

Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik

Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden drei Papiere zur Bewertung von Bildungs-/Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildung vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses um Kompetenzen und Globales Lernen betrachtet.

Abstract:

This article deals with three suggestions concerning the evaluation of didactic material in the field of Global Learning in the context of the discourse on competencies.

Die Herausforderung

Insgesamt findet im Bildungssystem im deutschsprachigen Raum derzeit eine umfassende Umorientierung weg von einer Input- hin zu einer Outputsteuerung schulischer Lernprozesse statt (vgl. Klieme et al. 2003; Oelkers/Reusser 2008). Damit wird auf den Kompetenzerwerb als Ziel schulischer Bildung fokussiert und auf die Individualisierung und Pluralisierung der Lernenden verwiesen. Übergeordnetes Ziel dieser Entwicklung ist die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (ebd.). Auch für das Globale Lernen kann die Bezugnahme auf den Kompetenzerwerb beobachtet werden. Betont wird ein Kompetenzerwerb, der es Individuen ermöglicht, mit der „doppelte[n] Herausforderung der Globalisierung“ umzugehen; „nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln“ (Scheunpflug/Schröck 2001, S. 10). Es ist somit nicht mehr der ‚richtige Inhalt‘, der in die Köpfe transportiert werden soll; entscheidend ist vielmehr, welche Lernprozesse vor dem Hintergrund größerer Themenbereiche erschlossen und als eigene Lernleistung zur Lösung von Problemen eingebracht werden können (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005). Beispielsweise wird auch mit dem im Jahr 2007 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Orientierungsrahmen für den Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ (BMZ/KMK 2007) – bei aller Kritik (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007) – der ernst gemeinte Versuch unternommen, Prämissen der Kompetenzorientierung in die konzeptionelle Debatte Globalen Lernens einzubringen und das Lernfeld damit an den aktuellen Bildungsdiskurs anschlussfähig zu machen. Unterschieden werden die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln.

Es bleibt gleichwohl die allgemeindidaktische Frage danach, wie kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ aussehen soll. Bisher gibt es kaum Er-

fahrung und praktisch keine Forschung darüber, wie Lehr-Lernarrangements gestaltet sein müssten, die den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität ermöglichen. Zwar kann an den Diskurs Globalen Lernens und erste empirische Forschungsbefunde zum Kompetenzerwerb Jugendlicher (Asbrand 2009b) angeknüpft werden, aber didaktische Fragen im engeren Sinn, also die Frage nach der Gestaltung von Unterricht, wurden in der Forschung und im konzeptionellen Diskurs Globalen Lernens lange vernachlässigt. Hinzu kommt, dass die Kompetenzorientierung als didaktisches Konzept selbst in jenen Fächern, für die die Kultusministerkonferenz vor einigen Jahren Bildungsstandards beschlossen hat, noch in den Kinderschuhen steckt (Klinger 2009). Lediglich für die Mathematikdidaktik und im Bereich der Naturwissenschaften kann als Folge großflächiger Projekte der Unterrichtsentwicklung wie z.B. SINUS (Programm zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) von der Etablierung einer Didaktik kompetenzorientierten Unterrichts ausgegangen werden (vgl. Blum et al. 2006; Bruder/Leuders/Blüchler 2008; Klinger 2005). Dies ist für das Globale Lernen, einem im schulischen Alltag wie in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung nach wie vor marginalen Lernbereich, nicht der Fall. Folglich bleibt erst recht die Frage offen, wie Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit gestaltet sein müssten, die Kindern und Jugendlichen den Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit Wissen und Nichtwissen, Sicherheit und Unsicherheit, Vertrautheit und Fremdheit angesichts vernetzter Komplexität in der Weltgesellschaft ermöglichen können (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006).

Um Lernarrangements zu schaffen, in denen ein solcher Kompetenzerwerb möglich wird, braucht es Bildungsmaterialien im Allgemeinen und Unterrichtsmaterialien für schulische Lernprozesse im Besonderen. Nach welchen Kriterien aber können angebotene Unterrichtsmaterialien beurteilt werden, die den Anspruch erheben, diesen Kompetenzerwerb zu ermöglichen?

Zum Stand der Dinge

In den letzten drei Jahren wurden drei Papiere vorgelegt, die Qualitätskriterien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit im Allgemeinen und bezogen auf Schule formulieren und diese auf die Gestaltung bzw. Bewertung von Bildungs- und Unterrichtsmaterialien beziehen (im Überblick siehe Tab. 1):

- Qualitätskriterien der Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE) für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien (SBE 2005),
- Qualitätskriterien des Forums Fairer Handel (FFH) für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel (FFH 2006),
- Beurteilungskriterien des Pädagogischen Werkstattgesprächs für Unterrichtsmaterialien zum ‚Globalen Lernen‘ (PWG 2007).

Diese drei Papiere werden im Folgenden genauer betrachtet. Dies geschieht chronologisch nach ihrem Erscheinen:

Qualitätskriterien der SBE (SBE 2005)

Im Jahre 2005 veröffentlichte die schweizerische Stiftung Bildung und Entwicklung ein einseitiges Papier, in dem vier Kriterienbereiche zur Evaluation von Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen unterschieden werden.

Mit den inhaltlichen Kriterien wird die Einbettung in einen globalen Kontext, die Präsenz der nachhaltigen Entwicklung (ökonomische, ökologische, soziale Aspekte und deren Vernetzung), die Verbindungen von Fremdheit und eigener Lebenswelt sowie die Perspektivenvielfalt des Mediums bewertet. Der Begriff Transparenz umfasst die Definition der Zielgruppen, die Deklaration der Lernziele und das Vorhandensein von Quellenangaben. Der Bereich Didaktik und Methodik wird mit folgenden sechs Kriterien eingegrenzt: Lebensweltorientierung der Schüler/-innen, Handlungsmöglichkeiten für die Lernenden, Förderung einer persönlichen Haltung der Lernenden (Förderung der Argumentationsfähigkeit, Anregungen für Perspektivenwechsel, Anregungen für antizipatorisches Denken), Angebot verschiedener sozialer Lernformen, Anregungen fächerverbindenden Arbeitens sowie die Förderung vernetzten Denkens. Abschließend wird die Gestaltung und Benutzerfreundlichkeit in den Blick genommen. Dies soll daran gemessen werden, ob der Aufbau der Materialien benutzerfreundlich ist, die Gestaltung attraktiv erscheint sowie die Sprache und Illustrationen als altersgerecht eingeschätzt werden können.

Qualitätskriterien für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel (FFH 2006)

Das vom Forum Fairer Handel veröffentlichte Papier knüpft an die Qualitätskriterien der SBE an (FFH 2006) und bezieht diese auf den Fairen Handel, der sowohl als Gegenstand wie als Lernort Globalen Lernens verstanden wird (vgl. Asbrand 2003).

Die Formulierung dieser Kriterien ist das Ergebnis eines Workshops, bei dem die Akteure der Bildungsarbeit im Fairen Handel gemeinsam darüber nachgedacht haben, was für sie die Qualität von Bildungs- bzw. Unterrichtsmaterialien auszeichnet. Dabei wurde eine Auseinandersetzung mit Konzepten Globalen Lernens sowie mit aktuellen Forschungsergebnissen (vgl. Asbrand 2009b) geführt, deren Erkenntnisse in die Ausarbeitung der Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien eingegangen sind. Darüber hinaus war es das Ziel, fairhandelsspezifische Kriterien zu formulieren. Weil das Rad aber nicht neu erfunden werden musste, wurden die vorliegenden Qualitätskriterien der SBE zum Ausgangspunkt genommen und entsprechend modifiziert.

Bereits im ersten Bereich werden die Vorschläge der SBE erweitert. Dies beginnt bei der Spezifizierung des globalen Kontextes als Darstellung von Inhalten in ihrer Komplexität. Diese Fokussierung

ist der Einsicht geschuldet, dass der Faire Handel sowohl als Lernort – im Rahmen informellen Lernens in Weltläden oder Schülerfirmen – als auch in seiner Eigenschaft als Lerngegenstand und Inhalt von Bildungsangeboten – wegen der Verknüpfung lokalen Konsumverhaltens mit globalen Welthandelsfragen – in besonderer Weise geeignet ist, den Umgang mit Komplexität zu erlernen und zu üben (vgl. Asbrand 2003; 2009a/b). Auch die Fokussierung auf das partnerschaftliche Konzept des Fairen Handels – im Sinne direkter Beziehungen zu den Handelspartner/-innen – ist Ergebnis der Aufnahme von Forschungsergebnissen zum Umgang Jugendlicher mit weltgesellschaftlicher Komplexität (vgl. Asbrand 2009). Ergänzt wird zudem das Zulassen unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, die Exemplarität thematisierter Inhalte sowie die Aktualität und Zuverlässigkeit der Sachinformationen. Die Quellenfrage wird bei der SBE demgegenüber im Bereich der Transparenz verhandelt.

Im zweiten Bereich wird die Transparenz der SBE als Zielklarheit spezifiziert. Dabei ist auffällig, dass konsequent zwischen Lern- und Lehrzielen unterschieden wird und auf die möglichen Grenzen von Materialien bezüglich der Förderung von Einseitigkeiten bzw. Stereotypen geachtet werden soll.

Deutlich wird im dritten Bereich, dass das FFH größeren Wert auf die methodische Durchdringung und Klarheit legt, als dies bei der SBE expliziert wird. Es geht dann nicht nur darum, „Handlungsmöglichkeiten für die Lernenden“ aufzuzeigen (SBE 2005), sondern darum, dass das Material „Methoden auf[zeigt], die es den Lernenden ermöglichen, sich Handlungsmöglichkeiten zu erschließen“ (FFH 2006). Die Fächerverbindungen und vernetzten Denkprozesse, die im Papier der SBE genannt sind, werden im Anspruch der Transfermöglichkeit zugespitzt.

Im vierten Bereich wird die Benutzerfreundlichkeit für Lehrende und Lernende ausdifferenziert. Zudem werden formale Notwendigkeiten (z.B. Quellenangaben zu Informationen und Literatur) bezüglich der Überprüfbarkeit expliziert.

Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen‘ (PWG 2007)

Auch das vom Pädagogischen Werkstattgespräch verantwortete und von Georg Krämer koordinierte Papier knüpft nach eigenem Bekunden an das Papier der SBE an. Es ist ebenfalls in vier Bereiche aufgeteilt, die mit den Oberbegriffen ‚Inhaltliche Qualität‘, ‚Anschlussfähigkeit und Transparenz‘, ‚Didaktische Qualität/Methoden‘ und ‚Gestaltung/Nutzerfreundlichkeit‘ überschrieben sind. Gleichwohl werden an einigen Stellen andere Schwerpunkte gesetzt. Die Kriterienbereiche werden in einer eigenen Spalte dokumentiert und jeweils spezifisch definiert. Beispiel ‚Globaler Kontext‘: „Sachverhalte werden hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf globale Interdependenzen und auf die Lebenssituation der Menschen im Süden wie auch in unserer eigenen Gesellschaft dargestellt“ (PWG 2007, S. 1).

Der SBE-Vorschlag erfährt im ersten Bereich eine Erweiterung durch die Themen Gender, Vielseitigkeit und Ethik sowie Aktualität. Zudem ist nicht von Perspektivenvielfalt, sondern von Perspektivenwechsel die Rede, der im SBE-Papier als didaktisch-methodischer Aspekt bearbeitet wird. Hier geht es darum, dass die „Tatbestände aus unterschiedlichen Perspektiven von Betroffenen und Beteiligten“ gezeigt werden und dass die Sachanalyse „sich in besonderer Weise um die Perspektive der Armen“ bemüht (ebd.). Auch die Quellentransparenz wird hier im Inhaltlichen und nicht,

SBE 2005	FFH 2006	PWG 2007
<p><i>Inhaltliche Kriterien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Darstellung in einem globalen Kontext – Präsenz von Aspekten nachhaltiger Entwicklung (Ökonomie, Ökologie, Soziales, Vernetzung) – Verbindung zwischen Fremdheit und eigener Lebenswelt – Perspektivenvielfalt im Lernmedium 	<p><i>Inhaltliche Kriterien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Komplexe Darstellung des Fairen Handels – Vernetzte Darstellung nachhaltiger Entwicklung (Ökonomie, Ökologie, Soziales) – Mögliche Einblicke in Lebenswelten von ‚Partnerinnen und Partnern‘ im Süden und Norden – Darstellung unterschiedlicher Sichtweisen auf ein Thema – Möglichkeit unterschiedlicher Lösungen globaler Problemlagen – Exemplarität beispielhafter Länder – Aktualität und Zuverlässigkeit von Quellen 	<p><i>Inhaltliche Qualität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Globaler Kontext – Dimensionen der Analyse – Gender-Perspektive – Bezug zur eigenen Lebenswelt – Vielseitigkeit und Ethik – Aktualität – Bildungsmaterial – Quellentransparenz
<p><i>Transparenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Definition der Zielgruppen – Deklaration der Lernziele – Quellen vorhanden 	<p><i>Zielklarheit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Klare Definition der Zielgruppe (Lehrende und/oder Lernende) – Explizite Formulierung der Lehrziele – Es werden keine unangemessenen Einseitigkeiten (Stereotypen) gefördert 	<p><i>Anschlussfähigkeit und Transparenz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Didaktische Analyse – Lernziele – Fächerbezüge – Weiterarbeit
<p><i>Didaktik/Methodik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Lebensweltorientierung in den Materialien – Handlungsmöglichkeiten werden deutlich – Förderung einer persönlichen Haltung der Lernenden (Argumentationsfähigkeit, Perspektivenwechsel, Antizipatorisches Denken) – Angebot verschiedener Lernformen – Anregungen für fächerverbindendes Lernen – Förderung vernetzten Denkens 	<p><i>Didaktik/Methodik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Lebensweltorientierung und Identifikationsmöglichkeiten der Lernenden mit den Materialien – Methodische Perspektiven zur Erschließung von Handlungsmöglichkeiten – Förderung einer persönlichen Haltung der Lernenden (eigene Urteilsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Perspektivenwechsel, vorausschauendes Denken) – Perspektivenvielfalt – Offene Lernarrangements (verschiedene soziale Lernformen, Anregung zur Methodenvielfalt in einem größeren Kontext) – Nennung weiterführender thematischer Aspekte und Anregung von Transfer 	<p><i>Didaktische Qualität/Methoden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Zielgruppenorientierung – Nachhaltige Lernprozesse – Werthaltungen – Handlungsperspektiven – Vielfalt der Lernformen
<p><i>Gestaltung/Benutzerfreundlichkeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Benutzerfreundlicher Aufbau – Attraktive Gestaltung – Altersgerechte Sprache 	<p><i>Formale Gestaltung/Benutzerfreundlichkeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Benutzerfreundlichkeit für Lehrende (z.B. übersichtlich, strukturiert, direkt praktisch einsetzbar, Bezug zum Lehrplan) – Benutzerfreundlichkeit für Lernende (z.B. attraktive Gestaltung, Altersangemessenheit/zielgruppengerechte Sprache und Illustrationen) – Angabe von Quellen – Angabe von Herausgeberinnen und Herausgebern, Autorinnen und Autoren, Erscheinungsjahr, Bezugsquelle 	<p><i>Gestaltung/Nutzerfreundlichkeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gliederung und Aufbau – Funktionale Differenzierung – Layout – Bezugsmöglichkeiten – Kosten

Tab.1: Die Kriterienvorschläge von SBE, FFH und PWG im Überblick

wie im SBE-Papier, unter der Frage von Transparenz bearbeitet. Ergänzt wird auch der Begriff ‚Bildungsmaterial‘, womit der Schwerpunkt auf Lernprozesse des Globalen Lernens gelenkt wird und so „(versteckte) Spendenwerbung für bestimmte Hilfswerke“ (ebd.) vermieden werden soll.

Mit dem Begriff der Anschlussfähigkeit erfährt der zweite Bereich eine Erweiterung. Zudem werden die einzelnen Kriterienbereiche ausdifferenziert. Es geht nicht nur um die Lernziele und die Zielgruppe, sondern vor allem um eine Didaktische Analyse, Fächerbezüge und Perspektiven der Weiterarbeit. Der Begriff

„Lernziele“ wird explizit auf den „angestrebte[n] Kompetenzerwerb“ (ebd.) bezogen.

Im dritten Bereich werden die Adressaten und Adressatinnen der Bildungsprozesse allgemeiner definiert. Es geht nicht speziell um Schüler/-innen, sondern um Zielgruppenorientierung. Die Förderung persönlicher Lernhaltungen (SBE-Papier) wird als „nachhaltige Lernprozesse“ und „Werthaltungen“ (PWG 2007, S. 2) differenziert. Damit sind zum einen die selbständige Aneignung des Lernstoffs und der Transfer des Gelernten angesprochen sowie z.B. Fragen der Solidarität, Übernahme von Mitverantwortung, faire Konfliktbewältigung oder „die Bereitschaft, auch emotional Anteil zu nehmen am Schicksal anderer Menschen“ (ebd.).

Im vierten Bereich schließlich sind die drei Aspekte des SBE-Papiers anders systematisiert. Unterschieden werden Gliederung/Aufbau, Funktionale Differenzierung, Layout, Bezugsmöglichkeiten und Kosten. Unklar bleibt, warum der große soziologische Begriff „funktionale Differenzierung“ (ebd.) bemüht wird. Er bezeichnet hier lediglich eine Unterscheidung zwischen Informationsteilen und Arbeitsmaterialien sowie die schülergerechte Erläuterung und Gestaltung von Arbeitsblättern.

Einschätzung und Ausblick

Zunächst ist festzuhalten, dass auch die Entwicklung von Bewertungskriterien für die Qualität von Bildungsmaterialien einen wesentlichen Mosaikstein in der jüngsten Etablierung von Qualitätsentwicklungs- und Evaluationsmaßnahmen im Bereich Globalen Lernens darstellt. Hier hat die schweizerische Stiftung Entwicklung und Bildung eine Vorreiterrolle übernommen. Begrüßenswert ist ferner, dass dieses Papier im deutschen Diskurs aufgegriffen wurde, und dass dabei in beiden Fällen an die schweizerischen Erfahrungen angeknüpft wurde, anstatt immer wieder das Rad neu zu erfinden und ganz eigene Papiere zu verfassen.

Bei allen drei Papieren ist die Frage zu stellen, welche Verwendung sie in der Praxis entwicklungsbezogener Bildung spielen, spielen sollen und spielen werden. Geht von den formulierten Qualitätskriterien tatsächlich eine orientierende Funktion bei der Erstellung und Verwendung von Bildungsmaterialien aus? Welchen Grad der Verbindlichkeit haben die Qualitätskriterien für die beteiligten Organisationen und Akteure? Und in welche Qualitätsentwicklungsprozesse werden sie eingespeist? Oder ist zu befürchten, dass weitere Papiertiger produziert wurden, die nur eine geringe praktische Bedeutung haben?

Die Stiftung Bildung und Entwicklung nutzt die Qualitätskriterien zur Einschätzung und als Grundlage für die Auswahl von Bildungsmaterialien und Lernmedien, die durch die Stiftung verkauft oder verliehen werden. Das Kriterienpapier ist auf der Website zugänglich als Orientierung für die Kundinnen und Kunden, damit diese wissen, worauf bei der Auswahl der angebotenen Materialien geachtet wurde.¹ Jedes neue Bildungsmaterial oder Lernmedium wird von einer pädagogischen Fachkraft mit Hilfe eines Evaluationsbogens entsprechend der Qualitätskriterien beurteilt. Im Fall, dass das Ergebnis nicht eindeutig ist, wird eine Zweitmeinung eingeholt. Alle neuen Materialien werden sodann in einer internen „Materialisierung“ vorgestellt, diskutiert und auf dieser Grundlage entschieden, ob das Material in das Angebot der Stiftung Bildung und Entwicklung aufgenommen oder abgelehnt wird.

Die Mitgliedsorganisationen des Forums Fairer Handel haben ihre Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien zur inhaltlichen Grundlage einer Bestandsaufnahme gemacht. Die für die Sekundarstufe I und II verfügbaren Bildungsmaterialien zum Fairen Handel wurden gesichtet und anhand der entwickelten Kriterien bewertet (Seitel 2009).² Mittelfristig soll die Material-Datenbank auf der Website des Forums Fairer Handel auf dieser Grundlage um eine Annotierung der Materialien erweitert werden, um Nutzerinnen und Nutzern innerhalb der Vielfalt der Materialien eine Orientierung zu geben. Darüber hinaus werden die Qualitätskriterien bei der Entwicklung neuer Materialien zugrunde gelegt.

Die Mitglieder des Pädagogischen Werkstattgesprächs sehen in ihrem Papier lediglich eine Orientierungshilfe für die Bildungsreferentinnen und -referenten der beteiligten Nichtregierungsorganisationen, ein verbindlicher Charakter sei nach Auskunft des Koordinators, Georg Krämer (Welthaus Bielefeld), von Anfang an unrealistisch gewesen. In dem Papier selbst heißt es: „Die hier formulierten ‚Beurteilungskriterien‘ wollen einen Beitrag leisten für eine bessere Qualifizierung von Unterrichtsmaterialien zum ‚Globalen Lernen‘. (...) Die ‚Beurteilungskriterien‘ sind in erster Linie als Orientierung für jene gedacht, die mit Unterrichtsmaterialien in der Schule oder in der Erwachsenenbildung arbeiten und diese bewerten wollen. Gleichzeitig sollen sie eine Hilfestellung sein für diejenigen, die in Nichtregierungsorganisationen oder Verlagen selber Unterrichtsmaterialien des ‚Globalen Lernens‘ konzipieren und herausgeben.“ (PWG 2007).

Bleibt zweitens die eingangs gestellte und bisher noch nicht beantwortete Frage: Wie müssen Bildungs- und speziell Unterrichtsmaterialien beschaffen sein, so dass sie zum Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Bereich Globalen Lernens beitragen?

Die drei betrachteten Vorschläge zur Bewertung von Unterrichtsmaterialien sind Teil eines größeren Prozesses in Theorie und Praxis, hinter dem sich zwei zentrale empirische Fragen verbergen:

1. Was wissen wir darüber, wie Kinder und Jugendliche Kompetenzen in einer sich globalisierenden Weltgesellschaft erwerben?
2. Wenn wir etwas darüber wissen, welche Konsequenzen müssten für die Konzeptionierung von Unterrichtsmaterialien gezogen werden?

Damit ist angesprochen, dass die Bewertung von Unterrichtsmaterialien vor der gleichen Herausforderung steht, wie die Evaluations- und Qualitätsentwicklungspraxis in der entwicklungsbezogenen Bildung bzw. dem Globalen Lernen insgesamt (vgl. ZEP 2/2008). Nachdem die Bemühungen der vergangenen zehn Jahre deutlichen Erfolg gezeigt haben und es gelungen ist, in diesem Arbeitsfeld eine praxisbezogene Evaluationskultur zu etablieren, die unter anderem in den vorliegenden Papieren zur Qualitätsentwicklung von Unterrichtsmaterialien zum Ausdruck kommt, ist es nun an der Zeit, die Qualität entwicklungsbezogener Bildung bzw. des Globalen Lernens auch wissenschaftlich fundiert und forschungsbasiert weiterzuentwickeln. Wir wissen in der Tat relativ wenig darüber, wie Lernende Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität erwerben. Jenseits didaktisch motivierter norma-

tiver Vorschläge (z.B. KMK/BMZ 2007; Scheunpflug/Schröck 2001) gibt es kein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell, u.a. weil es bisher praktisch keine Forschung gegeben hat, die zur Entwicklung einer Theorie globaler Lernprozesse hätte beitragen und eine theoretisch gehaltvolle Didaktik Globalen Lernens hätte befördern können.

Neben einer kürzlich vorgelegten Schultheorie jenseits der Moderne (vgl. Lang-Wojtasik 2008a; b; vgl. auch Lang-Wojtasik 2009), in der metatheoriegeleitete Vorschläge ausgearbeitet werden, die für die systematische Rahmung des Kompetenzdiskurses Globalen Lernens Relevanz haben, sind es vor allem die bedeutsamen empirischen Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Orientierungswissen von Jugendlichen in der Globalisierung (Asbrand 2009b). Die Befunde dieser Studie sind in die Qualitätskriterien für Bildungsmaterialien des Forums Fairer Handel eingeflossen (s.o.). In diesem Forschungsprojekt wurde die Genese von Wissen über die Welt und Handlungskompetenz im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität von Jugendlichen rekonstruiert und unter anderem mit den Erfahrungen in spezifischen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten Globalen Lernens in Verbindung gebracht. Auf diese Weise konnten Lernprozesse nachgezeichnet und Aspekte einer praxeologischen Lerntheorie Globalen Lernens beschrieben werden (ebd.). In aller Kürze lassen sich drei Punkte benennen, die für die Qualität von Lehr-Lernarrangements im Globalen Lernen entscheidend sein sollten:

- Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität sind komplex in dem Sinne der Weinert'schen Definition von Handlungskompetenz (Weinert 2001) und werden in Lernarrangements erworben, die praktisches Tun in alltäglichen Erfahrungskontexten und ernsthaften Anwendungssituationen ermöglichen.
- Wenn vereinfachende Sichtweisen und verunsichernde Sicherheiten vermieden werden sollen, bedarf es angesichts der Komplexität globaler und entwicklungspolitischer Themen aber ebenso des systematischen Wissenserwerbs und einer Reflexionspraxis, die die Vielfalt der Perspektiven und Sichtweisen, ihre Begrenztheit und ganz allgemein die Kontingenz von Wissen erfahrbar macht. Globales Lernen hat demnach auch eine deutliche kognitive Dimension und erfordert einen kognitiv anregenden Unterricht.
- Eine differenzierte Weltansicht erwerben Jugendliche offensichtlich in Lehr-Lernarrangements, die geteilte Erfahrungen mit Menschen in Ländern des Südens und Nordens ‚auf Augenhöhe‘ also in implizit partnerschaftlich strukturierten Zusammenhängen ermöglichen (vgl. Asbrand 2009b).

Während also zu der ersten Frage danach, wie Jugendliche Kompetenzen im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität erwerben, erste Erkenntnisse vorliegen, ist die zweite Frage nach Unterrichtskonzeptionen für Globales Lernen, die auf Kompetenzerwerb abzielen, noch völlig offen.

Vergleicht man die Praxis des Globalen Lernens bzw. der entwicklungsbezogenen Bildung mit anderen Feldern schulischen Lernens, fällt auf, dass Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen häufig durch außerschulische Akteure wie zum Beispiel NRO oder Hilfswerke produziert werden. Globales Lernen ist vor allem im außerschulischen Bereich verankert,

und es ist sicherlich kein Zufall, dass die drei beschriebenen Papiere zur Qualität von Unterrichtsmaterialien in diesem Kontext entstanden sind. Dem steht die schulische Praxis gegenüber, in der es üblich ist, dass Unterrichtsideen und -materialien von Lehrkräften in ihrer Unterrichtspraxis entwickelt, erprobt und dann veröffentlicht werden. Wirft man einen Blick auf die Fächer mit der größten Erfahrung mit kompetenzorientiertem Unterricht, die Mathematik und die Naturwissenschaften, fällt auf, dass hier diese Expertise der Lehrkräfte für Unterricht systematisch genutzt wurde: Kompetenzorientierte Aufgaben und Unterrichtskonzepte wurden beispielsweise im BLK-Programm SINUS in den Schulen und durch Lehrkräfte entwickelt, die hierbei durch Fortbildungsangebote, Vernetzung und wissenschaftliche Begleitung unterstützt wurden (Hertrampf 2003). Im Blick auf die Qualitätsentwicklung Globalen Lernens im schulischen Unterricht wären demnach Projekte wünschenswert, in denen Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und mit anderen außerschulischen Akteuren des Globalen Lernens diese Entwicklungsaufgabe in Angriff nehmen. Denn gute Unterrichtskonzepte entstehen vor allem im Unterricht.

Vor diesem Hintergrund sehen wir vor allem zwei Richtungen, in denen das Ringen um Qualitätskriterien kompetenzorientierter Unterrichtsmaterialien weiter verfolgt werden kann. Zum einen ist verstärkte empirische Forschung nötig, mit der weitere Erkenntnisse über den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen gewonnen werden. Zum anderen müssten vor dem Hintergrund dieser wachsenden Erkenntnisse weitere Unterrichtsmaterialien kontinuierlich (weiter-)entwickelt, erprobt und in ihrer Qualität geprüft werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Überlegungen zu Synergien zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren. Bei einem Blick zurück fällt auf, dass es mittlerweile Verschiedenes in Theorie, Empirie und Praxis gibt, das würdig in einem Prozess der Weiterentwicklung Qualität herausbildet, die sichtbar gemacht werden kann. Das darf als Erfolg bewertet werden. Fatal wäre es nun, die Hände in den Schoß zu legen. Vielmehr kommt es nun darauf an, richtig loszulegen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/pages/AN/AN__LnIn.php. Stand: 11.6.2009.
- 2 Auch für die Elementar- und Primarstufe wurde eine vergleichbare Bestandsaufnahme durchgeführt, allerdings noch nicht auf der Basis der Qualitätskriterien.

Literatur

- 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. 7–3.
- 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. 15–21.
- Asbrand, B. (2009b): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster/New York/München/Berlin.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.

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.

Blum, W. et al. (Hg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen. Berlin.

BMZ/KMK (2007): Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Bruder, R./Leuders, T./Blüchter, A. (2008): Mathematikunterricht entwickeln. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten. Berlin.

FFH – Forum Fairer Handel (2008): Qualitätskriterien für die Evaluation von Bildungsmaterialien zum Fairen Handel; veröffentlicht unter: forum-fairer-handel.de/download/47632_FFH%20Kriterien%20Bildungsmaterial.pdf. Stand: 11.6.2009.

Hertrampf, M. (2003): BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Abschlussbericht. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Klinger, U. (2005): Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln. Eine Curriculumwerkstatt für Fachkonferenzen, Steuergruppen und Schulleitungen. In: Standards. Friedrich-Jahresheft, S. 130–143.

Klinger, U. (Hrsg.) (2009): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf.

Lang-Wojtasik, G. (2008a): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München.

Lang-Wojtasik, G. (2008b): Schultheorie in der Weltgesellschaft. Anregungen für den Kompetenzdiskurs Globalen Lernens. Vortrag an der Universität Göttingen am 9.10.2008 (unv. Ms.).

Lang-Wojtasik, G. (2009): Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke, S./Bohl, Th./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, S. 33–41.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

PWG – Pädagogisches Werkstattgespräch (2007): Beurteilungskriterien von Unterrichtsmaterialien für das ‚Globale Lernen‘; veröffentlicht unter: <http://www.einewelt-unterrichtsmaterialien.de/einewelt/beurteilungskriterien.pdf> 11.06.2009.

SBE – Stiftung Bildung und Entwicklung (2005): Qualitätskriterien der SBE für die Evaluation von Unterrichtsmaterialien; veröffentlicht unter: www.globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/XY/sbe_Qualitaetskriterien.pdf. Stand: 11.06.2009.

Seitel, F. (2009): Bestands- und Bedarfshebung zu Bildungsmaterialien des Fairen Handels für die Sekundarstufen. Mainz. veröffentlicht unter: forum-fairer-handel.de/cms/download/31098_Abschlussbericht%20Bildungsmaterialien%202009.pdf. Stand: 11.06.2009.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2001): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Classification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (ed.): Defining and selecting key competencies. Seattle.

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit, Jg. 31, H. 2.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-empirische Bildungs- und Evaluationsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

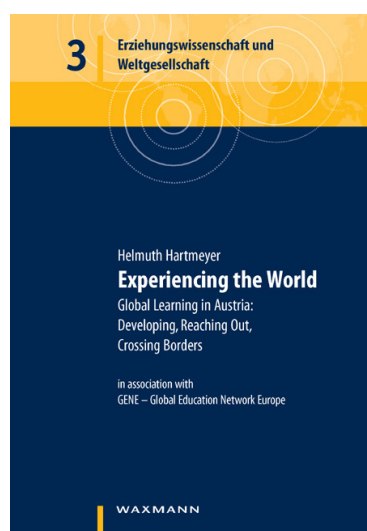
ist Professor für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz: Interkulturelle Pädagogik und Globales Lernen) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Arbeitsschwerpunkte: international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schultheorie und -forschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft.

WAXMANN

Helmuth Hartmeyer

Experiencing the World

Governments, NGOs and educators in European countries talk about the right of all people to access quality global learning. Meanwhile, little exists by way of systematic documentation or comprehensive histories of global education. This book provides an in-depth practitioner reflection on the history of global learning in Austria. It also gives a clear rationale and an impassioned plea for an educational response to issues of global interdependence and development. This book will be of interest to students of education, to NGOs active in the field, to policy-makers, and to educators interested in the fields of globalisation, education theory and policy, and the role of history in educational change.



Helmuth Hartmeyer

Experiencing the World

Global Learning in Austria:
Developing, Reaching Out,
Crossing Borders

Erziehungswissenschaft und
Weltgesellschaft, Band 3
2008, 196 Seiten, pb., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-2081-6

Waxmann Verlag GmbH

Steinfurter Straße 555

48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0

Fax: 02 51 / 2 65 04-26

E-Mail: order@waxmann.com

www.waxmann.com