

Zweitveröffentlichung



Taube, Dorothea

Soziale Komplexität als Lehrherausforderung : eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität

Datum der Zweitveröffentlichung: 27.03.2023

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-587891

Erstveröffentlichung

Taube, Dorothea: Soziale Komplexität als Lehrherausforderung : eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 45 (2022), 3, S. 18-24. DOI: 10.31244/zep.2022.03.04

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Dorothea Taube

Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die zentralen Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie vor, in der untersucht wurde, wie Lehrkräfte in ihrer Handlungspraxis mit der sozialen Komplexität globalisierungsbezogener Fragestellungen in Schule und Unterricht umgehen. Dazu wurden aus Interviews mit Lehrkräften handlungsleitende Orientierungen in der Bearbeitung globaler Themenstellungen mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert und idealtypisch verdichtet. Die Ergebnisse der Studie ermöglichen eine differenzierte Beschreibung von drei Formen der Adressierung von Komplexität: (1) Eindeutigkeitsfokussierende Komplexitätsreduktion, (2) Vielperspektivenbezogene Komplexitätskonstruktion und (3) Reflexiv-priorisierende Komplexitätskonstruktion. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf mögliche Anregungen für die Lehrkräfteprofessionalisierung reflektiert.

Schlüsselworte: *Rekonstruktive Sozialforschung, Komplexität, Lehrkräfte, Globales Lernen*

Abstract

This article presents empirical findings derived from an empirical study that deals with teachers' implicit knowledge that structures their teaching practice dealing with the complexity of global issues. The study is based on a qualitative-reconstructive research design. Secondary school teachers were interviewed and recurring patterns on how they teach global issues were reconstructed from their narrations using the Documentary Method. The findings present a typology of different ways of addressing social complexity of global issues that include approaches focusing on (1) authenticity and clarity presented by the teacher, (2) multiperspectivity that excludes the investigation of action and (3) reflexive multiperspectivity in a student-centred approach. The results are discussed with regard to teachers' professionalization.

Keywords: *Qualitative Research, Complexity, Teaching, Global Education*

Einleitung

Das Zusammenwachsen der Welt und damit verbundene Konsequenzen sind mehr denn je im Alltag eines jeden Menschen spürbar. Sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich wird dieses Zusammenwachsen der Welt zu einer Weltgesellschaft für die Gestaltung von Bildung und Erziehung reflektiert (vgl. Europe-wide Global Education Congress, 2002; KMK & BMZ, 2016; Scheunpflug & Hirsch, 2000; Seitz, 2002). Im Anschluss daran zielen pädagogische Konzeptionen wie das Globale Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit u.a. im deutschen Kontext darauf ab, mit Bildung und Erziehung einen Beitrag in der Vorbereitung von (jungen) Menschen auf ein Leben in einer solchen globalisierten Welt zu leisten. Darin wird Bildung in der Weltgesellschaft¹ und das Lehren und Lernen mit besonderen Herausforderungen (z.B. Umgang mit abstrakten Themen, mit nichtlinearen Kausalitäten, mit Unsicherheiten, mit Komplexität oder auch mit Fragen nach den Ursachen globaler Ungerechtigkeit) assoziiert (vgl. Andreotti & De Souza, 2012; Ohl, 2018; Scheunpflug, 2011).

Bisherige Studien zur Unterrichtspraxis weltgesellschaftlichen Lehren und Lernens in Deutschland nehmen vor allem die Schüler/-innenperspektive in den Blick (vgl. Asbrand, 2009b; Bendig, 2018; Brendel, 2017; Kater-Wettstädt, 2015; Wagener, 2018). Dagegen liegen erst wenige Untersuchungen zur Handlungspraxis von Lehrkräften und darin eingelassene orientierende Werte, Vorstellungen und subjektive Wissensbestände vor (vgl. Applis, 2016; Budke, Kuckuck, & Wienecke, 2016; Wettstädt & Asbrand, 2014).

Auf dieses Forschungsdesiderat wird mit der vorliegenden Studie reagiert. Im Fokus steht die Handlungspraxis von Lehrkräften und die Frage, wie Lehrkräfte in ihrem Handeln mit den beschriebenen Herausforderungen umgehen. Dies konnte in vorliegender Studie auf den Umgang mit sozialer Komplexität² konkretisiert werden.³

Theoretische Vorüberlegungen: Lehren von weltgesellschaftlichen Bezügen in der Schule

Mit dem Orientierungsrahmen für den Bereich globale Entwicklung liegt ein Referenzdokument vor, welches den Anspruch der Bearbeitung globaler Themen bildungspolitisch unterstreicht (KMK et al., 2016). Lehrkräfte stellen zentrale Akteur/-innen dar, diesen Anspruch in formalen Bildungsinstitutionen umzusetzen. Darüber hinaus wird das Lehrkräftehandeln für die Lernprozesse von Schüler/-innen als relevant eingeschätzt (vgl. Hattie, 2012; Merki & Werner, 2011). Wie beispielsweise im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz von Baumert & Kunter (2006) beschrieben, ist das professionelle Handeln von Lehrkräften dabei nicht nur durch pädagogisches und inhaltliches Fachwissen charakterisiert, sondern auch von ihren motivationalen Orientierungen, Werthaltungen, Überzeugungen und subjektiven Theorien beeinflusst. Letztere Aspekte stellen vor allem Wissensbestände dar, die das Handeln implizit strukturieren und im Gegensatz zu Fachwissensbeständen oftmals der Reflexion nur schwer zugänglich sind.

Diese impliziten Wissensbestände bzw. Überzeugungen und Werthaltungen werden sowohl im deutschen als auch internationalen Kontext unterschiedlich konzeptualisiert. Aufgrund der unterschiedlichen Konzeptionierungen werden diese auch als „messy construct“ (Pajares, 1992) bezeichnet. Gemeinsam ist diesen Konzepten der Verweis auf den erkenntnistheoretischen Stellenwert der Wissensbestände als subjektiv. Im Kontrast dazu müssen fachliche und inhaltliche Wissensbestände Kriterien der objektiven Überprüfbarkeit erfüllen. Neben der erkenntnistheoretischen Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Konstrukte insbesondere mit Blick auf damit verbundene Erhebungsformate und deren Bedeutung für die Handlungspraxis von Lehrenden. Im Folgenden wird von impliziten Wissensbeständen gesprochen und damit auf diejenigen Wissensbestände verwiesen, die von den Lehrkräften habitualisiert sind. Bei diesen impliziten Wissensbeständen handelt es sich um individuelle, subjektiv gültige Wissensbestände, die für das Handeln bedeutsam sind. Sie sind aus wissenssoziologischer Sicht von expliziten bzw. theoretischen und damit reflexiv zugänglichen Wissensbeständen zu unterscheiden (Mannheim, 1980). Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ist es, eine Beschreibung von impliziten Wissensbeständen vorzunehmen.

Forschungsstand: zur Bedeutung handlungsleitender Wissensbestände für das Lehrkräftehandeln

Empirische Studien geben Einblick, wie Lehrkräfte die oben benannten Herausforderungen adressieren. Der nachfolgende Überblick fokussiert empirische Befunde der deutschen Forschung und wird ergänzt durch relevante Studien aus dem internationalen Kontext.

Empirische Befunde aus der Unterrichtsforschung zeigen unterschiedliche Relevanzsetzungen und Formen der Adressierung weltgesellschaftlicher Themen auf. Hier zeigen Studien, dass Lehrkräfte komplexe globale Themen und insbesondere damit verbundene Handlungsperspektiven in vereinfachender und moralisierender Weise einbringen. Charakteristisch ist im Zug einer solchen Rahmung oftmals eine problemorientierte Sichtweise und eine durch die Lehrkraft in das Unterrichtsetting eingebrachte Positionierung in Hinblick auf erstrebenswertes Handeln (vgl. Aarnio-Linnanvuori, 2019; Wettstädt et al., 2014). Es werden im Kontrast dazu aber auch Handlungspraxen beschrieben, die sich stärker durch eine aktive und mitgestaltende Rolle der Schüler/-innen auszeichnen bzw. in der methodische Settings bewusst für eine kontroversitätssensible Auseinandersetzung ausgewählt werden. In solchen Handlungspraxen werden auch Herausforderungen wie der Umgang mit Nicht-Wissen oder Kontroversität produktiv adressiert (vgl. Cohen, 2020; Wettstädt et al., 2014).

In der stärker konkretisierenden Perspektive auf einzelne Aspekte von Überzeugungen und Werthaltungen, finden sich empirische Befunde, die in diesem Kontext den Umgang mit Kontroversität durch Lehrkräfte in den Blick nehmen und Zusammenhänge zwischen Fach- bzw. Konzeptverständnissen und der didaktischen Ausgestaltung aufzeigen. Akar (2012) beispielsweise stellt in diesem Kontext fest, dass Lehrkräfte, bei denen im Fächerverständnis eher eine nationale Verbundenheit deutlich wird, eine größere Unsicherheit und Ablehnung von Kontroversität im Unterricht vorweisen. In der Studie von Drewes (2018) wird die Bedeutung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen durch die Lehrkräfte auf Basis individueller Wertpräferenzen und Zielperspektiven sichtbar. Persönlich engagierte Lehrkräfte adressieren das Thema Klimawandel in seiner politischen Dimension in enger Verknüpfung mit Handlungsperspektiven. Bei Lehrkräften, die kaum oder keine Relevanz für das eigene Handeln mit dem Thema verbinden, steht eine inhaltsbasierte und wissensorientierte Bearbeitung im Vordergrund. Ähnliches konnten Gardner & Jones (2011) auch mit Blick auf vergleichsweise praxisunerfahrene Dozierende an Universitäten herausarbeiten. Wurde schwerpunktmäßig auf eine inhaltliche Beschäftigung geachtet, wurde in der didaktischen Umsetzung weniger Raum für die Beschäftigung mit kontroversen Perspektiven zugelassen. Fand sich dagegen eine Rahmung, die entweder die Gemeinschaft oder die individuelle Entscheidungsfindung als zentral für den Umgang mit kontroversen Themen in den Mittelpunkt stellte, war das Lehrsetting durch eine stärker diskursive Debatte ausgezeichnet. Wie schwierig es ist, Kontroversität und Unsicherheit in der Handlungspraxis auszuhalten, zeigt die Studie von Applis (2016). In dieser kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass sich trotz der expliziten Reflexion der Bedeutung des Zulassens von Komplexität bei Lehrkräften auf der impliziten Handlungsebene eine Orientierung an der Kontrolle und damit der Eingrenzung und Festlegung von kontroversen Themen als handlungsleitend zeigte. Ein produktiver Umgang mit Kontroversität und Kontingenz kann damit nicht als selbstverständlich beschrieben werden, auch wenn dieser auf der expliziten Ebene reflektiert wird.

Der Beitrag von Applis (2016) verweist weiterhin auf die Bedeutung, die der Auswahl des methodischen Designs für die Erfassung handlungsleitender Wissensbestände zukommt (vgl. auch Gardner et al., 2011). So zeigt die Studie, dass zwischen explizit geäußerten Wissensbeständen und tatsächlich in der Handlungspraxis relevant werdenden Orientierungen unterschieden werden muss. Die bisher bestehenden empirischen Studien zur Handlungspraxis von Lehrkräften im Kontext ei-

Der Beitrag von Applis (2016) verweist weiterhin auf die Bedeutung, die der Auswahl des methodischen Designs für die Erfassung handlungsleitender Wissensbestände zukommt (vgl. auch Gardner et al., 2011). So zeigt die Studie, dass zwischen explizit geäußerten Wissensbeständen und tatsächlich in der Handlungspraxis relevant werdenden Orientierungen unterschieden werden muss. Die bisher bestehenden empirischen Studien zur Handlungspraxis von Lehrkräften im Kontext ei-

ner Bildung in der Weltgesellschaft reflektieren insbesondere die Herausforderung des Umgangs mit Unsicherheit und Kontroversität. Die folgende Studie knüpft an diesen Forschungsstand an und verfolgt das Ziel weiterführende empirische Befunde insbesondere für den Umgang mit der (sozialen) Komplexität globaler Themen zu liefern. Hierzu liegen soweit bekannt keine empirischen Befunde vor. Dazu war die Forschungsfrage leitend, welche Orientierungen sich bei Lehrkräften in der Bearbeitung globaler Themen als handlungsleitend zeigen.

Methodisches Design der Studie: qualitatives-rekonstruktives Forschungs- vorgehen

Ausgehend von dem beschriebenen Erkenntnisinteresse wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign gewählt. Empirische Datengrundlage bilden 17 narrative Interviews mit Lehrkräften unterschiedlicher Schularten weiterführender Schulen mit einem Schwerpunkt auf geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. In den Interviews berichteten die Lehrkräfte in umfangreichen Beschreibungen von Unterrichtsbeispielen aus ihrer Handlungspraxis. Die Auswahl der interviewten Lehrkräfte folgte dem theoretical Sampling nach Glaser & Strauss (2012). Zu Beginn wurde auf Basis bisheriger Erkenntnisse eine Erhebungsstrategie erarbeitet, die im Laufe der Auswertung der Interviews erweitert wurde. Aspekte, die in die Erhebungsstrategie einfließen, waren: biographische Hintergründe (Engagement, Erfahrungen im Ausland, Professionalisierungsangebote), institutionelle Anbindungen der Schulen an Projekte im Bereich des Globalen Lernens, Berufserfahrung, Geschlecht und Schularten. Ziel der Erhebungsstrategie war es, möglichst kontrastierende Formen der Bearbeitung globaler Themen durch die Lehrkräfte einzuschließen.

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte mit der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl, 2012). Mit dieser qualitativ-rekonstruktiven Methode wurden die impliziten Wissensbestände als handlungsleitende Orientierungen in verschiedenen Interpretationsschritten rekonstruiert und in abduktiven Prozessen zu idealtypischen Mustern verdichtet (ausführlich siehe Taube, 2022). Begleitet wurde der Forschungsprozess durch eine Forschungswerkstatt, in der die Rekonstruktion und Verdichtung der Orientierungen kommunikativ validiert wurde.

Ergebnisse: Formen des Umgangs mit sozialer Komplexität im Kontext der Bearbeitung weltgesellschaftlicher Themen

Für die vorliegende Studie war die Forschungsfrage leitend, welche handlungsleitenden Orientierungen sich bei Lehrkräften mit Umgang mit weltgesellschaftlichen Themen bedeutsam zeigen. Im Zuge der Rekonstruktion der Orientierungen wurde deutlich, dass alle interviewten Lehrkräfte in ihren Beschreibungen implizit oder explizit die Frage aufwerfen, wie der Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge begegnet werden kann. Insbesondere in Hinblick auf die soziale Ebene wurde Komplexität in den Darstellungen der Lehrkräfte als ein wiederkehrendes Thema für die Beschäftigung mit weltgesell-

schaftlichen Themen adressiert. Dieses gemeinsame Thema fungierte für die Verdichtung der Ergebnisse als Tertium Comparationis (vgl. Bohnsack, 2013). Weiterhin konnte rekonstruiert werden, dass der Umgang mit Komplexität sich in der Konkretisierung auf drei Themen – den Vergleichsdimensionen – beziehen ließ: (1) Wie wird Weltgesellschaft als Unterrichtsgegenstand in den Beschreibungen der Lehrkräfte konstruiert? (2) Welche didaktischen Zugänge kommen in den Orientierungen der Lehrkräfte zum Ausdruck? (3) Wie wird Weltgesellschaft in der Entwicklungsperspektive beschrieben? In der Verdichtung der Orientierungen entlang des Tertium Comparationis und den drei Vergleichsdimensionen als ordnende Muster konnte eine sinngenetische Typologie mit drei Idealtypen im Umgang mit der sozialen Komplexität rekonstruiert werden.

Im nächsten Abschnitt werden diese Muster kurz vorgestellt. Nach einer jeweils knappen Umschreibung des Idealtypus mit Bezug auf die drei Vergleichsdimensionen, wird anschließend an einem Zitatausschnitt das übergeordnete Muster des Umgangs mit Komplexität veranschaulicht.

Eindeutigkeitsfokussierende Komplexitätsreduktion

Als eine idealtypische Form des Umgangs mit sozialer Komplexität konnte eine an Eindeutigkeit orientierte Komplexitätsreduktion rekonstruiert werden. Weltgesellschaftliche Zusammenhänge als Unterrichtsgegenstand werden in einfachen linearen Dependenzverhältnissen bzw. in der Fokussierung auf Einzelperspektiven beschrieben und über die damit verbundene Eindeutigkeit klare, meist auf die individuelle Ebene bezogene Handlungsperspektiven als Steuerungsmöglichkeiten abgeleitet (z.B. konkrete alltagsbezogene Verhaltensempfehlungen wie der Kauf fairer Produkte). Insbesondere in dem Verweis auf die individuelle Handlungsverantwortung wird eine moralische Handlungsmaxime entfaltet, die über die Authentizität und Gültigkeit der eingebrachten Wissensbestände Legitimation erhält und gleichzeitig das Narrativ eines möglichen und notwendigen Beitrags in der Welt entfaltet. Die Lehrkraft wird in diesem Kontext in der Rolle der Deutungsinstanz konstruiert, welche entsprechende theoretische Inhalte auswählt und Lernumgebungen für Schüler/-innen bereitstellt. Eine solche gesetzte Deutungsperspektive kann dabei sowohl für anwendungsorientierte, inhaltsbezogene oder auch sinnlich-emotionale Formate in den empirischen Befunden nachgezeichnet werden. Charakteristisches Moment ist, dass über die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung eine dominierende Perspektive auf ein globales Thema angelegt wird. Lernende erscheinen in der idealtypischen Verdichtung als Rezipierende der durch die Lehrkraft eingebrachten Darstellung.

Illustriert wird dieses übergeordnete Muster an einem Ausschnitt einer Beschreibung zum Unterricht der Lehrkraft Ägypten (Äw)⁴, in der die Lehrkraft die Beschäftigung mit globalen Zusammenhängen und dem Thema Handlungsverantwortung ausführt.

Äw: und Gerd Müller wurde da interviewt und hat des wunderbar genannt hat die Zusammenhänge alle dar-

gestellt. [...] Klimaveränderung Landgrabbing Fluchtursachen bekämpfen [...] Nu da hab ich alle Themen beieinander; und den Jugendlichen und jungen Männern und Frauen sollte der Kopf schwi-schwirren @ (lachend) denkt ich mir immer@ welche Möglichkeiten sie doch haben. {ja} weil zu Beginn heißt ganz oft @ (verstellt die Stimme) ich kann doch nichts tun-ich kann doch gar nichts machen@ und wer am Ende nach zwei Jahren Geographie da raus geht und behauptet er hat nicht gelernt was er machen kann (.) der hat auf Durchzug gestellt; {mhm} also so versteh ich ehm mein Fach, so versteh ich Geographie (.) {ja} als Anleitung zum globalen Handeln sinnvoll und verantwortungsvoll (Interview Ägypten; Zeilen 240-256)

Hierin zeigt sich, dass die Lehrkraft die Vermittlung von Wissensbeständen an die Darstellung durch einen authentischen Experten knüpft, der hier in der Person Gerd Müllers, dem Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, repräsentiert ist. Die Lehrkraft fungiert als Deutungsinstanz, die in der Auswahl der Quelle (Interview mit Gerd Müller) und der damit einhergehenden Perspektive auf globale Zusammenhänge eine Setzung vornimmt. Ausgehend von der durch den Experten vermittelten Perspektive kommt die Lehrkraft auf Handlungsmöglichkeiten der Schüler/-innen zu sprechen. Hier kommt im Fächerverständnis der Lehrkraft auch die zugeschriebene Bedeutung von Handeln zum Ausdruck – als die Vermittlung von „Anleitungen zum globalen Handeln“. Es zeigt sich, dass dem Verständnis der Lehrkraft nach, Geographieunterricht dazu diene, neben dem Wissen über globale Zusammenhänge, konkretes Wissen über Handlungsmöglichkeiten als Anleitungswissen weiterzugeben. In der Beschreibung „Anleitung zum globalen Handeln“ zeigt sich weiterhin die Konstruktion der Lehrkraft als Deutungsinstanz. Die Lehrkraft und der durch sie durchgeführte Unterricht wird als Medium der Vermittlung von konkretem Handlungswissen konstruiert, welches durch die Schüler/-innen aufgenommen und bestenfalls umgesetzt werden sollte. Gleichzeitig wird eine Verantwortung für Lernprozesse der Schüler/-innen durch die Lehrkraft abgewiesen und als fehlendes Interesse und Engagement gerahmt („und behauptet er hat nicht gelernt was er machen kann (.) der hat auf Durchzug gestellt“). Das übergeordnete Muster im Umgang mit der sozialen Komplexität globaler Themen stellt hier idealtypisch verdichtet eine an Eindeutigkeit orientierte Perspektive dar, die durch die Lehrkraft gesetzt wird.

Vielperspektivenbezogene Komplexitätskonstruktion

Eine weitere idealtypische Form des Umgangs mit sozialer Komplexität stellt die vielperspektivenbezogene Komplexitätskonstruktion dar. Sozialer Komplexität wird hier versucht in einer möglichst umfassenden, theoretisch-inhaltlichen d.h. überwiegend sachlichen Herangehensweise zu begegnen. In der Perspektive auf die Beschreibung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge zeigt sich dies in einer Vielperspektivität, die in der Beschäftigung mit unterschiedlichen Akteur/-innen zum Ausdruck kommt. In der didaktischen Perspektive zeigt sich

eine Fokussierung auf Inhalte und eine vermeintlich neutrale Erarbeitung. Die Lehrkraft konstruiert sich als Abarbeitende externer Vorgaben, die persönliche Relevanzen aus der Unterrichtsbearbeitung ausklammert. Damit einher gehen eine Visionslosigkeit und das Fehlen eines Narratives in der Perspektive auf die Entwicklung der Welt. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass durch die vielperspektivische Beschreibung von Interdependenzen Handlungsmöglichkeiten als nicht möglich erscheinen und aus der Bearbeitung im Unterricht ausgeschlossen werden. Nachfolgend wird dieses rekonstruierte Muster beispielhaft an einem Auszug aus der berichteten Handlungspraxis von Namibia (Nm) veranschaulicht. Darin berichtet die Lehrkraft von der Bearbeitung des Themas Palmölanbau.

Nm: Palmöl-Produktion zum Beispiel [...] und das man dann eben äh guckt welche-welche Bevölkerungsgruppen sind denn davon betroffen; und das man dann eben auch guckt wo gibts da irgendwie Konflikte und räumliche und zeitliche Fallen; wer hat eigentlich was von Palmöl und wer nicht, wo entsteht ne Ausbeutungssituation, äh welche Effekte gibt es irgendwie langfristig oder mittelfristig äh die aus dieser Palmölproduktion entsteht und das man dann eben auch deutlich macht dass man in dem Fall ähm das man dieses Dilemma da auch schwer auflösen kann weils eben weil die Leute die dort arbeiten und eigentlich gar nicht viel davon haben trotzdem davon abhängig sind das sie das machen können; so ähm das sie eben äh zum Beispiel illegal Palmöl äh-äh den Regenwald roden ja? und ähm sozusagen sich an der Produktion beteiligen (Interview Namibia, Zeilen 307-325)

Die Lehrkraft führt in dem Auszug aus, wie sich Schüler/-innen beispielhaft mit dem Thema Palmölanbau und dem komplexen Zusammenspiel von Akteur/-innen durch eine multiperspektivische Bearbeitung beschäftigen. Durch diese Herangehensweise wird der dilemmatische Charakter des Zusammenwirkens deutlich („man dieses Dilemma da auch schwer auflösen kann“). Weltgesellschaftliche Zusammenhänge werden als strukturelle Abhängigkeiten von Akteur/-innen innerhalb der Wertschöpfungskette beschrieben und die Schwierigkeit des Aufbrechens dieser Interdependenzen herausgestellt. Durch diese Beschreibung des Zusammenwirkens unterschiedlicher Akteur/-innen wird eine Konstruktion der komplexen Verbindungen abgebildet. Gleichzeitig wird die Komplexität mit einer Dilemma-Situation assoziiert, die kaum Möglichkeiten der Einflussnahme zulässt. Die Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten aber auch Entwicklungsmöglichkeiten der Weltgesellschaft werden aus der Beschreibung exkludiert bzw. erscheinen durch den Verweis auf das Dilemma als nicht möglich. Als übergeordnetes Muster im Umgang mit sozialer Komplexität zeigte sich eine durch den Einschluss vielzähliger Perspektiven charakteristische Herangehensweise, die Komplexität möglichst umfassend abbildet, dabei aber gleichzeitig in dem beständigen Perspektivenwechsel die Beschäftigung mit Steuerungsmöglichkeiten dekonstruiert.

Reflexiv-priorisierende Komplexitätskonstruktion

Die dritte Form des Umgangs mit sozialer Komplexität stellt die reflexiv-priorisierende Komplexitätskonstruktion dar. In der Verdichtung der Orientierungen zeigt sich darin ein reflexiver Umgang mit weltgesellschaftlicher sozialer Komplexität als charakteristisch. Dieser verbindet eine reflexive, vielperspektivische Beschreibung mit einem schülerorientierten Zugang. Mit den Schüler/-innen werden Wege der Annäherung an komplexe Fragestellungen durch eine wiederkehrende Reflexion der Perspektivität und damit verbundener normativer Geltungsansprüche eingeübt. Die Lehrkraft versteht sich in diesem Kontext als Unterrichtsbegleitung, die an die Interessen und Fähigkeiten der Schüler/-innen anknüpft. Die selbsttätige Beschäftigung der Schüler/-innen und die mit ihnen gemeinsam vorgenommene Priorisierung wird als eine Strategie im Umgang mit der Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge angebahnt. Handlungsleitend ist darüber hinaus eine offene Entwicklungsperspektive, in der Schüler/-innen als Mitgestaltende zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung und zur Partizipation an offen gerahmten Gestaltungsprozessen adressiert werden.

Dieses idealtypische Muster wird im nachfolgendem Zitatausschnitt aus dem Fall Eswatini (Em) beispielhaft veranschaulicht. Die Lehrkraft beschreibt darin eine Unterrichtseinheit, in der der Bau des Dreischluchtenstaudamms Thema ist.

Em: also jetzt siebte Klasse habe ich gerade gemacht [...] Dreischluchtenstaudamm in China und da hab ich mit meinen Schülern eben auch den-den Schwerpunkt gehabt bewerten [...] hab denen versucht beizubringen wie ich Dinge bewerten kann das ich eben-n Fakt nehme den dann belege mit- also mit dem Argument stütze warum das so ist und dann eben schaue welcher Wert wird damit berührt; (.) äh Recht auf freie Entfaltung Berufswahl oder ähm Gesund- also Unversehrtheit des Körpers oder (.) solche Sachen die ganzen Werte die-die dann eben Schüler auch kennen die universell sind und dann nimmt jeder Schüler seine Gewichtung vor (.) und der sagt dann dass die Wirtschaft dadurch-nen Impuls bekommt dem gebe ich ein hohes Gewicht, ähm wohingegen die 200.000 Leute die umgesiedelt werden müssen deswegen gebe ich nicht so-n hohes Gewicht; {mhm} und da sagt ein anderer Schüler dann ne ich s-seh das gar nicht so äh stell dir mal vor du wirst jetzt irgendwie da von deinem Zuhause entfernt wohnst dann in-nem Plattenbau und so deine ganzen Freunde wohnen woanders und was auch immer ähm dem geb ich ein höheres Gewicht (Interview Eswatini, Zeilen 48-69)

In dem Ausschnitt führt die Lehrkraft aus, dass neben der Erarbeitung von Inhalten zu unterschiedlichen Perspektiven eine Beschäftigung mit Steuerungsmöglichkeiten anhand der Reflexion unterschiedlicher Werteperspektiven und deren Priorisierungen vorgenommen wurde. Beispielhaft werden Werte als Basis für die Beurteilung transparent gemacht und Konsequenzen des Anlegens einer Leitperspektive durchgespielt („und der sagt dann dass die Wirtschaft dadurch-nen Impuls bekommt dem gebe ich ein hohes Gewicht, ähm wohingegen

die 200.000 Leute die umgesiedelt werden müssen deswegen gebe ich nicht so-n hohes Gewicht“). In dieser Herangehensweise dokumentiert sich ein reflexiver Zugang im Umgang mit der Komplexität globaler Themen. Komplexität wird durch die bewusste Auseinandersetzung mit Perspektiven bearbeitet. Im Kontrast zu den idealtypisch verdichteten Orientierungen des Typs 1 wird im Umgang mit Werten nicht eine Deutungsweise eines globalen Phänomens der Unterrichtsbearbeitung zugrunde gelegt, sondern transparent gemacht, dass unterschiedlichen Lesarten möglich sind. In der Diskussion der unterschiedlichen Wertegrundlagen wird die Komplexität globaler Themen abgebildet und gleichzeitig mit Offenheit begegnet. Schüler/-innen werden als aktiv Mitgestaltende konstruiert, in der sie selbst Priorisierungen vornehmen und über diese in einen offenen Austausch treten.

Fazit: Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung

Die in diesem Beitrag vorgestellten empirischen Befunde verweisen darauf, dass Komplexität im Unterricht sehr unterschiedlich bearbeitet wird – idealtypisch verdichtet durch (1) eine an Eindeutigkeit fokussierende Reduktion, durch (2) eine vielperspektivische Konstruktion oder (3) durch eine reflexiv-priorisierende vielperspektivische Konstruktion. In der Reflexion der Befunde zeigt sich empirisch fundiert, dass die Reduktion von (sozialer) Komplexität eine zentrale Herausforderung für das Lehren von Themen aus globaler Perspektive für Lehrkräfte darstellt. So kann in der Reflexion der Befunde vor dem wissenschaftlichen Diskussionsstand der Lehr-Lernforschung und der bildungspolitischen Diskussion nicht jede der idealtypisch verdichteten Form des Umgangs als ein produktiver Umgang mit sozialer Komplexität beschrieben werden (für eine vertiefte Diskussion siehe auch Taube, 2022). Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen somit, dass eine Beschäftigung mit globalen Themen nicht automatisch in einen produktiven Umgang mit der Herausforderung Komplexität mündet. Stattdessen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das didaktische Setting und die Rahmung des Gegenstandes bedeutsam dafür sind, inwiefern und ob ein Umgang mit Herausforderungen wie Komplexität, Kontroversität oder Nicht-Wissen angebahnt wird (vgl. Kater-Wettstädt, 2015; Wagener, 2018).

Dies hat Implikationen für die Lehrkräfteprofessionalisierung. Erstens, die empirischen Befunde veranschaulichen, dass die Überzeugungen über das Lernen und Lehren und die konstruierte Rolle von Schüler/-innen für die Umsetzung didaktischer Einheiten und die Adressierung von Komplexität zentral sind. Beispielhaft zeigt sich am Muster der reflexiv-priorisierenden Komplexitätskonstruktion, dass eine reflexive, vielperspektivische Annäherung an die Beschreibung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge mit subjektbezogenen, ergebnisoffenen didaktischen Arrangements, in der die Lehrkraft als Lernbegleitung beschrieben wird, korrespondiert. Für die Lehrkräftebildung erscheint es folglich sinnvoll, entsprechende kritisch-konstruktivistische Perspektiven auf Lernen und Lehren zu fördern und an die aktive Auseinandersetzung über die Rolle von Lehrkraft und Schüler/-innen zu knüpfen. So kann sichergestellt werden, dass ein ausgewähltes methodisches Set-

ting die Selbsttätigkeit der Lernenden tatsächlich fördert und durch die Rahmung der Lehrkraft mitgetragen wird. Andernfalls läuft die Auswahl eines Settings Gefahr, durch das Lehr- und Lernverständnis der Lehrkraft dem angestrebten Kompetenzerwerb im Umgang mit Komplexität entgegenzustehen und der Vermittlung einer bestimmten Perspektive zu dienen, statt als Instrument einer aktiven und offenen Beschäftigung zu fungieren (vgl. Akar, 2012; Cohen, 2020; Kater-Wettstädt, 2015). Zweitens ist die Bedeutung der erkenntnistheoretischen Rahmung in der Bearbeitung weltgesellschaftlicher Themen zu betonen. Das als produktiv in Hinblick auf den Umgang mit Komplexität beschriebene Muster der reflexiv-priorisierenden Komplexitätskonstruktion zeichnet sich dadurch aus, dass Genese und Gültigkeit von Wissen wiederkehrend kontextualisiert werden. In der Handlungspraxis der Lehrkräfte werden erkenntnistheoretische Vorstellungen entfaltet, die Wissen als prozesshaft und deren Geltungscharakter immer in Relation zu anderen Quellen und vor einem entsprechenden Kontext verstehbar machen. So wird gleichsam der Perspektivenvielfalt Rechnung getragen. Für die Lehrkräfteprofessionalisierung erscheint es vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde gegeben, erkenntnistheoretische Fragestellungen insgesamt stärker zum Gegenstand der Professionalisierung zu machen und das Einüben eines professionellen Umgangs mit Quellen und deren erkenntnistheoretischer Reflexion zu befördern (vgl. Rau, 2020). Die dritte Anregung bezieht sich auf den Umgang mit Werten. Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass der sozialen Komplexität globalisierungsbezogener Themen durch den reflexiven und transparenten Zugang zu Werten produktiv begegnet wird. Dies setzt voraus, dass Lehrkräfte sich der Bedeutung von Werten auf zwei Ebenen bewusst sind und diese in Hinblick auf die Bedeutung für die Gestaltung didaktischer Einheiten reflektieren können. Einerseits ist dem Gegenstand eine Normativität inhärent, die durch die zentralen Leitperspektiven von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit zu notwendigerweise immer auch normativ bezogenen Einschätzungen führt (vgl. Asbrand, 2009a). Andererseits fließen persönliche Werte als Aspekte professioneller Handlungskompetenz in die Ausgestaltung von Unterricht mit ein (vgl. Baumert et al., 2006). Ähnlich wie bereits mit Blick auf die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert wird (vgl. He et al., 2017; Klein & Wikan, 2019) kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine motivierte Haltung und damit verbundene Werte automatisch zu einem produktiven Umgang mit der sozialen Komplexität globaler Themen führen. Wesentlich erscheint stattdessen ein Transparentmachen und Explizieren von Werten und die im Unterricht diskursive Beschäftigung mit Wertepriorisierungen als einer Strategie im Umgang mit Komplexität.

Anmerkungen

- 1 Nachfolgend wird folgendes Verständnis von Bildung in der Weltgesellschaft zu grunde gelegt. Nach Luhmann sind Menschen zwar in unterschiedlicher Form, aber alle Teil eines globalen Kommunikationszusammenhangs. So ereignet sich aufgrund der wechselseitigen Durchdringung von Globalem und Lokalem in jeder Interaktion Weltgesellschaft (vgl. Luhmann, 1997). Dieses wechselseitige Miteinanderverwoben-Sein zum Gegenstand pädagogischer Arbeit zu machen und aus wissenschaftlicher Perspektive zu reflektieren, kennzeichnet hier die begriffliche Bezeichnung Bildung in der Weltgesellschaft. Darunter lassen sich konkrete pädagogische Ansätze wie Globales Lernen oder auch Bildung für nachhaltige Entwicklung subsumieren.

gische Ansätze wie Globales Lernen oder auch Bildung für nachhaltige Entwicklung subsumieren.

- 2 Mit Komplexität wird hier der Umstand beschrieben, dass die Betrachtung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge immer nur perspektivegebunden und nie in der ganzheitlichen Fülle möglich ist. Eine Verschiebung der Perspektive führt zu neuen Einschätzungen und ist somit kontingent (vgl. Luhmann, 1997).
- 3 Dieser Beitrag basiert auf dem an der Otto-Friedrich-Universität durchgeführten Promotionsprojekt der Autorin und ist als monographische Darstellung publiziert (vgl. Taube, 2022).
- 4 Alle interviewten Lehrkräfte erhielten im Rahmen der Anonymisierung eine Codierung. Das w steht für eine weiblich gelesene Person, m für eine männlich gelesene Person.

Literatur

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2019). How do teachers perceive environmental responsibility? *Environmental Education Research*, 25(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>
- Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 470–480. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.002>
- Andreotti, V., & De Souza, L. M. T. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Applis, S. (2016). Der Habitus steht der Didaktik im Weg. Die Förderung soziomoralischer Kompetenzen als Herausforderung für den Habitus von Lehrkräften im Fachunterricht. In J. Dietrich, C. Brand, & J. Rohbeck (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Philosophie- und Ethikdidaktik*, 17 (S. 119–143). Dresden: Thelem Universitätsverlag.
- Asbrand, B. (2009a). Rekonstruktive Sozialforschung als Forschungsstrategie im Umgang mit der impliziten Normativität Globalen Lernens. In S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik, & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 111–127). Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. (2009b). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdzdp5w7>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bendig, R. (2018). *Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22842-2>
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11
- Brendel, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht: Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens*. Münster: Waxmann.
- Budke, A., Kuckuck, M., & Wienecke, M. (2016). Realisierungen der politischen Bildung im Geographieunterricht. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Geographielehrkräften. In A. Budke, & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 155–165). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Cohen, A. (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103013. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103013>
- Drewes, A. (2018). *Personal, Professional, Political: An Exploration of Science Teacher Identity Development for Teaching Climate Change (Dissertationsschrift)*. Delaware: University of Delaware.
- Europe-wide Global Education Congress (2002). *European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015 (The "Maastricht Global Education Declaration")*. Maastricht, The Netherlands.
- Gardner, G., & Jones, G. (2011). Perceptions and practices: Biology graduate teaching assistants' framing of a controversial socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1031–1054. <https://doi.org/10.1080/09500691003743244>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick, London: Aldine Transaction.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- KMK, & BMZ (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Luhmann, N. (1997). *Weltgesellschaft*. In N. Luhmann (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (S. 145–171). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merki, K. M., & Werner, S. (2011). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 573–591). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9>
- Ohl, U. (2018). Herausforderungen und Wege eines systematischen Umgangs mit komplexen Themen in der schulischen Nachhaltigkeitsbildung. In T. Pyhel (Hrsg.), *Zwischen Ohnmacht und Zuversicht? Vom Umgang mit Komplexität in der Nachhaltigkeitskommunikation* (S. 131–146). München: Oekom Verlag.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern: Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5811>
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A., & Hirsch, K. (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität weltgesellschaftlicher Themen*. Münster: Waxmann.
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.

Dr. Dorothea Taube

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Globales Lernen, Umgang mit Vielfalt und Heterogenität.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Manfred Lang

Essen und Trinken in der Gemeinschaft Neue Wege zur Planung nachhaltiger und gesunder Ernährung

Warum essen wir uns krank mit steigender Tendenz von Fällen wie Übergewicht, Diabetes, Herz-Kreislaufproblemen und Organschäden? Versagt die „Weisheit unseres Körpers“ bei unseren Ess- und Trinkgewohnheiten? Oder versagen auch unsere psychologischen Mechanismen bei der Auswahl der Lebensmittel, der Begrenzung bei Sättigung, den Geschmackspräferenzen oder der Verführung durch ein Überangebot?

Wir können uns als Individuen weder auf unsere körperlichen Signale, noch auf psychische Mechanismen oder unseren Verstand ausreichend verlassen, sondern haben die Möglichkeit, zusätzliche Einsichten zum Essen und Trinken aus der deliberativen Verständigung in der Gemeinschaft zu beziehen.

Bei dieser Form der Deliberation wird ein Denken in Systemen erforderlich, das unser Verhalten auf den Prüfstand stellt und neue Wege skizziert. Hierzu wird ein Runder Tisch vorgeschlagen, der einen Diskurs in der Gemeinschaft ermöglicht. Dieser Ansatz zur Reflexion und Planung unserer Ernährung in kleinen Gemeinschaften, in landwirtschaftlichen Projekten oder in der Bildung können uns eine bessere Perspektive für unsere Art des Essens und Trinkens in Zukunft bieten.

2022, 202 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4524-6

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-9524-1



WAXMANN
www.waxmann.com