

**Was ist gutes Globales Lernen? Untersuchung von Qualitätskriterien für
Globales Lernen bezogen auf außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in
Deutschland**

Bachelor-Arbeit

Missionswissenschaft und Internationale Diakonie

Fachhochschule für Interkulturelle Theologie Hermannsburg

Eingereicht an:

Prof. G. Beckmann

Eingereicht von:

A. Drieschner am 22.07.2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Die Bedeutung von Bildung in einer globalisierten Welt für eine nachhaltige Entwicklung und gesellschaftliche Transformation	5
2.1 Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	5
2.2 Notwendigkeit einer großen Transformation.....	8
2.3 Die Rolle der Bildung im Nachhaltigkeits-Diskurs	9
3. Einführung in das Konzept Globales Lernen	12
3.1 Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen.....	12
3.2 Theoriebildung	15
3.3 Definition und Konzeption.....	17
4. Qualitätskriterien für das Konzept Globales Lernen	19
4.1 Qualitätsmessung komplexer Lernprozesse?	19
4.2 Qualitätskriterien.....	22
4.2.1 Basiskriterien.....	23
4.2.2 Qualität der Vorbereitung.....	24
4.2.3 Inhaltliche Qualität	26
4.2.4 Didaktische und methodische Qualität	28
4.2.5 Postkoloniale Kritik am Globalen Lernen als Anregung für Qualitätsmerkmale..	30
4.2.6 Abschließende Bemerkungen	32
5. Untersuchung der Qualitätskriterien im Hinblick auf die Umsetzbarkeit im außerschulischen Kinder- und Jugendbereich	33
5.1 Begriffliche Abgrenzung.....	33
5.2 Die Fallstudie: „Schokoladenexpedition“ bei den Südstadtkids	34
5.3 Evaluation des Projektes „Schokoladenexpedition“ anhand ausgewählter Qualitätskriterien	36
5.3.1 Zum Inhalt: Beutelsbacher Konsens, Perspektivenwechsel, Komplexität veranschaulichen	36
5.3.2 Zur Qualität in der Vorbereitung, Didaktik und Methodik	39
5.3.3 Postkoloniale Kritik umsetzen.....	41
5.3.4 Abschließende Bemerkungen	41
6. Fazit	42
Literaturverzeichnis	45
Ehrenwörtliche Erklärung	50
Zusammenfassung	51

1. Einleitung

Was ist gutes Globales Lernen? Diese übergeordnete Forschungsfrage liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde und verrät gleichzeitig die Vermutung, dass es einen entscheidenden Unterschied zwischen Globalem Lernen und *gutem* Globalem Lernen gibt. Um sich auf dieses Thema einlassen zu können, ist zunächst grundsätzlich zu klären: Was ist überhaupt Globales Lernen? Da es sich um ein breites und dynamisch diskutiertes Feld handelt¹, liegt bis jetzt keine einheitliche Definition für diesen Begriff vor.² In eigenen Worten ausgedrückt, ist Globales Lernen ein pädagogisches Konzept, das vielfältige Bildungsangebote zur Darstellung weltweiter ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Zusammenhänge umfasst und Lernende zu einem verantwortlichen Lebensstil anregen möchte. Ausgangspunkt sind herausfordernde Globalisierungsdynamiken und gesellschaftliche Umbrüche, mit denen Menschen auf der ganzen Welt konfrontiert sind³. Dazu zählen z.B. die Bedrohung der natürlichen Umwelt, die weltweit herrschende Armut, zunehmend multikulturelle und pluralistische Gesellschaften, instabile Finanzsysteme sowie Kriege und Terrorismus.⁴ Globales Lernen möchte dazu anregen, die eigene Rolle in dem komplexen Geschehen zu reflektieren und Möglichkeiten für einen guten Umgang mit den Herausforderungen aufzeigen.⁵ Im Hinblick auf die Zukunft der Welt ist es ein mögliches Ziel, dass Adressaten „zum einen dazu befähigt werden [sollen], sich in der Weltgesellschaft zu orientieren, zum anderen sollen sie angeregt werden, die sich globalisierende Welt sozial gerecht zu gestalten.“⁶ Dabei gibt es eine große Vielfalt an inhaltlichen Gegenstandsbereichen, von Umweltschutz über Fairen Handel bis hin zu Fragen des interkulturellen Zusammenlebens, die in einzelnen Bildungsangeboten interaktiv vermittelt werden können.

Der Begriff „Weltgesellschaft“ taucht in den meisten Debatten und Definitionsvorschlägen zum Globalen Lernen auf. Er wurde im 20. Jahrhundert erstmals von dem

¹ Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, „Einleitung zur zweiten Auflage“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 5.

² Georg Krämer, „Was ist und was will Globales Lernen?“, in *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*, Hg. VENRO (ohne Ort: VENRO, 2008), 7.

³ „Globales Lernen“, VENRO, aufgerufen am 03.05.2019, <https://venro.org/themen/globales-lernen/>.

⁴ Dieter Appelt und Hannes Siege, „Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens“, in *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 2. Aufl., Hg. ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH (Bonn: Cornelsen, 2016), 21.

⁵ „Globales Lernen“, EPIZ, aufgerufen am 11.05.2019, <https://www.epiz.de/globales-lernen/konzepte.html>.

⁶ „Unser Arbeitsfeld“, Netzwerk „Evaluation entwicklungsbezogener Inlandsarbeit“, aufgerufen am 10.05.2019, <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/netzwerk-evaluation-entwicklungsbezogener-inlandsarbeit/>.

deutschen Soziologen und Gesellschaftstheoretiker Niklas Luhmann verwendet, der damit ausdrücken wollte, dass die Gesellschaft als das „umfassendste System menschlichen Zusammenlebens“⁷ nur im Kontext der Welteinheit gebildet werden kann.⁸ In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wird der Terminus kontrovers diskutiert.⁹ Gesellschaften gäbe es schließlich nur in der Mehrzahl und eine reale singuläre Weltgesellschaft existiere (noch) nicht.¹⁰ Bezogen auf das Globale Lernen meint Weltgesellschaft, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen immer in den globalen Zusammenhang eingeordnet werden muss.¹¹

In der fachlichen Diskussion wurden in den letzten Jahren verschiedene inhaltliche, didaktische und methodische Kriterien für die Gestaltung von Bildungsangeboten im Rahmen des Globalen Lernens vorgeschlagen, damit eine Bildungsveranstaltung auch nachhaltige Wirkungen bei den Teilnehmenden hinterlässt. Dennoch bleiben fachliche Anleitungen speziell für Mitarbeitende im außerschulischen Kinder- und Jugendbereich bis jetzt weitestgehend aus. Gleichzeitig sind Bildungsmaterialien zu verschiedenen globalen Themen in der Regel problemlos in vielen Weltläden oder in entwicklungspolitischen Informationszentren (EPIZ) erhältlich und auch ohne fachliche Einarbeitung in die Materie gut umsetzbar. Diese Diskrepanz könnte auf eine Lücke zwischen der fachlichen Diskussion, in der die Wichtigkeit bestimmter Anforderungen an Globales Lernen betont wird, und den an der Debatte nicht zwangsläufig beteiligten und zum Teil „fachfremden“ - d.h. fachlich-didaktisch in dieser Thematik nicht professionell ausgebildeten Mitarbeitenden in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zurückgeführt werden.

Vor diesem Hintergrund bezieht sich die Forschung dieser Arbeit auf zwei Fragestellungen: Welche Anforderungen und Qualitätskriterien gibt es für das Konzept Globales Lernen in Deutschland und wie sind sie begründet? Inwiefern sind die Anforderungen und Qualitätskriterien aus der fachlichen Diskussion umsetzbar in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland, in der hauptsächlich in Entwicklungsfragen nicht professionell ausgebildete Akteure arbeiten? Ausgangspunkt für meine Überlegungen ist ein Erlebnismachmittag zum Thema Fairer Handel, den ich in meinem Praxissemester im Rahmen des Miniprojekts veranstaltete. Um mein Vorgehen bei der Be-

⁷ Niklas Luhmann, „Gesellschaft“, in *Lexikon zur Soziologie*, Hg. W. Fuchs-Heinritz u.a. (Opladen: Springer VS, 1995), 235.

⁸ Veronika Wittmann, „Weltgesellschaft“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 401.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

antwortung der Forschungsfragen zu erläutern, werde ich in Kapitel 2 zunächst den internationalen Diskurs um Nachhaltigkeit und die Rolle der Bildung darin beleuchten. Anschließend gehe ich in Kapitel 3 ausführlich auf die historische Entwicklung des Globalen Lernens sowie seine Konzeptionen und Theorien ein. Das vierte Kapitel widme ich den Ergebnissen meiner Untersuchung, welche Anforderungen und Qualitätskriterien es für Bildungsangebote in Deutschland gibt. Schließlich werde ich in Kapitel 5 analysieren, inwiefern die Kriterien aus der fachlichen Diskussion in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit umsetzbar sind. Dies erfolgt anhand der Fallstudie eines bereits von mir durchgeführten Erlebnismittages im Rahmen des Globalen Lernens, den ich vor dem Hintergrund der recherchierten Qualitätskriterien kritisch evaluieren. Dadurch möchte ich meine praktische Erfahrung reflektieren und in den theoretischen Rahmen Globalen Lernens einordnen. Mit meiner Arbeit möchte ich eine realistische Einschätzung dazu liefern, ob die gesetzten Anforderungen in dem beschriebenen Kontext erfüllt werden können und welche Herausforderungen oder Potenziale in diesem Bereich bestehen. Wenn ich hier vom außerschulischen Bereich der Kinder- und Jugendarbeit spreche, beziehe ich mich auf den Bereich außerhalb formaler Bildungseinrichtungen und außerhalb formeller Bildung. Konkret meine ich z. B. Settings der Sozialen Arbeit oder von Kirchengemeinden.

Zum Schluss möchte ich noch anmerken, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit größtenteils auf die Unterscheidung zwischen der weiblichen und der männlichen Sprachform verzichtet wird. Wenn ich z. B. von „den Adressaten“ oder „den Klienten“ schreibe, sind selbstverständlich auch die Adressatinnen und Klientinnen gemeint.

2. Die Bedeutung von Bildung in einer globalisierten Welt für eine nachhaltige Entwicklung und gesellschaftliche Transformation

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist mittlerweile weltweit für Politik und Gesellschaft zum Maßstab des Handelns geworden. Für die Umsetzung wird der Bildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Im Folgenden gehe ich zunächst auf die Hintergründe des genannten Leitbildes ein und hebe den Aspekt der großen Transformation hervor, die mit nachhaltiger Entwicklung in direktem Zusammenhang steht. Es soll herausgestellt werden, dass das Globale Lernen in den internationalen Diskursen um Nachhaltigkeit und Entwicklung seine Wurzeln hat.

2.1 Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Die Weltkommission der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung formulierte

1987 erstmals das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung.¹² In dem sogenannten Brundtlandbericht definiert die UN-Kommission das Konzept der nachhaltigen Entwicklung wie folgt: „Humanity has the ability to make development sustainable – to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“¹³ Für den englischen Ausdruck sustainable development hat sich im deutschen Sprachgebrauch der Terminus nachhaltige Entwicklung etabliert. Doch was ist konkret mit *nachhaltig* gemeint? „Nachhaltigkeit besteht (...) darin, dass heute lebende Generationen so leben, dass auch künftige Generationen die Chance auf ein gutes Leben und die Befriedigung ihrer Bedürfnisse haben“¹⁴, schreibt Bormann. Es geht darum, dass bei allem menschlichen Handeln auf der Erde die Norm gelten soll, den Planeten und seine Ressourcen aufrechtzuerhalten, damit ein gutes Leben auf ihm auch in Zukunft möglich ist. Von der internationalen Staatengemeinschaft bestätigt und vielfach weiterentwickelt¹⁵, wurde das Leitbild seit den 1990ern auch in der Pädagogik zum Maßstab der Konzeptionen.¹⁶ Nach dem Weltgipfel in Johannesburg 2002 sowie einer weiteren Weltkonferenz der UNSECO in Nagoya 2014 steht ein internationales Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, das die Dimensionen der sozialen Gerechtigkeit, wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, ökologischen Verträglichkeit und demokratischen Politikgestaltung verbindet.¹⁷ Schreiber fasst diese Entwicklungen des Leitbildes im Handlexikon Globales Lernen folgendermaßen zusammen: „Nachhaltig oder zukunftsfähig ist eine Entwicklung, die Umwelt, Wirtschaft und Soziales als gleichermaßen wichtige vor einem globalen Horizont aufeinander abzustimmende Handlungsfelder begreift, in denen Betroffene und Akteure demokratische Möglichkeiten der Mitgestaltung erhalten.“¹⁸ Die Gipfeltreffen der 1990er Jahre weckten endgültig das Bewusstsein dafür, dass „die zentralen Entwicklungsprobleme, mit denen sich die Weltgemeinschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert auseinander setzen muss, globalen Charakter an-

¹² Ulrich Klemm, „Agenda 21 und Globales Lernen“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 15.

¹³ UN General Assembly, Report of the World Commission on Environment and Development, A/42/427 (04.08.1987), 24. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/67/img/N8718467.pdf?OpenElement>.

¹⁴ Inka Bormann, „Nachhaltigkeit und Bildung“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 295.

¹⁵ Jörg-Robert Schreiber, „BNE-Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 33.

¹⁶ Barbara Asbrand und Lydia Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 152.

¹⁷ Schreiber, „BNE-Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 33.

¹⁸ Ebd., 33-34.

genommen haben.¹⁹ Es wurde klar, dass im Angesicht der Globalisierung Herausforderungen wie Umweltschäden, Armut, Menschenrechtsverletzungen und Ausbeutung in einem internationalen Referenzrahmen betrachtet und bewältigt werden müssen.²⁰ Folglich begann das Bestreben, gemeinsam mit der internationalen Staatengemeinschaft konkrete Schritte in Richtung nachhaltige Entwicklung zu gehen, was sich im Jahr 2000 in der Aufstellung von acht Millennium-Entwicklungszielen (MDG's) niederschlug, die bis 2015 erreicht werden sollten. Darin ging es um die Bekämpfung von Armut und HIV/AIDS sowie um die Senkung hoher Kindersterblichkeitsraten, die Gewährleistung von Bildung, die Verbesserung der Gesundheit von Müttern sowie die Förderung der Gerechtigkeit, der ökologischen Nachhaltigkeit und der globalen Partnerschaft für Entwicklung.²¹ Mit den MDG's verschob sich der Fokus der Nachhaltigkeits-Diskurse von Umweltfragen hin zu Entwicklungsfragen vor allem bezüglich des globalen Südens. Die Beseitigung von Hunger und Armut wurde als Grundvoraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung betrachtet.²² Im Gegensatz dazu richtet sich der Blick der Post-2015-Agenda, die die UN im Anschluss an die MDG's verabschiedete, auch auf den Entwicklungsbedarf des globalen Nordens. Sie steht im Zeichen der Vision, Armut und Hunger zu beseitigen und allen Menschen ein Leben in Würde zu ermöglichen, die Erde vor Schädigungen zu schützen, Wohlstand für alle Menschen und friedliche Gesellschaften zu schaffen sowie die globale Partnerschaft für die gemeinsame Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung zu fördern.²³ Die Post-2015-Agenda schreibt in ihrem Titel von einer „Transformation unserer Welt“²⁴ und benennt 17 Ziele, die bis 2030 erreicht werden sollen.

Abschließend ist anzumerken, dass das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung vielfach kritisiert wurde. Unter anderem wird bemängelt, dass seit den zahlreichen internationalen Konferenzen und Beschlüssen kaum programmatische bzw. verbindliche politische

¹⁹ Klaus Seitz, *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*, 1. Aufl. (Frankfurt a.M.: Brandes&Apsel Verlag GmbH, 2002), 15.

²⁰ Veronika Wittmann, „Globalisierung“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 195.

²¹ Gregor Lang-Wojtasik und Ursula Pfeiffer-Blattner, „MDGs-Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 292.

²² Appelt und Siege, „Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens“, 29.

²³ Gregor Lang-Wojtasik und Nina Natterer, „SDGs-Sustainable Development Goals“ in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 375.

²⁴ UN-Generaalversammlung, Resolution 70/1, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, A/RES/70/1* (25.09.2015), <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.

Fortschritte erzielt wurden.²⁵ Nachhaltigkeit ist ein sehr anspruchsvolles Ideal, das von Vielen als unerreichbar betrachtet wird. Dabei muss die Frage gestellt werden, zu was die Kritik an dem Leitbild führt. Oft scheint sie eine demotivierende Wirkung zu haben. Dagegen erscheint mir eine stärkere Handlungsorientierung durchaus konstruktiver, um im Rahmen des Möglichen auf eine nachhaltige Entwicklung zuzugehen.

2.2 Notwendigkeit einer großen Transformation

Die *große Transformation* - dieser Ausdruck wurde im deutschsprachigen Raum vom Wissenschaftlichen Beirat Globaler Umweltveränderungen (WBGU) der Bundesregierung geprägt. In seinem 2011 veröffentlichten Bericht „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ beschreibt er die Notwendigkeit „eines epochalen Umbruchs der Grundlagen von Wirtschaft und Gesellschaft.“²⁶ Die große Transformation des 21. Jahrhunderts bestehe darin, das derzeitige industrielle und auf fossilen Ressourcen basierende Entwicklungsmodell umzubauen zu einer postfossilen, klimafreundlichen und solidarischen Weltgesellschaft. Ein höheres Maß an sozialer und demokratischer Teilhabe sowie veränderte Wohlstandsmaßstäbe seien ebenfalls ein zentrales Ziel. Mit der dramatischen Ausdrucksweise „epochaler Umbruch“ weist die WBGU auf die weltgeschichtliche Bedeutung dessen hin, was für die Industrieländer im Hinblick auf eine gesicherte Zukunft unabwendbar sei. Das Entwicklungsmodell der europäischen Industriegesellschaft befände sich demnach in einer Krise, deren Überwindung nur durch Neugestaltung des gesellschaftlichen Naturverhältnisses und der sozialen Ordnung zu schaffen sei. Diese Transformation müsse dabei die Weltgesellschaft als Ganze umfassen.²⁷ In der Geschichte der Menschheit habe es davor nur zwei vergleichbare Umbrüche gegeben: die Entwicklung zur Sesshaftigkeit der Menschen inklusive „der Entfaltung von Ackerbau und Viehzucht vor rund 10.000 Jahren“ sowie die europäische Industrielle Revolution im 18. und 19. Jahrhundert.²⁸ Seitz argumentiert in einem 2018 von VENRO (Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.) veröffentlichten Diskussionspapier mit dem Titel „Globales Lernen - Wie transformativ ist es?“, dass die beschriebene gesellschaftliche Transformation als ergebnisoffener Suchprozess betrachtet werden kann, bei dem es keinen vorgefertigten oder richtigen Weg zum Erreichen des Wandels gibt. Dabei

²⁵ Appelt und Siege, „Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens“, 28.

²⁶ Klaus Seitz, „Große Transformation und Bildung“ in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 206.

²⁷ Ebd., 207.

²⁸ Ebd., 208.

liege die primäre Hoffnung jedoch auf der Lernfähigkeit von Menschen und ganzen Gesellschaften.²⁹

Diese Ausführungen stellen lediglich einen sehr kleinen Ausschnitt der vielschichtigen Debatte über eine gesellschaftliche Transformation dar. An dieser Stelle genügt jedoch eine kurze Einführung als Skizzierung des entwicklungspolitischen Hintergrundes des Globalen Lernens.

2.3 Die Rolle der Bildung im Nachhaltigkeits-Diskurs

Vor dem Hintergrund des oben herausgestellten internationalen Nachhaltigkeits- und Transformationsdiskurses bekennen sich laut Schreiber die Akteure Globalen Lernens zu der „grundlegenden Bedeutung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung.“³⁰ Die Agenda 21, das 1992 auf der UN-Konferenz in Rio de Janeiro verabschiedete internationale Leitdokument für Umwelt und Entwicklung, benennt in Kapitel 36 Bildung und Erziehung als bedeutsame Mittel für den Prozess der Umsetzung nachhaltiger Entwicklung: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinander zu setzen.“³¹ Dabei strebt die Agenda 21 zum einen den Zugang zur Grundbildung für alle Menschen insbesondere für Frauen an mit dem Ziel, hohe Analphabetenquoten zu senken. Zum anderen fordert sie, Umwelt- und Entwicklungserziehung zu einer Querschnittsaufgabe für alle Bildungsprogramme zu machen. Damit soll „baldmöglichst überall in der Welt und in allen gesellschaftlichen Bereichen ein Umwelt- und Entwicklungsbewusstsein“ entwickelt werden³², um Einstellungen, Werte und Handlungsweisen zu stärken, die mit einer nachhaltigen Entwicklung im Einklang sind.³³

Noch bevor das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ausformuliert und die Agenda 21 verabschiedet war, schrieb bereits die Generalkonferenz der UNESCO 1974 der Bildung eine Schlüsselrolle für die Förderung internationaler Verständigung zu. Sie veröffentlichte die „Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“³⁴, die bis heute ein zentrales Referenzdokument für viele Bildungsbereiche dar-

²⁹ Klaus Seitz, „Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“, in *Globales Lernen: Wie transformativ ist es?* (Diskussionspapier), Hg. VENRO (Berlin: VENRO, 2018), 9.

³⁰ Schreiber, „BNE-Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 34.

³¹ Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, „Agenda 21“ (Rio de Janeiro, Juni 1992), 329. https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf.

³² Ebd., 330.

³³ Klemm, „Agenda 21 und Globales Lernen“, 15.

³⁴ Seitz, *Bildung in der Weltgesellschaft*, 367.

stellt. Darin fordert die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dass in allen Bildungsbereichen u.a. eine globale Anschauungsweise eingeführt, Bewusstsein für die persönliche Verantwortung und für internationale Abhängigkeitsstrukturen hervorgerufen sowie soziale Kompetenzen und die Fähigkeit der Kommunikation mit anderen vermittelt werden sollen. Sie betont die Bedeutung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, an der sich Akteure in den Bildungssektoren orientieren sollen.³⁵ Diese Grundprinzipien sind die Basis für das Globale Lernen.

Mit der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2005-2014 erhielten die Überlegungen hinsichtlich der Schlüsselrolle der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung seit den 1990er Jahren schließlich einen Rahmen, in den sich verschiedenste Akteure, Programme und Konzepte einordnen ließen.³⁶ Daran schließt sich bis 2019 das BNE-Weltaktionsprogramm an, das die UNESCO 2014 verabschiedete. Bildung für nachhaltige Entwicklung, erklären Appelt und Siegel, umfasst alle Aktivitäten, die sich als transformative Bildung an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren. Sie führe verschiedene Bildungstraditionen und unterschiedliche Handlungsschwerpunkte zusammen, wie Umweltbildung, Globales Lernen, Verbraucherbildung etc.³⁷ Im Sinne einer unter 2.2 beschriebenen Transformation ist neben Bildung für nachhaltige Entwicklung auch „von (...) transformativer Bildung die Rede.“³⁸ In diese Kategorie zählt auch das Globale Lernen. Allerdings seien Theorie und Methoden für diesen Bildungsansatz noch nicht umfassend definiert, wie Boppel in der Einleitung des VENRO-Diskussionspapiers 2018 feststellt.³⁹ Seitz legt in seinem unter 2.2 bereits erwähnten Aufsatz u.a. dar, dass das deutsche Bildungssystem deutlichen Reformbedarf hat und noch längst nicht sicherstellen kann, „dass (...) alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“⁴⁰, wie es die Zielvorstellung der Agenda 2030 ist. Die Umsetzung der ambitionierten Ziele einer nachhaltigen Entwicklung sowie einer Transformation unserer Welt hin zu gerechten, friedlichen, toleranten und inklusiven Gesellschaften⁴¹, verlaufe realistisch gesehen viel zu schleppend, als dass mit dem Abschluss der Agenda 2030 die angestrebten und er-

³⁵ UNESCO, „Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (Paris, 1974) https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1974_Empfehlung_%C3%BCber_Erziehung_f%C3%BCr_internationale_Verst%C3%A4ndigung.pdf.

³⁶ Schreiber, „BNE-Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 31.

³⁷ Appelt und Siegel, „Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens“, 31.

³⁸ Seitz, „Große Transformation und Bildung“, 206.

³⁹ Hans-Christoph Boppel, „Einleitung“, in *Globales Lernen: Wie transformativ ist es?* (Diskussionspapier), Hg. VENRO (Berlin: VENRO 2018), 5.

⁴⁰ Seitz, „Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“, 7.

⁴¹ Appelt und Siegel, „Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens“, 31.

hofften Veränderungen eintreffen würden. Allerdings ist „Bildungskritik ein wichtiger Ansatz transformativer Bildung“, mit der für eine Transformation wichtige Bildungsprozesse angestoßen werden, so Seitz.⁴²

Das Globale Lernen in der schulischen Bildung in Deutschland wird vor allem durch den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (OR) unterstützt, der 2004 in der ersten Auflage als Zusammenarbeit der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) veröffentlicht wurde. Das übergeordnete Bildungsziel des Dokumentes besteht darin, Schülerinnen und Schülern unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung durch den Erwerb bestimmter Kernkompetenzen Orientierung in einer zunehmend globalisierten Welt zu vermitteln.⁴³ So zentral wie der Orientierungsrahmen im institutionellen Bereich Globalen Lernens auch ist, hat er doch kritische Kommentare geerntet. In seinem Aufsatz „Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive“ kritisiert Diallo beispielweise die jeweils isolierte Betrachtung von Perspektiven des Globalen Nordens und Südens⁴⁴ sowie eine fehlende reflektierte Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus in den rahmengebenden Beschlüssen, an denen sich Akteure Globalen Lernens orientieren sollen.⁴⁵ Auf diese und ähnliche Herausforderungen im Globalen Lernen wird in Kapitel 4 ausführlich eingegangen. Zudem erfolgt eine Untersuchung im Hinblick auf qualitative Standards für dieses Konzept.

Um die Ausführungen des zweiten Kapitels abschließend zusammenzufassen, wird Bildung einerseits als ein bedeutender Weg betrachtet, um die Vision einer nachhaltigen Entwicklung umzusetzen. Andererseits bilden die Leitbilder der nachhaltigen Entwicklung und der weltweiten sozialen Gerechtigkeit gleichzeitig den ethischen Rahmen für Bildungsangebote insbesondere für das Globale Lernen.⁴⁶ Krämer aus dem Welthaus Bielefeld merkt hierzu an, dass diese Normen und Maßstäbe jedoch „nicht (mehr) als selbstverständlich vorausgesetzt werden“ können, sondern dass sie stetig neu gedeutet,

⁴² Seitz, „Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“, 8.

⁴³ Jörg-Robert Schreiber, „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 309.

⁴⁴ Abdou Rahime Diallo, „Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive“ in *Globales Lernen-Wie transformativ ist es?* (Diskussionspapier) Hg. VENRO (Berlin: VENRO 2018), 42.

⁴⁵ Ebd., 41.

⁴⁶ Krämer, „Was ist und was will Globales Lernen?“, 8.

begründet und hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit Vereinbarungen getroffen werden müssen.⁴⁷

3. Einführung in das Konzept Globales Lernen

Die oben skizzierten Auseinandersetzungen der internationalen Staatengemeinschaft mit Fragen der Entwicklung bilden den Ausgangspunkt des Globalen Lernens. In diesem Kapitel erfolgt nun eine gründliche Einführung in die historische Entstehung der Konzeption des Globalen Lernens und seine zugrunde liegende Theorie. Die Ausführungen beziehen sich dabei hauptsächlich auf den deutschsprachigen Kontext.

3.1 Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen

Historische Vorläufer des Globalen Lernens sind die entwicklungspolitische Bildung und die Dritte-Welt-Pädagogik.⁴⁸ Entwicklungspolitik im heutigen Sinne meint alle Maßnahmen und Programme, die zur „Armutsbekämpfung und Grundbedürfnissicherung in Ländern des Südens“ durchgeführt werden.⁴⁹ Da Deutschland seine entwicklungspolitischen Ziele „[n]ur durch eine breite gesellschaftliche Unterstützung“ erreichen könne, unterstützt das BMZ die entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit.⁵⁰ In den 1960ern und 1970ern stellt sich die sogenannte Dritte-Welt-Pädagogik als eine Form der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit dar.⁵¹ Der Begriff „Dritte Welt“ etabliert sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts im europäischen Sprachgebrauch⁵² und impliziert die Einteilung der Länder der Welt in eine hierarchische Rangliste nach ihrem jeweiligen Entwicklungsstand. Dabei werden die reichen westlichen Länder als „Erste Welt“ bezeichnet, die sozialistischen Ostblockstaaten als „Zweite Welt“ und die als unterentwickelt und arm betrachteten Länder des globalen Südens als „Dritte Welt.“⁵³ Datta schreibt in seinem Aufsatz „Dritte-Welt und Dritte-Welt-Pädagogik“, dass mit dem Ausdruck ursprünglich jedoch die Hoffnung einherging, die ehemals kolonisierten Länder würden einen eigenen Weg zwischen dem Kapitalismus

⁴⁷ Krämer, „Was ist und was will Globales Lernen?“, 8.

⁴⁸ Annette Scheunpflug, „Globales Lernen-Geschichte“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 141.

⁴⁹ Theo Rauch, *Entwicklungspolitik-Theorien, Strategien, Instrumente* (Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 2009), 37.

⁵⁰ „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, aufgerufen am 21.06.2019, <https://www.bmz.de/de/ministerium/wege/inlandsarbeit/index.html>.

⁵¹ Scheunpflug, „Globales Lernen – Geschichte“, 141.

⁵² Asit Datta, „Dritte-Welt und Dritte-Welt-Pädagogik“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 56.

⁵³ Ebd., 56-57.

des Westens und dem Sozialismus des Ostens finden.⁵⁴ In diesem Kontext entsteht die Dritte-Welt-Pädagogik, die versucht, eine Antwort auf diesen sehr widersprüchlichen Begriff zu geben und gleichzeitig dem allgemeinen Anspruch von Bildung und Erziehung folgt, Lernenden „die Welt zu erklären und Zöglinge so zu erziehen, selbstständig zu werden und zum Wohle der Mitmenschen die künftige Welt zu gestalten und zu verändern.“⁵⁵ Die Idee der Dritte-Welt-Pädagogik findet sich in verschiedenen anderen Konzepten wieder, u.a. in der Entwicklungspädagogik.⁵⁶ Sie taucht in Deutschland in den 1950er Jahren erstmals auf und fokussiert sich zunächst darauf, Lösungen für gesellschaftliche Entwicklungsprobleme in der Dritten Welt zu finden.⁵⁷ Durch historische und die internationale Weltgemeinschaft betreffende Krisen, wie u.a. den Vietnamkrieg, beginnt gegen Ende der 1960er Jahre das Bewusstsein für die Zusammenhänge der Entwicklung von „Dritter“ und „Erster“ Welt zu steigen.⁵⁸ Daraus folgt, dass sich der Schwerpunkt der Entwicklungspädagogik vom einseitigen Betrachten der Dritten Welt schließlich auf die Entwicklungsprobleme in der Ersten Welt verlagert.⁵⁹

Einen entscheidenden Beitrag in dieser Zeit der Anfänge entwicklungspolitischen Umdenkens stellt die Idee des Fairen Handels dar. Sie geht aus einer kirchlichen Bewegung in den Niederlanden hervor⁶⁰ und verfolgt das Ziel, durch politische Bildung auf die negativen Auswirkungen des Weltwirtschaftssystems auf die Dritte Welt aufmerksam zu machen.⁶¹ Bis heute kann der Faire Handel als ein Gegenstandsbereich im Globalen Lernen aufgenommen werden, „insbesondere wenn über ihn Querschnittsthemen wie Welthandelszusammenhänge oder Gerechtigkeitskonzepte bearbeitet werden.“⁶² Vor allem das Engagement konfessioneller Jugendverbände im Bereich des Fairen Handels ist der Antrieb dieser Bewegung.⁶³ Eng damit verbunden entsteht Mitte des 20. Jahrhunderts das Ökumenische Lernen. Neben dem Aspekt der Solidarität innerhalb der multikulturellen Kirche weltweit thematisiert es im Hinblick auf die Zukunft des Men-

⁵⁴ Datta, „Dritte-Welt und Dritte-Welt-Pädagogik“, 56.

⁵⁵ Ebd., 58.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Alfred K. Treml, „Entwicklungspädagogik“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 64.

⁵⁸ Scheunpflug, „Globales Lernen-Geschichte“, 141.

⁵⁹ Treml, „Entwicklungspädagogik“, 64.

⁶⁰ Scheunpflug, „Globales Lernen - Geschichte“, 141.

⁶¹ Birgit Schößwender und Gregor Lang-Wojtasik, „Fairer Handel und Weltladen als Lernort“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 81.

⁶² Ebd., 83.

⁶³ Norbert Frieters-Reermann, „Außerschulische Jugendbildung“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 24.

schen Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung.⁶⁴ Ökumenisches Lernen trägt wesentlich zur Gestaltung des Konzeptes des Globalen Lernens bei⁶⁵ und kann als theologisch fundierte entwicklungspolitische Bildungsarbeit verstanden werden.⁶⁶

Um den Faden der historischen Genese zum Globalen Lernen ausgehend von der Dritte-Welt-Pädagogik wieder aufzunehmen, wird der sprachliche Gebrauch der Ersten, Zweiten und Dritten Welt mit dem Zusammenbruch des Sozialismus schließlich hinfällig, da die sogenannte Zweite Welt nicht mehr existiert. Somit verschwinden der Ausdruck „Dritte Welt“ und das dazugehörige pädagogische Konzept in den 1990er Jahren endgültig.⁶⁷ Gleichzeitig wird offenbar, dass der entwicklungspolitischen Bildung ein theoretisch reflektiertes Fundament fehlt. Aus dieser Krise folgt die schrittweise Entstehung des Globalen Lernens,⁶⁸ das im deutschsprachigen Raum 1996 durch ein Papier des Schweizer Forums „Schule für Eine Welt“ offiziell eingeführt wird.⁶⁹ Der Begriff Globales Lernen macht einmal mehr deutlich, „dass es in der entwicklungspolitischen Bildung nicht länger um das Lernen über die Dritte Welt gehen, sondern dass die komplexen Verflechtungen und Zusammenhänge zwischen Nord und Süd Gegenstand der Bildungsbemühungen sein sollten.“⁷⁰ Viele wissenschaftliche Akteure greifen die grundlegenden Thesen des Papiers auf und differenzieren sie von ihrem jeweiligen Standpunkt weiter aus. Dabei stimmen sie überein, dass Bildung und Erziehung eine Schlüsselrolle für die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft und Globales Lernen eine „Querschnittsaufgabe für alle Bildungsprozesse“ darstelle.⁷¹

Globales Lernen, so Scheunpflug in ihrem Aufsatz „Globales Lernen-Geschichte“, umfasst ganzheitliche Lernprozesse und bündelt die benachbarten Konzepte der Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts-, und interkulturellen Pädagogik zu einem einzigen pädagogischen Konzept.⁷² Damit ist das Globale Lernen keine von Grund auf neue Disziplin und lässt sich oftmals nicht eindeutig von anderen pädagogischen Konzepten abgrenzen. So existiert die Entwicklungspädagogik bis heute und ihre Entfaltung ist noch nicht abgeschlossen.⁷³ Fest steht jedoch, dass sich das Globale Lernen von der

⁶⁴ Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug, „Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen“ in *Handbuch interreligiöses Lernen*, Hg. Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005), 276-77.

⁶⁵ Ebd., 276.

⁶⁶ Scheunpflug, „Globales Lernen - Geschichte“, 142.

⁶⁷ Datta, „Dritte-Welt und Dritte-Welt-Pädagogik“, 59.

⁶⁸ Asbrand und Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, 151.

⁶⁹ Scheunpflug, „Globales Lernen - Geschichte“, 142.

⁷⁰ Asbrand und Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, 151-52.

⁷¹ Scheunpflug, „Globales Lernen - Geschichte“, 142.

⁷² Ebd.

⁷³ Treml, „Entwicklungspädagogik“, 65.

Denkweise einer Dritten Welt löst.⁷⁴ Inhaltlich zentral im Globalen Lernen ist bis heute die Verbindung der „globale[n] Perspektive mit dem persönlichen Nahbereich der Lernenden“.⁷⁵ Um verantwortlich in der Weltgesellschaft handeln zu können, sollen Adressaten die Fähigkeiten erlernen, die Perspektive zu wechseln, Empathie gegenüber anderen globalen Akteuren aufzubauen, persönliche Einstellungen und Lebensstile zu hinterfragen sowie eigenständige Entscheidungen zu treffen.⁷⁶

3.2 Theoriebildung

So einig sich die verschiedenen wissenschaftlichen Beteiligten in den oben genannten Aspekten bezüglich des Gegenstandes Globalen Lernens auch sind, so unterschiedlich sind dennoch die zugrunde liegenden Theorien. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre findet eine intensive Auseinandersetzung verschiedener theoretischer Positionen bezüglich des Globalen Lernens statt. Gegenüber stehen sich dabei die handlungstheoretischen Ansätze Bühlers und die evolutions-/ systemtheoretischen Annahmen Scheunpflugs und Schröcks.⁷⁷ Während die Handlungstheorie auf einem holistischen Menschen- und Weltbild basiert und durch Bildung normative Ziele wie solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie und ganzheitliche Weltsicht erreichen will, gehen Scheunpflug und Schröck primär von Individuen aus, die angesichts der Globalisierung für den Umgang mit komplexen Herausforderungen befähigt werden müssen.⁷⁸ Beide Ansätze haben die Vision einer Weltgesellschaft vor Augen, in der die heutigen und zukünftigen Generationen ein für Mensch und Umwelt verträgliches Leben führen können. Grundverschieden ist dabei ihre Auffassung von Bildung, der sie jeweils eine anders gewichtete Rolle zuschreiben.

In der Handlungstheorie Bühlers scheint Bildung ein Mittel zum Zweck zu sein, das unbedingt notwendig ist, um eine zukunftsfähige Welt im Sinne der Nachhaltigkeit zu erhalten bzw. neu zu gestalten. Globales Lernen soll dabei auf die Einstellungen von Menschen einwirken, womit eine Veränderung der Gesellschaft gemäß bestimmter Leitbilder angestrebt wird.⁷⁹ Asbrand kritisiert diesen ausschließlich an normativen Zielen ausgerichteten Ansatz als „ethisch fragwürdig“, denn Bildung würde für politische Ziele instrumentalisiert werden.⁸⁰ Nach dem Beutelsbacher Konsens, dem in den 1970er

⁷⁴ Asbrand und Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, 151.

⁷⁵ Scheunpflug, „Globales Lernen - Geschichte“, 142.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Asbrand und Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, 152.

⁷⁸ Annette Scheunpflug, „Globales Lernen-Theorie“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 169.

⁷⁹ Asbrand und Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, 153.

⁸⁰ Ebd.

Jahren erarbeiteten Leitdokument für die Didaktik formaler politischer Bildung, ist eine solche Instrumentalisierung zu vermeiden.⁸¹ Auf dieses Dokument wird in Kapitel 4.2.1 eingegangen werden, da es für das Globale Lernen von großer Bedeutung ist.

Scheunpflug und Schröck gehen in ihrem systemtheoretischen Ansatz dahingegen davon aus, dass der Mensch mit der zunehmenden Komplexität in der Welt überfordert ist. Denn evolutionsgeschichtlich seien Menschen ausschließlich dazu in der Lage, Probleme in ihrem direkten Nahbereich zu lösen, nicht jedoch in ferneren Bereichen.⁸² Hinzu kommt laut den Autoren die Gegebenheit, dass die menschliche Erkenntnis zu begrenzt ist, um „die Welt als ein vernetztes System zu erkennen und entsprechend zu reagieren.“⁸³ Der Zweck Globalen Lernens, „gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont mit der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen, zu beurteilen und in Handlung zu überführen“⁸⁴, stelle die immense Herausforderung dar, eine „abstrakte Sozialität“ einzuüben.⁸⁵ Damit ist gemeint, dass die Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Welt heutzutage so komplex sind, dass sie nicht mehr nur im persönlichen Umfeld erfahrbar sind, sondern auch die Bedürfnisse anderer Menschen reflektiert werden müssen, ohne diese je persönlich getroffen zu haben.⁸⁶ Trotz dieser ungünstigen Voraussetzungen steht fest, dass der Mensch lernen kann. Lernen ist damit in der heutigen Welt wichtiger denn je, behaupten beide in ihrer Theorie, worin die theoretische Begründung für das Konzept Globalen Lernens liegt.⁸⁷ Das Ziel Globalen Lernens sehen Scheunpflug und Schröck darin, Lernenden durch den Erwerb von bestimmten Kompetenzen Orientierung zu verschaffen, auf deren Grundlage sie verantwortungsbewusst in der Weltgesellschaft handeln und leben können. Damit geht es der systemtheoretischen Fundierung Globalen Lernens um den einzelnen Menschen und sein Überleben, und weitergedacht auch um ein „gute[s] Leben auf diesem Planeten Erde.“⁸⁸ Hier wird das Erreichen einer nachhaltigen Entwicklung kleinschrittiger und vom Menschen ausgehend angestrebt, was überlegter und realistischer erscheint als der handlungstheoretische Ansatz Bühlers.

⁸¹ „Beutelsbacher Konsens“, Bundeszentrale für politische Bildung, aufgerufen am 01.06.2019, <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.

⁸² Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck, *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*, 2. Aufl. (Stuttgart: Brot für die Welt, 2002), 7.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Annette Scheunpflug, „Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?“ in *Globales Lernen in der Schule Band 2: Globales Lernen in Nord-Süd-Begegnungsreisen*, Hg. Sonja Richter und Susanne Krogull (Münster: Comenius Institut, 2017), 12.

⁸⁵ Ebd., 13.

⁸⁶ Ebd., 12.

⁸⁷ Scheunpflug und Schröck, *Globales Lernen*, 8-9.

⁸⁸ Scheunpflug und Schröck, *Globales Lernen*. 9.

Um abschließend noch einmal an die historische Entwicklung der theoretischen Diskurse zum Globalen Lernen anzuknüpfen, versucht Seitz in seinem Konzept der weltbürgerlichen Bildung, beide oben genannten Theorien aufeinander zu beziehen.⁸⁹ Dennoch kann bis heute nicht von *einer* Theorie Globalen Lernens gesprochen werden. Eine Weiterentwicklung theoretisch-konzeptioneller Grundlagen bleibt nach den kontroversen Debatten der 1990er Jahre in den folgenden 2000er Jahren aus, was zu Kritik führt.⁹⁰ Asbrand bemängelt sowohl in der Einleitung ihrer Studie als auch in ihrem Aufsatz „Globales Lernen-Konzeptionen“ eine Unausgewogenheit von Praxis und wissenschaftlicher Auseinandersetzung im Globalen Lernen⁹¹, deren Akteure sich „mehr um die quantitative und qualitative Ausweitung ihrer Praxis als um die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung ihres Tuns kümmern.“⁹² Denn was praxisbezogene Konzepte und Materialien angeht, würde sich meist nicht auf eine theoretische Grundlage bezogen, sondern verschiedene Argumente aus den jeweiligen Ansätzen gewählt werden.⁹³ Doch je nach theoretischer Ausrichtung ergeben sich schließlich methodische und didaktische Konsequenzen. Eine weitere Ausarbeitung der theoretischen Fundierung ist Asbrand und Wettstädt zufolge mehr als notwendig, da sowohl in der evolutions-/systemtheoretischen Ansicht als auch im handlungstheoretischen Ansatz immer noch Begründungen für Ziele der nachhaltigen Entwicklung offen bzw. ethische Aspekte fragwürdig sind.⁹⁴

3.3 Definition und Konzeption

Bis heute ist die konzeptionelle Entwicklung für das Globale Lernen noch nicht abgeschlossen,⁹⁵ was vor dem Hintergrund der oben skizzierten kontroversen Theoriedebatten nachvollziehbar ist. In der Einleitung wurde auf die Definition des Netzwerkes Evaluation Entwicklungsbezogener Inlandsarbeit zurückgegriffen: „Durch die Darstellung von entwicklungsbezogenen bzw. entwicklungspolitischen Zusammenhängen sollen Menschen zum einen dazu befähigt werden, sich in der Weltgesellschaft zu orientieren, zum anderen sollen sie angeregt werden, die sich globalisierende Welt sozial gerecht zu

⁸⁹ Scheunpflug, „Globales Lernen-Theorie“, 169.

⁹⁰ Asbrand und Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, 153.

⁹¹ Barbara Asbrand, *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft*, Band 1, Hg. Barbara Asbrand, Helmuth Hartmeyer, Gregor Lang-Wojtasik) (Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2009), 10.

⁹² Asbrand und Kater-Wettstädt, „Globales Lernen-Konzeptionen“, 153.

⁹³ Ebd., 153.

⁹⁴ Ebd., 153.

⁹⁵ Krämer, „Was ist und was will Globales Lernen?“, 8.

gestalten.“⁹⁶ Hier werden zwei übergeordnete Ziele des Globalen Lernens bestimmt: Orientierung der Lernenden auf der einen Seite und ein verantwortlicher Lebensstil, der zur weltweiten Gerechtigkeit beiträgt, auf der anderen Seite. Krämer vom Welthaus Bielefeld ergänzt diesen Definitionsvorschlag mit einer inhaltlichen Bestimmung, wie die Umsetzung dieser Ziele aussehen kann: „Globales Lernen unterstützt den Erwerb von Kompetenzen, die wir brauchen, um uns in der Weltgesellschaft – heute und in Zukunft – zu orientieren und verantwortlich zu leben.“⁹⁷

Dieser Kompetenzansatz ist im Globalen Lernen weit verbreitet. Wie bereits weiter oben angeklungen, haben vor allem Scheunpflug und Schröck mit ihrer Broschüre „Globales Lernen - Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungspolitischen Bildung“ entscheidend dazu beigetragen. Darin schlagen sie eine dreidimensionale Konzeption Globalen Lernens vor, den sie auch „den didaktischen Würfel Globalen Lernens“ nennen.⁹⁸ Eine Dimension sei der *thematische Bezug* Globalen Lernens auf Themen der Entwicklung, Umwelt und Interkulturalität sowie des Friedens, die alle unter der Perspektive der globalen Gerechtigkeit bearbeitet würden.⁹⁹ Daran schließe sich die *räumliche Dimension* an, denn die oben genannten Themen spielen sich auf unterschiedlichen Ebenen ab: lokal, regional, national oder international. Bei der Konzeption einer Einheit zum Globalen Lernen kann ausgewählt werden, auf welcher dieser Ebenen ein bestimmtes Thema beleuchtet werden soll.¹⁰⁰ Die dritte Dimension bildet für Scheunpflug und Schröck der *Kompetenzerwerb* der Lernenden, der sie vor allem für den Umgang mit Ungewissheit, Unsicherheit und der Erfahrung von Nichtwissen qualifizieren soll.¹⁰¹ Denn angesichts der sich rapide wandelnden Welt veraltet unser Wissen immer schneller, sodass wir über mehr Nichtwissen als tatsächliches Wissen verfügen, so die Autoren.¹⁰² Auch sei die Zukunft der Weltgesellschaft nicht mit Sicherheit voraussagen, was mit Ungewissheit einhergeht. Dies bedeute eine gewisse Unsicherheit, mit der Menschen in der heutigen Welt konfrontiert seien, obwohl sie evolutionsgeschichtlich betrachtet ein großes Sicherheitsbedürfnis hätten.¹⁰³ Hinsichtlich der schematischen Unterteilung der Schlüsselkompetenzen gibt es verschiedene

⁹⁶ „Unser Arbeitsfeld“, Netzwerk „Evaluation entwicklungsbezogener Inlandsarbeit“, aufgerufen am 10.05.2019, <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/netzwerk-evaluation-entwicklungsbezogener-inlandsarbeit/>.

⁹⁷ Krämer, „Was ist und was will Globales Lernen?“, 7.

⁹⁸ Scheunpflug und Schröck, *Globales Lernen*. 17.

⁹⁹ Ebd., 15-16.

¹⁰⁰ Ebd., 16.

¹⁰¹ Ebd., 17-18.

¹⁰² Ebd., 6.

¹⁰³ Ebd.

Vorschläge. Scheunpflug und Schröck stellen die Kategorien der *Fach- und Methodenkompetenz* sowie der *personalen und sozialen Kompetenz* auf.¹⁰⁴ Dagegen unterteilen die Autoren des OR die Kompetenzen in die drei Bereiche *Erkennen, Bewerten, Handeln*.¹⁰⁵ Beide Ansätze stimmen darin überein, dass sich das Globale Lernen nicht auf bloße Wissensvermittlung und kognitive Fähigkeiten beschränken darf, sondern dass gerade für die Anregung zu einem verantwortungsbewussten Leben in der Weltgesellschaft soziale Kompetenzen wie der Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln und Empathie für andere Menschen zu entwickeln, von zentraler Bedeutung sind.

4. Qualitätskriterien für das Konzept Globales Lernen

Welche Anforderungen und Qualitätskriterien gibt es für das Konzept des Globalen Lernens und wie sind sie begründet? Diese zentrale Fragestellung meiner Arbeit wird nun im vierten Kapitel beantwortet. Nachdem zunächst grundsätzlich auf die Hintergründe der Qualitätsmessung und Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung eingegangen wird, werden konkrete Vorschläge für Qualitätskriterien verschiedener Akteure vorgestellt und ihre jeweiligen Begründungen zu beleuchtet.

4.1 Qualitätsmessung komplexer Lernprozesse?

Was bedeutet Qualität, besonders im Kontext des Globalen Lernens? Im Allgemeinen wird Qualität häufig an dem Verhältnis von gesetzten (Lern-) Zielen und dem jeweiligen Ergebnis festgemacht. Wurden die Ziele in einem Projekt oder einer Veranstaltung erreicht, kann das Vollbrachte als gut, erfolgreich oder wirkungsvoll beschrieben werden.¹⁰⁶ Die Zielsetzungen, die dem jeweiligen Bildungsangebot zugrunde liegen, bestimmen demnach die Qualitätsmaßstäbe.¹⁰⁷ Da die konzeptionelle Entwicklung des Globalen Lernens noch nicht abgeschlossen ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Bildungsmaßnahmen im Rahmen des Globalen Lernens exakt die gleichen Ziele verfolgen. Die Bewertung eines Bildungsangebotes kann somit je nach zugrunde liegendem didaktisch-konzeptionellem Ansatz variieren.¹⁰⁸ So geht es dem OR mit seinen Bildungsaktivitäten beispielweise in erster Linie um die Erkenntnis von komplexen

¹⁰⁴ Scheunpflug und Schröck, *Globales Lernen*, 16-18.

¹⁰⁵ Jörg-Robert Schreiber, „Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula“ in *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 2. Aufl, Hg. ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH (Bonn: Cornelsen, 2016), 90.

¹⁰⁶ Julia Goebel und Manuel Blending, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“ (Diskussionspapier), Hg. Forum Fairer Handel e.V. (Berlin: Forum Fairer Handel e.V., 2015), 4.

¹⁰⁷ Dirk Oesselmann, „Qualität im Fokus – Von der Herausforderung einer Qualitätsmessung Globalen Lernens in und mit Schulen“ in *Globales Lernen in der Schule Band 1: Qualität im Globalen Lernen in der Schule*, Hg. Sonja Richter (Münster: Comenius Institut, 2015), 11.

¹⁰⁸ Ebd.

Zusammenhängen. Er verfolgt das Ziel, Schülern konkrete Bewertungs- und Handlungskompetenzen beizubringen. Scheunpflug und Schröck stellen dahingegen den Umgang mit Komplexität in den Vordergrund. Ihr Ziel ist es, Individuen bei einem verantwortungsbewussten Leben in der Weltgesellschaft zu unterstützen, wobei sie ebenfalls einen Kompetenzerwerb ihrer Adressaten anstreben.¹⁰⁹ Die beiden Ansätze widersprechen sich nicht, sondern weisen lediglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf, so Oesselmann in einer Veröffentlichung des Comenius-Institutes. Umso wichtiger ist es seiner Meinung nach bei der Bewertung eines spezifischen Bildungsangebotes, „dass die Beteiligten sich darüber verständigen, welche Gütekriterien sie zur Anwendung bringen, oder anders: was, ab wann und warum sie etwas für gut befinden oder nicht.“¹¹⁰

Trotz unterschiedlicher Perspektiven und variierender Zielsetzungen steht fest, dass im Globalen Lernen das Lernen an sich im Mittelpunkt steht.¹¹¹ Ob die Teilnehmenden am Ende einer Veranstaltung einen Lernzuwachs erlangt haben, ist jedoch nicht einfach festzustellen, denn Lernen bzw. Bildungsprozesse erfolgen nach dem erziehungswissenschaftlichen Verständnis nicht gemäß einer Input-Output-Gleichung.¹¹² Stattdessen handelt es sich dabei um komplexe Vorgänge, die sich meistens zeitlich versetzt von der Bildungsveranstaltung ereignen.¹¹³ Da jeder Mensch bestimmte „Vorerfahrungen, Werte, Deutungsmuster, Überzeugungen und [Interessen]“ mitbringt, werden gegebene Impulse „in einer subjektiven Art und Weise eingeordnet und gedeutet (...).“¹¹⁴ Das vermittelte Wissen muss sich nicht direkt auf das Verhalten der Teilnehmenden auswirken, so Scheunpflug und Bergmüller. Auch sei der Vorgang des Lernens den Lernenden nicht immer bewusst, sodass diese keine konkrete Aussage darüber treffen könnten, ob sie durch das Bildungsangebot etwas gelernt hätten. Vor allem der Grad erlernter Kompetenzen sei von außen nicht wahrnehmbar, da es sich bei Kompetenzen nicht nur um kognitive, sondern vor allem um „volitionale, motivationale und soziale Fähigkeiten und Bereitschaften“ handele, die kaum nachweisbar seien.¹¹⁵

¹⁰⁹ Oesselmann, „Qualität im Fokus“, 11.

¹¹⁰ Ebd., 10.

¹¹¹ Annette Scheunpflug, „Evaluation in der Entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“ *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 31, Nr.2 (2008): 6.

¹¹² Oesselmann, „Qualität im Fokus“, 9.

¹¹³ Claudia Bergmüller-Hauptmann und Annette Scheunpflug, „Evaluation Entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 79.

¹¹⁴ Oesselmann, „Qualität im Fokus“, 9.

¹¹⁵ Georg Krämer, „Einleitung“, in *Jahrbuch Globales Lernen 2012 – Wirkungsbeobachtungen und Qualitätsentwicklung*, Hg. VENRO (Bonn: VENRO, 2012), 5.

Bildungsangebote im Rahmen des Globalen Lernens streben also als Ergebnis bestimmte Wirkungen bei den Adressaten an, die mit komplexen Lernprozessen verbunden sind. Die obigen Tatsachen erschweren es, einer Bildungsmaßnahme direkte Ergebnisse zuzuschreiben¹¹⁶ und dadurch eine Aussage über die Qualität z.B. eines Workshops zu treffen. Doch diese Einschränkung ist laut Oesselmann gleichzeitig eine „zentrale Erkenntnis“: Nicht das Wissen, sondern die Lernenden stehen im Mittelpunkt des Globalen Lernens. Gerade die oben genannten Prägungen „erhalten bei Globalem Lernen eine besondere Bedeutung, da es bei dieser Art von Bildungsansätzen grundlegend um die Reflexion der Verarbeitung von subjektivem Erleben einer komplexen Lebenswelt geht. Globales Lernen ist vor allem auch Selbstreflexion.“¹¹⁷

Der Diskurs über Evaluation und Wirkungsorientierung in der Pädagogik entstand in den 1990er Jahren und betrifft seitdem auch die entwicklungsbezogene Bildung und somit das Globale Lernen.¹¹⁸ Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten Herausforderungen einer Qualitätsmessung stehen Befürchtungen seitens der unterschiedlichen Akteure im Raum, wie z.B. Bildung würde „auf das reduziert (...), was messbar, überprüfbar und vergleichbar ist.“¹¹⁹ Dennoch wird Wirkungsorientierung und -beobachtung im Globalen Lernen als wichtig betrachtet, da es Chancen für die qualitative Weiterentwicklung des Konzeptes bietet.¹²⁰ So werden Referenten dazu angeregt, sowohl ihre Ziele und Methoden offen zu legen, die sie im Rahmen einer Bildungsveranstaltung umsetzen werden, als auch die Instrumente, die sie zur Überprüfung ihrer Tätigkeit einsetzen möchten. Hierbei geht es vor allem um Selbstevaluation und die Reflexion des eigenen Tuns. Dies allein betrachtet Krämer bereits als „Chance, mehr Wirkung zu erzielen.“¹²¹ Auch das EPIZ Berlin erkennt „Wirkungsorientierung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (...) [als] sinnvoll“ an, da es den Verantwortlichen helfe, Programme besser zu konzeptualisieren, Ziele konkreter zu verfolgen und ihr Handeln in der Öffentlichkeit besser zu kommunizieren.¹²²

Abschließend lässt sich sagen, dass sich zwar die an der wissenschaftlichen Debatte beteiligten Akteure des Globalen Lernens über das Qualitätsverständnis der entwicklungspolitischen Bildung weitgehend einig sind, es jedoch laut Bergmüller und Scheun-

¹¹⁶ Bergmüller-Hauptmann und Scheunpflug, „Evaluation Entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“, 79.

¹¹⁷ Oesselmann, „Qualität im Fokus“, 9.

¹¹⁸ Bergmüller-Hauptmann und Scheunpflug, „Evaluation Entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“, 77.

¹¹⁹ Krämer, „Einleitung“, 5.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Ebd.

¹²² Mary Prinzler, „So wirkt’s!“, in *Jahrbuch Globales Lernen 2012 – Wirkungsbeobachtungen und Qualitätsentwicklung*, Hg. VENRO (Bonn: VENRO, 2012), 53.

pflug „kein von der Mehrheit der Stakeholder akzeptiertes Qualitätsverständnis [gibt], weder in Bezug auf die Konzeptionierung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen, noch bezogen auf die Durchführung von Evaluationen“.¹²³ Das Arbeitsfeld der entwicklungsbezogenen Bildung, zu der sich das Globale Lernen zählt, zeichnet sich durch seine Verschiedenheit von Akteuren (Ehrenamtliche oder Hauptamtliche), Bildungsfeldern, Organisationskulturen und Lernorten (z.B. formale schulische Bildung, Jugend- oder Seniorengruppen) aus.¹²⁴ Diese Diversität erschwert ein gemeinsames Übereinkommen. Die Schwierigkeit eines einheitlichen Qualitätsverständnisses liegt somit weniger in der Theorie, sondern vielmehr in der Praxis des Globalen Lernens.

4.2 Qualitätskriterien

VENRO hat 2012 ein Diskussionspapier mit dem Titel „Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ herausgegeben. Mit den darin vorgeschlagenen Kriterien möchten die Autoren Konzeptentwicklern, Durchführenden, Referenten, Seminarleitern und Projektträgern Orientierung und Hilfestellung bei der Konzeption, Durchführung und Bewertung von Bildungsangeboten geben. Zwar richtet sich der Leitfaden nicht spezifisch an Akteure des Globalen Lernens, jedoch ist dieses, wie unter 3.1 erläutert, aus der entwicklungspolitischen Bildung hervorgegangen. Beide Bildungsansätze unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihrer übergeordneten Ziele, jedoch kann das Globale Lernen neben anderen Formen der entwicklungsbezogenen Bildung der entwicklungspolitischen Bildung zugeordnet werden. Viele an der wissenschaftlichen Debatte zur Qualität Globalen Lernens Beteiligte beziehen sich explizit auf dieses Papier. „Die VENRO-Qualitätsstandards für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit (...) sind ein gutes Beispiel für eine Entwicklung neuer Qualitäts- und Wirkungsverständnisse“, so Sonja Richter von der Fachstelle Globales Lernen in Schulen.¹²⁵ Die vorgeschlagenen Kriterien sind dabei nicht als verbindliche Mindeststandards oder normative Ziele der Bildungsarbeit zu verstehen, sondern primär als Orientierungshilfe. Nachfolgend werde ich ausgewählte Kriterien aus der wissenschaftlichen Debatte vorstellen und erörtern, wobei ich mich an dem Aufbau des VENRO-Papiers orientiere. Darin wird die Qualität in Bezug auf die Vorbereitung einer Veranstaltung, ihren Inhalt und die didaktische und methodische Gestaltung ausdifferenziert. Darüber hinaus beziehe ich laufend Thesen und Äußerungen anderer Autoren aus dem Bereich Globalen Lernens mit ein.

¹²³ Bergmüller-Hauptmann und Scheunpflug, „Evaluation Entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“, 79.

¹²⁴ Scheunpflug, „Evaluation in der Entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“, 5.

¹²⁵ Sonja Richter, „Herausforderungen für die Zukunft – Perspektiven aus Praxis, Wissenschaft und Förderpolitik“ in *Globales Lernen in der Schule Band 1: Qualität im Globalen Lernen in der Schule*, Hg. Sonja Richter (Münster: Comenius Institut, 2015), 25.

Zum Teil weiche ich deshalb von der Reihenfolge der Kriterien im VENRO-Papier ab. Zu den weiteren Autoren zählen u.a. das Programm Bildung trifft Entwicklung (BtE), die Fachstelle für Globales Lernen in der Schule (GLiS) des Comenius-Instituts und das Forum Fairer Handel (FFH), dessen Akteure ebenfalls Bildungsarbeit im Rahmen Globalen Lernens anbieten.

4.2.1 Basiskriterien

Das Programm Bildung trifft Entwicklung (BtE) legt großen Wert auf zwei grundsätzliche Kriterien für Bildungsveranstaltungen im Rahmen entwicklungspolitischer Bildung. So sei für die Basis einer guten Veranstaltung an erster Stelle die Art und Weise, wie eine Bildungsveranstaltung inhaltlich, didaktisch, methodisch sowie mit Bezug auf die Teilnehmenden konzipiert ist, ausschlaggebend.¹²⁶ In den folgenden Unterkapiteln wird detaillierter auf die jeweiligen Bereiche eingegangen, hierbei ist zunächst der Aspekt des äußeren Rahmens hervorzuheben. So wird eine „vorbereitete Umgebung“ als Kriterium für eine gute Veranstaltung vorgeschlagen.¹²⁷ Auch das Forum Fairer Handel legt Wert auf einen „ansprechenden Lernort“ mit einladender Atmosphäre, damit sich die Teilnehmenden wohlfühlen und auf die inhaltliche Thematik einlassen können. Dies beinhaltet sowohl die Raumausstattung, die Dekoration als auch die Entscheidung für eine Bestuhlung oder eher aufgelockerte Sitzgelegenheiten.¹²⁸

Zweitens ist als Basis politischer Bildung die Beachtung des Beutelsbacher Konsens unverzichtbar, der bereits in Kapitel 3.3 erwähnt wurde.¹²⁹ Um eine Indoktrination im Rahmen politischer Bildung zu vermeiden, spricht der Konsens ein Überwältigungsverbot aus und fordert, dass kontroverse Sachverhalte in Bildungsangeboten auch kontrovers dargestellt und vermittelt werden sollen. Damit geht einher, dass Teilnehmende einer Bildungsveranstaltung zur Entwicklung einer eigenen Haltung bzw. eines eigenen Urteils über bestimmte Sachverhalte befähigt werden sollen¹³⁰, anstatt „im Sinne erwünschter Meinungen überfahren“ zu werden.¹³¹ Praktisch bedeutet das z.B., wie das EPIZ Berlin in seinem Handbuch für Referent_innen schreibt, auch Kritik am Fairen Handel zu erwähnen und Meinungen hervorzuheben, „die in der öffentlichen Wahr-

¹²⁶ Monika Ziebell, „Erste Schritte einer Qualitätssicherung“, in *Jahrbuch Globales Lernen 2012 – Wirkungsbeobachtungen und Qualitätsentwicklung*, Hg. VENRO (Bonn: VENRO, 2012), 56.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 8.

¹²⁹ Ziebell, „Erste Schritte einer Qualitätssicherung“, 56.

¹³⁰ „Beutelsbacher Konsens“, Bundeszentrale für politische Bildung, aufgerufen am 18.06.2019, <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.

¹³¹ Scheunpflug, „Evaluation in der Entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“ 6.

nehmung unterrepräsentiert sind.“¹³² Neben allen anderen existierenden Vorschlägen für eine Qualitätssicherung, die als Orientierungshilfe gedacht sind, wird der Beutelsbacher Konsens als verbindlich und verpflichtend angesehen, da es sich bei dem Globalen Lernen um eine Form der politischen Bildung handelt.¹³³

4.2.2 Qualität der Vorbereitung

VENRO widmet in seinem genannten Papier allein der Phase der Vorbereitung einer Veranstaltung fünf Qualitäts-Merkmale. Zunächst wird eine genaue „Analyse des Projektumfeldes und der Zielgruppe“ vorausgesetzt.¹³⁴ Das Globale Lernen ist ein subjektorientierter Bildungsansatz, bei dem die Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen und der an die Interessen, Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen, Fähigkeiten und das Vorwissen der Teilnehmenden anknüpfen möchte.¹³⁵ Der Umfang an Informationen, die über eine Zielgruppe bekannt sind, bestimmt dementsprechend die Auswahl an thematischen Inhalten und passenden Methoden.¹³⁶ Darüber hinaus betrachten u.a. Vertreter des EPIZ Berlin sowie des Programmes BtE die Einbettung der jeweiligen Veranstaltung in den Gesamtkontext der betreffenden Zielgruppe und ihr Umfeld als ausschlaggebend, um an eventuelle bereits von der Gruppe behandelte Thematiken anschließen zu können. So behauptet z.B. Asbrand mit Bezug auf die Ergebnisse ihrer Studie, dass die Ziele Globalen Lernens eher erreicht werden können, „wenn die Akteure über größeres Wissen zur Wirkung ihrer pädagogischen Aktivitäten bei den Lernenden verfügen.“¹³⁷ Wo es möglich ist, bevorzugen die meisten Autoren kontinuierliche Angebote, wie z.B. Reihenveranstaltungen über einen längeren Zeitraum hinweg. Adressaten hätten dabei eine größere Chance, sich ausreichend zu informieren sowie nachhaltig ihre Kompetenzen zu erweitern.¹³⁸

Der Prozess der Planung und Umsetzung sollte von Beginn an „wirkungsorientiert und anschlussfähig“ sein, so VENRO, und darüber hinaus auch „transparent und reflektiert.“¹³⁹ Letzteres bedeute vor allem, dass der Durchführende sich seinen persönlichen

¹³² Nina Herz und Jens Mätschke, *Handbuch für Referent_innen-Konzeption, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen des Globalen Lernens*, Hg. EPIZ e.V. Zentrum für Globales Lernen in Berlin (Berlin: EPIZ, 2015), 20.

¹³³ Scheunpflug, „Evaluation in der Entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“, 6.

¹³⁴ Jan Wenzel, Mary Prinzler, Sigrun Landes-Brenner, Astrid Müller und Jana Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit* (VENRO-Diskussionspapier 1/2012), Hg. VENRO (Bonn und Berlin: VENRO, 2012), 5.

¹³⁵ Krämer, „Was ist und was will Globales Lernen?“, 8.

¹³⁶ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 6.

¹³⁷ Asbrand, *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft*, 14.

¹³⁸ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 8.

¹³⁹ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 5.

Annahmen, Motiven und Werten bewusst sein sollte und diese den Teilnehmenden gegenüber transparent kommuniziere,¹⁴⁰ was wiederum im Sinne des Beutelsbacher Konsens damit begründet ist, dass die Teilnehmenden nicht durch eine moralisierende Haltung des Referenten in ihrer eigenen Meinungsbildung eingeschränkt werden dürfen. Somit darf es niemals der Maßstab für eine erfolgreiche Bildungsveranstaltung sein, dass die Lernenden die Werthaltung des Referenten einnehmen und z.B. nach dem Workshop nur noch fair gehandelte Produkte kaufen.¹⁴¹ Dabei gilt es für den Durchführenden ebenfalls, seine Rolle kritisch zu reflektieren. Betrachtet er sich selbst als Experte, Vermittler, Moderator, Gastgeber, Lernbegleiter, Trainer? Welche Motivation und welcher Auftrag liegen seinem Engagement zugrunde?

Wie bei jedem beliebigen Projekt ist auch bei der Planung einer Bildungsveranstaltung die Formulierung konkreter und realistischer Ziele „im Sinne tatsächlich anzustrebender positiver Veränderungen“¹⁴² wichtig, denn auch nach ihnen richtet sich die Auswahl von Inhalten und Methoden. Wie bereits in dieser Arbeit herausgestellt, werden die Ziele des Globalen Lernens als Kompetenzen beschrieben, die die Adressaten erwerben sollen. Dementsprechend ist es sinnvoll, bei der Formulierung spezifischer Ziele die Kompetenzbereiche z.B. des Orientierungsrahmens („Erkennen“, „Bewerten“, „Handeln“) oder Scheunpflugs und Schröcks (Fach- und Methodenkompetenz sowie soziale und personale Kompetenz) zu berücksichtigen. Als zentrale Kompetenzen, die vermittelt werden sollen, fasst VENRO folgende zusammen: Perspektivenwechsel, Empathie, Umgang mit komplexer Widersprüchlichkeit sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen.¹⁴³ An späterer Stelle werde ich näher auf die jeweiligen Kompetenzen eingehen. Von besonderer Bedeutung ist im Hinblick auf die gesteckten Ziele die Planung der Evaluation. „Eine Evaluation dient dazu, eine Maßnahme genau zu beschreiben und vor dem Hintergrund von gegebenen Kriterien ihre Stärken und Schwächen festzustellen.“¹⁴⁴ Dabei gibt es drei hauptsächliche Funktionen einer Evaluation: Entwicklungsanregung, Kontrolle und Legitimation einer bestimmten Maßnahme sowie der Zweck, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Forschung zu leisten.¹⁴⁵ Wenn im Folgenden von Evaluation geschrieben wird, bezieht sich dies auf die erstgenannte Funktion im Sinne

¹⁴⁰ Wenzel, Prinzer, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 5.

¹⁴¹ Herz und Mätschke, *Handbuch für Referent_innen*, 19-20.

¹⁴² Wenzel, Prinzer, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 5.

¹⁴³ Ebd., 9.

¹⁴⁴ Scheunpflug, „Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“, 5.

¹⁴⁵ Bergmüller-Hauptmann und Scheunpflug, „Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“, 77.

einer Qualitätsüberprüfung zur qualitativen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die zentralen Gegenstände, die dabei evaluiert werden können, sind die Planung, die inhaltliche, didaktische und methodische Durchführung und darüber hinaus die Wirkung einer Bildungsveranstaltung.¹⁴⁶ Abschließend ist noch zu nennen, dass zur Qualität in der Vorbereitung von Bildungsveranstaltungen im Rahmen Globalen Lernens die Überprüfung der Projektkohärenz zählt.¹⁴⁷ Das bedeutet konkret die Sicherstellung, dass ein nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen dem Bildungsangebot, seinen Inhalten, Materialien und Zielen existiert.

4.2.3 Inhaltliche Qualität

Ein zentrales Kriterium der inhaltlichen Qualität ist der thematische Bezug zur Globalität und Heterogenität der Welt¹⁴⁸, denn die Darstellung weltweiter ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Zusammenhänge und Interdependenzen ist schließlich das, worum es im Globalen Lernen geht. An dieser Stelle kommt wieder der didaktische Würfel Scheunpflugs und Schröcks ins Spiel, der in Kapitel 3.3 bereits vorgestellt wurde. Der Anspruch der Autoren an Globales Lernen ist die Thematisierung von sachlichen Aspekten der Einen Welt („thematische Dimension“) auf verschiedenen Ebenen („räumliche Dimension“) – lokal, regional, national oder international. Es sollen z.B. die lokalen Auswirkungen globaler Abhängigkeitsstrukturen dargestellt und somit ein Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden hergestellt werden.¹⁴⁹ Andersherum soll mithilfe des Globalen Lernens auch verdeutlicht werden, inwiefern das eigene Handeln Auswirkungen auf globale Entwicklungen hat.¹⁵⁰ Nach dem Motto einer möglichen Leitfrage „Was habe ich damit zu tun?“ soll den Adressaten ermöglicht werden, sich als Teil der globalen Gesellschaft erfahren.¹⁵¹ Im Grunde ist dieses Qualitätsmerkmal gleichzeitig Teil einer Definition für Globales Lernen, denn Globales Lernen ist Lernen über das Leben in der Weltgesellschaft.

Da die Thematiken Globalen Lernens durch offene Fragen, Probleme und komplexe Zusammenhänge charakterisiert sind¹⁵², wird es von vielen Autoren als wichtig angesehen, die Komplexität der Gegenstandsbereiche auch zu veranschaulichen, anstatt auf

¹⁴⁶ Scheunpflug, „Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“, 6.

¹⁴⁷ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 5.

¹⁴⁸ Ebd., 6.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 7.

¹⁵¹ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 6.

¹⁵² Herz und Mätschke, *Handbuch für Referent_innen*, 21.

vereinfachende Sichtweisen zurückzugreifen.¹⁵³ Wenn die Komplexität eines Sachverhaltes reduziert wird, sollte dies anhand bewusst gesteckter Prioritäten erfolgen, damit wichtige Perspektiven nicht verloren gehen. Mit der Beachtung dieses Kriteriums soll vermieden werden, dass stereotype Bilder erzeugt bzw. gefestigt werden. Als Beispiel erläutert das Forum Fairer Handel, dass der Faire Handel „als ein Teil möglicher Veränderungsstrategien“ dargestellt werden soll und nicht als „exklusive Lösung aller Ungerechtigkeiten.“¹⁵⁴ Der Referent einer Bildungsveranstaltung kann darüber hinaus nicht den Anspruch an sich stellen, alle Fragen bezüglich der ausgewählten Thematik beantworten zu können, sondern sollte seinen Adressaten vielmehr ehrlich vermitteln, dass viele Sachverhalte eben nicht eindeutig sind.¹⁵⁵ „Widersprüche sind zugelassen“ schreibt das FFH ausdrücklich¹⁵⁶, jedoch müsste hier einen Schritt weitergegangen und gesagt werden: Widersprüche *müssen* als solche benannt werden. Der Beutelsbacher Konsens schreibt vor, dass Kontroverses auch kontrovers dargestellt werden soll. Denn „[e]indimensionale Perspektiven und Lösungen befriedigen ein scheinbares Bedürfnis nach Klarheit und Sicherheit, verschleiern aber die Komplexität der globalisierten Welt und können zu verzerrten Wahrnehmungen und Handlungen führen.“¹⁵⁷

In diesem Zuge ist die Thematisierung von Unsicherheit und „Nicht-Wissen“ im Globalen Lernen essentiell und stellt ein weiteres Qualitätskriterium entwicklungspolitischer Arbeit dar.¹⁵⁸ Um die Komplexität der globalisierten Welt nicht zu vereinfachen und damit einseitige Sichtweisen und stereotype Vorstellungen zu vermeiden, soll sich das Bildungsangebot laut VENRO offen mit der Begrenztheit von Wissen in Bezug auf zukünftige Entwicklungen und individuelle Entscheidungen auseinandersetzen.¹⁵⁹ Dadurch wiederum sollen die Teilnehmenden dazu befähigt werden, selbst Widersprüche und Unsicherheiten auszuhalten. Scheunpflug und Schröck fassen dies in ihrem didaktischen Würfel als personale Kompetenz auf, die Menschen brauchen, um sich in der zunehmend vernetzten Welt zurechtzufinden.¹⁶⁰

Ein weiteres Kriterium, das eng mit den obigen beiden Aspekten zusammen hängt, ist die Einbindung mehrerer Perspektiven bezüglich der gewählten Thematik in das Bil-

¹⁵³ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 6.

¹⁵⁴ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 7.

¹⁵⁵ Herz und Mätschke, *Handbuch für Referent_innen*, 21.

¹⁵⁶ Forum Fairer Handel, Hg. *Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel*, 7.

¹⁵⁷ Herz und Mätschke, *Handbuch für Referent_innen*, 21.

¹⁵⁸ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 7.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Scheunpflug und Schröck, *Globales Lernen*, 18.

bildungsangebot, um die Teilnehmenden dazu anzuregen, sich mit unterschiedlichen Interessenslagen auseinanderzusetzen und selbst die Perspektive zu wechseln.¹⁶¹ Praktisch heißt das, alle an der spezifischen Thematik beteiligten Akteure und Interessen zu benennen und insbesondere Partner des globalen Südens gleichberechtigt mit einzubeziehen. Dazu zählt auch, den Standpunkt und die Meinung des Referenten transparent zu benennen und zur Diskussion zu stellen, wie unter 4.2.2 bereits erläutert.¹⁶² Mit dieser Aufbereitung einer Thematik soll die Kompetenz der Empathie gefördert werden, die für das Leben in der Weltgesellschaft von großer Bedeutung ist, um über den Tellerrand eigener Meinungen zu schauen und Verständnis für andere Sichtweisen zu bekommen.¹⁶³ Eng damit verknüpft ist die Kompetenz des Perspektivwechsels. Ziel ist es, dass Adressaten eine andere Weltsicht als die eigene einnehmen.¹⁶⁴ Diesbezüglich werde ich in Kapitel 4.2.5 einige Thesen aus der Postkolonialen Kritik mit einbeziehen. Diese Anforderung der Mehrperspektivität beinhaltet auch die Vermittlung von interdisziplinären Wissensinhalten, d.h. dass die thematischen Inhalte nicht nur durch die Brille einer Fachdisziplin betrachtet werden sollen.¹⁶⁵

Schließlich benennt VENRO „Denken in Alternativen“ als letztes Qualitätskriterium bezüglich der inhaltlichen Gestaltung.¹⁶⁶ Wie unter 4.2.1 im Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens erläutert, geht es darum, den Teilnehmenden Zugang zu alternativen Entwicklungs- und Denkmodellen zu gewährleisten und ihnen zu ermöglichen, eigene Visionen für sich persönlich zu entwickeln.¹⁶⁷

4.2.4 Didaktische und methodische Qualität

Didaktik bedeutet die Theorie des Lehrens und Lernens und hat die Aufgabe, „lernförderliche Lehr-/ Lernarrangements“ bereitzustellen.¹⁶⁸ Damit beinhaltet die Didaktik auch methodische Fragen.¹⁶⁹ Wie bereits im Abschnitt über die Vorbereitung und die inhaltliche Gestaltung hervorgehoben wurde, soll sich das gesamte Bildungsangebot an den Teilnehmenden orientieren. Für die didaktische Gestaltung bedeutet das konkret, dass z.B. zielgruppenrelevante Medien zum Einsatz kommen und das Thema, der Lern-

¹⁶¹ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 7.

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Scheunplug und Schröck, *Globales Lernen*, 18.

¹⁶⁴ Ziebell, „Erste Schritte einer Qualitätssicherung“, 56.

¹⁶⁵ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 7.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Nikolaus Schröck und Sarah Lange „Globales Lernen-Didaktik und Methodik“ in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 126.

¹⁶⁹ Ebd.

ort sowie die Sprache des Referenten an die Zielgruppe angepasst sind. Das Angebot soll so gestaltet sein, dass die Teilnehmenden Raum haben, ihre persönlichen Wertvorstellungen, Meinungen, Vorurteile und Stereotypen zu reflektieren sowie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zu äußern.¹⁷⁰ Darüber hinaus soll unter Berücksichtigung des Prinzips der Gleichstellung ausdrücklich auf eine respektvolle Lernatmosphäre geachtet werden. Alle Beteiligten sollen sich auf gleicher Höhe anerkennen, was für das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, den Lernenden untereinander, zwischen den Geschlechtern und darüber hinaus gegenüber Akteuren des globalen Südens gilt.¹⁷¹ Ebenso ist das Prinzip der Partizipation von großer Bedeutung, das eine aktive Teilnahme der Adressaten ermöglichen soll. Das Angebot soll so „offen und flexibel gestaltet [sein], dass die Initiativen der [Teilnehmenden] konstruktiv aufgegriffen werden können.“¹⁷² Die Wichtigkeit des Prinzips der Partizipation wird bereits in dem genannten Beutelsbacher Konsens stark betont, denn die Lernenden sollen zur politischen Teilhabe ermächtigt werden. Im Handbuch für Referent_innen des EPIZ Berlin heißt es dazu: „Die Teilnehmer_innen sollen in die Lage versetzt werden, politische Situationen und ihre eigene Interessenlage zu analysieren und nach Wegen zu suchen, um die vorgefundene politische Wirklichkeit im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen.“¹⁷³ Insgesamt sollte das Angebot einen „aktivierenden und motivierenden Charakter“ haben und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, wie das Forum Fairer Handel schreibt.¹⁷⁴

Neben den oben genannten Aspekten gilt auch die Vielfalt an Methoden als ein Qualitätskriterium.¹⁷⁵ Das Angebot soll vielfältige Lernformen beinhalten, „die die Schüler_innen aktivieren und einbeziehen“¹⁷⁶ und „das Lernen auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene“¹⁷⁷ verbinden. Die Methodik kann als Herzstück eines jeden Bildungsangebotes oder Lernarrangements betrachtet werden, da sie es ist, über die diverse Lerninhalte von Referenten vermittelt und von Teilnehmenden angeeignet werden. Demnach ist eine an die Zielgruppe angepasste Auswahl an Lernmethoden ausschlaggebend für ein qualitativ gutes Bildungsangebot im Rahmen Globalen Lernens. Das

¹⁷⁰ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 8.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Ebd., 9.

¹⁷³ Herz und Mätschke, *Handbuch für Referent_innen*, 20.

¹⁷⁴ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 7.

¹⁷⁵ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 8.

¹⁷⁶ Herz und Mätschke, *Handbuch für Referent_innen*, 34.

¹⁷⁷ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 8.

gesamte Bildungsangebot inklusive der gewählten Methoden sollte vor allem an den angestrebten Kompetenzen, die in der Vorbereitung als Zielsetzung formuliert wurden, ausgerichtet sein.¹⁷⁸

Nicht unerwähnt sollen in diesem Teil der didaktischen und methodischen Qualität die verwendeten Bildungsmaterialien bleiben. Qualitativ hochwertige Materialien zeichnen sich laut VENRO u.a. dadurch aus, dass sie zielgruppenspezifisch verfasst und thematisch aktuell sind, vielfältige Lernformen beinhalten, Werte wie z.B. Menschenwürde, Geschlechtergerechtigkeit oder Antirassismus betonen und darüber hinaus mit Quellenangaben belegt sind.¹⁷⁹

4.2.5 Postkoloniale Kritik am Globalen Lernen als Anregung für Qualitätsmerkmale

Das Globale Lernen möchte globale Zusammenhänge und Vernetzungen auf verschiedensten Ebenen verdeutlichen und die Teilnehmenden unterstützen, ein verantwortliches Leben in der Weltgesellschaft zu führen. Eine große Rolle spielt dabei die Beziehung zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden, die in fast jeder Thematik auftaucht. Zu einer qualitativ hochwertigen Veranstaltung gehört demnach unbedingt ein reflektierter Umgang mit sowie eine reflektierte Darstellung von Partnern des Südens. In dem Zusammenhang sollen an dieser Stelle kurz ein paar Stimmen zu Wort kommen, die das Globale Lernen in Deutschland aus einer postkolonialen und Rassismus-kritischen Perspektive betrachten. Da dieser Diskurs derart umfangreich ist, können die folgenden Ausführungen ihm nicht in seiner Tiefe gerecht werden. Dennoch erscheint es als unerlässlich, einige Grundzüge der postkolonialen Kritik am Globalen Lernen zu benennen, denn sie implizieren dringende Qualitätsanforderungen an das pädagogische Konzept, die in den bisher vorgestellten Kriterien weitestgehend unberücksichtigt blieben.

In den postkolonialen Theorien steht die Annahme im Zentrum, dass die Beziehungen zwischen Globalem Norden und Globalem Süden heutzutage immer noch durch die gemeinsame Kolonialgeschichte geprägt sind und jede Präsentation des Südens demnach Macht- und Unterwerfungsstrukturen enthält.¹⁸⁰ Es wird davon ausgegangen, dass der Kolonialismus zwar ein formales Ende gefunden hat, sich jedoch in anderer Form

¹⁷⁸ Wenzel, Prinzer, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 9.

¹⁷⁹ Ebd., 10.

¹⁸⁰ Chandra-Milena Danielzik, „Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung“, *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, Nr. 1 (2013): 27.

fortsetzt.¹⁸¹ Um dies deutlich zu machen, verwendet Diallo in seinem Aufsatz den Begriff „Kolonialitäten“, der die Begriffe Kolonialismus und Kontinuität verbindet.¹⁸² Postkoloniale Theoretiker kritisieren am Globalen Lernen, dass „historisch gewachsene Macht- und Herrschaftsverhältnisse (...) nicht grundlegend infrage gestellt werden“, sondern gar „zur Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene, sowohl im Nord-Süd-Kontext als auch innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft“ beitragen.¹⁸³ Danielzik begründet dies zum einen damit, dass das Globale Lernen aus dem europäischen und somit kolonialgeprägten Verständnis von Entwicklung hervorgeht, das von bestimmten rassistischen und kapitalistischen Grundannahmen geprägt ist. Zum anderen argumentiert sie, werden im Globalen Lernen die Themen Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus aktiv ausgelassen.¹⁸⁴ Auch Diallo bemängelt, dass sowohl im deutschen Schulsystem als auch im Globalen Lernen die historische Unterdrückung von Minderheiten zu wenig bzw. zu oberflächlich behandelt wird und der Kolonialismus vielmehr in seinen Wurzeln, Ursachen und Auswirkungen wahrgenommen werden muss.¹⁸⁵ Anhand einer Analyse des OR, der das Globale Lernen in Schulen umsetzen will, stellt er fest, dass die Perspektiven des Südens nicht gleichberechtigt mit den Perspektiven des Globalen Nordens einbezogen werden. Er kommt zu dem Schluss, dass das Globale Lernen, das eigentlich als Mit- und Voneinander-Lernen gedacht sei¹⁸⁶, die Chancen nicht nutzt, tatsächlich den so oft erwähnten Perspektivenwechsel zu schaffen.¹⁸⁷ Lernende würden somit nicht dahingeführt werden, „sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewegen und Machtverhältnisse und ihre eigene Verstricktheit darin grundlegend zu hinterfragen“¹⁸⁸, obwohl sich das Globale Lernen als reflexiver Bildungsansatz versteht und Adressaten dazu einladen möchte, grundlegende Annahmen zu reflektieren. Demnach müsste es in der Konzeption Globalen Lernens als notwendig betont werden, über die persönlichen Grundannahmen der Teilnehmenden hinaus explizit die Verhältnisse zwischen Nord und Süd zu bearbeiten, reflektieren und kritisch zu hinterfragen.

Angesichts dieser heftigen Kritik stellt sich mir die Frage, weshalb der Aspekt der De-
konstruktion von machtgeprägten Perspektiven in den vorgestellten Qualitätskriterien

¹⁸¹ Danielzik, „Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen“, 27.

¹⁸² Diallo, „Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive“, 39.

¹⁸³ Danielzik, „Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen“, 26.

¹⁸⁴ Ebd. 27.

¹⁸⁵ Diallo, „Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive“, 40.

¹⁸⁶ Ebd. 42.

¹⁸⁷ Ebd. 41.

¹⁸⁸ Danielzik, „Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen“, 32.

nicht auftaucht und die Wichtigkeit eines sensiblen und reflektierten Umgangs mit Akteuren des Globalen Südens kaum hervorgehoben wird. An drei Stellen weist VENRO in seinem Papier auf die Thematik hin, so z.B. im Zuge des Kriteriums der Mehrperspektivität mit dem Hinweis, die Festigung von stereotypen Bildern und vereinfachten Sichtweisen zu verhindern.¹⁸⁹ Ein zweites Mal unter dem Aspekt der Gleichstellung mit der Betonung, dass auch Partner des Südens auf Augenhöhe anerkannt werden sollen.¹⁹⁰ Schließlich wird zum Prinzip der Partizipation erläutert, dass „Süd-Partner in alle Phasen des Gesamtprozesses einbezogen“ werden sollen.¹⁹¹ Es sollte jedoch in einem Katalog von Qualitätskriterien für Globales Lernen vielmehr in einem einzelnen, expliziten Kriterium die Wichtigkeit der Reflexion und des kritischen Hinterfragens sowie einer sensiblen Darstellung von Beziehungen zwischen Globalem Norden und Globalem Süden erscheinen. Es reicht nicht aus, diese Aspekte nur am Rande zu erwähnen. Bezüglich der inhaltlichen Qualität Globalen Lernens müssten laut Diallo „die psychosozialen Auswirkungen des Kolonialismus auf alle Gesellschaften viel stärker“ benannt, betrachtet, bewertet und einbezogen werden.¹⁹² Die Verwendung einer sensiblen Sprache während einer Bildungsveranstaltung, die rassistisch-koloniale Begriffe als solche identifiziert und durch andere ersetzt, sollte ebenfalls als ein zusätzliches Kriterium abgeleitet werden, um Stereotype nicht zu reproduzieren.¹⁹³ Das gleiche gilt für das Bildungsmaterial, das zum Einsatz kommt.¹⁹⁴

4.2.6 Abschließende Bemerkungen

In diesem vierten Kapitel wurden zunächst die grundsätzliche Frage der Qualität und der Qualitätsmessung im Globalen Lernen erörtert und anschließend Kriterien verschiedener Autoren hinsichtlich der Vorbereitung, des Inhaltes sowie der Didaktik von Bildungsveranstaltungen vorgestellt. In der Theorie gibt es lediglich kleine Unterschiede hinsichtlich eines Qualitätsverständnisses, jedoch ist dieses in der Praxis kaum einheitlich ausgeprägt. Auch wurden einige Argumente aus der postkolonialen Kritik am Globalen Lernen betrachtet mit der Schlussfolgerung, dass die Reflexion von kolonialen Strukturen hinsichtlich der Beziehung zwischen Globalem Norden und Globalem Süden wenig Berücksichtigung in den vorgestellten Qualitätskriterien finden. Die wissen-

¹⁸⁹ Wenzel, Prinzer, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 7.

¹⁹⁰ Ebd., 8.

¹⁹¹ Wenzel, Prinzer, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 9.

¹⁹² Diallo, „Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive“, 40.

¹⁹³ Ebd. 41.

¹⁹⁴ Danielzik, „Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen“, 29.

schaftlichen Akteure sind sich darin einig, dass nicht immer alle Kriterien in den jeweiligen Bildungsveranstaltungen berücksichtigt werden können.¹⁹⁵ Ebenso ist zwischen einer qualitativ hochwertigen Veranstaltung und einer „nachhaltigen Verankerung in Kopf und Herz der Teilnehmenden“ kein garantierter Zusammenhang gegeben, wie Monika Ziebell schreibt.¹⁹⁶ Denn inwiefern selbst eine nach den Leitlinien durchgeführte Bildungsveranstaltung „zu einer Denk-/ oder/ und Verhaltensänderung führt, ist von vielen weiteren Einflussfaktoren abhängig, die wir nur sehr begrenzt beeinflussen und mit unseren Mitteln auswerten können.“¹⁹⁷

5. Untersuchung der Qualitätskriterien im Hinblick auf die Umsetzbarkeit im außerschulischen Kinder- und Jugendbereich

Globales Lernen ist ein breites Feld, das in der Praxis große Diversität hinsichtlich der Akteure, Adressaten und Lernorte aufweist, wobei die Beteiligten in dieser Bildungsarbeit meist kaum miteinander in Verbindung stehen. Insbesondere der außerschulische Bildungsbereich ist in sich nicht einheitlich. Begriffliche Abgrenzungen diesbezüglich werden unter 5.1 vorgestellt. Ich gehe davon aus, dass der nonformale Bildungsbereich über andere Voraussetzungen für die Umsetzung qualitativ hochwertigen Globalen Lernens verfügt als z.B. der Bereich der schulischen Bildung. Vor diesem Hintergrund werde ich nun ein von mir durchgeführtes Miniprojekt zum Thema Fairer Handel im Hinblick auf ausgewählte Qualitätskriterien für Globales Lernen evaluieren. Anhand dieser Fallstudie werde ich Rückschlüsse darauf ziehen, inwiefern diese Kriterien in der Praxis etabliert und durch Akteure in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit umsetzbar sind.

5.1 Begriffliche Abgrenzungen

Wird in dieser Arbeit von Globalem Lernen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit geschrieben, ist damit der Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit gemeint. Sie ist der nonformalen Bildung zuzuordnen, die nach Lenhart außerhalb des Schulsystems stattfindet, sich auf „identifizierbare AdressatInnen“ richtet und „der Erreichung bestimmter Lernziele“ dient.¹⁹⁸ Dabei ist dieser Bildungsbereich im Kontext des Globalen Lernens nicht einheitlich, sondern er differenziert sich wiederum in meh-

¹⁹⁵ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 4 sowie Scheunpflug und Schröck, *Globales Lernen*, 18.

¹⁹⁶ Ziebell, „Erste Schritte einer Qualitätssicherung“, 59.

¹⁹⁷ Ebd.

¹⁹⁸ Bernd Overwien, „Lernen (in-)formell und Bildung (non-)formal“, in *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., Hg. Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm (Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017), 275.

rere Formen. So finden z.B. Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern statt, die die Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung Globalen Lernens im Unterricht unterstützen.¹⁹⁹ Es handelt sich in diesem Kontext in der Regel um entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (NRO's) wie z.B. örtliche Stellen des EPIZ, Weltläden oder die Eine-Welt-Initiative. Viele entwicklungspolitische Organisationen haben eigene Jugendinitiativen aufgebaut, in denen sich Jugendliche freiwillig in ihrer Freizeit mit entsprechenden Themen auseinandersetzen und sich engagieren. Abgesehen von diesen beiden Formen von außerschulischem Globalem Lernen ist ein weiterer Bereich innerhalb der nonformalen Bildung abzugrenzen, auf den sich in dieser Arbeit bezogen wird. So sind die Thematisierung von globalen Themen und die Anregung zu verantwortungsbewusstem Handeln vielfach auch ein Anliegen pädagogischer Mitarbeiter, die z.B. in sozialen und diakonischen Kinder- und Jugendeinrichtungen freier Träger oder in Kirchengemeinden tätig sind. Diese Akteure sind zum Teil Sozialarbeiter oder Pädagogen, zum Teil ehrenamtlich Engagierte, jedoch in den meisten Fällen nicht spezifisch in Entwicklungsfragen ausgebildete Fachkräfte. Durch die einfache Zugänglichkeit von Bildungsmaterialien ist es möglich, als „Fachfremder“ Bildungseinheiten im Rahmen Globalen Lernens durchzuführen. Dass die qualitativen Ansprüche an Globales Lernen durch Mitarbeiter entwicklungspolitischer Organisationen durchaus umsetzbar sind, liegt auf der Hand, da sich schließlich viele NRO's am theoretischen Diskurs über Qualitätskriterien beteiligen. Dahingegen vermute ich, dass die Lage bezüglich Mitarbeitern im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, die keine entwicklungspolitische Qualifizierung innehaben, anders aussieht. Dementsprechend ist die Differenzierung der verschiedenen Settings innerhalb der außerschulischen Bildungsarbeit Globalen Lernens für die Argumentation dieser Arbeit von großer Bedeutung.

5.2 Die Fallstudie: „Schokoladenexpedition“ bei den Südstadtkids

Mein Praxissemester im Winter 2018/19 absolvierte ich bei den Südstadtkids der Mitternachtsmission Heilbronn. Südstadtkids ist eine sozialräumlich orientierte Einrichtung für Kinder und Jugendliche ab 6 Jahren in der Heilbronner Südstadt, die den Kindern und Jugendlichen eine Vielfalt von niederschweligen und beziehungsorientierten Angeboten zur sinnvollen Freizeitgestaltung, persönlichen Beratung sowie Prävention und Integration bietet. Bestandteil des Praktikums war die selbstständige Planung, Durchführung und Evaluierung eines eigenen Miniprojektes. Diesbezüglich plante ich einen

¹⁹⁹ Ulrike Lerche, „Qualität im Globalen Lernen in der Schule aus der Perspektive der Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke Deutschland e.V. (agl)“ in *Globales Lernen in der Schule Band 1: Qualität im Globalen Lernen in der Schule*, Hg. Sonja Richter (Münster: Comenius Institut, 2015), 16.

dreistündigen Erlebnismittag zum Thema Fairer Handel, den ich im Januar 2019 mit zwölf Kindern durchführte. Inhaltlich ging es um die Schokoladenherstellung, vom Kakaoanbau auf einer Beispielplantage in Ghana bis zur fertigen Schokoladentafel im Supermarktregal in Heilbronn, wobei ich den Workshop als eine fiktive Expedition gestaltete, bei der ich die Expeditionsleiterin darstellte und die teilnehmenden Kinder ein Team aus Forschern. Veranstaltungsort waren die Räumlichkeiten der Südstadtkids-Arbeit, die Zielgruppe waren Kinder zwischen 8 und 12 Jahren. Als Bildungsmaterial verwendete ich die sogenannte Schokokiste aus dem EPIZ Reutlingen. Mit dem Workshop verfolgte ich die direkten Ziele, dass die Kinder die Herkunft des Kakaos kennen und wissen, wie und wo er angebaut wird; sie den Weg kennen, den die Kakaobohne zurücklegt, bis die fertige Schokolade im Supermarktregal liegt und schließlich, dass die Kinder erfahren haben, dass alternatives Konsumverhalten möglich ist, da es fair gehandelte Produkte und Weltläden gibt. In langfristiger Sicht standen Ziele wie das selbst-kritische Hinterfragen des eigenen Konsumverhaltens, die Entwicklung einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber globalen Fragen sowie die Gestaltung eines sozialen und umweltverträglichen Lebensstils hinter dem Workshop.

Um kurz den Ablauf und die Methodik des Erlebnismittages zu schildern, begann die Schokoexpedition mit einer kurzen Begrüßung, in der ich die Forscherinnen und Forscher willkommen hieß. Nach einem kleinen Spiel, bei dem sich jedes Kind einen eigenen Forschernamen auswählen konnte, bastelten sie sich kleine Ausweise mit den ausgewählten Forschernamen darauf. Anschließend führte ich ein kurzes Schokoladenquiz mit den Kindern durch, bei dem sie eine getrocknete Kakaoschote, Kakaobohnen in einem Glas sowie Fotos von Kakaobäumen zum Teil anfassen und anschauen konnten. Danach teilte ich die Kinder in zwei Gruppen ein, von denen die eine mit meiner Praktikumsleiterin in der Küche selbst Schokocrossies herstellte, während die zweite Gruppe mit mir ein Weltkarten-Quiz zum Thema Anbau- und Verzehrsländer machte. Nach einer halben Stunde wechselten die Gruppen die Räume, sodass jedes Kind jede Einheit mitmachen konnte. Danach gingen wir auf den Hof und spielten ein Bewegungsspiel, das unsere fiktive Reise nach Ghana, wo wir eine Kakaopflanzung besichtigen wollten, darstellen sollte. Anschließend gab es eine kurze Pause mit Snacks und Getränken, bevor meine Anleiterin und ich ein kurzes Rollenspiel vorführten. Es ging darum, dass wir als Expeditionsgruppe am Flughafen in Accra angekommen sind und wir von einer Person von der Pflanzung abgeholt wurden. Anhand einer PowerPoint-Präsentation, die auf einer CD-ROM in der Bildungskiste enthalten war, zeigte ich den Kindern, wie es auf einer Kakaopflanzung aussehen kann, wie die Kakaoschoten am Baum wachsen und ge-

erntet werden, die Kakaobohnen getrocknet, an Zwischenhändler verkauft und beispielhaft nach Deutschland verschifft werden. Aus der Sicht einer Insider-Person von der Plantage las meine Anleiterin zu jedem Bild einen erklärenden Text vor. Um das Gesehene zu verarbeiten und wieder selbst aktiv zu sein, malten die Kinder im Anschluss kleine Bildchen aus, auf denen die verschiedenen Schritte in der Produktionskette und die verschiedenen am Anbau und Transport beteiligten Personen abgebildet waren. In einem weiteren Schritt klebten wir die Bilder gemeinsam in der richtigen Reihenfolge auf ein Plakat, das unser Reisetagebuch darstellte und auf das wir bereits in jeder Einheit etwas geklebt hatten. Im letzten Block veranschaulichte ich schließlich die Verteilung des Gewinnes von einer konventionell gehandelten Tafel Schokolade, in dem die Kinder jedem Beteiligten in der Produktionskette so viele auf Papier ausgedruckte und ausgeschnittene Schokoladenstückchen zuordnen konnten, wie sie dachten, dass sie am Verkauf der Tafel verdienen. Nach der Auflösung der richtigen Verteilung stellten wir fest, dass nur wenig Geld vom Preis der Schokolade im Anbauland bleibt und den Arbeitern auf der Plantage zukommt. Ich erklärte, dass es den Fairen Handel gibt, in dem die Menschen, die hart auf einer Kakaoplantage arbeiten, genug Geld für ihren Lebensunterhalt bekommen. Der Abschluss des Erlebnismittages bzw. unserer Expeditionensreise bestand darin, dass die Kinder im Rahmen einer altersgerechten Evaluationsmethode aufschrieben, was sie an dem Nachmittag gut und was nicht so gut fanden. Jedes Kind bekam bei der Verabschiedung noch ein Ausmalbild mit dem Motiv des zertifizierten Fairhandels-Zeichen und eine Tüte der selbstgemachten Schokocrossies mit nach Hause.

5.3 Evaluation des Projektes „Schokoladenexpedition“ anhand ausgewählter Qualitätskriterien

Hier muss ich zunächst vorwegnehmen, dass mir bei der Vorbereitung und Durchführung der beschriebenen Veranstaltung keine der in Kapitel 4 vorgestellten qualitativen Anforderungen bekannt waren.

5.3.1 Zum Inhalt: Beutelsbacher Konsens, Perspektivenwechsel, Komplexität veranschaulichen

Wie unter 4.2.1 beschrieben, wird bei jeder Form politischer Bildung die Beachtung des Beutelsbacher Konsens als Basiskriterium angesehen. Zum Zeitpunkt der Durchführung meines Projektes hatte ich noch nicht von diesem Dokument gehört. Mir war ebenfalls nicht direkt bewusst, dass mein Workshop über Kakaoanbau und Fairen Handel in den Rahmen politischer Bildung einzuordnen ist. Dementsprechend habe ich die Veranstaltung nicht bewusst an den Prinzipien des Indoktrinationsverbotes, der kontroversen

Darstellung sowie der Förderung einer eigenen Urteilsbildung ausgerichtet. Jedoch kann ich sagen, dass es von vornherein nicht meine Absicht des Nachmittages war, bei den Kindern ein schlechtes Gewissen für den Konsum von konventionell gehandelten Produkten zu bewirken oder ihnen naheulegen, nur noch fair gehandelte Güter zu kaufen. Im Nachhinein kann ich feststellen, dass dies auch nicht das Ergebnis des Projekttag war. Demnach habe ich sie nicht mit einer bestimmten Meinung überwältigt, sondern es ging vielmehr darum, ihnen den Anbau von Kakao und die verschiedenen Produktionsschritte für die Herstellung einer Tafel Schokolade sowie den Fairen Handel vorzustellen. Damit wollte ich eine erste Grundlage schaffen, auf die die Kinder bei der weiteren Auseinandersetzung mit globalen Fragen im Laufe ihres Lebens aufbauen und eigene Urteile und Entscheidungen für ihr Leben treffen können. Kontroverse Sachverhalte in Bezug auf die Thematik habe ich allerdings kaum mit einbezogen und mich in der Vorbereitung auch kaum mit solchen beschäftigt. Mein Fokus lag während der inhaltlichen Vorbereitung des Workshops darauf, wie ich den ohnehin komplexen Gegenstand des Kakaoanbaus und des Welthandels für Kinder zwischen 8 und 12 Jahren und innerhalb einer Zeitspanne von drei Stunden ansprechend und verständlich vermitteln könnte. Zusätzlich kontroverse Sichtweisen bzgl. dieses Gegenstandes zu thematisieren, stellt meines Erachtens eine große Herausforderung in Bezug auf die oben genannte Altersgruppe dar und hätte sich negativ auf die Verständlichkeit der Thematik für die Kinder ausgewirkt. Im Nachhinein hätte ich es jedoch für mich, eine Praktikantin, die aus einer persönlichen Motivation heraus eine Veranstaltung zu Globalem Lernen durchführte, als wichtig empfunden, in der Vorbereitung selbst meinen Horizont zu erweitern und mich auch mit anderen und widersprüchlichen Perspektiven bezüglich des gewählten Themas auseinanderzusetzen. Denn wie in Kapitel 4 herausgestellt, ist es ein wichtiges Qualitätsmerkmal, dass der Durchführende seine eigene Position reflektiert und sich seine persönlichen Annahmen, Motive und Werte bewusst macht, um sie transparent kommunizieren zu können.²⁰⁰ Damit dies im oben benannten Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit entsprechend praktiziert werden kann, muss die theoretische Debatte um Qualitätskriterien für das Globale Lernen diesem Praxisfeld zugänglich gemacht werden. Das Bildungsmaterial, das ich im EPIZ Reutlingen auslieh, beinhaltete keinen Hinweis diesbezüglich. Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens, insbesondere der Aspekt des Perspektivwechsels, finden in der außerschulischen Bildungspraxis ansonsten vermutlich kaum Berücksichtigung.

²⁰⁰ Wenzel, Prinzer, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 5.

Eng mit den oben thematisierten Kriterien verbunden ist das Qualitätsmerkmal der Veranschaulichung von Komplexität.²⁰¹ Aufgrund des jungen Alters der Kinder, die überwiegend die Grundschule besuchten, reduzierte ich die Komplexität der Thematik, indem ich z.B. Ghana als Beispielland für Kakaoanbau aufgriff und bei den einzelnen Personen der Produktionskette nur kurz ihre Aufgabe und Funktion benannte, ohne im Detail auf die jeweiligen Interessen einzugehen. Dazu lieferte ein in der Bildungskiste enthaltenes Konzeptheft unterschiedliche Vorschläge, von denen ich einige übernahm und zum Teil abwandelte. Auch hier war mir nicht bewusst, dass nach der wissenschaftlichen Qualitätsdebatte eine zu vereinfachte Darstellung von Sachverhalten im Globalen Lernen vermieden werden sollte. Im Hinblick auf mein Bestreben, bei den Kindern zunächst eine erste Grundlage für ihre weitere persönliche Auseinandersetzung mit globalen Fragen zu schaffen, betrachte ich die Reduktion der Komplexität in meinem Projekt jedoch als angebracht. Darüber hinaus erscheint mir das Prinzip der Veranschaulichung von vielschichtigen Zuständen in der Jugend- oder Erwachsenenbildung als anwendbar, nicht jedoch für Kinder im Grundschulalter.

Im Globalen Lernen soll die Festigung oder Erzeugung von Stereotypen vermieden werden,²⁰² weswegen unter anderem die Veranschaulichung der Komplexität hoch gehalten wird. Auch ohne von diesem Aspekt aus dem theoretischen Diskurs zu wissen, ließ ich in der Vorbereitung bewusst einen im Bildungsmaterial vorgeschlagenen Abschnitt aus, in dem die Lebenswelt eines beispielhaften ghanaischen Mädchens anhand von Fotokarten gezeigt werden sollte. Diese Veranschaulichung erschien mir zu einseitig und ich wollte bei den Kindern kein Bild vom Leben in Ghana erzeugen, das ausschließlich von Armut und Kinderarbeit geprägt ist. Im Rahmen meines Studiums habe ich mich bereits mit Stereotypisierung auseinandergesetzt, sodass ich den Eindruck hatte, dieser Vorschlag aus dem Bildungsmaterial würde eine gewisse Klischeebildung fördern. Es kann jedoch vorkommen, dass z.B. Sozialarbeiter oder Mitarbeiter im Kindergottesdienst ohne einen solchen Hintergrund an die Gestaltung eines ähnlichen Projektes herangehen. Deswegen mag die Erzeugung und Festigung von Stereotypen vorprogrammiert sein. Hier sehe ich vor allem Autoren in der Verantwortung, Bildungsmaterialien vor dem Hintergrund bestimmter Qualitätskriterien zu verfassen bzw. zu überarbeiten. Sind in diversen Vorschlägen für die inhaltliche, didaktische und methodische Aufbereitung für bestimmte Thematiken bereits die Anforderungen aus der theoretischen

²⁰¹ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 6.

²⁰² Ebd.

schen Debatte eingebunden, besteht die Möglichkeit, dass auch „fachfremde“ Akteure qualitativ hochwertige Bildungsveranstaltungen im Rahmen Globalen Lernens durchführen. Neben dem vorgeschlagenen Aspekt, Bildungskisten sollten explizite Hinweise zu Qualitätsmerkmalen enthalten, an denen sich Durchführende orientieren könnten, betrachte ich das Verfassen von Bildungsmaterialien entsprechend gegebener Qualitätskriterien als einen Weg, die Theorie Globalen Lernens mit der Praxis zu verbinden und die Anforderungen vor allem für den hier beleuchteten Bereich des außerschulischen Feldes umsetzbar zu machen.

5.3.2 Zur Qualität in der Vorbereitung, Didaktik und Methodik

Evaluiere ich mein Projekt im Hinblick auf die Kriterien der Vorbereitung, wie die Analyse des Projektumfeldes und der Zielgruppe, die Formulierung konkreter und realistischer Ziele²⁰³ sowie die Gestaltung eines ansprechenden Lernortes²⁰⁴, konnte ich diese Anforderungen weitestgehend gut umsetzen. Zwar war mir auch hier nicht bewusst, dass in der Qualitätsdebatte des Globalen Lernens diese Kriterien genannt werden, jedoch habe ich sie aufgrund meines Fachwissens im Bereich Projektmanagement angewandt. So hatte ich bereits gelernt, dass eine gute Vorbereitung und die Formulierung realistischer Lernziele ausschlaggebend seien für ein erfolgreiches Projekt. Die Etablierung der Anforderungen aus dem theoretischen Diskurs in der Praxis ist somit auch hier nicht gegeben, jedoch betrachte ich diese Kriterien der Vorbereitung als eher umsetzbar für nicht auf Globales Lernen spezialisierte Akteure im Vergleich zu den inhaltlichen Kriterien, die ich im vorigen Kapitel untersucht habe.

Gleiches gilt für das Merkmal der didaktischen und methodischen Qualität, vielfältige Lernformen in das Angebot zu integrieren.²⁰⁵ In meinem Praktikum habe ich viel über Programmgestaltung für Kinder und Jugendliche gelernt und verinnerlicht, dass Inhalte interaktiv, kreativ und einfach vermittelt werden müssen. Dementsprechend habe ich den Erlebnisnachmittag abwechslungsreich gestaltet und vom Schokoladenquiz über die eigene Herstellung von Schokocrossies bis hin zum kurzen Anspiel, der PowerPoint Präsentation, sowie dem Ausmalen von Bildern die verschiedenen Sinne der Kinder angesprochen. Auch die Vorschläge zur Gestaltung in dem von mir verwendeten Material beinhalteten vielfältige Lernmethoden. Ich vermute, dass Menschen, die im pädagogischen Bereich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, das Prinzip der Methodenviel-

²⁰³ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 5.

²⁰⁴ Goebel und Blendin, „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“, 8.

²⁰⁵ Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 8.

falt ohnehin in ihren regelmäßigen Programmen und Angeboten berücksichtigen. Insofern sehe ich in diesem Qualitätskriterium Globalen Lernens eine der am ehesten realisierbaren Anforderungen für die außerschulische Praxis.

Das Prinzip der Partizipation²⁰⁶ konnte ich in meinem Projekt größtenteils umsetzen. Zum Beispiel durch die Herstellung der Schokocrossies, das Ausmalen der Bilder zur Produktionskette sowie das gemeinsame Aufkleben dieser in der richtigen Reihenfolge waren die Kinder aktiv an dem Angebot beteiligt und fest eingebunden. Auch führte ich mit ihnen eine partizipative Evaluation am Ende der Veranstaltung durch. Hätte ich einen ähnlichen Workshop mit einer Gruppe Jugendlicher durchgeführt, hätte ich die Teilnehmer zusätzlich noch mehr bestärken können, eigene Erfahrungen, Perspektiven und Ideen einzubringen oder Eigeninitiative zu zeigen sowie von ihrer politischen Teilhabe Gebrauch zu machen. Im Falle einer Teilnehmergruppe im Grundschulalter beschränkte sich dies auf den Austausch zu Beginn der Veranstaltung, wer von ihnen gerne Schokolade isst. Da Jugendliche in der Regel mehr über globale Zusammenhänge wissen und sich über bestimmte Themen eher eigene Urteile gebildet haben als Kinder, halte ich dieses Prinzip in Bezug auf eine ältere Zielgruppe für relevanter. Da ich jedoch auch von diesem Qualitätskriterium im Globalen Lernen nichts wusste, gehe ich davon aus, dass es evtl. in der außerschulischen Praxis Globalen Lernens von fachfremden Akteuren nicht stark berücksichtigt wird.

Schließlich möchte ich noch auf die didaktisch-methodische Anforderung der Kompetenzorientierung²⁰⁷ eingehen. Da ich vorher nichts über den Kompetenzansatz des Globalen Lernens wusste und dies auch nicht aus dem Bildungsmaterial hervorging, verfolgte ich nicht direkt den Erwerb bestimmter Fähigkeiten meiner Teilnehmer. Jedoch hat die Veranschaulichung des Kakaoanbaus auf einer Plantage in Ghana vermutlich Empathie mit den Personen dieses Teils der Produktionskette bei den Kindern hervorgerufen. Zu erfahren, dass andere Menschen hart für die Herstellung einer Tafel Schokolade arbeiten, die alltäglich und günstig im Supermarkt zu kaufen ist, kann ein Grundstein für die Fähigkeiten der Empathie und Solidarität sowie der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, gewesen sein. Jedoch müsste auch hinsichtlich dieses Aspektes die Theorie besser mit der Praxis verknüpft sein, wenn Globales Lernen bestimmten Qualitätsanforderungen folgen soll.

²⁰⁶ Wenzel, Prinzer, Landes-Brenner, Müller und Rosenboom, *Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit*, 9.

²⁰⁷ Ebd.

5.3.3 Postkoloniale Kritik umsetzen

Die Anforderungen der Postkolonialen Kritik an Globales Lernen betrachte ich als sehr anspruchsvoll. Mir persönlich war bei der Vorbereitung und Durchführung meines Konzeptes zum Thema Fairer Handel nicht bewusst, wie sehr die Bedeutung einer reflektierten Darstellung von Partnern des Südens vor dem Hintergrund machtgeprägter Perspektiven des Globalen Nordens betont wird. Zwar habe ich bewusst einen Teil des Programmes ausgelassen, bei dem ich empfand, der Alltag in Ghana würde einseitig und wie stereotypisch dargestellt. In diesem Sinne verfügte ich über die geforderte Reflexionsfähigkeit. Doch wenn ich spezifisch Kenntnis über die Anregungen postkolonialer Kritiker gehabt hätte, wäre ich mir nicht sicher gewesen, wie ich diese hätte umsetzen sollen. Vermutlich hätte mich die Postkoloniale Kritik eher verunsichert. Was bedeutet es konkret, Perspektiven des Südens gleichberechtigt mit einzubeziehen? Welche spezifischen machtgeprägten Denkweisen gilt es zu identifizieren und abzubauen, von denen die Postkoloniale Bewegung behauptet, Europäer hätten diese inne? Welche rassistisch-kolonialen Begriffe verwende ich unbewusst in meiner Sprache? Um auch hier den theoretischen Diskurs wirkungsvoller in die Praxis einfließen zu lassen, wären spezielle und leicht zugängliche Schulungen für interessierte Akteure notwendig oder eine schriftliche Anleitung für die kritische Selbstreflexion eigener Perspektiven sinnvoll, die ausleihbarem Bildungsmaterial beigelegt wird. Ansonsten sehe ich vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen die Umsetzung dieser Anforderungen als wenig realisierbar.

5.3.4 Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nicht von einem einheitlichen Bereich der non-formalen bzw. außerschulischen Bildung die Rede sein kann. Vielmehr weist er in sich divers charakterisierte Settings auf, in denen Globales Lernen stattfindet, sodass keine Aussage über die Etablierung der Qualitätskriterien in dem gesamten Bereich getroffen werden kann. Bezüglich des Gebietes, in dem Akteure agieren, die über kein nachgewiesenes Fachwissen im entwicklungspolitischen Bereich verfügen, kann ich nach Untersuchung meiner Fallstudie sagen, dass der theoretische Qualitätsdiskurs nicht in der Praxis verankert, besser gesagt, nicht einmal bekannt ist. Daraus folgt, dass die meisten der inhaltlichen Kriterien für Globales Lernen in dem Bereich nicht (bewusst) erfüllt werden. Je nach fachlicher Kenntnis oder praktischer Erfahrung in der Programmgestaltung für Kinder und Jugendliche können die organisatorischen, didaktischen und methodischen Anforderungen mit größerer Wahrscheinlichkeit erreicht werden, jedoch auch hier nicht mit dem Bewusstsein, dass es sich um spezifische Qualitätsmerkmale für

das Globale Lernen handelt. Darüber hinaus habe ich festgestellt, dass ich als Praktikantin in dem spezifizierten außerschulischen Bereich nicht derart „fachfremd“ war, wie ich im Vorhinein angenommen habe. Zwar kannte ich die Qualitätskriterien für das Globale Lernen nicht und habe meinen Workshop dementsprechend nicht bewusst an ihnen ausgerichtet, doch verfügte ich dank meines interkulturellen Fachwissens aus dem Studium über eine gewisse Reflexionskompetenz hinsichtlich stereotyper Darstellungen von Sachverhalten. Ich nehme an, dass dies nicht zwingend bei jeder Person der Fall ist, die ein Angebot konzipiert. Dadurch wird wiederum deutlich, dass es sich bzgl. der Akteure innerhalb dieses bereits eingegrenzten Bereiches der außerschulischen Bildung um eine sehr diverse Gruppe handelt, was die zukünftige Verbindung der Theorie Globalen Lernens mit der Praxis erschweren dürfte.

6. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, Qualitätskriterien für das Bildungskonzept des Globalen Lernens vorzustellen und herauszufinden, was in der wissenschaftlichen Debatte als *gutes* Globales Lernen betrachtet wird. Anhand der Evaluation meines eigenen Projekttages zum Thema Fairer Handel im Hinblick auf die vorgestellten Qualitätskriterien wurden Rückschlüsse darauf gezogen, inwiefern die Anforderungen an Globales Lernen in der außerschulischen, nonformalen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen durch „fachfremde“ Akteure umsetzbar sind.

Eine zentrale Feststellung aus der Recherche ist, dass das Globale Lernen der politischen Bildung zugeordnet werden muss. Für die politische Bildung sind bestimmte didaktische Grundsätze, wie der Beutelsbacher Konsens festgelegt worden, die folglich bei der Durchführung von Angeboten im Rahmen des Globalen Lernens beachtet werden müssen. Darüber hinaus war es das Ergebnis meiner Arbeit, dass der theoretische Diskurs über Qualität im Globalen Lernen kaum mit der Praxis verknüpft ist. Verschiedene Autoren schlagen zwar konkrete Qualitätskriterien für die Vorbereitung, den Inhalt sowie die Methodik und Didaktik für Bildungsveranstaltungen vor, jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese z.B. bei Sozialarbeitern oder Kindergottesdienstmitarbeitern bekannt sind. Gleiches gilt für die Prinzipien, an denen sich politische Bildung orientieren soll. Daraus ergibt sich die erste Herausforderung bzgl. der Umsetzung der qualitativen Anforderungen an Globales Lernen im außerschulischen Bereich. Denn was nicht bekannt ist, kann auch nicht bewusst befolgt werden. Es erscheint daher empfehlenswert, die Qualitätskriterien aus der Theorie für die Akteure in der Praxis zugänglich zu machen und Wege zu finden, diese direkt anzusprechen. Di-

verses Bildungsmaterial, das etwa in örtlichen Stellen des EPIZ oder in Weltläden ausgeliehen werden kann, sollte z.B. vor dem Hintergrund bestimmter Kriterien aktualisiert werden. So würde auch für fachfremde Akteure die Möglichkeit bestehen, qualitativ gute Veranstaltungen durchzuführen, da die Kriterien bereits im Material umgesetzt sind. Eine andere Möglichkeit ist, schriftliche Hinweise zu ausgewählten Anforderungen dem ausleihbaren Bildungsmaterial beizulegen, sodass sich pädagogische Mitarbeiter selbst mit den Anforderungen auseinandersetzen können. Im Globalen Lernen sind Pädagogen besonders herausgefordert, eigene Einstellungen und Werte kritisch zu hinterfragen sowie ihren eigenen Horizont zu erweitern und selbst die Perspektive zu wechseln. Diese Art der Selbstreflexion von Referenten ist grundlegend für qualitativ hochwertige Bildungsveranstaltungen. Akteure müssen dazu allerdings aktiv angeregt werden und mit aktuellsten Informationen zu bestimmten globalen Themen und Sachverhalten versorgt werden. Das Modell, sich eine Bildungskiste im EPIZ auszuleihen und einen Workshop in die Tat umzusetzen, reicht hier nicht aus.

Als zweite Herausforderung in Bezug auf die Umsetzung der Qualitätsstandards stellt sich dar, dass die Kriterien aus der Theorie zum Teil nicht praxisnah sind. Die Anforderung beispielsweise, die Komplexität bestimmter Sachverhalte in einer Bildungsveranstaltung darzustellen und vereinfachende Sichtweisen zu vermeiden, ist für eine Adressatengruppe im Grundschulalter utopisch, da die Aufnahme- und Verständniskapazität von Kindern natürlicherweise begrenzt ist. Hier ist es wünschenswert, Ausdifferenzierungen bzgl. der verschiedenen Adressatengruppen vorzunehmen und praktische Vorschläge zur Umsetzung solcher Kriterien auszuformulieren. Denn das Praxisfeld des Globalen Lernens hält motivierte, aber in Entwicklungsfragen unausgebildete Multiplikatoren, sprich Pädagogen, Ehrenamtliche etc. bereit. Gelingt es der Theorie, an dieser Stelle die Lücke zu schließen, kann wirkungsvolles Globales Lernen verstärkt stattfinden. Ähnliches gilt für die Umsetzung der postkolonialen Kritik, die am Globalen Lernen bemängelt, es würde machtgeprägte und koloniale Sichtweisen auf Partner des Südens nicht thematisieren und darüber hinaus sogar stabilisieren. Die Autoren weisen auf nachvollziehbare Missstände hin, die vielerorts das europäische Denken und das deutsche Bildungssystem prägen und dringend korrigiert werden müssen. In dem Zuge betrachte ich es als notwendig, die Anregungen dieser Kritik als ein explizites Merkmal in den Katalog der Qualitätskriterien für Globales Lernen mit aufzunehmen. Gleichzeitig sollte postkoloniale Kritik am Globalen Lernen nicht entmutigend wirken, denn ansonsten ergibt sich daraus die Frage: Soll Globales Lernen überhaupt stattfinden, wenn inhaltlich so viel falsch gemacht wird? Ich denke nicht, dass diese Einstellung von Nutzen

ist. Stattdessen sollten Qualitätskriterien angepasst und Verbesserung angestrebt werden. Beteiligte an der postkolonialen Debatte sollten dabei praktisch mitwirken und Impulse für die Praxis Globalen Lernens setzen.

Abschließend muss gesagt werden, dass bei allem Bestreben um Qualität im Globalen Lernen wahrscheinlich niemals der Status erreicht werden kann, alle vorgeschlagenen Kriterien erfüllt zu haben. So betonen die Autoren des VENRO-Papieres über Qualitätskriterien, wie oben erwähnt, dass sie mit ihrem Kriterienkatalog keine Mindeststandards setzen, sondern Orientierung und Hilfestellung bei der Konzipierung von Bildungsveranstaltungen geben möchten. So essentiell viele der inhaltlichen, methodischen, didaktischen oder die Vorbereitung betreffenden Anforderungen auch sind, sollte der praktische Bezug zur Realität Globalen Lernens nicht verloren gehen. Denn im Globalen Lernen geht es in erster Linie um die Lernenden selbst. Daraus folgt, wie bereits hervorgehoben, dass Theorie und Praxis des Globalen Lernens in Zukunft Wege finden müssen, um enger miteinander zusammen zu arbeiten.

7. Literaturverzeichnis

- Appelt, Dieter und Siege, Hannes. „Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens“. In *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 2. Aufl, hg. von ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH, 21-52. Bonn: Cornelsen, 2016.
- Asbrand, Barbara und Scheunpflug, Annette. „Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen“. In *Handbuch interreligiöses Lernen*, hg. von Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast, 268-281. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005.
- Asbrand, Barbara. *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit*. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 1, Hg. Barabara Asbrand, Helmuth Hartmeyer, Gregor Lang-Wojtasik) Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2009.
- Asbrand, Barbara und Kater-Wettstädt, Lydia. „Globales Lernen-Konzeptionen“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 151-155. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Bergmüller-Hauptmann, Claudia und Scheunpflug, Annette. „Evaluation Entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 76-81. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Boppel, Hans-Christoph. „Einleitung“. In *Globales Lernen: Wie transformativ ist es?* (Diskussionspapier), hg. von VENRO, 5. Berlin: VENRO, 2018.
- Bormann, Inka. „Nachhaltigkeit und Bildung“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 294-297. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“. Aufgerufen am 21.06.2019. <https://www.bmz.de/de/ministerium/wege/inlandsarbeit/index.html>.
- Bundeszentrale für politische Bildung. „Beutelsbacher Konsens“. Aufgerufen am 01.06.2019. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.
- Danielzik, Chandra-Milena. „Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung“. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, Nr. 1 (2013): 26-33.

- Datta, Asit. „Dritte-Welt und Dritte-Welt-Pädagogik“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 56-60. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Diallo, Abdou Rahime. „Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive“. In *Globales Lernen-Wie transformativ ist es?* (Diskussionspapier), hg. von VENRO, 39-43. Berlin: VENRO 2018.
- EPIZ. „Globales Lernen“. Aufgerufen am 11.05.2019.
<https://www.epiz.de/globales-lernen/konzepte.html>.
- Frieters-Reermann, Norbert. „Außerschulische Jugendbildung“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 23-26. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Goebel, Julia und Blendin, Manuel. „Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit zum Fairen Handel“ (Diskussionspapier), hg. von Forum Fairer Handel e.V. Berlin: Forum Fairer Handel e.V., 2015.
- Herz, Nina und Mätschke, Jens. *Handbuch für Referent_innen-Konzeption, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen des Globalen Lernens*, hg. von EPIZ e.V. Zentrum für Globales Lernen in Berlin. Berlin: EPIZ, 2015.
- Klemm, Ulrich. „Agenda 21 und Globales Lernen“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 15-19. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. „Agenda 21“ Rio de Janeiro, Juni 1992.
https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf.
- Krämer, Georg. „Was ist und was will Globales Lernen?“. In *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*, hg. von VENRO, 7-10. Ohne Ort: VENRO, 2008.
- Krämer, Georg. „Einleitung“. In *Jahrbuch Globales Lernen 2012 – Wirkungsbeobachtungen und Qualitätsentwicklung*, hg. von VENRO, 5-6. Bonn: VENRO, 2012.
- Lang-Wojtasik, Gregor und Pfeiffer-Blattner, Ursula. „MDGs-Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 292-294. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Lang-Wojtasik, Gregor und Natterer, Nina. „SDGs-Sustainable Development Goals“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 375-378. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Lang-Wojtasik, Gregor und Klemm, Ulrich. „Einleitung zur zweiten Auflage“. In *Hand-*

- lexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 5-6. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Lerche, Ulrike. „Qualität im Globalen Lernen in der Schule aus der Perspektive der Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke Deutschland e.V. (agl)“. In *Globales Lernen in der Schule Band 1: Qualität im Globalen Lernen in der Schule*, hg. von Sonja Richter, 16-17. Münster: Comenius Institut, 2015.
- Luhmann, Niklas. „Gesellschaft“. In *Lexikon zur Soziologie*, hg. von W. Fuchs-Heinritz u.a., Opladen: Springer VS, 1995.
- Monika Ziebell. „Erste Schritte einer Qualitätssicherung“. In *Jahrbuch Globales Lernen 2012 – Wirkungsbeobachtungen und Qualitätsentwicklung*, hg. von VENRO, 55-59. Bonn: VENRO, 2012.
- Netzwerk „Evaluation entwicklungsbezogener Inlandsarbeit“. „Unser Arbeitsfeld“. Aufgerufen am 10.05.2019. <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/netzwerk-evaluation-entwicklungsbezogener-inlandsarbeit/>.
- Oesselmann, Dirk. „Qualität im Fokus – Von der Herausforderung einer Qualitätsmessung Globalen Lernens in und mit Schulen“. In *Globales Lernen in der Schule Band 1: Qualität im Globalen Lernen in der Schule*, hg. von Sonja Richter, 9-11. Münster: Comenius Institut, 2015.
- Overwien, Bernd. „Lernen (in-)formell und Bildung (non-)formal“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 274-277. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Prinzler, Mary. „So wirkt’s!“ In *Jahrbuch Globales Lernen 2012 – Wirkungsbeobachtungen und Qualitätsentwicklung*, hg. von VENRO, 53-54. Bonn: VENRO, 2012.
- Rauch, Theo. *Entwicklungspolitik. Theorien, Strategien, Instrumente*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 2009.
- Richter, Sonja. „Herausforderungen für die Zukunft – Perspektiven aus Praxis, Wissenschaft und Förderpolitik“. In *Globales Lernen in der Schule Band 1: Qualität im Globalen Lernen in der Schule*, hg. von Sonja Richter, 25-26. Münster: Comenius Institut, 2015.
- Scheunpflug, Annette und Schröck, Nikolaus. *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. 2. Aufl. Stuttgart: Brot für die Welt, 2002.
- Scheunpflug, Annette. „Evaluation in der Entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“.

- Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 31, Nr.2 (2008): 4-7.
- Scheunpflug, Annette. „Globales Lernen-Theorie“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 169-172. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Scheunpflug, Annette. „Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?“. In *Globales Lernen in der Schule Band 2: Globales Lernen in Nord-Süd-Begegnungsreisen*, hg. von Sonja Richter und Susanne Krogull, 12-15. Münster: Comenius Institut, 2017.
- Scheunpflug, Annette. „Globales Lernen-Geschichte“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 141-144. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Schößwender, Birgit und Lang-Wojtasik, Gregor. „Fairer Handel und Weltladen als Lernort“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 81-85. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Schreiber, Jörg-Robert. „Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula“. In *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 2. Aufl, hg. von ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH, 84-110. Bonn: Cornelsen, 2016.
- Schreiber, Jörg-Robert. „BNE-Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 30-35. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Schreiber, Jörg-Robert. „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 305-312. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Schröck, Nikolaus und Lange, Sarah. „Globales Lernen-Didaktik und Methodik“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 126-129. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Seitz, Klaus. *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Brandes&Apsel Verlag GmbH, 2002.
- Seitz, Klaus. „Große Transformation und Bildung“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 206-208. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.

- Seitz, Klaus. „Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“. In *Globales Lernen: Wie transformativ ist es?* (Diskussionspapier), hg. von VENRO, 7-11. Berlin: VENRO, 2018.
- Trembl, Alfred K. „Entwicklungspädagogik“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 63-66. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- UN General Assembly. Report of the World Commission on Environment and Development. A/42/42. 04.08.1987, <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/67/img/N8718467.pdf?OpenElement>.
- UN-Generaalversammlung. Resolution 70/1, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. A/RES/70/1*. 25.09.2015, <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.
- UNESCO. „Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten“. Paris, 1974. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1974_Empfehlung_%C3%BCber_Erziehung_f%C3%BCr_internationale_Verst%C3%A4ndigung.pdf.
- VENRO. „Globales Lernen“. Aufgerufen am 03.05.2019. <https://venro.org/themen/globales-lernen/>.
- Wenzel, Jan, Prinzler, Mary, Landes-Brenner, Sigrun, Müller, Astrid und Rosenboom, Jana. „Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ (VENRO-Diskussionspapier 1/2012), hg. von VENRO. Bonn und Berlin: VENRO, 2012.
- Wittmann, Veronika. „Weltgesellschaft“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 401-403. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.
- Wittmann, Veronika. „Globalisierung“. In *Handlexikon Globales Lernen*, 2. Aufl., hg. von Gregor Lang-Wojtasik und Ulrich Klemm, 194-198. Ulm: Klemm+Oelschläger, 2017.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, A. Drieschner, versichere, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Was ist gutes Globales Lernen? Untersuchung von Qualitätskriterien für Globales Lernen bezogen auf außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland.“ im Rahmen des B.A. Studiengangs Missionswissenschaft und internationale Diakonie selbständig und ohne Hilfe Dritter verfasst habe. Ich versichere, dass ich die Arbeit ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Zitate bzw. Informationen (Texte, Grafiken, Bilder, Datensätze etc.) als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde zum Zwecke eines akademischen Abschlusses vorgelegen. Ich bin damit einverstanden, dass meine Arbeit zum Zwecke eines Plagiatsabgleichs in elektronischer Form anonymisiert versendet und gespeichert werden kann, auch auf Servern außerhalb der FIT. Ich versichere, dass die elektronische Fassung nicht verändert wurde und identisch ist mit der gedruckten Fassung.

19.07.2019

A. Drieschner

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird zunächst ein Überblick über das Konzept des Globalen Lernens gegeben. Dabei werden die historische Entstehung, die Theoriebildung, die Bedeutung des Leitbildes für Nachhaltige Entwicklung sowie verschiedene Definitionsvorschläge für beleuchtet. Darauf aufbauend widmet sich die Forschung der Beantwortung der zwei Fragestellungen: Welche Anforderungen und Qualitätskriterien gibt es für das Konzept des Globalen Lernens und wie sind sie begründet? Inwiefern sind diese Qualitätskriterien aus der fachlichen Diskussion umsetzbar in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland, in der hauptsächlich in Entwicklungsfragen nicht professionell ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten? Ziel der Arbeit ist es, eine realistische Einschätzung darüber zu ermöglichen, ob die Anforderungen in dem Praxisbereich des Globalen Lernens erfüllt werden können und welche Herausforderungen und Potenziale dort bestehen. Anhand der Evaluation eines eigens durchgeführten Projekttagess zum Thema Fairer Handel im Hinblick auf die in der Fachliteratur vorgeschlagenen qualitativen Standards werden die Forschungsfragen beantwortet. Die Ergebnisse der Evaluation lassen Rückschlüsse darüber zu, dass die Kriterien, die die fachliche Diskussion an eine Bildungsveranstaltung im Rahmen des Globalen Lernens stellt, den „fachfremden“ Akteuren in der außerschulischen Praxis nicht bekannt sind und deshalb nicht bzw. nicht bewusst befolgt werden. Außerdem stellen sich einige Kriterien als nicht praxistauglich dar. Dies offenbart eine Diskrepanz zwischen der Theorie und dem Praxisfeld des Globalen Lernens. Um in Zukunft wirkungsvolles und reflektiertes Globales Lernen zu fördern, ist es daher empfehlenswert, Wege zur besseren Zusammenarbeit zwischen der Theorie und der Praxis des Globalen Lernens zu suchen.