

Qualität in der Debatte: Anmerkungen zum VENRO-Papier

Vorbemerkungen

Das Nachdenken über „Qualität“ ist eng an Fragen der „Wirkung“ gekoppelt. Beide Begriffe sind aus den aktuellen Debatten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nicht mehr wegzudenken. Dennoch gibt es nicht zuletzt angesichts der großen programmatischen und akteursbezogenen Heterogenität des Feldes augenblicklich noch wenig Orientierung darüber, was als ‚gute‘ entwicklungspolitische Bildungsarbeit gesehen werden kann. Einen bedeutsamen Beitrag zu dieser Debatte bietet das Diskussionspapier 1/2012 „Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit“, welches Anfang des letzten Jahres von VENRO vorgelegt wurde und sich im Entwicklungsprozess befindet. Mit diesem Papier zeigt VENRO einmal mehr sein Engagement dafür, die zentralen bildungs- und entwicklungspolitischen Debatten für pädagogische Praxis wach zu halten und so eine Kontinuität in kritischer Theorie-Praxis-Interaktion anzustreben. Im Folgenden werden wir dieses Papier näher in den Blick nehmen. Ausgangspunkt sind dabei drei für Qualitätsdebatten zentrale Bezugsoptionen: der Bezug zu konzeptionellen Debatten im Feld, der Bezug zu empirischen Befunden sowie der Bezug zu didaktischer Theoriebildung. Zunächst jedoch stellen wir die zentralen Aspekte des Papiers im Überblick dar.

Hintergrund und Struktur des VENRO-Papiers

Das vorgelegte Diskussionspapier geht zurück auf einen VENRO-Workshop im August 2011 und nimmt Bezug auf das Papier „Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen“ der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen vom September 2011 sowie auf das Papier des Pädagogischen Werkstattgesprächs zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien im Globalen Lernen von 2007. Adressat/inn/en des VENRO-Papiers sind „PraktikerInnen“ (S. 3) des Feldes, denen die in diesem Papier zusammengestellten Qualitätskriterien als „Orientierung und Hilfestellung bei der Konzeption, Durchführung und Bewertung von entwicklungspolitischen Bildungsmaßnahmen und -programmen“ sowie als eine Grundlage für die „Reflektion der eigenen Maßnahmen und Methoden vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion“ dienen sollen (ebd.). Dabei wird deutlich gemacht, dass die aufgeführten Qualitätskriterien „nicht mit den normativen Zielen entwicklungspolitischer Bildung gleichzusetzen“ sind, sondern diese vielmehr einen „Rahmen bereitstellen“ sollen, „innerhalb dessen die Ziele entwicklungspolitischer Bildungsarbeit am besten erreicht werden können“ (ebd.). Es geht in diesem Papier also weniger um eine ertragsorientierte Qualitätsperspektive als vielmehr um eine Fokussierung der Input- und Prozessqualität. Entsprechend dieser Zielsetzung werden in dem insgesamt 11-seitigen Papier in einem ersten Schritt „Allgemeine Qualitätskriterien im Über-

blick“ dargestellt, die sich auf die Bereiche „Qualität der Vorbereitung“, „inhaltliche Qualität“ sowie „didaktisch-methodische Qualität“ beziehen. Diese drei Bereiche werden zunächst jeweils durch ein zentrales Statement charakterisiert und in fünf bzw. sechs Unterpunkten konkretisiert. In dem sich daran anschließenden zweiten Teil „Erläuterungen und Leitfragen“ wird diese Binnenstruktur aufgenommen und es werden die im ersten Teil aufgelisteten Qualitätskriterien genauer ausgeführt sowie in jeweils Kriterien bezogenen Fragestellungen operationalisiert. In einem dritten Schritt werden (allerdings nur noch überblickshaft) ergänzende Qualitätskriterien für „Bildungsangebote an Schulen und für Bildungsmaterialien“ präsentiert. Die von VENRO vorgeschlagene Ausdifferenzierung der Kriterien hat – so wird im Papier selbst explizit betont – augenblicklich noch Vorläufigkeitsstatus und soll in den Sitzungen der AG Bildung weiterentwickelt und auf ihre Praxistauglichkeit hin geprüft werden.

Bezug zu konzeptionellen Debatten

Ein wesentlicher Bezugspunkt für die Ausarbeitung von Qualitätskriterien stellen konzeptionelle Debatten im jeweiligen Arbeitsfeld dar. In diesen Debatten spiegeln sich in je spezifischer, zumeist stark praxisbezogener Weise Qualitätsverständnisse wider, die für die Zusammenstellung eines übergeordneten Qualitätsrahmens, wie er mit dem VENRO-Papier angestrebt wird, wertvolle Anregungen bieten können. Zwei derartige, im Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zentrale Debatten kommen bei der Lektüre des VENRO-Papiers in den Blick: (1) die Debatte um den Stellenwert und die Verortung Globalen Lernens im Spannungsfeld deskriptiver und normativer Provenienz; (2) die Wirkungsorientierungsdebatte, die, ausgelöst durch Fragen der Aid Effectiveness, über die Auslandsarbeit hinaus nun auch in der Inlandsarbeit erstarkt ist. Aus beiden Debatten heraus lassen sich nun Anfragen an das Papier stellen:

In Hinblick auf die Bezüge zu den konzeptionellen Offerten Globalen Lernens, die sich für uns in der Beschreibung der ‚inhaltlichen Qualität‘ zeigen, lässt sich fragen, warum hier nur auszugsweise Anleihen für die Beschreibung von Qualität genommen wurden bzw. mit welcher Begründung gerade diese Aspekte ausgewählt und andere weggelassen wurden. So bleibt uns zum Beispiel unklar, warum eine Bezugnahme auf den kompetenzorientierten Dreischritt (Erkennen, Bewerten, Handeln) des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (BMZ et al. 2007) ungenutzt bleibt. Vielmehr wird die für uns logische Systematik der in verschiedenen Offerten Globalen Lernens ausdifferenzierten Sinndimensionen – räumlich, sachlich, zeitlich, sozial – aufgebrochen und z.B. Globalität mit der konkreten „Bedeutung der Menschen vor Ort“ (S. 4) in Beziehung gesetzt. Fraglich war für uns auch, warum Unsicherheit und Nicht-Wissen genannt werden, aber der Umgang mit Entgrenzung und Begrenzung, Gewissheit

und Ungewissheit oder Vertrautheit und Fremdheit fehlen. Unsicherheit und Risikoorientierung hatten wir bisher als Rahmenherausforderungen einer ‚glokalisierten Weltgesellschaft‘ in deskriptiver Perspektive verstanden, an die sich Lernherausforderungen anschließen lassen (vgl. u.a. Lang-Wojtasik 2010). Aus unserer Sicht könnte es hilfreich sein, das VENRO-Papier noch einmal an vorgelegten Konzeptionen Globalen Lernens zu schärfen und die Vielschichtigkeit des Feldes und seiner Themen systematisch zu berücksichtigen.

Im Hinblick auf die Bezüge zur Wirkungsorientierungsdebatte lässt sich fragen, wie sich die starke Betonung der Planungsperspektive letztlich zu einem weiteren, aus unserer Sicht wesentlichen Qualitätsbereich verhalten wird, der *Durchführungsqualität*. Als Reaktion auf die mit der Wirkungsorientierungsdebatte in Zusammenhang stehende Forderung nach einer wirkungsorientierten Planung wird im VENRO-Papier im ersten der drei genannten Qualitätsbereiche auf die Qualität der Vorbereitung gesetzt. Diese Qualitätsperspektive ist hilfreich dafür, die Ziele des jeweiligen Bildungsvorhabens mit den spezifischen Rahmen- und Prozessbedingungen in Beziehung zu setzen. Die hiermit angestrebte Ermöglichung einer realistischeren Projektperspektive scheint uns für das häufig stark idealistisch geprägte Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eine wertvolle Professionalisierungsperspektive zu bieten. Angesichts der Tatsache, dass es hier um ein Handeln in pädagogischen Arbeitsfeldern geht, geben wir aber gleichzeitig zu bedenken, dass eine starke Betonung der Planungsqualität den Blick auf die Qualität der Durchführung verstellen kann. Qualität vollzieht sich in pädagogischen Handlungsfeldern nicht nur auf der Ebene der Planung, sondern zeigt sich auch im operativen Vollzug. Diese Perspektive kommt im Papier aus unserer Sicht noch kaum in den Blick.

Bezug zu empirischen Befunden

Neben Bezügen zu konzeptionellen Debatten sind empirische Befunde ein wichtiger Bezugspunkt für die Explikation von Qualitätsansprüchen. Bisher liegen noch wenige Forschungsarbeiten vor, die sich dezidiert mit der *Qualität* entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in den beschriebenen Zusammenhängen beschäftigen. Es gibt jedoch einige Arbeiten, die für Qualitätsfragen Orientierungsangebote machen. Hierzu gehören zum Beispiel empirische Arbeiten zum Orientierungswissen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft (Asbrand 2009), zum Lernen im Dritten Lebensalter (Asbrand/Bergold/Dierkes/Lang-Wojtasik 2006), zu intergenerationellem Lernen (Franz et al. 2009) und zu Möglichkeiten globaler Lernprozesse in Nord-Süd-Begegnungen (Krogull 2011), die Anregungen für die Formulierung von sowohl inhaltlichen als auch didaktischen Qualitätskriterien geben. Auch in der Politikdidaktik (vgl. Boeser 2012) und in der Geschichtsdidaktik (Popp 2011) scheinen empirische Fragen nach der historisch-systematischen Verortung und nach Orientierungsmöglichkeiten des Individuums zwischen Nation und Weltgesellschaft auf der Agenda zu stehen, die für die Qualitätsdebatte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit anregend sein können. Gleiches gilt für die Geographiedidaktik. Hier liegen v.a. empirische Studien zur Interessens- und Einstellungsfor-schung sowie zu den Schüler/innen-Vorstellungen (vgl. Uphues/Schleicher 2012) vor, die auf eine starke Wissensorientierung gekoppelt mit affektiven Aspekten hindeuten (Scheunpflug/Uphues 2010, S. 70ff.). Bei allen Arbeiten werden zwei zentrale

empirische Fragen sichtbar, die in der Qualitätsdebatte Globalen Lernens und damit auch im VENRO-Papier berücksichtigt werden müssen: zum einen, wie Menschen verschiedener Altersgruppen Kompetenzen im Umgang mit den Herausforderungen einer Weltgesellschaft erwerben und zum anderen, welche Konsequenzen sich daraus für didaktische Arrangements und Lernmaterialien ergeben (Asbrand/Lang-Wojtasik 2009, S. 11).

Möglicherweise hilft zudem ein Blick über den deutschsprachigen Tellerrand. In einer Studie zum Stellenwert Globalen Lernens in englischen Grundschulen (Hunt 2012) sowie zur Global Citizenship Education in niederländischen Primar- und Sekundarschulen (Hogeling 2012) werden die Schwierigkeiten deutlich, trennscharf jenen Bereich herauszuarbeiten, dessen Qualität beschrieben werden soll. So eröffnet hier beispielsweise die Frage, ob die Orientierung an den „eight key concepts“ of the global dimension“ (wie z.B. global citizenship, interdependence, social justice oder diversity; vgl. Hunt 2012, S. 14) Sinn macht, Optionen für leidenschaftliche Debatten in Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.

Aus der Berücksichtigung dieser und anderer empirischer Befunde der letzten Jahre ergeben sich aus unserer Sicht hilfreiche Anregungen dafür, das stark normativ orientierte Feld Globalen Lernens an aktuelle Diskurse der Bildungsqualität im Horizont des Kompetenzdiskurses anschlussfähig zu machen.

Bezug zu didaktischer Theoriebildung

Bleibt schließlich noch der Bezug zu didaktischer Theoriebildung: Im VENRO-Papier wird eine klare Vorstellung kurz-, mittel- und langfristiger Veränderungen als Qualitätskriterium für die Formulierung von Projektzielen benannt, die „positiv“ sein sollen (S. 5). Daran anknüpfend wird auch die Frage nach dem „richtigen“ (ebd.) Tun in den Mittelpunkt gerückt. Mit dieser Perspektive wird aus unserer Sicht übersehen, dass Lernen mehr ist, als sich mit Wissensbeständen und Haltungen auseinanderzusetzen und diese zu übernehmen. Lernen bedeutet auch, Anregungen und Wissensbestände abzulehnen oder reflektierend eine dritte Position einzunehmen. Es bleibt natürlich pädagogischer Konsens, dass jedes Bildungsprogramm Hoffnung auf Veränderung implizieren muss, um als tragfähig eingeschätzt werden zu können. Gerade im Bereich entwicklungspolitischer Bildungsarbeit ist die Hoffnung auf (planbare) Veränderung durch Lehr-Lern-Prozesse besonders groß, weil die Akteur/innen in der Regel davon ausgehen, dass Nachhaltigkeit und internationale Gerechtigkeit gesetzte Zielmarken sind, die bei allen potenziellen Bildungsadressat/innen positive Anschlussmöglichkeiten schaffen. Insofern ist es auch verständlich, dass durch das In-Beziehung-Setzen der eigenen Projektziele mit übergeordneten Zielen eine entsprechende Kohärenz der Bildungsarbeit verdeutlicht und die eigene Arbeit vor diesem Hintergrund legitimiert werden soll. Wir wissen aber gleichzeitig auch, dass Fragen von Bildung und Lernen auch im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit nicht nur in ein komplexes Bedingungsgeflecht eingebettet sind, bei dem verschiedene Faktoren eine Rolle spielen, die bei der Formulierung von Qualitätskriterien in ihrer Komplexität und Multiperspektivität gewürdigt werden müssen, um didaktisch handlungsfähig zu bleiben (vgl. u.a. Bergmüller 2012) sein. Aus konstruktivistischer Sicht wird Lernen darüber hinaus als ein selbstreferentieller konstruktiver Vorgang gesehen, der in einem nicht immer direkten Zusammenhang mit Impulsen von Außen steht und

somit nur äußerst verkürzt in einen größeren Veränderungs- bzw. Wirkungszusammenhang eingeordnet werden kann. Die augenblickliche Perspektive des VENRO-Papiers auf „positive“ Veränderungen stellt aus unserer Sicht genau eine solche Verkürzung dar, die u.E. für die Formulierung von Qualitätskriterien noch einmal überdacht werden sollte.

Jenseits von Herausforderungen angesichts kausaler Lernverständnisse macht es aus unserer Sicht zudem didaktisch Sinn, den systematischen Unterschied von Lehren und Lernen als Chance didaktischer Planung und Analyse zu begreifen: Lehrziele von Lernprozessen Anleitenden (Lehrkräfte, Facilitators) und Lernziele für angenommene Lernende (Adressat/inn/en der Lernangebote) sind selten deckungsgleich. Die im Wissen um einen konstruktivistischen Lernbegriff (u.a. Siebert 2008) einzufordernde ‚neue Lernkultur‘ kann sich im Rahmen partizipativer Lernarrangements entfalten und wird ansatzweise im VENRO-Papier deutlich. Auch die bildungstheoretisch anschlussfähige Position einer Bezugnahme von Bildungs- und Lernprozessen an ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ ist nach wie vor eine weitreichende Positionierung, mit der Selbst-/Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erhofft wird; Aspekte, die mit dem VENRO-Papier immer wieder ins Zentrum gerückt werden. Gleichwohl bleibt konstruktivistisch und bildungstheoretisch offen, ob zum Beispiel die vielbeschworene „Methodenvielfalt“ per se ein Mehr an konstruktiven Lehr-Lern-Prozessen ermöglicht, ob durch „TeilnehmerInnenorientierung“ grundsätzlich selbstbestimmte Lernprozesse angeregt werden können oder ob die Berücksichtigung der „Gleichstellung“ hilft, mit Ungleichheit zielführend umzugehen. Denn aus andragogischer und schulpädagogischer Perspektive ist bekannt, dass Methodenvielfalt allein noch keinen guten Unterricht ausmacht oder Lernbedürfnisse spezifischer Adressat/inn/en befriedigt. Entscheidend scheint vielmehr didaktisch zu sein, dass Akteure in Lehr-Lernprozessen verschiedene Methoden kennen und diese situationsbezogen für Lehr-Lernprozesse einsetzen können (vgl. Meyer 2004, S. 74ff.; Siebert 2008). Auch der Ruf nach Teilnehmendenorientierung alleine berücksichtigt kaum das gegebene Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Aus befreiungspädagogischer Perspektive sei an Paulo Freire erinnert, dessen besondere Stärke wohl gewesen sein muss, glasklar erkennen zu können, was ein generativer Einstiegspunkt in die angenommene Lebenswelt seiner Adressat/inn/en ist und welche Machtasymmetrien eine Rolle spielen, um dies zu einem partizipativen Lern- und Bildungsprozess auszubauen (vgl. Freire 1970). Und auch Gleichstellung alleine reicht nicht aus, um die hohe Komplexität der dahinter liegenden Themen (über Gender und die Differenz des globalen Südens und Nordens hinaus) begreifbar zu machen; denn wenn alle Personen als gleich betrachtet werden, wird Ungleichheit als respektierte Verschiedenheit erzeugt. Der Umgang mit Heterogenität kann so zum Ausgangspunkt einer Didaktik individualisierten Lernens werden, die multiperspektivische Differenzlinien für Lehr- und Lernprozesse berücksichtigt (vgl. Lang-Wojtasik 2012).

Fazit

Das VENRO-Papier bietet eine große Chance, den begonnenen Diskurs um Qualität und Wirkung in Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit fortzusetzen und an bestehenden Debatten zu schärfen. Vor diesem Hintergrund fänden wir es wichtig, dass VENRO den an die entwicklungspolitische

Bildungsarbeit gestellten Qualitätsanspruch einer Offenlegung der „eigene[n] Position“ im Hinblick auf „zugrunde liegende Annahmen und Werte“ (vgl. S. 5) auch für sich selbst eingelöst. Aufgrund der starken Komplexität des Qualitätsbegriffes, seiner hohen Kontextabhängigkeit und seiner vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten braucht es Deutlichkeit dahingehend, vor welchem Hintergrund und in Bezug auf welche Referenzen über Qualität nachgedacht wird und wodurch bzw. in Bezug worauf im Anschluss daran Entscheidungen über festzulegende Qualitätskriterien legitimiert werden. Die von uns in unseren Anmerkungen vorgenommene Anbindung an konzeptionelle, empirische und theoretische Bezugsoptionen ist als Anregung zu verstehen, und wir sind gespannt, wie sich das vorgelegte Papier weiterentwickeln wird.

Literatur

- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al. Waxmann.
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006):** Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2009):** Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32, 2, S. 8–13.
- Bergmüller, C. (2012):** Wirkung beobachten? Anregungen schulischer Evaluationsforschung für Globales Lernen im (außer-)schulischen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 35, 2, S. 4–10.
- BMZ/InwEnt/ISB/KMK (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Boeser, Ch. (2012):** Politikdidaktik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 209–212.
- Freire, P. (1970):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: rowohlt.
- Hogeling, L. (2012):** Global Citizenship in primary and secondary education in the Netherlands. Amsterdam: NCDO.
- Hunt, F. (2012):** Global Learning in Primary Schools in England: Practices and Impacts. London (Development Education Research Center; research paper No 9); published at: <http://www.ioe.ac.uk/GlobalLearningInPrimarySchools.pdf>, [01.02.2013].
- Krogull, S. (2011):** Zwischen Paternalismus und Lernen – Austausch und Begegnung als weltgesellschaftliche Lernfelder. In: Sander, W./Scheunpflug, A. (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: BfpB, S. 293–306.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt: Brandes & Apsel, S. 115–130.
- Lang-Wojtasik, G. (2012):** Pädagogik der Differenz. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm. Klemm & Oelschläger, S. 205–209.
- Meyer, H. (2004):** Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor (2. Aufl.).
- Popp, U. (2011):** Globales Lernen im Geschichtsunterricht – weltgeschichtliche Perspektiven. In: Sander, W./Scheunpflug, A. (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: BfpB, S. 350–364.
- Siebert, H. (2008):** Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: ZIEL.
- Scheunpflug, A./Uphues, R. (2011):** Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster et al. Waxmann, S. 63–100.
- Uphues, R./Schleicher, Y. (2012):** Geographiedidaktik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm. Klemm & Oelschläger, S. 69–72.

Dr. Claudia Bergmüller

ist Akademische Rätin am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Pädagogik der Differenz, Globales Lernen, Interkulturelle Pädagogik).