

Annette Scheunpflug

Standards für Qualität?

Herausforderungen für die Weiterentwicklung Globalen Lernens

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird die Notwendigkeit der Entwicklung von Qualitätskriterien für unterschiedliche Bereiche Globalen Lernens diskutiert. Es wird der Unterschied zwischen einem empirischen und einem präskriptiven Verständnis von Qualität in Bildungsprozessen herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt wird die Bedeutung eines präskriptiven Qualitätsverständnisses herausgestellt. Anschließend werden unterschiedliche Qualitätsbereiche unterschieden und diskutiert, wer Qualität bestimmt.

Abstract:

This article discusses the necessity of developing quality indicators for different areas of Global Education. First of all the author defines the difference between an empirical and prescriptive understanding of quality concerning educational processes. Secondly, the importance of a prescriptive understanding of quality is outlined. Afterwards the various areas of quality are differed and it is discussed, who defines quality.

In den letzten Jahren hat in allen Bereichen des Bildungswesens eine intensive Debatte um „Qualität“ begonnen. Diese dreht sich auf der einen Seite um die Überprüfung der Erträge von Bildung: Im schulischen Bereich wurden mit Large-Scale-Assessments Vergleichskriterien für nationale Bildungssysteme entwickelt, in den einzelnen Bundesländern Vergleichsarbeiten für die Überprüfung der Erträge von Bildungsprozessen etabliert und Evaluationsagenturen eingerichtet. In der Erwachsenenbildung sind vielfältige Systeme des Qualitätsmanagements eingeführt worden, wie z.B. die Überprüfung der Durchführungsqualität von Bildungsveranstaltungen nach DIN ISO 2000 (vgl. Forneck/Franz 2006; Franz/Forneck 2005). Auch in der Entwicklungszusammenarbeit ist die Diskussion um die Überprüfung von Qualität sehr elaboriert (vgl. im Überblick Borrmann/Stockmann 2009). Und schließlich wurden auch in der entwicklungsbezogenen Bildung und im Globalen Lernen große Anstrengungen im Hinblick auf die Überprüfung der Qualität entwicklungsbezogener Bildung unternommen (vgl. für den europäischen Kontext Hartmeyer/Löber 2008 GENE 2008, für die deutschsprachige Debatte ZEP 2/2008).

Hingegen ist auf der anderen Seite der Diskurs darüber, was man den für die Durchführung von Bildungsveranstaltungen als Qualitätsmerkmale raten sollte, noch wenig ausgeprägt.

In der Unterrichtsforschung beginnt gerade erst die Diskussion, die empirischen Erkenntnisse aus der Schulleistungsforschung in präskriptive Orientierungen für Lehrkräfte zu übersetzen (vgl. Meyer 2004; Petty 2006). In der Erwachsenenbildung haben sich beide Diskurse weitgehend entkoppelt (vgl. z.B. zur didaktischen Qualität in der Erwachsenenbildung Arnold/Schüssler 2003). In der Entwicklungszusammenarbeit ist die Diskurslage für den Bildungsbereich uneinheitlich (vgl. Stanat u.a. 2009; Riddell 2008). Für die entwicklungsbezogene Bildung und das Globale Lernen lassen sich einige Konturen erkennen. Diese sollen im Folgenden genauer dargestellt und diskutiert werden. Dabei wird es zunächst darum gehen, den Unterschied zwischen einem empirischen und einem präskriptiven Verständnis von Qualität herauszuarbeiten. In einem zweiten Schritt wird die Bedeutung eines präskriptiven Qualitätsverständnisses herausgestellt. Anschließend werden unterschiedliche Qualitätsbereiche unterschieden und diskutiert, wer Qualität bestimmt.

Zum Unterschied eines präskriptiven und deskriptiven Verständnisses von Qualität

Für die folgenden Überlegungen ist es hilfreich, zwischen zwei Verständnissen von Qualität zu unterscheiden. Unter einem »deskriptiven Qualitätsbegriff« verstehe ich alle Diskussionen, die sich empirisch an die faktisch gegebene Qualität von Bildung annähern. Dabei kann der Ertrag von Bildung empirisch abgebildet – und damit die Wirkung oder die Effekte von Bildung nachgezeichnet – oder die Qualität von Bildungsprozessen empirisch erhellt werden. Eine deskriptive Annäherung an Qualität enthält normative Elemente, da zunächst festzulegen ist, was unter der Qualität, deren Erreichen man ergründen möchte, verstanden werden soll. Geht es um Kompetenzen von Mathematik muss also zunächst festgelegt werden, was man unter dem Lösen einer Mathematikaufgabe versteht, bevor dann überprüft wird, ob diese Aufgabe von Schülerinnen und Schülern richtig gelöst wurde oder welcher Unterricht potenziell wahrscheinlicher dazu führt, dass die Aufgabe angemessen gelöst wird. Die Festlegung, wann eine Mathematikaufgabe als gelöst gilt, ist aufgrund der klaren Struktur der Mathematik relativ einfach. Schwieriger ist der Konsens bei sogenannten weichen Kompetenzen zu erreichen, wie z.B. denen des Globalen Lernens. Im Jahr 2007 hat die Kultusministerkonferenz mit dem „Orientie-

rungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ einen viel beachteten Versuch unternommen, sich an diese schwierige Frage anzunähern (vgl. KMK 2007; kritisch Asbrand/Lang-Wojtasik 2007; im Hinblick auf dessen Implementierung Asbrand 2009a). Es gibt inzwischen erste Annäherungen an eine empirische Überprüfung der Erträge und der Prozesse Globalen Lernens (vgl. Rost u.a. 2003; Asbrand 2009b); vertiefende Untersuchungen sind aber dringend erforderlich.

Unter einem »präskriptiven Qualitätsbegriff« verstehe ich didaktische Normen, die Input-Qualitäten für Bildungsprozesse benennen. Diese sind im Idealfall über empirische, deskriptive Qualitätszusammenhänge abgesichert, d.h. es ist geklärt, dass diese didaktischen Merkmale auch potenziell zu den gewünschten Ergebnissen führen. Mit einem präskriptiven Qualitätsbegriff werden gewissermaßen die über deskriptive Qualitätsforschung gewonnenen Erkenntnisse in didaktische Orientierungspunkte umgesetzt und zur Qualität angeleitet.

Ein solcher, freilich kaum empirisch abgesicherter Qualitätsbegriff dominierte die didaktische Diskussion bis in die 1990er Jahre. Angesichts der heute möglichen Verfahren der Bildungsforschung und damit der deskriptiven Qualitätsbestimmung wurde er etwas in den Hintergrund gedrängt.

Zur Notwendigkeit präskriptiver Qualitätskriterien

Warum ist es, trotz aller Anerkennung der Notwendigkeit der empirischen Bestimmung der Ertrags- und Prozessqualität Globalen Lernens, von Bedeutung sich mit einem präskriptiven Qualitätsbegriff auseinanderzusetzen und sich zu bemühen, Erkenntnisse aus der empirischen Forschung entsprechend als didaktische Empfehlung zu wenden?

- Ein solcher Qualitätsbegriff bietet Orientierung für Praktikerinnen und Praktiker im Feld.
- Er ermöglicht die Konzentration auf wichtige Aspekte für die Vermittlung Globalen Lernens. Damit werden die zudem häufig heterogenen und komplexen Erkenntnisse der deskriptiven Qualitätsdebatte zusammengefasst und für die Praxis anschlussfähig gemacht.
- Er dient der Profilbildung nach Außen bzw. in die Gesellschaft hinein.

Gerade für einen so kleinen Bildungsbereich, wie derjenige des Globalen Lernens, der im Wesentlichen von semiprofessionellen Akteuren getragen wird, können damit wichtige Impulse in der Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes gegeben werden.

Dabei wird es zu diskutieren sein, ob diese Impulse als ‚Standards‘ verstanden werden sollten. Die Debatte um Bildungsstandards konzentriert sich auf den Konsens im Hinblick auf zu erreichende Kompetenzen und Wissensbestände (vgl. Klieme 2003). Standards im Hinblick auf didaktische Prozesse sind bisher kaum etabliert. Es wird abzuwarten sein, ob sich die Debatte um Qualität in der entwicklungsbezogenen Bildung darum drehen wird, gemeinsame Standards des Ertrags festzulegen, oder ob andere Formen, wie Merkmalslisten, Diskussionsforen didaktischer Prozesse und Unterstützungssysteme eine angemessene Form darstellen.

Wenn im Folgenden nun von ‚Qualität‘ gesprochen wird, sind immer präskriptive Qualitätsaspekte gemeint, ohne

dass damit die Notwendigkeit deskriptiver Qualitätsparameter in Abrede gestellt werden soll. Im Gegenteil: Eigentlich kann eine solche Diskussion nur vor dem Hintergrund einer stabilen Forschungslage angemessen stattfinden. Dass diese im Bereich des Globalen Lernens schwach entwickelt ist, ist Auftrag, beide Bereiche energisch voranzutreiben.

Bereiche von Qualität

In welchen Bereichen kann man sich vorstellen, dass es sinnvoll ist, Qualitätsmerkmale zu entwickeln? Im Folgenden werden einige Bereiche der Qualitätsdiskussion angerissen und der Stand der Debatte kurz skizziert:

Die Qualität didaktischer Prozesse

Im Hinblick auf die didaktische Qualität Globalen Lernens sind die am häufigsten diskutierten Qualitätsmerkmale einer „didaktischen Minimalperspektive“ folgende:

- ein thematischer Bezug auf sachliche Aspekte der Einen Welt,
- ein thematischer Bezug, in dem Raum für die Thematisierung von Aspekten des »Nichtwissens« im Hinblick auf die Lösung globaler Herausforderungen gelassen wird,
- ein didaktisches Arrangement, das Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenswelt eröffnet und
- in dem Kontroverses kontrovers dargestellt wird,
- ein didaktisches Arrangement, das den Perspektivenwechsel zwischen der eigenen und einer anderen Weltsicht ermöglicht und
- den Aufbau von Kompetenzen fördert (vgl. Scheunpflug/Schröck 2001; Adick 2002, Hartmeyer 2007).

Eine vielfältige Diskussion über die Qualität didaktischer Prozesse ist in spezifischen Bildungsbereichen zu beobachten:

- So wurden in den letzten Jahren von unterschiedlichen Trägern konzeptionelle oder empirisch fundierte Überlegungen zur Qualitätsmerkmalen des Globalen Lernens mit verschiedenen Zielgruppen ausgearbeitet, so z.B. für das Globale Lernen mit Kindern (vgl. Schmitt 2009), mit Senioren (vgl. Asbrand u.a. 2006a/b) oder für intergenerationelle Bildungszusammenhänge (vgl. Franz u.a. 2009). Eine kritische Zusammenschau dieser unterschiedlichen Zugänge ist gleichermaßen ein Desiderat, wie eine konsistente und aufeinander bezogene Überprüfung dieser Kriterien an Bildungserträgen in der Praxis.
- Es gibt für das Globale Lernen in besonderer Weise verwendete Bildungsformen, wie das Lernen im Fairen Handel oder auf Nord-Süd-Begegnungsreisen. Zu beiden gibt es eine umfangreiche Diskussion über Qualitätsmerkmale, die in diesem Heft gesondert behandelt werden (vgl. zum Lernen im Fairen Handel den Beitrag von Blendin u.a., zum Lernen im Rahmen von Nord-Süd-Begegnungsreisen den Beitrag von Krogull/Landes-Brenner in diesem Heft).
- Bildungsprozesse unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob sie sich unmittelbar an Menschen wenden, oder als Fortbildung für Professionelle in diesem Arbeitsbereich konzipiert sind. Für die Qualität von Fortbildungen zum Globalen Lernen liegen eine Reihe von Erfahrungen vor (vgl. Buchauer/Grobbauer 2004; Franz/Frieters 2008;

Franz u.a. 2009). Franz u.a. benennen z.B. folgende Qualitätsmerkmale für Fortbildungen zum Globalen Lernen bzw. der Bildung für Nachhaltigkeit mit einem intergenerationellem Schwerpunkt: die Orientierung an der Biografie der Teilnehmenden, die Orientierung am Sozialraum des späteren Einsatzes als Multiplikator oder Multiplikatorin, die Orientierung an einer Interaktion der Fortbildungsteilnehmenden, die Orientierung an der Partizipation der Fortbildungsteilnehmenden, die Orientierung an Aktion sowie die Orientierung an Reflexionsprozessen (vgl. Franz u.a. 2009).

Die Qualität von Unterstützungssystemen

Ein weiterer Bereich von Qualitätsdebatten sind Unterstützungssysteme für das Globale Lernen:

- *Die Darstellung globaler Zusammenhänge in Schulbüchern und didaktischen Materialien:* Die empirische Reflexion der Darstellung von Globalisierungsfragen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien hat eine lange Tradition (vgl. zusammenfassend für die Zeit von 1950 bis 1990 Scheunpflug/Seitz 1995), auch wenn keine aktuellen Untersuchungen dazu zur Zeit vorliegen. In den letzten Jahren sind in der Schweiz (vgl. Stiftung Bildung und Entwicklung 2005), im Fairen Handel (vgl. Forum Fairer Handel 2006) und seitens des Pädagogischen Werkstattgesprächs (2007) präskriptive Qualitätsmerkmale für die Beurteilung und Konzeptionierung von Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen entstanden (vgl. den ausführlichen Beitrag von Asbrand/Lang-Wojtasik in diesem Heft). Diese ermöglichen für Praktikerinnen und Praktiker eine Orientierung auf dem unübersichtlich gewordenen Markt der Materialien. In der Schweiz werden zudem auch Gütesiegel vergeben, die Nichtregierungsorganisationen den Zugang zum staatlich reglementierten Schulbereich ermöglichen.
- *Qualitätskriterien für die finanzielle Unterstützung und Bezuschussung:* Im Rahmen der Mittelvergabe öffentlicher, kirchlicher oder privater Gelder haben unterschiedliche Akteure Qualitätskriterien für die Vergabe von Zuschüssen definiert, so z.B. von InWent. InWent verlangt z.B. für die Förderung thematisch einen Bezug zur „Situation in den Entwicklungs- und Transformationsländern vor dem Hintergrund der Verbindungen untereinander und der Verflechtungen zwischen diesen Ländern und den OECD-Staaten“ oder zur „[Gestaltung der] Politik zwischen den Industrie-, Entwicklungs- und Transformationsländern (einschließlich der Entwicklungszusammenarbeit)“, sowie didaktisch die Beachtung von Kontroversität für die thematische Darstellung sowie das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten (vgl. InWent 2007). Andere Förderer, wie z.B. der Evangelische Entwicklungsdienst/ABP oder der Katholische Fonds beschreiben keine inhaltlichen Kriterien, sondern beschränken sich auf Bereiche der Förderung. Die jeweils der Förderung zugrunde liegenden Kriterien sind an den Diskurs zur entwicklungspolitischen Bildung angelehnt, werden aber wenig explizit und wurden bisher noch nicht einer vergleichenden Analyse unterzogen.
- *Die Qualität von lokalen und nationalen Strukturen:* Eng verbunden mit den Förderungsstrukturen – bzw. von ih-

nen oft abhängig – sind lokale, nationale und internationale Arbeitsstrukturen für das Globale Lernen. Der Peer-Review-Prozess des Global Education Network Europe kann ein Beitrag werden, hier auch für diese Arbeitsebene Qualitätsmerkmale erkennbar zu machen (vgl. u.a. GENE 2008). In diesem Prozess wurden bisher die Förder- und Unterstützungsstrukturen auf Zypern, in Finnland, den Niederlanden, Österreich, Tschechien und Norwegen einem Peer-Review-Prozess unterzogen und Empfehlung für deren Weiterentwicklung formuliert. Auf europäischer Ebene haben in den letzten Jahren auch eine Reihe von Aktivitäten stattgefunden, deren Ziel es war, im politischen Kontext die Qualitätsdebatte in Europa voranzubringen (vgl. Wegimont/O’Loughlin 2008).

Die Qualität der Qualitätskontrolle

Ein weiterer Aspekt der Qualitätsdebatte Globalen Lernens sind Kriterien für Evaluationen zu erarbeiten. Diese liegen inzwischen für die deutschsprachige wie die internationale Diskussion vor (vgl. Scheunpflug 2003; Scheunpflug/McDonnell 2008; im Überblick Scheunpflug 2008; Bergmüller/Grobbauer 2008; ZEP 2/2008).

Wer bestimmt, was Qualität ist?

Die Frage, wer bestimmt, was Qualität sei, ist angesichts der damit oft zusammenhängenden Fragen der Förderung von erheblicher Brisanz. Schließlich wird mit dem Hinweis auf einen Diskurs zur Qualität Macht ausgeübt; es werden Ein- und Ausschlüssen vorgenommen.

Häufig wird an Wissenschaft die Erwartung herangebracht, dass sie es sei, die Definitionsmacht über Qualität im Bildungswesen ganz allgemein bzw. im Globalen Lernen habe. Handelt es sich um deskriptive Beiträge zur Qualitätsdebatte, dann ist dieses sicherlich (mit Ausnahme der normativen Diskussion um die Zielbereiche von Qualität) der Fall. Für eine präskriptive, also qualitätsanleitende Debatte, ist die Wissenschaft jedoch nicht hinreichend legitimiert (vgl. dazu ausführlich Klafki 1996). Vielmehr können solche Fragen nur in einem gesellschaftlichen Diskurs bearbeitet und entschieden werden, in denen die Wissenschaft eine Stimme sein mag, aber die vielen Akteure des Feldes gleichermaßen von Bedeutung sind. Mit diesem Heft möchte die Redaktion der ZEP zu einem solchen Diskurs beitragen.

Literatur

- Adick, A. (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 55, H. 4, S. 397–416.
- Arnold, R. /Schüßler, I. (Hg.) (2003): *Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik*, Hohengehren.
- Asbrand, B. (2003): Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 26, H. 2, S. 7–13.
- Asbrand, B. (2009a): Schule verändern, Innovationen implementieren. Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung das Globale Lernen in der Schule zu stärken. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Jg. 32, H. 1, S. 1ff.
- Asbrand, B. (2009b): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitative-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster u.a.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bil-

- dung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (2006) (Hg.):** Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2006):** Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld, S. 36–43.
- Bergmüller, C./Grobbaauer, H. (2008):** Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 28–33.
- Borrmann, A./Stockmann, R. (Hg.) (2009):** Evaluation in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Münster.
- Buchauer, R./Grobbaauer, H. (2004):** Der Weg ist auch das Ziel. Lehrgang Globales Lernen in Kärnten. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 27, H. 2, S. 32–36.
- Franz, J./Frieters N. (2008):** Kompetenzmodelle in Fortbildungen – pragmatische Wege. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 75–88.
- Franz, J./ Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E.-M. (2009):** Generationen lernen gemeinsam – Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld.
- Forneck, H./Franz, J. (2006):** Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Maurer, S./Weber, S. (Hg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 219–232.
- Franz, J./Forneck, H. (2005):** Neue Beichtpraxis in der Weiterbildung – Qualitätssicherung als gouvernementale Praktik. In: GEW Hessen/Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Wissenschaft & Kritik. Kritische Beiträge zu Bildung und Gesellschaft, 2005, S. 24–32.
- Forum Fairer Handel (2008):** Qualitätskriterien für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel. Ms.
- GENE – Global Education Network Europe (2008):** Quality in Global Education. An Overview of Evaluation Policy and Practice. Lissabon.
- Hartmeyer, H. (2007):** Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt a. M.
- Hartmeyer, H./Löber, P. (2008):** Evaluating Global Education in a number of European countries – some case studies. In: GENE – Global Education Network Europe: Quality in Global Education. An Overview of Evaluation Policy and Practice. Lissabon 2008, p.17–30.
- InWent (2007):** Förderprogramme entwicklungspolitischer Bildung BMZ/InWent. Broschüre, Bonn.
- Klafki, W. (1996):** Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? In: Beutler, K./Horster, D. (Hg.): Pädagogik und Ethik, Stuttgart 1996, S. 152–163.
- Klieme, E. u.a. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- KMK/BMZ (2007):** Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.
- Meyer, H. (2004):** Was ist guter Unterricht. Berlin.
- Pädagogisches Werkstattgespräch (2007):** Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das Globale Lernen. Ms.
- Petty, G. (2006):** Evidence Based Teaching: A Practical Approach. London.
- Riddell, A. (2008):** Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries. A review of research. Eschborn: Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- Rost, J./Lauströer, A./Raack, N. (2003):** Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Pädagogik der Naturwissenschaften, Jg. 52, H. 8, S. 10–15.
- Scheunpflug, A. (2008):** Evaluation in der entwicklungsbezogenen Bildung – die Geschichte der Entstehung von Qualitätsstandards. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 31, H. 2, S. 4–7.
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2001):** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.
- Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995):** Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt, Frankfurt a. M., 3 Bände.
- Scheunpflug, A./Bergmüller, C./Schröck, N. (2003):** Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Stuttgart.
- Scheunpflug, A./McDonnell, I. (2008):** Building Public Awareness of Development: Communicators, Educators and Evaluation. OECD Development Centre. Policy Brief Number 35. Paris.
- Schmitt, R. (2009):** Didaktisch-methodische Prinzipien globalen Lernens. In: www.weltinderschule.uni-bremen.de/grund_1.htm, 10.7.2009.
- Stanat, P./Kuper, H./Thiel, F./Scheunpflug, A./Hannover, B. (2009):** Bildungsmonitoring in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit durch empirische Assessments, Gutachten für die GTZ, Berlin/Nürnberg.
- Stiftung Bildung und Entwicklung (2005):** Qualitätskriterien der Stiftung Bildung und Entwicklung für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien.
- Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2008):** Themenheft Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit, Jg. 31, H. 2.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und Pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weltbürgerliche Erziehung/ Globales Lernen.