



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **Globales Lernen durch fiktive Begegnung**

Eine qualitative Untersuchung zum Globalen Lernen im Kontext eines interaktiven  
Abenteuerspieles am Computer

Verfasserin

**Alina Koshina Switil**

Angestrebter Akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.<sup>a</sup> phil.)**

Wien, Dezember 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Helmuth Hartmeyer

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>8</b>
<b>2. Zur Theorie Globalen Lernens</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 Zur Aktualität</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2 Globalisierung</b> .....	<b>10</b>
<b>2.3 Komplexität</b> .....	<b>13</b>
<b>2.4 Globalisierung und Komplexität im Zusammenhang mit Globalem Lernen</b> .....	<b>15</b>
<b>2.5 Wurzeln Globalen Lernens</b> .....	<b>16</b>
<b>2.6 Definitionen Globalen Lernens</b> .....	<b>19</b>
2.6.1 Diskurs zur Konzeption Globalen Lernens.....	20
2.6.1.1 Der Zugang zu Globalem Lernen in „Champions for South Africa“.....	22
2.6.2 Begriffsdiskussion.....	24
2.6.3 Definitionsdiskussion.....	24
2.6.3.1 Die Definition Globalen Lernens in „Champions for South Africa“.....	28
<b>2.7 Die inhaltliche Dimension Globalen Lernens</b> .....	<b>29</b>
2.7.1 Die inhaltliche Dimension des interaktiven Abenteuerspieles am Computer.....	30
<b>2.8 Die methodische Dimension Globalen Lernens</b> .....	<b>35</b>
2.8.1 Der Mensch als Nahbereichswesen.....	36
2.8.2 Die methodische Dimension des interaktiven Abenteuerspieles am Computer.....	37
<b>2.9 Kompetenzen</b> .....	<b>41</b>
2.9.1 Kompetenzmodelle Globalen Lernens.....	41
2.9.1.1 Kompetenzmodell DeSeCo (OECD).....	42
2.9.1.2 Kompetenzkonzept des Modellversuches „Bildung 21“.....	43
2.9.1.3 Kompetenzkonzept des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“.....	45
2.9.1.4 Der didaktische Würfel Globalen Lernens.....	46
2.9.1.5 Kompetenz-Strukturmodell Politischer Bildung.....	49
2.9.1.6 Die Kompetenzdiskussion in „Champions for South Africa“.....	52
<b>3. Das Forschungsdesign</b> .....	<b>58</b>
<b>3.1 Forschungsfragen</b> .....	<b>58</b>
<b>3.2 Symbolischer Interaktionismus</b> .....	<b>59</b>
<b>3.3 Die Methode der Datenerhebung</b> .....	<b>60</b>
3.3.1 Teilnehmende Beobachtung als Methode der Datenerhebung.....	61
3.3.2 Kontaktaufnahme.....	66

3.3.3 Beobachtungsleitfragen .....	67
<b>3.4. Die Methode der Datenanalyse.....</b>	<b>67</b>
3.4.1 Grounded Theory als Methode der Datenanalyse.....	68
3.4.1.1 Kodierung und Kategorisierung als kreativer Prozess .....	69
<b>3.5 Die Qualität der Forschungsarbeit .....</b>	<b>71</b>
<b>4. Zur Praxis Globalen Lernens .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 Die verschiedenen Sinngebungen von „Champions for South Africa“ .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Die Sinngebung und ihr Kontext.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3 Die ursächlichen Bedingungen der Sinngebung .....</b>	<b>76</b>
<b>4.4 Die Strategien der SchülerInnen.....</b>	<b>81</b>
4.4.1 Das Computerspiel als Geschichte .....	82
4.4.2 Das Computerspiel als Verpflichtung.....	87
4.4.3 Das Computerspiel als Wettlauf .....	88
<b>4.5 Die Konsequenzen der Sinngebung .....</b>	<b>90</b>
<b>4.6 Grafik der bereichsbezogenen Theorie über die Sinngebung von „Champions for South Africa“ .....</b>	<b>93</b>
<b>4.7 Die Kritik der SchülerInnen an „Champions for South Africa“ .....</b>	<b>95</b>
<b>4.8 Forschungsreflexion .....</b>	<b>97</b>
<b>5. Conclusio .....</b>	<b>102</b>
<b>NACHWORT.....</b>	<b>109</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>110</b>
<b>ANHANG.....</b>	<b>119</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>119</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>120</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>122</b>
<b>Lebenslauf .....</b>	<b>123</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der didaktische Würfel Globalen Lernens .....	48
Abbildung 2: Grafik der bereichsbezogenen Theorie über die Sinngebung von "Champions for South Africa" .....	1

## **Danksagung**

Ich bedanke mich bei meiner Mutter  
für ihre jahrelange Unterstützung und ihren Zuspruch.  
Ich bedanke mich bei meinen StudienkollegInnen und Mitbewohnerinnen  
für ihre Begleitung, ihre Geduld und inspirierenden Gedanken.  
Ich bedanke mich bei den ProfessorInnen und SchülerInnen  
für ihre Mitarbeit und ihr Verständnis.

# VORWORT

Für mich stellt diese Diplomarbeit den Abschluss meines individuellen Diplomstudiums „Internationale Entwicklung“ dar. Im Laufe meines Studiums habe ich mir Gedanken über die Beweggründe der Studienwahl, den Inhalt meiner Ausbildung und die erworbenen Kompetenzen gemacht. Ich war vor allem von einem breit gefächerten Interesse an globalen, sozialen und entwicklungspolitischen Themen getrieben, konnte mich aber weder für ein Politikwissenschaft-, noch Soziologie-, oder Geografiestudium entscheiden. Das vielfältige Lehrveranstaltungsangebot, also die interdisziplinäre Herangehensweise im Studiengang der Internationale Entwicklung hat mich demnach zu diesem Studium bewogen.

Im Laufe meiner Ausbildung wurde mir immer mehr bewusst, wie eng die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen miteinander verknüpft sind und wie wichtig eine interdisziplinäre Herangehensweise ist, um Zusammenhänge erkennen zu können. Gleichzeitig wurde ich mit der Tatsache konfrontiert, dass ich mich nicht in jedem Bereich vertiefen kann. Die Fähigkeit sich zu beschränken und den Mut zur Lücke aufzubringen, würde ich als einen von vielen Entwicklungsprozessen innerhalb meiner Studienzzeit beschreiben. Wie notwendig die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Bezug auf Werturteile, Toleranz und Anerkennung ist und wie entscheidend kritisches Denken und Hinterfragen sein kann, erarbeitete ich mir durch den Dialog mit ProfessorInnen und StudienkollegInnen. Das Studium förderte meine Kommunikations- und Teamfähigkeit insbesondere durch Gruppenarbeiten und Präsentationen und machte mich sensibler im Sprachgebrauch. Von wesentlicher Bedeutung für mich ist, dass ich lernte mein Handeln im Alltag zu reflektieren und folglich meine aktuelle Position innerhalb der Weltgesellschaft erkannte.

Ich habe mich entschieden meine Diplomarbeit über Globales Lernen zu verfassen, unter anderem deshalb, weil ich der Meinung bin, dass meine Ausbildung, also das individuelle Diplomstudium „Internationale Entwicklung“, das pädagogische Konzept des Globalen Lernens verfolgt. Die interdisziplinäre Herangehensweise, die inhaltliche Gestaltung, methodisches Vorgehen und meine im Laufe des Studiums erworbenen Kompetenzen decken sich großteils mit den Ansprüchen des Globalen Lernens. Das geweckte Interesse an dieser Thematik des Globalen Lernens veranlasste mich schließlich auch, an einem von der Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt) veranstalteten Lehrgang zu Globalem Lernen teilzunehmen. Die während des Jahres 2010 veranstalteten sechs Module

begleiteten mich während des Verfassens meiner Diplomarbeit und gaben mir sowohl wichtige theoretische Inputs, als auch die Möglichkeit, TheoretikerInnen und PraktikerInnen des Globalen Lernens, wie Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Klaus Seitz, Dr. Helmuth Hartmeyer, Prof. Dr. Astrid Messerschmidt und Mag.a Erika Tiefenbacher persönlich kennen zu lernen.

Ohne das Interesse, Vertrauen und den Mut des deutschen Vereines Don Bosco Jugend Dritte Welt und die Unterstützung der Don Bosco Aktion Österreich Jugend Eine Welt, hätte ich die vorliegende Arbeit nicht in dieser Art und Weise verfassen können. Durch das Anvertrauen ihres Projektantrages gestatteten sie mir den Zugang zu internen Daten und ermöglichten mir dadurch eine spezifische Projektmaßnahme (interaktives Abenteuerspiel am Computer) auf Aspekte des Globalen Lernens zu analysieren.

# 1. Einleitung

Diese Diplomarbeit trägt den Titel „Globales Lernen durch fiktive Begegnung. Eine qualitative Untersuchung zum Globalen Lernen im Kontext eines interaktiven Abenteuerspieles am Computer.“ Im Rahmen dieser Abschlussarbeit soll unter anderem untersucht werden, inwiefern das interaktive Abenteuerspiel am Computer „Champions for South Africa“ Globales Lernen ermöglicht. Das Spiel wurde von Don Bosco Jugend Dritte Welt für sechs europäische (EU)-Länder - Deutschland, Polen, Tschechien, Italien, Spanien und Österreich - entwickelt. Don Bosco Jugend Dritte Welt ist Träger des EU-Bildungsprojektes „Public awareness and education for development in Europe“, in dem das interaktive Abenteuerspiel am Computer hauptsächlich in Schulen als Unterrichtsmaterial eingesetzt wurde. Die zentrale Frage im Rahmen vorliegender Diplomarbeit ist, wie die SchülerInnen dieses interaktive Abenteuerspiel am Computer erleben. Für die Bearbeitung dieses Forschungsinteresses wählte ich die qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung in Schulklassen.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in drei große Kapitel. Nach der Einleitung beschäftigt sich das erste große Kapitel mit der Theorie zu Globalem Lernen. Es enthält unter anderem Definitionsversuche sowie verschiedene Kompetenzkonzepte und versucht, die wichtigsten Debatten zu diesem Thema zusammenzufassen. Angereichert wird dieses theoretische Kapitel durch das Diskutieren der spezifischen Projektideen bzw. Vorhaben von „Champions for South Africa“, wodurch angesprochene und verfehlt Aspekte Globalen Lernens sichtbar werden und eine erste Antwort auf die Frage, inwiefern das Computerspiel Globales Lernen ermöglicht, gegeben werden kann. Das zweite große Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign. Hier werden neben dem Ablauf der Forschung zusätzlich die gewählte qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung sowie Aspekte der Grounded Theory als Methode der Datenanalyse, detailliert vorgestellt. Das dritte umfangreiche Kapitel der Arbeit stellt die Untersuchungsergebnisse dar. Anhand eines Kodierparadigmas wird das Phänomen, also das Aufeinandertreffen von SchülerInnen und Computerspiel, zusammen mit seinem Kontext, seinen ursächlichen Bedingungen, Strategien und Konsequenzen erklärt. Zusätzlich enthält es eine ausführliche Forschungsreflexion, welche die Gegenstandsangemessenheit der getätigten Schritte demonstriert. Den Abschluss der Arbeit bildet das Kapitel der Conclusio.



Diese Diplomarbeit stützt sich in erster Linie auf Aussagen, Theorien und Quellen deutschsprachiger WissenschaftlerInnen. Die Ausarbeitung ist dadurch sehr west-europäisch ausgefallen. Da allerdings Österreich, im Speziellen Wien, Untersuchungsraum dieser qualitativen Forschung ist und der deutschsprachige Raum für die Entwicklung des Globalen Lernens in Österreich maßgeblichen Einfluss nahm und nimmt, erscheint mir dieses Vorgehen durchaus angemessen.

Die Untersuchungsergebnisse dieser Diplomarbeit können weder repräsentativ für alle Schulen und SchülerInnen sein, noch möchte die Arbeit einen allgemein gültigen Anspruch auf das „richtige Medium“ im Zusammenhang mit Globalem Lernen erheben. Sie soll lediglich einen Einblick geben, wie SchülerInnen Globalem Lernen anhand eines interaktiven Computerspieles begegnen. Die Ergebnisse meiner Arbeit sollen für weitere Projekte im Kontext des Globalen Lernens und deren didaktisches Material hilfreich sein sowie potenzielle Stärken fördern und Schwachstellen beheben.

## 2. Zur Theorie Globalen Lernens

### 2.1 Zur Aktualität

Wie jeden Morgen läutet mein Handy-Wecker (Made in Finland), daraufhin quäle ich mich mühevoll aus meinem Pyjama (Made in Marocco) und ziehe mir meine Lieblings-Hose (Made in Bangladesh) und ein passendes T-shirt (Made in China) an. Bevor ich die Wohnung verlasse, trinke ich eine Tasse Tee (Made in India) und esse eine Honigsemmel (Made in Austria). Im Radio berichten sie über die ukrainischen Präsidentschaftswahlen, während ich mich im Sportteil der Zeitung über die Vorbereitungen zur Fußballweltmeisterschaft 2010 in Südafrika informiere. Ich schnappe mir noch schnell meinen MP3-Player (Made in Taiwan) bevor ich zur Tür hinausgehe. Am Weg zum Fahrradkeller höre ich Musik aus aller Welt und schwinge mich energisch auf mein neues Mountainbike (Made in Austria, die Einzelteile werden allerdings in über 20 verschiedenen Ländern produziert). Bei der Universität angekommen, treffe ich im Hörsaal auf meine StudienkollegInnen aus Deutschland, Österreich, Serbien, Nigeria, der Schweiz und der Türkei. Wir besuchen gemeinsam eine Lehrveranstaltung zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“, in der jede/jeder von ihren/seinen persönlichen Erfahrungen berichtet...<sup>1</sup>

Diese kurze Geschichte dient zur Bewusstmachung und ist ein Beispiel dafür, inwieweit wir mit der Welt verbunden und Teil eines globalen Umfeldes sind. Der Ausgangspunkt Globalen Lernens ist, die vernetzte und komplexe Weltgesellschaft<sup>2</sup> als Lern- und Lehrherausforderung zu sehen.<sup>3</sup> Deshalb ist es angebracht, die damit verbundenen Begriffe „Globalisierung“ und „Komplexität“ genauer zu diskutieren.

### 2.2 Globalisierung

Internationalisierte Warenproduktion, grenzüberschreitende Wirtschaftsaktivitäten, Kapital- und Migrationsströme, Umweltprobleme, neue Kommunikations- und

---

<sup>1</sup> vgl. BAOBAB/bm:ukk zit. nach Grobbauer/Thaler 2009, S. 1

<sup>2</sup> Der Begriff Weltgesellschaft definiert sich hier durch einen erweiterten Kommunikationsraum, in dem sich die innerhalb dieser Weltgesellschaft befindlichen Regionen und Ethnien mehrfach durch Postverkehr, Telefonnetze, Satellitenfernsehen und Internet entdecken. (vgl. Leggewie 2005, S.32) Eine weltgesellschaftliche Perspektive bedeutet nicht gleich eine einheitliche Sicht der Weltprobleme. Die Weltgesellschaft rekonstruiert sich folglich aus der Vielfalt der divergenten Perspektiven. (vgl. Seitz 2002, S.253)

<sup>3</sup> vgl. Forghani-Arani 2005, S.7

Informationstechnologien und viele weitere gesellschaftliche Strukturveränderungen, werden häufig unter dem Begriff „Globalisierung“ zusammengefasst. Da laut Nuscheler „[...] *Globalisierung das am meisten gebrauchte und missbrauchte Schlagwort der Gegenwart [ist]*.“<sup>4</sup>, lohnt es sich, dieses näher unter die Lupe zu nehmen.

Der Begriff „Globalisierung“ wurde erstmals 1961 in einem englischen Wörterbuch gefunden<sup>5</sup> und tauchte im deutschsprachigen Raum um 1990 auf.<sup>6</sup> Im Duden stößt man unter „globalisieren“ auf „weltweit ausrichten“.<sup>7</sup> Da sich Globalisierungsprozesse auf nahezu alle Lebensbereiche ausdehnen, gibt es eine Vielzahl von Aspekten, die „weltweit ausgerichtet“ werden. Zur wahrscheinlich wichtigsten Triebfeder der Globalisierung zählt die Wirtschaft. Die stark ansteigenden weltwirtschaftlichen Verflechtungen während der letzten Jahre bestätigen diese Annahme, jedoch kann der Globalisierungsprozess nicht allein auf ein wirtschaftliches Phänomen beschränkt werden.<sup>8</sup> Auch im Zusammenhang mit Globalem Lernen erscheint ein breiterer Ansatz notwendig. Die Autorinnen Grobbauer und Thaler erwähnen deshalb zusätzlich die Aspekte kultureller Globalisierung, wie die weltweite Verfügbarkeit von Produkten der Unterhaltungsindustrie und das durch Tourismus und Migration verstärkte Aufeinandertreffen von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Bezugssystemen.<sup>9</sup> Die Definition von Jonathan Perraton und David Held konzentriert sich ebenfalls auf mehr, als nur auf einen wirtschaftlichen Aspekt:

*„Wir betrachten Globalisierung als einen historischen Prozess, in dessen Verlauf die Netzwerke und Systeme gesellschaftlicher Beziehungen sich räumlich ausdehnen und die menschlichen Verhaltensweisen, Aktivitäten sowie die Ausübung gesellschaftlicher Macht transkontinentalen (oder interregionalen) Charakter annehmen.“<sup>10</sup>*

Die eben zitierte Definition beschreibt Globalisierung als bedeutungsvolle Entwicklung unserer Zeit - nicht nur deshalb, weil räumliche Distanzen an Bedeutung verlieren und dadurch Interaktionen zwischen Gesellschaften verstärkt werden, sondern auch weil vermehrt Interdependenzen zwischen Regionen entstehen. Zu beachten ist, dass nicht alle Menschen auf der Welt gleichermaßen von dieser gigantischen Vernetzung profitieren. Die

---

<sup>4</sup> Nuscheler 2004, S.51

<sup>5</sup> vgl. Tiefenbacher 2004, S.1

<sup>6</sup> vgl. Langer/Spreizer 2003, S.202

<sup>7</sup> Wermke/Kunkel-Razum/Scholze-Stubenrecht 2000, S.428

<sup>8</sup> vgl. Seitz 2001, S.3f.

<sup>9</sup> vgl. Grobbauer/Thaler 2009, S.1

<sup>10</sup> Perraton/Held zit. nach Nuscheler 2004, S.53

Entscheidungs- und Gestaltungsmacht von bestimmten AkteurInnen weitet sich räumlich aus und muss deshalb besonders kritisch hinterfragt werden: Wer übt transkontinental Macht aus und vor allem wie?

In diesem Zusammenhang ist es interessant zu erwähnen, dass sich innerhalb der internationalen Organisationen ein divergentes Bild bezüglich des Globalisierungsdiskurses heraus kristallisiert: Während die Weltbank, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und die Welthandelsorganisation (WTO) die Chancen von Globalisierung unterstreichen, berichten Organisationen der Vereinten Nationen (UN) vermehrt von den auftretenden Risiken. Die Erklärung hierfür liegt auf der Hand. Während in erstgenannten Gremien die „Gewinner der Globalisierung“ mit ihrer neoliberalen Sichtweise dominieren, kommen innerhalb der Vereinten Nationen auch Entwicklungsländer zu Wort.<sup>11</sup> Sie machen etwa auf ökologische Probleme aufmerksam, die durch die weltwirtschaftliche Verflechtung und den Freihandel entstehen. Globaler Handel ruft höhere CO<sub>2</sub>-Emissionen durch vermehrte Transportleistungen hervor, verleitet durch die Konkurrenz um Standortvorteile dazu, den Umweltschutz zu umgehen und macht den Anbau von Monokulturen, welche die ökologische Vielfalt zerstören, lukrativer. Aber nicht nur der Freihandel, sondern beispielsweise auch der, durch den Anstieg des Ferntourismus vermehrte Luftverkehr stellt ein ökologisches Risiko dar.<sup>12</sup>

Es stellt sich die Frage, ob demnach die „Gewinner der Globalisierung“ jene sind, die transkontinental Macht ausüben und die Globalisierung demnach zur Verbreitung westlicher Wertvorstellungen dient. Der Nobelpreisträger Joseph Stiglitz brachte es auf den Punkt, *„[d]ie Industrieländer bleiben die Gewinner, weil sie an den Schalthebeln der Weltwirtschaft sitzen und für sich Vorteile sichern können.“*<sup>13</sup>

Wie sich herausstellt, ist eine allgemein gültige Definition von Globalisierung genau so unmöglich, wie sie zeitlich einzugrenzen. Für manche setzte der Prozess, der heute als Globalisierung bezeichnet wird, bereits im 14. Jahrhundert mit der Herausbildung eines Weltmarktes ein. Andere wiederum sehen die Entstehung des globalen Kommunikationsnetzwerkes um 1970 oder das Ende des Kalten Krieges als Ursprung der

---

<sup>11</sup> vgl. Nuscheler 2004, S.52

<sup>12</sup> vgl. Nuscheler 2004, S.69f.

<sup>13</sup> Stiglitz zit. nach Nuscheler 2004, S.64

Globalisierungsprozesse.<sup>14</sup> Claus Leggewie schlägt vor, sich gänzlich von dem Begriff Globalisierung zu lösen und hingegen die Bezeichnung „Entgrenzung“ zu verwenden. Diese Entgrenzung macht sich folglich auf verschiedenen Ebenen wie Umwelt, Politik, Technik, Kultur, Wirtschaft und Nation bemerkbar. Die steigende Bedeutungslosigkeit von nationalstaatlichen Grenzen, denen ein transnationales Regieren den Rang ablauft, kann hier als Beispiel herangezogen werden.<sup>15</sup> Ob man sich nun auf die Verwendung des Begriffs Globalisierung oder Entgrenzung festlegt - die vernetzte Welt ist bereits unumgängliche Realität.

### **2.3 Komplexität**

Wie die Diskussion des Begriffs „Globalisierung“ aufzeigt, ist sie durch zunehmende Komplexität gekennzeichnet. Das bedeutet, dass sich der Nahbereich des Menschen durch neue Technologien vergrößert. Es kommt zu einer „Schrumpfung“ der Welt, Ort und Zeit lösen sich nach und nach auf, der Zusammenhang von Ursache und Wirkung ist schwer vorstellbar, greifbar beziehungsweise nachvollziehbar und überfordert schließlich die Wahrnehmungsfähigkeit der Einzelnen. Die Produktion und Vermittlung von Wissen ist ebenfalls von dieser raschen Veränderung betroffen. Wissen wird rapide aktualisiert und formt sich immer wieder neu. Anschaulicher wird diese Tatsache durch die Einteilung Forghani-Aranis in eine räumliche, zeitliche und soziale Dimension von Komplexität.

Die weltgesellschaftliche Komplexitätssteigerung auf räumlicher Ebene manifestiert sich beispielsweise durch weltweite Migrationsströme und internationale Finanzmärkte, das Bevölkerungswachstum der Entwicklungsländer und den Ressourcenverbrauch der Industrieländer.<sup>16</sup> Scheunpflug schließt sich diesen, ihrer Bezeichnung nach „sachlichen Herausforderungen“ an und fügt als weitere überregionale Probleme die Umweltbelastung und Lebensraumzerstörung sowie die ungleiche Verteilung der Lebenschancen auf unserem Planeten hinzu.<sup>17</sup> All diese Entwicklungen nehmen für den Menschen eine unüberschaubare Reichweite an.

---

<sup>14</sup> vgl. Nuscheler 2004, S.53f.

<sup>15</sup> vgl. Leggewie 2005, S.26ff.

<sup>16</sup> vgl. Forghani-Arani 2005, S.7

<sup>17</sup> vgl. Scheunpflug 1996, S.9

In Hinblick auf die zeitliche Dimension nennt Forghani-Arani die Beschleunigung des sozialen Wandels, des Generationsabstands beziehungsweise die Veralterung des Wissens.<sup>18</sup> Hier hakt auch Scheunpflug ein. Sie sieht das Auftreten von Spannungen als Konsequenz des schnellen sozialen Wandels und ist der Meinung, dass das Gelernte der Vergangenheit immer weniger für das Leben von morgen taugt.<sup>19</sup> Auch Grobbauer und Thaler erwähnen diese Herausforderungen, die sich für jede/jeden Einzelne/Einzeln durch eine veränderte Arbeitswelt und neuen Qualitätsanforderungen bzw. Flexibilisierungen ergeben.<sup>20</sup> Eine zusätzliche Schwierigkeit stellt die durch Kontingenz hervorgerufene Unsicherheit dar. Diese Unvorherbestimmtheit der Zukunft lässt weitere Entwicklungen der Weltgesellschaft nicht vorhersagen und beunruhigt. Hartmeyer stellt dieser Sorge die Chancen solch einer Unvorherbestimmtheit gegenüber und schreibt: *„Vielleicht ist die Zukunft der einzige Ort, der nicht erobert werden kann. Die Zukunft als 'absolute' Grenze, als Unbestimmtes, als Leeres, als Raum der mannigfachen Möglichkeiten.“*<sup>21</sup>

Das Nebeneinander von Fremdem und Vertrautem ist eine Folge des Übergangs der Homogenität zur Heterogenität von Gesellschaften. Das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen, Sprachen, Ethnien und Religionen führt oftmals zu Orientierungslosigkeit.<sup>22</sup> Auch Scheunpflug ist der Meinung, dass die Entwicklung zur Weltgesellschaft und der damit verbundene universelle Interaktionshorizont - vor allem im Bezug auf die eigene Identität - zugleich verwirren, faszinieren und verunsichern.<sup>23</sup> Diese genannten Herausforderungen betreffen die dritte, nämlich die soziale Dimension von Komplexität.

Und so stellt Hartmeyer fest: *„Jeder geschlossene Bildungskanon ist hinfällig geworden, aber auch die exemplarische Methode hält nicht, da die Zusammenhänge zu differenziert sind. Die globalen Rahmenbedingungen und die allfälligen Konsequenzen von unterlassenen Handlungen sind jenseits des Gesichtsfeldes und Zeithorizonts des Einzelnen.“*<sup>24</sup>

---

<sup>18</sup> vgl. Forghani-Arani 2005, S.7

<sup>19</sup> vgl. Scheunpflug 1996, S.10

<sup>20</sup> Grobbauer/Thaler 2009, S.1f.

<sup>21</sup> Hartmeyer 2004, S.6

<sup>22</sup> vgl. Forghani-Arani 2005, S.7

<sup>23</sup> vgl. Scheunpflug 1996, S.9f.

<sup>24</sup> Hartmeyer 2001, S.5

## 2.4 Globalisierung und Komplexität im Zusammenhang mit Globalem Lernen

Was bedeutet nun diese „Entgrenzung der Welt“ und die damit verbundene Komplexitätssteigerung für Lern- und Bildungsprozesse?

Wie die kurze Geschichte zu Beginn des Kapitels illustriert, sind Globalisierung und Komplexität sowohl in unserem Alltag, als auch in unserem Studium, unserer Arbeit und Freizeit ein Thema. Diese Realität einer weltweiten sozialen, kulturellen, ökonomischen, politischen und ökologischen Verflechtung stellt sich der Pädagogik als Herausforderung gegenüber.

Problemstellungen und das Erkennen von Zusammenhängen werden immer schwieriger und der Anteil des Nicht-Wissens immer mehr, denn das *„Lernen in der Weltgesellschaft zwingt zu höchsten Abstraktionslagen.“*<sup>25</sup> Damit diese Entwicklung nicht in Desorientierung resultiert, bedarf es brauchbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sich in der komplexen Welt zu behaupten. Zweifellos besteht durch die angesprochenen Globalisierungsprozesse und der damit verbundenen Komplexitätssteigerung Handlungsbedarf für die Pädagogik. Denn, *„[e]s wird davon ausgegangen, dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht in der Lage ist, die heranwachsende Generation mit den notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, die sie zur Bewältigung ihrer Aufgaben in einer globalisierten, vernetzten, komplexen, unübersichtlichen Weltgesellschaft benötigt.“*<sup>26</sup> So merkt auch der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) an, dass Globales Lernen im Zeichen einer Kontexterweiterung der Bildung steht. Der momentane Bildungshorizont, der noch dem Zeitalter der Nationalstaaten verhaftet ist, ist nicht mehr fähig, die entgrenzten gesellschaftlichen Verhältnisse zu fassen.<sup>27</sup> Dadurch bestätigt sich die Aussage des Philosophen Comenius, dass Bildung das Ganze, die Welt im Blick haben sollte.<sup>28</sup>

Es gilt demnach den Blick auf die ganze Welt zu richten und zu erkennen, wie notwendig die Entwicklung von global verträglichen und global verantwortlichen Denkstrukturen,

---

<sup>25</sup> Scheunpflug 1996, S.13

<sup>26</sup> Forghani-Arani 2005, S.6

<sup>27</sup> vgl. VENRO 2005, S.11

<sup>28</sup> Comenius zit. nach Treml 1996, S.3

Wertvorstellungen und Lernformen im menschlichen Bewusstsein ist.<sup>29</sup> Es handelt sich darum, komplexe Entwicklungsprozesse verständlich und Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft erkennbar zu machen. Eine neue Pädagogik soll das Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und Perspektiven sowie die persönliche Urteilsbildung fördern, weitere Werthaltungen entwickeln und reflektieren. Kurz gesagt steht demzufolge die Notwendigkeit einer Ermächtigungs- und Befähigungspädagogik im Raum,<sup>30</sup> oder wie Hartmeyer es formuliert, einer Bildung, die sich durch Selbstbestimmung und Entfaltung definiert.<sup>31</sup>

Die durch Globalisierung entstehenden globalen Herausforderungen und die drei Dimensionen von Komplexität verlangen nach einem offenen und facettenreichen pädagogischen Ansatz. *„Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln [...]“*<sup>32</sup> Globales Lernen wird dadurch zu einem Konzept zeitgemäßer und zukunftsorientierter Allgemeinbildung.<sup>33</sup>

## 2.5 Wurzeln Globalen Lernens

Um sich näher mit Globalem Lernen auseinandersetzen zu können, sollte zu Beginn die Frage geklärt werden, wann und wie es zur Entstehung des Konzeptes kam.

Im deutschsprachigen Raum tauchte der Terminus „Globales Lernen“ erstmals zu Beginn der 90er Jahre auf<sup>34</sup>, während im angloamerikanischen Raum bereits Mitte der 70er-Jahre der Begriff „Global Education“ gebraucht wurde.<sup>35</sup> Seitz ist der Meinung, dass Globales Lernen aus dem Begriff „Global Education“ hervorgeht und hätte es demnach angebrachter gefunden, die englische Begriffsbezeichnung weiterzuführen.<sup>36</sup> Global Education verfolgte ursprünglich das Ziel über Erziehung ein größeres Verständnis gegenüber anderen Völkern und der Weltprobleme zu erreichen. Hartmeyer warnt in dem Zusammenhang jedoch vor der im

---

<sup>29</sup> vgl. Forghani- Arani 2005, S.6

<sup>30</sup> vgl. Grobbauer/Thaler 2009, S.2ff.

<sup>31</sup> vgl. Hartmeyer 2001, S.5

<sup>32</sup> Scheunflug/Schröck 2000a, S.10

<sup>33</sup> vgl. Forghani-Arani 2005, S.5

<sup>34</sup> vgl. Asbrand/Scheunflug 2005, S.469

<sup>35</sup> vgl. Tye zit. nach Seitz 2001, S.10

<sup>36</sup> vgl. Seitz 2001, S.10



Mittelpunkt stehenden Nord-Süd Perspektive dieser pädagogischen Konzeption.<sup>37</sup> Für ihn ist vielmehr die Kontexterweiterung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit im Laufe der 90er Jahre ausschlaggebend, bei der anstatt einer vorherrschenden Nord-Süd Perspektive, eine globale Sichtweise in den Mittelpunkt rückte.<sup>38</sup> Auch Bühler macht auf den Unterschied zwischen der angloamerikanischen Global Education und dem Globalen Lernen im deutschsprachigen Raum aufmerksam. Für ihn liegt der wesentliche Unterschied im Entwicklungsbegriff, der innerhalb des Globalen Lernens viel vorsichtiger gebraucht wird.<sup>39</sup> Letztendlich war das Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ mit ihrem programmatischen Papier im Jahre 1995 für die Einführung und Verbreitung Globalen Lernens in der deutschsprachigen Debatte verantwortlich.<sup>40</sup>

Laut Trisch ging Globales Lernen aus einer Reihe unterschiedlicher Entwicklungslinien hervor und würde sich ihm nach als Schnittstelle und Verbindungselement verschiedener pädagogischer Teildisziplinen anbieten.<sup>41</sup> Auch Hartmeyer geht in seiner Dissertation über das Globale Lernen in Österreich auf die konzeptionellen Wurzeln des Globalen Lernens ein. Er beschreibt Globales Lernen als ein pädagogisch-integratives Konzept, welches sich aus der politischen und entwicklungspolitischen Bildung, der globalen Umweltbildung, Friedenspädagogik, Menschenrechtserziehung, dem Interkulturellen Lernen und dem Ökumenischen beziehungsweise Interreligiösem Lernen zusammensetzt.<sup>42</sup>

Das Forum „Schule für eine Welt“ sieht Globales Lernen nicht als Weiterentwicklung einzelner pädagogischer Disziplinen, sondern als eine erweiterte Perspektive, in derer Themen und verbundene Probleme betrachtet werden. Im Mittelpunkt stehen die Überschneidungen, Zusammenhänge und gemeinsamen Grundsätze dieser Teilbereiche.<sup>43</sup> Dem schließt sich die österreichische Strategiegruppe Globales Lernen<sup>44</sup> an. Sie bezeichnet die zuvor genannten pädagogischen Arbeitsfelder als Schnittstellen zu Globalem Lernen, fügt die Bildung für nachhaltige Entwicklung hinzu und spricht von einem Netzwerk pädagogischer Bereiche. Diese verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder haben eine breite gemeinsame Basis.

---

<sup>37</sup> vgl. Hartmeyer 2005, S.22

<sup>38</sup> vgl. Hartmeyer 2007a, S.53

<sup>39</sup> vgl. Bühler 1996, S.42

<sup>40</sup> vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S.470

<sup>41</sup> vgl. Trisch 2005, S.15ff.

<sup>42</sup> vgl. Hartmeyer 2007, S.44

<sup>43</sup> vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995, S.9

<sup>44</sup> Die Strategiegruppe Globales Lernen in Österreich hat zur Aufgabe Erfahrungen und Aktivitäten innerhalb dieses Arbeitsfeldes zu sammeln und zu strukturieren und dadurch Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem breiter zu verankern. Sie wurde 2002 gegründet und besteht aus ExpertInnen staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen (vgl. Hartmeyer 2007a, S.54)

Globales Lernen unterscheidet sich insofern, als dass alle Inhalte aus der Perspektive der Globalität bearbeitet werden.<sup>45</sup>

So wie Scheunpflug und Schröck die Gemeinsamkeit dieser Ansätze in der pädagogischen Reaktion auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft sehen<sup>46</sup>, beschreibt Forghani-Arani Globales Lernen als einen „[...] *Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen.*“<sup>47</sup> Auch Wintersteiner betont die Verbindung dieser Disziplinen, die sich für ihn nicht nur inhaltlich zeigen, sondern vor allem in einem pädagogisch vermittelten politischen Anliegen.<sup>48</sup>

Für Bühler steht das Konzept des Globalen Lernens sowohl in der Tradition der Aufklärung, als auch der Befreiungspädagogik.<sup>49</sup> Für ihn ist Globales Lernen, neben antirassistischem, interkulturellem Lernen und der Entwicklungspädagogik, eine Teildisziplin der Interkulturellen Pädagogik.<sup>50</sup>

Die Friedenspädagogen Gugel und Jäger sprechen sich für Globales Lernen als Leitbegriff für die verschiedenen pädagogischen Ansätze aus. Globales Lernen soll ihrem Verständnis nach diese Spartendisziplinen nicht ablösen, „[...] *sondern ihnen eine gemeinsame zukunftsorientierte Dimension verleihen, die über die bisherigen Sichtweisen und praktischen Ansätze hinausreicht.*“<sup>51</sup> Wintersteiner teilt diese Herangehensweise nur partiell. Er ist der Meinung, dass man den Menschen nicht vorschreiben sollte über welchen pädagogischen Zugang sie sich mit den globalen Herausforderungen auseinandersetzen. Es geht weniger darum, die Bezeichnungen der einzelnen Disziplinen aufzuheben, als um die Aufnahme und Integration deren Impulse innerhalb des Globalen Lernens.<sup>52</sup> Ihm nach ist Globales Lernen ein vielfältig besetzter Begriff und entstand aus zwei Quellen. Einerseits bringt Wintersteiner ihn mit „business globalisation“ in Verbindung, also einer Mischung aus Englischunterricht, Informationstechnologie und globalem Bewusstsein. Andererseits beschreibt er ihn als ideologische Folge der Entwicklungs- und Friedenspädagogik. Laut Wintersteiner bereichert

---

<sup>45</sup> vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S.7

<sup>46</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.5

<sup>47</sup> Forghani-Arani 2005, S.5

<sup>48</sup> vgl. Wintersteiner 1999, S.29

<sup>49</sup> vgl. Bühler 1996a, S.202ff.

<sup>50</sup> vgl. Bühler 1996a, S.179

<sup>51</sup> Gugel/Jäger zit. nach Wintersteiner 1999, S.28

<sup>52</sup> vgl. Graf-Zumsteg [u.a.] 2003, S.57f.

eine Werteorientierung hin zur Bereitschaft kreativen und gewaltfreien Umgangs mit Konflikten, die Beschäftigung mit globalen Schlüsselfragen und Problemen.<sup>53</sup>

Für Seitz erfordert die Mehrdimensionalität von Entwicklungsfragen eine zwingende und notwendige Verzahnung Globalen Lernens mit anderen pädagogischen Arbeitsfeldern.<sup>54</sup> Er macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass es nicht darum geht, Teildisziplinen in einem großen Konzept des Globalen Lernens zu verschmelzen, sondern um eine Neubestimmung der Aufgaben, die jedes Arbeitsfeld zur bildungsreformerischen und gesellschaftlichen Aufgabe des Globalen Lernens beitragen kann.<sup>55</sup>

Innerhalb der Literatur findet sich Globales Lernen oft im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wieder. Es sei zum besseren Verständnis an dieser Stelle kurz auf deren Unterschiede aufmerksam gemacht. Im Arbeitspapier zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BNE) des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen lässt sich der Unterschied zwischen Globalem Lernen und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gut erkennen. Diese beiden Ansätze sind weder deckungsgleich noch austauschbar, denn während sich Globales Lernen aus der Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildung heraus entwickelte, ist die BNE aus der Tradition der Umweltbildung heraus entstanden. Zusätzlich ist für Globales Lernen die Verknüpfung mit staatlichen wie nichtstaatlichen Entwicklungsorganisationen charakteristisch, wogegen für die BNE Natur- und Umweltschutzverbände als gesellschaftliche Basis dienen.<sup>56</sup>

Zusammenfassend gesagt, hat sich das pädagogische Konzept des Globalen Lernens im Laufe der 90er Jahre entwickelt. Die Meinungen darüber, ob Globales Lernen verschiedene pädagogische Arbeitsfelder integriert und zu einem kohärenten Konzept bündelt, oder aber als ein neues, zusätzliches pädagogisches Arbeitsfeld gilt, gehen allerdings auseinander.<sup>57</sup>

## 2.6 Definitionen Globalen Lernens

In diesem Abschnitt befindet sich sowohl eine kurze Begriffsdiskussion Globalen Lernens als auch eine Definitionsdiskussion, die verschiedenste Erklärungen, durch die im Mittelpunkt

---

<sup>53</sup> vgl. Wintersteiner 2000, S.6ff.

<sup>54</sup> vgl. Seitz 2002, S.375

<sup>55</sup> vgl. Graf-Zumsteg [u.a] 2003, S.56

<sup>56</sup> vgl. VENRO 2005, S.11f.

<sup>57</sup> vgl. Haan/Seitz zit. nach Seitz 2002, S.367

stehenden Aspekte zu bündeln versucht. Zuvor wird in dem Abschnitt „Diskurs zur Konzeption Globalen Lernens“ jedoch auf zwei, innerhalb des Globalen Lernens konkurrierende Paradigmen eingegangen und gezeigt welchen Zugang zu Globalem Lernen die Projektträger in „Champions for South Africa“ wählten.

### **2.6.1 Diskurs zur Konzeption Globalen Lernens**

Innerhalb der Diskussion rund um Globales Lernen konkurrieren zwei Paradigmen, ein auf handlungstheoretische Prämissen zurückgehendes und ein systemtheoretisches, auf nicht linearen Evolutionstheorien basierendes. Sie unterscheiden sich im Menschenbild, der Beschreibung der Weltgesellschaft und der Begründung von Globalisierung. Je nach Erklärungszugang werden unterschiedliche Lernaufgaben formuliert, jedoch beide mit dem Ziel, über komplexe Sachverhalte aufzuklären.

Sucht man die Erklärung der Globalisierung im handlungstheoretischen Zugang, werden unterschiedliche AkteurInnen und Strukturen dafür verantwortlich gemacht und somit kritisches Bewusstsein und eine Erziehung zum gesellschaftlichen Ausgleich angesichts einer von Disparitäten gekennzeichneten Welt als primäre Aufgaben der Pädagogik gesehen. Der evolutionären Begründung von Globalisierung geht es jedoch mehr darum, den Umgang mit abstrakten Problemen durch kognitive Orientierung zu erlernen. Kößler, ein Vertreter des handlungstheoretischen Zugangs, sieht den Menschen als vernünftiges Subjekt an, der beeinflusst durch Macht, trotzdem in der Lage ist, durchführbare autonome Entscheidungen zu treffen und somit zu handeln. Tremel, der hingegen dem evolutionstheoretischen Paradigma zugeneigt ist, beschreibt den Menschen als sinnliches Nahbereichswesen, welches evolutionär geprägt ist. Den Umgang mit der Weltgesellschaft kann dieses Wesen durch abstrakte Kognition erlernen. Kößler beschreibt die Weltgesellschaft als kapitalistisch und in Arm und Reich gespalten, wobei ihm auch Tremel folgt. Er betont aber darüber hinaus, in Anlehnung an Luhmann, dass sie sich zunehmend durch neue Kommunikationstechnologien definiert.<sup>58</sup> Auch Seitz greift das systemtheoretische Verständnis der Weltgesellschaft von Luhmann auf und sieht sie als das umfassendste soziale System, das alles kommunikativ erreichbare Handeln einschließt.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.7f.

<sup>59</sup> vgl. Seitz 2002, S.102

Die in den 1990er-Jahren von einem normativen Anspruch getragenen Theorieansätze zu Globalem Lernen wurden von Evolutions- und SystemtheoretikerInnen als normative Postulativpädagogik bezeichnet und kritisiert.<sup>60</sup> Die KritikerInnen argumentieren, dass das Anliegen verfehlt wird, Erziehende an vorgegebene Normen zu orientieren und von bestimmten subjektiv geprägten Haltungen zu überzeugen, da es durch keine Metatheorie legitimiert werden kann.<sup>61</sup> Auch Hartmeyer macht in diesem Sinne auf die Gefahr der Indoktrination aufmerksam, Erziehung nämlich als Instrument zur Gesellschaftsveränderung zu verwenden. Für ihn soll Erziehung nicht Gesellschaftsveränderung zum Ziel haben, sondern vielmehr zum Lernen anregen.<sup>62</sup> Seitz erwähnt zusätzlich, dass auf Grund der existierenden Pluralität von Moralvorstellungen eine Position, die universalistische Totalitätsansprüche erlaubt, nicht möglich sei.<sup>63</sup> Oder wie es Ropohl treffend formuliert, die Universalität der Systemtheorie ist eine Einheit der Vielfalt.<sup>64</sup>

Ein Papier des VENRO fasst die fünf Grundsätze des handlungstheoretischen Zugangs zusammen und berichtet: „*Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität.*“<sup>65</sup> Im evolutionären, systemtheoretischen Ansatz geht es vermehrt um die Vermittlung von Kompetenzen, welche vor allem vernetztes Denken und Beurteilen, die Vorbereitung auf eine ungewisse Zukunft innerhalb der Weltgesellschaft und den Umgang mit Komplexität fördern. Eigenständiges Nachdenken statt eindimensionale Antworten steht hier im Mittelpunkt.<sup>66</sup> Es geht darum, das lineare Denken durch ein Denken in Zusammenhängen zu ergänzen.<sup>67</sup> Einen interessanten Ansatz im Rahmen dieser Gegenüberstellung von Denken und Handeln formulierte Bühler. Er unterscheidet zwischen inklusivem und exklusivem Denken. Ersteres zeichnet sich durch sowohl/als auch-Denkprozesse aus. Ein vernetztes Denken fördert laut ihm das Verstehen von komplexen Situationen und lässt Alternativen und Unsicherheiten entstehen. Exklusives Denken drückt sich hingegen in entweder/oder-Handlungsprozessen aus. Bühler ist der Meinung, dass Globales Lernen beide Formen des Denkens braucht und sich weder ausschließlich auf das Handeln, noch ausschließlich auf das Verstehen festlegen sollte.

---

<sup>60</sup> vgl. Asbrand 2002, S.14

<sup>61</sup> vgl. Scheunpflug/Seitz zit. nach Asbrand 2002, S.14

<sup>62</sup> vgl. Hartmeyer 2006, S.50

<sup>63</sup> vgl. Seitz 2002, S.247

<sup>64</sup> vgl. Ropohl zit. nach Forghani 2001, S.38

<sup>65</sup> VENRO zit. nach Scheunpflug 2007, S.12

<sup>66</sup> vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S.471ff.

<sup>67</sup> vgl. Forghani 2001, S.40

Deswegen spricht er sich anstatt eines Paradigmenwechsels (entweder-oder) für einen Perspektivenwechsel (sowohl-als auch) aus.<sup>68</sup>

Ein Großteil der konzeptionellen Überlegungen und Weiterentwicklungen, die vor allem von Einzelpersonen vorangetrieben werden, konzentrieren sich auf Globales Lernen im schulischen Bereich. In Österreich kommen die konzeptionellen Impulse aus dem Ausland vor allem aus den deutschsprachigen Nachbarstaaten, worunter den Arbeiten des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“ und den Beiträgen von Scheunpflug und Seitz besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.<sup>69</sup>

Dieser Abschnitt versuchte die umfangreiche Diskussion über das handlungs- und systemtheoretische Paradigma innerhalb des Globalen Lernens kurz zusammenzufassen. Wichtig dabei ist zu verstehen, dass je nach Diskurs unterschiedliche Lernaufgaben formuliert werden. Während innerhalb des handlungstheoretischen Zuganges, wie der Name bereits verrät, der Fokus auf die Handlungskompetenz der Individuen gelegt wird, geht es den SystemtheoretikerInnen vermehrt um vernetztes Denken und die Ausstattung der Individuen mit Kompetenzen, die ihnen den Umgang mit Komplexität erleichtern.

#### ***2.6.1.1 Der Zugang zu Globalem Lernen in „Champions for South Africa“***

Weder auf der offiziellen Homepage des Projektes ([www.join-the-game.org](http://www.join-the-game.org)) noch im Projektantrag verfolgen die Projektträger eindeutig einen der beiden Diskurse, noch nehmen sie ausführlich zu einem der zwei Paradigmen Stellung. Trotzdem lassen sich bei genauerem Studieren der Texte Tendenzen herauslesen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Der Projektträger Don Bosco Jugend Dritte Welt sieht den Auftrag Globalen Lernens sowohl im Wahrnehmbarmachen weltweiter Verflechtungen und deren Chancen und Risiken als auch in der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, die Individuen eine Erkennung des persönlichen Standortes ermöglichen und sie mit der Fähigkeit zur Mitgestaltung der globalisierten Welt ausstatten.<sup>70</sup> Das Ziel des Bildungsprojektes ist, „[...] *Bewusstsein zu schaffen für die Herausforderungen dieser Welt und zu motivieren, sich für eine gerechtere*

---

<sup>68</sup> vgl. Bühler 1996a, S.46ff.

<sup>69</sup> vgl. Hartmeyer 2007a, S.53ff.

<sup>70</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.10

*Welt zu engagieren.*<sup>71</sup> Es zeigt sich hier eine klar erkennbare Kombination von handlungstheoretischen und systemtheoretischen Annahmen zu Globalem Lernen. Durch den Wegfall der strikten Trennung zwischen „entweder denken“ - „oder handeln“, vollzieht sich der von Bühler geforderte Perspektivenwechsel hin zu einer Verbindung von inklusivem und exklusivem Denken.

Aus dem Projektantrag lässt sich weiter entnehmen, dass Globales Lernen ein an den Grundwerten der Menschenrechte ausgerichtetes, nachhaltiges, gerechtes und friedliches Leitbild vermittele und die Bereitschaft und Fähigkeit zur partizipatorischen Erarbeitung zukunftsfähiger Entscheidungen fördere.<sup>72</sup> An dieser Stelle sei auf Seitz verwiesen, der die Pluralität von Moralansprüchen betont und sich gegen eine Position mit universalistischem Totalitätsanspruch wendet. Meiner Meinung nach manifestiert sich in den Menschenrechten ein normativer Anspruch nach allgemeiner Gerechtigkeit und Solidarität. Es dominiert jedoch eine heterogene Diskussion um Werte. Dies bestätigt ein Vergleich zwischen 26 europäischen Ländern.<sup>73</sup> Für Globales Lernen existiert alleine in Europa, eine Vielfalt von Wertvorstellungen. So formuliert Taylor eine These, dass beispielsweise in Polen eine christliche Werterziehung zusammen mit Antikommunismus vorherrscht, während in Spanien Toleranz als Wertvorstellung überwiegt.<sup>74</sup>

Bei den Jugendlichen, so die Projektträger, solle der Wunsch nach Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Frieden vorhanden sein um daraus Handeln folgen zu lassen.<sup>75</sup> Dieses Anliegen, Jugendlichen Normen übertragen, als auch von bestimmten Haltungen überzeugen zu wollen, weist Merkmale einer Postulativpädagogik auf, die Systemtheoretiker so vehement kritisieren. Mohrs warnt vor einem Eurozentrismus und hält fest: *„'Globales Lernen' kann und darf demnach auch nicht darauf abzielen, eine bestimmte Vorstellung vom ‚guten Leben‘ (sei im Sinne des westlichen Konsumismus und Materialismus, aber sei es auch, im Sinne des westlich-pluralistischen Demokratismus) als universalen Maßstab anzulegen [...]“*<sup>76</sup>

Globales Lernen ist ohne Ethik nicht denkbar, doch der Fokus sollte aus systemtheoretischer Sichtweise weniger handlungstheoretisch sein. Es geht in der Systemtheorie um das

---

<sup>71</sup> Jugend Eine Welt 2009: <http://www.join-the-game.org/at/das-spiel-join-the-game/projektbeschreibung.html>

<sup>72</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.10

<sup>73</sup> Taylor zit. nach Bühler 1996a, S.207

<sup>74</sup> Taylor zit. nach Bühler 1996a, S.207

<sup>75</sup> Jugend Dritte Welt 2009: <http://www.join-the-game.org/de/lehrerinnen/lehrerinformationen.html>

<sup>76</sup> Mohrs 2005, S.52

Infragestellen der Vermittelbarkeit von Werten und Postulaten und die Ablehnung deren Instrumentalisierung.

### **2.6.2 Begriffsdiskussion**

Zerlegt man „Globales Lernen“ in seine begrifflichen Einzelteile, dann nehmen bereits beide Wörter zu zentralen Merkmalen des pädagogischen Konzeptes Stellung.

Allen voran steht die Forderung sich von der Definition des „Lernens“ als „um zu...“ zu lösen. Ergebnisorientierung und Zweckgebundenheit sollen der Erkundung, Reflexion und Besinnung weichen. In diesem Sinne sieht Hartmeyer „lernen“ als kontinuierlichen Prozess an.<sup>77</sup> „Global“ ist ein Begriff der Doppeldeutigkeit. Einerseits bezieht sich „global“ auf eine „weltweite“ Bildungsperspektive und andererseits auf eine „ganzheitliche“ Methode des Lehrens und Lernens. Das bedeutet, dass grenzüberschreitende, weltweite Themen durch einen transdisziplinären Zugang bearbeitet werden<sup>78</sup> und sich alle am Bildungsprozess Beteiligten als Lernende wahrnehmen.<sup>79</sup> Auf Grund der Betonung einer steigenden Bedeutungslosigkeit von nationalstaatlichen Grenzen schlägt Leggewie vor „global“ durch „transnational“ zu ersetzen. Seiner Meinung nach charakterisiert diese Begriffsbezeichnung Phänomene deren Wurzeln und Wirkungen über eine Nation hinausreichen, treffender.

### **2.6.3 Definitionsdiskussion**

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Definitionen zu Globalem Lernen angeführt. Diese Begriffsbestimmungen zu bündeln gelang schließlich nur durch die im Mittelpunkt der Definition stehenden Aspekte. So beschäftigt sich die erste Darstellung der Definitionen vorwiegend mit der Weltgesellschaftsentwicklung und der damit verbundenen Herausforderung für die Pädagogik. Die zweite Bündelung von Definitionen stellt den Aspekt der Nachhaltigkeit ins Zentrum und die letzte Zusammenfassung nähert sich Globalem Lernen aus einer idealistischen Perspektive an.

Ein erstes Verständnis von Globalem Lernen stellt die Entwicklung der Weltgesellschaft in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und formuliert Ansätze zum Umgang mit den entstehenden Herausforderungen. Seitz ist der Meinung, dass Globales Lernen weder als

---

<sup>77</sup> vgl. Hartmeyer 2001, S.6

<sup>78</sup> vgl. Forghani-Arani 2005, S.9

<sup>79</sup> vgl. Grobbauer/Thaler 2009, S.5



bestimmtes, geschlossenes und didaktisches Konzept noch als fachspezifische Teildisziplin gesehen werden kann, sondern als zeitgemäße Allgemeinbildung und Sammelbegriff „für ein Spektrum heterogener Bemühungen [...], die von dem Anliegen geleitet sind, der Entwicklung zur Weltgesellschaft in pädagogischer Theorie und Praxis Rechnung zu tragen.“<sup>80</sup> Diese weltbürgerliche Erziehung im globalen Zeitalter hat die Aufgabe, Weltbilder, Vorwissen und Vorurteile über den Zusammenhang der Welt aufzuarbeiten und sichtbar zu machen.<sup>81</sup> Auch für Scheunpflug und Schröck kann „Globales Lernen [...] als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden.“<sup>82</sup> Und auch das Forum „Schule für eine Welt“ definiert Globales Lernen als eine Bildungsarbeit, die globale Aspekte vermittelt und den Menschen persönliches Urteilen und Handeln in globaler Perspektive näher bringt.<sup>83</sup>

Forghani-Arani beschäftigt sich detaillierter mit den Aufgaben Globalen Lernens innerhalb der Weltgesellschaft und ist der Meinung, dass dieses pädagogische Konzept auf ein Wachstum der Persönlichkeit abzielt<sup>84</sup> und die Menschen dadurch ermächtigt und befähigt.<sup>85</sup> „Globales Lernen ist ein Bildungsauftrag zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen.“<sup>86</sup> Mohrs sieht einen engen Zusammenhang zwischen mündigen und global denkenden Menschen. Er sagt, dass sich mündige Menschen durch reflexives, mehrperspektivisches und mehrdimensionales Denken auszeichnen, zur Ideologiekritik und kritischer Selbstreflexion fähig sind und demnach auch global denken.<sup>87</sup> Hier hakt Krämer ein und beschreibt Globales Lernen als einen reflexiven Bildungsansatz, der ein Nachdenken über die eigene Rolle in der Weltgesellschaft enthält. Die Erkenntnis inwieweit wir als Zivilgesellschaft, WählerIn, Rohstoff- und EnergieverbraucherIn in die Lebenslage der Menschen involviert sind, benennt er als wünschenswertes Ziel.<sup>88</sup> Deshalb ist er der Meinung, dass „Globales Lernen [...] den Erwerb von Kompetenzen [unterstützt], die wir brauchen, um uns in der Weltgesellschaft- heute und in Zukunft- zu orientieren und verantwortlich zu leben.“<sup>89</sup> Tiefenbacher legt den Schwerpunkt ihrer Definition auf die Methode des pädagogischen Konzepts, indem sie sagt: „Globales Lernen soll [...] die

---

<sup>80</sup> vgl. Seitz 2002, S.9ff.

<sup>81</sup> vgl. Seitz 2001, S.3ff.

<sup>82</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.10

<sup>83</sup> vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995, S.9

<sup>84</sup> vgl. Forghani 2001, S.104

<sup>85</sup> vgl. vgl. Forghani-Arani 2005, S.7

<sup>86</sup> Forghani-Arani 2004, S.2

<sup>87</sup> vgl. Mohrs 2005, S.59

<sup>88</sup> vgl. Krämer 2007, S.8

<sup>89</sup> Krämer 2007, S.8

*Fähigkeit fördern, Sachlagen in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen. Es steht für einen Lernprozess, der Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln betrifft, Identität und Weltsicht gleichermaßen stärkt und zur Bereitschaft führt, globale Entwicklungen mit lokalem Handeln in Einklang zu bringen.“<sup>90</sup> Hartmeyer steht dieser Bereitschaft distanzierter gegenüber und schreibt, „Globales Lernen ist in seinem Kern nicht primär Wissensvermittlung über Themen, sondern kritische Auseinandersetzung mit Anliegen, Interessen und Erfahrungen [...] [und] eignet sich auch nicht vordergründig zur Herstellung einer besseren Welt, sondern fördert die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext.“<sup>91</sup>*

Ein weiteres Verständnis von Globalen Lernen steht im engen Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung. Hier ist erstens die Definition des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen zu nennen, „*Globales Lernen fokussiert auf weltweite soziale Gerechtigkeit, ohne die anderen Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung aus dem Blick zu verlieren. Globales Lernen ist auf ein Verständnis der Wechselwirkung zwischen der lokalen Lebenswelt und globalen Prozessen ausgerichtet und fördert die Kompetenz für eine nachhaltige Lebensgestaltung sowie die demokratische Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft.*“<sup>92</sup> Zweitens schließt sich auch die Definition von Grobbauer und Thaler hier an. Sie formulieren als eines der wichtigsten Ziele Globalen Lernens die Förderung von Weltoffenheit.<sup>93</sup> In ihrer ausführlichen Definition wird dies noch deutlicher sichtbar: „*Globales Lernen versteht sich als pädagogisches Konzept, das auf die Herausforderungen der Globalisierung reagiert. Es [...] erweitert den Horizont für die Herausforderungen und Perspektiven gesellschaftlicher, politischer, sozioökonomischer und ökologischer Entwicklungen. Globales Lernen thematisiert politische Partizipation und demokratische Entwicklung, die Einhaltung der Menschenrechte, den sozialen Zusammenhalt in Gesellschaften, es stellt die Fragen nach der Gerechtigkeit zwischen Geschlechtern und Generationen. Es fragt nach dem Zusammenhang zwischen unserem Lebensstil, dem vorherrschenden Wirtschaftsmodell und nach den weltweiten Mechanismen von Wettbewerb, Handel und Markt. Globales Lernen orientiert sich an der Vision einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Entwicklung weltweit.*“<sup>94</sup>

---

<sup>90</sup> Tiefenbacher 2004a, S.1f.

<sup>91</sup> Hartmeyer 2001, S.6

<sup>92</sup> VENRO 2005, S.2

<sup>93</sup> vgl. Grobbauer/Thaler 2007, S.1

<sup>94</sup> Grobbauer/Thaler 2007, S.1

Ein erweitertes Verständnis von Globalem Lernen formuliert Bühler. Er versteht Globales Lernen trotz alledem als Utopie, als ein Menschenrecht auf Tagträume, in dem Menschen weder als gut noch als böse begriffen werden und Einheit und Ordnung neben Vielfalt und Unordnung existieren.<sup>95</sup> Für ihn ist Globales Lernen „[...] *der gewagte Versuch, unsere Schwierigkeiten im Umgang mit Komplexität weder als Schicksal hinzunehmen, noch zum Schicksal werden zu lassen, sondern die daraus resultierenden Herausforderungen für den Frieden zwischen den Menschen und den Völkern anzunehmen.*“<sup>96</sup> Und Mohrs stellt fest, dass es dem Globalen Lernen eben nicht darum geht eine Vereinheitlichung der Denk- und Lebensweisen herbeizuführen und somit eine gemeinsame Weltkultur zu erschaffen, sondern Menschen vielmehr mit der Fähigkeit auszustatten, Konflikte gewaltfrei und zivilisiert aushalten und austragen zu können.<sup>97</sup> Seitz stimmt beiden zu, indem er Globales Lernen als ein visionäres und idealistisches Konzept, begreift.<sup>98</sup>

Durch diese Darstellung verschiedener Definitionen wird klar erkennbar, dass weder eine allgemein akzeptierte und gültige Definition von Globalem Lernen existiert, noch seine konzeptionelle Entwicklung abgeschlossen ist. Allein im deutschsprachigen Raum gibt es viele verschiedene Ansätze, die sich Globalem Lernen widmen.

Diese Vielfältigkeit an Definitionen kann sowohl als Chance eines pädagogischen Konzepts in Entwicklung gesehen werden als auch zur Angriffsfläche für KritikerInnen werden. Dementsprechend werfen sie dem Konzept vor, alle modischen pädagogischen Strömungen in sich abzubilden.<sup>99</sup> Außerdem werde der Begriff zu undifferenziert verwendet beziehungsweise durch die existierende Unklarheit über Ziele und Inhalte Globalen Lernens noch verschärft.<sup>100</sup>

Trisch geht noch tiefer und stellt im Rahmen seiner theoretischen Aufarbeitung von Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte zu Globalen Lernen fest, „[...] *dass weder für das Phänomen der ‚Globalisierung‘ noch für die ‚Weltgesellschaft‘ eine Theorie existiert, die als umfassende Erklärung oder Beschreibung der gegenwartsbezogenen gesellschaftlichen Entwicklung und damit als Grundlage Globalen Lernens herangezogen werden kann.*“<sup>101</sup>

---

<sup>95</sup> vgl. Bühler 1996a, S.173

<sup>96</sup> Bühler 1996a, S.123f.

<sup>97</sup> vgl. Mohrs 2005, S.47

<sup>98</sup> vgl. Seitz 2001, S.13

<sup>99</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.14

<sup>100</sup> vgl. Grandits 2003, S.10

<sup>101</sup> Trisch 2005, S.40

Auch Seitz diskutiert die fehlende theoretische Fundiertheit des Konzeptes und kritisiert, dass Globales Lernen zwar explizit auf die entgrenzten gesellschaftlichen Herausforderungen Bezug nimmt, jedoch Globalisierung und Weltgesellschaft aus soziologischer Sicht nicht genau präzisiert werden und dadurch Gefahr läuft als Postulativpädagogik abgestempelt zu werden.<sup>102</sup> Und Hartmeyer sagt aus, dass „[...] die Vielfalt und Mehrdimensionalität der konzeptionellen Zusammenhänge [...] noch zu keiner befriedigenden übergreifenden Konzeption des Globalen Lernens in Österreich geführt [hat].“<sup>103</sup>

Zusammenfassend und vereinfacht dargestellt, kann der pädagogische Ansatz Globalen Lernens somit als ein offenes, vorläufiges und facettenreiches Konzept in Prozess beschrieben werden.<sup>104</sup>

### **2.6.3.1 Die Definition Globalen Lernens in „Champions for South Africa“**

Hier wird nun die Definition Globalen Lernens im „Champions for South Africa“ Projekt angeführt und erörtert, welche Aspekte im Mittelpunkt dieser Begriffsbestimmung stehen. Abschließend wird der Versuch unternommen die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Ansätze zu Globalem Lernen im deutschsprachigen Raum darzustellen.

Die Projektträger formulieren in ihrem Projektantrag folgende Definition Globalen Lernens: „Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Kinder und Jugendlichen für die Realität der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle befähigt [sic].“<sup>105</sup>

Von den vorhin eingeteilten drei Definitionsgruppen, überschneidet sich diese Definition am ehesten mit Darstellung eins (Weltgesellschaftsentwicklung) und drei (idealistische Perspektive). Globales Lernen wird hier ausdrücklich als eine an Kinder und Jugendliche gerichtete Bildungsarbeit bezeichnet. Die Definition charakterisiert zwei Ziele Globalen Lernens. Erstens die Schärfung des Blickes und des Verständnisses von Kindern und Jugendlichen für die Realität der Welt, hier steht der Aspekt der Weltgesellschaftsentwicklung im Mittelpunkt und der Fokus liegt auf systemtheoretischen

---

<sup>102</sup> vgl. Seitz 2002, S.11

<sup>103</sup> Hartmeyer 2007a, S.55

<sup>104</sup> vgl. Forghani- Arani 2005, S.5

<sup>105</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.10

Annahmen wie Wahrnehmen und Verstehen. Zweitens spricht die Befähigung, sich für eine gerechtere und ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle einzusetzen, klar handlungstheoretische Prämissen an. Zusätzlich ist im zweiten Ziel Globalen Lernens ein idealistischer Blickwinkel nicht zu übersehen. Implizit behauptet der Projektträger durch diese Formulierung *die* Realität der Welt zu kennen, den Kindern und Jugendlichen müsse diese Realität der Welt allerdings erst gezeigt bzw. erklärt werden. Weiters behaupten sie, dass die Kinder und Jugendlichen bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie mit Bildungsarbeit in Begegnung treten, einen unscharfen Blick und wenig Verständnis für *die* Realität der Welt hätten. Den Kindern und Jugendlichen wird dadurch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext genommen und sollte nicht gerade diese Entwicklung Ziel Globalen Lernens sein?

Forghani-Arani unternimmt den Versuch, die Gemeinsamkeiten dieser verschiedenen Ansätze zu Globalem Lernen zu bündeln. Wie man erkennen wird, treffen ihre Aussagen auch auf die von Don Bosco Jugend Dritte Welt getroffene Definition von Globalem Lernen zu. Als das erste verbindende Element charakterisiert sie eine weltumfassende Sichtweise, eine globale Dimension und die Vermittlung von Kompetenzen als Ziel Globalen Lernens. Im zweiten Schritt bezeichnet Forghani-Arani die Zukunftsfähigkeit, Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit als vereintes Leitbild Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum. Dem folgt letztlich eine gemeinsame Methode Globalen Lernens durch ein ganzheitliches, interdisziplinäres, partizipatorisches und handlungsorientiertes Lernen. Ob sich die Projektträger von „Champions for South Africa“ auch dieses dritten, methodischen Aspektes annehmen wird sich im Abschnitt 2.8.2 zeigen.

## **2.7 Die inhaltliche Dimension Globalen Lernens**

Um der Definition Globalen Lernens noch etwas näher zu kommen, wird im Folgenden nun zusätzlich auf die Inhalte und die Methode Globalen Lernens eingegangen. Die inhaltliche Dimension Globalen Lernens lässt sich nicht auf einzelne Themenbereiche reduzieren. Vielmehr handelt es sich um Schnittstellen von Themen, die multiperspektivisch erarbeitet und globale Sachverhalte, die in Bezug zur eigenen Lebenswelt gesetzt werden.

Die TeilnehmerInnen der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen<sup>106</sup> sind der Meinung, dass sich die Hauptthemen rund um Globales Lernen auf die Schlüsselfragen der Gegenwart beziehen. Das bedeutet, dass die Ursachen von ökologischen Risiken, von struktureller Gewalt und von ökonomischem und sozialem Ungleichgewicht in der Welt einer Analyse bedürfen. Zusätzlich werden die Konsequenzen dieser Entwicklungen und damit verbundene Interventionsmöglichkeiten thematisiert. Die Themen werden aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, wodurch viele verschiedene Darstellungen des Sachverhaltes, je nach Interessen der involvierten AkteurInnen, entstehen. Diese Herangehensweise erschließt also die Themen in multiperspektivischer Weise<sup>107</sup> und fördert dadurch Weltoffenheit. „*The best means to avoid extremist, xenophobic and parochial Worldviews is to recognise the partial value associated with different perspectives and trying to integrate them in a balanced way.*“<sup>108</sup>

Hartmeyer, der auch Mitglied dieser Strategiegruppe ist, setzt sich noch detaillierter mit der sachlichen Perspektive Globalen Lernens auseinander. Für ihn stehen die Schnittstellen folgender Themen - internationale Gerechtigkeit, Multikulturalität, globale Umweltproblematiken, die Friedensfrage und die Grenzen des Wachstums - im Mittelpunkt Globalen Lernens.<sup>109</sup> Asbrand und Scheunpflug schließen sich dieser Sichtweise an, führen jedoch zusätzlich noch den Themenbereich Migration an.<sup>110</sup> In diesem Kontext sei abermals auf den Prozesscharakter Globalen Lernens verwiesen, denn „*Themen Globalen Lernens sind die Themen, die sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen - und diese werden je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich sein.*“<sup>111</sup>

### **2.7.1 Die inhaltliche Dimension des interaktiven Abenteuerspieles am Computer**

Um zu erkennen, inwiefern vorliegendes Unterrichtsmaterial Globales Lernen ermöglicht, geht es in diesem Abschnitt darum, die inhaltliche Dimension des Computerspieles „Champions for South Africa“ genauer unter die Lupe zu nehmen.

Die offizielle Homepage des Projektes beschreibt das Computerspiel folgendermaßen: „*'Champions for South Africa' ist ein Abenteuerspiel, das das Thema 'Eine Welt' und die*

---

<sup>106</sup> vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S.6

<sup>107</sup> vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S.6

<sup>108</sup> Morgan 2005, S.28

<sup>109</sup> vgl. Hartmeyer 2001, S.5

<sup>110</sup> vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005, S.469

<sup>111</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.16

weltweiten Herausforderungen an Entwicklung, Gerechtigkeit und Frieden in den Unterricht und damit an Ihre Schülerinnen und Schüler heranträgt.“<sup>112</sup> Das Abenteuerspiel solle einen Einblick in die Welt der Kinder und Jugendlichen in Südafrika geben, ihre Träume erkennbar machen, ihren Lebensalltag skizzieren, Auswege aus der Armut aufzeigen und die Chance auf Bildung beleuchten, so Jugend Eine Welt.<sup>113</sup>

Um die Diskussion rund um inhaltliche Dimensionen Globalen Lernens anschaulicher zu gestalten, werden im Folgenden die im Computerspiel behandelten Themen kurz angeführt. Die von Jugend Eine Welt charakterisierten Schlüsselthemen des Computerspieles sind das Zusammenleben in der Gesellschaft und Familienleben, die Schönheit des Landes Südafrika und dessen kultureller Reichtum und Geschichte, der Umgang mit Tradition und Moderne innerhalb der Gesellschaft, HIV/Aids und andere Krankheiten, die Rolle der Fußball-WM 2010 für Südafrika, die Unterschiede zwischen Stadt und Land bzw. Arm und Reich, Straßenkinder, Fremdenfeindlichkeit, die Ursachen und Auswirkungen von Gewalt, Kriminalität und Drogen, Inhalte und Sinn von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit sowie Bildung und Ausbildung als Chance für ein selbstbestimmtes Leben und zur Überwindung von Armut.<sup>114</sup>

Für die Analyse der inhaltlichen Dimension dieses Computerspieles, habe ich mich an den Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das Globale Lernen, die von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) im „Pädagogischen Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen“ erarbeitet wurden, orientiert. Folgenden Fragen standen im Zentrum der Aufmerksamkeit:

- 1) Werden die globale und individuelle Ebene in Verbindung zueinander gesetzt?
- 2) Werden die Ursachen der thematisierten Probleme, wie Straßenkinder, Fremdenfeindlichkeit, Drogenmissbrauch usw. behandelt?
- 3) Werden die Konsequenzen dieser Probleme aufgezeigt und Interventionsmöglichkeiten dargestellt?

---

<sup>112</sup> Jugend Eine Welt 2009a: <http://www.join-the-game.org/at/lehrerinnen-und-lehrer/unterrichtsmaterial.html>

<sup>113</sup> vgl. Jugend Eine Welt 2009a: <http://www.join-the-game.org/at/lehrerinnen-und-lehrer/unterrichtsmaterial.html>

<sup>114</sup> Jugend Eine Welt 2009b: <http://www.join-the-game.org/at/suedafrika.html>

- 4) Wurde das Computerspiel multiperspektivisch erarbeitet? Werden die Themen aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, gibt es verschiedene Darstellungen des Sachverhaltes, je nach Interessen und unterschiedlichen AkteurInnen?<sup>115</sup>

Um die erste Frage nach der Verbindung von globaler und individueller Ebene zu behandeln, sei auf einen Hinweis des Projektträgers aufmerksam gemacht. Auf der Homepage des Projektes werden Lehrkräfte mitunter explizit dazu aufgefordert die zusätzlichen Unterrichtsmaterialien zu verwenden, da sie zur Ergänzung und Begleitung des Lernprozesses dienen. Sie enthielten Schlüsselthemen des Computerspieles und brächten sie mit der konkreten Lebenswelt der SchülerInnen in Verbindung.<sup>116</sup>

Beim Spielen von „Champions for South Africa“ wird zwar der Fernbereich Südafrika über eine virtuelle Welt in den Nahbereich geholt, allerdings stehen während des gesamten Spieles die Entwicklungsprobleme Südafrikas im Mittelpunkt und die unmittelbaren Probleme des Nahbereiches der SchülerInnen werden nicht thematisiert. Diesbezüglich spricht Hartmeyer von zwei Konzeptionen, die beide den Anspruch erheben Aktivitäten Globalen Lernens zu sein. Der erste Ansatz bezieht sich auf eine Situation „Dort“, erregt Betroffenheit und Empörung über Armut und Ungerechtigkeit, wodurch Überlegungen angeregt werden, was „Hier“ getan werden muss, damit es „Dort“ besser wird. Diese Vorgehensweise deckt sich nicht mit den Ansprüchen Globalen Lernens, wird aber vom interaktiven Abenteuerspiel am Computer verfolgt. Der zweite Ansatz dreht die Vorgehensweise um, stellt die Verhältnisse im „Hier und Jetzt“ in den Mittelpunkt und zeigt auf, dass die Ungerechtigkeiten im eigenen System nur verstanden werden können, wenn globale Zusammenhänge mitbedacht werden.<sup>117</sup>

Das bedeutet, dass durch das alleinige Spielen des Computerspieles und ohne Anwendung zusätzlicher Unterrichtsmaterialien zwar komplexe und sensible Themen in der Geschichte erfahrbar gemacht werden, die wichtige Verbindung zur individuellen Bezugswelt jedoch fehlt. Wenn SchülerInnen demnach nur das interaktive Computerspiel spielen und nicht auf die zusätzlichen Printmedien zurückgreifen, bleibt die essentielle Frage, „was habe ich damit zu tun?“, unthematisiert. Das bedeutet, dass Lehrkräfte und deren Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung maßgeblich an der Gestaltung von Globalem Lernen beteiligt sind.

---

<sup>115</sup> vgl. Krämer 2007a: [http://doku.cac.at/0709\\_pw\\_beurteilungskriterien\\_ums\\_globales\\_lernen.pdf](http://doku.cac.at/0709_pw_beurteilungskriterien_ums_globales_lernen.pdf)

<sup>116</sup> vgl. Jugend Eine Welt 2009a: <http://www.join-the-game.org/at/lehrerinnen-und-lehrer/unterrichtsmaterial.html>

<sup>117</sup> vgl. Hartemeyer 2007a, S.57



In beiden Versionen des Computerspieles (Version für acht- bis zwölf-Jährige; Version für 13- bis 19-Jährige) werden sowohl die Ursachen, als auch die Konsequenzen der thematisierten Probleme behandelt, insbesondere innerhalb der zusätzlich angeführten Informationsbuttons. Diese zusätzlichen Informationsbuttons erscheinen gelegentlich während des Spielverlaufes und die SchülerInnen haben die Wahl durch das Drücken oder Überspringen dieser Buttons Detailinformationen zu bekommen oder nicht. Es liegt also an den SchülerInnen, ob sie etwas über die Konsequenzen und Ursachen der Probleme erfahren.

Um die Ursachen und Konsequenzen thematisierter Probleme innerhalb des Spieles besser zu veranschaulichen, zeigt beispielsweise die Spielszene eines fremdenfeindlichen Schuldirektors gegenüber Einwanderern aus Swasiland sehr deutlich die von wirtschaftlichen Faktoren getriebene Angst vor beruflicher Ungewissheit. Zusätzlich demonstriert dieser Schuldirektor die Konsequenzen der Thematik Fremdenfeindlichkeit, indem er dem Kind den Zugang zur Schule verwehrt, es vertreibt und ihm folglich das Leben erschwert. Armut, Ungerechtigkeit, Arbeitslosigkeit, aber vor allem fehlende Bildung werden als Ursachen vieler thematisierter Probleme (Straßenkinder, Korruption, Gewalt, Drogenmissbrauch) angeführt.

Als Konsequenzen zeigt das Spiel beispielsweise verschiedene Krankheiten auf und gibt weitere Beispiele für Lösungsansätze - wie Anti-Gewaltprogramme internationaler Organisationen und des südafrikanischen Staates, Fußball als Mittel zum gewaltfreien Konfliktumgang und vor allem Bildung als Chance zur Lebensverbesserung - an. An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass es dem Projektträger nicht gelingt, Bildungsarbeit von Kampagnenarbeit zu trennen. Die eigene Meinung des Projektträgers wird in Bezug auf die Darstellung der Ordensbrüder Don Bosco sehr stark sichtbar. Straßenbetreuungscentren, Bildungsprojekte und Schulen Don Boscos werden als *die* Chance und Lösung präsentiert. Die Don Bosco „Learn to Live School“ wird beispielsweise als einzige Schule für Straßenkinder genannt. Alternativen bleiben großteils unerörtert.

Diese Hilfe für Straßenkinder in der Don Bosco Schule wird allerdings multiperspektivisch dargestellt, indem sich die Straßenkinder beispielsweise negativ über die Forderungen der Schule - wie Pünktlichkeit und Drogenverbot - äußern. Diese Information erscheint aber nicht in allen Versionen der Spielverläufe und ist somit nur jenen SchülerInnen zugänglich, die sich für einen bestimmten Ablauf der Geschichte entscheiden. Scheunpflug weist auf die Gefahr der Vermischung von Informations-, Lobby-, und entwicklungsbezogener- Bildungsarbeit

hin. Nichtregierungsorganisationen (NGOs) liefen oft Gefahr, diese Grenzen zwischen den einzelnen Ansätzen zu verwischen. Werbung trägt vielleicht zu Lernprozessen bei, ist aber kein Bildungsangebot – dies gehört unterschieden, so die Erziehungswissenschaftlerin.<sup>118</sup> Sie verweist diesbezüglich auf den Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung an Schulen aus dem Jahr 1976: *„Zwar können selbstverständlich erklärte Positionen, etwa die einer bestimmten Nichtregierungsorganisation, genannt werden, aber es ist die Aufgabe des Lernenden, sich eine Position zu eigen zu machen oder diese abzulehnen.“*<sup>119</sup>

Perspektivenvielfalt und Meinungsverschiedenheit sind dafür notwendig und gehören in Bildungsmaterialien mittransportiert. Um dieser Forderung nachzukommen, sollten Inhalte Globalen Lernens multiperspektivisch erarbeitet werden. Seitz sieht für die Umsetzung multiperspektivisch erschlossener Themen die Förderung internationaler Bildungsprogramme und authentische Quellen der Bildungsinhalte als unabdingbar.<sup>120</sup> Jener Forderung kommt das EU-Bildungsprojekt „Champions for South Africa“ nach. Es beschränkt sich in seiner Anwendung zwar auf den europäischen Raum, bei der Planung und Ausarbeitung war jedoch das „Salesian Planning and Development Office“ in Kapstadt, Südafrika beteiligt. Länderinformationen und Lebensgeschichten, die Teil des Bildungsinhaltes sind, wurden somit authentisch erarbeitet. Die Illustrationen beruhen auf realen Vorlagen, beinhalten Reportage-Fotografien und Videosequenzen.<sup>121</sup> Das Thema Bildung wird im Computerspiel beispielsweise von verschiedenen Blickwinkeln aus beleuchtet. Neben den unterschiedlichen Meinungen von Mutter und Vater bezüglich der Schulbildung ihres Kindes, kann man zusätzlich die Sicht der Großmutter und des Direktors auf den Sachverhalt in Erfahrung bringen. Auch die Darstellung von Straßenkindern variiert je nach AkteurInnen und deren Interessen (Security Personal, Bauunternehmer, TouristInnen, SozialarbeiterInnen usw.).

Abschließend muss noch erwähnt werden, dass während des Spielens soziale, wirtschaftliche und politische Probleme dominieren und „Champions for South Africa“ dadurch als sehr problematisch beschrieben werden kann. Eine zu starke inhaltliche Ausrichtung auf die Weltprobleme wirkt jedoch kontraproduktiv, so Seitz. Für ihn erzeugt eine

---

<sup>118</sup> vgl. Scheunpflug 2007, S.14f.

<sup>119</sup> Wehling zit. nach Scheunpflug 2007, S.16

<sup>120</sup> vgl. Seitz 2002, S.382

<sup>121</sup> vgl. Jugend Eine Welt 2009: <http://www.join-the-game.org/at/das-spiel-join-the-game/projektbeschreibung.html>

Katastrophenpädagogik eventuell kurzfristige Betroffenheit, langfristig hingegen Abwehr- und Vermeidungsreaktionen.<sup>122</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Computerspiel in Verbindung mit den zusätzlichen Unterrichtsmaterialien in Print-Version den Beurteilungskriterien der NGOs für Globales Lernen entspricht, wenn auch eine zurückhaltendere Position des Projektträgers wünschenswert gewesen wäre. Sachverhalte werden multiperspektivisch erarbeitet und mit ihren Ursachen und Konsequenzen diskutiert. Es kommt schließlich aber maßgeblich darauf an, wie die Lehrkräfte den Unterricht gestalten, welchen Weg die SchülerInnen während des Spielens einschlagen und wie aufmerksam sie die zusätzlichen Informationsbuttons lesen.

## **2.8 Die methodische Dimension Globalen Lernens**

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, welche Methoden bei der Umsetzung von Globalem Lernen in die Praxis erforderlich sind. Es handelt sich dabei um die Gestaltung von Bildungsprozessen.

Das Forum „Schule für eine Welt“ betont die Notwendigkeit didaktischer und methodischer Grundsätze um Kompetenzen zu erwerben. Hierzu zählt für sie das Denken in Zusammenhängen, weiters ein zukunftsorientiertes, antizipatorisches Lernen, wie auch soziales und teilhabendes Lernen durch Partizipation, ein personenzentriertes und situatives Lernen. Zusätzlich wird auf das ganzheitliche Lernen Bezug genommen, welches Fantasie und Kreativität fördert, persönliche Grenzen berücksichtigt und alle Sinne anregt.<sup>123</sup> Forghani-Aranis Erachtens nach führen diese bereits genannten didaktischen Prinzipien zusammen mit der interdisziplinären Methode zur Umsetzung Globalen Lernens.<sup>124</sup> Globales Lernen meint demnach durch vielfältige, ganzheitliche Lernansätze eine Einsicht in globale Zusammenhänge entstehen zu lassen.<sup>125</sup> Tiefenbacher beschreibt diese Form des ganzheitlichen Lernens sehr anschaulich als ein „*Lernen mit Kopf (im Wissensbereich)- mit Herz (Überzeugung, Engagement, Werthaltung)- mit Hand (Dinge begreifen, anfassen,*

---

<sup>122</sup> vgl. Seitz zit. nach Forghani-Arani 2005, S.7

<sup>123</sup> vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995, S.13

<sup>124</sup> vgl. Forghani-Arani 2005, S.9

<sup>125</sup> vgl. Bühler zit. nach Forghani 2001, S.97

*methodisch vielfältig*).<sup>126</sup> Es ist somit eine Verbindung von wahrnehmen, denken, urteilen, fühlen und handeln.

„*Globales Lernen sucht eine Verknüpfung von Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene [...]*“<sup>127</sup>, so die österreichische Strategiegruppe Globales Lernen. Unter kognitivem Lernen wird Begriffsbildung und Wissenserwerb durch die Aufnahme von Information und deren Verarbeitung verstanden.<sup>128</sup> Affektives Lernen ist gefühlsbetont und wird vor allem dadurch gefördert, dass es von den Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten aller am Bildungsprozess Beteiligten ausgeht.<sup>129</sup> Dem aktiven, interaktiven, prozessorientierten Lernen misst Hartmeyer eine große Bedeutung bei. Als Voraussetzung nennt er das Vorhandensein eines Freiraumes, in dem die Beteiligten ihre Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten ausleben und reflektieren können. Er nennt den Projektunterricht als wünschenswerte Unterrichtsform<sup>130</sup> und ist der Meinung, dass sich Lernen vor allem über Beobachtungen und Begegnungen vollzieht.<sup>131</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine methodische Vielfalt entscheidende Voraussetzung für die Umsetzung Globalen Lernens ist. Scheunpflug weist darauf hin, dass es das Patentrezept nicht gibt, sehr wohl aber Methoden, die sich besser eignen als andere. Diese Formen des Lernens sollten problemorientiert sein, abstraktes Lernen fördern, Entscheidungsfreude wecken und Methoden der Fragestellung vermitteln, den Umgang mit Unsicherheit thematisieren und Perspektivenwechsel einüben.<sup>132</sup>

### **2.8.1 Der Mensch als Nahbereichswesen**

Dieser Abschnitt steht in engem Zusammenhang mit der Methode des Globalen Lernens und wird deshalb an dieser Stelle kurz angeführt. In vielen ihrer Artikel beschäftigen sich Scheunpflug, Schröck und Seitz mit den Menschen als Nahbereichswesen und den damit verbundenen Auswirkungen für die Pädagogik.

---

<sup>126</sup> Tifenbacher 2004, S.4

<sup>127</sup> Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S.7

<sup>128</sup> vgl. Seel zit. nach Trisch 2005, S.58

<sup>129</sup> vgl. Grobbauer/Thaler 2009, S.3f

<sup>130</sup> vgl. Hartmeyer 2001, S.5ff.

<sup>131</sup> vgl. Hartmeyer 2006, S.50

<sup>132</sup> vgl. Scheunpflug 1996, S.11ff.

„Die genetische Ausstattung des Menschen in den Fähigkeiten der sinnlichen Wahrnehmung ist [...] auf die Problemlösung im Nahbereich spezialisiert, die für die heutigen Probleme weitgehend dysfunktional geworden ist.“<sup>133</sup> Der Umgang mit den globalen Herausforderungen fiele also deshalb so schwer, weil der Mensch ein Nahbereichswesen sei. Dies bedeute, dass zuerst die Probleme, die sinnlich erfahrbar seien, gelöst würden. Zur Veranschaulichung zeigt Scheunpflug beispielsweise auf, dass der erholsame Urlaub in Griechenland wichtiger ist, als das mitunter durch Flugverkehr verursachte Ozonloch, und der Kaffeepreis wichtiger als die Verschuldung ganzer Kontinente.<sup>134</sup> Seitz schließt sich Scheunpflug und Schröck an und sagt, dass auf Grund der Tatsache, dass der Mensch ein Nahbereichswesen ist, es sinnvoll wäre ihm abstrakte, komplexe und weltweite Zusammenhänge über sinnliche Erfahrungen und Erkundungen näher zu bringen.<sup>135</sup> So bleibt Globales Lernen „[...] angewiesen auf gesättigte Primärerfahrungen von Wind und Wetter, auf die symbolische Kraft kultureller Traditionen, auf die Freude, die es bereitet, ein Gefäß aus Ton zu formen, auf konkrete freundschaftliche Beziehungen zwischen Menschen, deren Netzwerke gleichwohl den ganzen Globus umspannen können.“<sup>136</sup>

Hartmeyer weist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der Komplexitätsreduktion durch Nahbereichsorientierung hin<sup>137</sup> und auch Scheunpflug betont, dass sich manche globale Prozesse, wie beispielsweise Rückkoppelungseffekte, im lokalen Zusammenhang nicht ausreichend veranschaulichen lassen. Sie stellt in diesem Zusammenhang folgende didaktische Regel auf: „Übertrage in den lokalen Nahbereich, wo immer es geht, da dies menschlichem Lernen entgegenkommt. Lass’ dies aber sein, wenn die spezifische Qualität globaler Prozesse dadurch nicht erkannt wird.“<sup>138</sup>

## **2.8.2 Die methodische Dimension des interaktiven Abenteuerspieles am Computer**

Demzufolge wird in diesem Abschnitt nun analysiert, welcher Methoden sich „Champions for South Africa“ annimmt, um Globales Lernen zu ermöglichen. Folgende Fragen werden dabei behandelt: Wie ist dieses interaktive Abenteuerspiel am Computer aufgebaut und welche Methoden werden in die Praxis umgesetzt?

---

<sup>133</sup> Scheunpflug 1996, S.11

<sup>134</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.8

<sup>135</sup> vgl. Seitz 2001, S.11

<sup>136</sup> Seitz 2001, S.12

<sup>137</sup> vgl. Hartmeyer 2007a, S.56

<sup>138</sup> Scheunpflug 2000, S.8

Laut der offiziellen Homepage des Projektes richtet sich das Abenteuerspiel an europäische Jugendliche, die dadurch die Möglichkeit bekommen, die Lebenswelten ihrer Altersgenossen in Südafrika auf spielerische und emotionale Weise kennen zu lernen. *„Spielerisch und durch ‚learning by doing‘ erworbene Informationen werden besser ‚gespeichert‘ als kognitiv vermitteltes Wissen“*<sup>139</sup>, so Don Bosco Jugend Dritte Welt.

Es wurden zwei verschiedene Versionen des Spieles produziert, eine für Kinder von acht bis zwölf Jahren und eine andere Variante für Jugendliche von 13 bis 19 Jahren.<sup>140</sup> „Champions for South Africa“ lässt laut den Projektträgern „hier“ und „dort“ verschwimmen und einen Perspektivenwechsel vollziehen. Es bringe Abwechslung in den klassischen Unterricht und erleichtere den Zugang zu Themen wie Globalisierung, Entwicklungspolitik, soziale Gerechtigkeit und Engagement.<sup>141</sup> Dies, so Don Bosco, ist eine ungewöhnliche Herangehensweise an Globales Lernen, da das Medium „Spiel“ zwar in mehreren Varianten (Brettspiel, Quiz uvm.) bereits eingesetzt wurde, jedoch noch nicht auf diese Art und Weise. Das Spiel verhilft dem Thema Entwicklungszusammenarbeit im formalen Bildungssystem zu neuer Attraktivität, so Don Bosco Jugend Dritte Welt.<sup>142</sup> Der Projektantrag stellt das mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten ausgestattete, interaktive Abenteuerspiel am Computer als Novum innerhalb der Bildungslandschaft dar und zeigt die Überzeugung der Projektträger, dass dadurch Neugierde geweckt wird.<sup>143</sup>

Diese Annahme bestätigt Geisz, der das Potenzial von Compact Disc Read-Only Memory (CD-ROM) und Digital Versatile Disc (DVD) in ihrem Unterhaltungs- und Spannungswert sieht und der Meinung ist, dass SchülerInnen dadurch zum Lernen motiviert werden. Er betont aber auch, dass sich BildungsreferentInnen die CD-ROM und DVD im Unterricht einsetzen wollen, sich darüber im Klaren sein sollten, dass diese Medien für SchülerInnen in erster Linie Unterhaltungs- und Spielmedien sind.<sup>144</sup> Auch Leggewie, Forghani-Arani und Hartmeyer äußern sich in Bezug auf neue Medien: *„Die Formen des Lehrens und Lernens haben sich im Besonderen durch den Zugriff auf die neuen Möglichkeiten der*

---

<sup>139</sup> Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.4 zit. nach Baden-Powell/Dewey/Kilpatrick

<sup>140</sup> vgl. Jugend Eine Welt 2009: <http://www.join-the-game.org/at/das-spiel-join-the-game/projektbeschreibung.html>

<sup>141</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.9

<sup>142</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.33

<sup>143</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.32

<sup>144</sup> vgl. Geisz 2004, S.3ff.

*Kommunikationstechnologie verändert.*<sup>145</sup> Digitale Medien ermöglichen eine Reise durch Raum und Zeit und das Tolle daran ist, so Leggewie, dass ZuseherInnen und ZuhörerInnen ihren Standort, in diesem Falle das Klassenzimmer, nicht verlassen müssen.<sup>146</sup> Geisz verweist zusätzlich auf das multimediale Potential von CD-ROM und DVD ganz unterschiedlichen Lerntypen (Hören, Sehen, Aktivität) entgegenzukommen.<sup>147</sup> Diesen Vorteilen macht sich das Computerspiel zu Nutze und verbindet die nach Hartmeyer beispielhaften Perspektiven Globalen Lernens in der Schule: entdeckendes Lernen, Identifikation mit Einzelschicksalen und Rollenspiele, in denen sich SchülerInnen als Benachteiligte erleben.<sup>148</sup>

Die Idee für das interaktive Abenteuerspiel am Computer stammt aus Abenteuerspielbüchern. Die Handlung ist von den LeserInnen bzw. SpielerInnen selbst steuerbar, indem sie sich als ProtagonistInnen mehrmals zwischen verschiedenen Möglichkeiten entscheiden. Sie haben dadurch den Ausgang der Geschichte in der Hand und sind für sich selbst und andere verantwortlich.<sup>149</sup> Durch die interaktive Gestaltung des Computerspieles werden den SchülerInnen Entscheidungen abverlangt, die den Spielverlauf beeinflussen und insofern zu unterschiedlichen Geschichten und Informationen führen. Das Abenteuerspiel steht folglich ganz im Sinne Dohmens, der das Ziel viel weniger darin sieht, Lernen selbst zu organisieren, als es selbst zu steuern.<sup>150</sup> Insofern entsteht bei der Anwendung dieses Computerspieles auch kein prozessorientiertes und teilhabendes Lernen, da die SchülerInnen nicht selbst entscheiden, mit welchen Methoden und in welchen Zeiträumen sie lernen. Sie sind demnach keine MitgestalterInnen thematischer Schwerpunkte, aber immerhin MitbestimmerInnen des Spielverlaufes.

Auf der offiziellen Homepage des Projektes wird vorgeschlagen das Computerspiel in Zweier- oder Dreiergruppen zu spielen und somit das Abenteuer im Team zu erleben. Am Ende jeder Sequenz sollten gemeinsame Entscheidungen, die den weiteren Verlauf der Geschichte beeinflussen, getroffen werden und Raum zum Nachdenken zur Verfügung stehen.<sup>151</sup> Dem Projektantrag kann man entnehmen, dass sehr viel Wert auf Reflexion gelegt wird, zum Beispiel in Form von Diskussionen über den Weiterweg, Hintergrundinformationen und etwaige unterschiedliche Einstellungen und Erfahrungen. Es

---

<sup>145</sup> Forghani-Arani/Hartmeyer 2008, S.20

<sup>146</sup> vgl. Leggewie 2005, S.33f.

<sup>147</sup> vgl. Geisz 2004, S.5

<sup>148</sup> vgl. Hartmeyer 1997, S.9

<sup>149</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.10

<sup>150</sup> vgl. Dohmen 2000, S.4

<sup>151</sup> vgl. Jugend Eine Welt 2009: <http://www.join-the-game.org/at/das-spiel-join-the-game/projektbeschreibung.html>

wird ebenfalls empfohlen, das Spiel an manchen Stellen zu unterbrechen um das didaktische Begleitmaterial einfließen zu lassen.<sup>152</sup> Don Bosco versucht damit soziales Lernen zu stimulieren. In Gesellschaft und durch Gruppenarbeit wird interaktiv gelernt, was Hartmeyer, wie bereits erwähnt, als essentiell ansieht. Diesbezüglich spricht Geisz jedoch das Problem der „Vereinzelnung“ an, also die Tatsache, dass mit einer CD-ROM oder DVD nur eingeschränkt gemeinsam gearbeitet werden kann.<sup>153</sup>

Laut Projektantrag werden die SchülerInnen beim Spielen selbst zu AkteurInnen der Entwicklungszusammenarbeit in Südafrika und durch das eigenständige Handeln im Spiel erreichen sie eine hohe Identifikation mit dem Themenfeld.<sup>154</sup> Ganz nach dem Motto *„Auf Wahrnehmen und Begreifen folgen Fühlen und Handeln.“*<sup>155</sup> Hier wird klar ersichtlich, dass das Computerspiel sowohl mit personenzentriertem, aktivem und situativem als auch mit ganzheitlichem Lernen arbeitet. Das folgende Zitat veranschaulicht dies sehr deutlich: *„Der spielerische Zugang durch das Computerabenteuer ermöglicht Ihren Schülerinnen und Schülern, sich selbst in einer fremden Welt auszuprobieren, ihr Wertesystem zu überprüfen und sich als Weltbürger zu erleben.“*<sup>156</sup>

Bereits im Abschnitt zur inhaltlichen Dimension des Computerspieles (siehe Abschnitt 2.7.1) wurde eine interdisziplinäre Herangehensweise erkennbar. Zwar bleiben neben sozialen, wirtschaftlichen und politischen Themen ökologische Fragen eher im Hintergrund, interdisziplinäres Lernen wird aber auf jeden Fall ermöglicht. Positiv angemerkt sei noch, dass das Computerspiel auch ausgedruckt werden kann und dadurch auch von Menschen ohne Zugriff auf einen Rechner gespielt werden kann.

Abschließend bleibt zu sagen, dass dieses interaktive Abenteuerspiel am Computer zwar nicht idealtypisch alle zu Beginn des Abschnittes genannten Lernmethoden beinhaltet, trotzdem aber eine Vielfalt von Lernansätzen in sich vereint. Während des Bildungsprozesses wird Raum zum Beobachten und Begegnen zur Verfügung gestellt. Die von Hartmeyer angesprochenen drei Ebenen des kognitiven, affektiven und sozialen Lernens werden alle im Computerspiel sichtbar. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit Entscheidungen zu treffen, Informationen zu verknüpfen, Perspektivenwechsel zu vollziehen und mit ihren

---

<sup>152</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.14

<sup>153</sup> vgl. Geisz 2004, S.7

<sup>154</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.4f.

<sup>155</sup> Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.4

<sup>156</sup> Jugend Eine Welt 2009a: <http://www.join-the-game.org/at/lehrerinnen-und-lehrer/unterrichtsmaterial.html>



MitschülerInnen - indem sie sich Gedanken über den weiteren Ablauf des Spieles und Konsequenzen ihrer Entscheidungen machen - zukunftsorientiert und antizipatorisch zu lernen.

## 2.9 Kompetenzen

In diesem Abschnitt geht es um Kompetenzentwicklung, das Ziel Globalen Lernens. Zu Beginn wird der Kompetenzbegriff näher diskutiert, um anschließend einige ausgewählte Kompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum vorzustellen.

Im deutschsprachigen Raum wird unter dem Begriff „Kompetenz“ fast durchgehend auf Weinerts Konzeptualisierung im Rahmen seiner Expertiseforschung verwiesen. Im Zentrum stehen demnach kognitive, motivationale und handlungsbezogene Merkmale.<sup>157</sup> *„Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen.“*<sup>158</sup> Für Weinert sind das Wissen, die Fähigkeit, das Verstehen, das Können, das Handeln, die Erfahrung und die Motivation verschiedene Aspekte, die eine Kompetenz individuell charakterisieren.<sup>159</sup> In den Kompetenzen verbinden sich also individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und Haltungen, die es den Menschen ermöglichen Probleme zu lösen.<sup>160</sup> Einfacher gesagt, der Begriff der „Kompetenz“ geht über den des „Wissens“ hinaus.

### 2.9.1 Kompetenzmodelle Globalen Lernens

Die Kompetenzdebatte im Globalen Lernen ist noch in Entwicklung, deshalb kann an dieser Stelle kein eindeutig festgelegtes Kompetenzmodell zu Globalem Lernen präsentiert werden. Es ist eine Debatte, die sich rund um die Frage der Qualität und Qualitätsmessung von Globalem Lernen dreht. Je nach handlungsorientiertem Ansatz oder systemtheoretischem Zugang werden andere Kompetenzen als zentral definiert. Es folgt nun eine kurze Darstellung einiger Kompetenzmodelle, die im Rahmen des Globalen Lernens diskutiert werden.

---

<sup>157</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.2

<sup>158</sup> Artelt/Riecke-Baulecke zit. nach Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.2

<sup>159</sup> vgl. Weinert zit. nach Rost 2005, S.14

<sup>160</sup> vgl. Schreiber 2007, S.40

### **2.9.1.1 Kompetenzmodell DeSeCo (OECD)**

Das Kompetenzmodell „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo) ging im Jahre 2003 aus einer Studie der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) hervor. Dessen internationale Bedeutung ist insofern groß, als dass es unter anderem für das Bildungsmonitoring durch die PISA-Studien bekannt ist. Ausgangspunkt sind die Herausforderungen, die im Zuge der Globalisierung und einer interdisziplinären und internationalen Wissensgesellschaft entstehen. Diesen Herausforderungen möchte die OECD mit Kompetenzen begegnen.<sup>161</sup> Dieser Ansatz der expliziten Kontextualisierung von Kompetenzen innerhalb einer sich globalisierenden Weltgesellschaft, steht soweit ganz im Zeichen des Globalen Lernens, weswegen eine detaillierte Auseinandersetzung sinnvoll erscheint.

Die Rede ist von Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen, womit Menschen zum persönlichen, sozialen und wirtschaftlichen Wohlbefinden innerhalb komplexer und globaler Gesellschaften beitragen können. Hierfür werden drei Kompetenzkategorien unterschieden. Erstens sollte das Interagieren in heterogenen Gruppen, gefolgt vom eigenständigen Handeln und weiters die interaktive Anwendung von Medien und Mitteln helfen, sich in modernen Gesellschaften zurecht zu finden.<sup>162</sup>

Innerhalb des ersten Kompetenzbereiches soll das Zusammenleben in pluralistischen und multikulturellen Gesellschaften durch die Bereitschaft zu Kooperation und eine konstruktive Konfliktfähigkeit bzw. durch das Andenken und Umsetzen von Lösungsvorschlägen erleichtert werden. Im zweiten Kompetenzbereich steht das Handeln der Individuen innerhalb ihres Privat- und Berufslebens im Mittelpunkt, die Verteidigung eigener und die Wertschätzung anderer Rechte, Bedürfnisse und Interessen, die Bereitschaft, das politische Leben mitzugestalten und die Fähigkeit, individuelle Lebenspläne zu verwirklichen. Zusammengefasst beschreibt das DeSeCo Modell dies als sinn- und verantwortungsvolle Gestaltung des eigenen Lebens. Zum dritten Kompetenzbereich zählt die Fähigkeit, die vielfältigen Hilfsmittel interaktiv zu nutzen. Darunter fallen zum Beispiel Mehrsprachigkeit und Computerkenntnisse, die den Umgang mit sozialen und beruflichen Herausforderungen einer globalen Ökonomie und modernen Informationsgesellschaft erleichtern.<sup>163</sup>

---

<sup>161</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.2

<sup>162</sup> vgl. Rychen zit. nach Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.3

<sup>163</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.3

Der Begriff „Schlüsselkompetenz“ erscheint nach ausführlicher Recherche falsch gewählt. So versteht Seitz unter Schlüsselkompetenzen Meta-Kompetenzen, die laut ihm zur selbstständigen Erarbeitung zusätzlichen Wissens oder neuer Qualifikationen dienen.<sup>164</sup> Für Wintersteiner bezieht sich der Begriff ausschließlich auf den Arbeitsmarkt. Für ihn zählen gute organisatorische Fähigkeiten, Grundkenntnisse in Finanzfragen, kommunikative Kompetenz, Fremdsprachenkenntnisse, ein guter Umgang mit der Informationstechnologie, Bereitschaft zu flexiblen Arbeitszeiten und -orten sowie die Selbsterwerbung neuen Wissens zur Basis einer beruflichen Ausbildung. All diese Faktoren fasst er unter dem Terminus Schlüsselqualifikationen zusammen. Er ist jedoch der Meinung, dass Bildung mehr als nur Ausbildung sei. Bildung sollte nicht nur für das Berufsleben qualifizieren, sondern auch innerhalb des Privatlebens und des Lebens in der Öffentlichkeit, sodass sich eine selbstständige Persönlichkeit entwickeln kann. Die Arbeitsmarktfähigkeit steht jedoch im Mittelpunkt der gängigen Debatten rund um Schlüsselqualifikationen. Diese sollte, so Wintersteiner, durch Gesellschaftsfähigkeit ersetzt werden.<sup>165</sup> Auch nach Tritsch *„[...] sind es aber in erster Linie personale Kompetenzen, die es ermöglichen über den Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen und der Fähigkeit zur Eigenreflektion, konstruktiv und sinnstiftend mit Unterschieden und Differenzen umzugehen [...]“*.<sup>166</sup>

### **2.9.1.2 Kompetenzkonzept des Modellversuches „Bildung 21“**

Lang-Wojtasik und Scheunpflug diskutieren in ihrem Artikel zu Kompetenzen des Globalen Lernens unter anderem den Modellversuch „Bildung 21“ (Bildung für Nachhaltigkeit<sup>167</sup>) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Deutschland. Dieser Entwurf steht im Kontext der Weltdekade 2005-2014 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Vereinten Nationen. Er möchte sich als Grundkonzept für entwicklungspolitische Bildung an Schulen sehen und hat eine nachhaltige Entwicklung zum Leitbild, in dem Umwelt- und Entwicklungsinteressen zusammengeführt werden sollen.<sup>168</sup> *„Nachhaltige Entwicklung soll es ermöglichen, die Überwindung der Armut mit dem Schutz*

---

<sup>164</sup> vgl. Seitz 2002, S.415f.

<sup>165</sup> vgl. Wintersteiner 2001, S.2f.

<sup>166</sup> Tritsch 2005, S.112

<sup>167</sup> Der Begriff Nachhaltigkeit wird in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet. In den meisten Wörterbüchern stößt man unter „nachhaltig“ auf „dauerhaft“, „anhaltend“, im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Globalen Lernens versteht man unter „nachhaltig“ jedoch „zukunftsfähig“. (vgl. Schreiber 2005, S.19)

<sup>168</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.4

*der ökologischen Grundlage menschlichen Lebens zu versöhnen und so die Bedürfnisse der heutigen Generation mit den Lebens- und Entwicklungschancen künftiger Generationen zu vermitteln.*“<sup>169</sup>

Der Modellversuch zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung charakterisiert ein übergeordnetes Lernziel, die Gestaltungskompetenz.<sup>170</sup> Darunter sind die Fähigkeiten gemeint, künftige Entwicklungen vorherzusagen, sich Ziele zu setzen und Veränderungsprozesse zu gestalten. Verfügt jemand über eine solche Gestaltungskompetenz, so kann sie/er am sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel der Gesellschaft aktiv teilhaben und diesen, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung modifizieren und modellieren.<sup>171</sup> Rost merkt an, dass die Erwartungen dieses Kompetenzbegriffs erst durch kooperative und partizipative Fähigkeiten erfüllt werden können.<sup>172</sup>

Die Gestaltungskompetenz gliedert sich in zehn miteinander verbundene Teilkompetenzen auf: (1) die Fähigkeit, weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufzubauen, (2) vorausschauend zu denken und zu handeln, (3) interdisziplinär Erkenntnisse zu gewinnen und danach zu handeln, (4) die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen zu planen und zu agieren, (5) an Entscheidungsprozessen teilzunehmen, (6) andere zu motivieren, aktiv zu werden, (7) die eigenen Leitbilder und die anderer zu reflektieren, (8) die Fähigkeit, selbstständig zu planen und zu handeln, (9) Empathie und Solidarität für Benachteiligte zu zeigen und (10) sich selbst zu motivieren, aktiv zu werden.<sup>173</sup>

Eine Arbeitsgruppe des deutschen Reformprogramms „Transfer-21“ ordnet diese Teilkompetenzen den drei Kompetenzkategorien der OECD zu. Unter die erste Kategorie, „interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“ fallen folglich die Teilkompetenzen eins bis drei, der zweite Bereich „eigenständiges Handeln“ umfasst Kompetenz vier bis sechs und unter der dritten OECD-Kategorie, „interagieren in heterogenen Gruppen“, sammeln sich die Teilkompetenzen sieben bis zehn.<sup>174</sup>

Geisz merkt an, dass der Orientierungsrahmen zwar online zugänglich ist, jedoch an fast keiner Schule gedruckt vorliegt und somit auch wenig verbreitet ist. Außerdem erläutert er,

---

<sup>169</sup> Schreiber 2005, S.19f.

<sup>170</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.4

<sup>171</sup> vgl. Haan 2009, S.24

<sup>172</sup> vgl. Rost 2005, S.15

<sup>173</sup> vgl. Programm Transfer-21 2007, S.12

<sup>174</sup> vgl. Programm Transfer-21 2007, S.16

dass sich dieser Plan auf einen fächerübergreifenden Unterricht stützt, der im Schulalltag leider nicht der Realität entspricht.<sup>175</sup> Der Fokus dieses Kompetenzmodells liegt im Bezug auf die Gestaltungskompetenz stark auf dem Bereich des Handelns. Seitz kritisiert den Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission, indem er ihn als ein optimistisches Modernisierungskonzept bezeichnet. Laut ihm steht das Konzept in der Tradition des Fortschrittdenkens und vollzieht somit den Wechsel zum postmodernen Paradigma nicht. Sein Vorwurf gilt den VertreterInnen einer Didaktik, die nicht davon absieht, Menschen als handelnde Wesen zu sehen, die die Welt absichtsvoll gestalten. Subjekten wird dadurch ein aktiver Einfluss in die Weltentwicklung zugeschrieben und damit geht Seitz nicht konform.<sup>176</sup>

### ***2.9.1.3 Kompetenzkonzept des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“***

Der Schweizer Dachverband entwicklungspädagogisch tätiger Organisationen, Forum „Schule für eine Welt“, wurde 1982 gegründet und formulierte unter anderem vier Leitideen und zehn Fähigkeiten und Fertigkeiten Globalen Lernens. Durch diese, so der Dachverband, sollen Individuen an der komplexen und weltweiten Entwicklung mitwirken können und dementsprechend imstande sein, Verantwortung zu übernehmen.<sup>177</sup>

Die erste Leitidee bezieht sich auf die Erweiterung des Bildungshorizontes. Durch Bildung können globale Zusammenhänge, die Einheit der menschlichen Gesellschaft und die eigene Position und Teilhabe daran, stärker wahrgenommen werden. Darunter fällt die Fähigkeit der Wahrnehmung, also das Einlassen auf die Welt, die Neugierde und das Fragenstellen, aber auch die Fähigkeit zu akzeptieren, dass es keine einfachen, richtigen oder falschen Lösungen gibt.

Die zweite Leitidee verknüpft die Reflexion der Identität mit einer Verbesserung der Kommunikation. Durch das Bewusstsein der eigenen Identität gelingt es, mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, Perspektivenwechsel zu vollziehen und sich dadurch Urteile über die globale Gesellschaft zu bilden. Hier findet sich die Fähigkeit der Empathie wieder, sich in andere hinein versetzen zu können und sich gleichzeitig selbst mit den Augen anderer zu betrachten. Außerdem geht es bei dieser Idee um kulturelle Selbstreflexion und darum, Konflikte und Interessensgegensätze zu erkennen und gewaltfrei bewältigen zu

---

<sup>175</sup> vgl. Geisz zit. nach Elliesen 2009, S.4

<sup>176</sup> vgl. Seitz 2002, S.424f.

<sup>177</sup> vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995, S. 9ff.

können. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Fähigkeit zur Kooperation, um sich gemeinsam sozial und ökologisch zu engagieren.

Die dritte Leitidee führt das Überdenken des Lebensstiles an. Es geht darum eigene Entscheidungen und Handlungen innerhalb einer globalen Gesellschaft beurteilen und treffen zu können und sich im Speziellen der sozialen und ökologischen Folgen und Auswirkungen für eine zukünftige Entwicklung bewusst zu sein. Die Fähigkeit, nach der Sozialverträglichkeit von Lösungen zu fragen und ethische Begründungen zu suchen, fallen unter diese Leitidee.

Die vierte und letzte Leitidee spricht die aktive Lebensgestaltung durch die Verbindung von Lokalem und Globalem an. Es handelt sich um persönliche und gemeinsame Einflussnahme gegenüber globalen Herausforderungen und die Fähigkeit, Erfahrungen aus dem Nahbereich in einen weltweiten Rahmen zu stellen, den Zusammenhang zwischen Gegenwart und Zukunft zu erkennen und folglich einen persönlichen Umgang mit der Zeit zu entwickeln.<sup>178</sup>

Seitz kritisiert sowohl den Lernzielkatalog des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“ als auch den Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission (siehe Abschnitt 2.9.1.2) bezüglich der fehlenden Zusammenhänge zwischen einer wissenschaftlichen Sachanalyse des gesellschaftlichen und ökologischen Wandels und den daraus formulierten Bildungszielen.<sup>179</sup> Laut ihm sollte ein brauchbares Kompetenzmodell eine dreidimensionale Matrix besitzen und die Dimension der gesellschaftlichen Komplexität, der Subjektivität und der Intentionalität inkludieren.<sup>180</sup>

#### ***2.9.1.4 Der didaktische Würfel Globalen Lernens***

Dieser Forderung nach einer dreidimensionalen Matrix kommen Scheunpflug und Schröck in ihrem „didaktischen Würfel Globalen Lernens“ nach, der durch die Ausarbeitung von Themen sowie der Verbindung von der räumlichen Dimension und Kompetenzen entstand. Dieser Vorschlag, so die beiden WissenschaftlerInnen, sollte eine didaktische Orientierung ermöglichen und die Komplexität Globalen Lernens durch die Dreidimensionalität dieses

---

<sup>178</sup> vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995, S.9ff.

<sup>179</sup> vgl. Seitz 2002, S.31

<sup>180</sup> vgl. Seitz 2002, S.438f.

Modells widerspiegeln.<sup>181</sup> Zur besseren Veranschaulichung fügte ich zusätzlich eine Grafik des didaktischen Würfels ein.

An der frontalen waagrechten Kantenlänge des Würfels befinden sich die Themen Globalen Lernens. Diese werden in Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden eingeteilt und stehen alle unter der Perspektive von Gerechtigkeit. Dadurch wird kein bestimmter Themenkanon vorgelegt, sondern lediglich eine Orientierung für die Herausforderungen der Weltgesellschaft gegeben. Es handelt sich vor allem um jene Themen, die sich mit den Überlebensproblemen von Menschen auseinandersetzen.<sup>182</sup>

An der zweiten, frontalen senkrechten Kantenlänge ordnen sich die lokalen, regionalen, nationalen und globalen, so genannten räumlichen Dimensionen an. Das bedeutet, dass jeder Themenbereich in verschiedenen räumlichen Dimensionen bearbeitet werden kann. Diese dienen vor allem dazu, Perspektivenwechsel zu vollziehen und dadurch Zusammenhänge besser erkennen zu können. Zusätzlich hilft es, sich bewusst zu machen, dass lokales Handeln nur in den wenigsten Fällen globale Auswirkungen hat.<sup>183</sup>

Die dritte Kantenlänge, welche die Tiefe des Würfels symbolisiert, enthält vier Kompetenzen, die notwendig sind, um sich in der Weltgesellschaft zu bewegen. Diese sollen Individuen für den Umgang mit Nichtwissen, Unsicherheit und Ungewissheit befähigen. Einerseits zählt dazu die Fachkompetenz, die Scheunpflug und Schröck in das Wissen, Verstehen und Urteilen einteilen. Dementsprechend sollen Phänomene und Argumente durchschaut, Maßnahmen und Zusammenhänge beurteilt werden.<sup>184</sup> Zweitens definieren sie die Methodenkompetenz, hierzu zählt die selbstständige Bearbeitung komplexer Aufgaben durch Exzerpieren, Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Visualisieren und Gestalten.<sup>185</sup> Drittens verstehen sie unter der sozialen Kompetenz vor allem einen sensiblen Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und solidarisches Handeln, aber auch die Fähigkeiten, zuzuhören, zu kooperieren, zu argumentieren, zu fragen, zu diskutieren und zu präsentieren. All diese kommunikativen Kompetenzen sollen zur Vermeidung und Bearbeitung von Konflikten beitragen. Als vierte nennen sie die personale Kompetenz, diese drückt sich durch die

---

<sup>181</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.18

<sup>182</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.15f.

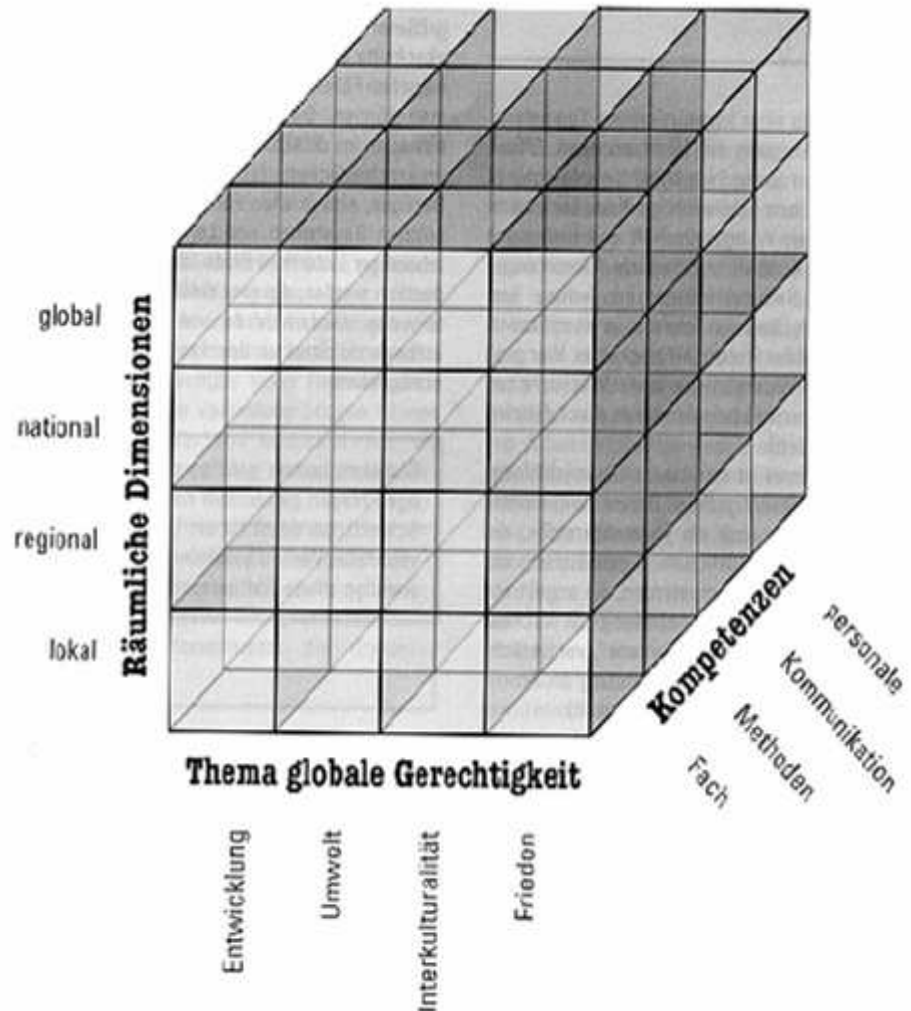
<sup>183</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.16

<sup>184</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.16f.

<sup>185</sup> vgl. Scheunpflug/Schröck 2000a, S.17

Fähigkeiten wie Selbstvertrauen, Toleranzeinübung, Engagement und Empathie aus, zusätzlich geht es auch darum, Widersprüche und Unsicherheiten aushalten zu lernen.<sup>186</sup>

Abbildung 1: Der didaktische Würfel Globalen Lernens<sup>187</sup>



Dieser Vorschlag bezieht sich nicht – wie zuvor der Modellversuch der BLK – auf die Gestaltungskompetenz, der Fokus ist hier vermehrt auf Reflexion gerichtet.<sup>188</sup> Mohrs beruft sich im Zusammenhang mit reflexivem Lernen auf Erben. Sie versteht darunter ein „*kritisches, vergleichendes und überprüfendes Herangehen an gesellschaftliche, soziale und auch pädagogische Fragen und ein kritisches Überprüfen der Relevanz von Tun und Nicht-Tun in der Gesellschaft.*“<sup>189</sup> Insofern steht dieser Entwurf dem evolutionssystemtheoretischen Ansatz sehr nahe, dem es darum geht, die Fähigkeit des Verstehens und

<sup>186</sup> vgl. Scheunflug/Schröck 2000a, S.17f.

<sup>187</sup> Entnommen aus: /Schröck 2000a, S.17

<sup>188</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunflug 2005, S.5

<sup>189</sup> Erben zit. nach Mohrs 2005, S.58



Reflektierens globaler Entwicklungen zu fördern, zu einem differenzierten Urteilsvermögen zu befähigen und eine selbstständige und kreative Erschließung alternativer Deutungs-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten zu ermöglichen.<sup>190</sup>

### ***2.9.1.5 Kompetenz-Strukturmodell Politischer Bildung***

Wie der Name bereits verrät, zielt dieses spezifische Modell verstärkt auf den Kompetenzerwerb innerhalb des Unterrichtsfaches Politische Bildung ab. Das konkrete politische Ziel ist die Entwicklung eines selbstbestimmten politischen Denkens und die eigenverantwortliche Teilnahme an politischen Prozessen.

Grobbauer und Thaler sehen den Zusammenhang zwischen Globalem Lernen und Politischer Bildung darin, dass sie sich beide mit unterschiedlichen Werten und Wertsystemen auseinandersetzen und Offenheit gegenüber anderen Weltanschauungen anstreben.<sup>191</sup> Durch eine Fokuserweiterung auf mehr als nur Politisches und unter der Berücksichtigung eines globalen Kontextes, könnte man das übergeordnete Ziel in der Ausbildung selbstständig und verantwortungsbewusst denkenden Menschen sehen, die willens sind, an der Gestaltung der Weltgesellschaft mitzuwirken. Somit wird dieses Modell auch für die Kompetenzdebatte Globalen Lernens interessant. Wie der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) in diesem Zusammenhang anmerkt, macht es die steigende Komplexität politischer Verhältnisse und die wachsende Bedeutung grenzüberschreitender Handlungszusammenhänge erforderlich, *„[...]die Kompetenz zur politischen Teilhabe und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung nicht allein im staatsbürgerlichen Rahmen, sondern zugleich in einem europäischen und weiterhin in einem weltinnenpolitischen Horizont zu positionieren.“*<sup>192</sup>

Das Kompetenz-Strukturmodell besteht aus vier Kompetenzbereichen, die sich in Teilkompetenzen gliedern, teilweise überschneiden und somit nicht als voneinander abgegrenzt verstanden werden dürfen. Verweise auf die politische Dimension werden in Klammern gesetzt, um eine, für Globales Lernen notwendige, umfassendere Herangehensweise zu erlauben.

---

<sup>190</sup> vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S.8

<sup>191</sup> vgl. Grobbauer/Thaler 2007, S.2

<sup>192</sup> vgl. VENRO 2005, S.13

Der erste Kompetenzbereich nennt sich „(politische) Urteilskompetenz“ und behandelt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, (politische) Entscheidungen und Probleme selbstständig und begründet zu beurteilen. Krammer unterscheidet einerseits zwischen bereits vorliegenden Urteilen, die auf ihre Qualität, Kategorisierung und Klassifizierung geprüft werden, deren zugrunde liegende Interessen und Standpunkte dargelegt und deren Folgen und Auswirkungen bewertet werden. Auf der anderen Seite existieren selbst zu treffende Urteile. Teilurteile, die zum Gesamturteil führen, sollen dabei plausibel begründet und die eigenen Wertmaßstäbe, Grundeinstellungen und Interessen bewusst gemacht werden. Diese noch zu treffenden Urteile verlangen es, die Folgen und Auswirkungen eigener Entscheidungen zu erkennen und gegebenenfalls zu modifizieren.<sup>193</sup>

Der zweite Kompetenzbereich trägt den Namen „(politische) Handlungskompetenz“ und beinhaltet die Fähigkeit zur Kommunikation, Toleranz und Akzeptanz sowie die Bereitschaft zum Kompromiss. Krammer teilt sie in zwei wesentliche Handlungsbereiche mit verschiedenen Teilkompetenzen ein: Erstens, Meinungen, Interessen und Entscheidungen zu artikulieren, vertreten und durchzusetzen und zweitens, Angebote verschiedener Institutionen und (politischer) Einrichtungen zu nutzen.<sup>194</sup>

Als „(politikbezogene) Methodenkompetenz“ wird der dritte Kompetenzbereich bezeichnet, der sich ebenfalls in zwei Bereiche aufteilt. Der erste Bereich bezieht sich auf die Entschlüsselung von Erscheinungsbildern, dafür werden folgende Teilkompetenzen gebraucht: kritischer Umgang bei der Erhebung von Daten, kritische Prüfung von medial vermittelten Informationen, Daten- und Medienanalyse und Vergleichsdurchführungen. Um jedoch zu eigenständiger Willensäußerung zu gelangen, ist es unter anderem notwendig, verschiedene Methoden der Datengewinnung zu kennen, Studien durchzuführen und zu präsentieren, geeignete Medien zu verwenden, den Zusammenhang zwischen Fragestellung und Ergebnis zu erkennen, Feedback anzunehmen, Diskussionsregeln einzuhalten und gegensätzliche Meinungen zu akzeptieren.<sup>195</sup>

„(Politische) Sachkompetenz“ heißt der vierte Kompetenzbereich, innerhalb dessen es um das Verstehen, Verfügen und kritische Weiterentwickeln von (politischen) Begriffen, Kategorien und Konzepten geht. Die Vielfalt des Politischen, im Speziellen Fachausdrücke, gilt es durch

---

<sup>193</sup> vgl. Krammer 2008, S.7f.

<sup>194</sup> vgl. Krammer 2008, S.9

<sup>195</sup> vgl. Krammer 2008, S.10f.

Leitideen, realistische und plausible Vorstellungen zu strukturieren und einzuordnen. Dabei muss auf Wissen zurückgegriffen werden, das im vorliegenden Kompetenz-Strukturmodell als Arbeitswissen definiert wird. Durch das Einholen von Informationen über konkrete Fragestellungen oder Sachverhalte entwickeln sich Konzepte, die folglich zum Verstehen von (politischen) Kategorien beitragen.<sup>196</sup>

Krammer betont einen wichtigen Aspekt innerhalb der Kompetenzdiskussion. Er sieht allein die SchülerInnen für die Steuerung des Kompetenzerwerbs verantwortlich. Das Niveau der Kompetenzen ist zusätzlich durch eine Reihe anderer Faktoren wie Sozialisationserfahrungen, Freundeskreise, Interessen und vieles mehr beeinflusst. Lehrkräfte nehmen dadurch, dass sie diesen Prozess begleiten und motivieren, lediglich eine Nebenrolle ein. Hauptaugenmerk bei diesem Kompetenz-Strukturmodell liegt ebenfalls, wie zuvor beim didaktischen Würfel, auf einem reflektierten und selbstreflexiven Denken und Handeln. Das bedeutet, dass (politisches) Denken einerseits theoretisch und methodisch kontrolliert erfolgt und sich das Individuum gleichzeitig bewusst ist, dass eine persönliche Prägung des (politischen) Denkens durch individuelle Ängste, Informationen, Erfahrungen und vieles mehr besteht.<sup>197</sup>

Durch die eben dargestellte Kompetenzdebatte wird deutlich, dass der Erwerb von Fachwissen alleine nicht genügt, um sich in der Weltgesellschaft zu orientieren. Das Hauptaugenmerk liegt eben nicht auf der Bewältigung von Problemen der Welt, sondern auf der Förderung der Persönlichkeitsbildung, um sein Leben dadurch verantwortungsbewusst zu managen. Tiefenbacher versteht darunter vernetztes, vorausschauendes, planerisches Denken, Reflexion, Kreativität und Kooperation sowie Solidarität.<sup>198</sup> Auch Hartmeyer misst der Solidarität einen großen Stellenwert zu. Laut ihm geht es primär um die Befähigung zum sozialen Zusammenwirken in einer Gesellschaft.<sup>199</sup> Dies ergibt sich vor allem durch eine Überwindung des eurozentristischen Denkens und der Anerkennung kultureller Vielfalt.<sup>200</sup> Zu den wesentlichen Fähigkeiten zählt er komplexe, globale Zusammenhänge erkennen, verstehen und kritisch zu reflektieren, Einsicht in die eigenen, alltäglichen Bezüge zu Globalität, Werte und Haltungen beurteilen sowie Perspektiven und Visionen entwickeln zu können.<sup>201</sup>

---

<sup>196</sup> vgl. Krammer 2008, S.6f.

<sup>197</sup> vgl. Krammer 2008, S.5ff.

<sup>198</sup> vgl. Tiefenbacher 2004, S.4

<sup>199</sup> vgl. Hartmeyer 2001, S.6

<sup>200</sup> vgl. Hartmeyer 1997, S.6

<sup>201</sup> vgl. Hartmeyer 2007a, S.55

Es steht fest, dass eine Schärfung des Konzeptes Globales Lernen notwendig ist.<sup>202</sup> Scheunpflug erwähnt, dass bisher noch kein empirisch gesättigtes Kompetenzmodell zu Globalem Lernen vorliegt und dadurch herrscht auch Unklarheit im Zusammenhang mit der Frage, welche Kompetenzen für ein Leben in der Weltgesellschaft brauchbar sind und wie diese erreicht werden können.<sup>203</sup> Verantwortlich dafür machen Lang-Wojtasik und Scheunpflug die mangelnde theoretische Fundiertheit der Kompetenzdebatte, die Unklarheit darüber, was unter Globalem Lernen verstanden wird und zusätzlich die Schwierigkeit, in welchem Verhältnis Globales Lernen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht.<sup>204</sup> Auch mehrere Jahre danach konnten diese Forderungen nach Klarheit noch nicht zufrieden stellend gelöst werden und so merkt die österreichische Strategiegruppe zu Globalem Lernen im Zuge der Kompetenzdiskussion im Jahre 2009 an, dass eine Ausdifferenzierung von Kompetenzen des Globalen Lernens noch ausständig ist.<sup>205</sup> Im Widerspruch zu dieser Forderung nach klaren Kompetenzen und klaren Zielen Globalen Lernens, steht ein Zitat von Bühler. Er erinnert an eine Aussage Luhmanns, der den Umgang mit Komplexität als eine „Strategie ohne feststehenden Anfang und ohne festgelegtes Ziel“ beschreibt.<sup>206</sup>

#### **2.9.1.6 Die Kompetenzdiskussion in „Champions for South Africa“**

Diese Fülle an diversen Kompetenzmodellen zu Globalem Lernen wirft die Frage nach dem Zugang zu Kompetenzen im interaktiven Abenteuerspiel am Computer auf. Don Bosco Jugend Dritte Welt wählte hierfür das Kompetenzkonzept des zuvor behandelten Modellversuches „Bildung 21“ der BLK. Im folgenden Abschnitt werden den zehn Teilkompetenzen, aus denen sich die Gestaltungskompetenz zusammensetzt, die im Rahmen des Projektes angestrebten Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zugeordnet. Im Anschluss folgt eine kurze Darstellung und Diskussion der allgemeinen Projektziele. Generell werde ich mich auf das spezifische und für diese Arbeit relevante Projektziel konzentrieren.

Als pädagogische Grundlage und theoretische Basis nennt Don Bosco Jugend Dritte Welt im Projektantrag die von der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) definierten Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens. Als Methode zur inhaltlichen Vermittlung diene das vom Computer gestützte

---

<sup>202</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.6

<sup>203</sup> vgl. Scheunpflug 2007, S.17f.

<sup>204</sup> vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S.6

<sup>205</sup> vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S.9

<sup>206</sup> Luhmann zit. nach Bühler 2000, S.69

Abenteuerspiel.<sup>207</sup> Sie beziehen sich diesbezüglich auf die Gestaltungskompetenz<sup>208</sup>, die bereits zuvor im Rahmen des Modellversuches „Bildung 21“ der BLK vorgestellt wurde (siehe Abschnitt 2.9.1.2). „*Champions for South Africa vermittelt in diesem Rahmen europäischen Kindern und Jugendlichen die Gestaltungskompetenz der Bildung für nachhaltige Entwicklung nach G. de Haan in ihren zehn Teilkompetenzen.*“<sup>209</sup>

Im Detail sieht dies folgendermaßen aus: Die Fähigkeit, weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufzubauen (Teilkompetenz 1), wird durch den Erwerb von Wissen zum Land Südafrika und zu den Millennium Development Goals (MDGs) erwartet. Durch den Perspektivenwechsel entstünde gleichzeitig eine weltoffene Sichtweise. Solidarität für Benachteiligte (Teilkompetenz 9) entwickle sich durch die Empathie gegenüber den Altersgenossen in Südafrika. Die Motivation aktiv zu werden (Teilkompetenz 10) entfalte sich durch eigene Aktionen im Bereich der Armutsbekämpfung. Eigene Leitbilder und die anderer einordnen und reflektieren zu können (Teilkompetenz 7), entstehe durch das Spielen in Kleingruppen. Die Fähigkeiten, vorausschauend zu denken und zu handeln, selbstständig und/oder gemeinsam zu planen und zu handeln (Teilkompetenzen 2, 4, 8) werden ebenfalls während des Spielverlaufes gefördert. Und schließlich zeigt sich die Fähigkeit, andere dazu zu motivieren aktiv zu werden (Teilkompetenz 6), im gemeinsamen Organisieren von Veranstaltungen im Laufe des Schuljahres.<sup>210</sup>

Im Projektantrag zu „Public awareness and education for development in Europe“ werden drei Oberziele genannt. Erstens will das Projekt einen Beitrag zu gesteigerter Aufmerksamkeit und Verständnis für afrikanische Entwicklungsprobleme bei europäischen Kindern und Jugendlichen leisten; zweitens die Umsetzung der MDGs 1,2,3,6 und 8 in Afrika durch europäische Unterstützung vorantreiben und drittens soll das Projekt bei europäischen Jugendlichen die Verantwortung europäischer Länder für die Entwicklung Afrikas stärker verankern.<sup>211</sup> Diese genannten Oberziele sind zwar nicht Gegenstand meiner Analyse, werden an dieser Stelle aber trotzdem kurz diskutiert. Die zuvor im Theoriekapitel diskutierten Aspekte rund um das pädagogische Konzept Globalen Lernens decken sich nicht mit den genannten Oberzielen des Projektes. Es ist nachvollziehbar, dass Globales Lernen die Aufmerksamkeit Jugendlicher auf globale Sachverhalte, die in Bezug zur eigenen Lebenswelt

---

<sup>207</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.10

<sup>208</sup> vgl. Jugend Dritte Welt 2009, <http://www.join-the-game.org/de/lehrerinnen/lehrerinformationen.html>

<sup>209</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.10

<sup>210</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.11ff.

<sup>211</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.4

gesetzt werden, richtet. Dass die Jugendlichen allerdings Verständnis für afrikanische Entwicklungsprobleme entwickeln, Europa für die Entwicklung Afrikas verantwortlich machen und die Umsetzung der MDGs forcieren, deckt sich nicht mit den Ansprüchen Globalen Lernens. Sich auf eine Situation „Dort“ zu beziehen und Betroffenheit darüber zu erregen bzw. Überlegungen anzuregen, was „Hier“ getan werden muss, damit es „Dort“ besser wird sowie das Aufbürden von Verantwortung für eine gerechtere Welt entspricht nicht Globalem Lernen. Überspitzt gesagt, hätten die Projektträger für die Vorantreibung der Umsetzung der genannten MDGs, (1) extreme Armut und Hunger beseitigen, (2) Grundschulausbildung für alle Kinder gewährleisten, (3) Gleichstellung und größeren Einfluss der Frauen fördern, (6) HIV/Aids, Malaria und andere Krankheiten bekämpfen, (8) eine globale Partnerschaft im Dienst der Entwicklung schaffen, Entscheidungsträger wie WTO, OECD und Weltbank als Zielgruppen ihres Projektes definieren müssen und nicht Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis 19 Jahren.

Zurück zu den spezifischen Überlegungen bezüglich des Computerspieles, die durch folgendes Projektziel veranschaulicht werden: *„Angeregt durch die Fußballweltmeisterschaft in Südafrika 2010 haben sich Haltung und Wissensstand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Polen, Tschechien, Österreich, Italien und Spanien zur Entwicklungspolitik in Südafrika im Sinne einer gerechteren Weltordnung positiv verändert.“*<sup>212</sup>

Es ist mir weder möglich die Erreichung dieses spezifischen Zieles zu erforschen, noch bin ich der Meinung, dass dieses Vorgehen erstrebenswert wäre. Das Zitat bietet sehr viel Angriffsfläche für KritikerInnen und wirft reichlich Fragen auf. Was bedeutet eine „gerechtere Weltordnung“? Leben wir bereits in einer gerechten Weltordnung, die nur noch gerechter werden muss? Und wer entscheidet, was gerechter bedeutet? Was bedeutet in diesem Falle „positive Veränderung“ und wessen Vorstellungen werden darin subsummiert? Der Forderung, innerhalb Globalen Lernens Normativität zu vermeiden, wird hier nicht nachgekommen. Es ist die Rede von einer „gerechteren Weltordnung“ und „positiver Veränderung“ - beide Termini weisen deutlich subjektive Tendenzen auf und lassen sich als stark normativ charakterisieren. Diese Kritik lässt sich auf andere Aussagen ausweiten. So schreibt Don Bosco Jugend Dritte Welt auf ihrer Homepage beispielsweise: *„Mit dem Medium des Abenteuerspiels erreicht das Projekt eine Verhaltensänderung bei der Zielgruppe Kinder und Jugendliche aller Schichten [...] in Bezug auf die Sicht von*

---

<sup>212</sup> Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.4

*Entwicklungszusammenarbeit.*“<sup>213</sup> Don Bosco Jugend Dritte Welt ist weiters der Meinung, dass durch die interaktive und spielerische Vorgehensweise das Verhalten Einzelner in einen größeren Kontext gestellt werde und Kinder und Jugendliche demnach für ihre Verantwortung, die Welt gerecht und nachhaltig zu gestalten, sensibilisiert würden.<sup>214</sup> Das Spiel zeige pragmatische Lösungswege für eine gerechtere Welt auf<sup>215</sup> und der Projektträger erwartet schließlich von den SchülerInnen eigene Aktionen zur Armutsbekämpfung und einer gerechteren Beziehung zwischen Nord und Süd.<sup>216</sup>

Durch diese Aussagen besteht die Gefahr der Indoktrination, vor der Hartmeyer so vehement warnt (siehe Abschnitt 2.6.1). Eine Verhaltensänderung von Kindern und Jugendlichen zu erwarten, komme einer erhofften Gesellschaftsveränderung gleich und Erziehung sollte dafür nicht missbraucht werden. Außerdem ist das Aufbürden von Verantwortung für eine „gerechtere Welt“ nicht im Sinne Globalen Lernens. Hartmeyer und Forghani-Arani machen deswegen auf die in der Praxis zu wenig reflektierte Normativität Globalen Lernens aufmerksam. Falls Bildung zu einer besseren Welt führen soll, dann stellt sich die Frage: Wer ist der Meinung es muss besser werden? Und besser nach wessen Vorstellungen?<sup>217</sup> Es gilt, dies genauso zu hinterfragen, wie die Belastung der/des Einzelnen mit der Verantwortung für die Welt zu vermeiden. In diesem Zusammenhang sei auf die *„Fallstricke einer Ethik der globalen Verantwortung“*<sup>218</sup>, wie Hartmeyer sie nennt, aufmerksam gemacht. Globales Lernen hat nicht das Recht und auch nicht den Anspruch, in gut und schlecht zu unterscheiden, ferner Menschen eine einheitliche Weltdeutung näher zu bringen oder ein universales Rezept zur Erlangung des Friedens zu entwickeln. Vielmehr geht es Globalem Lernen darum, auch die Grenzen menschlicher Verantwortung aufzuzeigen und es liegt an uns, diese annehmen zu lernen.<sup>219</sup>

Die ExpertInnen zu Globalem Lernen sind sich großteils einig, dass Bildung nicht als Antrieb für gesellschaftliche Veränderung gesehen werden sollte und somit auch nicht für die Entwicklung einer „besseren“ Welt verantwortlich sein kann. Sie könne und solle auch keine Politik ersetzen und nicht für Katastrophen und Fehlentwicklungen verantwortlich gemacht

---

<sup>213</sup> Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.9

<sup>214</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.5

<sup>215</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.9

<sup>216</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.4f.

<sup>217</sup> vgl. Forghani-Arani, Hartmeyer 2008, S.24

<sup>218</sup> Hartmeyer 2001, S.7

<sup>219</sup> vgl. Hartmeyer 1997, S.2

werden.<sup>220</sup> Dem schließt sich Asbrand an und fügt hinzu: *„Pädagogik hat die Aufgabe der Begleitung von Lernprozessen und Lernenden. Die Lösung der politischen Probleme der Welt ist dagegen nicht die vorrangige Aufgabe der Pädagogik.“*<sup>221</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Projektträger in Bezug auf die Kompetenzdebatte auf den Modellversuch „Bildung 21“ der BLK stützen und durch die erstrebte Entwicklung einer Gestaltungskompetenz der Fokus auf den Bereich des Handelns gerichtet wird. Die SchülerInnen werden als handelnde Wesen, welche die Weltentwicklung durch ihre aktive Mitgestaltung beeinflussen, verstanden. Es gelingt Don Bosco Jugend Dritte Welt in Bezug auf ihre Projektziele allerdings nicht, von subjektiv geprägten Haltungen Abstand zunehmen, was ihnen einen sehr normativen Ausdruck verleiht.

Dieses erste große Kapitel der Arbeit beschäftigte sich mit der Theorie des pädagogischen Konzeptes. Die thematisierten Fragen lauteten: Was ist Globales Lernen? Warum braucht man es? Woraus entwickelte sich dieses pädagogische Konzept? Was ist das Ziel Globalen Lernens, welche Inhalte werden anhand dieses pädagogischen Konzeptes vermittelt und welchen Methoden nimmt es sich an? Diese konzeptuelle Auseinandersetzung war die Grundlage für die Analyse spezifischer Projektideen und Inhalte von „Champions for South Africa“, durch die eine erste Antwort auf die Frage, inwiefern das interaktive Abenteuerspiel am Computer Globales Lernen ermöglicht, gegeben werden konnte. Es wurde klar, welches theoretische Konstrukt dem Spiel zugrunde liegt und welche Aspekte Globalen Lernens angestrebt, erreicht bzw. verfehlt wurden.

An dieser Stelle werden die herausgearbeiteten Stärken und Schwachstellen von „Champions for South Africa“ noch einmal zusammengefasst. Die Kombination von handlungs- und systemtheoretischen Annahmen zu Globalem Lernen und der damit verbundene Wegfall von „entweder denken“ – „oder handeln“ ermöglicht die Verbindung von inklusivem und exklusivem Denken und kann somit als Stärke des Unterrichtsmaterials interpretiert werden. Im Gegenzug vermittelt der Projektträger ein Verständnis von Globalem Lernen, das einen universalistischen Totalitätsanspruch in sich birgt und Merkmale einer Postulativpädagogik aufweist. Zusätzlich sind die Projektziele, die das Aufbürden von Verantwortung für eine gerechtere Welt in sich beinhalten, nicht im Sinne Globalen Lernens. Die Projektträger transportieren eine subjektiv geprägte Haltung und lassen die Projektziele dadurch als sehr

---

<sup>220</sup> vgl. Hartmeyer 1997, S.2

<sup>221</sup> Asbrand 2002, S.17



normativ wirken. Als weitere Schwachstelle von „Champions for South Africa“ kann die nicht vorhandene Verbindung zur individuellen Bezugswelt der SchülerInnen beschrieben werden. Das Unterrichtsmaterial beschäftigt sich lediglich mit den Entwicklungsproblemen Südafrikas und thematisiert die unmittelbaren Probleme des Nahbereiches der SchülerInnen nicht. Einerseits werden die Ursachen und Konsequenzen der thematisierten Probleme innerhalb des Spieles behandelt und multiperspektivisch dargestellt, andererseits sind diese Informationen hauptsächlich über die zusätzlichen Informationsbuttons abrufbar und dem Projektträger gelingt es nicht Bildungsarbeit von Kampagnenarbeit zu trennen. „Don Bosco Institutionen“ stehen demnach während des Spieles im Mittelpunkt. Trotzdem können die Darstellung der Themen aus verschiedenen Blickwinkeln, je nach Interessen der unterschiedlichen AkteurInnen und die authentische Erarbeitung der Länderinformationen und Lebensgeschichten durch Einbeziehung des Salesian Planning and Development Office in Kapstadt, als Stärken charakterisiert werden. Die überwiegende inhaltliche Ausrichtung auf die Probleme des Landes würde ich, aufgrund vermeintlicher Abwehrreaktionen der SchülerInnen, als Schwachstelle beschreiben. Abschließend sei noch auf eine weitere Stärke des Unterrichtsmaterials verwiesen: durch die Vielfalt an Lernmethoden, die das interaktive Abenteuerspiel am Computer enthält und durch das Entgegenkommen unterschiedlicher Lerntypen, werden viele Aspekte des pädagogischen Konzeptes angesprochen.

Die LeserInnen konnten sich in diesem ersten großen Kapitel ein Bild von dem Unterrichtsmaterial und seinen Zielen machen, wodurch die Untersuchungsergebnisse des dritten großen Kapitels der Arbeit besser nachvollziehbar sein werden.

### 3. Das Forschungsdesign

Das folgende zweite große Kapitel dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign vorliegender Untersuchung. Dabei wird der Ablauf der Forschung skizziert, Aspekte qualitativer Sozialforschung angesprochen und die ausgewählte qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung detailliert vorgestellt. Als Methode der Datenanalyse konzentrierte ich mich auf einzelne Aspekte der Grounded Theory, die im Anschluss näher erläutert werden. Zu Beginn der Diplomarbeitsverfassung stand natürlich die Suche nach den Forschungsfragen. Deshalb wird dieses zweite Kapitel nun auch mit deren Präsentation eröffnet.

#### 3.1 Forschungsfragen

Durch die Komplexität des EU-Bildungsprojektes „Champions for South Africa“ war es zu Beginn sehr schwer, einen konkreten Bereich für das Diplomarbeitsthema zu definieren. Letztendlich zog jedoch das interaktive Abenteuerspiel am Computer als Unterrichtsmaterial die Aufmerksamkeit auf sich.

Die erste Forschungsfrage lautete, *inwiefern ermöglicht „Champions for South Africa“ Globales Lernen?* Um erste Antworten auf diese Frage zu bekommen, versuchte ich im Theorieteil dieser Diplomarbeit das Computerspiel anhand der ausgearbeiteten theoretischen Aspekte Globalen Lernens zu analysieren. Für die vollständige Beantwortung dieser Frage mussten jedoch auch die SchülerInnen miteinbezogen werden und das veranlasste mich zur Formulierung einer weiteren Forschungsfrage: *wie erleben die SchülerInnen das interaktive Abenteuerspiel am Computer?*

Nachdem ich die ersten Untersuchungen in unterschiedlichen Schulklassen abgeschlossen hatte, kristallisierten sich, in Bezug auf den Umgang mit dem Unterrichtsmaterial, zwei Typen von SchülerInnen heraus. Jene, die das interaktive Abenteuerspiel am Computer aufmerksam spielten und jene, die es nicht konzentriert spielten. Ich begab mich deshalb von der eher allgemeinen Frage, wie die SchülerInnen dieses interaktive Abenteuerspiel am Computer erleben, hin zu einer spezifischeren Fragestellung: *Welche Bedeutung geben die*

*SchülerInnen dem Computerspiel als Unterrichtsmaterial und wie wirkt sich dieser Sinn auf ihr Handeln aus?*

Gegenstand der Forschung ist demnach das soziale Handeln der SchülerInnen während des Spielens des Computerspieles. Die Art und Weise, wie die Zielgruppe des EU-Bildungsprojektes mit dem interaktiven Abenteuerspiel in Begegnung tritt und welche Bedeutung sie diesem Unterrichtsmaterial zumisst, stehen im Mittelpunkt der Untersuchung und zeigen zusätzlich, inwiefern dabei Aspekte Globalen Lernens angesprochen werden.

Der Prozess über das Finden und Entwickeln von Fragestellungen führte mich zu weiteren Überlegungen bezüglich Methodologie, Methodik und allgemeinen Aspekten qualitativer Sozialforschung. Es lag jedoch auf der Hand, dass sich für diese Art von Fragestellungen qualitative Untersuchungen eher anbieten, als quantitative.

### **3.2 Symbolischer Interaktionismus**

Die erkenntnistheoretischen Diskussionen innerhalb der qualitativen Forschung sind durch die Gegenüberstellung von Positivismus und Konstruktivismus gekennzeichnet. Die vorliegende Forschungsarbeit steht in Zusammenhang mit konstruktivistischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass die soziale Wirklichkeit vom Menschen gemacht wird.<sup>222</sup> Diesem Erkenntnisprinzip liegt das Verstehen zugrunde, im Speziellen das Verstehen sozialer Prozesse und das Studieren der Konstruktion dieser sozialen Wirklichkeit. Nun werden in der qualitativen Sozialforschung Ansätze zusammengefasst, die sich in ihrem Gegenstandsverständnis, ihrem methodischen Fokus und theoretischen Annahmen unterscheiden.<sup>223</sup> Es ist deshalb von Bedeutung, an dieser Stelle genauer zu differenzieren.

Den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Forschung bildet der symbolische Interaktionismus, der sich mit der Zusammensetzung der Wirklichkeit in Situationsdefinitionen und Aushandlungsprozessen beschäftigt.<sup>224</sup> Das bedeutet, dass innerhalb dieses Konzeptes<sup>225</sup> qualitativer Sozialforschung, Individuen und deren subjektive

---

<sup>222</sup> vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S.102

<sup>223</sup> vgl. Flick 2007, S.82

<sup>224</sup> vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S.102

<sup>225</sup> Konzepte sind laut Silverman spezifische Ideen, die sich aus Paradigmen ableiten. Sie geben, und das ist relevant für die Definition des Forschungsgegenstandes, Wege vor, wie die Welt gesehen werden kann. Beispiele

Situationswahrnehmungen, Sinnzuschreibungen und Deutungen im Mittelpunkt stehen. Flick erläutert hierzu genauer, dass Individuen mit ihren Handlungen und ihrer Umgebung einen subjektiven Sinn verbinden und dieser folglich zum empirischen Ansatzpunkt wird. Es handelt sich somit um die verschiedenen Arten, mit denen Personen einer Erfahrung, einem Gegenstand oder Ereignis etc. Bedeutung geben.<sup>226</sup>

*„Er [Symbolischer Interaktionismus] kennzeichnet, dass diese Richtung soziologischer und sozialpsychologischer Forschung ihr Augenmerk auf Prozesse der Interaktion - der unmittelbar wechselseitig orientierten sozialen Handlung - richtet und dass dabei ein bestimmter Begriff von Interaktion zugrunde gelegt wird, welcher den symbolvermittelten Charakter sozialen Handelns akzentuiert.“<sup>227</sup>*

Die Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus sind einerseits, dass Dinge für Menschen mit Bedeutung versehen sind und sie dementsprechend handeln. Weiters entsteht diese Bedeutung aus der sozialen Interaktion mit den Mitmenschen und zusätzlich wird dieser Sinn der Dinge durch einen Interpretationsprozess entwickelt und abgeändert.<sup>228</sup> Meine Aufgabe als Forscherin, nach der Bedeutung des Unterrichtsmaterials und des sozialen Handelns der SchülerInnen zu fragen und deren Interpretationen in Bezug auf das interaktive Abenteuerspiel am Computer zu rekonstruieren, steht demnach ganz im Zeichen des symbolischen Interaktionismus.

### **3.3 Die Methode der Datenerhebung**

Ich entschied mich aufgrund meiner Fragestellungen für die Methode der teilnehmenden Beobachtung, da durch sie Ausschnitte der sozialen Realität erfasst werden und soziales Verhalten bzw. Verhaltensweisen festgestellt werden können. Da ich mich in der Lehrveranstaltung „Qualitative Methoden der Entwicklungsforschung“ bei Dr. Petra Dannecker bereits intensiv mit der qualitativen Methode der teilnehmenden Beobachtung beschäftigt habe, fühlte ich mich dieser Herausforderung gewachsen.

---

hierfür wären der Funktionalismus, die Ethnomethodologie oder der hier diskutierte Interaktionismus. (vgl. Silverman 2010, S.109)

<sup>226</sup> vgl. Flick 2007, S.82f.

<sup>227</sup> Joas zit. nach Flick 2007, S.82

<sup>228</sup> vgl. Blumer zit. nach Flick 2007, S.83

Die Frage, warum ich keine zusätzlichen qualitativen Interviews in die Forschung miteinbezogen habe, kann ich wie folgt beantworten. Ich habe mich einerseits gegen die Durchführung qualitativer Interviews an Schulen entschieden, da dies einen zusätzlichen bürokratischen und zeitlichen Aufwand bedeutet hätte und ich andererseits der Meinung bin, dass sich die Methode der teilnehmenden Beobachtung besser für die Beantwortung meiner Fragestellungen eignet, da das Erleben und die unmittelbaren Reaktionen auf das Computerspiel im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen und keine kognitiven Wissensabfragen oder subjektiven Schilderungen des Spielverlaufes. Lamnek ist in diesem Zusammenhang der Meinung, dass befragte Personen oft nicht in der Lage wären, ihr eigenes Verhalten richtig zu beschreiben und wiederzugeben. Er erwähnt diesbezüglich falsche, bewusst verdrängte oder lückenhafte Erinnerung der Befragten.<sup>229</sup> Bohnsack, Marotzki und Meuser hingegen kritisieren die leitende Annahme, dass durch die Teilnahme an einer Situation die „echteren“ bzw. „wahreren“ Einsichten beobachtbar seien, die in Gesprächen und Dokumenten nicht in dieser Weise zugänglich wären. Demgegenüber stellen sie fest, dass es sich dabei im Vergleich zum Interview beispielsweise nur um andere Einsichten handelt.<sup>230</sup>

Ich schließe mich ihnen an und bin der Meinung, dass es bei den vorliegenden Forschungsfragen nicht darum geht, dass die ProbandInnen Bereitschaft zeigen ihr Verhalten zu beschreiben, sondern soziales Verhalten zu dem Zeitpunkt zu beobachten, zu dem es geschieht.<sup>231</sup> *„In all jenen Fällen, in denen es darauf ankommt, soziales Verhalten zu ermitteln, wird sich daher die Methode der Beobachtung anbieten.“*<sup>232</sup>

### **3.3.1 Teilnehmende Beobachtung als Methode der Datenerhebung**

Im folgenden Teil der Arbeit wird die Methode der teilnehmenden Beobachtung vorgestellt. Ich beziehe mich dabei vor allem auf die Autoren Flick, Brüsemeister und Lamnek. Zu Beginn werden Charakteristika der teilnehmenden Beobachtung diskutiert, um im Anschluss auf verschiedene Typen von Beobachtungen einzugehen. Zusätzlich wird auf die Protokollierungsformen von qualitativen Beobachtungen Bezug genommen. Teilnehmende Beobachtung ist eine Datenerhebungsmethode innerhalb der qualitativen Sozialforschung und

---

<sup>229</sup> vgl. Lamnek 2005, S.552

<sup>230</sup> vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S.151f.

<sup>231</sup> vgl. Lamnek 2005, S.553

<sup>232</sup> Lamnek 2005, S.552f.

ermöglicht, schwer oder nicht Kommunizierbares zu erkennen und dadurch interaktive Zusammenhänge und Verhaltensweisen zu verstehen.<sup>233</sup>

*„Hier sind das Eintauchen des Forschers in das untersuchte Feld, seine Beobachtung aus der Perspektive des Teilnehmers, aber auch sein Einfluss auf das Beobachtete durch seine Teilnahme wesentliche Kennzeichen.“<sup>234</sup>*

Charakteristisch für die teilnehmende Beobachtung ist, dass die ForscherInnen persönlich an der Praxis jener teilnehmen, über deren Handeln und Denken sie Daten erheben möchten und spontane Handlungen und Äußerungen dadurch verlässlicher erscheinen, als gezielte Fragen, die auf Vorgaben der BeobachterInnen erfolgen.<sup>235</sup> Flick betont jedoch, dass sich die teilnehmenden BeobachterInnen ständig mit dem Problem der begrenzten Perspektive konfrontiert sähen, da es unmöglich sei, alle Aspekte einer Situation gleichzeitig zu erfassen und zu notieren.<sup>236</sup> Zu den Stärken dieses Verfahrens zählen hingegen methodische Flexibilität und Gegenstandsangemessenheit. Teilnehmende Beobachtung, so Flick, verdeutliche aber auch das Dilemma zwischen zunehmender Teilhabe am Feld, aus der erst Verstehen resultiere, und der Wahrung der Distanz, aus der Verstehen erst wissenschaftlich und nachprüfbar werde.<sup>237</sup>

Um einen groben Überblick über teilnehmende Beobachtungen zu bekommen, bieten sich die von Spradley unterschiedenen Arten von Beobachtungsverfahren an. Am Beginn des Forschungsprozesses steht für ihn die beschreibende Übersichtsbeobachtung, anhand derer die ForscherInnen den Untersuchungsgegenstand überblicken. Darauf folgen fokussierte Beobachtungen, sie nehmen die für die Fragestellung relevanten Aspekte in den Blickpunkt. An dritter Stelle stehen selektive Beobachtungen, dabei werden weitere Belege und Beispiele für die im zweiten Schritt gefundenen Typen von Verhaltensweisen oder Abläufen gefunden. Die ForscherInnen konzentrieren sich hier auf einzelne, detaillierte, besondere Segmente innerhalb des zu untersuchenden Feldes.<sup>238</sup> Ich werde mich während der Aufenthalte in den verschiedenen Schulklassen an diesen drei Beobachtungsverfahren anlehnen.

---

<sup>233</sup> vgl. Lamnek 2005, S.553f.

<sup>234</sup> Flick 2007, S.287

<sup>235</sup> vgl. Flick 2007, S.296

<sup>236</sup> vgl. Flick 2007, S.289

<sup>237</sup> vgl. Flick 2007, S.294

<sup>238</sup> vgl. Spradley zit. nach Flick 2007, S.288

Innerhalb der Beobachtungstypen unterscheidet Flick teilnehmende von nicht teilnehmender Beobachtung, verdeckte und offene als auch systematische und unsystematische Beobachtungen.

Bei ersterem handelt es sich um die unterschiedlichen Rollen der ForscherInnen, die während des Forschungsprozesses eingenommen werden. Flick unterscheidet zwischen den vollständigen TeilnehmerInnen, die aufgrund von totalem Engagement innerhalb der Situation nur minimal distanziert beobachten; den TeilnehmerInnen als BeobachterInnen, bei denen die Teilnehmerrolle dominiert sowie den BeobachterInnen als TeilnehmerInnen, bei denen wiederum die distanzierte Beobachtungsrolle vorherrscht und schließlich den vollständigen BeobachterInnen, die sich zu beobachteten Situation fast völlig distanzieren.<sup>239</sup> Brüsemeister beschreibt die beiden mittleren Beobachtungstypen als notwendige Mischformen für Modulationen von Beobachtungssituationen.<sup>240</sup> Das bedeutet, dass sich die Trennlinien zwischen den einzelnen Beobachtungstypen nur schwer ziehen lassen und die Beobachtungsrollen innerhalb einer Untersuchung dementsprechend auch mehrmals wechseln. Meine Rolle als Forscherin wird sich vermehrt aus den beiden mittleren Beobachtungstypen zusammensetzen und durch das Interagieren mit Lehrkräften und SchülerInnen auch häufig modulieren.

Verdeckte Beobachtungen sind Beobachtungen, bei denen die zu Beobachteten nicht wissen, dass sie beobachtet werden. Sie können sowohl auf öffentlichen Plätzen, beispielsweise Bahnhöfen, als auch in nicht-öffentlichen Räumen, wie einem Altersheim, stattfinden. Sie rufen auf Grund des Nichtwissens der AkteurInnen und keiner expliziten Einwilligung der zu beobachteten Personen nicht selten ethische Fragen hervor. Im Gegensatz zu verdeckten Beobachtungen auf öffentlichen Plätzen, bei denen die AkteurInnen anonym bleiben, sieht Flick verdeckte Beobachtungen besonders in nicht-öffentlichen Räumen als ethisch fragwürdig an, weil die Rechte der Beobachteten durch das Vorspielen falscher Tatsachen der ForscherInnen verletzt werden.<sup>241</sup> Bei offenen Beobachtungen hingegen werden die AkteurInnen über das Vorhaben informiert und haben die Möglichkeit zur Zustimmung. Auch sie können sowohl in öffentlichen Situationen, als auch in nicht-öffentlichen Räumen stattfinden. Zu betonen sei an dieser Stelle, dass neben den ForscherInnen auch die beobachteten AkteurInnen ihre soziale Umwelt interpretieren und sich beide somit auf

---

<sup>239</sup> vgl. Flick zit. nach Brüsemeister 2000, S.86

<sup>240</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.87

<sup>241</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.89

Handlungssituationen einer wechselseitigen Beobachtung einlassen.<sup>242</sup> Brüsemeister appelliert folglich an die ForscherInnen, dass sie mit der sozialwissenschaftlichen Methodologie im Klaren sein und immer bedenken sollten, dass ForscherInnen das beobachtete Setting beeinflussen.<sup>243</sup> Das Recht der SchülerInnen, über mein Vorgehen informiert zu werden, habe ich nicht vor zu verletzen. Da es sich bei der Institution Schule um einen nicht-öffentlichen Raum handelt und verdeckte Beobachtungen hier ethisch fragwürdig sind, sehe ich davon ab. Die Beobachtungen finden offen statt, ich werde mich – oder die Lehrkraft wird mich - den Schulklassen vorstellen und mein Dasein erklären. Dadurch, dass die Anonymität der SchülerInnen gewahrt wird, glaube ich Zustimmung zu finden.

Von systematischen Beobachtungen ist die Rede, wenn diese geplant von statten gehen, unsystematische Beobachtungen ergeben sich hingegen zufällig. Im ersten Fall wissen die ForscherInnen wen oder was sie wann und wo anhand von qualitativer Beobachtung untersuchen, der Gegenstand ist also bekannt und kann durch einen Beobachtungsplan strukturiert werden. Die zweite Herangehensweise wird oft im Falle eines noch unbekanntes zu untersuchenden sozialen Feldes angewendet, wobei sich der Mittelpunkt der Untersuchung erst durch zufällige Beobachtungen ergibt.<sup>244</sup> Die Beobachtungen in den Schulklassen gehen geplant von statten, durch den nicht-öffentlichen Raum war das nicht anders möglich. Ich weiß wie viele Schulklassen mir für meine Beobachtungen zur Verfügung stehen, ich kenne die Anzahl der SchülerInnen pro Klasse und die Durchführungstermine. All diese Information ließen mir die Lehrkräfte im Vorhinein zukommen.

Protokollierungsformen dienen zur intersubjektiven Überprüfbarkeit qualitativer Forschungsergebnisse. Brüsemeister identifiziert diesbezüglich neben dem Forschungstagebuch zusätzliche Beobachtungsnotizen, theoretische Notizen sowie methodische Notizen.<sup>245</sup>

Beobachtungsnotizen gelten als Datenbasis, ich werde sie während der Beobachtung niederschreiben. Sie halten beschreibend, realistisch – wenn auch immer aus der Sicht der Forschenden - und wortgetreu fest, wie die Situation für die Beobachteten aussieht. Für mich werden alle Dinge der Erhebungssituation von Relevanz sein- von Raumbegebenheiten, über sämtliche Teilnehmende, bis hin zu ihren Interaktionen. Brüsemeister rät im Zusammenhang

---

<sup>242</sup> vgl. Hirschauer zit. nach Brüsemeister 2000, S.88

<sup>243</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.88

<sup>244</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.90ff.

<sup>245</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.95



mit der Wiedergabe von Interaktionen zur Protokollform der Erzählung. Durch das Notieren in Geschichtenform können einzelne Handlungen in ihrer Abfolge besser festgehalten werden. Die Herausforderung besteht darin, nur reine Beobachtungen, ohne jegliche theoretische Deutungen und Zusammenfassungen zu protokollieren. Perspektivenvielfalt kann sich einerseits durch die Beobachtung im Team ergeben, andererseits aber auch durch den Wechsel des Standortes. Da ich alleine beobachte, werde ich die Perspektivenvielfalt demnach über Standortwechsel einbringen. Diese Notizen dienen sowohl zur Identifikation des empirischen Materials und zur Differenzierung zwischen eigener Interpretation und dem Gegenstand selbst, als auch zur Möglichkeit einer späteren Neuauswertung der Beobachtung und zur Überprüfung theoretischer Interpretationen.<sup>246</sup>

Die Ausarbeitung der theoretischen Notizen erkennt Brüsemeister als die eigentliche Arbeit der ForscherInnen. Es handelt sich dabei um die theoretische Interpretation der Beobachtungen, die sich im Laufe der Auswertung ergibt. Sie sind einerseits für weiterführende Beobachtungen von Bedeutung und andererseits für die Zusammenführung aller Daten zu einer Theorie verantwortlich.<sup>247</sup> Aus meiner bisherigen Erfahrung kann ich sagen, dass den ForscherInnen theoretische Notizen auch schon teilweise während den Beobachtungen unterkommen, hier liegt die Herausforderung dann darin, diese auch als solche zu kennzeichnen.

Methodische Notizen sollten unmittelbar nach der Beobachtung niedergeschrieben werden. Sie dienen zur Reflexion des methodischen Vorgehens sowie zur Demonstration der Gegenstandsangemessenheit dieser Schritte. Innerhalb dieser Notizen finden sich sowohl Antworten auf das wann, wie und warum meiner Beobachtung, als auch Einträge über Erfolge und Nachteile der Methode bzw. eine eventuell anschließende Veränderung des Vorgehens inklusive Begründung. Sie unterstützen mich daher vor allem bei der Eigenkontrolle bezüglich der Gegenstandsangemessenheit meiner Entscheidungen.<sup>248</sup>

Zusammengefasst kann nun festgehalten werden, dass die Ausarbeitung meiner Forschungsfragen, welche Bedeutung die SchülerInnen dem Unterrichtsmaterial „Champions for South Africa“ geben, wie sich dieser Sinn auf ihr Handeln auswirkt und welche Aspekte Globalen Lernens dabei angesprochen werden, durch die Methode der teilnehmenden

---

<sup>246</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.97ff.

<sup>247</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.97

<sup>248</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.98

Beobachtung erfolgt. SchülerInnen verschiedener Schulstufen werden während des Spielens des interaktiven Abenteuerspiels am Computer im Unterricht qualitativ beobachtet und diese Beobachtungen gehen teilnehmend, offen und systematisch von statten.

### 3.3.2 Kontaktaufnahme

Christiane Rein, die österreichische Projektreferentin des EU-Bildungsprojektes bei „Jugend Eine Welt“, hat mich bezüglich der Kontaktaufnahme mit den ProfessorInnen beraten. Da die Unterrichtsmaterialien des EU-Bildungsprojektes an diverse Schulen und ProfessorInnen versendet wurden, schrieb ich im Zeitraum Anfang Februar 2010 bis Ende März 2010 insgesamt 21 ProfessorInnen per E-Mail an, erklärte ihnen mein Forschungsvorhaben und fragte um Erlaubnis bezüglich der Teilnahme am Unterricht während des Spielens des interaktiven Abenteuerspiels am Computer.

Die Rückmeldungen waren ganz unterschiedlich und reichten von Desinteresse über Zeitmangel bis Einverständnis der Lehrkräfte. Einigen ProfessorInnen genügte für die teilnehmende Beobachtung während des Unterrichts die Bestätigung der DirektorInnen, andere wiederum verlangten eine Genehmigung meines Forschungsvorhabens vom Stadtschulrat. Schließlich wurde mir von Seiten des Stadtschulrates für Wien eine Bewilligung für meine wissenschaftliche Erhebung erteilt und ich konnte mit vier Gymnasien in Wien Termine zur Durchführung der teilnehmenden Beobachtung fixieren. Die teilnehmende Beobachtung verlief somit systematisch, da der Kontakt zu den ProfessorInnen bereits im Vorhinein geknüpft, dadurch die Erreichbarkeit ermöglicht bzw. die Bereitschaft zur Mitarbeit gesichert wurde.

Lamnek betont die entscheidende Rolle von Kontaktpersonen. Diese Schlüsselpersonen seien jene, die den ForscherInnen den Zugang zu einer zu untersuchenden Gruppe ermöglichen.<sup>249</sup>

*„Die Akzeptanz durch das zu untersuchende Feld ist u.a. so wichtig, weil die Gruppenstruktur durch das Eindringen des Forschers evtl. in Mitleidenschaft gezogen werden kann und das gewohnte soziale Verhalten nur dann so abläuft, wie vor dem Eindringen des Forschers, wenn dieser nicht als störendes Element empfunden wird.“<sup>250</sup>*

---

<sup>249</sup> vgl. Lamnek 2005, S.605

<sup>250</sup> Lamnek 2005, S.607

An den vier verschiedenen Gymnasien spielten insgesamt 18 Klassen verschiedener Schulstufen während des Religionsunterrichts das Spiel „Champions for South Africa“. Die 18 teilnehmenden Beobachtungen erfolgten in jeweils drei Klassen der 5. Schulstufe, einer Klasse der 6. Schulstufe, drei Klassen der 7. Schulstufe, einer Klasse der 8. Schulstufe, vier Klassen der 9. Schulstufe, zwei Klassen der 10. Schulstufe, einer Klasse der 11. Schulstufe, zwei Klassen der 12. Schulstufe und einer Klasse der 13. Schulstufe.

### **3.3.3 Beobachtungsleitfragen**

Ich habe mir für meine teilnehmenden Beobachtungen in den Schulklassen keinen expliziten Beobachtungsleitfaden zusammengestellt, sondern von Flick herausgearbeitete Hilfsfragen zur Unterstützung herangezogen. Diese Fragen schränkten mich in meinen Beobachtungen nicht ein, sie halfen mir lediglich mich zu Beginn zu orientieren. Sie lauten wie folgt:

- Wie sieht der Raum aus?
- Welche Gegenstände befinden sich im Raum?
- Wer ist an der Situation beteiligt?
- Wie sehen die AkteurInnen aus und was tun sie?
- Wie positionieren sich die AkteurInnen im Raum, welche Körperhaltung nehmen sie ein?
- Welche Reaktionen und Emotionen sind erkennbar, welche Interaktionen hörbar?
- Wie greifen die Handlungen ineinander?<sup>251</sup>

### **3.4. Die Methode der Datenanalyse**

Der Forschungsprozess, indem ich mich befand, beinhaltete zwei Situationen, erstens die Anwesenheit im Feld während ich die Daten erhoben habe und zweitens die für diesen Abschnitt relevante Auswertungsphase, wobei ich mich von den Datenprotokollen distanziert habe.<sup>252</sup> Das Beobachtete und Gesagte wurde während meiner Anwesenheit in den verschiedenen Schulklassen in Form von Beobachtungsnotizen aufgezeichnet, damit es zum Gegenstand der Analyse werden konnte. Um den LeserInnen einen kritischen Nachvollzug zu

---

<sup>251</sup> vgl. Flick zit. nach Brüsemeister 2000, S.101

<sup>252</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.87

ermöglichen, betont Lamnek die Wichtigkeit einer sukzessiven Durchführung der Auswertungsschritte.<sup>253</sup> Deshalb habe ich mich im Bezug auf die Datenanalyse für die Kodierungs- und Kategorisierungsverfahren innerhalb der Grounded Theory entschieden und möchte in diesem Abschnitt kurz erörtern, wie die dokumentierten Handlungen und Interaktionen aufgearbeitet und analysiert wurden.

### 3.4.1 Grounded Theory als Methode der Datenanalyse

Dadurch, dass eine Methodologie nicht nur bestimmt welche Forschungsmethoden wir anwenden, sondern auch welchen Weg wir für die Auswertung und Interpretation der Daten wählen, ist eine genauere Auseinandersetzung unumgänglich. Da ich mich beim Umgang mit den gewonnenen Daten in vielerlei Hinsicht an der von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelten Grounded Theory angelehnt habe, finde ich es wichtig, diese kurz vorzustellen.

Grounded Theory ist eine Art qualitativer Datenanalyse und könnte grob als „gegenstandsbezogene Theoriebildung“ übersetzt werden. Gegenstandsbezogen deshalb, weil beim Vorgehen eine Theorie generiert wird, die auf Daten basiert, in denen diese Theorie gründet.<sup>254</sup> Die Funktion einer solchen Theorie liegt darin, empirische Versionen der Welt darzustellen und soziale Prozesse zu erklären:

*„Diese Versionen unterliegen einer kontinuierlichen Revision, Überprüfung, Konstruktion und Rekonstruktion. Theorien sind demnach nicht (richtige oder falsche) Abbildungen gegebener Fakten, sondern Versionen oder Perspektiven, in denen die Welt gesehen wird. Durch die Formulierung einer Version und durch die Sichtweise auf die Welt, die sich in ihr verbirgt, wird die Wahrnehmung der Welt in einer Weise bestimmt, die wiederum die soziale Konstruktion dieser Sichtweise und darüber die Welt um uns herum beeinflusst.“<sup>255</sup>*

Das Prozessmodell der Grounded Theory beinhaltet das theoretische Sampling, das theoretische Kodieren und das Schreiben der Theorie. Die Besonderheit liegt in der zirkulären Verknüpfung dieser empirischen Schritte.<sup>256</sup> Glaser und Strauss sprechen von einem induktiven-deduktiven Vorgehen. Das bedeutet, dass die Entwicklung der Theorie und die

---

<sup>253</sup> vgl. Lamnek 2005, S.623

<sup>254</sup> vgl. Strauss 1998, S.12

<sup>255</sup> Flick 2007, S.127

<sup>256</sup> vgl. Flick 2007, S.124f.

Datenerhebung zur selben Zeit passieren.<sup>257</sup> Bestehende Theorien sollen innerhalb der Grounded Theory nur Antworten auf Probleme geben, die durch aktuelle Beobachtungen entstehen. Denn Ziel dieser Vorgehensweise ist es ja, Theorien aus den Daten zu entwickeln.<sup>258</sup> Sobald eine Theorie gesättigt ist, taugt sie zur Verallgemeinerbarkeit. Das bedeutet, dass sich die ForscherInnen solange im Forschungsprozess befinden, bis die untersuchten Fälle und Befunde nicht mehr zu einer Veränderung der Theorie beitragen.<sup>259</sup>

### **3.4.1.1 Kodierung und Kategorisierung als kreativer Prozess**

Kodierung und Kategorisierung werden im Rahmen der Grounded Theory als kreativer Prozess beschrieben. Den Interpretationsvorgang, der sich aus dem offenen, axialen und selektiven Kodieren zusammensetzt, nennt man theoretisches Kodieren und dient zur Erstellung einer gegenstandsbegründeten Theorie. Ich nehme mich bei der Auswertung der Daten dieser Technik an. Durch Kodierung werden dem empirischen Material Begriffe (Kodes) zugeordnet und Fragen an den Text formuliert bzw. Vergleiche zwischen Fällen gezogen.

*„Kodierung wird dabei verstanden als die Vorgehensweise [...], durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“*<sup>260</sup>

Eine Kategorisierung entspricht der Zusammenfassung dieser Kodes zu Oberbegriffen und hat die Herstellung von Beziehungen zwischen den Kategorien und Oberkategorien zum Ziel.<sup>261</sup> Im folgenden Schritt werden die einzelnen und von mir angewendeten Kodierverfahren, die in der Praxis nicht wirklich klar voneinander getrennt werden können, kurz vorgestellt.

Beim offenen Kodieren wird Zeile für Zeile kodiert. Die Daten werden aufgebrochen, gründlich untersucht und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen. Phänomene werden schließlich in Begriffe gefasst, dies erfolgt durch eine Zerlegung der Daten. Die Aussagen werden in Sinneinheiten zergliedert und dann mit Anmerkungen versehen. Danach fügen sich die Interpretationen der ForscherInnen hinzu. Am Ende ordnen die ForscherInnen

---

<sup>257</sup> vgl. Wiedemann 1991, S.141

<sup>258</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.194

<sup>259</sup> vgl. Wiedemann 1991, S.141

<sup>260</sup> Strauss & Corbin zit. nach Flick. 2007, S.388

<sup>261</sup> vgl. Flick 2007, S.388

die Codes den Kategorien zu und der Inhalt dieser Kategorie wird benannt.<sup>262</sup> Das Ziel ist, allgemeine Begriffe zu finden und diese über die reine Beobachtung zu stellen, da durch das Verlassen der Spezifik mehr verglichen werden kann.<sup>263</sup>

Das Vorgehen des axialen Kodierens hat mit Verfeinerung und Differenzierung der Kategorien zu tun, indem sie mit möglichst vielen passenden Textstellen angereichert werden. Durch W-Fragen kann geklärt werden ob Passagen zur Kategorie passen. Es werden nur besonders relevante Kategorien für die Fragestellung ausgewählt, um schließlich Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien herauszuarbeiten. Dabei hilft das Kodierparadigma. Es setzt sich aus einem Phänomen zusammen, das auf seine ursächlichen Bedingungen, auf seine Konsequenzen, den Kontext und intervenierende Bedingungen und Handlungsstrategien hin untersucht wird.<sup>264</sup>

*„Mit der Grounded Theory interessieren sich die ForscherInnen für soziale Prozesse mit Strategien von Akteuren im Zentrum. Und nur wenn diese Strategien im Zentrum stehen [...], lässt sich analytisch exakt ein Schritt zurück (nach Bedingungen) sowie exakt ein Schritt weiter springen (nach Konsequenzen).“*<sup>265</sup>

Beim selektiven Kodieren wird nun die Kernkategorie, um die sich alle anderen Kategorien herum gruppieren lassen, herausgearbeitet. Es handelt sich dabei um das zentrale Phänomen der Studie. Habe man als ForscherIn ein Muster in den Daten erkannt und Bedingungen, unter denen diese zutreffen, entdeckt, dann sei das Ziel der Analyse und Theorieentwicklung laut Flick erreicht.<sup>266</sup>

*„Das zentrale Phänomen der Geschichte wird mit einem Begriff versehen und mit anderen Kategorien in Beziehung gesetzt. Ergebnis sollte auf jeden Fall eine zentrale Kategorie und ein zentrales Phänomen sein. [...] Die Kernkategorie wird wieder in ihren Eigenschaften und Dimensionen entwickelt und zu möglichst allen anderen Kategorien unter Verwendung der Bestandteile und Relationen des Kodierparadigmas in Beziehung gesetzt.“*<sup>267</sup>

---

<sup>262</sup> vgl. Flick 2007, S.388ff.

<sup>263</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.199

<sup>264</sup> vgl. Flick 2007, S.293ff.

<sup>265</sup> Brüsemeister 2000, S.227

<sup>266</sup> vgl. Flick 2007, S.397

<sup>267</sup> Flick 2007, S.397

### 3.5 Die Qualität der Forschungsarbeit

Ich habe diesen Abschnitt bewusst unter den Titel „Qualität der Forschungsarbeit“ gesetzt und mich somit gegen die Bezeichnung von „Gütekriterien qualitativer Forschung“ entschieden. Die klassischen Kriterien zur Überprüfung der Güte, Reliabilität, Validität und Objektivität werden eher in der quantitativen Forschung eingesetzt und ich schließe mich hiermit der Meinung Flicks an, der sagt, dass die Qualität in der qualitativen Forschung jenseits von Kriterien zu bestimmen sei. Es gehe vielmehr um die Indikation, die Angemessenheit der Methode in Bezug auf die Fragestellung und das Untersuchungsfeld.<sup>268</sup>

*„Versteht man den Forschungsablauf als kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt, so ergibt sich die Intersubjektivität nicht aus der Standardisierung der Methoden, sondern aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen zwischen Forscher und Forschungsobjekt. Dadurch wird das Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt.“<sup>269</sup>*

Es ist mir in der Analyse meiner Daten und der anschließenden Darstellung wichtig, Beobachtungsnotizen klar von theoretischen Notizen zu trennen und somit die Überprüfbarkeit zur Unterscheidung zwischen Beobachtung und Interpretation sicherzustellen. Genaue Beschreibungen des Sachverhaltes gewährleisten die Kontrollierbarkeit angestellter Interpretationen.<sup>270</sup> Es liegt in meinem Interesse, den Forschungsprozess transparent darzustellen und so zu zeigen, dass die Zusammenhänge im Gegenstand begründet und nachvollziehbar sind. Abschließend möchte ich noch auf das Wirklichkeitsverständnis innerhalb der qualitativen Sozialforschung Bezug nehmen. Wirklichkeit wird gesellschaftlich konstruiert, symbolisch strukturiert und von sozialen AkteurInnen interpretiert. Das bedeutet, dass die von mir getroffenen wissenschaftlichen Aussagen in dieser Arbeit keine Abbildungen der Realität sind, sondern Beschreibungen der Konstitutionsprozesse von Wirklichkeit.<sup>271</sup> Lamnek stellt in diesem Zusammenhang fest, *„Objektive Realität gibt es nicht; sie ist immer perzipierte und interpretierte und damit subjektive Realität.“<sup>272</sup>*

---

<sup>268</sup> vgl. Flick 2007, S.512

<sup>269</sup> Lamnek 2005, S.13

<sup>270</sup> vgl. Friedrichs/Lüdtke zit. nach Lamnek 2005, S.557

<sup>271</sup> vgl. Lamnek 2005, S.295

<sup>272</sup> Lamnek 2005, S.255

## 4. Zur Praxis Globalen Lernens

Dieses dritte große Kapitel der Arbeit stellt das Ergebnis meiner Feldforschung, die ich im Frühling 2010 an Wiener Schulen durchgeführt habe, dar. Nach dem Vorgehen der Datenanalyse, des Kodierens und Kategorisierens wird hier nun abschließend eine analytische Geschichte erzählt, das Endprodukt des Forschungsprozesses. Das Phänomen, nämlich welche Bedeutung die SchülerInnen dem Computerspiel geben und wie sich dieser Sinn auf ihr Handeln auswirkt, wird hinsichtlich seines Kontextes, seiner Bedingungen, Strategien und Konsequenzen erklärt und im Anschluss durch eine selbsterstellte Grafik veranschaulicht. Es handelt sich dabei um die zusammengefasste Darstellung der entstandenen bereichsbezogenen Theorie, in der alle theoretischen Kategorien miteinander verknüpft wurden.<sup>273</sup> Laut Brüsemeister gehört es zur Überprüfung qualitativer Forschung, Teile von Datenprotokollen, theoretischen und methodischen Notizen im Ergebnisbericht zu präsentieren.<sup>274</sup> Ich komme dieser Qualitätsaufforderung gerne nach und werde einzelne Textpassagen aus meinen Beobachtungsprotokollen, die zum Nachvollzug der getätigten Interpretationen, zum Verständnis und zur Anschaulichkeit der entstandenen bereichsbezogenen Theorie beitragen, zitieren. Es ist mir zusätzlich noch wichtig zu erwähnen, dass diese entstandene Theorie aufgrund der Ressourcenbegrenzung eine bereichsbezogene Theorie ist. Das bedeutet, dass die Erklärungen nur für die untersuchten Schulklassen und nicht für alle Schulklassen, wie es bei einer formalen Theorie üblich wäre, greifen.<sup>275</sup>

### 4.1 Die verschiedenen Sinngebungen von „Champions for South Africa“

Das zentrale Phänomen der Untersuchung sind die verschiedenen Bedeutungen, die die SchülerInnen dem Computerspiel geben sowie deren Einfluss auf ihr Handeln. Durch ihre Herausarbeitung wurde es möglich, ein Muster in den Daten zu erkennen und die Interdependenzen sichtbar zu machen. Im Laufe der Feldforschung kristallisierten sich drei Arten der Bedeutungsgebung heraus. Die erste Gruppe von SchülerInnen gab dem Computerspiel die Bedeutung einer Geschichte, die sie erfahren wollen. Als vorgegebene Anweisung und Verpflichtung verstand die zweite Gruppe von SchülerInnen das interaktive Abenteuerspiel am Computer, während die dritte Gruppe von SchülerInnen das

---

<sup>273</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.216f.

<sup>274</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.96f.

<sup>275</sup> vgl. Flick 2007, S.182f.



Computerspiel mit der Bedeutung eines Wettlaufes versah, den es zu gewinnen galt. Wie sich diese verschiedenen Arten von Bedeutungen folglich auf ihr Handeln auswirkten, sich veränderten und welche Strukturen dazu ihren Beitrag leisteten wird in den nächsten Abschnitten aufgezeigt.

## 4.2 Die Sinnggebung und ihr Kontext

Zum Kontext ist einerseits zu sagen, dass es sich bei „Champions for South Africa“ um ein Unterrichtsmaterial handelt, das für europäische SchülerInnen entwickelt wurde. Der Aufbau der beiden Spielversionen lässt europäische und somit weiße Spielfiguren mit Südafrika in Begegnung treten. Nicht bedacht wurden bei der Entwicklung des Spieles in Europa lebende MigrantInnen. Wie fühlt sich beispielsweise eine in Österreich lebende Äthiopierin, wenn sie als weiße Spielfigur das Abenteuer bestreitet? Kritik diesbezüglich kam auch von Seiten der SchülerInnen, mehr dazu jedoch später (siehe Abschnitt 4.7). Andererseits steht die Schule in maßgeblichen Zusammenhang mit der Untersuchung. An dieser Stelle sei mir ein Diskurs über die Institution Schule erlaubt, da diese den Kontext für meine Forschung darstellt und in vielerlei Hinsicht die Ergebnisse beeinflusst hat.

Trisch identifiziert im Rahmen seiner theoretischen Analyse die Schule als zentrale Adressantin verschiedenster Konzepte zu Globalem Lernen. Das bedeutet, die Ansätze zu Globalem Lernen wenden sich sowohl an SchülerInnen als auch an Lehrkräfte, den Unterricht und an die Institution Schule an sich. Außerschulische Zielgruppen, wie beispielsweise Jugendzentren, Erwachsene oder MultiplikatorInnen pädagogischer Praxisfelder nehmen laut ihm „[...] *nur eine marginale Rolle neben der Institution Schule ein.*“<sup>276</sup> Dies bestätigt auch Don Bosco Jugend Dritte Welt, indem sie die SchülerInnen als vorrangige Zielgruppe des EU-Bildungsprojektes definieren.<sup>277</sup>

Viele AutorInnen beziehen jedoch eine kritische Position bezüglich der bestehenden Situation der Schulen und den notwendigen Veränderungen im Schulwesen, um der Entfaltung Globalen Lernens Raum zu geben. Dass die schulischen Rahmenbedingungen nicht gerade den Bedürfnissen Globalen Lernens entsprechen, lässt sich anhand einiger kritischer Kommentare erkennen. So übt beispielsweise Vester scharfe Kritik am System Schule und

---

<sup>276</sup> Trisch 2005, S.91

<sup>277</sup> vgl. Jugend Dritte Welt e. V. 2008, S.3

sagt: „Die Schule vermittelt eine zerrissene Wirklichkeit und kanalisiert das Lernen in voneinander völlig getrennten Fächern, während die uns umgebende Realität nirgendwo fachspezifisch, sondern in ihrer Entität multidisziplinär und damit auch nur so richtig zu erfassen ist.“<sup>278</sup> Und auch Hartmeyer sieht die Barrieren für Globales Lernen vor allem in den Systembedingungen. Dadurch, dass die übliche Bildungsstruktur nicht auf transdisziplinäres Lernen ausgerichtet sei, erschwere dies die Institutionalisierung Globalen Lernens im formalen Bildungssystem.<sup>279</sup>

Tiefenbacher geht genauer auf die Unterrichtsstruktur ein und macht diesbezüglich auf den Stellenwert der Zeit aufmerksam. Der Lehrstoff soll immer rascher durchgenommen werden und deshalb bleibt wenig Zeit für effektive Lernspiele, Teamgruppen oder Diskussionen, so die Pädagogin.<sup>280</sup> Sie kritisiert zusätzlich die starr ausgerichteten 50-Minuten-Lehreinheiten und macht darauf aufmerksam, dass der Unterricht in österreichischen Schulen noch zu straff und die Lehrplanvorgaben zu eng gefasst seien.<sup>281</sup> Unter anderem auch deshalb spricht sich der deutsche Gymnasiallehrer Martin Geisz für die Einführung von Ganztagschulen aus. Für ihn würden sie eine Öffnung und Umgestaltung des Unterrichts erlauben und somit mehr Möglichkeiten und Zeit für Impulse von außen, wie etwa Schulvorträge und Workshops von NGOs, schaffen.<sup>282</sup> Auch Grandits nennt die Organisationsstruktur der Schule als Hemmungsfaktor Globalen Lernens.<sup>283</sup>

Wie die Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Umgang Jugendlicher mit weltgesellschaftlicher Komplexität von Asbrand zeigten, verhielten sich SchülerInnen im Unterricht im Vergleich zu außerschulisch engagierten Jugendlichen passiver gegenüber Handlungsoptionen, um globalen Problemen zu begegnen. Asbrand weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die SchülerInnen im Unterricht nicht freiwillig mit der Thematik konfrontiert werden, sich also nicht selbst dafür entscheiden, sondern Lehrkräfte darüber bestimmen.<sup>284</sup> Parallelen zeigen sich in der Aussage Dohmens: er spricht die Wichtigkeit von Lernprozessen außerhalb von Bildungsinstitutionen an. Dieses informelle

---

<sup>278</sup> Vester zit. nach Forghani 2001, S.44

<sup>279</sup> vgl. Hartmeyer 2007a, S.56

<sup>280</sup> vgl. Tiefenbacher 2005, S.55

<sup>281</sup> vgl. Tiefenbacher 2002, S.7

<sup>282</sup> vgl. Geisz zit. nach Elliesen 2009, S.2

<sup>283</sup> vgl. Grandits 2003, S.25

<sup>284</sup> vgl. Asbrand 2008, S.5ff.

Lernen, so der ehemalige Professor für Erwachsenenbildung, mache 70% der menschlichen Lernprozesse aus.<sup>285</sup>

Für meine Forschung bedeutet das, dass Globales Lernen und somit auch „Champions for South Africa“ nur begrenzt Raum und Zeit innerhalb der Institution Schule finden kann, da die bestehende Situation an den Schulen die Entfaltung Globalen Lernens eher verhindert als fördert. Dennoch fanden meine teilnehmenden Beobachtungen in vier Wiener Schulen statt, weil das EU-Bildungsprojekt SchülerInnen als spezielle Zielgruppe definierte.

Alle vier Lehrkräfte waren Religionslehrerinnen, die mir während ihrer Stunden die Teilnahme am Unterricht ermöglichten. Diesbezüglich lässt sich anmerken, dass das Fach Religion, wie es scheint, am ehesten Raum für Globales Lernen geben kann. Zu starr ist der Unterricht jedoch noch in den Strukturen gefangen und Tiefenbachers Bedenken bezüglich der Unterrichtsstruktur bestätigten sich während meiner Forschungstätigkeiten. Für die Durchführung dieses Abenteuerspieles konnte großteils nur eine Unterrichtsstunde verwendet werden, zu sehr sind die Lehrkräfte an die Einhaltung und Durchführung des Lehrplanes gebunden bzw. macht der Stadtschulrat klare Vorgaben eben nur eine Unterrichtsstunde dafür verwenden zu dürfen. Da es sich um ein interaktives Abenteuerspiel am Computer handelt, mussten die Schulklassen zu Beginn der Stunde in den EDV-Raum gehen. Dieser Wechsel des Raumes nahm bereits sehr viel Zeit in Anspruch, wie auch meine Vorstellung und die Einführung zum Spiel. Da die Spielzeit von „Champions for South Africa“ zusätzlich sehr lange ist, blieb nur wenig oder gar keine Zeit für Diskussionen. Einer Lehrkraft gelang es, eine Doppelstunde zu organisieren, alle anderen Beobachtungen wurden jedoch innerhalb der 50-Minuten-Lehreinheit getätigt und es stellte sich heraus, dass nur die wenigsten SchülerInnen das Spiel vollständig durchspielen konnten.

Damit sich Globales Lernen durch „Champions for South Africa“ komplett entfalten könnte, müsste einerseits flexibles Lernen ein größerer Stellenwert innerhalb der Schule zugesprochen werden. Das ginge einher mit der Lockerung der derzeitigen unflexiblen Lehrpläne und Stundeneinheiten, mit einem Eingehen auf die Bedürfnisse der SchülerInnen und einer transdisziplinären Ausrichtung des Unterrichtes. Wäre die Bildungsstruktur auf transdisziplinäres Lernen eingerichtet, würde das Computerspiel eben nicht nur in zeitlich starr ausgerichteten Religionsstunden zum Einsatz kommen. Um sich andererseits an die

---

<sup>285</sup> vgl. Dohmen 2000, S.3

derzeitigen Strukturen anzupassen, müsste die Spielzeit von „Champions for South Africa“ gekürzt werden, denn dadurch würde man den 50-Minuten Einheiten inklusive Diskussion gerecht werden. Wie sich diese Rahmenbedingungen nun auf die Ergebnisse auswirkten, wird in weiterer Folge diskutiert.

### 4.3 Die ursächlichen Bedingungen der Sinngebung

In diesem Abschnitt wird nun auf die ursächlichen Bedingungen in Bezug auf das Phänomen eingegangen. Ich arbeitete Strukturen heraus, die das Handeln der SchülerInnen beeinflussten und stelle diese nun vor. Die Auflistung ursächlicher Bedingungen reicht von anderweitigen schulischen Verpflichtungen, dem Wesen der Lehrkraft, dem Alter der SchülerInnen, den technischen Bedingungen bis zur Dauer des Spieles. Angemerkt sei an dieser Stelle noch, dass die folgenden Zitate aus meinen Beobachtungsprotokollen stammen.

Im Laufe der teilnehmenden Beobachtungen fiel auf, dass gelegentlich anderweitige schulische Pflichten die SchülerInnen in ihrem Handeln, vor allem zu Beginn der Unterrichtsstunde, beeinflussten. Dadurch, dass sich die SchülerInnen im EDV-Raum der Schule befanden und die Möglichkeit bestand, Computer zu benutzen, kam ihnen beispielsweise die Idee ihre Informatikhausübungen zu erledigen: *„Ich mach jetzt meine Sachen in Informatik weiter!“* oder Teststoff auszudrucken: *Ein Schüler führt seinen USB Stick ein um sich Merkblätter zur Biotechnologie auszudrucken und spielt danach weiter.*

Aber auch anstehende Schularbeiten lösten bei den SchülerInnen Stress und Unruhe aus. *10 SchülerInnen der 8. Klasse kommen in den EDV Saal. Sie unterhalten sich emotional über die dreistündige Mathematikschularbeit und ein Schüler fragt die Professorin, ob sie jetzt für die Matheschularbeit lernen dürften. Die Professorin reagiert nicht auf die Frage, sie erklärt hingegen wie die SchülerInnen ins Spiel einsteigen können. Viele SchülerInnen haben zu diesem Zeitpunkt den Computer noch gar nicht angemeldet und vor sich auf dem Tisch Zettel mit Mathematikübungen liegen. Die Hälfte der SchülerInnen unterhält sich über die Übungen. Ein Schüler geht daraufhin zu einer Mitschülerin und zeigt ihr etwas auf dem Zettel. Die anderen lauschen seiner Erklärung. Es herrscht sehr viel Unruhe zu Beginn, nach sieben Minuten legt sich die Aufregung allerdings und die SchülerInnen beginnen mit der Anmeldung der Computer, um das Spiel zu spielen. [...]Zwischendurch fragen sie sich immer wieder etwas über Mathematik. Vor allem ein Schüler geht immer wieder von Computer zu Computer und fragt die anderen bezüglich spezieller Übungen.*

Das Wesen der Lehrkräfte nahm zusätzlich Einfluss auf das Handeln der SchülerInnen und auf die Gestaltung Globalen Lernens im Unterricht. Engagierten Lehrkräften, die Interesse am Thema zeigten, sich entsprechend vorbereiteten, während des Spielens präsent waren und Raum für Reflexionen ermöglichten, gelang es wesentlich besser, ihre SchülerInnen zu motivieren. Im Abschnitt 2.7.1, über die inhaltliche Dimension des interaktiven Abenteuerspieles am Computer, wurde bereits auf die zusätzlichen Printmedien eingegangen. Die Projektträger forderten die Lehrkräfte dazu auf diese Unterrichtsmaterialien zu verwenden, da sie zur Ergänzung des Lernprozesses dienen und die Schlüsselthemen des Computerspieles mit der konkreten Lebenswelt der SchülerInnen in Verbindung bringen. Letzteres ist für Globales Lernen von wesentlicher Bedeutung. Insgesamt beschäftigte sich eine Professorin mit ihrer Schulklasse bereits vor dem Spielen des interaktiven Abenteuerspieles am Computer mit den zusätzlichen Unterrichtsmaterialien. Eine zweite Professorin hatte sich die zusätzlichen Printmedien ausgedruckt, wollte diese aber erst nach dem Durchspielen des Abenteuerspieles mit ihrer Klasse bearbeiten. Die restlichen zwei Lehrkräfte griffen weder vor dem Spielen von „Champions for South Africa“ noch danach zu den zusätzlichen Printmedien. Von den 18 Schulklassen wurden demnach nur in zwei Klassen die zusätzlichen Unterrichtsmaterialien eingesetzt und dadurch hatten nur wenige SchülerInnen die Möglichkeit die globale und individuelle Ebene in Verbindung zu bringen. Daran lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte und deren Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung maßgeblich an der Gestaltung von Globalem Lernen beteiligt sind.

Unsicherheiten in Bezug auf das Medium überforderten teilweise einzelne Lehrkräfte und trugen nicht zur Verbreitung von Ruhe in den Schulklassen bei. Das Auftreten der Lehrkraft bestimmt somit auch die Stimmung in der Klasse. Wenig Respekt vor Lehrkräften und deren fehlendes Durchsetzungsvermögen äußerten sich in Form von unruhiger Stimmung bis hin zu absolutem Chaos in den Schulklassen sowie dem Widersetzen von Anweisungen. Respekt gegenüber der Lehrkraft zeigte sich hingegen, wenn die SchülerInnen unmittelbar dessen Aufforderungen durchführten. Dies hing teilweise auch damit zusammen, wie klar und verständlich diese waren. Kamen SchülerInnen den Anweisungen der Lehrkraft jedoch nicht sofort nach, war die Präsenz der Lehrkräfte im Raum umso wichtiger. Durch abermalige persönliche Ermahnung, sich nun mit dem Spiel zu beschäftigen, befolgten dies die SchülerInnen schließlich. Diese zentrale Rolle der Lehrkräfte wird bei den folgenden Beispielen deutlich:

*Ich treffe die Professorin um 11:55 vor dem Konferenzzimmer. [...] Wir gehen zusammen in die 3. Klasse, dort gibt sie die Anweisungen, dass wir nun alle gemeinsam in den EDV Raum gehen, weil wir dort ein Computerspiel über Südafrika spielen, welches unter anderem mit Fußball zu tun hat. Ein Schüler schreit: „Ja super!“ und ein Mädchen sagt: „Cool, da will ich mitmachen“. [...] Im EDV Raum angekommen, setzen sich die 13 SchülerInnen zu verschiedenen Computern. Die Professorin weiß Bescheid, welche Computer im Saal nicht funktionieren und teilt es den SchülerInnen sofort mit, als diese sich an ein solches Gerät setzen wollen. Die Professorin teilt die kopierten DVDs an die SchülerInnen aus und geht von einem Computer zum anderen, um den SchülerInnen beim Starten des Spieles zu helfen. Um 12:05 haben bereits alle SchülerInnen das Spiel gestartet und beginnen zu spielen. [...] Die Professorin wechselt ständig ihre Position im Raum und setzt sich teilweise auch neben die SchülerInnen um mit ihnen über den bisherigen Verlauf der Geschichte zu sprechen. Alle SchülerInnen lesen konzentriert die Texte, schmunzeln bei Auswahlmöglichkeiten und unterhalten sich auch darüber.*

*Ich treffe die Professorin um 12:50 vor dem Konferenzzimmer. [...] Wir betreten die Klasse und die SchülerInnen sitzen im Raum verteilt auf dem Sofa, am Tisch und am Fensterbrett. Auf die Frage der Professorin, wer denn fehle, rufen die SchülerInnen gleichzeitig viele verschiedene Namen durcheinander. [...] Es ist sehr laut in der Klasse und viele SchülerInnen unterhalten sich miteinander. Nachdem drei weitere SchülerInnen mit Essen und Trinken in der Hand die Klasse betreten, sind sie komplett. [...] Wir gehen gemeinsam zum Informatikraum, alle 12 SchülerInnen der 5. Klasse drängen in die Tür und laufen zu verschiedenen Computern und starten diese sofort. Noch immer herrscht große Unruhe in der Klasse. Die Professorin bittet um Ruhe und schreibt die Internetadresse an die Tafel und sagt den SchülerInnen, dass sie über diese Adresse ins Spiel einsteigen sollen. Die Stimmung in der Klasse bleibt jedoch aufgewühlt. Als die SchülerInnen auf dieser Internetseite sind fragen sie alle durcheinander: „Was jetzt Frau Professor?“ Die Lehrkraft versucht schnell von einem zum anderen Computer zu gehen um das Spiel zu starten. Sie weiß nicht über welchen Link man das Computerspiel startet und drückt folglich verschiedene. Viele SchülerInnen sind ungeduldig und sprechen durcheinander, wollen Hilfe, stöhnen, seufzen, ärgern sich und öffnen in der Zwischenzeit andere Internetadressen: „Frau Professor, bitte, ich brauch Hilfe.“, „Wo muss ma denn jetzt drücken?“, „So ein Scheiß“, „Wieso dauert des so lang?“. Ich helfe der Professorin und erkläre den SchülerInnen über welchen Link sie einsteigen können. Die SchülerInnen reagieren nun ganz unterschiedlich auf die Situation. Zwei Mädchen surfen neben dem geöffneten Spiel im Internet, sie wechseln zwischen dem Spiel und*

*dem Internet hin und her. Die restlichen SchülerInnen lesen die Spielinformationen konzentriert durch.*

Das Alter der SchülerInnen spielte einerseits im generellen Umgang mit dem Computer eine Rolle und andererseits zeigten sich je Altersgruppe Unterschiede in der Bedeutung des Internets. Während die elf- und zwölf-Jährigen teilweise noch viel Unterstützung und Hilfe mit der Steuerung des Computers benötigten, war der Umgang für die 13- bis 19-Jährigen bereits selbstverständlich. Infolgedessen stellte das Internet für die Jüngeren noch keine Ablenkung dar, während es auf die 14- bis 17-jährigen SchülerInnen einen großen Einfluss hatte. Das online Netzwerk Facebook war meiner Beobachtung nach der größte Ablenkungsfaktor. Nebenbei wurden aber auch Emails gelesen, SMS verschickt und andere Spiele im Internet gespielt. Interessanterweise nahm diese Ablenkung durch das Internet bei den 18- und 19-Jährigen wieder ab. Ich führe das auf den Respekt der SchülerInnen vor klaren Anweisungen der Lehrkraft zurück. Im Zusammenhang mit den, von der OECD formulierten, Kompetenzkategorien um sich in einer modernen Gesellschaft zurecht zu finden, sei diesbezüglich auf die Computerkenntnisse der SchülerInnen verwiesen. Zum Großteil sind sie im Umgang mit der interaktiven Anwendung von Medien geübt und „Champions for South Africa“ spricht diese Kompetenz an.

*Gegen 10:45 kommen 28 SchülerInnen der 1. Klasse in den EDV-Saal. Viele von ihnen haben bereits beim Anmelden des Computers Fragen zum Drücken der Tasten und einige SchülerInnen wissen ihr Passwort zum Anmelden nicht. Ich bemerke, dass in dieser Altersstufe der Umgang mit dem Computer noch nicht selbstverständlich ist. Meine Rolle zu Beginn der Stunde beschränkt sich darauf, den SchülerInnen zu helfen einzusteigen und sich anzumelden. [...] Die SchülerInnen wissen nicht wie sie vorgehen sollen. Sie haben Schwierigkeiten den Cursor auf das Eingabefeld zu richten, die Internetadresse einzugeben und im Spielverlauf weiterzukommen. Sie brauchen bei jedem Schritt Anweisungen.*

*Vier SchülerInnen der 6. Klasse haben nebenbei Facebook geöffnet. Als sie die Professorin darauf hinweist, spielen sie mit dem Spiel weiter, wechseln aber im Laufe der Stunde immer mal wieder ins Internet.*

Technische Probleme stellten die einflussreichste und am weitesten verbreitete Struktur in Bezug auf das Handeln der SchülerInnen dar. Diese teils technischen Hindernisse, wie fehlendes Wissen um Passwörter, kaputte Lautsprecher und Rechner, aber auch lange

Wartezeiten während des Hochfahrens der Computer und des Spielverlaufes, bis hin zum Abstürzen der Geräte hielten die SchülerInnen erstens davon ab, das Spiel flüssig durchzuspielen und zweitens trugen sie dazu bei, dass sie dem Spiel teilweise eine neue Bedeutung gaben. SchülerInnen, die dem Spiel beispielsweise zu Beginn die Bedeutung einer Geschichte gaben, die sie in Erfahrung bringen wollten, veränderten diese Bedeutung nach mehrmaligen technischen Problemen. Ständige Wartezeiten durch lange Ladezeiten und das Abstürzen der Computer führten zu Ungeduld und Desinteresse, das sich vor allem im ganz schnellen Weiterklicken der Spielszenen äußerte oder in Trotzreaktionen und dem Besuchen anderer Internetseiten. Die technischen Probleme führten in diesen Fällen dazu, dass die SchülerInnen das Spiel nunmehr als schulische Verpflichtung sahen. Rückblickend gesehen, war der ins Spiel eingebaute „Continue Button“, der nach Abstürzen des Computers die Fortsetzung erlaubte, von großer Relevanz.

*Noch immer funktionieren nicht alle Computer und bei den SchülerInnen kommt immer mehr Unruhe auf, sie verlassen teilweise ihre Computer, weil diese so lange laden und gehen zu MitschülerInnen bei denen das Spiel bereits funktioniert. Die anderen bleiben vor ihren Computern sitzen und sagen: „Des dauert ewig zu laden.“, „Ich bin immer noch nicht beim Spiel.“, „Der Scheiß muss laden!“, „Bis das einmal lädt.“, „Des is ur zach.“, „Es geht überhaupt nix mehr.“*

*Abermals funktionieren bei vielen SchülerInnen zehn Minuten nach Unterrichtsbeginn die Computer immer noch nicht bzw. brauchen sie sehr lange um einzelne Spielszenen zu laden. Vor allem, wenn sich viele SchülerInnen gleichzeitig bei einer Spielszene befinden. [...] Die Aussage: „Bei uns ladets ur lang“ fällt sechs Mal von verschiedenen SchülerInnen. Als die Ladezeiten vorbei sind, klicken (Eingabe via Maustaste) die SchülerInnen sehr schnell und lesen keine Texte mehr.*

Diese Bedeutungsveränderungen lassen sich auch in Bezug auf die Dauer des Spieles erkennen. Durch die Länge der beiden Versionen des interaktiven Abenteuerspieles war es nur sehr wenigen SchülerInnen möglich, das Spiel in der vorgesehenen Zeit auszuspielen. Die Version für acht- bis zwölf-Jährige war zwar kürzer, allerdings lasen die SchülerInnen mit diesem Alter noch sehr langsam. Die Spieldauer als ursächliche Bedingung beeinflusste die Bedeutungsgebung und das Handeln der SchülerInnen insofern, als dass sie schrittweise das Interesse und die Konzentration verloren, dem Spiel somit die Bedeutung einer Verpflichtung zumaßen, durch die es sich schnell durchzuklicken galt. Die ins Spiel eingebauten



Mikrospiele, vor allem das Puzzle, förderten diese Entwicklung zusätzlich. Wie mühsam oder langweilig das Spiel für die SchülerInnen mit der Zeit wurde, ließ sich durch ihr Seufzen, Stöhnen, Gähnen, Strecken und ihrer geäußerten Kritik erkennen (siehe Abschnitt 4.7).

*Ein Mädchen aus der Klasse liest die Informationen zu Beginn der Stunde noch genau durch, mittlerweile drückt sie schnell weiter und überspringt zwei Videos.*

*Zwei SchülerInnen fragen mich gegen Ende der Unterrichtsstunde, wie lange das Spiel denn dauere und ich antworte ihnen, dass es wahrscheinlich nicht in einer Unterrichtseinheit fertig gespielt werden könne. Sie verziehen daraufhin beide das Gesicht und seufzen.*

*Eine Schülerin fragt genervt in den Raum: „Nimmt das irgendwann ein Ende?“ und ihre Nachbarin antwortet: „Des is ur nervig, weil die geben ur viele Bilder und so zwischen rein.“*

Abschließend kann gesagt werden, dass obwohl die SchülerInnen dem Computerspiel zu Beginn eine gewisse Bedeutung geben, diese Bedeutung alleine nicht ausschlaggebend ist für ihr darauf folgendes Handeln. Zu sehr ist ihr Handeln erstens von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängig und zweitens beeinflussen diese Strukturen zusätzlich das Handeln, indem sie bei den SchülerInnen teilweise eine Bedeutungsveränderung herbeiführen.

#### **4.4 Die Strategien der SchülerInnen**

Folgender Abschnitt diskutiert das Verhalten und Handeln der SchülerInnen in Bezug auf das interaktive Abenteuerspiel am Computer. Es wird aufgezeigt, wie die SchülerInnen mit dieser Situation umgegangen sind, wie sie agierten und sich verhielten. Entscheidend hierfür war, welche Bedeutung die SchülerInnen dem Spiel gaben. Wie zuvor bereits erwähnt, kristallisierten sich drei Arten der Bedeutungsgebung heraus. Ich werde diesen Abschnitt nun in diese verschiedenen Bedeutungen aufteilen und ihnen das jeweilige Handeln und Verhalten der SchülerInnen zuordnen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Bedeutungsgebung der SchülerInnen hinsichtlich des interaktiven Abenteuerspieles am Computer und dessen Einfluss auf ihr darauf folgendes Handeln nachvollziehbar zu machen.

#### 4.4.1 Das Computerspiel als Geschichte

Die erste Gruppe von SchülerInnen gab dem Computerspiel die Bedeutung einer Geschichte. Sie zeigten Interesse für das Unterrichtsmaterial und hatten Lust, es in Erfahrung zu bringen. Es folgt nun eine zusammengefasste Darstellung der beobachteten Verhaltensweisen und Handlungen dieser Gruppe von SpielerInnen und daraus abgeleitete Interpretationen.

Die vorhandene Lust, das Spiel zu spielen zeigte und äußerte sich verstärkt dann, wenn bei einigen SchülerInnen die Computer auf Grund von technischen Problemen nicht funktionierten, ihre MitschülerInnen aber bereits am Spielen waren. Großes Interesse weckte der interaktive Aufbau des Spieles, im Speziellen also die Entscheidungsfragen. Dass eine Unterrichtseinheit zu wenig ist, um die Version für die älteren SchülerInnen durchzuspielen, bestätigte sich immer wieder. Der Wunsch der SchülerInnen, dennoch weiterzuspielen war groß, viele von ihnen hörten trotz dem Läuten der Schulglocke nicht auf zu spielen. Der Drang zu wissen wie es ausgeht, war stark vorhanden.

*Die Schulglocke läutet und die Professorin gibt die Anweisung die Computer herunterzufahren. Daraufhin höre ich einige Kommentare der SchülerInnen: „Ich hab theoretisch gewonnen, bin fast wieder zu Hause“, „Geile Sache“, „Ja, geiles Spiel würd ich sagen“. Zwei Schüler sitzen fünf Minuten nach dem Läuten noch immer an einem Computer und spielen das Spiel, einer von ihnen fragt den anderen: „Paul, bist süchtig?“ und Paul antwortet: „Ich will das unbedingt fertig spielen“ daraufhin sagt sein Nachbar: „Lass, is ja nur ein Spiel“.*

Die Idee des Spieles, sich selbst in einer anderen Welt auszuprobieren, weckte bei den SchülerInnen Interesse. Teilweise war diese Neugierde so stark ausgeprägt, dass die SchülerInnen aus Eigeninitiative nach Ausspielen einer Version diese nochmals spielten, aber andere Entscheidungen trafen, oder die andere Spielversion starteten. Es fiel auch immer wieder auf, dass sich die SchülerInnen gegenseitig motivierten diese oder jene Entscheidung zu treffen. Dies geschah entweder aus Neugierde der MitschülerInnen heraus, um dadurch einen anderen Weg als den eigenen zu erfahren, oder aber durch das Abwiegen von Vor- und Nachteilen der jeweiligen Entscheidungsmöglichkeiten innerhalb einer Spielgruppe. Dies zeigt, dass die Interaktivität des Spieles von vielen durchaus als reizvoll wahrgenommen wurde und „Champions for South Africa“ durch die Möglichkeit der Identifikation mit Einzelschicksaalen, entdeckendes Lernen initiierte.

Aufmerksamkeit, Spaß und Neugierde erregten vor allem auch gewisse Tabus in unserer Gesellschaft, wie das Schwarzfahren, Diebstahl, Drogenkonsum und Rassismus. Um noch einmal auf die angesprochene Interaktivität des Spieles zurückzukommen, sei zusätzlich angemerkt, dass die SchülerInnen oftmals mit den dargelegten Entscheidungsoptionen nicht zufrieden waren und den Spielverlauf dementsprechend kritisierten. Diese Unzufriedenheit war jedoch der Auslöser dafür, dass die SchülerInnen ihrer Fantasie freien Lauf ließen und eigene, alternative Entscheidungsmöglichkeiten kreierten. Diese Kreativität zeigte sich zum Beispiel auch durch das Verstellen der Stimme je nach Spielfigur. Der Abschnitt über die methodische Dimension des Globalen Lernens im Theorieteil erläuterte bereits, dass ganzheitliches Lernen die Kreativität fördert (siehe Abschnitt 2.8). Es lässt sich durch die Anwendung von „Champions for South Africa“ also eine Vielfalt an didaktischen und methodischen Grundsätzen Globalen Lernens, wie beispielsweise das zukunftsorientierte und soziale Lernen, erkennen.

*Ich höre wieder einen Jungen nach der Professorin rufen. Er befindet sich in der Spielszene, in der ihm der Direktor den Zutritt zur Schule verwehrt. Der Schüler sagt: „Frau Professor, er fragt mich was ich tun will und ich will ihn anzeigen, aber des geht ned.“*

Dass sich die SchülerInnen immer wieder intensiv mit dem Spiel auseinandersetzten, sich vertieften und konzentrierten zeigt, wie ernst es ihnen teilweise war. Indem sie sich auf das Spiel einließen, erfolgte die Identifikation mit der Spielfigur. In auswegslosen, brenzlich Spielsituationen einerseits und ungerechten, unfairen Szenen andererseits, ließen sich vermehrt Emotionen bei den SchülerInnen erkennen. Spannung, Aufregung und Begeisterung machten sich unter anderem bemerkbar, wenn die SchülerInnen unruhig auf ihren Sesseln hin- und herrückten, laut auf Spielszenen aufmerksam machten oder ihren Gefühlen freien Lauf ließen. „Champions for South Africa“ ermöglicht sozusagen die Verknüpfung auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene, nach der Globales Lernen sucht (siehe Abschnitt 2.8).

*Die SchülerInnen kommentieren fast jedes Foto, sehen sich die Videos an und bewegen sich mal schneller, mal langsamer am Sessel. Sie fragen und kommentieren viel: „Verdammt, ich werd verprügelt“, „Ich nehm den Park, der is gemütlich“, „Mah, so schön“. In der Spielszene, in der in der Schule Fußball gespielt wird, sagt ein Schüler: „Oh mein Gott, das is ja a super Schule“*

Der Drang nach Mitteilung war in allen beobachteten Klassen stark ausgeprägt. Einerseits dann, wenn Wissen erworben wurde und es dadurch weitergegeben werden sollte und andererseits, um MitschülerInnen auf Lustiges aufmerksam zu machen. Dies reichte vom Kommentieren der Bilder und Wiedergeben der Informationstexte bis hin zur Erklärung persönlich assoziierter Ereignisse.

*Ein Bursche sagt: „Hast du Austrias Next Topmodel gesehen, die waren auch in Kapstadt.“ Seine Mitschülerin antwortet: „Ja, und in Johannesburg, oder?“ und er sagt: „Ja, Johannesburg is ur schön, geh?“*

Am Auffälligsten waren die vielen Fragen, die die SchülerInnen stellten. Die Fragen wurden aus unterschiedlichen Gründen an unterschiedliche Personen gestellt. Wenn sie Hilfe bei der Steuerung des Spieles benötigten, fragten sie entweder die Lehrkraft oder mich um Rat, sobald sie über Entscheidungen unschlüssig waren, fragten sie ihre MitschülerInnen nach ihrer Meinung. Letzteres zeigte sich vor allem bei den jungen SchülerInnen. Die Angst, durch ihre eigene Entscheidung etwas falsch zu machen und deshalb bevorzugt die Wahl der MitschülerInnen zu kopieren, bestätigt die vorhandene Unsicherheit der zehn- bis zwölf-Jährigen. Das Denken in Gegensätzen, vor allem zwischen richtig und falsch bzw. gewinnen und verlieren war durchgehend stark gegeben. Als besonders interessant empfinde ich folgende Beobachtung: Die SchülerInnen fragten ihre NachbarInnen vor allem in jenen Szenen nach deren Wahl, in denen sie zwischen eigennützigen und altruistischen Entscheidungen wählen sollten. Das zeugt ebenfalls von einer, durch das Spannungsfeld zwischen Solidarität und Eigenwohl, hervorgerufenen Unsicherheit. Generell lässt sich festhalten, dass das Spiel die SchülerInnen anregte, viele Fragen zu stellen und somit eine Form des Lernens im Sinne Globalen Lernens ermöglicht.

*Zwei Schüler befinden sich in der Spielszene, in der ihre Spielfiguren mit den südafrikanischen Straßenkindern auf der Straße um Geld fürs Frühstück betteln. Ein europäischer Rucksacktourist gibt ihren Spielfiguren Kekse. Die SchülerInnen werden vom Computer gefragt, ob sie alleine alle Kekse auf einmal essen, oder sie für später aufheben wollen. Die Schüler fragen sich untereinander: „Hast du die Kekse gleich gegessen?“, „Soll ich die Kekse gleich essen, oder sie für später aufheben?“ eine Schülerin antwortet: „Ich habs gleich gegessen“ und ihre Nachbarin sagt: „Ich würd ma welche aufheben“. Die zwei Schüler entscheiden sich für unterschiedliche Optionen.*

Das Spielen in Kleingruppen war von wesentlicher Bedeutung für die Erarbeitung gemeinsamer Entscheidungen. Die SchülerInnen, die im Besitz der Maus waren, hatten zwar einen leichten Vorteil gegenüber ihren Gruppenmitgliedern, meistens wurde dieser jedoch nicht in Anspruch genommen, sondern Wert auf Darlegung aller Standpunkte gelegt. Bei den Älteren (13- bis 19-Jährigen) war das Zukunftsdenken besonders stark vorhanden. Befand sich eine Kleingruppe vor einer Entscheidungsfrage, erläuterte jede/jeder SchülerIn ihre Gedanken zur Situation. Gemeinsam wurden dann Vor- und Nachteile besprochen und reflektiert. Sehr oft wurden Gespräche über die möglichen Konsequenzen geführt. So verwunderte es nicht, dass immer mal wieder die Frage aufkam, ob man denn in diesem Spiel sterben könne. Dies geschah vor allem dann, wenn sich die SchülerInnen in gefährlichen Situationen befanden und vor eine Entscheidung gestellt wurden. Das Risiko schien einen gewissen Reiz zu haben und die Neugierde, aber auch das Gefahrenbewusstsein waren groß. Die SchülerInnen machten sich Gedanken über ihre Geschichten, versicherten sich bei Unsicherheiten und trafen die Entscheidungen mit Bedacht. Sie zeichneten sich somit durch ein ausgeprägtes vorausschauendes Denken und Handeln aus. Eine Form des Lernens um Globales Lernen umzusetzen ist unter anderem das hier aufgetretene zukunftsorientierte sowie soziale Lernen (siehe Abschnitt 2.8).

*Ein Junge hat an einem Ohr Kopfhörer und kann dadurch den Ton des Spieles mitverfolgen. Er fragt die Professorin: „Kann man im Spiel sterben?“ und die Professorin fragt zurück: „Warum fragst du das?“ und er antwortet: „Weil ich glaub ich grad was Gefährliches mach.“ Der Schüler befindet sich in der Drogenszene, in der ihm gerade Klebstoff zum Schnüffeln angeboten wurde.*

*Im Laufe des Spieles sprechen sich die Zweierteams immer mehr über die Spielsituationen ab. Ein Mädchen fragt ihre Mitschülerin: „Willst du hinterher rennen?“. Ihre Mitschülerin überlegt kurz und sagt danach: „Aber was willst du dann zu ihnen sagen? He das ist mein Zeug“. Das Mädchen antwortet: „Nein, ich würd dort jemandem sagen, dass die da grad mit meinen Sachen weggelaufen sind“. [...] Nach ein paar Minuten sprechen sie abermals intensiv miteinander. „Ich glaub ich würd abwarten“ und ihre Mitschülerin sagt: „Ich würd theoretisch abwarten, aber wenn ma in so einer Situation ist, kanns scho sein, dass i mitgehen würd“. [...] In einem anderen Zweierteam entscheidet sich der Schüler dazu mit dem Straßenkind mitzugehen. Seine Mitschülerin sagt: „Nein, ich wollt nicht mit ihm mitgehen“.*

*Er versucht seine Entscheidung in einer Antwort zu erklären: „Ja schon, aber überleg mal, was willst denn allein machen?“*

An dieser Stelle möchte ich zusätzlich auf die Frage eingehen, welche Kompetenzen gemäß dieser Untersuchung bei den SchülerInnen angesprochen wurden. Wie bereits in Abschnitt 4.3 erwähnt, zählt die Medienkompetenz der SchülerInnen, aber auch die Sachkompetenz bzw. Erweiterung des Bildungshorizontes (erste Leitidee des Schweizer Forums „Schule für eine Welt“) durch die Fähigkeiten des Einlassens auf die Welt, Perspektivenwechsels, die Neugierde und das Fragenstellen der SchülerInnen dazu. Die Fähigkeit des Akzeptierens, dass es keine einfachen, richtigen oder falschen Lösungen gibt bzw. Widersprüche und Unsicherheiten auszuhalten, stellte sich für die SchülerInnen als Herausforderung dar und sprach, nach dem didaktischen Würfel Globalen Lernens, die personale Kompetenz der SchülerInnen an. Durch die vorhin zitierten Beobachtungsnotizen bekamen die LeserInnen einen Einblick in die Fähigkeiten des Zuhörens, Kooperierens, Argumentierens, Fragens und Diskutierens, wobei die soziale Kompetenz der SchülerInnen gefordert wurde. Innerhalb des Kompetenz-Strukturmodells politischer Bildung war die Rede von einer Urteilskompetenz, bei der es um die Fähigkeit geht, Entscheidungen selbst und begründet zu beurteilen. Die Auseinandersetzungen bei differierenden Spielentscheidungen verlangten den SchülerInnen eben diese Kompetenz ab. Durch das Spielen in Kleingruppen wurden die SchülerInnen dazu angeregt gemeinsam vorausschauend zu denken, zu planen, zu handeln, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren und die eigenen Leitbilder und die anderer zu reflektieren.

Abschließend sei an dieser Stelle noch angemerkt, dass das interaktive Abenteuerspiel am Computer als Unterrichtsmaterial entwickelt wurde. Deshalb darf die Tatsache, dass SchülerInnen in der Schule und während des Unterrichtes von Lehrkräften dazu angeleitet wurden, nicht unter den Tisch fallen. Letztendlich war es ja doch keine freiwillige Entscheidung, das Spiel zu spielen. Es schwingt folglich auch in dieser Bedeutungsgebung eine gewisse Verpflichtung von Seiten der SchülerInnen mit. An dieser Stelle wird der Kontext – also die Institution Schule – zu einem entscheidenden Faktor, der das Verhalten der SchülerInnen beeinflusst. Der Unterschied gegenüber der im nächsten Abschnitt beschriebenen Bedeutungsgebung als alleinige Verpflichtung ist jedoch, dass sich die SchülerInnen auf das Spiel einließen und ihm vorrangig die Bedeutung einer interessanten Geschichte gaben.

#### 4.4.2 Das Computerspiel als Verpflichtung

Die zweite Art der Bedeutungsgebung, nämlich das Computerspiel als Verpflichtung zu sehen, veranlasste die SchülerInnen zwar dazu, den vorgegebenen Anweisungen zu folgen, jedoch fehlte ihnen das nötige Interesse und die Lust, sich darauf einzulassen und tiefer damit auseinanderzusetzen.

Hier lassen sich starke Verbindungen zum dargestellten Kontext des Phänomens erkennen. Dadurch, dass sich die SchülerInnen nicht freiwillig in dieser Situation befanden, sich also nicht aus freiem Willen dazu entschlossen, das Computerspiel zu spielen, wurde dem Unterrichtsmaterial die Bedeutung einer reinen Verpflichtung zugetragen. Die SchülerInnen befanden sich in einer Situation mit klaren Regeln, die sie gehorsam befolgten, da sie ansonsten mit Konsequenzen zu rechnen hatten. Dies geschah jedoch ungeduldig und unter großem Desinteresse. Die zwei Kategorien Ungeduld und Desinteresse äußerten sich in Form von schnellem Weiterklicken der Spielszenen und parallelem Internetsurfen.

*Die Professorin erklärt den SchülerInnen, dass dieses ein Computerspiel sei, das auf spielerische Weise Inhalte vermitteln möchte und deshalb sollen sie die Informationen lesen. Es gehe grob um Südafrika und die Lebensumstände und Probleme dort und wenn sie keine Lust hätten, dann könnten sie auch ruhig Frontalunterricht machen, sie diktiere ihnen den Inhalt und in der nächsten Stunde würden sie einen Test darüber machen.*

*Die SchülerInnen der 5. Klasse starten nach Einführung der Professorin das Spiel. Es ist sehr laut in der Klasse, viele sprechen über etwas anderes, ein Schüler verteilt Schularbeitsstoff und nur wenige spielen konzentriert. Viele SchülerInnen klicken ganz schnell bis eine Entscheidungsfrage am Bildschirm erscheint. Sie werden teilweise von ihren MitspielerInnen noch gedrängt: „Klick weiter“, „Schneller“.*

Durch das erste Beobachtungszitat wird deutlich, dass die Professorin den SchülerInnen vor Augen führte, dass es sich beim Spielen von „Champions for South Africa“ um eine Verpflichtung handelte. Sie erinnerte die SchülerInnen an die strikten schulischen Strukturen und drohte ihnen im Falle eines Nichtbefolgens mit Frontalunterricht. Es lässt sich eine, für Professorin und SchülerInnen, unübliche Situation erkennen. Die SchülerInnen waren nicht gewohnt Lerninhalte auf spielerische Weise vermittelt zu bekommen und die Professorin war

sich nicht sicher, wie ihre Klasse damit umgeht. Auch hier bestätigen sich die einschneidende Rolle von Lehrkräften und der Einfluss starrer Strukturen auf die Unterrichtsgestaltung.

Im zweiten Beobachtungszitat zeigten sich die Auswirkungen des Druckes der SchülerInnen auf ihre MitschülerInnen. Steuerte man die Maus in einer Kleingruppe, in der die SchülerInnen keine Lust hatten das Spiel zu spielen und das auch ausdrückten, wurde man stark unter Druck gesetzt und gestresst. Auch die aufgewühlte Grundstimmung in der Klasse ließ nur schwer Konzentration zu und die anstehende Schularbeit bzw. der verteilte Schularbeitsstoff lenkte zusätzlich ab. Trotz all dem befanden sich die SchülerInnen in einer schulischen Situation, in der es den Anweisungen der Lehrkräfte zu folgen galt und sie somit „Champions for South Africa“ spielen mussten. Sie kamen dieser Forderung auch nach, gaben dabei aber dem Spiel die Bedeutung einer Verpflichtung.

#### **4.4.3 Das Computerspiel als Wettlauf**

Die dritte Gruppe von SchülerInnen gab dem Computerspiel die Bedeutung eines Wettlaufes. In einem Wettlauf muss man schnell sein, um gewinnen zu können – diese Überzeugung war bei dieser Bedeutungsgebung ausschlaggebend für das weitere Handeln der SchülerInnen. Die Wettläufe brauchten mehr als eine/einen TeilnehmerIn, da die SchülerInnen sich sonst nicht miteinander vergleichen konnten. Es waren dementsprechend also immer mindestens zwei SchülerInnen involviert, die sich gegenseitig demonstrierten, wer denn nun schon weiter im Spielverlauf sei. Ganz nach der Devise: Wer früher fertig ist gewinnt. Deshalb waren auch die, während des Spielverlaufes eingebauten, Mikrospiele des Computerspieles uninteressant, da sie zu einem Zeitverlust beitrugen. Die SchülerInnen waren folglich ungeduldig und klickten die Informationstexte ganz schnell weiter. Bei Entscheidungsfragen hielten sie teilweise kurz inne und blickten zu ihren NachbarInnen hinüber.

*Als sie einsteigen, sind sie im Spielverlauf hinter dem ersten Schüler und sein Nachbar fragt ihn: „He Luki, wie kommt man weiter?“ Er wendet seinen Blick nicht vom Computer und antwortet: „Klick auf die Tür“ und fügt mit Blick auf seinen eigenen Computer hinzu: „Ja, ja, ja, weiter“. Diese zwei Schüler lesen keine Informationen, sie klicken ganz schnell die Textpassagen, Videosequenzen und Bilder weiter, bis sie zu einem Entscheidungsfeld kommen. Dort sehen sie immer wieder zum anderen hinüber. [...] Sein Nachbar ist beim Mikrospiel „Kopfball“ angelangt und fragt in den Raum wie er denn wieder ins Spiel*



*zurückkomme. Ich erkläre ihm, dass es vier Versuche gäbe und wenn man diese verbrauche, gehe das Spiel automatisch weiter. Er lässt daraufhin alle Bälle fallen und sagt: „Yeah, weiter, weiter geht’s.“*

Diese SchülerInnen gaben „Champions for South Africa“ die Bedeutung eines Wettlaufes. Der Grund dafür könnte in der Assoziation zu anderen Computerspielen liegen. Häufig geht es bei diesen darum sich im Spielverlauf mit anderen zu messen und als der/die Stärkere, Schnellere bzw. Bessere hervorzugehen. Deswegen orientieren und vergleichen sie sich so stark an bzw. mit ihren MitschülerInnen. Sie sehen diese als ihre KonkurrentInnen und wollen vor ihnen am Ende des Spieles angelangen um dadurch zu gewinnen.

Interessant war es, wenn die SchülerInnen in Kleingruppen dem Spiel verschiedene Bedeutungen zumaßen. Dadurch kam es zu Konflikten, da sich die SchülerInnen uneinig darüber waren, ob sie nun die Informationstexte lesen oder schnell weiterklicken.

*[...] [E]inige Burschen versammeln sich um den Computer, der funktioniert. Der Schüler, der die Steuerung der Maus übernimmt, klickt sehr schnell. Daraufhin sagen seine Mitschüler: „Nicht so schnell“, „Warte, das ist interessant“, „Warte“, er antwortet: „Das macht keinen Unterschied ob du es liest oder nicht, du musst keine Fragen beantworten“ und sein Mitschüler sagt: „Na und, es ist aber interessant.“ Der Schüler, der die Maus steuert, klickt daraufhin langsamer.*

Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bedeutungsgebungen lässt sich erkennen, dass die SchülerInnen je nach dem Sinn, den sie dem Spiel gaben, unterschiedlich agierten. Sobald SchülerInnen dem Spiel die Bedeutung einer Geschichte zukommen ließen, die sie erfahren wollten, entstand eine Fülle von Handlungsprozessen und Interaktionen. Dies zeigt sich durch die Menge an Datenmaterial und Länge des ersten Abschnittes. Im Gegenzug konnten bei der Bedeutungsgebung der Verpflichtung und des Wettlaufes nicht viele unterschiedliche Verhaltensweisen beobachtet werden. SchülerInnen, die dem Spiel eine der beiden Bedeutungen gaben, handelten ungeduldig, desinteressiert, surfen nebenbei im Internet und bewegten sich schnell von einer Szene zur nächsten. Dem interaktiven Abenteuerspiel am Computer gelang es nicht diese SchülerInnen mitzureißen bzw. waren sie zu sehr von äußeren Einflüssen eingenommen, dass sie sich nicht darauf einlassen konnten. Das letzte Beispiel veranschaulichte, dass unterschiedliche Sinngebungen an einem Computer zu Unstimmigkeiten führen können. In diesem Fall gelang es der interessierten Mehrheit der

SchülerInnen, das Handeln ihres Mitschülers zu beeinflussen. Das heißt jedoch nicht automatisch, dass es bei diesem Schüler zu einer Bedeutungsveränderung kam. Er veränderte allerdings sein Verhalten und handelte sozusagen sozial. Diese Entwicklung lässt das Potential sozialen Lernens erkennen und spricht die soziale Kompetenz der SchülerInnen an (siehe Abschnitt 2.8).

#### **4.5 Die Konsequenzen der Sinngebung**

Um das Kodierparadigma und die bereichsbezogene Theorie zu vervollständigen, wird in diesem Abschnitt auf die Konsequenzen des Phänomens eingegangen. Es handelt sich um die Folgen der Sinngebung und des beobachteten Handelns der SchülerInnen. Die Fragen, welche Strukturen das Handeln ausbildet bzw. in welche Strukturen sich die Handlungsprozesse einfügen, charakterisieren den Abschnitt zu den Konsequenzen des Phänomens.

Zuerst kann festgehalten werden, dass die SchülerInnen, egal welche Bedeutung sie dem Spiel gaben, beschäftigt waren. Inwiefern beschäftigt, variierte allerdings von Bedeutung zu Bedeutung und in welchem Ausmaß wurde zusätzlich durch die ursächlichen Bedingungen beeinflusst.

Die erste Auseinandersetzung gilt der Bedeutung des Spieles als Geschichte. Die SchülerInnen übten durch das Spielen des Computerspieles eine Tätigkeit aus, die sie interessierte und ihnen im Allgemeinen Freude bereitete. Trotzdem empfanden viele von ihnen den Spielverlauf als zu negativ und ausweglos. Das führte von Reaktionen des Entsetzens bis hin zur Abwehr gegenüber dem Spiel. Gleichzeitig wurden die SchülerInnen aber auch durch absurde Antworten als Entscheidungsmöglichkeiten zum Lachen gebracht, sie schmunzelten während des Spieles sehr viel und zeigten durch klare Äußerungen, vor allem während der Mikrospiele, dass sie Spaß hatten.

*Mittlerweile sind nur noch wenige Schüler am Spielen. Einer erkundigt sich immer wieder einmal: „Hast du geschnupft?“ und sein Mitschüler sagt: „Ja“, sie lachen beide. Sie lesen geduldig den Text, auch noch kurz vor dem Ende der Stunde und schauen immer wieder einmal zum Nachbarn auf den Computer. Ich höre eine weitere Konversation der beiden: „Haha, des gibt's ned“, „Was ist so witzig?“, „Ja, er fragt mich immer wieder ob ich betteln will.“*

Wie bereits der Abschnitt über die ursächlichen Bedingungen des Phänomens aufzeigte (siehe Abschnitt 4.3), nahmen die Technik und die Dauer des Spieles einen großen Einfluss auf die Bedeutungsgebung und konnten unter Umständen auch zu einer Bedeutungsveränderung führen. Wenn dies der Fall war, wandelten sich neben den Handlungsprozessen schließlich auch die Konsequenzen des Phänomens.

Jene SchülerInnen, die dem Computerspiel die Bedeutung einer Verpflichtung gaben, gingen in Form von schnellem Weiterklicken der Spielszenen und/oder parallelem Internetsurfen damit um. Die SchülerInnen übten folglich eine Tätigkeit aus, die sie nicht interessierte, ihnen keinen Spaß machte und somit langweilig für sie war. Im Falle einer, durch technische Probleme oder die Dauer des Spieles hervorgerufenen Bedeutungsveränderung, agierten die SchülerInnen wie ihre MitschülerInnen, die dem Spiel bereits zuvor die Bedeutung einer Verpflichtung gaben. Der Unterschied zeigte sich jedoch in den Strukturen, die ihr Handeln ausbildete. Sie waren nicht nur gelangweilt, sondern teilweise auch wütend und trotzig, da ihnen die technischen Probleme einen flüssigen Spielablauf verwehrten. Der ursprüngliche Wunsch, das Spiel zu spielen, wurde somit unterdrückt und in Frustration verwandelt.

*Die Stunde geht dem Ende zu, die SchülerInnen haben noch nicht fertig gespielt, trotzdem bittet sie die Professorin auszusteigen und noch kurz darüber zu reden. Jede/Jeder SchülerIn übt folglich am Spiel Kritik. [...] Als ein Schüler an die Reihe kommt, der während des Spielens durchgehend schnell weiterklickte, sagt er: „Ich fands langweilig, weil’s so viel zum Lesen war.“*

*Die Ladezeiten der Spielszenen sind sehr lange und daraufhin surfen viele parallel im Internet. Zwei Schüler werden aus dem Spiel geworfen und einer von ihnen sagt wütend: „Jetzt spiel ich’s sicher ned noch einmal.“*

Die dritte Gruppe von SchülerInnen gab dem Spiel die Bedeutung eines Wettlaufes, den es zu gewinnen galt. Die Tätigkeit des schnellen Klickens war mit einem Desinteresse gegenüber allgemeinen Spielinformationen verbunden. Doch schienen die SchülerInnen gleichzeitig ein großes Interesse daran zu haben zuerst mit dem Spiel fertig zu werden und hielten demnach bei Entscheidungsmöglichkeiten inne, bei denen sie die Chance auf einen schnelleren Ausgang des Spieles wahrten. Im Gegensatz zu den SchülerInnen, die dem Spiel die Bedeutung einer Verpflichtung zuschrieben und die Spielszenen ebenfalls schnell

weiterklickten, war Langeweile für diese Gruppe keine Struktur, die ihr Handeln ausbildete. Es war vielmehr der Drang, als GewinnerIn aus dem Spiel hervorzugehen, in den sich die Handlungsprozesse einfügten.

*Ich beobachte einen Schüler, der links sitzt. Er ist im Spielverlauf noch sehr weit hinten, bei längerem Zusehen, sehe ich, dass er langsam liest und langsam klickt. Auf einmal schreit ein Schüler der rechten Seite: „Ha, ich war vor dir da, Ende!“ [...] Die Professorin fragt daraufhin den Jungen, ob er denn alles gelesen habe. [...] Sie fragt ihn, ob er beispielsweise zu den Einkommensverhältnissen in Südafrika etwas gelesen habe, oder über Straßenkinder. Er antwortet: „Keine Ahnung, ich bin jetzt am Ende und fertig.“*

Ein weiterer Faktor, der die Handlungsprozesse beeinflusste und ebenfalls im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Sinngebungen des Spieles auftauchte, war das gegenseitige Kritisieren der SchülerInnen. Die einen kritisierten ihre KollegInnen dahingehend, dieses für sie langweilige Spiel so ernst zu nehmen und die anderen prüften ihre MitschülerInnen, ob sie denn auch konzentriert lasen.

*Die SchülerInnen scheuen auch nicht davor zurück, ihre MitschülerInnen zu kritisieren, diese sind im Spielverlauf noch weiter hinten und eine fragt: „Ihr lest den Scheiß wirklich?“, die NachbarInnen ignorieren sie. [...] Als sich die Burschen, die schnell klicken, darüber aufregen, dass bei ihren MitschülerInnen das Mikrospiel mit der Wäscheleine erscheint: „He, bei mir is das nicht gekommen“, antwortet sein Nachbar: „Ja, weil du immer gleich weiter drückst“. [...] Auch gegen Ende der Stunde gibt es eine ähnliche Szene. Eine Kleingruppe ist am Ende des Spieles angelangt und freut sich: „Jeah, fertig“, daraufhin fragt sie ihr Nachbar: „Ihr lest nicht, oder?“, sie antworten: „Schon“ und der Schüler fragt ungläubig: „So schnell?“*

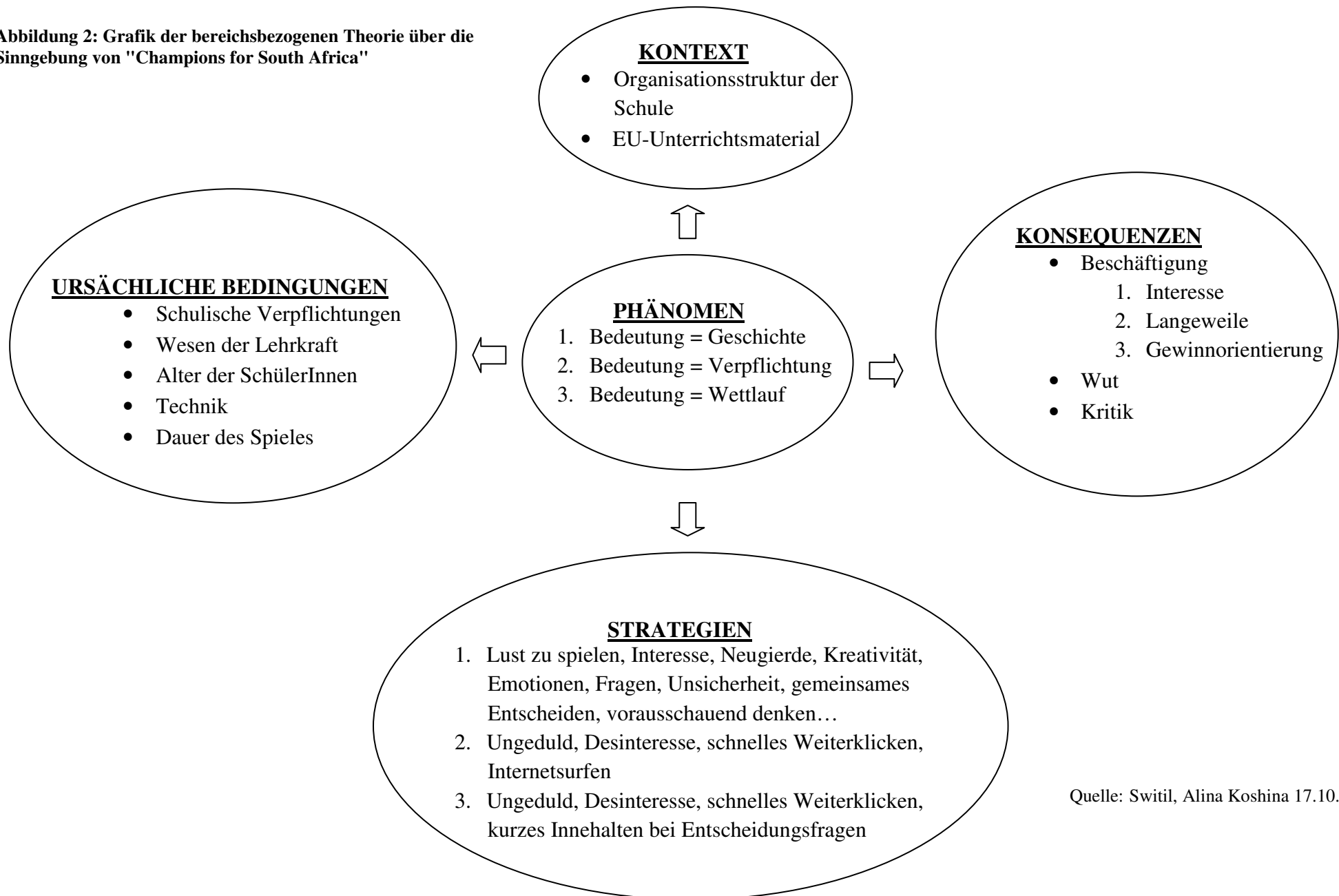
Zusammenfassend sind also die Konsequenzen der jeweiligen Bedeutungsgebung die verschiedenen Tätigkeiten und Reaktionen der SchülerInnen. Sobald SchülerInnen dem interaktiven Abenteuerspiel am Computer die Bedeutung einer Geschichte gaben, übten sie eine Tätigkeit aus, die sie interessierte, gelegentlich schockte, aber auch Freude bereitete. Im Falle der Bedeutung des Spieles als Verpflichtung war es für die SchülerInnen hingegen eine langweilige Beschäftigung, der nachgekommen werden musste. Gaben die Kinder und Jugendlichen dem Spiel die Bedeutung eines Wettlaufes, verfolgten sie das Ziel, als Erste/Erster fertig zu werden. Die teilweise durch technische Probleme hervorgerufene

Bedeutungsveränderung resultierte oft in Wut. Eine Folge der verschiedenen Bedeutungen des Spieles war, dass sich die SchülerInnen gegenseitig kritisierten. An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass die Konsequenzen auch wieder zurück wirkten. Die Kritik der SchülerInnen an ihren MitschülerInnen konnte ihre Bedeutungsgebung verändern, das gegenseitige Stressen konnte dazu führen, dass SchülerInnen aufhörten aufmerksam zu lesen bzw. sich vom Wettlauf anstecken ließen.

#### **4.6 Grafik der bereichsbezogenen Theorie über die Sinngebung von „Champions for South Africa“**

Die angeführte Grafik soll die entstandene bereichsbezogene Theorie veranschaulichen. In der Mitte befindet sich das Phänomen der Untersuchung und durch die Pfeile zu den einzelnen Kategorien wird deren hohe Interdependenz dargestellt.

Abbildung 2: Grafik der bereichsbezogenen Theorie über die Sinngebung von "Champions for South Africa"



Quelle: Switil, Alina Koshina 17.10.2010

## 4.7 Die Kritik der SchülerInnen an „Champions for South Africa“

Dadurch, dass einzelne Lehrkräfte den SchülerInnen teilweise während des Unterrichts Fragen stellten oder auch am Ende der Unterrichtsstunde noch Raum für eine Reflexion ermöglichten, kann an dieser Stelle ein zusätzlicher Abschnitt entstehen. Er legt die Erfahrungen, Eindrücke und Meinungen der SchülerInnen über das interaktive Abenteuerspiel am Computer dar und ermöglicht dadurch, die Kritik aus erster Hand zu erfahren.

Das Computerspiel wurde von den SchülerInnen als modern, innovativ, informativ, interessant und abenteuerlich beschrieben, wenn auch stellenweise der Spielaufbau kritisiert wurde: *„Es ist nett gestaltet, aber manchmal wollte ich was nehmen und das Spiel hat mich letztendlich doch in eine Entscheidung gedrängt, die ich nicht wollte“.*

Interessant waren vor allem zwei Kritikpunkte von SchülerInnen bezüglich der Hautfarbe der Spielfiguren. Ein Mädchen kritisierte das Spiel deshalb, weil es zu Beginn des Spieles nur die Möglichkeit gab, weiße Spielfiguren zu wählen. Sie fragte folglich in den Raum, was denn nun in Österreich lebende SchülerInnen wählen sollten, deren Eltern beispielsweise aus Afrika kämen. Eine zweite interessante Diskussion führten zwei Schüler mit der Professorin. Sie kritisierten das Spiel bezüglich der Darstellung von Menschen verschiedener Hautfarben und beklagten die daraus produzierte Ungerechtigkeit.

*Der Schüler sagt zur Professorin: „Die schwarzen sind urbös in dem Spiel und die Weißen die Guten“. Er befindet sich gerade in der Szene, in der ein europäischer Rucksacktourist den Straßenkindern Kekse gibt. Er fährt fort: „Man sollte das nicht so verallgemeinern, das wirft ein schlechtes Bild auf das Spiel“. Sein Mitschüler ergänzt ihn: „Na wenn des ein Weißer spielt, dann fühlt er sich besser und ein Schwarzer wird sich schlecht fühlen wenn er das spielt“. Die Professorin sagt daraufhin, dass nicht alle Schwarzen in diesem Spiel schlecht und alle Weißen gut seien. Die Schüler spielen weiter. [...] Bei der allgemeinen Reflexion fügen [...] [diese beiden Schüler] hinzu: „Sollte man nicht kleinen Kindern geben, weil die an falschen Eindruck zwischen Schwarzen und Weißen bekommen würden“.*

Die SchülerInnen bezeichneten den Spielverlauf stellenweise als unlogisch. Das zeigt ihre stark rational ausgerichtete Denkweise. Passiere ihnen in Österreich eine Ungerechtigkeit, ein Diebstahl oder Gewaltanwendung, wären sie gewöhnt, dass die Polizei ihnen helfe und für

Ordnung Sorge. Wenn sie sich verlaufen würden, fänden sie irgendwie wieder nach Hause. Doch im Spiel ist das nicht der Fall. Der Spielverlauf lässt sie nicht zur Botschaft oder zur Polizei gehen, man ist auf sich allein gestellt und begegnet fast durchgehend Menschen, die einem nichts Gutes wollen. Die SchülerInnen können beispielsweise nicht verstehen, warum sie, nur weil sie sich verlaufen haben und dreckig sind, als Straßenkind bezeichnet werden, wenn sie doch ein/eine AustauschschülerIn sind. Für sie ist dieser Spielverlauf mit der Zeit frustrierend und anstrengend. In den Reflexionen über das Spiel fiel vor allem diese Kritik an der misslichen Lage der Spielfigur auf. Von vielen wurde es deshalb als negativ, ausweglos und frustrierend beschrieben. Die SchülerInnen beklagten zum Beispiel, man konnte sich nur zwischen schlecht und schlecht entscheiden. Dies erregte ein starkes Gefühl der Hilflosigkeit und führte bei den SchülerInnen oft dazu, dass sie sich von der Thematik distanzieren. Hier zeigte sich die von Seitz betonte Gefahr einer Katastrophenpädagogik, die durch eine zu starke inhaltliche Ausrichtung auf die Weltprobleme in Abwehr- und Vermeidungsreaktionen resultiere.<sup>286</sup>

*Ein Schüler sagt: „Das ist blöd das Spiel“, die Professorin fragt nach: „Warum?“ und der Junge antwortet: „Es simuliert eine unangenehme Situation und das will ich nicht“. Andere SchülerInnen tätigen folgende Aussagen: „Kann ich eigentlich lebend aus der Sache rauskommen?“, „Warum stirbt er ned einfach, ich will raus!“, „Von einem Schlamassel ins nächste“ [...] Als die SchülerInnen, die einen schnelleren Weg im Spielverlauf gewählt haben fertig sind, sagen sie stöhnend: „Gott sei dank!“ und sie lesen die Frage am Ende des Spieles vor: „Willst du noch länger hier bleiben?“, sie antworten: „Klare Wahl, ich will hier weg“. Daraufhin fragt sie die Professorin: „Warum?“ und sie sagen: „Zu viele Probleme und keiner hilft dir“.*

Der interaktive Aufbau des Spieles war ihnen teilweise bereits aus Büchern bekannt. Das Spiel sei nicht schlecht, denn es habe einen Sinn, so die SchülerInnen. Man lerne dadurch die Situation in Südafrika kennen und könne durch das Spiel die Unterschiede zwischen arm und reich sehr gut erkennen. *Ein Mädchen sagt: „Ich finds wichtig, weil Themen wie Ausländer angesprochen werden, wenn a in provokativer Weise, so dass uns der Direktor zum Beispiel nicht rein lassen hat“.* Dies deutet darauf hin, dass die Inhalte durch das Spiel vermittelt werden konnten, eine konkrete Verbindung zum persönlichen Alltag der SchülerInnen blieb aber aus. Wie jedoch bereits im ersten Teil dieser Diplomarbeit aufgezeigt wurde, sind die

---

<sup>286</sup> vgl. Seitz zit. nach vgl. Forghani-Arani 2005, S.7



zusätzlichen Unterrichtsmaterialien für die Verbindung des Inhaltes mit dem Alltag der SchülerInnen verantwortlich.

Durch diese kritischen Äußerungen der Kinder und Jugendlichen wurde die Handlungskompetenz und Methodenkompetenz des Kompetenz-Strukturmodells politischer Bildung angesprochen (siehe Abschnitt 2.9.1.5). Die SchülerInnen zeigten die Fähigkeit Meinungen, Interessen und Entscheidungen zu artikulieren, zu vertreten und darüber hinaus erfolgte durch die Kritik bezüglich der Hautfarben eine kritische Prüfung medial vermittelter Informationen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die SchülerInnen reichlich Kritik übten. Durch die getätigten Aussagen der SchülerInnen ging hervor, dass das Medium im Unterricht sehr wohl ankomme und Interesse wecke, es jedoch durch die vielen Informationen, die Spiellänge und ausweglose Spielsituation sehr anstrengend zu spielen sei und dadurch auch zu mangelnder Konzentration und Langeweile führen könne.

## 4.8 Forschungsreflexion

Neben den hier präsentierten Beobachtungen, führte mich mein Forschungsprozess auch zu eigenen theoretischen und methodischen Erkenntnissen. Wie bereits im Abschnitt über die teilnehmende Beobachtung als Methode der Datenerhebung erwähnt (siehe Abschnitt 3.3.1), dienen methodische Notizen zur Reflexion des methodischen Vorgehens sowie zur Demonstration der Gegenstandsangemessenheit der getätigten Schritte. Im Folgenden sollen nun Vor- und Nachteile der Methode der Datenerhebung wie auch der Datenanalyse sowie bestimmte Entwicklungen während des Forschungsprozesses reflektiert werden. Denn *„[e]s sind jene nachträglichen Selbstbeobachtungen, die Betrachtung eigener Forschungsentscheidungen sowie des Handelns der interessierenden Akteure, welche jene Distanzierungs- und Objektivierungsmöglichkeit eröffnen [...]“*<sup>287</sup>

Um die Angemessenheit der angewandten Methode zu prüfen, zog ich die von Flick erarbeitete Checkliste für Beobachtungsverfahren zu Hilfe.<sup>288</sup> Die Überprüfung ergab, dass bei diesem Beobachtungsverfahren die wesentlichen Aspekte der Fragestellung erfasst werden

---

<sup>287</sup> Brüsemeister 2000, S.87

<sup>288</sup> vgl. Flick 2007, S.365f.

konnten und es somit eine geeignete Beobachtungsform für die Zielgruppe und das untersuchte Feld war. Um die Frage nach der geeigneten Methode für die Zielgruppe noch zu vertiefen, möchte ich auf die bürokratischen Hürden im Bezug auf die Zugänglichkeit zum untersuchten Feld hinweisen. In meinem Fall kontaktiere ich zuerst die Lehrkräfte um nachzufragen, ob sie denn vorhätten dieses Projekt in ihren Unterricht zu integrieren und wenn ja, ob sie mir erlauben würden, während der Unterrichtsstunde, in der die SchülerInnen das Spiel spielten, als teilnehmende Beobachterin dabei zu sein. Erst als ich die Zusagen von vier Professorinnen bekam, stellte ich beim Stadtschulrat meinen Antrag auf Bewilligung des Forschungsvorhabens in eben diesen vier Gymnasien. Die Bearbeitung des Antrages nahm viel Zeit in Anspruch und ich war dadurch in meinem Forschungsablauf ein wenig behindert. Im Nachhinein gesehen würde ich diese zwei Schritte umdrehen und zuerst den Stadtschulrat kontaktieren. Um den Prozess zu beschleunigen, hätte ich zuerst um eine Genehmigung meines Forschungsvorhabens in diversen Schulen ansuchen sollen. Während der Bearbeitungszeit des Antrages hätte ich dann die Lehrkräfte kontaktieren können, um nach deren Zusage und der Genehmigung des Stadtschulrates direkt mit dem Forschungsvorhaben beginnen zu können.

Als teilnehmende Beobachterin am Unterricht verspürte ich zu Beginn der Feldforschung noch etwas Nervosität, die jedoch von Schulbesuch zu Schulbesuch weniger wurde. Dadurch, dass ich mit dieser qualitativen Methode bereits vertraut war, blieben größere Ängste und Unsicherheiten aus. Ich versuchte, die Forschung nach den methodischen Vorgaben und Zielsetzungen zu gestalten. Da es sich um offene teilnehmende Beobachtungen handelte, stellte ich mich zu Beginn des Unterrichtes immer vor und erklärte, warum ich da war, teilweise übernahmen das auch die Professorinnen. Lamnek betont im Zusammenhang mit offenen Beobachtungen, dass die völlige Darlegung eines Untersuchungszwecks auch zu einer Verfälschung von Beobachtungssituationen führen kann. *„Es ist also stets zu prüfen, inwieweit und in welcher Form die betroffenen Personen über die beabsichtigten Forschungsziele informiert werden (müssen).“*<sup>289</sup> In meinem Fall erläuterte ich den SchülerInnen, dass ich an meiner Diplomarbeit schreibe und herausfinden möchte, wie sie dieses Spiel erleben und damit in Begegnung treten. Ich erklärte ihnen, dass ich deshalb am Unterricht teilnehmen und auf meinem Notizblock die Informationen festhalten würde, die mir Antwort auf meine Fragen geben sollten. Meine Rolle und die der SchülerInnen waren

---

<sup>289</sup> Lamnek 2005, S.561

somit klar definiert und das unmittelbare Notieren von Beobachtungen war dadurch, dass jeder/jede Bescheid wusste, kein Problem.

Nach der ersten teilnehmenden Beobachtung in einer Schulklasse machte ich einige Erfahrungen, die ich danach den anderen Lehrkräften in einem Email mitteilte. Es handelte sich hauptsächlich um organisatorische Anregungen. So legte ich den Lehrkräften beispielsweise nahe, zu Beginn der Unterrichtsstunde eine Einführung zu geben, in der sie kurz etwas zur Handlung und zum Kontext des Spieles sagten. Ich machte sie auf die Dauer des Spieles aufmerksam und dass sie, wenn möglich eine Doppelstunde einplanen sollten. Zusätzlich erwähnte ich noch das Internet als Ablenkungsfaktor und fragte nach der Möglichkeit, die Verbindung während des Spielens zu trennen. Diese Anregungen wurden teilweise angenommen, manches war jedoch aus organisatorischen oder technischen Gründen nicht möglich. Ich bin mir bewusst, dass ich dadurch in die Beobachtungssituation eingriff und sie im Vorhinein veränderte. Allerdings handelte es sich dabei vor allem um strukturelle Veränderungen, die Doppelstunde sollte den SchülerInnen erlauben das Spiel zu beenden, die Einführung sollte ihnen zur Orientierung dienen und die gekappte Internetverbindung für weniger Ablenkung sorgen. Wie bereits erwähnt gelang es letztendlich nur einer Lehrkraft eine Doppelstunde zu organisieren, nicht alle führten ihre SchülerInnen in das Spiel ein und in keiner Schulklasse wurde die Internetverbindung getrennt.

Zu Veränderungen im Vorgehen fällt mir ein, dass ich mich zu Beginn der Forschung sehr bemühte, einen Gesamtüberblick über die jeweiligen Klassen zu bekommen, mich im Laufe der Zeit aber immer mehr auf einzelne SchülerInnen oder Diskussionen konzentrierte. Die Klassengröße der 18 beobachteten Klassen variierte stark. Die Anzahl der SchülerInnen pro Klasse betrug minimal acht und maximal 28 SchülerInnen. Befanden sich in den Klassen weniger als zwanzig SchülerInnen, war es ruhiger und die Situation leichter überschaubar. Zu Beginn verspürte ich noch einen größeren Drang, alles sehen und hören zu müssen, um nichts zu verpassen. Dies verdeutlicht eine Beobachtung, die ich ganz zu Beginn notierte:

*Es reden sehr viele Leute in dieser Klasse gleichzeitig. Es ist mir nicht möglich, alles zu verstehen. Je nachdem, zu welcher Seite ich mich im Raum bewege, kann ich die SchülerInnen, die links oder rechts sitzen verstehen, aber nie alle.*

Dieses Stressgefühl war je nach Anzahl der SchülerInnen in den Computersälen verschieden stark ausgeprägt. Mit der Zeit legte sich diese Nervosität jedoch und mir wurde bewusst, dass es unmöglich ist, im selbem Moment sowohl einen Gesamtüberblick über die Klasse zu behalten, als auch spezifische Interaktionen zwischen einzelnen SchülerInnen zu notieren. Lamnek formuliert diese Erfahrung sehr treffend, indem er sagt, „ *[d]ie Erfahrbarkeit der sozialen Realität ist [...] durch unsere Sinneswahrnehmung determiniert und limitiert.* “<sup>290</sup>

Weiters bemerkte ich, dass ich mich während der anfänglichen teilnehmenden Beobachtungen noch stark auf jene SchülerInnen konzentrierte, die neben dem Spiel parallel im Internet surfen. Mit der Zeit kristallisierten sich die unterschiedlichen Bedeutungsgebungen der SchülerInnen heraus und es zeigte sich, dass die Strategien der AkteurInnen stark variierten. Während sich SchülerInnen, die dem Spiel die Bedeutung einer Verpflichtung zumaßen, ruhig verhielten und eher wenig Reaktionen zeigten, ließen sich bei den SchülerInnen, die dem Spiel die Bedeutung einer Geschichte gaben, eine Vielzahl an Verhaltensweisen beobachten. Deshalb richtete sich meine Aufmerksamkeit mit der Zeit immer mehr auf die SchülerInnen, die sich ins Spiel einlebten und auf ihre Interaktionen.

Brüsemeister macht darauf aufmerksam, dass der Einfluss der ForscherInnen auf das zu untersuchende Feld so gering wie möglich sein sollte, weil dadurch die natürliche Kommunikation am besten erhalten bleibe und registriert werden könne.<sup>291</sup> Ich versuchte meine Rolle folglich auf die der Beobachterin als Teilnehmerin zu beschränken. Fragten mich SchülerInnen jedoch etwas, modulierte ich durch gegenstandsangemessenes Handeln zu einer Teilnehmerin als Beobachterin. Als ich meine eigene Involviertheit in den Beobachtungssituationen reflektierte, ließen sich Unterschiede in den verschiedenen Schulklassen feststellen. Übernahmen die Lehrkräfte die Gestaltung des Unterrichtes, zeigten sie Präsenz im Raum und standen für Fragen der SchülerInnen zur Verfügung, wurde ich großteils gar nicht wahrgenommen. Hielten sich die Lehrkräfte jedoch zurück, wurde ich vermehrt für Fragen während des Spielverlaufes in Anspruch genommen und war somit aktiver und präsenter. In beiden Fällen wirkte sich meine Anwesenheit nur minimal auf das Handeln der Beobachteten aus. Ob ich anwesend war oder nicht, entschied nicht darüber, ob die SchülerInnen sich auf das Spiel einließen und auch die Bedeutung, die sie dem Spiel gaben, wurde davon nicht weiter beeinflusst.

---

<sup>290</sup> Lamnek 2005, S.553

<sup>291</sup> vgl. Brüsemeister 2000, S.82

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung ist der Mensch erkennendes Subjekt und nicht „Untersuchungsobjekt“. Das bedeutet, Forscherin und SchülerInnen sind als InteraktionspartnerInnen in der Lage, sich in die Position des anderen hineinzusetzen und sie konstruieren die soziale Wirklichkeit durch ihre Interpretationen.<sup>292</sup> Durch die teilnehmenden Beobachtungen konnte ich Handlungsweisen und Interaktionen der SchülerInnen verstehen sowie das Geschehen in diesem bestimmten Kontext erfassen. Es ist mir bewusst, dass ich als anwesende Forscherin an der Konstruktion von der zu untersuchenden Wirklichkeit beteiligt war und diese Wirklichkeit somit das Ergebnis eines sozialen Prozesses darstellt.<sup>293</sup>

Bei der Forschungsreflexion zur Methode der Datenanalyse kam ich zu dem Schluss, dass ich das Prozessmodell der Grounded Theory in meiner Untersuchung so gut es ging umsetzte, jedoch einzelne Abweichungen vornehmen musste. So war ich beim Verfahren des theoretischen Samplings - also bei der Erhebungswahl meiner Daten - eingeschränkt und gebunden, da ich nur in jenen Schulklassen teilnehmend beobachten konnte, in denen die Professorinnen sich dazu bereit erklärten. Rückblickend gesehen, konnte ich aus den Untersuchungen in den insgesamt 18 Schulklassen jedoch genügend Datenmaterial erheben und die entstandene bereichsbezogene Theorie schließlich auch sättigen. Anzumerken sei an dieser Stelle noch, dass es qualitativer Forschung nicht um eine große Anzahl von Daten, sondern um typische Fälle in Bezug auf die Fragestellung geht. *„Es sollen Strukturen und Bezüge entdeckt und beschrieben und nicht die quantitative Ausprägung dieser Aspekte bestimmt werden.“*<sup>294</sup>

Es gelang mir leider nicht immer, an der Entwicklung der Theorie und der Datenerhebung parallel zu arbeiten, da die Beobachtungen an den Schulen teilweise meine volle Aufmerksamkeit beanspruchten. Auch hier war ich an die von den Professorinnen vorgeschlagenen Termine zur Durchführung der Untersuchung gebunden, die aufgrund von allgemeinen Prüfungs- und Ferienzeiten bzw. der Fußballweltmeisterschaft fast alle zur selben Zeit waren. Trotzdem gelang es mir, eine teilnehmende Beobachtung sowohl vor der Hauptphase der Datenerhebung zur Orientierung, als auch eine danach zur Überprüfung, durchzuführen.

---

<sup>292</sup> vgl. Lamnek 2005, S.32ff.

<sup>293</sup> vgl. Flick 2007, S.358

<sup>294</sup> Witt zit. nach Lamnek 2005, S.193

## 5. Conclusio

In diesem abschließenden Kapitel werden nun der Aufbau der Arbeit, der Forschungsgegenstand, die Methode, Hauptkenntnisse und Konsequenzen der Untersuchung nochmals zusammengefasst.

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei großen Kapiteln. Im ersten Teil der Arbeit konnten sich die LeserInnen einen Überblick über die gängigen Debatten rund um Globales Lernen verschaffen. Es ist die Theorie des pädagogischen Konzeptes, die sich mit den Fragen nach den Ursprüngen, Definitionen, Inhalten, Methoden und Kompetenzen Globalen Lernens auseinandersetzt. Angereichert wurde dieses Kapitel durch die Einbindung und Analyse spezifischer Projektideen, Vorhaben und Spielinhalte von „Champions for South Africa“, ein von Don Bosco Jugend Dritte Welt entwickeltes Computerspiel, das im Rahmen eines EU-Bildungsprojektes als Unterrichtsmaterial an diverse Schulen verschickt wurde. Dieser Teil sollte den LeserInnen die Möglichkeit geben, sich mit dem Medium vertraut zu machen und eine Verbindung zum empirischen Kapitel der Arbeit herstellen.

Das zweite große Kapitel der Arbeit beschäftigte sich mit dem Forschungsdesign der Untersuchung. In ihm wurden die Forschungsfragen im Detail präsentiert und diskutiert, Aspekte qualitativer Sozialforschung angesprochen und die Methode der Datenerhebung sowie der Datenanalyse vorgestellt. Dieser Teil veranschaulichte den LeserInnen die empirische Herangehensweise und sollte einen transparenten Forschungsprozess gewährleisten. Rückblickend erweis sich die gewählte qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung als passend, da durch ihre Anwendung schließlich die Forschungsfragen beantwortet wurden.

Die Auswertung der Datenprotokolle und die Erstellung des dritten großen Kapitels der Arbeit nahm innerhalb des Forschungsprozesses die meiste Zeit in Anspruch. Meine Neugierde, aber auch die Zweifel waren groß, stellte dieses Vorgehen doch ein Novum innerhalb meines Studiums dar. Die Untersuchungsergebnisse gaben Antwort auf die Forschungsfragen - wie die SchülerInnen das Computerspiel erlebten, welche Bedeutung sie dem interaktiven Abenteuerspiel am Computer gaben und wie sich dieser Sinn auf ihr Handeln auswirkte. Die entstandene bereichsbezogene Theorie wurde anhand eines Kodierparadigmas herausgearbeitet und dargestellt.

Der Forschungsgegenstand der Untersuchung war demnach einerseits ein von Don Bosco Jugend Dritte Welt entwickeltes Computerspiel namens „Champions for South Africa“. Durch die Diskussion und Analyse spezifischer Projektideen, Vorhaben und Spielinhalte wurde aufgezeigt, inwiefern das Computerspiel „Champions for South Africa“ Globales Lernen ermöglicht, also welche Aspekte des pädagogischen Konzeptes erreicht und welche verfehlt wurden. Andererseits waren auch die SchülerInnen, die „Champions for South Africa“ im Unterricht spielten, ein Teil der Forschung. Durch die qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde beleuchtet, wie die SchülerInnen das interaktive Abenteuerspiel erlebten, welche Bedeutung sie ihm gaben und wie sich dieser Sinn auf ihr Handeln auswirkte.

Die Hauptkenntnisse des ersten großen Kapitels vorliegender Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Zielformulierung des EU-Projektes, nämlich einerseits Bewusstsein für die Herausforderungen dieser Welt zu schaffen und andererseits die Zielgruppe zu motivieren sich für eine gerechtere Welt zu engagieren, ließ eine Kombination aus handlungs- und systemtheoretischen Annahmen zu Globalem Lernen erkennen, ermöglichte eine Verbindung von inklusivem und exklusivem Denken und wurde dadurch als ein angesprochener Aspekt des pädagogischen Konzeptes erkennbar.

Der Abschnitt über den Zugang zu Globalem Lernen in „Champions for South Africa“ (siehe Abschnitt 2.6.1.1) verdeutlichte die Gratwanderung, auf der sich die Projektträger beim Formulieren von Projektzielen befanden. Da die Diskussion über ein erwünschtes friedvolles, nachhaltiges und gerechtes Handeln bei Jugendlichen stark normativ geprägt war und Gefahr lief in einer Postulativpädagogik zu enden, lässt sich an dieser Stelle von verfehlten Aspekten Globalen Lernens sprechen. Auch das spezifische Projektziel, das durch „Champions for South Africa“ erreicht werden sollte, kommt der Forderung Normativität zu vermeiden nicht nach: dafür gibt es zu viele subjektiv geprägte Elemente. Indem den SchülerInnen die Verantwortung für eine gerechtere Welt aufgebürdet wird, verfehlt das Projekt diesbezüglich einige Aspekte Globalen Lernens.

Die Analyse der inhaltlichen Dimension des Computerspieles ergab, dass durch das Spiel alleine keine Verbindung zur konkreten Lebenswelt der SchülerInnen hergestellt werden konnte. Für das pädagogische Konzept ist jedoch genau diese Verbindung von wesentlicher

Bedeutung. Diese Aufgabe sollten die zusätzlichen Unterrichtsmaterialien übernehmen, die allerdings nur in zwei Schulklassen zum Einsatz kamen. Einerseits wurde dadurch deutlich, dass die Lehrkräfte und deren Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung Einfluss auf die Entfaltung Globalen Lernens nahmen, andererseits verhinderte das Fehlen einer Verbindung der globalen und individuellen Ebene im Computerspiel Globales Lernen. Die überwiegende inhaltliche Ausrichtung auf die Probleme des Landes Südafrika ließ ebenfalls verfehlte Aspekte Globalen Lernens erkennen.

Die Ursachen, Konsequenzen und Interventionsmöglichkeiten der thematisierten Probleme wurden in das Computerspiel integriert, gelten als Stärken des Spieles und ermöglichten demnach Globales Lernen. Diese Informationen sind jedoch größtenteils nur über die zusätzlichen Informationsbuttons abrufbar. Sehr komplex und reich an Inhalten war die Geschichte des Abenteurers bereits an sich, sodass die Projektträger entschieden, die zusätzlichen Informationen über diesen Weg anzubieten. Um Globalem Lernen diesbezüglich noch mehr entgegenzukommen, wären eine kürzere Spiellänge und das Verpacken dieser Informationen im Haupterzählstrang wünschenswert gewesen.

Als eine weitere Stärke des Computerspieles kann die multiperspektivische Erarbeitung von „Champions for South Africa“ genannt werden, die Globales Lernen ermöglichte. Durch sie wurden verschiedene Darstellungen des Sachverhaltes dargeboten, je nach den Interessen der unterschiedlichen AkteurInnen. Aber auch die authentische Erarbeitung der Länderinformationen und Lebensgeschichten durch die Einbeziehung des Salesian Planning and Development Office in Kapstadt, sprach Aspekte Globalen Lernens an. Trotzdem gelang es den Projektträgern nicht, die Bildungsarbeit von der Kampagnenarbeit zu trennen und dadurch standen Straßenbetreuungscentren, Bildungsprojekte und Schulen Don Boscos während des Spielverlaufes im Mittelpunkt, was als Schwachstelle von „Champions for South Africa“ bezeichnet werden kann.

Methodisch gesehen konnte das Computerspiel mit seinem interaktiven Aufbau punkten. Wie bereits im Abschnitt zur methodischen Dimension des interaktiven Abenteurerspieles am Computer erwähnt wurde (siehe Abschnitt 2.8.2), enthält es zwar nicht alle Lernmethoden, trotzdem werden verschiedene Lernansätze miteinander kombiniert. Dadurch zeichnet sich das Computerspiel durch eine Methodenvielfalt aus, die für das pädagogische Konzept von großer Bedeutung ist. Kognitives, affektives und soziales Lernen wurde angeregt, indem, die



SchülerInnen beispielsweise Informationen verknüpften und die Perspektive wechselten sowie die Situation emotional miterlebten. Außerdem wurden sie darin gefördert, vorausschauend zu denken (zukunftsorientiertes Lernen), zu reflektieren und gemeinsam mit ihren MitschülerInnen Entscheidungen zu treffen.

Innerhalb des Abschnittes über die Kompetenzdiskussion in „Champions for South Africa“ (siehe Abschnitt 2.9.1.6) kristallisierte sich der Modellversuch „Bildung 21“ der BLK als Orientierungsrahmen für zu entwickelnde Kompetenzen heraus. Die Projektträger nahmen sich dadurch eines Kompetenzmodells an, welches sehr stark handlungstheoretisch ausgerichtet ist. Ob die Zielgruppe wirklich alle zehn Teilkompetenzen entwickelte, aus denen sich die Gestaltungskompetenz zusammensetzt, bleibt an dieser Stelle jedoch offen. Dieser Frage nachzugehen, hätte den zeitlichen Rahmen dieser Forschungsarbeit gesprengt, außerdem wäre eine solche „Qualitätsmessung“ Globalen Lernens methodisch sehr schwer umzusetzen. Hartmeyer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Konzept des Globalen Lernens nicht auf rasche Wirksamkeit ausgerichtet ist<sup>295</sup> und ebenso wenig darauf, vorgegebene Ziele anzusteuern.<sup>296</sup> *„Es geht in solchen Lernprozessen nicht um Bilanzen und nicht um Rezepte, wie man sich den Mehrwert des Lebens erwirtschaftet.“*<sup>297</sup> Und auch Scheunpflug, Asbrand, Schröder, Bergmüller und Paasch sind sich einig, dass in entwicklungsbezogener Bildungsarbeit eine Evaluation bzw. eine Analyse der Wirkung einer Bildungsmaßnahme, indem die Veränderungen von Haltungen oder Einstellungen überprüft werden, problematisch ist.<sup>298</sup>

Ich möchte an dieser Stelle noch die, gemäß meiner Untersuchung bei den SchülerInnen angesprochenen, Kompetenzen zusammenfassen. Gegen Ende des Abschnittes 4.4 wurde detailliert auf die angesprochenen Fähigkeiten der SchülerInnen eingegangen. „Champions for South Africa“ sprach bei den Kindern und Jugendlichen ihre Medienkompetenz (Umgang mit dem Computer), Sachkompetenz (Einholen von Informationen), Handlungskompetenz (Artikulation von Entscheidungen) und Methodenkompetenz (Medienanalyse) sowie die personale (Aushalten von Widersprüchen und Unsicherheiten), soziale Kompetenz (zuhören, fragen, kooperieren) und Urteilskompetenz (Vertretung von Entscheidungen) an. Durch das Spielen in Kleingruppen wurden die SchülerInnen dazu angeregt gemeinsam vorausschauend

---

<sup>295</sup> vgl. Hartmeyer 2007a, S.56

<sup>296</sup> vgl. Hartmeyer 1997, S.7

<sup>297</sup> Hartmeyer 1997, S.6

<sup>298</sup> vgl. Bergmüller/Paasch 2008, S.15

zu denken, zu planen, zu handeln, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren und die eigenen Leitbilder und die anderer zu reflektieren.

Diese Zusammenfassung angesprochener und verfehlter Aspekte Globalen Lernens, analysierter Stärken und Schwachstellen des Computerspieles gab eine Antwort auf die Frage, inwiefern „Champions for South Africa“ Globales Lernen ermöglichte. Das Unterrichtsmaterial ermöglichte Globales Lernen insofern, als dass es den SchülerInnen Raum für die Entwicklung persönlicher, medialer, sozialer, fachlicher und methodischer Kompetenzen sowie einer Handlungsfähigkeit gab. Inwiefern die SchülerInnen diese Möglichkeit nutzten und inwieweit sie sich darauf einließen war jedoch individuell unterschiedlich. Dementsprechend trug die Methodenvielfalt sowie die Darstellung der Ursachen, Konsequenzen und Interventionsmöglichkeiten der thematisierten Probleme als auch die multiperspektivische Erarbeitung des Inhaltes des Unterrichtsmateriales zur Ermöglichung Globalen Lernens bei. Dass die Projektträger die Ziele des Projektes sehr stark normativ formulierten, dass sie ferner Bildungsarbeit nicht klar von Kampagnenarbeit trennten und dass gleichzeitig der Spielinhalt nicht mit der konkreten Lebenswelt der SchülerInnen verbunden wurde, stand der Ermöglichung von Globalem Lernen im Weg.

Die Frage die sich hier stellt ist, ob ein Unterrichtsmaterial im Kontext des Globalen Lernens allen Aspekten des pädagogischen Konzeptes gerecht werden kann, ob es das überhaupt muss und inwiefern nicht auch äußere Faktoren, wie beispielsweise ursächliche Bedingungen, maßgeblichen Einfluss auf die Ermöglichung Globalen Lernens nehmen. Im pädagogischen Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen über die Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das Globale Lernen sind sich die AkteurInnen einig, dass *„[d]ie einzelnen Kriterien [...] sicher nicht alle gleichzeitig in gleicher Weise berücksichtigt und umgesetzt werden [können]. Welche Kriterien im Einzelnen besonders wichtig sind, muss vom didaktischen Kontext abhängig gemacht werden.“*<sup>299</sup>

Die Erkenntnisse, zu denen ich im dritten umfangreichen Kapitel der Diplomarbeit gelangte, basieren auf den Erfahrungen der SchülerInnen mit dem interaktiven Abenteuerspiel am Computer. Insgesamt gab die Darstellung der bereichsbezogenen Theorie über die Bedeutungsgebung der SchülerInnen, hinsichtlich des interaktiven Abenteuerspieles am

---

<sup>299</sup> Krämer 2007a: [http://doku.cac.at/0709\\_pw\\_beurteilungskriterien\\_ums\\_globales\\_lernen.pdf](http://doku.cac.at/0709_pw_beurteilungskriterien_ums_globales_lernen.pdf)

Computer und dessen Auswirkungen auf ihr Handeln, einen vielfältigen Einblick in die Erfahrungen der SchülerInnen mit diesem Medium.

Die Thematisierung des Kontextes ermöglichte den LeserInnen das Phänomen zu verorten. Dadurch, dass die SchülerInnen im Unterricht mit dem Medium konfrontiert wurden, setzten sie sich einerseits nicht freiwillig damit auseinander und andererseits zeigte sich, dass die schulischen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die starr ausgerichteten 50-Minuten-Einheiten, den Bedürfnissen Globalen Lernens nicht entsprechen. Es wurde dargestellt, wie die SchülerInnen mit dem Computerspiel in Begegnung traten und von welchen Strukturen ihre Handlungsentscheidungen abhingen bzw. beeinflusst wurden. So gaben die Kinder und Jugendlichen dem Spiel entweder die Bedeutung einer Geschichte, die sie in Erfahrung bringen wollten, oder einer Verpflichtung, der nachgekommen werden musste, beziehungsweise eines Wettlaufes, den es zu gewinnen galt. Andere schulische Verpflichtungen, die Persönlichkeit der Lehrkraft, das Alter der SchülerInnen, die Technik und die Dauer des Spieles beeinflussten das Handeln der SchülerInnen und veränderten gegebenenfalls den Sinn des Spieles. Die Lehrkräfte waren mitunter auch deswegen maßgeblich an der Gestaltung Globalen Lernens beteiligt, da sie den Unterricht strukturierten und sich entweder für oder gegen den Einbezug der zusätzlichen Printmedien entschieden. Wie bereits im Abschnitt 4.3 diskutiert, hatten nur zwei von 18 Schulklassen durch die zusätzlichen Unterrichtsmaterialien die Möglichkeit, die Schlüsselthemen des Computerspieles mit ihrer konkreten Lebenswelt in Verbindung zu bringen. Eben diese Verbindung der individuellen und globalen Ebene ist für das Globale Lernen kennzeichnend.

Die Strategien der SchülerInnen ließen einen Einblick in die verschiedenen Verhaltensweisen der SchülerInnen zu und dadurch konnten Antworten auf die Frage, wie die SchülerInnen dieses interaktive Abenteuerspiel am Computer erleben, gegeben werden. Ob das Spiel als interessante oder langweilige Tätigkeit gesehen wurde, ob die SchülerInnen gewinnorientiert spielten, aber auch gegenseitiges Kritisieren, Ungeduld, oder Wut waren Strukturen, die die Handlungsprozesse veränderten. Durch die bereichsbezogene Theorie wurde unter anderem sichtbar, dass der Sinn, den die SchülerInnen dem Computerspiel zumaßen, ausschlaggebend dafür war, ob sich Aspekte Globalen Lernens entfalten konnten oder nicht und in welchem Ausmaß ihre Kompetenzen angesprochen wurden. So zeigte sich beispielsweise, dass bei den SchülerInnen, die dem Computerspiel die Bedeutung einer Geschichte gaben, eine Fülle an Kompetenzen angesprochen wurde.

Die Verbindung des pädagogischen Konzeptes Globales Lernen mit den durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen und „Champions for South Africa“ zeigte auf, dass die Frage inwiefern das Computerspiel Globales Lernen ermöglicht, sehr komplex ist. Einerseits gab die Analyse des Computerspieles und dessen angesprochene und verfehlte Aspekte Globalen Lernens eine Antwort auf diese Frage, andererseits zeigte die bereichsbezogene Theorie auf, dass die SchülerInnen je nach Bedeutungsgebung unterschiedlich agierten und zusätzlich diverse Faktoren (Kontext, ursächliche Bedingungen, Konsequenzen) Einfluss darauf hatten, inwieweit Globales Lernen stattfinden konnte.

## NACHWORT

Wie bereits erwähnt war das EU-Bildungsprojekt „Public awareness and education for development in Europe“ sehr umfangreich. Durch die begrenzten Mittel und Zeit war ich in meinen Forschungstätigkeiten eingeschränkt. Dabei finde ich beispielsweise die Frage nach der Nachhaltigkeit der einzelnen Projektaktivitäten höchst interessant. Hierfür würde sich eine Langzeitwirkungsanalyse zu einem späteren Zeitpunkt anbieten. Ein zusätzlicher Vorschlag zu weiterführender Forschung wäre sich auf die Rolle von Lehrkräften zu konzentrieren, da sich bei dieser Untersuchung herausstellte, dass sie für die Entfaltung Globalen Lernens von Bedeutung sind. Oder aber auch der Frage nach den optimalen Rahmenbedingungen nachzugehen, unter denen sich das pädagogische Konzept entwickeln kann und beispielsweise Projekte zu Globalem Lernen in Jugendzentren und Schulen zu vergleichen. Außerdem fände ich es innerhalb der Aktivitäten zu Globalem Lernen wichtig, den Fokus zu erweitern und neue Zielgruppen einzubinden. Das Projekt „Global Generation“ - der ungarischen Bruin Organisation for Civilisation of Sustainability Foundation (BOCS), der deutschen Organisationen Brücke/Most-Stiftung und des Weltfriedensdienstes sowie der österreichischen NGO Südwind – benennt Menschen ab 50 Jahren zur Zielgruppe Globalen Lernens und würde sich demnach zu Forschungstätigkeiten diesbezüglich anbieten.

Die Ergebnisse meiner Forschung, nämlich die Erfahrungen der SchülerInnen mit diesem speziellen Unterrichtsmedium und die Stärken und Schwachstellen bzw. erreichten und verfehlten Aspekte Globalen Lernens des Computerspieles, richten sich vor allem an MitarbeiterInnen und ReferentInnen mit Schwerpunkt Bildungsarbeit aus entwicklungspolitischen Organisationen und neugierige MultiplikatorInnen, aber auch an Lehrkräfte und allgemein am pädagogischen Konzept Interessierte.

Die Untersuchungsergebnisse dieser Diplomarbeit sind nicht für alle Schulen und SchülerInnen, die sich entschlossen haben am Projekt „Champions for South Africa“ teilzunehmen, repräsentativ und genau so wenig erhebt die Arbeit einen allgemein gültigen Anspruch auf das „richtige Medium“ im Zusammenhang mit Globalem Lernen. Ebenso hatte das Denken in schulischen Maßstäben, wie bestanden oder nicht bestanden, keinen Platz in dieser Forschung. Es ging vielmehr darum, die Erlebnisse der einzelnen SchülerInnen als empirische Fallstudien zu beobachten. Die dargestellten Erfahrungen der SchülerInnen und die diskutierten Stärken und Schwachstellen des Computerspieles sollen in diesem Sinne für

weitere Projekte im Kontext des Globalen Lernens und für die Entwicklung von didaktischem Material hilfreich sein.

An dieser Stelle sei mir noch ein letztes Zitat von Klaus Seitz erlaubt. „*Eine Pädagogik, die nur an Effekten interessiert ist, ignoriert die Autonomie und Selbstverwirklichung der Lernenden und hätte eher mit Indoktrination oder Verhaltenskonditionierung als mit Bildung zu tun.*“<sup>300</sup> Es wäre wünschenswert, wenn der Autonomie und Selbstverwirklichung der Lernenden wieder mehr Bedeutung innerhalb der ganzen Bildungsdiskussion zukommen würde, denn schließlich sind sie die Basis Globalen Lernens.

---

<sup>300</sup> Seitz 2002, S.418

## LITERATURVERZEICHNIS

Asbrand, Barbara (2008): Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft. Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ- rekonstruktiver Forschung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, 31. Jg., S.4-8.

Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Anette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschauverlag.

Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.3, 25. Jg., S.13-19.

Bergmüller, Claudia/Paasch, Daniel (2008): Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Potenziale und Grenzen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 31. Jg., S.15-19.

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske+Budrich.

Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bühler, Hans (2000): Globalisierung und Umgang mit Komplexität- ein szenisches Arrangement. S.65-78. In: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Bühler, Hans (1996): Das Globale Lernen in der internationalen Diskussion. In: Forum „Schule für eine Welt“ (1996): Globales Lernen. Anstösse für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona SG: ‚Schule für eine Welt‘.

Bühler, Hans (1996a): Perspektivenwechsel? - unterwegs zu „globalem Lernen“. 3.Auflage, Frankfurt am Main: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Dohmen, Günther (2000): Der notwendige gesellschaftliche Ruck- zum lebenslangen Lernen für alle. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, 23. Jg., S.2-7.

Elliesen, Tillmann (2009): Schulen müssen sich stärker öffnen. In: Welt-sichten 05-2009. [http://welt-sichten.org/front\\_content.php?idcat=88&idart=719](http://welt-sichten.org/front_content.php?idcat=88&idart=719) [Zugriff 04.02.2010].

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Forghani-Arani, Neda/Hartmeyer, Helmuth (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, 31. Jg., S.19-24.

Forghani-Arani, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (2005): Informationen zur Politischen Bildung, Nr.25, Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag.

Forghani-Arani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?! <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [Zugriff: 24.01.2010].

Forghani, Neda (2001): Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck-Wien-München-Bozen: StudienVerlag.

Forum „Schule für eine Welt“ (1995): Globales Lernen in der Schweiz. Eine Studie zum Stand, zu den Erwartungen und Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz. Jona SG: Forum „Schule für eine Welt“.

Geisz, Martin (2004): CD-ROM- DVD Medien für weltoffenes Lernen. Frankfurt/Main : Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP).



Graf-Zumsteg, Christian [u.a.] (2003): 'Kritische Kommentare': Expertenfeedbacks zur Bestandsaufnahme Globales Lernen 2001-2003. [ursprünglich erschienen in: Globales Lernen in Österreich: Bestandsaufnahme und Strategieentwicklung 2003. Dokumentation. Wien: Südwind Agentur, S.46-61].<http://doku.cac.at/globaleslerneninoesterreich.pdf> [Zugriff 25.01.2010].

Grandits, Marijana (2003): Globales Lernen in Österreich. Bestandsaufnahme 2001-2003. [Ursprünglich erschienen in: Globales Lernen in Österreich: Bestandsaufnahme und Strategieentwicklung 2003. Dokumentation. Wien: Südwind Agentur, S.7-28].  
<http://doku.cac.at/globaleslerneninoesterreich.pdf> [Zugriff 25.01.2010].

Grobbauer, Heidi/ Thaler, Karin (2009): Globales Lernen- die Welt entdecken, erfahren, verstehen. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift: Internationalisierung im Schulwesen (2009/5-6). Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Grobbauer, Heidi/Thaler, Karin (2007): Die Welt entdecken... Globales Lernen in der Volksschule. [http://doku.cac.at/0810\\_die\\_welt\\_entdecken\\_thaler\\_grobbauer.pdf](http://doku.cac.at/0810_die_welt_entdecken_thaler_grobbauer.pdf) [Zugriff 19.03.2010].

Haan, Gerhard de (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Grundschule. Forschungsvorhaben Bildungsservice des Bundesumweltministeriums. Berlin.  
[http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/bne\\_grundschule.pdf](http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/bne_grundschule.pdf) [Zugriff 10.02.2010].

Hartmeyer, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Erlangen-Nürnberg/ Göttingen/Wien: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Hartmeyer, Helmuth (2007a): Globales Lernen in Österreich: Entwicklungen und Perspektiven. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung- Praxisbeispiele- Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 53-58.

Hartmeyer, Helmuth (2006): Erziehung ist Anregung zum Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1/2, 29. Jg., S.49-50.

Hartmeyer, Helmuth (2005): Erste, Zweite, Dritte Welt- oder Eine Welt?. Die Entwicklungsdekaden- die Geschichte vom Mythos Entwicklung. In: Forum Politische Bildung (2005): Informationen zur Politischen Bildung, Nr.25, Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag.

Hartmeyer, Helmuth (2004): Globales Lernen. Entwicklung in Erfahrung bringen.  
Link: <http://doku.globaleducation.at/gl-hartmeyer3.pdf> [Zugriff: 31.10.2010].

Hartmeyer, Helmuth (2001): „Globales Lernen in Österreich- Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven.“. <http://www.globaleducation.at/start.asp?b=205&ID=10468> [Zugang 31.10.2010].

Hartmeyer, Helmuth (1997): Globales Lernen.  
[http://doku.cac.at/hh\\_grundsatzartike\\_globales\\_lernen.pdf](http://doku.cac.at/hh_grundsatzartike_globales_lernen.pdf) [Zugriff 31.10.2010].

Jugend Dritte Welt e. V. (2008): Projektantrag. Non- State Actors and Local Authorities in Development. Public awareness and education for development in Europe. Application ref:DCI-NSA/2008/56.

Krämer, Georg (2007): Was ist und was will „Globales Lernen“? In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung- Praxisbeispiele- Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 7-10.

Krämer, Georg (2007a): Pädagogisches Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen. Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das „Globale Lernen“. Bielefeld/Wien: Welthaus Bielefeld.  
[http://doku.cac.at/0709\\_pw\\_beurteilungskriterien\\_ums\\_globales\\_lernen.pdf](http://doku.cac.at/0709_pw_beurteilungskriterien_ums_globales_lernen.pdf) [Zugang 31.10.2010].

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck-Bozen-Wien: Forum Politische Bildung, S.5-14.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Langer, Waltraud/Spreizer, Susanne (2003): Österreichs Wirtschaft von A-Z. Wien: Linde Verlag.

Lang-Wojtasik, Gregor/Scheunpflug, Anette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 28. Jg., S. 2-7.

Leggewie, Claus (2005): Globalisierung oder: Die Entgrenzung der Welt. In: Forum Politische Bildung (2005): Informationen zur Politischen Bildung, Nr.25, Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag.

Mohrs, Thomas (2005): Die Welt ist meine Welt- philosophische Grundlagen des Globalen Lernens. S.46- 60. In: Hallitzky, Maria/ Mohrs, Thomas (2005): Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Grundlagen der Schulpädagogik. Bd.52. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Morgan, Alun (2005): The Global Dimension. Contexts within Contexts. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 28. Jg., S.26-28.

Nuscheler, Franz (2004): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. 5. Auflage, Bonn: J.H.W. Diez Verlag.

Programm Transfer-21 (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründung, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin. [http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe\\_Kompetenzen.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf) [Zugriff 31.10.2010].

Rost, Jürgen (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 28. Jg., S. 14-18.

Scheunpflug, Annette (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung- Praxisbeispiele- Perspektiven. Bonn: VENRO. S. 11-21.

Scheunpflug, Annette (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld. <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm> [Zugriff 31.10.2010].

Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2000a): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.

Scheunpflug, Annette (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, 19. Jg., S. 9-14.

Schreiber, Jörg-Robert (2005): Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 28. Jg., S. 19-25.

Schreiber, Jörg-Robert (2007): Orientierung im Nebel des Wandels. Der KMK-Orientierungsrahmen zum Lernbereich „Globale Entwicklung“. In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung- Praxisbeispiele- Perspektiven. Bonn: VENRO. S. 34-41.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Seitz, Klaus (2001): Globalisierung als pädagogisches Problem. <http://doku.cac.at/globalisierung-seitz.pdf> [Zugriff 31.10.2010].

Silverman, David (2010): Doing qualitative research. A practical handbook. Third Edition. London: Sage Publications Ltd.

Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie: Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. S.1-16. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> [Zugriff 31.10.2010].

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Aus dem Amerikanischen von Astrid Hildenbrand. Mit einem Vorwort von Bruno Hildebrand. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

Tiefenbacher, Erika (2005): Globales Lernen als integratives Lernkonzept. Theoretische und praktische Ansätze für die Umsetzung eines ganzheitlichen Lernmodells am Beispiel Migration. In: Forum Politische Bildung (2005): Informationen zur Politischen Bildung, Nr.25, Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag.

Tiefenbacher, Erika (2004): (Globales) Lernen im 21. Jahrhundert. <http://doku.cac.at/globaleslernenpolitischebildung.pdf> [Zugriff: 31.10.2009].

Tiefenbacher, Erika (2004a): Globale Herausforderungen. Eine Lehrplananalyse für die Sekundarstufe I. [http://doku.cac.at/globaleslernen\\_mittelstufe.pdf](http://doku.cac.at/globaleslernen_mittelstufe.pdf) [Zugriff 31.10.2010].

Tiefenbacher, Erika (2002): Globales Lernen- ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept. <http://doku.globaleducation.at/GL-Tiefenbacher.pdf> [Zugriff 31.10.2010].

Treml, Alfred K. (1996): Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.1, 19. Jg., S.2-8.

Trisch, Oliver (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS).

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen VENRO (2005): VENRO- Arbeitspapier Nr. 15. Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung- Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014“. Bonn:VENRO.

Wermke, Matthias/Kunkel-Razum, Kathrin/Scholze-Stubenrecht, Werner (2000): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. 22. Auflage, Band 1, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Bibliografisches Institut& F.A. Brockhaus AG.

Wiedemann, Peter (1991): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Keupp, Heiner [u.a]: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union. S.440-445.

Wintersteiner, Werner (2001): Mitschwimmen oder widerstehen? Globalisierung und Globales Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 24. Jg., S.2-4.

Wintersteiner, Werner (2000): Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H.2, 23. Jg., S.6-10.

Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster: Agenda Verlag.

# ANHANG

## Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission
BOCS	Bruin Organisation for Civilisation of Sustainability
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
DVD	Digital Versatile Disc
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EU	Europäische Union
e. V.	Eingetragener Verein
KommEnt	Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung
MDGs	Millennium Development Goals
NGO(s)	Nichtregierungsorganisation(en)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and development
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
VENRO	Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen
WTO	World Trade Organisation

## **Zusammenfassung**

Don Bosco Jugend Dritte Welt ist Träger des EU-Bildungsprojektes „Public awareness and education for development in Europe“, in dem das interaktive Abenteuerspiel am Computer “Champions for South Africa” hauptsächlich in Schulen als Unterrichtsmaterial eingesetzt wurde.

Im Rahmen dieser Abschlussarbeit wurde untersucht, inwiefern „Champions for South Africa“ Globales Lernen ermöglichte, wie die SchülerInnen dieses interaktive Abenteuerspiel am Computer erlebten, welche Bedeutung sie dem Computerspiel als Unterrichtsmaterial gaben und wie sich dieser Sinn auf ihr Handeln auswirkte. Für die Bearbeitung dieses Forschungsinteresses analysierte ich das Computerspiel anhand der ausgearbeiteten theoretischen Aspekte Globalen Lernens und wählte die qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung in Schulklassen.

Das Unterrichtsmaterial ermöglichte Globales Lernen insofern, als dass es den SchülerInnen Raum für die Entwicklung persönlicher, medialer, sozialer, fachlicher und methodischer Kompetenzen sowie einer Handlungsfähigkeit gab. Inwiefern die SchülerInnen diese Möglichkeit nutzten und inwieweit sie sich darauf einließen war jedoch individuell unterschiedlich. Dementsprechend trug die Methodenvielfalt sowie die Darstellung der Ursachen, Konsequenzen und Interventionsmöglichkeiten der thematisierten Probleme als auch die multiperspektivische Erarbeitung des Inhaltes des Unterrichtsmateriales zur Ermöglichung Globalen Lernens bei. Dass die Projektträger die Ziele des Projektes sehr stark normativ formulierten, dass sie ferner Bildungsarbeit nicht klar von Kampagnenarbeit trennten und dass gleichzeitig der Spielinhalt nicht mit der konkreten Lebenswelt der SchülerInnen verbunden wurde, stand der Ermöglichung von Globalem Lernen im Weg.

Durch die bereichsbezogene Theorie, die anhand eines Kodierparadigmas herausgearbeitet wurde, ließ sich darstellen, wie die SchülerInnen mit dem Computerspiel in Begegnung traten und von welchen Strukturen ihre Handlungsentscheidungen abhingen bzw. beeinflusst wurden. Die SchülerInnen gaben dem Unterrichtsmaterial entweder die Bedeutung einer Geschichte, die sie erfahren wollten, einer Verpflichtung, der nachgekommen werden musste oder eines Wettlaufes, den es zu gewinnen galt. Je nach Bedeutungsgebung agierten die Kinder und Jugendlichen unterschiedlich und der jeweilige Sinn, den die SchülerInnen dem



Computerspiel zumaßen, war ausschlaggebend dafür, ob sich Aspekte Globalen Lernens entfalten konnten und in welchem Ausmaß ihre Kompetenzen angesprochen wurden. Zusätzlich nahmen noch diverse Faktoren, wie der Kontext, die ursächlichen Bedingungen und Konsequenzen Einfluss darauf, inwieweit Globales Lernen stattfinden konnte. So darf die Tatsache, dass die SchülerInnen im Unterricht mit dem Medium konfrontiert wurden und sich folglich nicht freiwillig damit auseinandersetzten nicht außer Acht gelassen werden. Aber auch andere schulische Verpflichtungen, die Persönlichkeit der Lehrkraft, das Alter der SchülerInnen, die Technik und die Dauer des Spieles beeinflussten das Handeln der SchülerInnen und veränderten gegebenenfalls den Sinn des Spieles.

## **Abstract**

„Don Bosco Jugend Dritte Welt“ is in charge of the EU-education project „Public awareness and education for development in Europe“, in which the interactive adventure computer game “Champions for South Africa” was mainly used for teaching purposes at schools.

Within the framework of this diploma thesis questions were dealt with such as to what extent “Champions for South Africa” allowed for Global Education, how the pupils experienced this interactive adventure computer game, what meaning they gave the teaching material and how this meaning affected their actions. To address this research interest, I analysed the computer game in accordance with the theoretical aspects of Global Education and chose the qualitative method of participant observation in school classes.

The teaching material enabled Global Education by giving the pupils space for the development of their personal, medial, social, methodical and practical competences plus an ability to take action. To what extent the pupils made use of this possibility, how deeply they got involved in the programme and whether they succeeded in developing these competences was individually different. Consequently, contributing factors to enable Global Education were the variety of methods used as well as the demonstration of the causes, consequences and intervention possibilities of the problems in hand and also the multi-perspective processing of the teaching material’s content. The facilitation of Global Education was hindered by “Don Bosco Jugend Dritte Welt“’s very normative phrasing of the project’s goals, by not separating educational work from campaign work and not linking the game’s contents to the concrete everyday life of the pupils.

By applying the sector-based theory, which was worked out by means of a code paradigm, it was possible to show how the pupils approached the computer game and on which structures their acting decisions depended, or were affected by. The pupils either gave the computer game the meaning of a story which they wanted to discover, an obligation which they had to comply with, or a race which had to be won. The kids and teenagers acted differently according to the meaning they gave the computer game and this meaning decided whether aspects of Global Education could be developed and to what extent their competences were addressed. Additionally several factors such as the context, causal conditions and consequences had an influence on whether Global Education could be achieved. The fact that

the pupils were confronted with the computer game during class and therefore did not voluntarily decide to play the game must be taken into consideration. However, other educational obligations, the personality of the teachers, the age of the pupils, the technique and the duration of the computer game also had an influence on the pupils' actions and therefore, as the case may be, may have changed the meaning of "Champions for South Africa".

## **Lebenslauf**

Vor- und Nachname: Alina Koshina Switil  
Geburtsdatum und -ort: 26.10.1985  
Hallein bei Salzburg  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
E-Mail: ko\_switil@hotmail.com

### **Ausbildung:**

---

Oktober 2005 bis dato: Individuelles Diplomstudium „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien  
Februar 2008-Juni 2008: Tallinn University, Estland; Auslandssemester  
03. Dezember 2007: Abschluss des ersten Studienabschnittes  
Oktober 2004-Jänner 2005: Diplomstudium Kommunikationswissenschaft an der Paris-Lodron-Universität, Salzburg  
  
17. Juni 2004: Matura mit gutem Erfolg  
2000-2004: Bundesoberstufenrealgymnasium Nonntal mit Schwerpunkt Instrumentalmusik, Salzburg  
1996-2000: Hauptschule Lieferung mit Schwerpunkt Montessori, Salzburg

### **Berufserfahrung:**

---

Oktober 2010 bis dato: Lernhilfe für Deutsch und Mathematik für den Übergang in die Sekundarstufe I  
Juli 2010 bis November 2010: Projektassistentin des EU-Projektes „Social Polis“ am Institut für Regional- und Umweltentwicklung an der Wirtschaftsuniversität Wien  
April 2010 bis Juli 2010: Planung und Durchführung eines Jugendprojektes „Living plurality in Vienna“ zum Thema Asyl, Migration und Integration im Rahmen der Friedens- und Freiwilligenorganisation SCI (Service Civil International)  
Oktober 2009 bis dato: Mitarbeiterin im Online- Redaktionsteam des Paulo Freire Zentrums in Wien  
Oktober 2008 bis dato: Bildungspartnerin zweier unbegleiteter Jugendlichen des Integrationshauses Wien  
Februar 2009- Juli 2009: Praktikum bei einem Bildungs- und Beratungs-Projekt mit MigrantInnen im Rahmen des Paulo Freire Zentrums in Wien