
Annette Scheunpflug

Global Learning: Konzeption und Evaluation

In diesem Beitrag wird zunächst das Konzept des Globalen Lernens dargestellt. Dieses aus der entwicklungspolitischen Bildung und dem ökumenischen Lernen stammende Lernkonzept wird als „eine pädagogische Reaktion auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (Scheunpflug/Schröck 2003) bezeichnet. Dabei geht es darum, Menschen zum einen dazu zu befähigen, sich in der Weltgesellschaft zu orientieren, und zum anderen aber auch sie anzuregen, die sich globalisierende Welt sozial gerecht zu gestalten. In Europa hat sich das Konzept des Globalen Lernens vor allem im Bereich der pädagogischen Angebote von Nichtregierungsorganisationen und der kirchlichen Bildungsarbeit, aber auch im schulischen Lernen (z.B. in den Lehrplänen Hamburgs) und in der Fachdidaktik etabliert (vgl. im Überblick Asbrand/Scheunpflug 2005). Seit einigen Jahren ist in diesem Kontext eine intensive Qualitätsdebatte entbrannt. Im Folgenden werden die Stationen dieser Qualitätsdebatte nachgezeichnet und ein paar Herausforderungen für die Evaluation eines solchen auf Werte und Haltungen abzielenden Arbeitsbereiches benannt.

1 Konzeption¹

Unter Globalem Lernen wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben.

1.1 Explikation des Konzepts

Globales Lernen definiert sich in sachlicher Perspektive über seine Themenbereiche, die bezogen sind auf globale Zusammenhänge – wie Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden. Diese werden unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit bearbeitet. Globales Lernen wird über die thematische Definition hinaus bestimmt durch die räumliche Perspektive, nämlich die Berücksichtigung globaler, regionaler und lokaler Zusammenhänge, und in sozialer Perspektive durch das Ziel, Lernenden den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft zu ermöglichen (Scheunpflug/Schröck 2003, 15ff; Scheunpflug 2003). Globales Lernen nimmt die globalen Herausforderungen und Probleme, denen sich die Menschheit am Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber sieht, zum Ausgangspunkt pädagogischer Konzepte. Globale Umweltprobleme, die weltweiten sozialen Disparitäten, das Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Weltgesellschaft und die Transformationsprozesse im Gefolge der

¹ Dieser Abschnitt geht auf den Beitrag Asbrand/Scheunpflug 2005 zurück, deren erster Teil hier zusammengefasst und modifiziert wiedergegeben wird.

wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung werden als Anlass notwendiger Lernprozesse angesehen (vgl. z.B. Scheunpflug/Schröck 2003, S. 6). Konzepte Globalen Lernens fassen ihren Gegenstand also weiter als die Beschäftigung mit der ‚Dritten Welt‘; vielmehr ist Globales Lernen im Sinne des Nachhaltigkeitsdiskurses auf die politischen, sozialen und ökologischen Zusammenhänge zwischen sogenannter ‚Dritter Welt‘ und Industrieländern des Nordens sowie auf das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt bezogen.

1.2 *Genese des Konzepts*

Der Begriff „Globales Lernen“ ist seit Beginn der neunziger Jahre im deutschsprachigen Raum gängig. Die Konzeption hat sich aus verschiedenen pädagogischen Theorien entwickelt (vgl. ausführlich Scheunpflug/Seitz 1995). Der wichtigste - und historisch älteste - Bezugsrahmen sind die entwicklungspolitische Bildung und die sogenannte „Dritte-Welt-Pädagogik“. In den fünfziger Jahren entstehen aus der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs, der Rückkehr Deutschlands in die Völkergemeinschaft und der Gründung entwicklungspolitischer Hilfswerke erste Konzepte einer Dritte-Welt-Pädagogik. Während der Entkolonialisierung der fünfziger und sechziger Jahre erscheinen die sogenannten Entwicklungsländer didaktisch zunächst als neues Bildungsgut. Durch Erfahrungen wie u.a. der Biafra-Krise, den Konflikt um den Baus des Cabora-Bassa-Staudamms und den Vietnam-Krieg setzt Ende der sechziger Jahre eine deutliche Politisierung der entwicklungspolitischen Debatte ein. Erstmals rücken die Abhängigkeitsstrukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen in den Blick sowie der Zusammenhang zwischen der Entwicklung in der sogenannten Ersten Welt und der Dritten Welt. Diese Perspektive wird in der Konzeption der „Entwicklungspädagogik“ aufgegriffen als „[...] der Versuch, auf (globale, lokale und individuelle) Probleme von Unter- und Überentwicklung eine pädagogische Antwort zu geben [...]“ (Treml 1980, S.13). Mit der „Aktion e“ (Einfacher leben, damit andere überleben können) von Brot für die Welt Anfang der achtziger Jahre wurde erstmals als große Bildungskampagne auf den Zusammenhang zwischen dem Ressourcenverbrauch im Norden und den Entwicklungsmöglichkeiten im Süden hingewiesen; ein Gedanke, der später durch die Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Rückgriff auf die Agenda 21 wieder aufgegriffen und weitergeführt wird.

Eine besondere Rolle spielt gerade in kirchlichen Kreisen das Programm des „ökumenischen Lernens“, eine aus der Multikulturalität der Kirchen und der besonders durch das Anti-Rassismus-Programm des Weltkirchenrates im gemeinsamen Widerstand gegen die südafrikanische Apartheid gespeiste Bewegung mit theologischer Begründung und Fundierung entwicklungspolitischer Bildung. Aus der katholischen Kirche wird die Befreiungstheologie mit Repräsentanten wie u.a. Ernesto Cardenal und Leonardo Boff zu einem wichtigen Bezugspunkt entwicklungspolitischen Lernens und der Vision einer gerechten Welt.

Bereits in den 1970er Jahren entsteht im angloamerikanischen Sprachraum der Begriff „Global Education“ für alle diejenigen pädagogischen Konzeptionen, denen es um die Gestaltung der Globalisierung im Kontext von moralisch-ethischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit geht (vgl. im Überblick Seitz 2002, S. 366ff). Der Begriff ‚Globales Lernen‘ wurde in der deutschsprachigen Debatte durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums ‚Schule für Eine Welt‘ (1995) eingeführt und verbreitet. Auch die konzeptionellen Grundgedanken des Papiers sind vielfältig rezipiert worden und finden sich in anderen handlungstheoretischen Konzepten in dieser oder ähnlicher Form (z.B. Bühler 1996; Fountain 1996; VENRO 2000; Seitz 2002). Globales Lernen wird hier als Querschnittsaufgabe aller Bildungsprozesse betrachtet. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Bildung und Erziehung eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft und Politik zukommt. Argumentiert wird mit der Agenda 21, die auf dem UN-Gipfel für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro beschlossen wurde, und der darin formulierten Notwendigkeit, den Lebensstil des Einzelnen im Sinne des Nachhaltigkeitskonzepts zu verändern. Bildung und Erziehung sollen hierzu einen Beitrag leisten (vgl. VENRO 2000; kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002a; vgl. auch Bund-Länder-Kommission 1998; de Haan/Hardenberg 1999; kritisch Seitz 1999; vgl. auch die drei Jahre erschienene Zeitschrift „21“ mit zahlreichen Praxisbeispielen). Zum UN-Gipfel für Umwelt und Entwicklung im Jahr 2002 in Johannesburg legt die Bundesregierung erstmals einen „Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ vor (BMBF 2001; vgl. kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002b). Globales Lernen im Sinne der genannten Konzepte verbindet die globale Perspektive mit dem persönlichen Nahbereich der Lernenden; es geht um Persönlichkeitsbildung bzw. ‚Bewusstseinsbildung‘, um Veränderung der Einstellungen und des persönlichen Lebensstils im Rahmen ganzheitlicher Lernprozesse. Aus diesem Grund umfasst Globales Lernen die globale und die lokale Dimension und vereint Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik in einem pädagogischen Konzept. Das Ziel Globalen Lernens ist verantwortliches Handeln der Lernenden im Sinne des Leitbilds Nachhaltigkeit. Es geht darum, Perspektivübernahme und Empathie zu lernen, die eigene Identität und Urteilsfähigkeit zu bilden und Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen (vgl. Schweizer Forum 1995).

Globales Lernen/Global Education heute versteht sich als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ unter der normativen Perspektive der Überwindung von Ungleichheit bzw. orientiert am Leitbild globaler Gerechtigkeit (vgl. im internationalen Kontext Bourn 2001; The Development Education Journal 2000ff.; Development Education Association 2001; North-South Center of Council of Europe 2002; Osler/Vincent 2002; für den deutschen Sprachraum Global Lernen 1996; VENRO 2000; Seitz 2002).

2 Evaluation

Seit spätestens etwa Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre sind Evaluation und Qualitätsmanagement ein wichtiges Thema der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. z.B. Dütting u.a. 1992; Dolzer u.a. 1998; Entwicklung und Zusammenarbeit 1996). Bis heute ist die Entwicklungszusammenarbeit der Arbeitsbereich, in dem sich – im Vergleich zur Schule oder zur Arbeit in Kirchengemeinden und Kommunen – ernsthafte Beschäftigung mit Evaluationen nachweisen lassen und in dem sich eine umfassende Evaluationskultur entwickelt hat (vgl. z.B. DAC 2006; BMZ 2006; UNEG 2005).

Ähnlich wie im schulischen Bereich, für den Evaluationen erst Ende der neunziger Jahre aufgegriffen wurden (vgl. im Überblick Burkard/Eikenbusch 2000), erreicht das Thema das Arbeitsfeld Globalen Lernens zeitversetzt.

2.1 Stationen der Entwicklung des Evaluationsgedankens

Im Kontext dieser Rezeption des Evaluationsgedankens lassen sich nationale und internationale Stationen zu benennen, die jeweils erste Überlegungen zu Qualitätsstandards beschrieben:

- Bereits im Jahr 1996 hatte das BMZ die Erarbeitung von Terms of References für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Auftrag gegeben (vgl. Scheunpflug 1997). Erklärtes Ziel war es, einen möglichen Referenzrahmen zu erarbeiten bzw. beispielhafte Terms of References aufzuzeigen. Für diese Aufgabe wurde explizit auf Erfahrungen aus der Evaluierung von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit der Deutschen Stiftung für Entwicklung (DSE; heute InWent) (Böhm 1996) und der entwicklungspolitischen Bildung in Kanada (Lambert/Prieur 1994) zurückgegriffen. Diese Terms sind 1997 in der Zeitschrift *epd-Entwicklungspolitik* veröffentlicht worden.

- Ende der neunziger Jahren fanden einige große Evaluationen Globalen Lernens durch KommEnt statt (so das Promotorenprogramm in Nordrhein-Westfalen und die Arbeit des Nord-Süd-Zentrums in Lissabon), die internationale Aufmerksamkeit erregten und durch ihre reflektierte Methodologie Standardsetzungen bedeuteten (vgl. Hartmeyer 2001; Hartmeyer/Löber 2003). Diese Evaluationen orientierten sich an den Standards des *Joint Committee on Educational Evaluation* (Sanders 1999) und verstanden sich damit explizit als in der Bildungsarbeit verortet. Ebenso gab es in der Schweiz richtungsweisende Evaluationen (Graf-Zumsteg 2001). Hier wurde besonderer Wert auf die Selbstevaluation gelegt und zum ersten Mal die Bedeutung des organisationalen Lernens im Kontext Globalen Lernens angesprochen.

- Im Jahr 2000 wurde im evangelischen Kontext Globalen bzw. ökumenischen Lernens eine beachtete Konferenz zur Evaluation entwicklungsbezogener Bildung durchgeführt (vgl. Dürr 2000; Dürr 2001). Ziel war es zunächst, einen Überblick über die Möglichkeiten der Evaluation Globalen Lernens zu erhalten. Intensiv wurden das Verhältnis von Fremd- zu Selbstevaluation, das Problem von Kontrolle versus Rechenschaftspflicht, die Fragen, welche Ziele Globalen Lernens evaluiert werden können diskutiert. Zudem war es eine wichtige Frage, wie mit der Heterogenität und der mangelnden Professionalisierung dieses Arbeitsfeldes umgegangen werden kann.

- Im Jahr 2001 gab die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ein Themenheft zu „Evaluation und Qualitätsmonitoring in der entwicklungsbezogenen Bildung“ heraus, das Beachtung fand.
- Im Anschluss an die oben genannte Tagung arbeitete zwei Jahre lang eine Arbeitsgruppe, deren Ziel es war, Instrumente der Evaluation für Engagierte des Globalen Lernens in Zusammenarbeit mit Basisgruppen zu erarbeiten. Ziel war es, eine gemeinsam akzeptierte Basis für die Evaluation von Förderprogrammen zu erhalten, das die Qualitätsverbesserung der Arbeit in den Mittelpunkt stellte. Ergebnis war die Publikation einer Arbeitshilfe für die Praxis von Nichtregierungsorganisationen im Jahr 2003 (Scheunpflug u.a. 2003).
- Im Kontext des Prozesses von GENE, dem Global Education Network in Europe, zur Verbesserung der Qualität in der entwicklungsbezogenen Bildung in Europa wurde während der Konferenz „*Achieving the Millennium Goals and Learning for Sustainability - increased commitment to global education for increased critical public support*“ in Maastricht im Jahr 2002 eine Arbeitseinheit zur Evaluation gestaltet (Asbrand/Lang-Wojtasik 2002). Eines der Ergebnisse des Kongresses war, im internationalen Kontext mehr auf Evaluation und Qualitätsmanagement Globalen Lernens zu achten. Dazu fand im März 2003 ein internationales Fachgespräch an der Universität Erlangen-Nürnberg und im September 2003 eine internationale Konferenz in London zum Thema „*Learning for a Global Society. Evaluation and Quality in Global Education*“ statt (vgl. O’Loughlin/Wegimont 2004; Asbrand/Lang-Wojtasik 2004). Auf dieser Konferenz wurde das in Europa verfügbare Wissen zur Evaluation dieses Arbeitsbereiches zusammengetragen. Deutlich wurde, dass insgesamt die Professionalisierung noch nicht so weit fortgeschritten war, wie man sich dieses hätte wünschen können.
- Für diesen Prozess des GENE-Netzwerks wurde durch das BMZ eine weit beachtete *Meta-Evaluation* angefertigt, die Modelle der Evaluation Globalen Lernens in verschiedenen europäischen Ländern in den Blick nahm (vgl. Hartmeyer/Löber 2003).
- Im Frühjahr 2007 veranstaltete die OECD in Zusammenarbeit mit dem BMZ der Bundesrepublik Deutschland eine Konferenz, die nicht nur die Evaluation Globalen Lernens, sondern auch die Evaluation entwicklungspolitischer Informationsarbeit durch Ministerien und NGO’s sowie das Qualitätsmonitoring von Kampagnen- und Lobbyarbeit in den Blick nahm.

Deutlich wird aus diesem kurzen historischen Überblick:

- Der Gedanke, dass Aktivitäten des Globalen Lernens von Zeit zu Zeit evaluiert werden sollten, ist inzwischen Gemeingut. Allerdings sind die Praxiserfahrungen noch relativ gering. Einer gemeinsam geteilten Überzeugung der Notwendigkeit von Evaluation stehen noch relativ wenige Erfahrungen gegenüber.
- Zielperspektive ist die Verbesserung der Qualität dieser Angebote.
- Es gibt Tools und Handreichungen zur Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung – allerdings nicht in der Vielfalt und belebenden Konkurrenz, die wünschenswert wären. Weitet man den Blick auf den englischsprachigen Markt, lassen sich hier

ebenfalls Erfahrungen und Handreichungen finden, die leicht für die Arbeit fruchtbar gemacht werden können (DEA 2004).

- Die Debatte um Formen, Methoden und Probleme der Evaluation Globalen Lernens ist insgesamt nur schwach ausgeprägt.

2.2 *Das schwache Verständnis von Qualität*

Evaluationen sind Verfahren, die eine bestimmte Maßnahme beschreiben und bewerten. Ziel einer Evaluation ist es, Möglichkeiten zur Verbesserung einer Maßnahme aufzuzeigen. Eine Evaluation ist damit Teil eines Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozesses. Evaluationen sollten deshalb vor dem Hintergrund eines Qualitätsbewusstseins und einer kontinuierlichen Arbeit an Qualitätsfragen durchgeführt werden. Was macht aber die Qualität Globalen Lernens aus? Genau dieses ist eine zentrale Frage der Evaluation dieses Arbeitsfeldes; denn ein breiter Konsens darüber, was 'gutes' Globales Lernen ausmacht, ist zwar in der Theoriedebatte diskutiert (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005; Scheunpflug/Schröck 2003), in der Praxis hingegen aber nicht konsensuell. In diesem Bildungsbereich kann man nicht - etwa im Gegensatz zur Schule - von einheitlichen normativen Anforderungsprofilen an gute Praxis ausgehen. Zudem sind die pädagogischen Felder auch sehr unterschiedlich: die sehr erfolgreiche „Sternsingeraktion“ des Päpstlichen Missionswerkes der Kinder hat ebenso ihre grundsätzliche Berechtigung wie eine ausgefeilte Unterrichtsstunde im Geographie- oder Religionsunterricht oder wie eine Aktivität von attac. Globales Lernen findet in formalen wie non-formalen Bildungssettings statt, in Kindergärten, Schulen, mit Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren (vgl. z.B. Asbrand u.a. 2006), in Weltläden und in Nicht-regierungsorganisationen. Die zum Teil ehrenamtliche Struktur und die unterschiedliche institutionelle Einbettung Globalen Lernens bedingen zudem sehr verschiedene Qualitätsvorstellungen.

Angeichts der Tatsache, dass es sich hier (im Gegensatz etwa zur schulischen Bildung) um ein freiwillig aufzusuchendes Lernfeld handelt, wäre es kontraproduktiv, einheitliche Qualitätsmaßstäbe unterlegen zu wollen. Die Motivation für das Engagement ist vielfältig und unterschiedlich. Ist das Engagement einer ehrenamtlichen Seniorengruppe mit den gleichen Maßstäben zu bewerten wie die Arbeit professioneller Entwicklungspädagogen im Promotorenmodell in Nordrhein-Westfalen, die in Bildungsinstitutionen agieren? Sicherlich nicht.

2.3 *Ein Minimalverständnis von Qualität*

Trotz aller Unterschiedlichkeiten lässt sich in meinen Augen ein Minimalkonsens zur Qualität Globalen Lernens formulieren.

a) *Die Orientierung an Fragen der Gerechtigkeit:* Aktivitäten Globalen Lernens sollten sich inhaltlich bzw. im Gegenstandsbereich an den Grundlinien des thematischen Verständnisses globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit orientieren. Die Einhaltung

der Menschenrechte, die Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten, Grundbedürfnisorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe, globale Vernetzungen, Nachhaltigkeit, die Würde des Partners – diese Perspektiven dürften minimale inhaltliche Qualitätsanforderungen an die jeweilige Aktivität sein.

b) *Die Orientierung an Standards der Vermittlung*: Schwieriger sieht es mit Qualitätsstandards hinsichtlich der Vermittlung aus. Minimalstandard sollte es sein, die Grundlagen der politischen Bildung, wie sie in den siebziger Jahren im nachfolgend beschriebenen sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ beschrieben wurden, zu beachten. Bildung und nicht Indoktrination sollte das erkennbare Ziel sein.

Minimalstandards politischer Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens

(1) *Überwältigungsverbot*. Bildungsangebote dürfen die Teilnehmenden nicht – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen überrumpeln und damit an der 'Gewinnung eines selbständigen Urteils' hindern. Hier verläuft die Grenze zwischen Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination ist unvereinbar mit der Rolle von Bildungsanbietern in einer demokratischen Gesellschaft und der Zielvorstellung von der Mündigkeit des Lernenden.

(2) *Kontroverses muss kontrovers bleiben*. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Bildungsangebot *kontrovers* erscheinen. Zwar können selbstverständlich erklärte Positionen, etwa die Positionen der Kirchen, genannt werden, aber es ist die Freiheit des Lernenden, sich eine Position zu eigen zu machen oder diese abzulehnen. Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Den Bildungsanbietern kommt damit sogar eine gewisse *Korrekturfunktion* zu, d.h. es sollte explizit darauf geachtet werden, dass auch solche Standpunkte und Alternativen besonders herausgearbeitet werden, die den Teilnehmenden von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. (nach Wehling 1977, S. 179)

c) *Verständigung über die internen Qualitätsvorstellungen von Anbietern Globalen Lernens*: Verschiedene NGO's, Kirchen oder Schulen setzen unterschiedliche Akzente im Hinblick auf das Globale Lernen. Die gemeinsame Verständigung über das je eigene Qualitätsbewusstsein sollte eine wichtige Grundlage für Evaluation sein. Dann stehen nicht mehr quasi objektive Qualitätsmerkmale von Außen im Mittelpunkt, sondern es wird überprüft, inwiefern der Qualitätsanspruch der Akteure durch ihre eigene Arbeit eingelöst wird. Die Evaluation nimmt dann das Qualitätsbewusstsein der Akteure zum Ausgangs- und Bewertungspunkt. Häufig wird eine Evaluation hinsichtlich des Qualitätsbegriffs auf eine Mischform zwischen beiden Konzepten - einem Qualitätsmaßstab von Außen sowie einer Verständigung über das Qualitätsbewusstsein der Akteure - hinauslaufen.

2.4 *Der Gegenstand einer Evaluation: Arbeitsergebnis anstatt Wirkung auf Einstellungsstrukturen*

Evaluation kann sich, wenn es um die Gesamtbewertung einer Maßnahme geht, idealtypisch auf zwei Dinge beziehen:

- (1) Es kann die Frage im Vordergrund stehen, ob die mit dem Programm verbundenen Ziele erreicht wurden oder
- (2) ob das Programm in seiner Organisationsstruktur und dem Prozessverlauf den vereinbarten Kriterien entspricht bzw. entsprochen hat. Häufig werden beide Aspekte in einer Evaluation miteinander verbunden.

Aus der Entwicklungszusammenarbeit ist eine Evaluation der mit einer Maßnahme verbundenen Ziele Normalität. Für das Globale Lernen, das auf komplexe Veränderungen von Einstellungen gegenüber anderen und im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit anstrebt, ist die Überprüfung dieser Zielerreichung alles andere als methodisch trivial. In Maßnahmen Globalen Lernens wird in der Regel mit zwei unterschiedlichen Zielebenen gearbeitet, die genau zu unterscheiden sind:

- Die erste Zielebene ist die der Einstellungsveränderungen der Zielgruppe. Durch Maßnahmen Globalen Lernens sollen beispielsweise rassistische Haltungen aufgebrochen, Vorurteile abgebaut, Strukturen der Entwicklungszusammenarbeit verstanden, das eigene Handeln verändert oder Verständnis für Kulturdifferenzen gefördert werden. Diese Zielebene möchte ich die "Wirkung" entwicklungsbezogener Bildung nennen. Sie zielt auf komplexe Einstellungs- und Verhaltensveränderungen ab. Diese Ebene ist in der Regel durch einfache Evaluationen nicht zu erreichen; vielmehr sind hier komplexe Untersuchungsdesigns von Nöten (vgl. Rost 2005).

- Die zweite Zielebene bezeichnet die eigentliche Maßnahme. Globales Lernen realisiert sich in der Organisation von Bildungsmaßnahmen, der Publikation von Zeitschriften und Arbeitshilfen oder der Initiierung von Kampagnen. Hier kann gefragt werden, ob die Maßnahme ihre Zielgruppe erreichte und ob das Bildungsangebot nachgefragt wurde. Es kann die didaktische sowie die fachliche Gestaltung von Arbeitshilfen untersucht werden. Es kann gefragt werden, ob der finanzielle Aufwand (beispielsweise der Einrichtung einer Bibliothek) im Verhältnis zur Nachfrage (beispielsweise der Nutzer der Einrichtung) steht. Es kann gefragt werden, ob Arbeitshilfen - kostenlos oder kostenpflichtig verteilt - wirklich zum Einsatz kommen. Diese Zielebene möchte ich das „Arbeitsergebnis“ Globalen Lernens nennen. Damit wird nach der Verwirklichung der mit dem Projekt verbundenen Maßnahmen gefragt.

Es ist somit aus methodischen Gründen sowie aufgrund der problematischen Zurechenbarkeit von Bildungswirkungen auf Bildungsangebote davon abzusehen, die Wirkungen Globalen Lernens evaluieren zu wollen (vgl. zu diesem Problem in seiner theoretischen Dimension ausführlich Luhmann 1982). Vielmehr schlage ich vor, den Prozess einer entwicklungsbezogenen Maßnahme hinsichtlich ihrer Planung, ihrer Durchführung sowie ihrer Ergebnisse zu evaluieren (vgl. ausführlich Scheunpflug 1997). Die Wirkungsanalyse sollte wissenschaftlichen Erhebungen überlassen werden.

Literatur

- Asbrand, B.: Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg., H. 2, 7 – 13, 2003.
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Erwachsenenbildung spezial, Band 9, .Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006
- Asbrand, B./ Lang-Wojtasik, G.: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg., H. 1, 42 – 44, 2002a
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft? Anmerkungen zum 'Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung'. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 2, 31 – 34, 2002b
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Evaluation in Global Education, Paper to the Maastricht Conference 2002, www.nscentre.org
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.: Practical Tools for Evaluating Global Education. In: O'Loughlin, E./ Wegimont, L.: Learning for a Global Society. Evaluation and Quality in Global Education. Lissabon 2004, S. 74 – 76.
- Asbrand, B./Scheunpflug, A.: Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft. Wochenschau: Schwalbach/Taunus 2005, S.469-486
- Bourn, D.: Global Perspectives in Lifelong Learning. In: Research in Post-Compulsory Education, Vol. 6, I. 3, 325 – 338, 2001
- Böhm, U.: Die schwierige Evaluierung eduaktiver Maßnahmen am Beispiel der Aus- und Fortbildungsprogramme der DSE. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 37. Jg., 1996, H.8, S. 200 - 202.
- Bühler, H.: Perspektivenwechsel. Unterwegs zum Globalen Lernen. Frankfurt/Main 1996.
- Burkhard, C./Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin, 2000.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2001: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Evaluierungskriterien für die deutsche bilaterale Entwicklungszusammenarbeit. Eine Orientierung für Evaluierungen des BMZ und der Durchführungsorganisationen, Bonn 2006
- DAC-Evaluation Network: DAC Evaluation Quality Standards. For test phase application, OECD, Paris 2006.
- Development Education Association 2001: Global perspectives in education. The contribution of development education. London
- DEA: Messing effectiveness in development education. London 2004
- Development Education Journal 2000ff: London
- Dolzer, H./Dütting, M./Galinski, D./Meyer, L./Rottländer, P.: Wirkungen und Nebenwirkungen. Ein Beitrag von Misereor zur Diskussion über Wirkungsverständnis und Wirkungserfassung in der Entwicklungszusammenarbeit. Aachen 1998.
- Dürr, C.: Möglichkeiten der Evaluierung in der entwicklungsbezogenen Bildung. Tagungsreader im Auftrag des ABP. Bonn 2000.
- Dürr, C.: Evaluierung – ein Thema für die entwicklungsbezogene Bildung. Bericht über eine Tagung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2001, H. 1, S. 40 – 41.
- Dütting, M. u.a.: Evaluierung in der kirchlichen Entwicklungsarbeit. Ein Arbeitsbuch für Partnerorganisationen und Hilfswerke. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Kirchlicher Entwicklungsdienst der evangelischen Kirchen und dem Bischöflichen Hilfswerk Misereor. Stuttgart/Aachen 1992.

- Entwicklung und Zusammenarbeit: Themenheft Erfolgskontrolle/ Wirkungsbeobachtung, 37. Jg., H.8, 1996.
- Fountain, S.: Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Praxis Pädagogik, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1996
- Forum Schule für Eine Welt: Lernziele für eine Welt. Jona 1995
- Graf-Zumsteg, C.: Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen. Plädoyer für eine verbindliche Selbstevaluation entwicklungs-politischer Bildungsorganisationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2001, H. 1, S. 11 –17.
- Haan, G. de/Hardenberg, D: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn 1999
- Hartmeyer, H.: „Gut ist, was nützt“. Methodische Aspekte einer Fremdevaluation. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2001, H. 1, S. 7 – 10.
- Hartmeyer, H./Leber, P.: Evaluation in Global and Development Education, Wien 2003; veröffentlicht unter www.nortsoutcentre.org
- Lambert, A.-M./Priour, M.: Study on impact evaluation in development education, CIDA, Ottawa 1994.
- Luhmann, N.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1982, S. 11-39.
- O’Loughlin, E./Wegimont, L.: Learning for a Global Society. Evaluation and Quality in Global Education. Lissabon 2004, S. 74 – 76.
- Osler, A./Vincent, K.: Citizenship and the Challenge of Global Education. London 2002
- North-South-Center of Council of Europe (Hg.) 2002: A European Strategy Framework. For Improving and Increasing Global Education to the Year 2015. Maastricht
- Rolheiser, Carol: Self-Evaluation. A Ressource Book, University of Toronto 1996.
- Rost, J.: Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28.Jg., Heft 2, S. 14-18, 2005.
- Sander, W.: Incitement to freedom: Competencies of political education in a world of difference, DIE Journal 2004
- Sanders, J. R.: Joint Committee on Standards for Educational Education, Opladen 1999.
- Scheunpflug, A: Evaluierung in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Ein Kriterienraster. In: epd-Entwicklungspolitik, Materialien IV 1997, S. 67-83.
- Scheunpflug, A. 2003: Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, Heft 2, 2003, S. 159 - 172
- Scheunpflug, A. unter Mitarbeit von Claudia Bergmüller und Nikolaus Schröck: Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Stuttgart 2003.
- Scheunpflug, A./Seitz, K. 1995: Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. 3 Bände. – Ffm.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.: Globales Lernen. Stuttgart 2000, 2. überarbeitete Auflage 2003
- Seitz, K.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Paradigmenwechsel oder Mogelpackung? In: ZEP, 22, 2, 32 – 35, 1999.
- Seitz, K.: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/Main 2002
- Treml, A. K.: Was ist Entwicklungspädagogik? In: Treml, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Ffm., 3 – 17, 1980
- VENRO (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn. (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10)
- United Nations Evaluation Group (UNEG): Standards for Evaluation in the UN System, April 2005
- Wehling, H.-G. : „Konsens à la Beutelsbach?“ In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.):Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173 – 184, 1977