way it's just the way that like it's not as tota- it- the (.) ehm (.) the Geography is a little bit similar to ours like very urban and what not (.) and I thought that was really interesting to really talk to them and still see that they had a lot of different things (.) than we had in our (.) like with our views on (.) global warming and

Bm: └also similar with us too though I mean it's it's kind of

Cw: what they're doing yeah

Aw: └( )

Bm: └funny to seeing (.) seeing the other students like (.) just like looked like a mirror of us @just@

Gleich zu Beginn der Passage wird die Videokonferenz als „most interesting thing" bezeichnet. Dies wird in der folgenden Elaboration durch Cw damit begründet, dass man während des gesamten Projekts nicht wirklich die Möglichkeit hatte zu reden („... we had never really gotten the chance to talk ..."), da man vorher nur online über die Standpunkte anderer Länder zur globalen Erwärmung recherchiert habe. Dann tatsächlich mit anderen Menschen in anderen Ländern zu reden, sei sehr interessant gewesen. Dies wird im Folgenden weiter elaboriert und näher erläutert, indem auf die vielen Ähnlichkeiten abgehoben wird, die trotz aller auch geographischer Unterschiede bestünden. Im Weiteren wird dann darauf eingegangen, dass es trotz einer grundsätzlich festgestellten Ähnlichkeit zwischen bspw. den USA und Deutschland so viele andere Dinge geben würde, die man doch bezüglich der Sichtweise auf die globale Erwärmung gesehen habe. Dieses Sehen wird in der Folge weiter ausgeführt, jedoch in einer Fokussierung auf das Persönliche im gegenseitigen Sehen. So sei es „funny" gewesen, die anderen Schüler zu sehen, die wie ein Spiegel ihrer selbst ausgesehen hätten, wie ihre Gegenstücke und das in einem anderen Teil der Welt. Auch der festgestellte gleiche Sinn für Humor sei „pretty cool" gewesen.
In der gesamten Passage, die auffällig interaktiv dicht ist und teilweise als univok bezeichnet werden kann, dokumentiert sich die positive konjunktive Erfahrung des audio-visuellen Kommunizierens mit Schülern aus anderen Teilen der Welt.

Dabei spielt die Basisorientierung der Gemeinschaft in Differenz eine große Rolle, zeigt sich doch in den Ausführungen der Schüler zu Kommunikation und Visualisierung ein fast durchgehendes Ansprechen von verbindenden Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten und trotzdem vorherrschenden Unterschieden. Dies dokumentiert sich auch auf der persönlichen Ebene, denn die Schüler sehen sich selbst in ihren deutschen Partnerschülern, sie erkennen das eigene Selbst im eigentlich Fremden[242]. In diesem Sinne zeigt sich auch in der Gruppe *Sea2* eine starke Orientierung an Visualisierung und Personifizierung, die in die Basisorientierung eingebettet ist. Inhaltlich-thematische Aspekte scheinen dabei zunächst etwas in den Hintergrund zu treten, sie werden aufgrund der für die Schüler intensiven Erfahrung des persönlichen audio-visuellen Austauschs suspendiert. Es geht zunächst im Wesentlichen um die Wahrnehmung der anderen, die u. a. Anlass zur Selbstreflexion liefert.

Im weiteren Verlauf der Diskussion der Gruppe *Sea2* zeigt sich ebenso wie in Gruppe *Mittelgebirge1* die Bedeutung der Diskussion dafür, über Pessimismus und erlebte Handlungsfrustration hinwegzukommen und sich aus der Gemeinschaftserfahrung heraus darauf zu konzentrieren, was man gegen das Problem des Klimawandels tun kann. Dabei wird der visuelle Kontakt als Zeichen dafür angesehen, dass „... we're all sort of in the same boat." sind. Die Bedeutung von Visualisierung wird von den Schülern dabei nicht nur auf das Thema des Klimawandels bezogen, sondern auch auf andere globale Probleme, wie Kriege in entfernten Ländern usw., die durch geschriebene Wörter nur schwer zu transportieren seien, besonders wenn es um die Perspektive der Menschen vor Ort ginge. Dies wird von den Schülern in den Zusammenhang einer kritischen Reflexion der eigenen Perspektive gebracht, die als durch nationale Faktoren bestimmt dargestellt wird.

Auch in anderen Gruppen zeigt sich die Orientierung an Visualisierung als Schlüssel zur Personifizierung. So zeigt sich die Wichtigkeit des Sichtbarwerdens unter anderem auch in der Gruppe *Lake1*, wo diese nicht anhand einer Videokonferenz über *Skype* sondern anhand der in der Kennenlernphase des Unterrichtsprojekts erstellten Videos elaboriert wird. Dort wird dies nicht nur auf die persönliche Ebene sondern auch auf das Schulleben in den anderen Ländern bezogen. Auffällig ist in der Eingangspassage der Gruppe *Lake1* die sich stark dokumentierende Basisorientierung an Gemeinschaft in Differenz, für die Visualisierung und Personifizierung eine Schlüsselrolle spielt („... was being able to see... just that we all have the same problems and we all bring up the same like issues.").

[242] Hier kann man durchaus Verbindungen zur Alteritätstheorie erkennen.

Für die Geographiedidaktik lässt sich ableiten, dass Personifizierung für die Schüler zentral und untrennbar verbunden mit Visualisierung ist. Über persönlichen Kontakt, der zu Projektbeginn inhaltlich-thematische Aspekte tendenziell in den Hintergrund drängen kann, ergibt sich über die Konstruktion des Fremden das Potential bei den Schülern Selbstreflexion anzustoßen und damit zu Reflexivität beizutragen. Über Visualisierung bspw. im Rahmen von Videokonferenzen scheinen außerdem Inhalte für die Schüler authentischer im globalen Kontext thematisiert werden zu können, da es sich nicht nur um schriftliche Äußerungen handelt, sondern eben auch Menschen wahrgenommen werden können, die in naher Zukunft dann auch die Folgen der Probleme zu spüren bekommen werden. Dadurch ergibt sich eine höhere Relevanzkategorie in der Lernsituation. Aus geographiedidaktischer Sicht bietet diese Selbstreflexion im Anschluss eine gute Grundlage die inhaltlich-thematische Seite zu bearbeiten und über weiteren persönlichen visuellen Kontakt Inhalte unter verschiedenen Perspektiven (selbst-) kritisch zu beleuchten.
Auch für das in der Literatur thematisierte Problem der Resignation angesichts mangelnder potenzieller Eingriffstiefe (vgl. z. B. LARCHER 2005) bietet der persönliche visuelle Kontakt Potential. Es besteht die Möglichkeit der Erfahrung, allein nichts ausrichten zu können, die Erfahrung von Sozialität und gemeinsamen Problembewusstseins mit Schülern aus anderen Ländern entgegenzusetzen. Dies wird besonders deutlich in der Forderung fast aller Schülergruppen, nun auch über gemeinsame Aktionen aus dem Unterrichtsprojekt heraus zur Lösung des Problems beizutragen.

7.2. Erwartungen an eine Online-Diskussion

Ein weiteres für die Schüler zentrales Thema sind Erwartungen, die sie an die Interaktion und Kommunikation im Rahmen der Online-Diskussion richten. Die Zentralität dieses Themas wird daran deutlich, dass es in selbstläufigen Eingangspassagen der meisten Gruppendiskussionen betont wird. Aber auch in den exmanenten Nachfrageteilen verschiedener Gruppendiskussionen pendeln sich die Schüler mehrfach auf das Thema der Erwartungen hinsichtlich des konkreten Ablaufs der Interaktion in der Online-Diskussion ein, obwohl die exmanente Nachfrage des Moderators eigentlich eine andere war.
Besonders deutlich dokumentiert sich dies in der Gruppendiskussion der deutschen Gruppe *Metropolregion3*.

Metropolregion3, Eingangspassage, Z. 10-34:

Aw: Ja also ich fand es eigentlich schon also so im Grunde, die Idee davon fand ich eigentlich schon gut, also das man so ein Projekt mal macht und halt jeder was dazu beiträgt. Nur-, also ich fand am Anfang, also am Anfang haben wir so ein Video gedreht, das hat ziemlich Spaß gemacht denke ich mal, dass man sich so vorstellt und sich überlegt, wie man sich am besten für ne- für ein anderes Land vorstellt. Nur dann, also dann das Projekt halt auch in Gruppen, nur am Ende diese Diskussion war halt irgendwie auf Lo-net, war ja so eine Diskussion dann am Ende! Und irgendwie waren das halt immer dieselben Fragen und ich finde man kann da auch nicht wirklich diskutieren so- (.) zum Beispiel und jetzt fragen sie, was macht die Schule? Und dann muss man da drüber diskutieren, ich finde da kann man nicht wirklich drüber diskutieren! So dass die einen dann sagen, ja ihr macht zu wenig oder so. Weil ich weiß jetzt nicht- also ich fand die Diskussion am Ende irgendwie ein bisschen-, weil eigentlich ging es ja die ganze Zeit immer um diese Diskussion und dafür war das eigentlich dann nicht-, also wenn das soo wichtig ist, so ein wichtiger Teil von diesem Projekt, das fand ich ein bisschen komisch aufgebaut dann die Diskussion! (.) Weil ja eigentlich gi- haben wir immer auf die Diskussion darauf hingearbeitet und im Grunde war das dann nur eigentlich der kleinste Teil vom oder das Ganze, was wir gemacht haben. (2) @(.)@ 00:02:50-6

Aw fand die Idee des Projekts „eigentlich schon gut“, der Anfang habe „ziemlich Spaß gemacht“, sagt aber, dass sie den Aufbau des Projekts „ein bisschen komisch“ fand. Denn man habe die ganze Zeit auf die Diskussion hingearbeitet, dann sei diese aber der „kleinste Teil“ gewesen. In den Ausführungen wird deutlich, dass die eigene Präsentation gegenüber den anderen und die Gelegenheit, sich darzustellen zu können, explizit positiv für die Jugendlichen ist. Von Möglichkeiten der Partizipation als Selbstpräsentation hängen offenbar auch die Modi des Kontakts ab, der Aspekt der Selbstpräsentation ist für die Schüler

im Rahmen der interkulturellen Kommunikation offenbar sehr bedeutsam. Insofern stellt dieser repräsentative Modus eine Art identitätsstiftende Suche dar[243].
In den weiteren Ausführungen zeigt sich auf impliziter Ebene die Erfahrung, dass es zu unterschiedliche Maßstäbe gibt, als dass man sich bewertend vergleichen kann, und dass diese Maßstäbe aus der jeweiligen Perspektive heraus durchaus ihre Berechtigung haben können. Dass diese Erkenntnis erfahrungsbasiert zu sein scheint, zeigt sich u. a. durch die Formulierung „zum Beispiel...".
Diese Ausführungen gehen in eine Kritik des Aufbaus des Projekts über, wobei sich die Schüler in der gesamten Passage in eine autonome Position begeben, indem sie sich selbst zu einer didaktischen Kritik ermächtigen. Auf expliziter Ebene wird kritisiert, dass die Diskussion einen größeren Teil des Projekts darstellen sollte bzw. dass sie es hätte sein sollen, dann aber in der Umsetzung nicht hat.
In den Ausführungen zeigt sich, dass die Schüler die Online-Diskussion als Höhepunkt des Projekts aufgefasst und demzufolge das Projekt mit konkreten Erwartungen, auch hinsichtlich des Umfangs dieses Projektteils, begonnen haben. Diese Erwartungen scheinen hinsichtlich der Online-Diskussion nicht erfüllt worden zu sein.

Im weiteren Verlauf der Passage werden diese Erwartungen deutlicher, werden sie doch nicht nur hinsichtlich des Umfangs, sondern auch hinsichtlich für die Schüler grundsätzlicher Charakteristika einer Online-Diskussion konkretisiert.

[243] Hier bieten sich im Rahmen Globalen Lernens gute Ansatzpunkte Selbstreflexion anzustoßen, eine Diskussion der Frage „Wer und wie sind wir eigentlich?" im Kontext einer Vorstellung für Schüler aus einem anderen Land. Hierzu könnte der Geographieunterricht einen großen Teil beisteuern.

Metropolregion3, Eingangspassage, Z. 39-88:

Aw: @Wir Kinder!@

Bw: └Ja **is doch so**!

Cm: └Ja aber- aber! (.) Keine Ahnung also, ich denk schon, dass das auch uns betrifft und dass dann (.) wir da auch und schon jetzt uns eine Meinung bilden sollten (.) ähm, aber wie Serena [anonymisiert] schon gesagt, dass, also dass es ist extrem anspruchsvoll da darüber zu diskutieren und dann auch äh, keine Ahnung, ich habe dann halt ein bisschen damit gerechnet, dass man bisschen auf Konfrontation geht, aber kam-, also irgendwie war da-. (.) Da waren da von **jedem Land** die gleichen Fragen ins andere Land. Also man kann es nicht **spezialisieren** zum Beispiel. Dass man Indien sagt: ihr macht das gena-, ihr macht genau das falsch oder so! (3) ( ) 00:03:35-7

Bw: @Ja!Hehe@

Dm: Vielleicht war auch die-die Plattform, also das Lo-net oder so, das war bisschen keine Ahnung, ich fand das nicht so gut. 00:03:44-8

Bw: └Ich fand es unübersichtlich!

Dm: └Ja!

Aw: └Ich habe das am Anfang überhaupt @nicht gecheckt!@

Dm: └Die-die ganzen, also die Inder oder die-die Amerikaner, die hatten das am Anfang gar nicht, und die haben das gar nicht gecheckt. Da waren nur die Deutschen da drinnen. Und dann kam ja **nichts**! Und dann haben wir das

Video reingeladen und haben die das gar nicht angeschaut glaube ich dann. Nur wie wir es dann auf Facebook oder so geladen haben, dann ging dann-. Auf **Facebook** war eigentlich-, haben wir mehr geredet miteinander, die Schüler,

Cm: └Hm!

Dm: und- und dann **mehr** diskutiert als auf Lo-net, denke ich. Das war auch persönlicher diskutiert. (3)

Em: Ja ich hatte mal eine heiße Diskussion mit einer. @(.)@

Bw: └@(.)@

Aw: └@(.)@

Em: Ja die hat dann irgendwie (.), da warst du auch dabei, ne?

Dm: └Die hat **jeden** angeschrieben!

Aw: └Ja!

Em: Ja, die hat dann irgendwann geschrieben, ja, sie ist irgendwie so bisschen für Gewaltstatus, das würde schon mehr was bringen, @die war nicht ganz sauber@

Aw: └@(.)@

Em: **Ja aber im Großen und Ganzen** finde ich das Projekt war schon sinnvoll! (.) Weil man sich da auch Gedanken darüber machen muss! Und (.) äh sich das viele in unserem Alter auch schon machen. °Meiner Meinung nach!° 00:04:46-6

Im Anschluss wird in paralleler Diskursorganisation darauf eingegangen, wie anspruchsvoll eine Diskussion zum Bereich Klimawandel eigentlich ist. Das Unterrichtsprojekt wurde also offenbar von den Schülern als Leistungsanforderung aufgefasst, wobei die Selbstreferenz eine bedeutende Rolle spielt. Die Schüler kritisieren im weiteren Verlauf das Design des Unterrichtsprojekts, allerdings wird dabei deutlich, dass sie selbst es in der Umsetzung gerne besser gemacht hätten. Sodann wird darauf eingegangen, dass man damit gerechnet habe, dass „man bisschen auf Konfrontation geht“ während der Diskussion und dass aus jedem Land die gleichen Fragen gestellt worden wären und dass man den anderen Ländern nicht direkt habe sagen können, was sie falsch machen würden. Hier zeigt sich eine Orientierung an einem intensiven und konfrontativen Diskussionsverlauf wie auch in anderen

Gruppendiskussionen. In diesem Sinne fordern die Schüler komplexe länderspezifische Interaktionsmedien, hier in der Form von Fragehorizonten, d. h. einen differenzierenden Modus bzgl. der Gegebenheiten der verschiedenen Länder.

Im Anschluss wird auf die Plattform *Lo-Net*^{2} eingegangen, die evtl. zum wenig intensiven Diskussionsverlauf beigetragen hat und als „nicht gut" und „unübersichtlich" bezeichnet wird. Nicht nur man selbst habe „das am Anfang nicht gecheckt", sondern auch die Inder und die Amerikaner, was sich darin geäußert habe, dass „nur die Deutschen da drinnen" waren und von den anderen nichts gekommen sei. Nur auf *Facebook* sei es dann zu mehr Kommunikation und Diskussion mit den Schülern aus den anderen Ländern gekommen und es sei auch „persönlicher diskutiert" worden. Hier zeigt sich erneut die Orientierung der Schüler an intensiver und authentischer Diskussion, an einer Art persönlicher Unmittelbarkeit.

Sodann entspinnen sich Äußerungen zu einer stattgefundenen „heißen" Diskussionen mit einer Schülerin aus dem Ausland, die „jeden angeschrieben" habe. In paralleler Diskursorganisation und unter gemeinsamem Lachen wird die Meinung der ausländischen Schülerin, die „irgendwie so bisschen für Gewaltstatus, das würde schon mehr was bringen" und die „nicht ganz sauber"[244] gewesen sei, abwertend kommentiert. An dieser Stelle zeigt sich die Notwendigkeit einer intensiven Nachbereitung des Diskussionsprozesses gemeinsam mit der Lehrkraft, um die gemachten Erfahrungen einzuordnen und die eigene Beurteilung der Erfahrung kritisch zu reflektieren. Den Abschluss der Passage bilden Äußerungen zum Projekt im „Großen und Ganzen". Dabei wird das Projekt als „sinnvoll" bezeichnet, da man sich habe Gedanken machen müssen, etwas, das man sich auch schon „in unserem Alter machen" müsse. Hier zeigt sich eine Orientierung an einer zu entwickelnden Mündigkeit und an Reflexivität im Unterricht, die ein zu entwickelndes Bewusstsein, Selbstreflexionsprozesse etc., rahmt.

Auch in der deutschen Gruppe *Mittelgebirge1* ist die webbasierte Interaktion ein zentrales Thema. Die bereits durch die Gruppe *Mittelgebirge3* thematisierten Punkte werden teilweise konkretisiert und erweitert, teilweise aber auch anders nuanciert. Die folgende Passage stammt aus dem Nachfrageteil der Gruppendiskussion *Mittelgebirge1* und entfaltet sich nach der exmanenten Nachfrage des Moderators, was am Projekt am meisten bzw. am wenigstens

[244] In süddeutscher Mundart ein Ausdruck, der standardsprachlich mit „ein bisschen verrückt" umschrieben werden kann.

„gebracht“[245] habe. Sie impliziert also eine Erzählaufforderung hinsichtlich einer Bewertung des Projekts anhand der Kategorie „etwas bringen“, die von den Schülern stammt.

Mittelgebirge1, Passage Online-Diskussion/Web-Interaktion, Z. 1173-1235:

Em: Also meiner Meinung nach hat das Recherchieren für das eigene Thema und dass man das im Unterricht gemacht hat, das hat am meisten gebracht und eigentlich muss ich auch sagen, dass die Online- Diskussion sehr wenig gebracht hat. Also da hat dann zu dem, zu den Fragen, die dann von ihnen auch ausgesucht wurden, die dann da hingestellt wurden, kam ein oder zwei Antworten, je nachdem was das für ein Thema war und dann war die Online- Diskussion vorbei! Und dann warn das vielleicht zwei- drei Sätze, die dazu geschrieben wurden, die ham dann auch wieder zum Nachdenken angeregt. Ja. Keine Ahnung.

Dm: Eine richtige Diskussion war es dann auch nicht. Das heißt man hat eine Antwort bekommen und dann wurde es auch schwierig drauf zu antworten. Weil meistens ham die einfach gesagt ja! Und dann konnt man auch gar nich-

Em: L Und keine weitere Frage! Was halt in so einer Diskussion wichtig wäre! Also Diskussion ist ja, ich hab meinen Standpunkt und du kriegst ne Frage, antwortest da drauf und willst den anderen dann überzeugen. Und das war dann, ja, die Frage stand da und dann wurde diskutiert. Ja ich stimme zu, eigentlich wurde dann nur geschrieben: ja ich stimme zu. Und dann wars das irgendwie.

[245] Der Begriff „gebracht“ ist zentral in den Ausführungen der Schüler, die der Passage vorausgehen. Die Verwendung von Schülerformulierungen in den Nachfragen zielt darauf ab, die Gruppendiskussion weiter anzustoßen.

Cw: Ja aber ich finde ohne diese Diskussion hätte man gar nicht so viel mit dem eigenen Thema auseinandergesetzt. Weil es hieß ja, ja ihr müsst dann mit denen diskutieren und dadrch wollte man halt auch wirklich richtig vorbereitet sein und sich damit so auseinandersetzen, dass man auf eventuelle Rückmeldungen wirklich direkt was zu sagen hat! Und hätte es diese Diskussion ncith als Ansporn gegeben, dann hätte man sein Thema so abgearbeitet, das abgegeben, ne Note gekriegt und fertig! Aber so war das halt wirklich, dass man sich damit auseinandersetzen musste und auch rechtfertigen musste, was man schreibt! Und auch, also auch wenn das jetzt nicht so super gelungen ist, aber ich finde jetzt auch nicht, dass es so in den Eimer gegangen ist! Also ich fands eigentlich schon @(effektiv)@!

Y: Ja was würdet ihr denn sagen, was müsste denn in, oder bei so einer Diskussion denn anders laufen? 00:55:36-3

Dm: Auf jeden Fall müsste das Forum übersichtlicher gestaltet werden! Das man nicht dann über irgendwelche andern Sachen darauf kommt. Das fand ich also ziemlich bescheiden gemanaged eigentlich. Wenn ich ehrlich sein soll!

Em: └Login ellenlang. OK. Erstmal das Übersichtsfenster. Über die eigene Person, das war eigentlich gut organisiert.

Am: └Hat noch keiner gemacht von euch!

Em: └Und dann hat man sich da so ein Profil bearbeiten können und dann musste man auf Institution klicken und dann @(.)@ und dann noch Ihre Gruppen und dann noch Gruppe zwei und dann auf Dateiablage oder Forum. Dann auf die indische oder amerikanische Gruppe [leiert], oder auf die eigene. Und das war dann halt ellenlang! Und also richtig lang-

Dm: Und dann konnte man auch nicht auf die Fragen an sich klicken um die Antworten zu bekommen, sondern musste erst auf Plus klicken und konnte dann erst da rauf und das war ein bisschen unübersichtlich! Das heißt dann kamen die ganzen Fragen und dann hatte man da über ne Seite an den ganzen Fragen und Antworten. Musste dann immer gucken, wo dann die jetzt ist. Und da hätte man eine Frage nehmen können und die Antworten dann gliedern irgendwie.

Am: Ja ich hab mal einen Text von denen beantwortet, also ich hab was zurückgeschrieben und ähm, ich die meine Frage also das was ich beantwortet habe, habe ich nie wieder gefunden! Ich weiß nicht wos ist! //hm//

Die Passage beginnt mit einer Proposition durch Em, die anschließend von Dm und Em selbst weiter elaboriert wird. Em äußert sich positiv zur Recherche-Arbeit im Unterricht und zur Online-Diskussion eher negativ bzgl. deren Wirkung („etwas bringen“). Zu den ausgewählten Fragen seien nur „ein oder zwei Antworten“ gekommen und dann sei die Online-Diskussion vorbei gewesen. Zwar hätten diese Antworten zum Nachdenken angeregt, aber es sei keine richtige Diskussion gewesen. Dm ergänzt, dass besonders die Antworten auf die Antworten schwierig gewesen seien. Für Em sind keine weiteren Fragen mehr in die Diskussion gebracht worden. Es habe auch kein Überzeugen für den eigenen Standpunkt stattgefunden.

In dieser Passage wird die positive Orientierung der Schüler an einer differenzierenden Diskursethik und einem intensiven Gedankenaustausch deutlich. Diese positive Orientierung an Differenzierung entfaltet sich ex negativo. Die Schüler ergänzen sich in der Passage gegenseitig und zeigen dabei durchaus genaue Vorstellungen darüber, wie eine gute Diskussion für sie abzulaufen hat. Eine Diskussion, die nicht intensiv und vielleicht auch kontrovers

geführt wird, scheint vor diesem Hintergrund für die Schüler keine „richtige“ Diskussion zu sein. In dieser Hinsicht wird die stattgefundene Online-Diskussion kritisiert. Im Umkehrschluss lässt sich daraus folgern, dass sie die Qualität einer Diskussion unmittelbar mit ihrer Intensität und Kontroversität in Verbindung bringen. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Intensität mit Kontroversität gleichgesetzt wird, was sich sowohl in dieser Passage zum Ablauf von Diskussionen an sich, als auch in der anschließenden Passage zur technischen Umsetzung von Online-Diskussionen zeigt. Für die Gestaltung derartiger Online-Unterrichtsarrangement ist daraus zu schließen, dass sich diese Intensität bzw. Kontroversität auch erfahrbar machen lassen muss. Dafür könnten technische Merkmale wie Geschwindigkeit/Zeitnähe von Antworten (Synchronität) oder quasi *Face-to-Face*-Kontakt wichtige Ansätze für eine Umsetzung in der Praxis darstellen, wie sich im Folgenden zeigt.

Cw widerspricht in ihrem antithetischen Anschluss den Ausführungen zwar nicht, bringt darin jedoch einen anderen gegenläufigen Aspekt zur Sprache. Die Online-Diskussion habe als „Ansporn“ gewirkt, um sich intensiv mit dem Thema Klimawandel auseinanderzusetzen, denn man habe auf „eventuelle Rückmeldungen“ vorbereitet sein müssen, damit man direkt etwas dazu sagen könne. Man habe dazu in der Lage sein müssen, die geschriebenen Kommentare zu rechtfertigen. Ohne die Diskussion wäre das Thema abgearbeitet worden und man hätte „ne Note gekriegt und fertig“. Die Online-Diskussion sei zwar nicht „so super gelungen“, aber auch nicht „in den Eimer gegangen“. Insgesamt sei die Vorgehensweise effektiv gewesen.

In den Äußerungen von Cw zeigt sich, dass zwischen der Vorgehensweise im Projekt und dem sonstigen Unterricht kontrastiert wird. Die Vorgehensweise im Projekt habe eine größere Motivation und intensivere Durchdringung des Themas bewirkt, da man nicht einfach „abgearbeitet“ und „ne Note gekriegt“ habe und „fertig“. Es dokumentiert sich in diesem Zusammenhang die sehr kritische Orientierung der Schüler gegenüber dem sonst vorherrschenden Unterrichtsalltag, der keinen „Ansporn“ zu geben scheint, sondern aus ihrer Sicht über Abarbeiten und Arbeitsabgabe mit anschließender Notenvergabe abläuft. Damit wird deutlich, dass die Schüler differenzieren zwischen für sie sinnvoller Arbeit im Sinne eines Unterrichtsansatzes/-arrangements (positiver Gegenhorizont) und Arbeit, deren Sinn für sie nur in Erledigung und Notengebung besteht (negativer Gegenhorizont). Der zu Beginn antithetische Verlauf dokumentiert hier die gemeinsame Orientierung an sinnvoller Arbeit im Rahmen von Unterrichtsarrangements. Während Dm und Em zunächst einen technischen Zugang erarbeiten, in dem Online-Plattform und Diskussion kritisch analysiert werden, wie sich auch im weiteren Verlauf der Passage zeigt, eröffnet Cw den negativen Gegenhorizont des normalen Unterrichtsalltags und begibt

sich dabei ebenso auf eine pädagogisch-didaktische Analyseebene, wenn auch nicht über einen technischen Zugang. Die teilweise parallelisierenden, teilweise antithetischen Diskursmodi in der Passage verdeutlichen, welche Erfahrungen im Projekt ähnlich und welche aus unterschiedlichen Perspektiven erlebt wurden.

Auf die allgemeine Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten für die Online-Diskussion beginnen die Schüler sofort, ausgehend von der Proposition zum Hauptkritikpunkt der mangelnden Übersichtlichkeit des Forums, in einem technischen Modus zu elaborieren. Diskursorganisatorisch geschieht dies in einem konsensualen, inkludierenden Modus, der teilweise als univok zu bezeichnen ist und auf eine geteilte Rahmenorientierung der Gruppe hinweist. Nach der Elaborierung des Themas, während der der „ellenlang(e)" Login und die vielen Klicks, die nötig gewesen wären, um ins Forum zu gelangen, kritisiert werden, gipfelt der Teil der Passage in der elaborierenden Äußerung, dass man teilweise sogar die eigenen *Postings* nicht mehr gefunden habe.
Die Schüler haben in diesem Zusammenhang offenbar klare Vorstellungen, wie die Bedienung einer technischen Plattform zu einer Online-Diskussion gestaltet sein muss. Auffällig in dieser Passage ist, dass sich hier ausschließlich männliche Teilnehmer der Gruppendiskussion einbringen und sie sich hierbei auf eine stark technische Art und Weise äußern. Die Teilnehmer ergänzen sich intensiv gegenseitig und die Diskursorganisation ist teilweise gar univok.

Die Passage wird mit Ausführungen der Schüler über das soziale Netzwerk *Facebook* fortgesetzt, die auf die exmanente Nachfrage des Moderators folgen, ob die Schüler lieber *Facebook* oder Ähnliches verwenden würden.

Mittelgebirge1, Passage Facebook, Z. 1237-1265:

Dm: Auf Facebook ist man halt öfter online! Das heißt da würde das wahrscheinlich besser funktionieren! Weil die Leute da eher online sind!

Cw: Ja und vielleicht auch-

Am: └Da kommst du halt mal zum Schreiben. Und nicht so zum Antwort und zehn Tage später ne Rückantwort! Sondern dann kommt mehr zum wirklichen diskutieren!

Em: └Dann gibts dann wahrscheinlich auch die Möglichkeit, dass wenn dann, obwohl das ist Zeitverschiebung, aber, zum Beispiel die Amerikaner waren jetzt nur sechs Stunden vor- äh nach uns, vor uns, also vorher!

Am: └Bis zu neun Stunden!

Em: └Ja äh, ja die, die Differenz war jetzt die war ja sechs Stunden nur weg. Das heißt, wenn wir Abends Online sind und die halt dann morgens nach der Schu- mittags nach der Schule dann, dann hät man da, wenn man da beide auf Facebook online sind, dann hät man da viel besser diskutieren können denk ich. Also da-

Cw: Ja vor allem auch sowieso das man, dass man irgendwie Zeiten ausmacht, wo dann alle online sind! Und das dann direkt halt Rückmeldungen kommen!

Em: └Ne Livediskussion!

Cw: └Also nich, wenn ich da reingehe und dann sehe ich, oh vor drei Wochen hat jemand auf meine Antwort geantwortet, könnt ich jetzt nochmal was schreiben und so, also das war halt, wegen der Zeit //hm// und so. Ich denke das wär auch jeden Fall effektiver, wenn man das so-

Em: └Live-Diskussion, ja!

Am: └Wir wollen jetzt aber keine Werbung für Facebook machen!

Em: Das wird anonymisiert. Mit großes Internetportal. @(3)@

Im Anschluss an die Aussage mit propositionellem Gehalt von Dm, dass man auf *Facebook* „halt öfter online" sei, wird diese gemeinsam in der Gruppe elaboriert. Dabei werden in paralleler Diskursorganisation verschiedene Aspekte, wie eine auf *Facebook* mögliche schnellere Rückantwort oder gar eine „Live-Diskussion", thematisiert. In diesem Sinne werden hier die beiden vorher elaborierten Themen *Ablauf einer „richtigen" Diskussion* und *technischer Zugang* von den Schülern in einen gemeinsamen Rahmen gebracht. Hierbei dokumentiert sich der geteilte Orientierungsrahmen hinsichtlich der in der Alltagspraxis verhafteten Technik- und Web 2.0-Nutzung, der stark durch *Facebook* geprägt zu sein scheint. Im Umkehrschluss lässt sich folgern, dass ein Web 2.0-Einsatz, der nicht an die Orientierungen und damit an die Handlungs- und Alltagspraxis der Schüler anknüpft, von ihnen prinzipiell kritisch aufgenommen oder gar negativ bewertet wird. Auf expliziter Ebene wird in diesem Zusammenhang das Potential zur Steigerung der Effektivität im konkreten Unterrichtsarrangement durch *Facebook* thematisiert. Die Passage endet mit scherzhaften Äußerungen darüber, dass man aber jetzt keine Werbung für *Facebook* machen wolle und über die Anonymisierungen im Rahmen der Auswertung der Studie, woran sich ein Lachen der Gruppe anschließt[246]. Dieses Scherzen und Lachen deutet darauf hin, dass den Beteiligten bewusst ist, dass ihre Äußerungen über *Facebook* sehr positiv rezipiert werden können. In diesem Zusammenhang scheint auch ein Bewusstsein bei den Schülern über die Bedeutung, die *Facebook* in ihrem Leben erreicht hat, vorzuherrschen.

In anderen Gruppen, bspw. *River3* oder *Capital2*, zeigen sich ähnlich gelagerte Positionierungen zu der Gestaltung von Online-Diskussionen. Dabei zeigt sich vor allem die Bedeutung der Länge der Online-Diskussion für eine positive Einschätzung dieser und die Orientierung an intensiver, lang anhaltender, differenzierender Kommunikation.

Für die Geographiedidaktik lässt sich ableiten, dass im Rahmen internationaler Online-Diskussionen durchaus ein Spannungsverhältnis besteht zwischen der Orientierung der Schüler an Gemeinschaft und der Orientierung an einer konfrontativen, differenzierenden Diskursethik. Es müssen also Arrangements gefunden werden, die auf der einen Seite Raum dafür geben, die Partnerschüler in einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung kennenzulernen und Gemeinsamkeiten zu erkennen, ohne Unterschiede zu vernachlässigen, auf der anderen Seite aber aus dieser Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung heraus auch Möglichkeiten eröffnet werden, Kritik offen zu äußern, intensiv über diese

[246] Die Schüler wurden in den einführenden Worten vor der Gruppendiskussion darauf hingewiesen, dass alle Äußerungen, die Rückschlüsse auf Personen zulassen, im Rahmen der Auswertung anonymisiert werden.

Kritik zu diskutieren und vielleicht auch unvereinbare Positionen zu thematisieren. Dies erfordert grundlegend eine stark ausgeprägte Reflexivität im Unterricht, die wesentlich vom Wirken der Lehrkraft, auch in Interaktion mit der Lehrkraft der Partnerschüler, abhängig sein dürfte.
Konkret liegt es auch vor diesem Hintergrund nahe, die Erwartungen der Schüler vor einem derartigen Projekt zu erheben und diese gemeinsam mit dem Lehrer der Partnerschüler zu erörtern. Ähnliches gilt für die Verwendung bzw. Einbindung verschiedener Medien. Während Skype oder vergleichbare Anwendungen positiv zu beurteilen sind (z. B. hinsichtlich Visualisierung, Personifizierung, intensiver Diskussion), zeigt sich bei der Verwendung des sozialen Netzwerks Facebook schon ein wesentlich differenzierteres Bild. Für einen Teil der Schüler stehen die Vorteile von Facebook, wie häufiges Online-Sein klar im Vordergrund, während andere den Einsatz u. a. aufgrund der auf Freizeit ausgerichteten Nutzung (vgl. u. a. Gruppe Sea2) oder einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Unternehmen (z. B. in Datenschutzfragen, vgl. u. a. Gruppe Speckgürtel1) sehr kritisch sehen. Es stellt sich also die Frage, ob die Plattform für das jeweilige Unterrichtsprojekt und die Arbeit im Unterricht wirklich nötig ist oder ob sich hierzu auch andere Anwendungen eignen. Evtl. bieten sich hier andere Web2.0-Anwendungen aus dem Alltag der Schüler an, die dann auch hinsichtlich Bedienung und Struktur für die Schüler eingängiger sind. Überlegungen für den Einsatz vor einem privaten Hintergrund (bspw. Einsatz im Anschluss an das Projekt, um in Kontakt zu bleiben oder auch um das private Kennenlernen während des Projekts zu intensivieren (vgl. Bedeutung von Selbstpräsentation) sollten aber weiter verfolgt werden. Die Selbstpräsentation bietet im Rahmen Globalen Lernens gute Ansatzpunkte Selbstreflexion anzustoßen, eine Diskussion der Frage „Wer sind wir, wenn wir uns für ein anderes Land vorstellen müssen“.

7.3. Generationenverhältnis[247]

Ein weiteres Thema von großer Bedeutung für die Schüler ist die Frage der Rolle ihrer Generation in Abgrenzung zu älteren oder jüngeren Menschen. Zentral ist dabei die Positionierung gegenüber den Eltern, aber auch gegenüber Erwachsenenwelten im Allgemeinen. Die Bedeutung zeigt sich länderübergreifend, wobei in den verschiedenen Schülergruppen unterschiedliche Facetten des Themas betont werden.

[247] Zum Generationenbegriff, auch im pädagogischen Kontext, vgl. z. B. Franz 2010.

Das themenbezogene Verhältnis der Generationen und dessen gesamtgesellschaftliche Rahmung zeigen sich in der folgenden Passage aus der indischen Gruppe *Cluster1*.

Cluster1, Passage Generation, Z. 1-57:

Ym: If you think back to the project now and interacting with German students and with American students. Is there a special thing that you have kept in mind, that you remember especially? Like from interacting you just mentioned that in India there is the problem that eh many people are illiterate 00:09:21-8

Bw: exactly.

Ym: and that is why they have to be educated. Did you get something from the discussions with the Americans and the German students in that regard? 00:09:32-0

Dw: Efficient step that can be taken.

Em: └Yeah (.) Sir, when I interacted with some of the (.) eh students, German and American students, they told me that their parents go to their offices on cycles because their offices are very near or they go (1) they use public transport. But if I will tell my dad to go on a cycle (1) he would say stop it (.) what are you saying ((Gelächter)) 00:09:54-2

Aw: Actually, here it's like

Em: └There's a lot of ego problem in the Indian society. ((Gelächter))

Aw: └Right. Very right. 00:10:01-3 ( ) Let's solve this problem.

Bw: └No, wait a minute. We're the Indians, we should not criticize about the Indian people. ((Grummeln im Hintergrund)) The thing is we have to change our - change their perception. Because it is we who //that's exactly// - who can bring the change. We should not criticize, we have to change. (( )) If we talk about India's history, we have so many religious ahm (.) I mean things which relate- (.) glow a few. We have some people kind of. So yeah we have from then, from those times we have gone to modern times and now ahm we have to ((Grummeln im Hintergrund)), we need to get 00:10:28-6

Dw: ⌊We should bring the change (.) we need to convince them. You cannot just tell them all of that and criticize 00:10:33-9

Bw: You cannot compare Germany and Indian(( ))... 00:10:36-7

Em: ⌊It's very difficult to convince the Indian people. 00:10:38-9

Dw: Yes, right ((Grummeln im Hintergrund)). Even if I tell my mom to keep the vegetables for about two three days before eating them because they're having some preservatives on them which would (.) be:: over with their expiry date by three days of ah (.) buying them, (.) even that's difficult (.) she's not ready to do that, ((Grummeln im Hintergrund)) because she's a job person. ((Grummeln im Hintergrund)) 00:10:59-2

Bw+Dw: ⌊That is what our job is. To convince them ((gleichzeitiges Äußern des gleichen Wortlauts)).

Bw: That's why we were involved in the project because we know and why is this project different from other projects because we have to know, we have to discuss the problem 00:11:11-6

Dw: ⌊to start from ourselves

Bw: ⌊We also have to convince our Indian people. That is what is the main task and we have to do it and it's not a difficult task. So that is the main thing, we have to convince ( ). So basically.

Ausgehend von einer Frage des Interviewers, die auf weitere Elaboration abzielt, und damit als immanente Nachfrage charakterisiert werden kann, entwickelt sich eine selbstläufige, interaktiv und metaphorisch dichte Passage. Die vorherrschende parallelisierende Diskursorganisation mit häufiger gegenseitiger Bestätigung und Ergänzung macht den gemeinsamen Orientierungsrahmen der Schüler deutlich. Ausgehend vom Thema mangelnde Bildung in der indischen Gesellschaft, das der Interviewer aus der vorangegangenen Passage aufgreift, gehen die Schüler kritisch-differenzierend auf die Implementierungsproblematik von Maßnahmen des Umweltschutzes in Indien ein. Dabei thematisieren sie das Mobilitätsverhalten in den verschiedenen Ländern. Ausgehend von den im Kontakt mit den Partnerschülern erfahrenen Erzählungen über die für den

Arbeitsweg von deren Eltern verwendeten Verkehrsmittel Fahrrad bzw. öffentliche Verkehrsmittel werden die eigenen Eltern kritisiert. Unter dem Gelächter der anderen Mitglieder der Gruppe, die als Zustimmung zur Beschreibung der Situation interpretiert werden kann, wird ausgeführt, wie der Vater auf den Vorschlag, für den Arbeitsweg doch das Fahrrad zu nehmen, reagieren würde („Stop it. What are you saying?“). Diese antizipierte Reaktion des Vaters wird anschließend bei weiter vorherrschendem zustimmenden Gelächter mit dem Vorhandensein von vielen „ego problems“ in der indischen Gesellschaft in Verbindung gebracht. Damit wird die Rolle des Automobils als distinguierendes Objekt und Statussymbol in der von wirtschaftlichem und gesellschaftlichem Wandel geprägten indischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts kritisch in den Blick genommen und dabei auch die Geschichte des Landes angesprochen.

In der Folge wird auf diese Kritik zunächst von Bw damit reagiert, dass man statt zu kritisieren, eher an einem Wahrnehmungswandel arbeiten müsse. Man bleibt also im gleichen Orientierungsrahmen, wendet sich aber konkreten Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich einer Lösung und schließt sich selbst dabei explizit mit ein („Because it is we who can bring the change.“). Der Wandel wird explizit in Verbindung gebracht mit einem Überzeugen der Menschen, was in Indien sehr schwierig sei. Dies wird anhand eines Beispiels des Verhaltens der Mutter im Haushalt erläutert, wo dem Einwand der Tochter kein Gehör geschenkt wird, woran sich eine Beschreibung der Mutter als „job person“ in einer Art Erklärung anschließt. Es scheinen in der Familie also berufliche Belange der Eltern, hier der Mutter, aus Schülersicht im Mittelpunkt zu stehen, die aus Schülersicht mit einer geringen Zugänglichkeit für Umweltfragen einherzugehen scheinen.

Im weiteren Verlauf wird dann erneut auf das Überzeugen anderer eingegangen, was die Hauptaufgabe sei. Interessanterweise wird das Überzeugen, das vorher als schwierig bezeichnet wurde, hier als nicht schwierig angesehen. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird deutlich, dass mit diesem „nicht schwierig“ der Arbeitsaufwand für Überzeugungsarbeit gemeint ist, der als bewältigbar angesehen wird.
Implizit zeigt sich in der Passage die starke Orientierung der Schüler an einem Tätigwerden und einem Erleben von Wirksamkeit im Sinne ihrer Vorstellung einer Problemlösung, während sich jedoch auch das Spannungsverhältnis zu den aus Schülersicht stark an gesellschaftlichem Aufstieg interessierten Eltern dokumentiert, was vor dem Hintergrund von Bildungserfahrungen, auch aus dem Unterrichtsprojekt heraus, kritisch in den Blick genommen wird.

In der folgenden Passage, die ebenfalls aus der Gruppe *Cluster1* stammt, werden die Bezüge zwischen dem familiären und dem gesamtgesellschaftlichen Hintergrund deutlicher.

Gruppe Cluster1, Passage Villages, Z. 1-21:

Bw: We got students from villages nearby and we told them how to prepare what they compost ahm that is energy. #00:13:53-6#

Dw: We go to villages, we conduct surveys

Bw: └ So we got to introduce farmers in their villages. So they can convince their parents how to use these decaying leaves and decaying cow dung and everything. I mean that is usually compost because it's a good manure, organic manure. So that is (unverständliches Durcheinandersprechen)

Dw: └ Solution is generally is like to involve because of the plantation time //yes right// because they have so to become eco-friendly in the process ahm and so ahm this project is a result of all this. But the thing is that our task is to convince others, I mean //outside// (1) outside. //right// And obviously get ideas from the international partners so that it becomes easier for us.

Aw: Even if the students studying in all these branches tell their parents and work locally then only we can work globally

Bw: └exactly Drop by drop we can make a motion so like we have

Dw: └ Like Mr. Singh explained us from the local level then to the regional level and so (Grummeln im Hintergrund) we have to move on like that and we are moving on.

Die Schüler gehen in der Passage auf Aktionen ein, die sie an ihrer Schule durchgeführt haben. So beschreiben sie auf expliziter Ebene, wie sie Schüler aus Dörfern in der Nähe über Kompostierung und damit verbundene Energieerzeugung aufklärten. Über die Schüler aus den Dörfern wollen sie deren Eltern überzeugen, wie der Zerfall organischen Materials zu nutzen ist. So möchte man die Menschen dort „eco-friendly" machen und involvieren, also auch Leute „outside" überzeugen. Dabei spielen auch Ideen der internationalen Partner auf expliziter Ebene eine Rolle für die Schüler.

Man möchte also über die Schüler deren Eltern erreichen und die Wirksamkeit der schulischen Arbeit auf die ältere Generation übertragen. Die lokale Arbeit wird als erster Schritt hin zu einer globalen Arbeit betrachtet und die im Projekt kennengelernten Maßstabsebenen im Sinne eines „grass-root movement" interpretiert.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass die Schüler offenbar differenzieren zwischen ihren Eltern und deren Leben in einem städtischen Umfeld und den Eltern von Schülern, die in den Dörfern leben. So scheint die Auffassung zu bestehen, dass die Kinder für die Eltern in den Dörfern eine Art Medium für Informationen und damit Vermittler zu Bildungsgehalten sind, während dies für ihre eigenen Eltern nicht der Fall zu sein scheint. In diesem Sinne scheinen der höhere Bildungsstand der eigenen Eltern und deren Statusausrichtung aus Schülersicht zu bewirken, dass man ihnen weniger Gehör schenkt als den Schülern in den Dörfern. Für sie selbst steht implizit eine Behauptung der eigenen Sichtweise gegenüber der älteren Generation zunächst einmal im Mittelpunkt, um zu Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme für nachfolgende Generationen gelangen zu können[248].

In einer etwas anderen Ausprägung zeigt sich das Thema Generationenverhältnis in der Gruppendiskussion der amerikanischen Gruppe *River3*. Hier steht zunächst die Darstellung der eigenen Familie im Vordergrund, ehe intensiver elaboriert wird:

[248] Hier könnten unterschiedliche Sichtweisen der Generationen auf Verantwortung (u. a. Abschätzung von Technikfolgen und wirtschaftlicher Entwicklung) im Sinne von Hans Jonas (1979/2012) zugrundeliegen.

River3, Passage Family, Z. 1-67:

Y: So do you talk about those kind of issues in your families or in your circle of friends at all (.) is that a topic #00:22:55-9#

Bw: We are really big recyclers my mom and I (.) ahm (.) we try to throw away (.) we have about one bag of trash a week (.) and that's it in our house but because we throw food (.) we have like a compost so we throw our food and we have like a garden and we recycle (.) everything (.) glass (.) plastic (.) newspaper, cardboard °she is mad about throwing away a cereal box° okay, (.) so yeah we're I mean (.) at home it's always been one of those things we go (.) like to the ehm recycling place once a week together and everyone I mean °thats sounds (tough towards the)° we all kind of go together and just do it and ehm that's about all it (1) me my dad (1) °(it's a really (.) I don't know)° I feel like a lot of people are kind of in denial about it (.) especially like big business people like industry they're like that's not happening or whatever

Am: └ I am-

Bw: then you do realize that (.) it's real; 00:23:56-3

Am: Yeah I feel like I guess (it's) a lot more for them to clean up and (.) I guess to do the right thing for the environment if there's some sort of economic incentive involved as well (2) the

Bw: └ I feel like they shouldn't have to be but- (2) 00:24:11-9

Am: Yeah I mean either way as they get it done

Cm: └ @(.)@

Bw: Yeah 00:24:16-5

Am: But I mean yeah we're a big recycling community at least that's one small step that everyone realizes that it's not hard

Bw: └ Yeah,

Am: you don't have to change your lifestyle at all (.) to recycle (.) and it benefits the environment a lot (.) so 00:24:30-1

Y: Mhm

Bw: Yeah he (thought) we all have bins in each room we recycle paper and plastic bottles and everything in every room (2) so (.) if that recycling ar- (.) around to you (.) got like a trash can and than like a recycling (centre) (2) we're pretty environmentally friendly community I would say (2) I mean here I (would) try to be (.) I mean little things (.) ahm (2) the lights (switch 'em) off automatically when everyone leaves the room there is no motion in the room just little things like that but (.) I mean we're still polluting (.) we still have light and everything but we still (.) we're trying you know;

Am: └ Yeah (.) I mean a thing I guess is you really can't change and you have to have light and air conditioning and (.) things like that I guess you just have to limit it to a certain extent (1) but yeah another thing I guess people are (1) driving a lot more hybrids and smaller cars now (1) and you know whether they're doing it to save the environment or to pay less for gas either way it's helping (.) so that's a good thing

Bw: └ right, 00:25:30-6

Y: So did you talk about the (.) the project. With your parents or with your friends. Was that a topic?

Bw: I've talked to my parents a little bit a bout it when I had dinner but (1) °and they were glad that I (was doing it) you know (.) I don't think that @(.)@ (2) It'll never have a lasting impression on them (you know) 00:25:55-9

Am: Yeah I'd say about the same of mine @just@ told them about it (1) guess that was the end of the @discussion@ (1) but I think (.) a lot of people here have it (1) I guess at least some of the other sciences (.) (A.P.) Sciences for sure and they were involved in this (.) and then we did the project and (.) I guess they have probably learned a little bit, too (1) just from us being exposed to (.) the different eh points of view from everyone (1) so (1) hopefully (that) will stick with them 00:26:27-7

Auf die exmanente Nachfrage des Interviewers hin, die propositionalen Gehalt besitzt und auf die Diskussion derartiger Themen und Probleme in der Familie und im Freundeskreis abzielt, folgt eine Proposition durch Bw, die nach kurzem bestätigendem Einwurf von Am weiter elaboriert wird. Dabei fällt auf, dass sich Am und Bw in der Passage gegenseitig bestärkend und ergänzend aufeinander beziehen, die Diskursorganisation also stark parallelisierenden Charakter hat.

In ihren Ausführungen verschränken die Schüler nach entsprechender Aufforderung durch den Interviewer Inhalts- und Kontextebene an den Beispielen häusliches Recycling, Umgang mit Elektrizität und Individualmobilität. Dabei wird das häusliche Handeln stark an das Handeln und die Verhaltensweisen der Mutter gekoppelt. In ihren Ausführungen bringen die Schüler zum Ausdruck, dass umweltgerechtes Verhalten problemlos umzusetzen sei, wenn man sich mit dem Thema bewusst auseinandersetzt. In diesem Sinne dokumentiert sich eine positive Orientierung an einem mit überschaubaren Aufwand betriebenen Umweltschutz, der sich durch eine Verknüpfung von Alltagspraktiken und Nachhaltigkeit als intergenerationelles Projekt auszeichnet und den sie anhand der Bereiche Recycling, Stromsparen und Automobilnutzung exemplifizieren. Die Schüler bauen einen Gegenhorizont zu „big business people“ auf, von denen sie sich stark abgrenzen und die aus ihrer Sicht Umweltprobleme negieren und die stärker gefordert sind als der Normalverbraucher. Auf expliziter Ebene werden in diesem Zuge ökonomische Anreize in die Diskussion gebracht, die förderlich sein könnten. Aus welchen Motiven umweltgerechtes Verhalten passiere, sei schlussendlich nicht so wichtig.

Relevant in diesem Zusammenhang erscheint die Wiederholung der bereits aus anderen Passagen bekannten Metapher der „small steps“ bzw. der „little things“,

die hier auf die Orientierung bezogen wird, dass Umweltschutz gar nicht so schwer ist. Anhand weiterer Beispiele aus dem eigenen Alltag wird anschließend dargestellt, was im Bereich Umweltschutz getan wird. Während sie zunächst in einem stark sich selbst präsentierenden Modus („... we're a big recycling community...") befinden, gehen sie am Ende der Passage in eine Art rechtfertigenden Modus über und weisen darauf hin, dass man zwar immer noch verschmutze, es aber wenigstens versuche zu vermeiden bzw. einzuschränken.

Der Interviewer fordert in seiner Nachfrage, ob das Projekt und das Thema in der Familie oder dem Freundeskreis angesprochen wurde, dazu auf, die Diskussion wieder auf eine reflexiv-verbale Ebene zu bringen (metareflexiv), nachdem von den Schülern vorher im Wesentlichen die Handlungsebene angesprochen wurde[249]. In der Folge wird eine Generationendifferenz beschrieben. Die Schüler erhalten aus ihrer Sicht durch das Projekt Zugang zu einem Erfahrungsraum, von dem sich die Eltern über den Blick von außen („... they were glad that I was doing it...") klar abgrenzen, denn die Eltern selbst bekommen keinen Zugang dazu. Die Eltern scheinen also den Zugang der Schüler zu einem Wissen bzw. zur Implementierung einer internationalen Zusammenarbeit zu begrüßen, zu dem bzw. zu der sie selbst keinen Zugang erhalten und was sie ihren Kindern deshalb nicht vermitteln können. Auf der anderen Seite zeigt sich aus Schülersicht wiederum eine Generationendifferenz besonders in der Aussage „It'll never have a lasting impression on them". Den Schülern scheint die positive Reaktion der Eltern auf das Projekt aufgrund der anerkannten Autorität der Eltern wichtig zu sein. Dabei zeigt sich gleichzeitig aber eine Abgrenzung gegenüber den Eltern, die ihren Erfahrungsraum nicht teilen können, wodurch die Schüler sich selbst eine exklusive Positionierung zuschreiben und sie das intergenerationelle Verhältnis als ein innovatives entwerfen, denn sie sind die Generation, die Zugang zu innovativem Wissen erhält, womit sie sich indirekt auch eine Selbstwirksamkeit zuschreiben. Hierdurch zeigt sich implizit eine Generationendifferenz.

In der Folge wird auf die Thematisierung des Projekts mit Schülern aus anderen Fächergruppen eingegangen und dabei Ausstrahlungseffekte durch das Projekt, aber auch der Umstand angesprochen, dass man jetzt bzgl. der Thematik bei Diskussionen aus der Perspektive anderer Fächer mitreden könne. Insofern scheint es eine Orientierung der Schüler daran zu geben, Teil einer Gruppe zu sein, die informiert ist und die über die fundierte Kommunikation über ein Thema in impliziter Abgrenzung zu den Eltern als Repräsentanten der nächsten Generation sowohl Verstehen als auch Gemeinschaft und Lerneffekte mit anderen herstellt.

[249] Eigentlich ein Abzielen auf metareflexive Durchdringung.

In anderen Gruppendiskussionen zeigen sich ähnliche Ausprägungen. So dokumentiert sich bspw. in Gruppe *Lake1* bereits in der Eingangspassage die Bedeutung von Anerkennungsprozessen durch die Eltern für die Arbeit im Projekt („... when I was telling my parents about it... I was telling them how we were like communicating with the kids in Germany and India about like environmental issues... the reaction was like that it's like honestly one of the coolest things...").

In anderen Gruppen wie *Sea2* steht bzgl. der Generationendifferenz die Bedeutung von Schule als prägender Institution für das Leben im Vordergrund, was in Abgrenzung zur Generation der Eltern geschieht, die man nicht mehr prägen könne im Sinne einer Verhaltensänderung („Old dogs can't learn new tricks as they say..."), ähnlich ist dies in der Gruppe *Speckgürtel1* („Ja, aber ich fand eigentlich die äh, also diesen ganzen Gedanken dahinter halt, jetzt mal die jüngeren, halt Schüler... dass halt gerade die jüngere Generation sich darum schon Sorgen macht"). In einigen Gruppen (bspw. *Mittelgebirge1, Metropolregion3*) steht dies in Verbindung mit einer festgestellten Eingeschränktheit der eigenen Handlungsmöglichkeiten durch die Abhängigkeit von den Eltern bzw. damit, dass Handlung nur im Konsens mit den Eltern möglich ist.

Für die Geographiedidaktik lässt sich ableiten, dass im Rahmen der unterrichtlichen Bearbeitung von Themen mit Nachhaltigkeitsbezug das Generationenverhältnis, insbesondere das Verhältnis zu den Eltern und deren Positionierung zum Thema, eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt. Wenn von Lebensweltbezug des Schülers die Rede ist, so ist die Lebenswelt vieler Schüler wesentlich durch die Eltern bestimmt. Dies gilt besonders für Themen der Nachhaltigkeit, denen meist Problematiken immanent sind, die aus Schülersicht maßgeblich vorherigen Generationen zugeschrieben werden können. In diesem Sinne muss auch die Rolle der Lehrkraft und deren Position im Rahmen des Spannungsfelds Generation kritisch hinterfragt werden.
Der systematische und kritische Einbezug gesellschaftlicher Entwicklungen im Themenbereich (wissenschaftliche Erkenntnisse, politische Prozesse etc.) über die Zeit in die unterrichtliche Umsetzung in Kombination mit der Förderung einer eigenen kritisch-emanzipativen Positionierung könnte hier gewinnbringend sein. Dabei ist sicher nicht nur der Geographieunterricht gefordert.

8. Sinngenetische Typenbildung

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel die für die Schüler zentralen Themen und Orientierungen im Mittelpunkt standen, soll in diesem Kapitel die darauf basierende Typenbildung[250] im Zentrum der Darstellung stehen. Im Rahmen der fallinternen und fallexternen Analysen konnten vier verschiedene Typen von Orientierungen bzw. Oberthemen herausgearbeitet werden, auf die hierbei Bezug genommen wird. Als zentral hat sich in diesem Prozess die Rekonstruktion von Modi der Selbst- und Fremdkonstruktion herausgestellt, auf deren Basis sich die Schüler zum Unterrichtsarrangement positionieren, es bewerten und Verbesserungspotentiale formulieren.

Der erste Schritt der Typenbildung, die sinngenetische Typenbildung, geht von der rekonstruierten Basisorientierung an Gemeinschaft in Differenz aus, die als *tertium comparationis* (KLEEMANN 2009, S. 163) betrachtet werden kann. Der Kontrast in dieser herausgearbeiteten Basisorientierung „ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält" (BOHNSACK 2007, S. 143).
Die Schüler in den untersuchten Gruppen unterscheiden sich also in ihren Selbst- und Fremdkonstruktionsprozessen, die vor dem Hintergrund des methodischen Arrangements deutlich werden. Referenzen für die sinngenetische Typenbildung, in der es um die Rekonstruktion und Typisierung unterschiedlicher Orientierungsrahmen geht, sind die im vorherigen Kapitel erarbeiteten zentralen Themen, die, wie bereits dargestellt, fallübergreifend herausgearbeitet werden konnten. Die thematischen Dimensionen sind also nicht Kategorien oder Heuristiken, die an das Material herangetragen und auf deren Basis die empirischen Daten quasi deduktiv analysiert wurden, sondern sie sind abduktiv (vgl. PEIRCE/APEL 1991, S. 395ff) aus den Gruppendiskussionen der Studie gewonnen und damit bereits ein zentrales Resultat der gesamten Arbeit (vgl. KELLE/KLUGE 2010, S. 16ff).

Die folgenden Themenfelder wurden von jedem Typus bearbeitet, allerdings unterschied sich diese Bearbeitung sowohl in ihrer Art, als auch in ihrer Intensität. Die Themenfelder lassen sich unterteilen in geographische Wissenskonstruktion (Hierarchisierung und Kategorisierung, Visualisierung), Diskurs im didaktischen Arrangement (Erwartungen an eine Online-Diskussion) und soziales Umfeld (intergenerationelles Verhältnis)[251].

[250] Vgl. das Kapitel zu den Schülerorientierungen.
[251] Vgl. das Kapitel zu den Schülerorientierungen.

Beim Themenfeld Wissenskonstruktion geht es im Wesentlichen um folgende Fragen:

1. *Wie wird Wissen in Bezug auf globale Probleme konstruiert (Auf welcher Grundlage? Welche grundsätzlichen Zugänge haben die Schüler zur Wissenskonstruktion im Kontext derartiger Arrangements?)*
2. *Schaffen Wissen und Austausch von Wissen einen Zugang zu geteilter Welt?*

Die Schülerinnen und Schüler unterschieden sich hier in zwei zentralen Bereichen: Zum einen in der Ausprägung vorgenommener Hierarchisierungen der Länder, also ihren Vorstellungen bzgl. Bedeutung verschiedener Zuschreibungen hinsichtlich der Charakteristika der Länder. Hierbei zeigt sich u. a., auf welche Weise die Schüler versuchen, Komplexität zu reduzieren. Zum anderen unterschieden sie sich in ihren Bedeutungszuschreibungen zu Visualisierung im Rahmen der unterrichtlichen Umsetzung derartiger didaktischer Arrangements, was bspw. beim Entwurf von Handlungsmöglichkeiten im Rahmen einer Zusammenarbeit in der Gemeinschaft von zentraler Bedeutung ist.

1. Hierarchisierung von Ländern im Rahmen von Wissensstrukturierung und Wissenskonstruktion

Hier finden sich eher heterarchisch bzw. soziokratisch geprägte Ausprägungen, aber auch Hierarchisierungen auf unterschiedlicher Grundlage (Technologie, Lebensstil, pragmatisch geprägter Einstellung zur Wissenskonstruktion) und Hierarchisierungen aus unterschiedlicher Richtung (sich selbst respektive das Heimatland überordnend – unterordnend). In diesem Sinne setzen die Schüler Hierarchisierungen unterschiedlich dazu ein, Wissen zu strukturieren bzw. zu konstruieren. Dabei lassen sich Einblicke sowohl in bei den Schülern vorhandene Wissensbestände gewinnen also auch in ihre Versuche, auf Basis ihres vorhandenen Wissens, teilweise unter Einbezug geographischer Fachtermini, neues Wissen einzuordnen und dabei Komplexität über hierarchische oder kategoriale Ordnungen zu reduzieren.

2. Bedeutung von Visualisierung in der Wissenskonstruktion

Es zeigen sich hier verschiedene Formen von Orientierungen an Visualisierung: Zum einen an über den visuellen persönlichen Kontakt erzeugten Personifizierungen im Sinne eines Erlebens von Sozialität, zum anderen an Authentisierungsprozessen von Inhalten in Kontrastierung zu im unterrichtlichen Kontext oder über die Massenmedien vermittelten Inhalten. Wissen wird in diesem Sinne im *peer*-Kontakt authorisiert.

Das Erleben von Sozialität wird dabei teilweise in den Kontext von Handlung gestellt, werden auf dessen Basis doch Handlungsmöglichkeiten entworfen und

bspw. auch Motivationsprozesse zum eigenen Tun unter Überwindung bislang erlebter Handlungsfrustration reflektierend eingebracht. Dies lässt sich jedoch nicht für alle Typen feststellen[252].

3. Welche Erwartungen werden auf verschiedenen Ebenen an das methodische Arrangement einer Online-Diskussion gestellt?

Zu dieser Frage finden sich in allen Gruppen Orientierungen an intensiver und umfangreicher Diskussion, allerdings sind diese verschieden gelagert. Während das Diskutieren auf der einen Seite, bei Anerkennung aller Differenz, als Mittel angesehen wird, Gemeinschaft herzustellen oder Ideen auszutauschen, ist sie auf der anderen Seite Grundlage für Prozesse der Abgrenzung, Selbstpräsentation und –definition oder Ort der Darstellung persönlicher Dilemmata. In Gruppen mit stark positiver Orientierung an intensiver und umfangreicher Diskussion zeigen sich dabei zwei Arten des Umgangs damit, wenn eine Diskussion nicht intensiv verläuft. Während zum einen trotzdem eine positive Bewertung erfolgt, was explizit mit dem Hervorrufen einer höheren Motivation bei der Beschäftigung mit dem Diskussionsthema begründet wird, führt ein wenig intensiver Diskussionsverlauf zum anderen zu einer explizit negativen Bewertung des gesamten Arrangements. Dies zeigt sich an parallelen Linien genauso in der Ausprägung der Basisorientierung.

4. Wie erfolgt die Bearbeitung intergenerationeller Fragen im Rahmen globaler Problemlagen?

Hier lassen sich verschiedene Erarbeitungen/Konstruktionen des Generationenverhältnisses rekonstruieren, die von Austausch und Akzeptanz, aber auch von Hierarchie, Autorität, dem Wunsch nach Anerkennung und sogar von Gefühlen der Machtlosigkeit hinsichtlich selbstbestimmtem Agierens im familiären und schulischen Umfeld geprägt sind. Hinzu kommt eine tendenziell skeptische Haltung gegenüber Erwachsenenwelten, denen ein Geleitetsein an Interessen und damit keine große Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird.

Im Unterschied zu vielen bislang im Rahmen dokumentarischer Auswertung vorgenommenen Typenbildungen basiert die hier dargestellte sinngenetische Typenbildung auf einer gruppenübergreifenden Vorgehensweise. Dies stützt sich auf die Auffassung, dass sich bei Behandlung verschiedener Themen in den Gruppen auch verschiedene Orientierungsrahmen zeigen[253]. „In diesem Zusammenhang ist auch ein Phänomen anzusprechen, welches sich im Verlauf der Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens als wichtiges Moment

[252] Vgl. die im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung folgende Unterscheidung in kollektivierende und distinguierende Typen.

[253] Vgl. hierzu auch die Vorgehensweise von Applis (2012) aus der gleichen Arbeitsgruppe.

gezeigt hat: Gruppen sind in der Lage, partiell abweichende Meinungen zuzulassen. Die Annahme einer vollständigen Homologie ist damit zugunsten einer Perspektive auf perforierte Homologien gewichen“ (KLEEMANN 2009, S. 192). Die Rekonstruktion der Orientierungen weist in diesem Sinne auf verschieden gelagerte Erfahrungsräume der Schüler innerhalb der Diskussionsgruppen hin. Sie können vom unterschiedlichen Wirken verschiedener durchlaufener schulbezogener Erfahrungen, wie verschiedener Fächer, verschiedener Lehrkräfte, verschiedener besuchter Schulen in der Schülerbiographie[254] oder außerschulischer Erfahrungen, wie Peergroup, Familienhintergrund, Freizeit oder Regionalspezifika[255] beeinflusst sein. Innerhalb der Gruppen finden sich je nach Thema, das bearbeitet wird, verschiedene Typiken (vgl. APPLIS 2012, S. 261ff).

Im Folgenden soll dargelegt werden, wie die Bearbeitung des jeweiligen Themas typenspezifisch erfolgt. Dafür werden, so weit möglich, bereits aus den vorherigen Kapiteln bekannte Passagen herangezogen, um so für den Leser eine stärkere Verknüpfung zwischen den Fallbeschreibungen, den thematischen Dimensionen und der sinngenetischen Typenbildung zu erreichen.

Aus den Gruppendiskussionen mit den Schüler lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Arten von Typen rekonstruieren: Zum einen kollektivierende Typen, die vor allem die Erfahrung von Gemeinschaft in den Gruppendiskussionen konstruieren und zum anderen distinguierende Typen, die in den Gruppendiskussionen vor allem die Erfahrung von Verschiedenheit konstruieren. Diese grundsätzliche Unterscheidung lässt sich weiter ausdifferenzieren, wie die folgende Abbildung veranschaulicht, die einen Überblick über die Typologie geben soll:

[254] Vgl. Fallbeschreibungen, hier Projektklassen, Oberstufenkurse, Internatsschüler etc.
[255] Hier sind u. a. etwa auch Änderungen des Wohnsitzes im Laufe der Schülerbiographie zu berücksichtigen.

Abb. 27 | Rekonstruierte Typologie aus den Gruppendiskussionen der Studie, eigene Darstellung

Im Rahmen der Darstellung wird in der Regel zu jedem Thema für jeden Typ exemplarisch eine für ihn charakteristische Passage herangezogen. Für weitere, die Themen oder die einzelnen Fälle betreffende Aussagen sei auf die entsprechenden Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln verwiesen.

8.1. Kollektivierende Typen (Es wird vor allem die Erfahrung von Gemeinschaft konstruiert)

Die kollektivierenden Typen 1 und 2 konstruieren vor allem die Erfahrung von Gemeinschaft. Dies tun sie jedoch mit anderen Foki, die auf andere Zugänge der beiden Typen zur Konstruktion von Gemeinschaft hinweisen und in die verschiedene Enaktierungen einfließen.

Typus 1: sozial-reflexiv (Sozialität/Gemeinschaft reflektierend) | Orientierung an Erfahrung von Gemeinschaft und Gemeinsamkeiten und Beschreiben von dieser[256]

Typus 1, der als sozial-reflexiv bezeichnet werden kann, orientiert sich stark an der durch das Unterrichtsarrangement hergestellten Gemeinschaft mit den Schülern aus den anderen Ländern. Dabei stehen Sozialitätserfahrungen im Vordergrund, die herangezogen werden, um motivationale Prozesse hinsichtlich Selbstwirksamkeit zu erzeugen. In diesem Sinne initiiert die Erfahrung von an Handlungspraxis orientierter Gemeinschaft, die im Wesentlichen nur auf Beschreibungen der Partnerschüler und dem subjektiven Eindruck der in diesen Beschreibungen transportierten zugeschriebenen Bedeutung des Problems für die Partnerschüler beruht, offenbar Reflexionsprozesse hinsichtlich bestehender, teilweise fatalistischer Vorstellungen über eine potentielle Lösung des Problems. Es stehen visuelle Personifizierungs- und Authentisierungsprozesse im Vordergrund, anhand derer Gemeinschaft im Sinne einer potentiellen Problemlösung hergestellt wird. Die Herstellung von Gemeinschaft stellt fast schon selbst eine Problemlösung dar. In diesem Sinne wird Wirksamkeit als grundsätzlich möglich konstruiert, als eine theoretische Wirksamkeit. D. h. die Schüler theoretisieren über Wirksamkeit, ohne daraus zwangsläufig sofort eigene Handlungen vor Ort abzuleiten und diese zeitnah umsetzen zu wollen[257]. Länderübergreifende Sozialitätserfahrung wird positiv attribuiert und steht mit der Reflexion der Selbstwirksamkeit in Verbindung. Über Vorstellungen von potentieller Wirksamkeit von Engagement wird die Selbstwirksamkeit auf

[256] Vgl. zu diesem Typus die formulierten Forschungsdesiderata in der Studie von Applis (2012), wo unter anderem die Rolle von positiven Beispielen gelingender Interaktion (innerschulisch und außerschulisch) beim Abbau von dichotomen oder fatalistischen Vorstellungen von Welt thematisiert wird.

[257] Vgl. hierzu Typ 2, für den die Erfahrung eigener praktischer Wirksamkeit zentral ist.

Grundlage der Sozialitätserfahrung positiver eingeschätzt und sowohl die Motivation zu weiteren Sozialitätserfahrungen als auch die Wertschätzung gegenüber anderen deutlich. In diesem Zusammenhang zeigt sich die Bedeutung des Mediums Internet zur Überwindung von (sozialer) Distanz und als Medium mit immanentem Ermächtigungspotential über die Erzeugung von Nähe und Gemeinschaft.

Die folgenden Passagen sollen verdeutlichen, inwieweit Hierarchisierungen bzw. Kategorisierungen und Visualisierungen für den Typus 1 spezifisch im Rahmen einer Konstruktion von Wissensgehalten zum Tragen kommen. Hierzu werden Beispiele aus verschiedenen Gruppendiskussionen (*Sea2*, *Mittelgebirge1*) herangezogen.

a) Hierarchisierung

Die folgende Passage stammt aus der Gruppendiskussion der Gruppe *Sea2*, einer Gruppe von zwei Schülerinnen und drei Schülern einer Schule in den Neuenglandstaaten der USA.

Sea2, Eingangspassage, Z. 78-97:

Cw: What also is interesting is to like talking to Germany which is as a country that I don't think is that much (1) different than (1) the United in a certain way it's just the way that like it's not as tota- it- the (.) ehm (.) the Geography is a little bit similar to ours like very urban and what not (.) and I thought that was really interesting to really talk to them and still see that they had a lot of different things (.) than we had in our (.) like with our views on (.) global warming and

Bm: └also similar with us too though. I mean it's it's kind of

Cw: what they're doing yeah

Aw: └( )

Bm: funny to seeing (.) seeing the other students like (.) just like looked like a mirror of us @just@

Aw: └Our counterparts

Cw: └Yeah

Dm: └yeah @(2)@

Bm: different parts of the world@ it was pretty cool (1) same (.) same sense of humor somewhat.

In der Passage wird deutlich, wie die Schüler des Typus 1 neu konstruiertes Wissen in eine bestehende Struktur einordnen, die in Form von Länderkategorien vorzuliegen scheint. Die amerikanischen Schüler aus Neuengland ordnen Deutschland als den USA ähnlich ein, obwohl sie gesehen hätten, dass die deutschen Schüler trotzdem viele andere Dinge gehabt hätten. Dabei nehmen sie auf die Siedlungsstruktur Bezug. Trotzdem sind die Schüler bei der Bearbeitung der erhaltenen Wissensgehalte in einem integrierenden Modus, der einer Kollektivierung folgt. Dies zeigt sich gegen Ende der Passage, in der die deutschen Schüler explizit als ihre Gegenstücke und als Spiegelbild beschrieben werden und auch der gleiche Sinn für Humor von den Schülern herausgestellt wird[258]. Implizit stellen die Schüler in der gesamten Passage Gemeinschaft her,

[258] Hier lassen sich durchaus Verbindungen zum Konzept der Transkulturalität nach Welsch (2009) erkennen.

indem, ohne Unterschiede zu verschweigen, die Feststellung von Gemeinsamkeiten in den Vordergrund gerückt wird. Es ist in diesem Sinne also keine Über- bzw. Unterordnung von Perspektiven oder Ähnliches feststellbar, die Schüler sehen sich mit den Partnerschülern auf einer gemeinsamen gleichgestellten Ebene.

b) Visualisierung

Die bereits im vorherigen Abschnitt zur Hierarchisierung in der Gruppe *Sea2* anklingende große Bedeutung von Visualisierung hinsichtlich Gemeinschaftsorientierung für den Typus 1 zeigt sich in zahlreichen weiteren Passagen. Sie wird hier anhand einer Passage aus der deutschen Gruppe *Mittelgebirge1*, die an einem Gymnasium in ländlicher Umgebung in Nordrhein-Westfalen angesiedelt ist[259], veranschaulicht.

Mittelgebirge1, Passage Amerika, Z. 606 - 623:

Am: Weil man hat ja eigentlich nur das Amerika nur auf ja-, auf, //puh//, wie heißt das hier (.), Geld und-, Profit und Geld. Das die dann aber mal ein bisschen Windgeneratoren in dem Fall machen, fand ich schön!

Bw: Ja das stimmt! Ich-, also ich seh das auch so wie X, dass also wirklich, wenn man sieht, die machen auch was dagegen, dann ist man halt nich so allein also jetzt-. Wenn jemand, wenn jemand sagt, ja, tu was für die Umwelt! Dann denkt man sich, ja pff! Mein Beitrag, der, der spart auch nichts! Aber wenn man wirklich sieht, ja andere machen das auch und wenn das viele machen, dann erreicht das wirklich was! Dann also, also ich fand das auch wirklich gut! Also weil jetzt auch-, also klar! Ich alleine bin wirklich klein, aber auch Deutschland ist ja im Vergleich zu der ganzen Welt immernoch klein, aber @(wenn man sieht, ja)@, Amerika macht auch mit, dann (.) @(.)@, dann ist das ja schon was größer und was umfangreicher und dann denkt man halt wirklich, ja, dass kann was, kann was geben. Wenn da alle mitziehen!

[259] Vgl. die Fallbeschreibung der Gruppe *Mittelgebirge1*.

In der Passage werden die über den persönlichen Kontakt mit den amerikanischen Partnerschülern transportierten Inhalte dem sonstigen Bild Amerikas gegenübergestellt, das explizit von Profit und Geld geprägt ist. Über die Erfahrung „die machen auch was dagegen", der erneut die Herstellung von Gemeinschaft zugrunde liegt, und einen Zugang zu Inhalten über Personifizierung wird Wirksamkeit als grundsätzlich möglich konstruiert und das Gefühl, dass „man [dann] halt nich so allein" sei, stellt sich ein. Dies scheint motivationales Potential zu besitzen im Sinne der Einschätzung von eigenen Handlungsmöglichkeiten, die theoretisierend bearbeitet werden. Im Zuge dessen wird auch die mögliche Wirksamkeit von Maßnahmen in Deutschland thematisiert, denen reales Wirkpotential nur in Gemeinschaft mit anderen größeren Ländern[260] zugeschrieben wird. Der kollektivierende Modus auf Basis eines theoretisierenden Zugangs zu Handlungspotentialen zeigt sich also nicht nur auf individueller Ebene, sondern wird grundsätzlich auf verschiedenen Ebenen sozial gerahmt und im Sinne einer Gemeinschaft reflektiert.

c) Erwartungen an eine Online-Diskussion

Die Erwartungen des Typus 1 bzgl. des Arrangements Online-Diskussion werden im folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion der deutschen Gruppe *Mittelgebirge1* deutlich. Die Schüler gehen hier auf die motivationalen Aspekte der Online-Diskussion im Vergleich zum sonst üblichen Unterricht ein, der als negativer Gegenhorizont entworfen wird. So habe die Diskussion als Ansporn für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema gewirkt, denn ohne diese hätte man die geschriebenen Postings im Diskussionsforum nicht rechtfertigen können. Trotz einiger Aspekte, die wohl als nicht so gelungen wahrgenommen wurden, wird das Online-Unterrichtsprojekt als effektives Lernarrangement bezeichnet, das ohne die Online-Diskussion weniger motivierend gewesen wäre.
In der Passage zeigt sich erneut deutlich, dass Typus 1 die eigenen Lernprozesse sozial rahmt, denn die motivationale Wirkung des Lernarrangements ergibt sich über die Gemeinschaftsherstellung: Man muss sich gegenüber den anderen für seine in der Kommunikation geäußerten Argumentationen und Meinungen rechtfertigen, um in diesem Sinne in der Online-Diskussionsgruppe anerkannt zu werden. In diesem Sinne definiert sich Typus 1 erneut über Wissensinhalte, die wieder mit theoretischer Wirksamkeit verknüpft sind, unter diesem Aspekt jedoch nicht mit theoretischer Wirksamkeit hinsichtlich eigener Handlungsmöglichkeit bei einer potentiellen Problemlösung, sondern hinsichtlich theoretischer Wirksamkeit, die Wahrscheinlichkeit der sozialen Anerkennung in der Online-Diskussionsgruppe über inhaltlich fundierte Teilnahme zu erhöhen. Das eigene Lernverhalten im Arrangement ist also auch hier von einem sozial-reflexiven Zugang geprägt.

[260] In diesem Fall die USA.

Mittelgebirge1, Passage Online-Diskussion, Zeile 1204 – 1216:

Cw: Ja aber ich finde ohne diese Diskussion hätte man gar nicht so viel mit dem eigenen Thema auseinandergesetzt. Weil es hieß ja, ja ihr müsst dann mit denen diskutieren und dadrch wollte man halt auch wirklich richtig vorbereitet sein und sich damit so auseinandersetzen, dass man auf eventuelle Rückmeldungen wirklich direkt was zu sagen hat! Und hätte es diese Diskussion ncith als Ansporn gegeben, dann hätte man sein Thema so abgearbeitet, das abgegeben, ne Note gekriegt und fertig! Aber so war das halt wirklich, dass man sich damit auseinandersetzen musste und auch rechtfertigen musste, was man schreibt! Und auch, also auch wenn das jetzt nicht so super gelungen ist, aber ich finde jetzt auch nicht, dass es so in den Eimer gegangen ist! Also ich fands eigentlich schon @(effektiv)@!

d) Intergenerationelles Verhältnis

Im intergenerationellen Verhältnis zeigt sich die Gemeinschaftsorientierung von Typus 1 im Verhältnis zu den Eltern. Der Schultag wird mit den Eltern besprochen und hat Einfluss auf die familiäre Gemeinschaft. Es zeigt sich aus Schülersicht sogar eine gewisse Selbstverständlichkeit, dass dies so ist. Konkret äußert sich dies in der Wirksamkeit auf Entscheidungen und Handlungen im familiären Kontext wie die folgende Passage aus der Gruppe Mittelgebirge1 zeigt[261].

[261] In der Passage kommt auch Typus 4 (hier: Dm) kurz zu Wort.

Mittelgebirge1, Passage Familie, Z. 770-792:

Y: Wie istn des bei euch? Wird so, werden solche Themen äh bei euch im Freundeskreis oder in der Familie diskutiert? 00:36:16-0

Cw: Nein!

Am: Welche Themen?

Dm: Ne eher weniger.

Am: Also jetzt-

Y: Klimawandel. 00:36:14-2

Bw: Doch in der Familie schon! Also wir zum Beispiel, als wir das neulich dann im Unterricht hatten in Englisch, hatten wir das nämlich auch, da hab ich dann auch zu meiner Mutter gesagt, ja, können wir das nicht das-und-das in unserem Haus installieren? Und also dann hat sie gesagt, ja die Idee hatte ich auch schon! Und jetzt, also jetzt haben wir auch so ne Solaranlage gekauft, die jetzt auf unser @ (Dach gebaut wird!) @ Also kann jetzt nicht jeder machen! Aber doch also, so mit der Familie reden wir klar drüber! Und jetzt hier, im , also jetzt durch das Unter- also durch dieses Projekt hab-, hatten wir halt auch so kleine Gruppen, die das dann immer zusammen gemacht haben und also mit meiner Partnerin hab ich dann auch mit unserer Freizeit-, haben wir auch in unserer Freizeit dann so da drüber geredet wie schrecklich das eigentlich alles ist und so. Klar, ist jetzt nich so das Schulhofsthema, aber, wird auch drüber geredet find ich!

Gegenüber der Lehrkraft dokumentiert sich bei Typus 1 ein teilweise kritisch-reflexiver Zugang, der aber sozial in einem Modus der Kollektivierung gerahmt bleibt. Zwar wird die Lehrerrolle im System Schule durchaus kritisch wahrgenommen, auf sozialer Ebene überwiegen jedoch Anerkennungsprozesse des Wirkens der Lehrkraft wie die folgende Passage verdeutlicht.

Mittelgebirge1, Eingangspassage, Z. 139-152:

Cw: Ja und für Frau Behrs war das halt auch so, dass das jetzt auf einmal unser wichtigstes Projekt an der ganzen Schule sein musste und dann war das auch in der Klausurphase und dann haben wir in den Leistungskursen Klausuren geschrieben und alles und dann kam jetzt hier noch unser Kurssprecher und hat gesagt, ja unser ganzer Erdkundeunterricht geht dabei drauf und fürs Abi brauchen wir aber die und die Themen! Und äh Klimawandel kommt gar nicht vor! Und jetzt verballern wir unsere ganze Zeit damit, und da hatten wir dann wirklich echt ne Phase, wo wir zu Frau Behrs gesagt haben, ja das wird uns echt zu viel! Aber, also jetzt im Nachhinein sind wir denke ich alle froh, dass die sich so dahintergeklemmt hat und gesagt hat, kommt ihr macht das jetzt! Das ist einmal im Leben! Und da habt ihr echt eine Erfahrung daraus gewonnen!

In diesem Sinne wird eine Anerkennung der Autorität der Lehrkraft deutlich, quasi als Leiterin im Rahmen von Erkenntnis- und Erfahrungsprozessen, deren Wirken den Schülern vor dem eigentlichen Durchlaufen dieser Prozesse nicht klar sein kann. Vor diesem Hintergrund werden dann in einer Art Rückschau Szenarien, die aus dem Moment heraus nur über Druck der Lehrkraft angegangen werden, als positiv bewertet, da man es nun besser weiß.

Typus 2: aktional-reflexiv (Aktionalität/Handlung reflektierend) | Orientierung an Erfahrung von praktischer Wirksamkeit innerhalb einer übergeordneten Gemeinschaft und Bewerten von dieser

Typus 2, der aktional-reflexive Typ, ist sehr an der Erfahrung von praktischer Wirksamkeit orientiert, die mit einer übergeordneten Gemeinschaft verbunden ist. Dabei ist auch die Einschätzung der praktischen Wirksamkeit zentral, denn diese Erfahrungen werden intensiv reflexiv bearbeitet. Die Handlungsorientierung überstrahlt in diesem Sinne bei Typus 2 den sozial-reflexiven Zugang, der bei Typus 1 im Vordergrund steht. Typus 2 konstruiert eigene Wirksamkeit als praktisch möglich. So ist die praktische Wirksamkeit vor Ort, bspw. im Rahmen einer lokalen Aktion mit der Schule oder der Klasse, für diesen Typus zentral.

a) Hierarchisierung

Die Art der Wissenskonstruktion von Typus 2 ist stark durch von Hierarchisierungen geprägten Kategorisierungen und Strukturierungen gekennzeichnet. Dies zeigt sich u. a. anhand des Zugangs zu internationaler Kollaboration, deren aktionale Inwertsetzung über das Nutzen von Differenzen beschrieben wird, deren Grundlage wiederum Kategorisierungen sind, die teilweise auf geographischen Fachtermini basieren. Dies zeigt sich u. a. in den folgenden Passagen aus der indischen Gruppe *Capital2*[262]. Länder werden aufgrund von Zuschreibungen in den Bereichen Fortschritt und Entwicklung kategorisiert und Wissen auf dieser Grundlage konstruiert. Der Zugang ist dabei ein technologischer. Diese Kategorisierung wird in die Beschreibung der kennengelernten Perspektiven der Partnerländer integriert und Begründungszusammenhänge daraus hergestellt.

Capital2, Eingangspassage, Zeile 17-23:

Am: ˪Through Lo-Net we came to know about their thinking, their point of view about how we can cope with climate change which is happening. Ah in generally in advanced countries like ah- Germany and the US -ah- luxury is a part of their life. ah- So we came to know about their point of view -ah- that is quite difficult for them to give up those luxuries -ah- in- for the sake of the changing climate but they can contribute a little. (1)

Der prinzipiell kollektivierende Zugang und die Konstruktion von Gemeinschaft zeigen sich bei Typus 2 in der Herangehensweise an eine potentielle Problemlösung aus der eigenen Perspektive heraus. Dabei geht es um Verantwortungsübernahme, die von allen in gleicher Weise erfolgen, für die man aber auch selbst seinen Beitrag im Sinne einer Bewusstseinsbildung leisten muss. Dies ist wiederum mit einer Handlungsorientierung verknüpft, die über die Formulierung von lokalen anwendungsnahen Beispielen illustriert wird. Zwar geht es bei Typus 2 um kategorienbasierte Konstruktion von Wissen, allerdings wird auf expliziter Ebene gerade die Überwindung von Hierarchien angemahnt. In diesem Sinne zeigt sich ein Widerspruch zwischen expliziter und impliziter Ebene. Während es auf expliziter Ebene um Hierarchieabbau geht, zeigt sich auf impliziter Ebene trotzdem ein Verhaftetsein in Logiken, denen genau diese Hierarchisierungen zugrunde liegen. Dies ist nicht zu verwechseln mit dem kollektivierenden Zugang und der Orientierung an Erfahrung von praktischer

[262] Vgl. Fallbeschreibung der Gruppe *Capital2*.

Wirksamkeit innerhalb einer übergeordneten Gemeinschaft, den die Gruppe zeigt, denn diese dokumentiert sich in Bezug auf das Problem Klimawandel, das unter Einbezug von Reflexionen des Beitrags jedes Einzelnen in einem kollektivierenden Modus bearbeitet wird. In diesem Sinne zeigt sich bei Typus 2 über das tendenzielle Aufbrechen von vorhandenen Begründungslogiken im Rahmen von Handlungsbezug ein großes Potential des Unterrichtsarrangements. Dies wird deutlich durch eine Orientierung an Technologisierung und darauf gründend einem Technologietransfer auf der einen Seite, also einer Nutzung von Differenz, auf der anderen Seite aber einem kollektivierenden Zugang hinsichtlich Kommunikation und Interaktion.

Capital2, Passage developed vs. developing countries, Z. 1-49:

Am: Everybody need to take equal responsibility because more or less they will be affected by climate change. -ah- We can change their perception by awaring them -ah- for example in our school -ah- our school has initiated IFLEX. That's an ad film making competition which encourages children to -ah- make ad films. It -ah- it has a category 'public service ad" in which the children - students from -ah- different classes from lower level to higher level -ah- use their creativity and make ad films and these ad films are just one (.) they don't take much time of the people and -ah- if they are creative, they are really effective in changing the perception of the people. -ah- They show how the climate change is going to affect them and what can they do in order to take case. #00:39:48-4#

?w: It is that -ah- that developed countries are the main elements - I mean -ah- main reason for this pollution. They have also this pollution and this global warming has also been caused because of them. And they are equally responsible for it. So they cannot blame only developing countries. Because developing countries(.) The whole world revolves around the development. Ah (.) It's all about money and that's it. So it does mean that they should also take equal responsibility towards it and they should not blame on the developing countries.#00:40:18-3#

?w: I agree with her. Because we are on the way of development and they have already developed. They have crossed all of these points and they are now more into emissions and all these things. So they can not blame developing countries. #00:40:38-4#

Am: Emissions are more in India and China because we are developing. Germany and America they have already developed. So while their developing phase they have already used these resources. So they can't say -ah- that you need to lower down your emissions or reduce your resources (.) ah (.) or the use of the resources because everyone wants development. And these countries have already developed. So they feel -ah- they - the others should develop but not in a sustainable way. Although they haven't developed themselves in a sustainable way. So there should be equal responsibility taken by both of these countries.#00:41:18-4#

Dm: Like they are starting the program and we are executing it. This ( ) should stop. #00:41:22-0#

?w: It should be like, if they are blaming us, then they should provide us, they only should provide us with a solution that what can be done. We want development and with less pollution. #00:41:32-1#

Dm: Technologies, green technologies. Many of them are (1) in the USA they are available. In India it's like- it's no technology.

b) Visualisierung

Typus 2 nutzt Visualisierung im internationalen Kontext zur Authentisierung von Wissen über den persönlichen Kontakt im Rahmen der internationalen Interaktion. Im Unterschied zu Typus 1 wird dies aber in den Kontext einer Problemlösung gesetzt, die anhand der tatsächlich stattgefundenen Lösung kleinerer Teilprobleme im lokalen Umfeld weiter elaboriert wird. Diese Vorgehensweise wird mit einem Erleben von Spaß bei gleichzeitig positiver Bewertung der thematischen Recherche assoziiert. Im Zentrum steht aber die Handlungsorientierung, die auch im Hinblick auf die Visualisierung im Rahmen der Interaktion mit den deutschen Schülern den sozial-reflexiven Zugang[263] überstrahlt. Auch das Kennenlernen der Standpunkte der deutschen Schüler wird durchgehend in den Kontext einer Bewältigung des Problems Klimawandel gestellt, wie die folgende Passage aus der indischen Gruppe *Capital2* zeigt.

Capital2, Eingangspassage, Zeile 84-104:

Dm: So, interacting globally was very, very good because (.) we came to know what the problems are occurring globally because it was like not only India. We were working on the environment of the whole world. So it was good that we came to know the global approach and (1) we came to know first hand what problems they are facing and what we are facing and we would interact and come to know what the problems were and we could solve the problems together. So it was a great like-like even fun we can say and it was a great research and we enjoyed.

[263] Vgl. Typus 1.

Bw: We reached out to many villages also to do surveys. We questionned them and they answered our questions and accordingly we worked. We made plans what are precautions, are all the consequences and also we interacted with the German students on Facebook apart from Lo-Net. Just like we - everybody knows we had an interaction on Lo-Net also, we posted questions and they answered us. So it was really helpful.

Am: └Through Lo-Net we came to know about their thinking, their point of view about how we can cope with climate change which is happening.

c) Erwartungen an eine Diskussion

Hinsichtlich der thematischen Dimension Erwartungen an eine Online-Diskussion dokumentiert sich bei Typus 2 erneut die stark ausgeprägte Handlungsorientierung hinsichtlich einer Lösung des Problems. Online-Diskussionen müssen aus der Perspektive von Typus 2 deshalb intensiv und sehr aktiv geführt werden, um Ideen für problembezogene Aktionen vor Ort aus der Interaktion zu erhalten. Dabei geht es nicht nur um das Kennenlernen neuer Ideen, sondern auch um das Kennenlernen anderer Situationen, Perspektiven und Sichtweisen, aus denen diese Ideen entspringen. In der von den Schülern beschriebenen Überprüfung dieser Ideen auf Umsetzbarkeit im eigenen Land zeigt sich erneut die starke Handlungsorientierung von Typus 2 und dessen grundsätzlich kollektivierender Zugang zu in den Diskussionen thematisierten Problemaspekten.

Cluster1, Passage Online-Diskussion, Z. 1-20:

Bw: Actually, it is very important. Here's one example: Like in Germany I was talking to our principal (Name) and the students. She told me that you have - that the people travel through cycles. They have something, some like they pay for the cycle and it is only leased when they travel and they go around like that. So this is something a new concept. Germany is a developed nation (reden im Hintergrund) so it has already experimented and like we were also interacting with emails with children and students in Germany.

Dw: └Situations are different in other countries.

Bw: └Yes, situations are different, but we can obviously take the good ideas and try to implement in our culture. They have already implemented it and they know the consequences. So we can take those people obviously and interacting on a global scale will help us and today's world is a global village. So there is nothing like a - obviously the situation and conditions that is different but then taking their ideas and trying to implement in our own way. This will help us a lot.

d) Intergenerationelles Verhältnis

Bezüglich des intergenerationellen Verhältnisses zeigt sich ein humorvoll-kritischer Zugang zu Verhaltensweisen der Eltern. Zwar sind Anerkennungsprozesse durch die Eltern von Bedeutung, allerdings geht man mit deren Umweltverhalten auf kritisch-ironisierende Weise um. Handlungsoptionen, die sich im intergenerationellen Kontext im Rahmen des Unterrichtsarrangements gezeigt haben, werden zu den wahrgenommenen Einstellungen der älteren Generation kritisch-ironisierend in Beziehung gesetzt. In diesem Sinne dokumentiert sich auch hier die Handlungsorientierung von Typus 2, denn vor dem intergenerationellen Hintergrund aus Schülersicht zu bemängelnde Verhaltensweisen und fehlende Handlungssensibilität in Umweltfragen werden unter Verwendung von Humor bearbeitet. Darin verdeutlicht sich aber auch die bereits thematisierte Bedeutung von Ideengenerierung aus der internationalen Interaktion heraus, sowie eine

Gesellschaftskritik, die auf einer negativen Sichtweise von Abgrenzungsprozessen im Sinne einer Individualisierung und wahrgenommener mangelnder (Selbst-)Reflexion beruht, auch im Sinne einer mangelnden Reflexion, was man nachfolgenden Generationen zumutet. In diesem Sinne zeigt sich erneut der für den Typus 2 charakteristische kollektivierende Zugang, der mit konkreten Handlungen in Verbindung steht. Dies wird anhand der folgenden Passage, die aus der Gruppendiskussion mit den indischen Schülern der Gruppe *Cluster1* stammt, deutlich.

Cluster 1, Generation, Z. 142-153:

Em: Yeah (.) Sir, when I interacted with some of the (.) eh students, German and American students, they told me that their parents go to their offices on cycles because their offices are very near or they go (1) they use public transport. But if I will tell my dad to go on a cycle (1) he would say stop it (.) what are you saying ((Gelächter)) 00:09:54-2

Aw: Actually, here it's like

Em: └There's a lot of ego problem in the Indian society.((Gelächter))

Aw: └Right. Very right.

In diesem Sinne entwerfen die Schüler eine Vorstellung von inter- bzw. intragenerationaler Gerechtigkeit, die Grundlage dafür ist, dass man anders handeln will als die Generation der Eltern. Die Eltern werden damit zu einem Ziel von Belehrung und damit zum Ziel eigenen Handelns, mit dem Ziel sie auch zum Handeln zu bringen[264,265].

8.2. Distinguierende Typen (Es wird vor allem die Erfahrung von Verschiedenheit konstruiert)

Die distinguierenden Typen 3 und 4 konstruieren vor allem die Erfahrung von Differenz in Rahmen der Gruppendiskussionen. Im Folgenden wird verdeutlicht, über welche unterschiedlichen Zugänge die beiden Typen dies tun und welchen Logiken dies folgt.

[264] Vgl. die Fallbeschreibung der Gruppe Cluster1.
[265] Ein Heranziehen von Jonas (2012) ist hier und auch im Rahmen der Fallbeschreibung der Gruppe *Cluster1* interessant.

Typus 3: deskriptiv-reflexiv (Verschiedenheit und Aktion beschreibend reflektierend) | Orientierung am Erfahren von Verschiedenheit und Beschreiben von dieser

Typus 3 verwendet in seiner grundsätzlich differenzierenden Bearbeitungslogik vorhandene Kategorisierungen, die auf Hierarchisierung basieren. Verschiedenheit und Aktion werden beschreibend reflektiert, man kann von einer Orientierung am Erfahren von Verschiedenheit und deren Beschreibung sprechen. In diesem Sinne ist das Unterrichtsarrangement für Typus 3 eine Erfahrung zur Konstruktion von Verschiedenheit. Dabei spielen Kategorisierungen auf der Grundlage geographischer Fachtermini eine zentrale Rolle. Anders als in Typus 2 werden sie jedoch nicht zum Anlass genommen, explizit diese Kategorien in die Konstruktion von Gemeinschaft einzubringen und es zeigt sich auch kein Infragestellen dieser Kategorien, sondern die Kategorien werden als Grundmuster herangezogen, in das die Erfahrungen im Unterrichtsarrangement eingeordnet werden.
Durch diese bestehende Grundstruktur werden auch die Selbstpräsentation im Sinne eines Verstehens des eigenen Standpunkts und die damit verbundene Einschätzung von Handlungsmöglichkeiten gerahmt. Eigene Wirksamkeit wird als praktisch sinnvoll gerechtfertigt, jedoch nur im Zuge eines bereits vorher fest definierten Handlungsrahmens, der nicht grundsätzlich infrage gestellt, sondern über Distinguierung bearbeitet wird.

a) Hierarchisierung
Für Typus 3 sind Kategorisierungen und Hierarchisierungen wichtig, um beim Erfahren von Verschiedenheit Strukturierungen vornehmen zu können. Dies zeigt sich bspw. im intensiven Einordnen von Ländern anhand geographischer Fachtermini wie „developed“ und „developing countries“. Weiterhin wird dies deutlich über eine vorgenommene weitere regionale Ausdifferenzierung auf „Eastern Europe“ und „Africa“, prototypisch für die geographischen Konstrukte der zweiten und der dritten Welt, während die USA und Deutschland für die erste Welt stehen. In diesem Sinne werden also auch hier Verallgemeinerungen und Kategorisierungen auf geographischer Grundlage herangezogen, um explizit zwar zu mehr Perspektiven zu kommen, implizit liegt diesem Prozess jedoch eine Komplexitätsreduzierung zugrunde, ohne dass die dafür herangezogenen Kategorien infrage gestellt würden.

River3, Eingangspassage, Z. 33-56:

Bw: └ I think we need to ehm (.) go like other countries to like I-mean Germany I feel like the Germans were kind of (.) about like where we were almost (on) a lot o-the ideas but I don't (.) and then like the Indians where kinda more on another side ahm (.) which I guess it's just kinda like lifestyle-based but I think we need te like (.) to try to hook up some other people from like different continents like maybe a school in Africa or somethin if we could do that (.) and ehm and another school from like Eastern Europe (.) maybe like Russia or somethin just I mean (.) I don't know I feel like (.) Germany and the US are kinda the same (.) like economically (.) like (able) and financially stable but India really wasn't (.) I mean isn't (.) you know still a developing country so (.) think we need maybe more developing countries and (2) more (bets) so we can all interact together and have (.) you know (3) just more (.) viewpoints I guess 00:04:02-3

Am: Yeah. It's interesting to see (.) like (.) I guess the contrast of ideas between (.)

Bw: └ mhmh? [bejahend]

Am: developed countries n developin countries (2) °it is just a° different mindset on (.) you know how we contribute to pollution and climate change (2) 00:04:21-4

Bw: Maybe ( ) somewhere from like Asia too (5) like China (2) with all their coal [hustet] 00:04:31-9

Die vorgenommenen Hierarchisierungen und Kategorisierungen dienen teilweise als Legitimation für die eigenen Gedanken und Einstellungen zu Umweltbelastungen und zum Klimawandel, die über Ausdifferenzierungen der lokalen Rahmenbedingungen beschrieben werden. In diesem Sinne wird die Problematik anders als bei den Typen 1 und 2 nicht kollektivierend, sondern abgrenzend bearbeitet.

b) Visualisierung

Für Typus 3 ist Visualisierung die Möglichkeit, über Anschauung und direkte Erfahrung Verschiedenheit zu verstehen bzw. nachvollziehen zu können und

damit sich selbst zu verstehen. So steht auch hier das Beschreiben und Verstehen von Verschiedenheit im Vordergrund, um über diese Differenzierung den eigenen Standpunkt besser beschreiben und dann auch besser verstehen und eventuell legitimieren bzw. auch verständlich machen zu können. Das Selbsterkennen des eigenen Standpunkts in relativ freier Arbeitsweise wird als effektiv und wichtig beschrieben. In diesem Rahmen ist die direkte Erfahrung zentral, die auch für Typ 3 nicht über das Schulbuch oder über ein „being taught" vermittelbar ist. Visualisierung wird also benutzt, um den eigenen Standpunkt zu festigen, nicht um ihn zu modifizieren, jedoch um ihn für sich selbst und andere über Konstrastierung und Differenzierung besser beschreibbar machen zu können.

River 3, Passage Plattform, Z. 74 - 107:

Bw: I thought that was pretty effective we all kind of had our own area that we talked about in our slide like they gave us research and then we put it all together (.) as a class and then went through it together and kind of learned on our own but then we had the opportunity and then we made our own video too (1) and ehm (2) then we had the opportunity to kind of look at other people's (.) ehm presentations and (1) I thought that that effective (1) I mean I'd rather do that than (2) learn from (.) writing from the whiteboard but- 00:27:31-2

Dw: └ ( ) being taught something (.) you just kind of (put) it into your mind to pass your test (1) you know and that's- that's about it you're not like (2) thinking about it like ouh maybe I (could do this) no because it's just a lesson that teacher is teaching you (1) ( ) or when you get involved with something (.) then you get like more aware and you wanna actually do something other than memorize stuff and ehm (.) I feel like it's better to experience something than to be just °like° taught 00:28:04-3

Am: Yeah - I guess you can read a textbook and (.) read about ehm (1) the forests in Alaska that all the all the I guess detrimental things or effects that there could be a- (.) they started a (3) eh (.) drilling for oil in some certain places off the coast and I mean yeah that I guess effects you and you think about it and (.) think you know (.) what are the benefits and detriments but I guess if you hear from someone outside if we (.) you know heard something from Germany and they said this it happening right here I guess it's (.) kind of more getting it more first hand directly from them and then that's like directly affecting them and we're not just reading it out of the textbook saying you know this is bad but (.) we really don't know exactly what's going on or is it you have someone describing exactly what's happening to them how it affects (.) I guess their (2) region and it's (.) I guess a lot more powerful and you have to think about it (1) a little bit more 00:29:05-5

c) Erwartungen an eine Online-Diskussion

Ähnlich wie im Bereich der Konstruktion von Wissen über Hierarchisierung/Kategorisierung und Visualisierung zeigt sich auch bei den Erwartungen an eine Online-Diskussion der stark distinguierende Modus von Typus 3. In Diskussionen ist explizit vor allem interessant, die Sichtweisen von anderen kennenzulernen, die implizit dazu herangezogen werden, die eigene Perspektive davon abzugrenzen. Begründungszusammenhänge werden hauptsächlich über Verschiedenheit hergestellt, u. a. im Lebensstil. Auf der Grundlage des Lebensstils und dessen Abgrenzung von anderen Lebensstilen wird bspw. auch der eigene Standpunkt beschrieben und so teilweise auch über Verschiedenheit legitimiert. Dies zeigt sich exemplarisch in der folgenden Passage aus der amerikanischen Gruppe *River3*.

River3, Eingangspassage, Zeile 21 - 35:

Am: Pretty interesting (.) getting to work with the class mates an I guess see everyone elses viewpoint from around the world (.) it's kinda different I guess the lifestyle does really contribute to what you think of as climate change an what effects it an what we can do to like prevent it (.) I mean there's not really eh public transport here in the US so I guess a lot of people like for getting to school I live twenty-four miles away from here so it's obviously a lot-o gas and pollution every day just me driving in (.) I don't have any siblings that go here so and I now a lot of other people live further out

Bw: └Yeah. I live fourtyfive miles away (.) so 00:02:16-2

Am: └Yeah and this (.) you know the only way to get here is to drive by yourself (.) no public transportation – that was interesting (.) cause I know in India I think all the kids live pretty close to the school so (.) they were kinda shocked that we live so far away.

d) Intergenerationelles Verhältnis

Typus 3 stellt im intergenerationellen Verhältnis in der Familie die eigene Wirksamkeit als praktisch sinnvoll und gerechtfertigt dar. Dies erfolgt unter anderem über Ausführungen zu anderen umweltschutzbezogenen Fragestellungen wie bspw. dem Recycling. Anhand von Selbstpräsentation im Sinne eines Verstehens des eigenen Standpunkts hinsichtlich Handlungsmöglichkeiten im familiären Kontext zeigt sich im intergenerationellen Verhältnis ein aktional-reflexiver Zugang, der auf dem distinguierenden Modus basiert. Dabei grenzt man sich erneut von anderen Menschen ab, bspw. „big business people“, stellt aber den eigenen Standpunkt und den eigenen Zugang nicht infrage.

River3, Passage Plattform, Zeile 1 - 36:

Y: So do you talk about those kind of issues in your families or in your circle of friends at all (.) is that a topic #00:22:55-9#

Bw: We are really big recyclers my mom and I (.) ahm (.) we try to throw away (.) we have about one bag of trash a week (.) and that's it in our house but because we throw food (.) we have like a compost so we throw our food and we have like a garden and we recycle (.) everything (.) glass (.) plastic (.) newspaper, cardboard °she is mad about throwing away a cereal box° okay, (.) so yeah we're I mean (.) at home it's always been one of those things we go (.) like to the ehm recycling place once a week together and everyone I mean °thats sounds (tough towards the)° we all kind of go together and just do it and ehm that's about all it (1) me my dad (1) °(it's a really (.) I don't know)° I feel like a lot of people are kind of in denial about it (.) especially like big business people like industry they're like that's not happening or whatever

Am: └ I am-

Bw: then you do realize that (.) it's real; 00:23:56-3

Am: Yeah I feel like I guess (it's) a lot more for them to clean up and (.) I guess to do the right thing for the environment if there's some sort of economic incentive involved as well (2) the

Bw: └ I feel like they shouldn't have to be but- (2) 00:24:11-9

Am: Yeah I mean either way as they get it done

Cm: └ @(.)@

Bw: Yeah 00:24:16-5

Am: But I mean yeah we're a big recycling community at least that's one small step that everyone realizes that it's not hard

Bw: └ Yeah,

Am: you don't have to change your lifestyle at all (.) to recycle (.) and it benefits the environment a lot (.) so 00:24:30-1

Typus 4: distanzierend-reflexiv (autonomiebezogen, abgrenzend, pragmatisch / Verschiedenheit und Aktion pejorativ reflektierend) | Orientierung am Erfahren von Verschiedenheit und Bewerten von dieser

Typus 4 kann als (sozial-)distanzierend reflexiv bezeichnet werden. In einem grundsätzlich distinguierenden Modus reflektiert er Verschiedenheit und Aktion auf abwertende Weise. In diesem Sinne zeigt sich eine Orientierung am Erfahren von Verschiedenheit und deren Bewertung. Eigene Wirksamkeit wird als grundsätzlich nicht bzw. nur wenig möglich entworfen und dieser Sachverhalt wird auf systemische Mängel zurückgeführt. Eigenes Handeln zur Veränderung des Systems wird als nicht möglich dargestellt, teilweise trägt diese Darstellung fatalistische Züge: Man nimmt für sich in Anspruch das System reflektiert und verstanden zu haben und aufgrund dessen zu diesen Schlussfolgerungen gekommen zu sein. Die Selbstpräsentation im Sinne eines Abgrenzens des eigenen Standpunkts und des Abwertens anderer Standpunkte steht im Mittelpunkt. Im Extremfall geht es gar um Handlungsabweisung.

a) Hierarchisierung

Die Erfahrungen in der Interaktion mit den Partnerschülern werden sehr kritisch und distanzierend bearbeitet. Standpunkte, die nicht mit dem eigenen übereinstimmen, werden tendenziell abgewertet. Diese Abwertung geht teilweise auch mit einer expliziten, meist aber impliziten Selbstaufwertung einher. Ein besonders eindrückliches Beispiel zeigt sich in der folgenden Passage der deutschen Gruppe *Metropolregion3*, in der die Interaktion mit einer indischen Partnerschülerin thematisiert wird.

Metropolregion3, Eingangspassage, Zeile 73 - 83:

Em: Ja ich hatte mal eine heiße Diskussion mit einer. @(.)@
Bw: └@(.)@
Aw: └@(.)@
Em: Ja die hat dann irgendwie (.), da warst du auch dabei, ne?
Dm: └Die hat **jeden** angeschrieben!
Aw: └Ja!
Em: Ja, die hat dann irgendwann geschrieben, ja, sie ist irgendwie so bisschen für Gewaltstatus, das würde schon mehr was bringen, @die war nicht ganz sauber@

In deutlich abwertendem Ton und unter dem Lachen von Gruppenteilnehmern wird der Versuch der Kontaktaufnahme einer Partnerschülerin thematisiert. Bereits die Art der Kontaktaufnahme wird auf kritisch-abwertende Weise bearbeitet. Der offenbar als extrem empfundene Standpunkt der Partnerschülerin wird anschließend explizit abgewertet und die Abwertung sogar auf die Person der Partnerschülerin bezogen („Die war nicht ganz sauber.“[266]). Es mag zwar tatsächlich so gewesen sein, dass sich die angesprochene Schülerin hinsichtlich der Wert- und Normvorstellungen der Schülerinnen und Schüler unangemessen verhalten hat. Doch wird zugleich auf impliziter Ebene durch die Art und Weise der Thematisierung der Situation, in der im Wesentlichen die Person in das Zentrum der Kritik gestellt wird, der stark abgrenzende und hier abwertende Modus deutlich, der mit Individualisierungs- und Aufwertungsprozessen der eigenen Person einhergeht. Es zeigt sich die Orientierung am Erfahren von Verschiedenheit von Typus 4 und die Bedeutung von Abgrenzungsprozessen, da überwiegend diese Erfahrungen ins Zentrum der gesamten Gruppendiskussionen gestellt werden. Die Erfahrungen werden dann bewertend thematisiert und im Zuge dessen distanzierend-reflexiv bearbeitet. Dabei zeigt sich deutlich eine empfundene Meinungshierarchie, in der der eigene Standpunkt über andere Standpunkte gestellt wird, da man ja für sich in Anspruch nimmt, das System[267] durchschaut zu haben.

b) Visualisierung

Die bei Typus 4 explizit vorhandenen kritischen Äußerungen zur Bewertung des visuellen Kontakts, bspw. über *Skype*, zeigen sich in der folgenden Passage.

[266] Dieses für die Heimatregion der Schüler sehr gebräuchliche umgangssprachliche Zitat kann hochsprachlich mit „Sie war ein wenig verrückt“ umschrieben werden.

[267] Dies wird im Rahmen der Gruppendiskussionen implizit sowohl auf das System Gesellschaft als auch das System Schule bezogen.

Mittelgebirge1, Passage Skype-Konferenz, Z. 595 – 611:[268]

Dm: Ich denke eigentlich, dass sich da ein oder zwei ziemlich eingesetzt haben von den Amerikanern. Und ansonsten hat das eigentlich nicht viel gebracht @ (mit dem Skypen) @. War einfach nur hallo, schön mit dir zu reden, mehr war das eigentlich nicht, fand ich!

Am: °Ja ich fand das aber schon°. Man hat so einen viel, viel besseren Eindruck bekommen, was da abläuft. Und, dann ham wir auch Fragen gestellt wie, wie das in der Region ist, was die da gegen, ähm, Klimawandel und so machen, und dann ham die auch gesagt, ja wir haben festgestellt, jetzt plötzich poppen überall so Windgeneratoren auf! Und so. Und das fanden wir dann auch-, dann haben wir gedacht ist doch schön!

Bw: @(.)@ Ja.

Am: Weil man hat ja eigentlich nur das Amerika nur auf ja-, auf, //puh//, wie heißt das hier (.), Geld und-, Profit und Geld. Das die dann aber mal ein bisschen Windgeneratoren in dem Fall machen, fand ich schön!

Das *Skypen* wird hier auf der Basis eines „etwas bringen" bewertet, dem implizit, auch in anderen Passagen, schulsystemrelevante Ansprüche (bspw. Klausuren und Prüfungen), denen die Schüler ausgesetzt sind, zugrunde liegen. Trotz der hier bspw. explizit geäußerten, auf Visualisierung basierenden Erfahrung, dass sich „ein oder zwei ziemlich eingesetzt haben von den Amerikanern", wird dies nicht mit Lernen in Verbindung gebracht. Auch wird erneut der distanzierend-reflexive Zugang von Typus 4 deutlich. In der oppositionellen Diskursorganisation zeigen sich die unterschiedlichen Orientierungsrahmen zwischen Typus 4 (Dm) und Typus 1 (Am). Explizit kommt es bei Typus 4 zu einer eher negativen Bewertung von Teilen des Arrangements, während sich implizit an vielen Stellen aber Lernen dokumentiert. Typus 4 bleibt also in seinem kritisch-distanzierenden Modus, vor allem auch gegenüber der Institution Schule und bearbeitet in diesem Modus verschiedenste Themen.

[268] In dieser Passage zeigt sich sowohl Typus 4 als auch Typus 1. Vgl. hierzu die Ausführungen von Kleemann et al. (2009, S. 192).

c) Erwartungen an eine Diskussion

Die Bedeutung von Abgrenzungsprozessen und von einem differenzierenden Zugang für Typus 4 zeigt sich auch im Rahmen der Bearbeitung der thematischen Dimension Erwartungen an eine Diskussion. Die Orientierung an intensiver Diskussion wird hier dahingehend konkretisiert, dass es im Rahmen der Diskussion zu viel Zustimmung gegeben habe und damit keine richtige Diskussion zustande gekommen sei. Zustimmung läuft in diesem Sinne der Orientierung am Erfahren von Verschiedenheit entgegen und für diesen Diskussionsverlauf kommt es im Rahmen der Bewertungslogik von Typus 4 folglich zu negativen Zuschreibungen. Die Online-Diskussion ist für Typus 4 vielmehr ein Ort, an dem Verschiedenheit ausgelebt werden, unterschiedliche Standpunkte aufeinander treffen und diese konkurrierend bearbeitet werden sollten. Findet dies nicht statt, so ist dies für Typus 4 gleichbedeutend mit einer misslungenen Diskussion, denn zu wenige gegenseitige Fragen, zu wenig Konfrontation und zu viel Zustimmung brächten eine Diskussion nicht voran. Die folgende Passage aus der Gruppendiskussion der deutschen Gruppe *Mittelgebirge1* verdeutlicht dies.

Mittelgebirge1, Passage Online-Diskussion, Z. 1173 – 1193:

Em: Also meiner Meinung nach hat das Recherchieren für das eigene Thema und dass man das im Unterricht gemacht hat, das hat am meisten gebracht und eigentlich muss ich auch sagen, dass die Online- Diskussion sehr wenig gebracht hat. Also da hat dann zu dem, zu den Fragen, die dann von ihnen auch ausgesucht wurden, die dann da hingestellt wurden, kam ein oder zwei Antworten, je nachdem was das für ein Thema war und dann war die Online- Diskussion vorbei! Und dann warn das vielleicht zwei- drei Sätze, die dazu geschrieben wurden, die ham dann auch wieder zum Nachdenken angeregt. Ja. Keine Ahnung.

Dm: Eine richtige Diskussion war es dann auch nicht. Das heißt man hat eine Antwort bekommen und dann wurde es auch schwierig drauf zu antworten. Weil meistens ham die einfach gesagt ja! Und dann konnt man auch gar nich-

Em: └Und keine weitere Frage! Was halt in so einer Diskussion wichtig wäre! Also Diskussion ist ja, ich hab meinen Standpunkt und du kriegst ne Frage, antwortest da drauf und willst den anderen dann überzeugen. Und das war dann, ja, die Frage stand da und dann wurde diskutiert. Ja ich stimme zu, eigentlich wurde dann nur geschrieben: ja ich stimme zu. Und dann wars das irgendwie.

Im weiteren Verlauf der Passage wird die im Unterrichtsarrangement verwendete Plattform über den Vergleich mit dem sozialen Netzwerk *Facebook* kritisch bewertet und es kommt zu einer Abgrenzung vom Unterrichtsarrangement auf Grundlage der als mangelhaft wahrgenommenen Technologieverwendung. Trotzdem wird intensiv über Verbesserungsmöglichkeiten reflektiert. In diesem Sinne zeigt sich erneut die Orientierung an Selbstpräsentation und der Entwurf des eigenen Standpunkts in starker Kontrastierung zu anderen Standpunkten.

Mittelgebirge1, Passage Online-Diskussion, Z. 1233 – 1249:

Dm: Auf Facebook ist man halt öfter online! Das heißt da würde das wahrscheinlich besser funktionieren! Weil die Leute da eher online sind!

Cw: Ja und vielleicht auch-

Am: └Da kommst du halt mal zum Schreiben. Und nicht so zum Antwort und zehn Tage später ne Rückantwort! Sondern dann kommt mehr zum wirklichen Diskutieren!

Em: └Dann gibts dann wahrscheinlich auch die Möglichkeit, dass wenn dann, obwohl das ist Zeitverschiebung, aber, zum Beispiel die Amerikaner waren jetzt nur sechs Stunden vor- äh nach uns, vor uns, also vorher!

Am: └Bis zu neun Stunden!

Em: └Ja äh, ja die, die Differenz war jetzt die war ja sechs Stunden nur weg. Das heißt, wenn wir Abends Online sind und die halt dann morgens nach der Schu- mittags nach der Schule dann, dann hät man da, wenn man da beide auf Facebook online sind, dann hät man da viel besser diskutieren können denk ich. Also da-

Neben den explizit genannten Vorteilen von *Facebook* wie mehr Online-Präsenz und als Konsequenz daraus erwarteten schnelleren Rückantworten, ist in diesem Zusammenhang interessant, dass auch die Nutzung von *Facebook* teilweise kritisch-distanzierend bearbeitet wird. So wird in anderen Passagen bspw. kritisch eingebracht, dass Schule nicht zu sehr in den privaten Bereich, zu dem die eigene *Facebook*-Aktivität gezählt wird, eindringen sollte. Hier zeigt sich die hohe Bedeutung der Bestimmungshoheit und der Autonomie für Typus 4 und erneut der abgrenzende Zugang, hier in Abgrenzung gegenüber der Institution Schule.

d) Intergenerationelles Verhältnis

Das Generationenverhältnis wird von Typus 4 erneut in einem differenzierenden Modus entworfen, es kommt auch hier zu einer Distanzierung. Es zeigt sich eine abgrenzende Haltung gegenüber älteren Generationen, die in der Vergangenheit wider besseres Wissen untätig gewesen seien. Diese Einschätzung wird auf die heutige Situation kritisch übertragen und die eigene Wirksamkeit als wenig möglich konstruiert, gerade im Hinblick auf die Abhängigkeit vom Elternhaus. In diesem generationellen Zusammenhang dokumentiert sich teilweise auch eine

Differenzierung zwischen Ländern im Sinne einer Hierarchisierung auf Handlungsebene. Im Zuge dessen lässt sich eine distanzierende, gar ablehnende Haltung gegenüber politischen Akteuren und die empfundene eigene Machtlosigkeit rekonstruieren.

Mittelgebirge1, Passage Generation, Z. 856 - 881[269]:

Am: Ja deshalb find ich das auch so schwierig, zu verstehen, dass also, es ist ja ne Tatsache, dass USA jetzt immer weiter von hm, (.) Hurricanes? Also (2), also Hurricanes heimgesucht wird. Und dann, das-das-das die das dann nicht einsehen, dass das ja irgendwie mit dem Klima zu tun haben muss! Weil das ist ja nicht einfach so, dass plötzlich doppelt so viele oder dreimal so viele Hurricanes dann da durchziehen und alles kaputt machen! Das finde ich dann auch also extrem (.), ja schade!

Dm: Ja ich mein, ja des Thema wurd ja auch schon vor, weiß ich nicht, wie vielen Jahren angesprochen? 25? Oder mehr! Und zwischendurch gabs immer irgendwelche Katastrophen, zum Beispiel wurd Hamburg dann immer geflutet. Das kam jetzt erst wieder in den Nachrichten vor, weiß nich vor vielen Jahren, war die Merkel noch so n kleines Kind. Die hat das ja auch schon dann miterlebt. Aber getan wird eigentlich nichts dagegen! Das heißt es ist eigentlich schon so lange aktuell, und es passiert nichts!

Am: Ja doch! Ich finde das ist, es passiert langsam was! Also wie wir jetzt sehen mit den Windrädern und so, dass auch USA jetzt Windräder hat, wir ham jetzt schon seit längerem viele Windräder und ich höre immer wieder, dass in der See was gebaut wird und so. Und Solaranlagen sieht man jetzt quasi überall, das finde ich schon, dass zumindest in Deutschland, dass da was getan wird. Aber das heißt ja nicht so, dass das dann in andern Ländern dann auch so ist.

Dm: Und die ganzen Kraftwerke laufen trotzdem!

[269] In der Passage zeigen sich erneut sowohl Typus 4 als auch Typus 1.

Im Rahmen der familieninternen Interaktion zeigt sich eine teilweise fatalistische Einstellung hinsichtlich der Lösung des Problems. Hier werden bspw. ausgehend von der Charakterisierung und Beschreibung der Thematisierung des Klimawandels in der Familie Verallgemeinerungen angestellt. Es dokumentiert sich die Einschätzung einer geringen bzw. nicht vorhandenen eigenen und auch allgemeinen Wirksamkeit aufgrund von Zuschreibungen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen.

Mittelgebirge1, Passage Generation, Z. 818 - 839:

Em: Also bei uns wird das höchstens diskutiert, wenn halt irgendne Klimakatastrophe in den Nachrichten gekommen ist. Dann, wenn wo die Flutwelle dann ma war, oder äh, auch, ja, irgendwie Überschwemmungen in Pakistan, das hat dann auch zu Diskussionen bei uns in der Familie geführt, aber sonst eher nicht! (.)

Dm: (Normalerweise reden wir da nicht so viel drüber!) Mein Vater baut auch Solarzellen ein, auf Wunsch, aber so richtig darüber geredet haben wir bisher noch nicht. Er hatte mal überlegt bei uns welche einzubauen, aber bisher hat das auch noch nicht funktioniert. Muss man mal noch gucken! (3)

Y: Was denkt ihr, was müsst n sich da eurer Meinung nach ändern? Das solche Themen diskutiert werden! Wenn ich sag- 00:38:17-3

Am: └Ja, wahrscheinlich, wahrscheinlich wenn die ersten Inseln überflutet werden, dann denkt wahrscheinlich schon eher drüber nach! Oder-

Dm: Dann denkt man auch wieder nur ne Zeit drüber nach!

Am: └Ja aber jetzt zum Beispiel wieder-

Em: └Gibts Holland nicht mehr, freut sich der eine, trauert der andere @(.)@ Aber, da-da denkt man dann ne Zeit drüber nach und dann verfällt man wieder in den Alltagstrott!

Die kritisch-distanzierende Haltung von Typus 4 wird noch einmal besonders deutlich anhand der Kommunikation zum Ende einer durchgeführten Gruppendiskussion. Der Moderator wird hier kritisch nach seinem Standpunkt in der Diskussion um den Klimawandel und nach Lösungsansätzen gefragt. Es dokumentiert sich auch darin der sehr kritische Modus von Typus 4, indem er

versucht Standpunkte von anderen zu erfahren, sich an ihnen abgrenzend und reflexiv, teilweise sogar deutlich konkurrierend, abzuarbeiten.

Mittelgebirge1, Schlusspassage, Z. 1424 – 1437:

Dm: Dann würde ich mal gerne wissen, wie Sie dann dazu stehen zum Klimawandel an sich!

Y: Inwiefern? 01:06:02-8

Am: °Ist das relevant?°

Y: Ähm wie-wie-wie ich das einschätze? 01:06:09-9

Dm: Ja genau!

Y: Das ist das größe Problem der Menschheit! Im Moment. Wenn wir das nicht lösen, äh, (2) gibt es zen-, gibts zig andere Probleme, die dadurch entstehen, ja! Und die man dann weiter lösen muss. Das heißt, ähm, also wenn das Problem nicht gelöst wird, ahm, da hängen so viele Dinge noch hintendran, so ein langer Rattenschwanz, also kriegen wir sonst nie in den Griff. 01:06:37-3

Dm: Was ham Sie denn für Lösungsvorschläge?

9. Ansätze und Tendenzen für soziogenetische Typen

In Abgrenzung zu anderen Formen der Typenbildung, wie sie bspw. Kelle/Kluge (1999, S. 92f) beschreiben, die im Wesentlichen auf der Struktur von Einzelfällen basieren und am Modell zweckrationalen Handelns orientiert bleiben, basiert die praxeologische Typenbildung im Rahmen der dokumentarischen Methode auf der Struktur von konjunktiven Erfahrungsräumen (NENTWIG-GESEMANN 2007, S. 287f). Zentral für die Generierung von Typiken, die auf der Unterscheidung von Erfahrungsräumen beruhen, ist die Integration der Soziogenese von Orientierungen und deren Erklärung. Nur so lassen sich valide und generalisierungsfähige Typiken herausarbeiten, die in eine mehrdimensionale Typologie integrierbar sind (NENTWIG-GESEMANN 2007, S. 289).
Die Ausführungen zum soziogenetischen Ursprung von Orientierungen basieren im Rahmen dieser Arbeit u. a. auf einer bei den Teilnehmern der Gruppendiskussion vorgenommenen Fragebogenerhebung. Außerdem wurde im Rahmen der Studie auf Profildaten des sozialen Netzwerks *Facebook* zurückgegriffen, die über die eingerichteten Gruppen zum Unterrichtsprojekt zugänglich waren.

Es lassen sich auf dieser Basis einige Ansätze zu einer soziogenetischen Typenbildung formulieren, etwa zu einer Geschlechts- oder einer Nationentypik. Diese Ausführungen müssen aber rudimentär bleiben, sie stellen nur mehr oder weniger ausgeprägte tendenzielle Aussagen dar, da sich das Untersuchungsfeld für eine weitreichende Bearbeitung in dieser Hinsicht als zu weit erwiesen hat [270].
Um zu einer wirklichen soziogenetischen Typenbildung zu gelangen, wäre es notwendig, die auf die Basisorientierung und die darauf gründende Typik, von anderen Typiken zu differenzieren. Um bspw. über eine Geschlechtstypik etwas aussagen zu können, müsste man reine Mädchengruppen und reine Jungengruppen heranziehen und diese miteinander vergleichen (PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR 2009, S. 298), dies dann noch unter Berücksichtigung der verschiedenen Schulstandorte usw.. Wenn sich hier dann Unterschiede zeigen ließen, könnte man konkrete Aussagen zur Genese der Typik treffen. Im Rahmen der Untersuchung in dieser Arbeit war das Ziel jedoch ein anderes, da im Sinne einer geographiedidaktischen Inwertsetzung die Schwerpunkte anders

[270] Gerade Aussagen im Sinne von „in den USA ist es so, in Indien so und in Deutschland so“ sind nicht angezeigt. Es lassen sich lediglich einige Auffälligkeiten in diesem Zusammenhang formulieren. Vielmehr zeigen sich eher nationen- und auch geschlechtsübergreifende Typiken, was nahelegt, dass die Erfahrungsräume wesentlich durch geteilte Erfahrungen in anderen Kontexten bestimmt sind.

zu legen waren. So wurde bewusst der Fokus auf die Herausarbeitung der für die Schüler zentralen Themen und auf den sinngenetischen Teil der Typenbildung gelegt[271] (vgl. OPHARDT 2006).

Betrachtet man mögliche Geschlechtsdifferenzen, so fällt der eher kollektivierende Zugang auf, der sich bei Mädchen zeigt. Dies geht auf eine reine Mädchengruppe (siehe ausführliche Fallbeschreibung *Lake*) zurück, in der sich dies dokumentierte. Ebenso zeigt sich die starke Fundierung der distinguierenden Typen auf rekonstruierten Orientierungen von Jungen, besonders die Fundierung von Typus 4. Um jedoch zu verlässlicheren Ergebnissen hinsichtlich einer Geschlechtstypik zu kommen, müssten weitere, reine Jungengruppen und weitere Vergleichsgruppen herangezogen werden.

Im Rahmen länderspezifischer Unterschiede ist zunächst die besonders stark ausgeprägte Handlungsorientierung der indischen Schüler auffällig. Für sie ist es besonders zentral auch lokal im Sinne einer Problemlösung tätig zu werden. Um jedoch sagen zu können, ob es sich hier um eine ländertypische Ausprägung handelt und nicht um eine schulspezifische, müssten noch weitere Schülergruppen aus weiteren Schulen herangezogen werden. Es wäre nämlich bei den am Unterrichtsprojekt beteiligten drei Schulen möglich, dass diese im Rahmen des Unterrichts nur handlungsorientierter arbeiten als andere indische Schulen und deshalb überhaupt am Projekt teilgenommen haben. Die stärkere Handlungsorientierung müsste sich also auch in anderen, nicht am Unterrichtsprojekt beteiligten Schülergruppen nachweisen lassen, nur eben in anderen Kontexten.
Zu den amerikanischen Schülern kann gesagt werden, dass es für sie zentral ist, dass es zu einem wirklichen Verständnis und einer Reflexion der amerikanischen Situation bei den Partnerschülern kommt. Dies zeigt sich sowohl in der gewünschten Differenzierung zwischen verschiedenen Regionen der USA (z. B. liberal vs. konservativ geprägte Regionen), die für einige amerikanische Schülergruppen zentral ist, aber auch darin, dass sich regionale Umstände (z. B. Siedlungsstruktur) und damit verbundene Zwänge nicht ohne Weiteres ändern und auflösen lassen.
Über die deutschen Schüler kann gesagt werden, dass sie sich tendenziell eher belehrend gegenüber den Partnerschülern positionieren, was diese ihnen gegenüber weniger tun. Dies könnte eventuell mit einer als so wahrgenommenen positiven Rolle Deutschlands in Rahmen der Klimakonferenzen in Zusammenhang stehen. In diesem Sinne versucht man, den Schülern aus den anderen Ländern die Richtigkeit der Position Deutschlands

[271] Diese Schwerpunktsetzung ist durchaus nicht unüblich. Es sei hier nur exemplarisch auf die Arbeit von Ophardt (2006) zur Professionalität von Lehrkräften verwiesen.

belehrend näherzubringen. Dabei zeigt sich auch der prinzipiell sehr kritische Modus der deutschen Schüler gegenüber vielen Aspekten, die im Rahmen des Unterrichtsarrangements für sie Relevanz haben. So ist bspw. Typus 4 stark auf männliche deutsche Schüler zurückzuführen [272]. Um diese Ansätze weiter verdichten zu können, wäre es nötig, weitere Gruppendiskussionen zu führen - u. a. nicht nur mit Gymnasiasten - um so sukzessive zu einer Fundierung oder zum Verwerfen einer Ländertypik zu kommen, die im Sinne soziogenetischer Erfahrungsräume verallgemeinerbar ist.

[272] Dem in diesem Rahmen möglichen Vorwurf des Vorhandenseins anderer Kommunikationsmodi in den verschiedenen Ländern, u. a. evtl. weniger kritische Ausdrucksweise oder Verschweigen von Kritik, kann über den Analyseprozess im Rahmen der dokumentarischen Methode begegnet werden. Im Auswertungsprozess im Rahmen der Studie wurden die Interpretationen *native speakers* aus den USA und Indien vorgelegt, diese also mit Vertretern dieser evtl. anderen Kommunikationsmodi intensiv und gerade vor dem Hintergrund dieses möglichen Problems diskutiert.

10. Diskussion der Ergebnisse - Beiträge aus den Ergebnissen der Studie zu einer Didaktik Globalen Lernens und Forschungsdesiderata

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse der Studie zusammenfassend dargestellt und auf fachdidaktische und pädagogische Diskurse im Globalen Lernen und in der Geographiedidaktik bezogen. Außerdem werden Forschungsdesiderata herausgestellt, die aus den Erkenntnissen der Arbeit resultieren. Schließlich sollen Anregungen zur Umsetzung für Lehrkräfte gegeben werden, die vorhaben, ein vergleichbares Arrangement im Geographieunterricht umzusetzen. Dabei werden u. a. Fragen der Organisation, der Vorbereitung und der nachhaltigen Implementierung thematisiert.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Schülerperspektive vor dem Hintergrund online-gestützter, international angelegter Unterrichtsarrangements im Globalen Lernen rekonstruiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass das von den Schülern wahrgenommene Potential in Abhängigkeit zu Bewertungslogiken steht, die auf unterschiedlich ausgeprägten Fremd- und Selbstkonstruktionsprozessen zwischen der Herstellung von Gemeinschaft und von Verschiedenheit basieren. Die Ergebnisse wurden in einem Forschungsdesign erarbeitet, in dessen Rahmen ein vorgeschaltetes internationales Online-Unterrichtsprojekt als Impuls und Erfahrungshintergrund für Gruppendiskussionen mit Schülern verwendet wurde, welche anschließend mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet wurden.

Die Frage, wie der Geographieunterricht über komplexe Unterrichtsarrangements zu einer für verschiedene Sichtweisen offenen Wahrnehmung von Welt beitragen kann, ist bislang anhand der empirischen Untersuchung von Unterricht nicht ausreichend bearbeitet worden [273] (vgl. SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010). Dabei spielen implizite Werthaltungen zu Schule und Unterricht, die im Rahmen des jeweiligen Arrangements zum Tragen kommen, eine wichtige Rolle, will man die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreichen.

Wie sich dies anhand eines konkreten Unterrichtsarrangements verdeutlicht, können die Ergebnisse der Studie zeigen. Die Studienergebnisse belegen, dass komplexe Unterrichtsarrangements mit Einsatz von CSCL das Potential besitzen, Schülern die Notwendigkeit einer komplexen, mehrperspektivischen

[273] Vgl. hierzu die grundsätzliche Anlage der Arbeit von Applis 2012 und weiterer Projekte aus der Arbeitsgruppe des Verfassers der Arbeit (u. a. die laufenden Projekte von Hofmann und Ulrich-Riedhammer).

Wahrnehmung von Welt aufzuzeigen. Es muss hier allerdings zwischen verschiedenen Typen unterschieden werden, die unterschiedliche Zugänge zu Gemeinschaft und Distinktion vor dem Hintergrund von Schule besitzen, welche auf unterschiedlichen Bewertungslogiken beruhen.

Dies sei anhand der Online-Diskussion im Rahmen des Unterrichtsprojekts beispielhaft verdeutlicht. Es ergibt sich hier ein Spannungsfeld zwischen kontrovers und konfrontativ geführter Diskussion, die für einige Schüler essentiell ist (bspw. Typ 4), und einer zwar intensiv aber an Gemeinschaftsherstellung orientierten konsensual verlaufenden Diskussion, die für andere Schülertypen (bspw. Typ 1) im Vordergrund stehen sollte und aus der Perspektive dieser Schüler zur Überwindung erlebter Handlungsfrustration (vgl. LARCHER 2005) beitragen kann. Denn besonders hier zeigt sich das Potential des Einsatzes neuer Medien deutlich. Durch das Sozialitätserlebnis im Rahmen derartiger Unterrichtsarrangements und das damit verbundene Erleben ähnlicher Sichtweisen und Haltungen von Menschen an weit entfernten Orten der Welt wird bei einigen Probanden offenbar ein Prozess initiiert, der diese Sozialität zum Anlass nimmt, Sinn in den eigenen Handlungen hinsichtlich des Erreichens einer für sie besseren Welt zu sehen[274]. Inwieweit sich die Erfahrung bei diesen Probanden langfristig hinsichtlich einer Fähigkeit zur Herstellung von abstrakter Sozialität positiv auswirkt, kann nicht abschließend beantwortet werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich dies zumindest nicht negativ auswirkt, sondern im Gegenteil langfristig eher positive Effekte bei diesen Schülern zu erwarten sind. Ebenso ist nicht abzuschätzen, ob und inwiefern sich die Erfahrung auf außerschulische Handlungspraxen auswirkt.
Inwiefern in diesem Prozess Bennetts Modell der interkulturellen Sensibilität und die daran anknüpfenden Überlegungen Schrüfers (vgl. SCHRÜFER 2009) für die Geographiedidaktik nutzbar zu machen sind, wäre zu überprüfen (vgl. Kapitel 2.2.7, APPLIS in Vorbereitung).

Applis' Forderung, es „Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, in methodisch auf Selbststeuerung hin ausgelegten Lehr-/Lernarrangements an Konsensbildung mitwirken zu können in realen und semirealen Situationen, in denen sich verschiedene normative Positionen gegenüberstehen" (APPLIS 2012, S. 280f) kann zwar unterstützt werden, sie spiegelt sich sogar im grundsätzlichen Ansatz des Unterrichtsprojekts wider, jedoch stellt sich die Forderung in der praktischen Umsetzung des hier untersuchten Lernarrangements als schwierig heraus. Lässt sich dies innerhalb von Klassen oder Schulen mit einem konsequenten Einsatz der zur Verfügung stehenden Instrumente aus Moralpädagogik, Ethik- und

[274] Es sei hier aus der Sicht der Schüler umweltfreundliches Verhalten im Sinne einer nachhaltigeren Lebensführung beispielhaft erwähnt.

Politikdidaktik durchaus umsetzen, so ist doch noch relativ offen, wie diese innerhalb von online durchgeführten, kulturüberschreitenden Lernarrangements eingesetzt werden sollen. Hier bedarf es weiterer Forschung, die diese Frage konkret zu beantworten versucht, ferner der Überprüfung konkreter didaktisch-methodischer Ansätze (aus Moralpädagogik etc.), die eine Übertragung der Instrumente in ein Online-Umfeld zum Ziel haben (u. a. stellen sich folgende Fragen: Wie sollen die Methoden ausgestaltet sein, wenn sich die Lernenden gar nicht sehen? Was ändert sich, wenn weitere Kanäle stark eingeschränkt sind? Wie wirken sich Sozialitätserfahrungen in diesen Arrangements unter Einsatz web-basierter Medien auf die Fähigkeit aus, abstrakte Sozialität herzustellen?). Zudem bedarf es weiterer grundlegender Forschung, die direkt am unterrichtlichen Geschehen ansetzt: Wie gestalten sich Lehrer- und Gruppenhandeln in derartigen Arrangements, wenn die Arrangements aus verschiedenen Perspektiven (Lehrer, Schüler, ...) positiv bewertet werden oder Wirksamkeit zeigen? Wie ist es darum in Lerngruppen bestellt, in denen dies nicht so ist? Woran bestimmt die Lehrkraft in diesen komplexen Arrangements in verschiedenen Lerngruppen Erfolg und Qualität ihrer Arbeit (z. B. Arbeitsfortschritt, Zuwachs an Wissen, Zuwachs an sozialen und personalen Kompetenzen)?[275]
Es kann jedoch, auch in Anlehnung an Applis (2012), festgehalten werden, dass eine stärkere Berücksichtigung von Reflexionsphasen und entsprechender Methoden innerhalb derartiger Unterrichtsarrangements, die bspw. auf philosophische Positionen zu Werte- und Konsensbildung rekurrieren, dazu beitragen kann, vereinfachende und ablehnende Wahrnehmungen anderer Perspektiven zu überwinden. Die Förderung diskursiver Kompetenzen ist grundlegend erforscht und theoretisch aufgearbeitet (vgl. u. a. Kapitel 2.3.1). In diesem Sinne kann eine Erhöhung der Eigenkomplexität (vgl. BÜHLER 2000, S. 75f) erreicht und die Fähigkeit unterstützt werden, mit Unsicherheit produktiv umzugehen. Inwieweit dabei die Einigung auf einen Set verbindlicher grundlegender Werte nötig ist, wäre, auch im interkulturellen Dialog, zu reflektieren (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2006, S. 11).

Aus den rekonstruierten zentralen Themen für die Schüler lassen sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Geographiedidaktik ziehen[276].
Die Hierarchisierungen, die die Schüler sowohl aus wahrgenommener überlegener als auch unterlegener Position vornehmen und die teilweise stereotypisierenden Charakter besitzen, können sowohl als Lernhindernis als auch als Lernanlass interpretiert werden. Die Frage hierbei ist, inwieweit über

[275] In diesem Zusammenhang scheinen Forschungsansätze gewinnbringend, die Videographie von Unterricht vor Ort integrieren.
[276] Vgl. Kapitel 7, insbesondere die graphisch abgesetzten Ausführungen.

diese Hierarchisierungen, die als ‚Vor-Urteile' offengelegt werden können, in der Folge ein konstruktiver, gleichberechtigter Umgang zwischen den Partnern hergestellt werden kann. „Oder wie ‚Vorurteile' und Irritationen (Fremdes) so in einen Ausgleich gebracht werden können, dass Lernen ermöglicht und nicht Abwehr erzeugt wird" (LANG-WOJTASIK/SCHEUNPFLUG 2002, S. 21). Die Rolle geographischer Fachtermini ist bei der unterrichtlichen Arbeit mit diesen Hierarchisierungen kritisch in den Blick zu nehmen. Dies ist auch in Bezug auf Ausführungen von Asbrand bedeutsam, die feststellt, dass Globales Lernen immer dann erfolgreich ist, wenn es auf „Augenhöhe" stattfindet (ASBRAND 2009, S. 235f). Dies schließt bspw. Handlungsansätze, die im Rahmen schulischer Hilfsprojekte verortet sind (Bsp.: Spendensammeln für ‚Entwicklungsländer'), für erfolgreiches Globales Lernen explizit aus. Vielmehr müssen stattfindende Hierarchisierungen, bspw. wie sie der Begriff ‚Entwicklungsland' in Abgrenzung zum Begriff ‚Industrieland' impliziert [277], konsequent offen gelegt werden. Ansätze lokalen Handelns im Rahmen derartiger Unterrichtsprojekte sollten damit auf Basis von Wissens- und Ideenaustausch stattfinden, indem also Gemeinschaft als Rahmen für bessere Problembearbeitung genutzt wird[278], nicht über zwar gut gemeinte aber paternalistische Strukturen zementierende Hilfsaktionen.

Visualisierung konnte als weiteres wichtiges Thema für die Schüler rekonstruiert werden. Sie wird herangezogen, um Inhalte zu authentisieren (vgl. Kapitel 7.1.2.), d. h. zu überprüfen, ob ihr schulisch erworbenes Wissen auch tatsächlich reale Bezüge hat und damit legitimiert ist. Es zeigt sich, dass dies u. a. in einer Skepsis gegenüber (schulischen) Medien verwurzelt ist, denen sie eine Art ‚Filterfunktion' im Sinne des Systems (Schule) zuweisen (bspw. Schulbuch, aber auch der Lehrkraft; auf allgemeiner Ebene einer interessengeleiteten, nicht objektiven Berichterstattung in Medien)[279]. Direktem Kontakt über Kommunikationsmedien mit Menschen vor Ort wird größere Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit bzgl. lokaler Umstände zugeschrieben. Es zeigt sich aber auch für die Schüler als wichtig, die Möglichkeit zu erhalten, Antworten von Menschen vor Ort auf konkrete Fragen zu bekommen.
Visualisierung wird von den Schülern jedoch auch mit Personifizierung und in der Folge mit Gemeinschaftsherstellung verbunden, die Thema und Inhalt eines Unterrichtsprojekts in den Hintergrund drängen kann, positiv gewendet jedoch auch das Potential bietet, bei den Schülern Selbstreflexionsprozesse zu initiieren, um anschließend die inhaltlich-thematischen Aspekte unter verschiedenen

[277] Vgl. hierzu die Ausführungen in den Kapiteln 7, 8 und 9.
[278] Vgl. die Fallbeschreibungen und Rekonstruktion der Schülerorientierungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit, besonders die der indischen Gruppen.
[279] Vgl. hier auch die Ausführungen Kanwischers (2004, S. 139) zu Selbststeuerung und „geheimem Lehrplan", egal ob dieser dem Ersteller von Materialien bewusst ist oder nicht.

Pespektiven kritisch in den Blick zu nehmen und langfristig zur Entwicklung von Reflexivität beizutragen. Wie dies im Unterricht umzusetzen und didaktisch zu inszenieren ist, so dass dies möglichst schülergemäß verlaufen kann, wäre im Rahmen weiterer an die Unterrichtspraxis anknüpfender Forschung zu erarbeiten.

Für die Überwindung der bereits angesprochenen Resignation angesichts mangelnder potentieller Eingriffstiefe (vgl. z. B. LARCHER 2005), d. h. die Wahrnehmung, dass man hinsichtlich globaler Probleme als Einzelner wenig ausrichten kann und folglich eigenes Handeln aus Frustration heraus ausbleibt, bietet die über die Visualisierung für die Schüler erlebte Sozialitätserfahrung ebenfalls Potential. Dass dies jedoch nicht zwangsläufig so sein muss, ist aus der Literatur zu Begegnungsreisen bekannt und zeigt sich auch in der rekonstruktiven Auswertung des dieser Studie zugrundeliegenden Datenmaterials. Es muss eine qualifizierte Begleitung stattfinden, die Reflexionsphasen berücksichtigt, in denen das Kontakterleben selbst und die eigene Rolle dabei Bestandteil der Reflexion wird. In diesem Sinne muss Reflexionsphasen in derartigen Projekten eine größere Bedeutung beigemessen werden, sowohl in Umfang und Häufigkeit als auch in Intensität. Wie diese Reflexionsphasen im Detail ausgestaltet sein sollten[280] und welche Wirkung sie entfalten, wäre Ansatzpunkt weiterer Forschungsarbeiten.

Ob eine Verstetigung derartiger Projekte, d. h. Durchführungen von Unterrichtsprojekten mit derselben Partnerklasse in jedem Jahr, vorteilhaft ist, wäre in weiteren Studien zu prüfen[281]. Durch den weiteren Ausbau konjunktiver Erfahrungsräume durch folgende Unterrichtsprojekte wäre es denkbar, dass

[280] Bspw. wäre eine Integration sehr kritischer Ergebnisse zum interkulturellen Austausch aus der Literatur im Rahmen von Reflexionsphasen denkbar. Fragen hierzu: „Inwieweit kann das bewusste Lernen von Antidiskriminierungseinstellungen zu latenten Formen von subtilem Rassimus führen? Wie wirkt das auf uns?“ oder „Haben wir nun zwar auf vielen Ebenen formale Gleichheit fest- bzw. hergestellt, aber inwieweit haben wir vorher bereits Machtbeziehungen verinnerlicht, d. h. psychologische Asymmetrien, und wie wirken diese im konkreten Kontakt? Welche Rolle spielen geographische Kategorien und geographisch geprägtes bzw. tradiertes Wissen dabei? Wo treffen wir auf unsere individuellen, vielleicht auch auf kulturelle Lerngrenzen?“ (vgl. GÖHLICH/ZIRFAS 2011, S. 86f). In den Fragen zur Rolle der Geographie sind Verbindungen zu Ansätzen der sog. Neuen Kulturgeographie erkennbar.

[281] Überträgt man Ausführungen von Pettigrew (1998, S. 76, n. GLASER/RIEKER 2006, S. 23) so sollte im Rahmen von Begegnungen die Möglichkeit für längeren Kontakt geschaffen werden und auch die Gelegenheit gegeben werden, Freundschaften zu schließen (vgl. die Etablierung einer *Facebook*-Gruppe im Rahmen des Unterrichtsprojekts). Der Erstkontakt kann unter Umständen wenig wirksam, teilweise sogar besonders problematisch verlaufen. Die von Thomas (1996, S. 233) stammende Anmerkung, die beteiligten Partner sollten gemeinsame Merkmale aufweisen, z. B. ähnliche Hobbys haben oder aus ähnlichen Wohngegenden stammen, muss vor dem Hintergrund Globalen Lernens und der angestrebten Mehrperspektivität und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme kritisch in die Überlegungen mit einbezogen werden (GLASER/RIEKER 2006, S. 23).

Fremd- und Selbstkonstruktionsprozesse im Sinne einer Abgrenzung mehr in den Hintergrund geraten und Multiperspektivität auf thematischer Ebene, aber auch die fachliche Arbeit (bspw. an naturwissenschaftlichen, (geo-)ökologisch-systematischen Inhalten bzw. Arbeitsweisen), mehr in den Vordergrund rückt. Dazu beitragen kann in diesem Zusammenhang auch der Einsatz synchroner Kommunikationsmittel, besonders der von Videotelefonie/-konferenz, um über Visualisierung Personifizierungs- und Authentisierungsprozesse (vgl. MANDL/REINMANN-ROTHMEIER 2000) einzuleiten, an denen die Schüler im Rahmen des Aufbaus eines konjunktiven Erfahrungsraums stark orientiert sind (vgl. Kapitel 7.1.2.)[282]. Das visuelle Erleben von Personen und Umständen vor Ort stellt in diesem Sinne auf der einen Seite die Grundlage für gemeinsame Erfahrungen dar, auf der anderen Seite kann es auch als eine Art Katalysator zur Intensivierung der Erfahrungen wirken, deren Auswirkungen auf die thematisch-inhaltliche Seite und auf die Multiperspektivität bzw. die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wiederum zu überprüfen wären. In diesem Zusammenhang wird aber zu berücksichtigen und evtl. zu untersuchen sein, inwiefern Schule für einige Schülertypen der richtige Ort für Begegnung ist, zumindest in ihrer gegenwärtigen Organisationsstruktur[283].

Die Bedeutung des Generationenverhältnisses im Rahmen der schulischen Arbeit zu Nachhaltigkeitsthemen zeigt sich in der Rekonstruktion der Schülerorientierungen deutlich. Berücksichtigt man die maßgebliche Bestimmtheit der außerschulischen Welt der Schüler durch deren Eltern, so eröffnet sich ein Spannungsfeld zwischen Autoritätsanerkennung und Kritikäußerung gegenüber Generationen, denen sie wesentliche Verantwortung für Problematiken im Bereich von Nachhaltigkeitsthemen zuschreiben. Dies muss besonders vor dem Hintergrund kritisch in den Blick genommen werden, dass Scheunpflug/Uphues in Bezug auf Meinungsumfragen im Elternhaus „ein Klima diffuser positiver Einstellung zu Entwicklungen der Globalisierung bei gleichzeitig paternalistischem Unterton und einer kritischen bis abwehrenden Perspektive auf Fragen der Gerechtigkeit im Süden sowie Einstellungen zur Entwicklungszusammenarbeit“ (SCHEUNPFLUG/UPHUES 2010, S. 69) konstatieren. Die Schüler müssen in diesem Sinne dabei unterstützt werden, sich in diesem Spannungsfeld zurecht zu finden (vgl. Kapitel 7.3.), wozu der Austausch mit *peers* aus anderen Ländern im Sinne einer Gemeinschaftsherstellung und erlebten

[282] Hier ist besonders die Tatsache zu erwähnen, dass einige Schülergruppen auf eigenen Wunsch hin und in Erweiterung des vorgesehenen Unterrichtsprojekts Videokonferenzen über *Skype* eingesetzt haben. Außerdem sind auch die selbsterstellten Videos v. a. der indischen Schüler über Probleme vor Ort zu erwähnen.

[283] Vgl. hierzu die kritischen Ausführungen von Krogull und Scheunpflug (2012, S. 248ff) zur Organisation Schule im Rahmen von Begegnungsreisen auf Basis empirischer Ergebnisse.

Partnerschaft und, damit verknüpft, die Thematisierung des Spannungsfelds beitragen kann.

Auf thematischer Ebene ist anzuraten, dass, besonders für den Projektteil der Online-Diskussion, weniger komplexe Thematiken anzuraten sind. Die Arbeit mit konkreten räumlichen Beispielen verspricht eine stärker fokussierte Diskussion und mehr Involviertheit der Schüler. Wenn diese Fallbeispiele dann noch stark am Lebensalltag der Schüler ausgerichtet sind, Möglichkeit zur Selbstthematisierung bieten und glokalisiert aufbereitet werden, d. h. dass eine Verflechtung mit der Mikroebene stattfindet, so verspricht dies eine lebhafte, kognitiv aktivierende Diskursausgestaltung und bereits einen vielversprechenden vorbereitenden Arbeitsprozess[284]. Besonders positiv für die Austauschprozesse zwischen den Schülern hat sich die Kombination aus Online-Diskussion in einem Web-Forum und Diskussion über *Skype* (vgl. Kapitel 7.1.2 und 7.2.), also die Kombination asynchroner und synchroner Kommunikation, erwiesen, da man so verschiedenen Ansprüchen der Schüler (bspw. Orientierung an intensivem kontroversem, aber auch fundiertem Austausch, Sozialitätsherstellung oder Arbeit an einem Thema abseits des Schulbuchs) am ehesten gerecht werden kann. Allerdings muss vor diesem Hintergrund das bereits ausgeführte Spannungsfeld zwischen kontroversem, konfrontativem Diskussionsverlauf und der Gemeinschaftsherstellung über die stattfindende Interaktion immer im Blick behalten werden. Denn auf der einen Seite führt komplexe Argumentation mit vielen Gegenargumenten und Uneinigkeit zu größerem Lernerfolg (vgl. Kapitel 2.4., vgl. CHINN ET AL. 2000), es kann sich unter Umständen aber auch negativ auf die Herstellung von Gemeinschaft auswirken oder dazu führen, dass nur die eigene Position verteidigt wird, was zu geringerem Lernerfolg führt (vgl. Kapitel 2.4, vgl. Kapitel 8, insbesondere die rechtfertigende Haltung bei distinguierenden Typen; vgl. CHINN/CLAR 2013, S. 324). Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass die Kontroversität von Themen nicht auch kontrovers zu bearbeiten ist[285], sondern es muss ein Weg gefunden werden, wie angemessen mit Themen umgegangen werden kann, ohne die für einige Schüler, besonders im Rahmen der Überwindung von Handlungsfrustration aufgrund wahrgenommener potentieller Eingriffstiefe, so wichtige Gemeinschaftsherstellung zu vernachlässigen.

Interessant im Rahmen der rekonstruierten Typen sind die Parallelen zu den Ergebnissen von Applis (2012). So lassen sich sowohl der von Applis herausgearbeitete Modus der Distinktion/Abgrenzung als auch der vom ihm

[284] Für das im integrierten Unterrichtsprojekt gewählte Thema ‚Klimawandel' würde sich bspw. eine Fokussierung bzw. Thematisierung lokaler bzw. regionaler Hochwasserereignisse und deren Häufigkeit über die Zeit anbieten. Auf derartige Ereignisse und deren Entwicklung beziehen sich einige Schülergruppen in den Gruppendiskussionen und versuchen diese in einen globalen Kontext zu stellen.
[285] Dies widerspräche auch dem Beutelsbacher Konsens von 1976.

rekonstruierte Modus der Selbstinszenierung als Opfer der Umstände ähnlich auch im Rahmen der vorliegenden Studie finden (vgl. die Typen 3 und 4 im Rahmen der Typenbildung, Kapitel 8).

Außerdem lässt sich durch die fallübergreifende Rekonstruktion aus dem Material heraus zeigen, welche Typen von Schülern, welche Ansprüche an die unterrichtliche Bearbeitung globaler Themen im Rahmen von Online-Arrangements stellen[286] bzw. wo im Rahmen einer Konzeption derartiger Arrangements anzusetzen ist. Eine Ländertypik zeichnet sich dabei nicht ab. Vielmehr gibt es Anzeichen dafür, dass milieuspezifische Erfahrungen wesentlicher sind[287]. Dabei wäre evtl. ein an die Ergebnisse anknüpfender Forschungsansatz im Rahmen einer responsiven Vorgehensweise gewinnbringend, d. h. bspw. die Schüler mit den Forschungsergebnissen zu konfrontieren und, daran anschließend, erneut Gruppendiskussionen zu führen[288], um zu weiterführenden Erkenntnissen zu gelangen.

In diesem Zusammenhang könnte auch die Videographie von Unterrichteinheiten Hinweise dafür liefern, wie konkret in welchen Arrangements Lernen verläuft[289] und daran anknüpfend rekonstruierend-interpretativ zu überprüfen, ob diese sich als geeignet erweisen. Die im Rahmen der Arbeit verwendete dokumentarische Methode bietet auch für die Auswertung visuell-ikonischen Materials ein geeignetes Instrumentarium, das aufgrund seines praxeologischen Hintergrunds zudem noch anschlussfähig ist für die Integration quantitativer und rekonstruktiver Verfahren (BONNET 2009, S. 223ff).

[286] Vgl. hierzu die bereits erwähnten unterschiedlichen Ansprüche an eine Online-Diskussion.
[287] In diesem Zusammenhang stellt sich bspw. die Frage, ob es eine übergreifende Kultur des Medieneinsatzes, bspw. eine Kultur des ‚Googlens', gibt, was wiederum Auswirkungen auf Multiperspektivität bzw. die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel implizieren würde. In den Gruppendiskussionen der Schüler ist u. a. festzustellen, dass sie thematisieren, dass in den PowerPoint-Präsentationen der Partnerschüler teilweise auf dieselben Quellen oder bildlichen Darstellungen zum Klimawandel zurückgegriffen wird, woran sie u. a. Gemeinschaft elaborieren.
[288] Vgl. zu dieser Vorgehensweise ausführlich Lamprecht 2012.
[289] Vgl. die bereits oben ausgeführte Überprüfung konkreter didaktisch-methodischer Vorgehensweisen und deren Wirksamkeit in Anknüpfung an die Unterrichtspraxis.

Tipps für Online-Projekte in der Praxis

Inhaltlich

Glokalisierte Aufbereitung des Themas: Das globale Problem Klimawandel sollte anhand seiner lokalen Ausprägungen und von konkreten Fallbeispielen thematisiert und später in den größeren globalen Kontext gestellt werden. Außerdem erscheint es sinnvoll, sich auf einen Teilaspekt der Gesamtproblematik (bspw. Export von CO^2-Emissionen durch Produktionsverlagerung nach Fernost o. Ä.) zu fokussieren, was im Rahmen des Projekts dann in den Gesamtkontext eingeordnet wird. So lassen sich auch Bezüge zum Lebensalltag der Schüler und Selbstthematisierung besser in das Projekt integrieren.

Thematisch-fachliche Arbeit: Die thematisch-fachliche Arbeit ist konsequent zu stärken. Dazu gehört u. a. eine transparente Vorbereitung der diskursiven Phasen, nicht nur für die Sicherung der eigenen Arbeitsergebnisse, sondern auch um die eigenen Argumentationen für die Partnerklasse nachvollziehbar zu machen und so eine tiefere und komplexere Argumentation mit zahlreichen Gegenargumenten und Diskussion über Begründungen anzubahnen.

Methodisch

Online-Diskussion: Es muss ein intensiver Austausch ermöglicht werden, sowohl im Sinne von fachlich fundierter Kommunikation mit ausreichend Zeit für die Formulierung elaborierter Diskussionsbeiträge (bspw. über ein Web-Forum) als auch Kontakt mit schneller Reaktion der Diskussionspartner und zahlreichen Diskussionsbeiträgen (bspw. Videokonferenz) (vgl. Medieneinsatz). Dabei sollte eine Konzentration auf wenige Diskussionsfragen als Start der Online-Diskussion stattfinden, um intensiven Austausch anzubahnen und einer ‚zerfaserten' Diskussion vorzubeugen. Während der Online-Diskussion kommt dem Moderator eine wichtige Funktion zu.

Medieneinsatz: Die Schülerpräferenzen sollten in der Medienarbeit möglichst weitgehend berücksichtigt werden. Dabei sollte die Integration synchroner und asynchroner Medien in die Kommunikation der Schüler im Unterrichtsprojekt nicht vernachlässigt werden (vgl. Online-Diskussion).

Reflexion: In die Arbeit im Unterrichtsprojekt müssen wiederholt Prozesse der (Selbst-)Reflexion integriert werden. Dabei benötigen die Schüler nicht nur die Begleitung sondern auch ein Leiten der Lehrkraft u. a. bei der Erschließung

anderer Perspektiven, um langfristig bei ihnen Reflexivität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu fördern.

Organisatorisch

Kontaktaufbau: Für die Suche nach Schulen im Ausland, die an einer Zusammenarbeit in einem derartigen Projekt interessiert sind, haben sich verschiedene NGOs, bspw. aus dem Eine-Welt-Netzwerk Bayern, als geeignete Anlaufstelle erwiesen, für den Kontakt zu amerikanischen Schulen die National Association of Independent Schools, die auch die Teilnahme an bereits bestehenden Projekten ermöglicht.

Unterrichtsmanagement: Als ein wesentlicher positiver Faktor im Rahmen der Vorbereitung derartiger Projekte hat sich das Sammeln von Erfahrungen in ähnlichen Projekten erwiesen. Dabei müssen nicht alle Teile des angedachten Projekts in der Erprobung berücksichtigt sein, bereits Erfahrungen mit einzelnen Elementen des späteren Unterrichtsprojekts sind hilfreich. So bietet sich für Online-Diskussionen die Teilnahme an einer extern organisierten Online-Diskussion an, wie sie bspw. auf www.agenda21now.org einmal im Jahr stattfindet. Prinzipiell ist es notwendig, sich im Rahmen derartiger Unterrichtsprojekte flexibel auf evtl. auftretende, auch zeitliche Probleme einstellen zu können. Um diese Probleme zu minimieren, kann es unter Umständen hilfreich sein nur mit einer Partnergruppe zusammenzuarbeiten.

Tradierung: Verstetigt man die Zusammenarbeit im Rahmen weiterer Projekte, so sollten sukzessive immer weniger Schwierigkeiten in der Umsetzung im Schulalltag auftreten. In diesem Zusammenhang bietet sich evtl. auch an, ein derartiges Unterrichtsprojekt mit einem vielleicht schon bestehenden Schüleraustausch zu kombinieren, da so weitere positive Effekte sowohl auf die organisatorische Zusammenarbeit als auch auf eine gewinnbringende Ausgestaltung des Schüleraustauschs zu erwarten sind[290]. Auf thematisch-fachlicher Ebene liegen positive Auswirkungen auf die fachliche Arbeit nahe, da zu erwarten ist, dass die inhaltliche Arbeit aus Schülerperspektive sukzessive in den Vordergrund rückt (bspw. stärkere Fokussierung auf naturwissenschaftliches oder ökologisches Lernen, geoökologische Systemkompetenz etc.). So fällt es bspw. bei bereits bestehenden persönlichen Kontakten und vorher durchgeführten gemeinsamen Projekten leichter, die Schüler in Themenwahl und Projektgestaltung immer stärker einzubeziehen, da leichter abschätzbar ist, was im Rahmen des Arbeitsprozesses von der Partnerklasse zu erwarten ist.

[290] Vgl. hierzu auch die in der Literatur zu findende Kritik zur Ausgestaltung von Schüleraustausch bzw. Begegnungsreisen, vgl. Ertelt-Vieth 2005, Krogull 2011, Krogull/Scheunpflug 2012.

Literaturverzeichnis

ABS, H. J., ROCZEN, N., KLIEME, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Frankfurt a. M.

ALLEN, B., OTTO, R. G., HOFFMANN, B. (1996): Media as Lived Environments: The Ecological. In: Jonassen, D. H. (Ed.): Psychology of Educational Technology Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York, S. 199-225.

ALTMANN, H. (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction. In: Alatis, J.E., H. H. Stern, P. Strevens (Eds.): Deep structures, surface structures and transformations. Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Towards a rational. Washington D.C., S. 19-26.

ANDREOTTI, V., DE SOUZA, L. M. T. M. (2008): Translating Theory into Practice and Walking Minefields. Lessons from the project “Through Other Eyes”." International Journal of Development Education and Global Learning(1), S. 23-36.

ANTIL, L. R., JENKINS, J.R., WAYNE, S. K., VADASY, P. F. (1998): Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations, and the Relation Between Research and Practice. American Educational Research Journal 35(3), S. 419-454.

APPLIS, S. (in Vorbereitung): Zur strukturierten Berücksichtigung von Kognitionen, Gefühlen und Orientierungen im Globalen Lernen. Eine Reflexion kognitionsorientierter Stufenmodelle und ihrer normativen Implikationen zum interkulturellen und wertorientierten Lernen.

APPLIS, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.

APPLIS, S., HÖHNLE, S., UPHUES, R. (2012): Globales Lernen: Eine Ideencollage für den Geographieunterricht. In: Scharfenort, N. (Hrsg.): "Lokal verankert, global vernetzt" - Geographien der Globalisierung. Mainz, S. 3-16.

ARNOLD, P., KILIAN, L., THILLOSEN, A., ZIMMER, G. (2013): Handbuch E-Learning - Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld.

ASBRAND, B. (2007): Partnerschaft – eine Lerngelegenheit?. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30(3), S. 8-14.

ASBRAND, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster.

ASBRAND, B., SCHRÖDER, U. B. (2008): „SCHOLA-21 ist alles was wir brauchen“ - Wie wird SCHOLA-21 in der Schule genutzt? Wie wird die Lernplattform bewertet?. Eine Evaluationsstudie mit qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden im Programm SCHOLA-21 – Die virtuelle Lernumgebung. Berlin.

ATKINSON, J. W. (1975): Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart.

AUERNHEIMER, G. (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

AUFENANGER, S. (1999): Lernen mit neuen Medien - Was bringt es wirklich?. Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik (4), S. 4-8.

BAACKE, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

BABAD, E. (1996): How high is "high inference"? Within classroom differences in students' perceptions of classroom interaction. Journal of Classroom Interaction 31(1), S. 1-9.

BACHMAIR, B. (2008): Medienwissen für Pädagogen: Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden.

BACK, A., GRONAU, N., TOCHTERMANN, K. (2012): Web 2.0 und Social Media in der Unternehmenspraxis. München.

BAHR, M., CASSEL-GINTZ, M. (2008): Syndrome des globalen Wandels. Praxis Geographie 38(6), S. 4-11.

BAIIO, W., RAY, W. C. (2011): The challenges and rewards of an international undergraduate student learning interaction in geography. International Research in Geographical and Environmental Education 20(4), S. 287-296.

BAUMERT, J., FRIED, J., JOAS, H., MITTELSTRAß, J., SINGER, W. (2002): Manifest. In: Kilius, N., Kluge, J., Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt, S. 171-225.

BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a. M.

BEHNKE, C., LOOS, P., MEUSER, M. (1998): Habitualisierte Männlichkeit. Existentielle Hintergründe kollektiver Orientierungen von Männern. In: BOHNSACK, R., MAROTZKI, W.: Biografieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen.

Berghaus, M. (2011): Luhmann leicht gemacht: eine Einführung in die Systemtheorie. Köln.

Bergmann, K. (1972): Personalisierung im Geschichtsunterricht - Erziehung zur Demokratie? Stuttgart.

Bergmüller, C. (2012): Wirkungen beobachten? Anregungen schulischer Evaluationsforschung für Globales Lernen im (außer-)schulischen Kontext. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 35(2), S. 4-10.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh.

Bodemer, D., Gaiser, B., Hesse, F. W. (2009): Kooperatives netzbasiertes Lernen. In: Issing, L. J., Klimsa, P. (Hrsg.): Online-Lernen. München, S. 151-158.

Bodemer, D., Plötzner, R., Bruchmüller, K., Häcker, S. (2005): Supporting learning with interactive multimedia through active integration of representations. Instructional Science 33, S. 73-95.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R. (2004): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 4, S. 65-83.

Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(4), S. 63-81.

Bohnsack, R. (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.

Bohnsack, R., A. Przyborski, B. Schäffer (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.

Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, S. 225-254.

Bohnsack, R. (2009): Dokumentarische Methode und Typenbildung - Bezüge zur Systemtheorie. In: John, R., Henkel, A., Rückert-John, J. (Hrsg.). Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter? Wiesbaden, S. 291-320.

Bohnsack, R. (2009): Gruppendiskussion. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek.

Bohnsack, R. (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 205-218.

Bohnsack, R., W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.) (2011): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Bonnet, A. (2009): Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Qualitative Forschung 10(2), S. 219-240.

Boos, M., Jonas, K. J. (2008): Medienvermittelte Kommunikation. In: Batinic, B., Appel, M. (Hrsg.): Medienpsychologie. Berlin, S. 195-218.

Bortz, J., Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin.

Bourdieu, P., Seib, G. (2010): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Bridwell, S., (Ed.) (2007): The dimensions of locational privacy. Societies and Cities in the Age of Instant Access. New York.

Brouer, B. (2007): Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion. In: Gläser-Zikuda, M., Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen - Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 235-266.

Brown, A. L., Palincsar, A. S. (1989): Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: Resnick, L. B. (Ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, S. 391-451.

Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Wiesbaden.

Buder, J. (2007): Net-Based Knowledge Communication in Groups: Searching for Added Value. Zeitschrift für Psychologie 215(4), S. 209-217.

Budke, A. (2008): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam.

Bühler, H. (1996): Perspektivenwechsel. Unterwegs zum Globalen Lernen. Frankfurt a. M.

Bühler, H. (2000): Globalisierung und Umgang mit Komplexität – ein szenisches Arrangement. In: Hirsch, K., Scheunpflug, A. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 65-77.

Carell, A., Hermann, T. (2009): Negotiation-Tools in CSCL-Scenarios - Do they have a valid use? In: O'Malley, C., Suthers, D., Reimann, P., Dimitracopoulou, A. (Eds.): Computer Supported Collaborative Learning Practices: CSCL 2009 Proceedings. Rhodos, S. 557-567.

Carell, A., T. Herrmann, A. Kienle, H. Schneider (2004): Modellgestützte Moderation in CSCL-Umgebungen – ein Mittelweg zwischen Fremd- und Selbststeuerung. i-com 3(2), S. 13-19.

Cassel-Gintz, M. (2001): GIS-gestützte Analyse globaler Muster anthropogener Waldschädigung. Eine sektorale Anwendung des Syndromkonzepts. Potsdam.

Castells, M. (1999): Critical education in the new information age. Lanham.

Cawson, A. (2006): Beyond the digital divide: harnessing the Internet for cross-cultural dialogue. Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (3), S. 18-20.

Chalmers, C., R. Nason (2005): Group Metacognition in a Computer-Supported Collaborative Learning Environment. In: Looi, C.-K., Jonassen, D., Ikeda, M. (Eds.): Towards Sustainable and Scalable Educational Innovations Informed by the Learning Sciences. Lansdale. S. 35-41.

Chinn, A., Clark, Douglas B. (2013): Learning through Collaborative Argumentation. In: Hmelo-Silver, Cindy E., Chinn, A., Carol, K., O'Donnell, A. (Eds.): The International Handbook of Collaborative Learning. New York. S. 314-332.

Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster.

Cohen, E. G. (1994): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research (64), S. 1-35.

Cohn, R. (1994): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

Combe, A., Helsper, W. (Eds.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.

Costa, A. L., O'Leary, P. W. (1992): Co-cognition: The cooperative development of the intellect. In: Davidson, N., Worsham, T. (Eds.): Enhancing thinking through cooperative learning. New York.

Czerwionka, T., de Witt, C. (2006): Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In: Arnold, R., Lermen, M. (Hrsg.): eLearning-Didaktik. Grundlagen der Berufs-und Erwachsenenbildung 48. Baltmannsweiler. S. 117-131.

Daft, R. L., Lengel, R. H. (1984): Information Richness: A New Approach to Managerial Behavior and Organization Design. Research in Organizational Behavior 6, S. 191-223.

Daft, R. L., Lengel , R. H. (1986): Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. Management Science 32(5), S. 554-571.

Danckwortt, D. (1995): Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950-1990. In: Thomas, A., Abdallah-Pretceille, M. (Hrsg): Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen. Baden-Baden, S. 149-156.

de Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (1), S. 13-20.

de Haan, G. (2002): Vorläufiger Bericht zur summativen Evaluation des BLK Programms „21". Berlin.

de Haan, G., Seitz, K. (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. 21 - das Leben gestalten lernen 1(1, 2).

de Vreede, G.-J., Briggs, R. O., Massey, A. P. (2009): Collaboration Engineering: Foundations and Opportunities. Journal of the Association for Information Systems 10(3), S. 121-137.

de Witt, C., Grune, C. (2012): Pädagogische und didaktische Grundlagen. In: Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238.

Dehmer, W., Koller, A. (1997): Internet für Erdkundelehrer leichtgemacht. Geographie heute (152), S. 36-38.

Dennis, A. (1996): Information Exchange and Use in Small Group Decision Making. Small Group Research 27(4), S. 532-550.

DENNIS, A. R., VALACICH, J. S. (1999): Rethinking media richness: Toward a theory of media synchronicity. Proceedings of the 32th Hawaii International Conference of the Systems Sciences, 1-10.

DEPPERMANN, A. (2008): Gespräche analysieren - Eine Einführung. Wiesbaden.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2008): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin.

DEWEY, J. (2007): Experience & education. New York.

DEWEY, J., OELKERS, J., HYLLA, E. (2011): Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim.

DILLENBURG, P., BETRANCOURT, M. (2006): Collaboration Load. In: Clark, R. E., J. Elen (Eds.): Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research. Amsterdam.

DITTON, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Zeitschrift für Pädagogik 48(2), S. 262-286.

EGGERT, S., HÖßLE, C. (2006): Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. Praxis der Naturwissenschaften 55(1), S. 1-10.

EHLERS, U.-D. (2004): Qualität im E-Learning aus Lernersicht: Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden.

ENGELHARD, K., MÖNTER, L. O., OTTO, K.-H. (2009): Die Welt im Wandel. Praxis Geographie 39(9), S. 4-8.

ERTELT-VIETH, A. (2005): Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Tübingen.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Umfrage - Die größten Probleme der Welt. URL: http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1828/umfrage/groessten-probleme-der-welt/ (06.03.2010).

EVERS, H. (2009): Die dokumentarische Methode in interkulturellen Forschungsszenarien. FQS: Forum qualitative Sozialforschung 10(1).

FALK, G. (2003): Didaktik des computergestützten Lehrens und Lernens. Berlin.

FALK, G. (2004): "Internetunterstützter Geographieunterricht - Potenziale und Grenzen." Geographie und Schule(147), S. 8-15.

FÄßLER, P. E. (2007): Globalisierung: Ein historisches Kompendium. Köln.

FAURE, E. (1973): Wie wir leben lernen: der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek.

Fileccia, M. (2003): Evaluation des Pilotprojektes "Ch@t der Welten". Projektdokumentation Ch@t der Welten. Eine-Welt-Projekt in der Schule Erdöl im Regenwald. Bonn.

Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., Wecker, C. (2013): Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. Educational Psychologist 48(1), S. 56-66.

Fischer, F., Stegmann, K., Wecker, C., Kollar, I. (2011): Online-Diskussionen in der Hochschullehre: Kooperationsskripts können das fachliche Argumentieren verbessern. Zeitschrift für Pädagogik 57(3), S. 326-337.

Fischer, F., Dillenbourg, P., Zottmann, J. (2007): Computerunterstütztes kooperatives Lernen. Eine Einführung in das Forschungsfeld. URL: http://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/cscl.pdf (12.12.2012).

Flick, U. (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim.

Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (2009): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek.

Förster, H. (2004): L@UP - Lebensbedingungen auf unserem Planeten – Ein Unterrichtskonzept zur Nutzung hypermedialer Lernumgebungen. Halle.

Franz, J. (2006): Globales Lernen in Weblogs?. Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (3), S. 21-23.

Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Gütersloh.

Freire, P., Schreiner, P. (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster.

Frey, K., Schäfer, U. (2012): Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim.

Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.

Garrison, D. R., Anderson, T. (2003): E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. New York.

Gehlen, A. (1961): Anthropologische Forschung. Reinbek.

Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie - eine kritische Einführung. Frankfurt a. M.

GIDDENS, A. (2001): Die entfesselte Welt: Wie Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a. M.

GILBERT, P. K., DABBAGH, N. (2005): How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study. British Journal of Educational Technology 36(1), S. 5-18.

GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago.

GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen.

GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (2005): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

GLASER, M., RIEKER, P. (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Halle.

GLASZE, G., MEYER, A. (2008): KULTURELLE VIELFALT ALS POLITISCHES KONZEPT UND ALS LEITBILD FÜR DEN ERDKUNDEUNTERRICHT – EINE KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG. IN: BUDKE, A. (HRSG.): INTERKULTURELLES LERNEN IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT. POTSDAM, S. 49-66.

GOFFMAN, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.

GOFFMAN, E. (1986): Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Boston.

GÖHLICH, M., ZIERFAS, J. (2011): Transkulturalität und Lernen. In: BILSTEIN, J., ECARIUS, J., KEINER, E. (HRSG.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Wiesbaden.

GOMOLLA, M., RADTKE, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung - Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.

GRATHOFF, R. (1983): Das Problem der Intersubjektivität bei Aron Gurwitsch und Alfred Schütz. In: GRATHOFF, R., WALDENFELS, B. (Hrsg.): Sozialität und Intersubjektivität. München, S. 87-120.

GREENO, J. G. (1998): The situativity of knowing, learning, and research. American Psychologist(53), S. 5-26.

GUDJONS, H. (2001): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.

GUDJONS, H. (2003): Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn.

GUDJONS, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn.

HABERMAS, J. (1983): Rekonstruktive vs. verstehende Sozialwissenschaften. In: Habermas, J.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M.

HAMBURGER, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Weinheim.

HASSE, J. (2010): Globales Lernen. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: SCHRÜFER, G., SCHWARZ, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster, S. 45-61.

HASSENPFLUG, W., JOHN, W. D. (1997): Internet für Erdkundelehrer leichtgemacht II. Geographie heute(152), S. 39-41.

HAUBRICH, H. (HRSG.) (2013): Bibliografie zur Didaktik der Geographie 2013. Freiburg i. B.

HECKHAUSEN, H., RHEINBERG, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft(8), S. 7-47.

HELMKE, A., PISKOL, K., PIKOWSKY, B., WAGNER, W. (2009): Schüler als Experten von Unterricht: Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung 46-47, S. 98-105.

HELMKE, A., SCHNEIDER, W., WEINERT, F. E. (1986): Quality of instruction and class-room learning out-comes. Results of the German contribution to the Classroom Environment Study of the IEA. Teaching and Teacher Education, S. 1-18.

HELSPER, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Zeitschrift für Pädagogik 50(3), S. 303-308.

HEMMER, I., HEMMER, M. (1996): Schülerinteresse am Erdkundeunterricht - grundsätzliche Überlegungen und erste empirische Ergebnisse. Geographie und ihre Didaktik 4, S. 192-204.

HEMMER, I., HEMMER, M. (2010): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten.

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

Hemmer, M. (2012): Die Geographiedidaktik - eine forschende Disziplin. In: Haversath, J.-B.: Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 12-19.

Hijzen, D., M. Boekaerts, P. Vedder (2007): Exploring the Links between Students' Engagement in Cooperative Learning, Their Goal Preferences and Appraisals of Instruction Conditions in the Classroom. Learning and Instructional Science 17(6), S. 673-687.

Hinze, U. (2004): Computergestütztes kooperatives Lernen: Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL. Münster.

Hinze, U. (2008): Computerbasiertes kooperatives Lernen (CSCL) als technische und pädagogische Herausforderung . In: Gross, F. v., Marotzki, W., Sander, U. (Hrsg.): Internet - Bildung - Gemeinschaft. Wiesbaden, S. 241-262.

Höhnle, S., Hofmann, R., Miener, K. P. (2013): "Ich weiß, wo du letzten Sommer gewesen bist." Locational Privacy - Ein Thema für den Geographieunterricht. In: Gryl, I., Nehrdich, T., Vogler, R. (Hrsg): geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung. Wiesbaden, S. 177-200.

Höhnle, S., Bette, J. (2014, in Vorbereitung): Nachhaltiger konsumieren mit ortsbezogener Information? Mit dem Smartphone einkaufen (Arbeitstitel). Praxis Geographie 7/8.

Holl, H.-P. (2007): „Gute" Lehrer an berufsbildenden Schulen - Best Practice aus der Schülerperspektive. Erfurt.

Hollingshead, A. B. (1996): Information Suppression and Status Persistence in Group Decision Making The Effects of Communication Media. Human Communication Research 23(2), S. 193-219.

Hormel, U., Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.

Husserl, E., Steiner, U. C. (1997): Husserl. München.

Issing, L. J. (2011): Psychologische Grundlagen des Online-Lernens. In: Klimsa P., Issing, L. J. (Hrsg.): Online-Lernen. München, S. 19-33.

Issing, L. J., Klimsa, P. (Hrsg.) (2009): Online-Lernen. München.

Janneck, M. (2012): Projektorientierung. In: Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München, S. 247-253.

Jarrath, M. (2004): "Agenda 21 NOW!" - Eine Internet-Konferenz zum Globalen Lernen. In: Kroß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg, S. 69-84.

JECHT, H., SAUSEL, S. (2000): Unterrichtsprojekte mit dem Internet. Braunschweig.

JEKEL, T., KOLLER, A., DONERT, K., VOGLER, R. (Eds.) (2011): Learning with GI 2011 - Implementing Digital Earth in Education. Berlin.

JEONG, H. (2013): Verbal Data Analysis for Understanding Interactions. In: HMELO-SILVER, C. E., CHINN, C. A., CHAN, C. K. K., ANGELA, O. D. (Eds.): The International Handbook of Collaborative Learning. New York, S. 168-183.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (Eds.) (1990): Cooperative learning and research. Cooperative learning theory and research. New York.

JONAS, H. (2012): Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M.

JÖRISSEN, B., MAROTZKI, W. (2009): Medienbildung - eine Einführung: Theorie, Methoden, Analysen. Bad Heilbrunn.

KAHNEMANN, D., TVERSKY, A. (1972): Subjective Probability: A Judgement of Representativeness. Cognitive Psychology 4(3), S. 430-454.

KAMMERL, R. (2009): Zum Zusammenhang von Neuen Medien und Demokratisierungsprozessen (insbesondere Web 2.0, Partizipation, Friedens- und Demokratieerziehung): Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32(3), S. 9-13.

KAMMERL, R., LANG-WOJTASIK, G. (2006): Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29(3), S. 2-6.

KANT, I. (1800): Logik. Königsberg.

KANUKA, H., ROURKE, L., LAFLAMME, E. (2007): The influence of instructional methods on the quality of online discussion. British Journal of Educational Technology 38(2), S. 260-271.

KANWISCHER, D. (2004): Selbstgesteuertes Lernen, E-Learning und Geographiedidaktik. Grundlagen, Lehrerrolle, Praxis im empirischen Vergleich. Berlin.

KANWISCHER, D. (2011): „Gesteuerte Forschung?“ oder „Forschung im Baukastenprinzip?“. Anmerkungen zu den Überlegungen von Rainer Uphues „Zur Entwicklung von empirischen Forschungsperspektiven in der Geographiedidaktik“. Geographie und ihre Didaktik, 3, S. 134-137.

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

Kelle, U., Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München.

Kerres, M. (2012): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München, Oldenbourg.

Kerres, M., Nattland, A. (2012): Didaktische Konzeption von CSCL-Arrangements. In: Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg): CSCL-Kompendium 2.0. München, S. 254-260.

Kerres, M., de Witt, C. (2003): A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. Journal for Educational Media 28(2-3), S. 101-114.

Khalailah, S. (2012): Internetbasierte Kommunikation und Bildung. Zur Bedeutung des Chats für interkulturell transformatorische Bildungsprozesse. Hamburg.

Kienle, A. (2003): Integration von Wissenmanagement und kollaborativem Lernen durch technisch unterstützte Kommunikationsprozesse. Lohmar.

Kienle, A., Hermann, T. (2012): Werkzeuge für den diskursiven Lernprozess. In: Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München, S. 187-205.

Klafki, W. (1969): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Blumenthal, A., Roth, A. (Hrsg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Didaktische Analyse. Hannover, S. 5-34.

Kleemann, F., Krähnke, U., Matuschek, I. (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.

Klein, P., Solem, M. (2008): Evaluating the impact of international collaboration on geography learning. Journal of Geography in Higher Education 32(2), S. 245-267.

Köck, H. (2004): Zur räumlichen Dimension globalen Lernens. In: Kroß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg.

Köck, H., Stonjek, D. (2005): ABC der Geographiedidaktik. Köln.

Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.

Kowarsch, A., Pollheimer, K. (Eds.) (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf.

KRÄMER, G. (2007): Was ist und was will "Globales Lernen"? In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Bonn, S. 7-10.

KREISSL, R., OSTERMEIER, L. (Eds.) (2011): Wer hat Angst vorm Großen Bruder? Datenschutz und Identität im elektronischen Zeitalter. Sichtbarkeitsregime. Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert. Wiesbaden.

KRINGS, T. (2002): "Zur Kritik des Sahel-Syndromansatzes aus der Sicht der Politischen Ökologie." Geographische Zeitschrift 99(3-4), S. 129-141.

KROGULL, S. (2011): "Begegnungen in einem globalen Kontext: Welche Bedeutung für Lehrerbildung? Anmerkungen aus der Perspektive Globalen Lernens." URL: http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/XY/NSP_Text_Krogull_dt.pdf (09.03.2013)

KROGULL, S. (2012): Lernen durch Reisen. In: LANG-WOJTASIK, G., KLEMM, U. (Hrsg.) Handlexikon Globales Lernen. Münster, S. 35-38.

KROGULL, S., SCHEUNPFLUG, A. (2012): „Organisation" als Kategorie des Lernens über Globalisierung in Begegnungen im Nord-Süd-Kontext. In: GÖHLICH, M., WEBER, S. M., ÖZTÜRK, H., ENGEL, N. (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz: Diversity, Interkulturelle Öffnung und Internationalisierung. Wiesbaden.

KROMREY, H. (2002): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen.

KROß, E. (2004): Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In: KROß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg.

KROß, E. (HRSG.) (2004): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg.

KUBISCH, S. (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz: eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden.

KÜHN, T., KOSCHEL, K.-V. (2011): Gruppendiskussionen: ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

LÄHNEMANN, C. (2007): Freiarbeit aus SchülerInnensicht. Halle.

LAMNEK, S. (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim.

LAMNEK, S. (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim.

LAMPRECHT, J. (2012): Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden.

LANG-WOJTASIK, G. (2002): Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext - Probleme und Forschungsimplikationen. Tertium Comparationis 8(2), S. 136-145.

LANG-WOJTASIK, G., SCHEUNPFLUG, A. (2002): Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In: KREIENBAUM, M.A., GRAMELT, K., PFEIFFER, S., SCHMITT, T. (Hrsg.): Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia. Frankfurt a. M., S. 17-35.

LARCHER, D. (2005): Globales Lernen in der Risikogesellschaft. In: HALITZKY, M., MOHRS, T. (Hrsg.): Globales Lernen. Hohengehren, S. 135 -148.

LATZ, W. (Hrsg.) (2000): Internet im Geographieunterricht. Praxis Geographie 5.

LAVE, J., WENGER, E. (2003): Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge.

LETHMATE, J. (2011): Alles, was auf der Erde drauf ist, ist Geographie. URL: http://www.raumnachrichten.de/rezensionen/1395-didaktik (01.02.2013).

LEUTNER, D. (1989): Implementation und experimentelle Evaluation von Lernhilfen im computersimulierten Planspiel "Hunger in Afrika". In: SCHRETTENBRUNNER, H. (Hrsg.): Software für den Geographieunterricht. Lüneburg, S. 115-132.

LIPPONEN, L. (2001): Computer Support for Collaborative Learning: From Promises to Reality. Turku.

LOOS, P., SCHÄFFER, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.

LOU, Y., ABRAMI, P., D'APPOLLONIA, S. (2001): Small group and individual learning with technology: a meta analysis. Review of Educational Research 71(3), S. 449-521.

LUHMANN, N. (1987): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.

LUHMANN, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

LUHMANN, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

LUHMANN, N. (1998): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

LUHMANN, N. (2005): Die Weltgesellschaft. In: LUHMANN, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung.. Opladen, S. 63-88.

LUHMANN, N. (2011): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden.

LUHMANN, N. (Hrsg.) (1995): Kultur als historischer Begriff. Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt a. M.

MALONE, T., LEPPER, M. (1987): Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In: SNOW, R. E., FARR, M. J. (Eds.): Aptitude, learning and instruction: III. Conative and affective process analyses. Hillsdale, S. 223-253.

MANDL, H., REINMANN-ROTHMEIER, G. (2000): Lernen mit neuen Medien. URL: http://computerphilologie.uni-muenchen.de/jg00/mandl.html. (11.01.2013).

MANGOLD, W. (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt a. M.

MANNHEIM, K., WOLFF, K. H. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin.

MAROTZKI, W., NOHL, A.-M., ORTLEPP, W. (2003): Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre. Medien in der Erziehungswissenschaft. Online-Zeitschrift Medien Pädagogik 03.

MARTENS, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln: die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen.

MAYER, J., NICKOLAUS, R. (1998): Bewertung von Unterricht durch Schüler. Die berufsbildende Schule 50(10), S. 297-302.

MCLUHAN, M., NEVITT, B. (1972): Take Today - The Executive as Dropout. New York.

MECHERIL, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim.

MECKEL, M. (2001): Die globale @genda. Kommunikation und Globalisierung. Opladen.

MEDER, N. (2006): Web-Didaktik. Bielefeld.

MEIER, R. (2006): Praxis E-Learning: Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung. Offenbach.

MERKENS, H. (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: FLICK, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek.

MICHALEK, R. (2008): "Die dokumentarische Methode." URL: https://http://www.ph-freiburg.de/en/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/datenauswertung/auswertungsmethoden/dokumentarische-methode.html (02.02.2012).

MÖNTER, L. O., SCHIFFER-NASSERIE, A. (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Frankfurt a. M..

MOOS, R. H. (1979): Evaluating Educational Environments. San Francisco.

MOSER, H. (2008): Einführung in die Netzdidaktik. Baltmansweiler.

MYERS, D. G., HOPPE-GRAFF, S., WAHL, S. (2008): Psychologie. Heidelberg.

NASSEHI, A. (2006): Dialog der Kulturen - wer spricht? Aus Politik und Zeitgeschichte 28-29, S. 33-38.

NASSEHI, A. (1997): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die "multikulturelle Gesellschaft". In: NASSEHI, A. (Hrsg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte. Köln.

NENTWIG-GESEMANN, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 277-307.

NENTWIG-GESEMANN, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 63-78.

NIEKE, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wiesbaden.

NIEßEN, MANFRED (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung. München.

NISTOR, N., LERCHE, T. , WEINBERGER , A., CEOBANU, C., HEYMANN, J. O. (2012): Towards the integration of culture into the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. British Journal of Educational Technology.

NOHL, A.-M. (2001): Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen.

NOHL, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode : Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

NOHL, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

OEVERMANN, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie - Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der "objektiven Hermeneutik". In: AUFENANGER, S., LENSSEN, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. München, S. 19-83.

OPHARDT, D. (2006): Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion: eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess. Berlin.

OTTO, K.-H. (2012): Didaktische Modelle und Prinzipien. In: HAVERSATH, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 37-55.

PADBERG, S. (2008): Teaching Geography for Sustainable Development: How can I practise this in my Classroom. Indian Journal of Theme-Centred Interaction (3/4), S. 39-48.

PADBERG, S. (2010): Der Einsatz des Internets im Geographieunterricht: Meinungsbilder und Unterrichtsbeobachtungen. Frankfurt a. M.

PARISER, E. (2011): The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You. New York.

PATTON, M. Q. (2007): Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks.

PEIRCE, C. S., APEL, K.-O. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt a. M.

PETSCHENKA, A., OJSTERSEK, N., KERRES, M. (Hrsg.) (2004): Lernaufgaben beim E-Learning. Handbuch E-Learning. Köln.

PETTIGREW, T. F. (1998): Intergroup Contact Theory. Annual Review of Psychology 49, S. 65-85.

PFEIFFER, C. (2003): Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz? Hannover.

PIKE, G., SELBY, D. (1998): Global Teacher – Global Learner. London.

POLANYI, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.

POLLOCK, F. (1955): Gruppenexperiment: ein Studienbericht. Frankfurt a.M.

Prinsen, F., Volman, M. L. L., Terwel, J. (2007): The influence of learner characteristics on degree, type of participation in a CSCL environment. British Journal of Educational Technology 38(6), S. 1037-1055.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. München.

Przyborski, A., Slunecko, T. (2010): Dokumentarische Methode. In: Mey, G., K. Mruck (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 627-642.

Rajaram, S. (2011). Collaboration Both Hurts and Helps Memory: A Cognitive Perspective. In: Current Directions in Psychological Science, 20 (2), S. 76.

Ray, W. C., Muniz-Solari, O., Klein, P., Solem, M. (2012): Effective Online Practices for International Learning Collaborations. Review of International Geographical Education Online 2(1), S. 25-44.

Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied.

Reich, K. (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim.

Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik: das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim.

Reinmann, G., Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Weidenmann, B., Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 613-658.

Rempfler, A., Uphues, R. (2010): Sozialökologisches Systemverständnis: Grundlage für die Modellierung von geographischer Systemkompetenz. Geographie und ihre Didaktik(4), S. 227-239.

Reuber, P., Schrüfer, G. (2013): „Entwicklungs-Länder“?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzepts im Erdkundeunterricht. Geographie heute (309), S. 19-25.

Rhode-Jüchtern, T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik: Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Seelze-Velber.

Richter, A., Koch, M. (2009): Kooperatives Lernen mit Social Networking Services. In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln.

Rinschede, G. (2005): Geographiedidaktik. Paderborn.

Rinschede, G. (2007): Geographiedidaktik. Paderborn.

Rinschede, G. (2009): Geographiedidaktik. Paderborn.

Ritzer, G., Jurgenson, N. (2010): The Nature of Capitalism in the Age of the Digital 'Prosumer'. Journal of Consumer Culture 10(1), S. 13-36.

Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim.

Schäffer, B. (2003): Generationen, Medien, Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen

Scheibe, W. (2010): Die reformpädagogische Bewegung: Eine einführende Darstellung. Weinheim.

Schelske, A. (2007): Soziologie vernetzter Medien: Grundlagen computervermittelter Vergesellschaftung. München.

Schenk, B. (2012): Moderation. Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München.

Scheunpflug, A. (1997): "Cross-Cultural Encounters: A Possibility of Gradually Overcoming Xenophobia?" International Review of Education 43(1), S. 109-116.

Scheunpflug, A. (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin.

Scheunpflug, A. (2001): Evolutionäre Didaktik: Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim.

Scheunpflug, A. (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007 / 2008. Bonn.

Scheunpflug, A. (2012): Globales Lernen - Theorie. In: Lang-Wojtasik, G., U. Klemm (Hrsg): Handlexikon Globales Lernen. Münster, S. 112-115.

Scheunpflug, A., Schröck, N. (2000): Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

Scheunpflug, A., Schröck, N. (2002): Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

SCHEUNPFLUG, A., UPHUES, R. (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? In: SCHRÜFER, G., SCHWARZ, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster.

SCHEURLEN, A. (2009): Gemeinsam Lernen im Netz – Chancen, Probleme und Erfolgsfaktoren von kooperativem E-Learning. Online-Tutoring-Journal 12(1).

SCHINDLER, J. (2005): Syndromansatz: ein praktisches Instrument für die Geographiedidaktik. Münster.

SCHLEICHER, Y. (2002): Nutzen Schüler geographische Websites? Eine empirische Studie. Nürnberg.

SCHLEICHER, Y. (2003): Mehrwert durch Interneteinsatz im Geographieunterricht. Welche Effekte sind bekannt?. Praxis Geographie(9), S. 57–58.

SCHMIDT-WULFFEN, W. (2001): Bilder über "Fremde". Wie deutsche und ghanaische Schüler einander und sich selbst sehen. Geographie heute 22(190), S. 13-15.

SCHMIDT-WULFFEN, W., AEPKERS, M. (1996): Was interessiert Jugendliche an der "Dritten Welt". Eine empirische Untersuchung mit didaktischen Konsequenzen. Praxis Geographie 26(10), S. 50-53.

SCHNELL, R., HILL, P. B., ESSER E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.

SCHOCKEMÖHLE, J.; SCHRÜFER, G. (2012): Nachhaltige Entwicklung und Geographieunterricht. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Theorien. Themen und Forschung, S. 107-132.

SCHREIBER, J. R., SCHULER, S. (2005): Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Praxis Geographie (4), S. 4-10.

SCHREIBER, J.-R. (1996): Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19(1), S. 15-18.

SCHREIBER, J.-R. (1999): Konzepte des Globalen Lernens als pädagogische Antwort auf die Globalisierung. URL: http://www.globales-lernen.de/konzept/Geotag.htm (12.11.2011).

SCHREIBER, J.-R., EDLER, K., SCHAWE, M. (Hrsg.) (2010): Didaktisches Konzept. Globales Lernen - Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Hamburg.

Schrettenbrunner, H. (1973): Multi-Medien-Paket Stadtsanierung. Materialien zu einem deutschen Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekt (RCFP): Stuttgart.

Schrüfer, G. (2003): Verständnis für fremde Kulturen. Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzepts für die Oberstufe am Beispiel von Afrika. Bayreuth.

Schrüfer, G. (2009): Vom diffusen Konzept zum gestuften Modell. Ein Beitrag zur Optimierung der interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht. Geographie und ihre Didaktik (4), S. 153-174.

Schrüfer, G. (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht - Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In: Schrüfer, G., I. Schwarz (Hrsg.): Globales Lernen - Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster, S. 101-110.

Schrüfer, G. (2011): Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen - eine empirische Studie. Geographie und ihre Didaktik 39(4), S. 161-189.

Schrüfer, G. (2012): "Afrika" im Geographieunterricht. Klett-Magazin Geographie(1), S. 3-7.

Schuler, S. (2001): Global lernen - E-Mail-Projekte im Geographieunterricht. Praxis Geographie(11), S. 23-28.

Schulz-Zander, R., Tulodziecki, G. (2011): Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Klimsa, P., Issing, L. J. (Hrsg.): Online-Lernen. München, S. 35-45.

Schütz, A. (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.

Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld.

Schwabe, G. (2001): Mediensynchronizität - Theorie und Anwendung bei Gruppenarbeit und Lernen. Zürich.

Schwabe, G. (2012): Medienwahl. In: Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München.

Schwarz, R. E. (2002): The Skilled Facilitator. San Francisco.

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Hannover.

Seitz, K. (2007): Klimawandel in den Köpfen. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007 / 2008. Bonn.

Seitz, K., (Hrsg.) (2002): Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation. Politische Bildung und Globalisierung. Opladen.

Selby, D., Rathenow, H.-F. (2003): Globales Lernen. Berlin.

Seufert, S. (2012): Reflexives Lernen mit Web 2.0. In: Haake, J., Schwabe, G., Wessner, M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München. S. 434-444.

Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M.

Siebert, H. (1991): Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: Mader, W. (Hrsg.): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn. S. 19-32.

Skiera, E. (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart - Eine kritische Einführung. München.

Spitzer, M. (2007): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. München.

Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz - Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München.

Stahl, G. (2006): Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge. Cambridge.

Stegmann, K., Weinberger, A., Fischer, F. (2011): Aktives Lernen durch Argumentieren: Evidenz für das Modell der argumentativen Wissenskonstruktion in Online-Diskussionen. Unterrichtswissenschaft 39(3), S. 231-244.

Stegmann, K., Wecker, C., Weinberger, A., Fischer, F. (2012): Collaborative argumentation and cognitive elaboration in a computer-supported collaborative learning environment. Instructional Science 40(2), S. 297-323.

Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim.

Strauss, A. L., Corbin, J. (1994): Grounded Theory Methodology. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, S. 273-285.

Strijbos, J. W. (2011): Assessment of (computer-supported) collaborative learning. IEEE Transactions on Learning Technologies (4), S. 59-73.

Strobl, J., Koller, A. (1995): Das Internet und Materialien für GW. GW-Unterricht (59), S. 47-54.

Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Wiesbaden.

Swan, K., Ice, P. (2010). The Community of Inquiry framework ten years later: introduction to the special issue. Internet and Higher Education, 13(1-2), S. 1-4.

Tapscott, D. (1997): The Digital Economy: Promise and Peril In The Age of Networked Intelligence. New York.

Ternes, B. (2007): Technogene Nähe. Berlin.

Thomas, A. (1996): Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen, S. 227-238.

Thomas, A. (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. Intercultural Journal 5(2), S. 3-18.

Toffler, A. (1984): The Third Wave. New York.

Tolmie, A., Topping, K., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., Thurston, A. (2010): Social Effects of Collaborative Learning in Primary Schools. Learning and Instructional Science 20(3), S. 177-191.

Treml, A. K. (1993): Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Scheunpflug, A. und Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen, S. 15-36.

Treml, A. K. (1993): Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A., K. Seitz (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen, S. 111-134.

Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn.

UNESCO-Kommision (2005): UNESCO-Weltbericht: In kulturelle Vielfalt und interkulturellen Dialog investieren. Bonn.

UNESCO-Kommission (1997): Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im

UNESCO-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien.

UPHUES, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Weingarten.

UPHUES, R. (2011): Offenheit braucht Struktur - Struktur braucht Offenheit. Entgegnung auf die Anmerkungen Detlef Kanwischer. In: Geographie und ihre Didaktik, 3, S. 138-139.

UPHUES, R., SCHLEICHER, Y. (2012): Geographiedidaktik. In: Lang-Wojtasik, G., U. Klemm (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster, S. 78-81.

URHAHNE, D., WEINBERGER, A., FISCHER, F. (2012): Motivation computergestützten kooperativen Lernens. In: HAAKE, J., SCHWABE, G., WESSNER. M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München.

VENRO (2000): „Globales Lernen" als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn.

VOGD, W. (2004): Dokumentarische Methode: vom immanenten Sinn zum "Modus Operandi" sozialer Praxis. URL: http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Methode.pdf (02.07.2012).

VOGD, W. (2005): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – Versuch einer Brücke. Opladen.

VON ROUX, Y. (2010): Untersuchungen zur Raumverhaltenskompetenz - eine subjektzentrierte Betrachtung in einer GIS-orientierten Lehr-Lernumgebung. Dresden.

VON UEXKÜLL, J. (1956): Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen - Ein Bilderbuch unsichtbarer Welten. Berlin.

WANG, F., HANNAFIN, M. J. (2005): Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development 53(4), S. 5-23.

WANG, M. (2007): Designing online courses that effectively engage learners from diverse cultural backgrounds. British Journal of Educational Technology 38(2), S. 294-311.

WBGU (1996): Welt im Wandel: Herausforderung für die Wissenschaft. Heidelberg.

WEBB, N. M., PALINCSAR, A. S. (1996): Group Processes in the Classroom. In: BERLINER, D. C., CALFEE, R. C. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York, S. 841-873.

Weber, M., Winckelmann, J. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Weidenmann, B. (2006): Lernen mit Medien. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim. S. 423-476.

Weinberger, A. (2009): Interkulturelles Lernen aus Skriptperspektive. In: Zwick, E. (Hrsg.): Pädagogik als Dialog der Kulturen. Grundlagen und Diskursfelder der interkulturellen Pädagogik.. Berlin, S. 141-161.

Welsch, W. (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, L., Machold, C. (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz. Bielefeld.

Werlen, B. (1993): Gibt es eine Geographie ohne Raum? - Zum Verhältnis von traditioneller Geographie und zeitgenössischen Gesellschaften. Erdkunde 47(4), S. 241-255.

Wessner, M., Haake, J. M., Schwabe, G. (2012): Perspektiven. In: Haake, J., Schwabe, G., Wessner M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium 2.0. München, S. 445-459.

Wettstädt, L., B. Asbrand (2012): Unterrichtsmaterialien im Globalen Lernen. In: Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster, S. 238-242.

Wilhelmi, V. (2006): Nachhaltigkeit und Umwelterziehung - Leitbilder des Geographieunterrichts. Praxis Geographie 36(2), S. 4-9.

Winkel, R. (2006): Kritisch-kommunikative Didaktik. Didaktische Theorien. In: Gudjons, H., R. Winkel, W. Klafki. Hamburg, S. 93-112.

Winne, P. H., Hadwin, A. F., Perry, N. E. (2013): Metacognition and Computer-Supported Collaborative Learning. In: Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C. K. K., Angela, O. D. (Eds.): The International Handbook of Collaborative Learning. New York, S. 462-479.

Zhang, J. (2013): Collaboration, Technology, and Culture. In: Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C. K. K., Angela, O. D. (Eds.): The International Handbook of Collaborative Learning. New York, S. 495-508.

Zumbach, J. (2010): Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart.

Zumbach, J., Bachleitner, S. (2007): m-learning in der Geographiedidaktik. In: Jekel, T., Koller, A., Strobl, J. (Hrsg.): Lernen mit Geoinformationen II.. Heidelberg, S. 192-202.

Zumbach, J., Unterbruner, U. (2008): Problemorientiertes Lernen mit Neuen Medien. In: Blaschitz, E., Seibt, M. (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Münster, S. 224-236.

Zumbach, J., Reimann, P., Koch S. (2006): Monitoring students' collaboration in computer-mediated collaborative problem-solving: Applied feedback approaches. Journal of Educational Computing Research, 35(4), S. 399-424.

Anhangverzeichnis

A. Organisation des Unterrichtsprojekts 331
Infobroschüre für die beteiligten Lehrkräfte 331

B. Unterrichtsprojekt: Beispielprodukte der Schüler 359
Kennenlernphase 359
Arbeitsphase 369
Diskussionsphase 399
Screenshots aus Schülervideos zur persönlichen Vorstellung 400
Screenshot aus einem Schülervideo zur lokalen Problemausprägung 402

C. Forschungsprojekt 403
Verwendete Transkriptionsregeln 403