



QUALITÄTSKRITERIEN FÜR ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNGSARBEIT





INHALT

| | |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| Vorbemerkungen | 4 |
| Zur Entstehung | 5 |
| Zum Verständnis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit | 6 |
| Zu den Zielsetzungen der Qualitätskriterien | 8 |
| Zum Aufbau | 8 |
| Qualitätskriterien | 10 |
| Qualität in Planung und Organisation | 10 |
| Inhaltliche Qualität | 18 |
| Qualität des Vermittlungsprozesses..... | 24 |
| Kriterien für die schulische Bildung | 28 |
| Glossar | 34 |
| Literaturverzeichnis | 41 |
| Mitgliedsorganisationen | 44 |
| Impressum | 47 |

VORBEMERKUNGEN

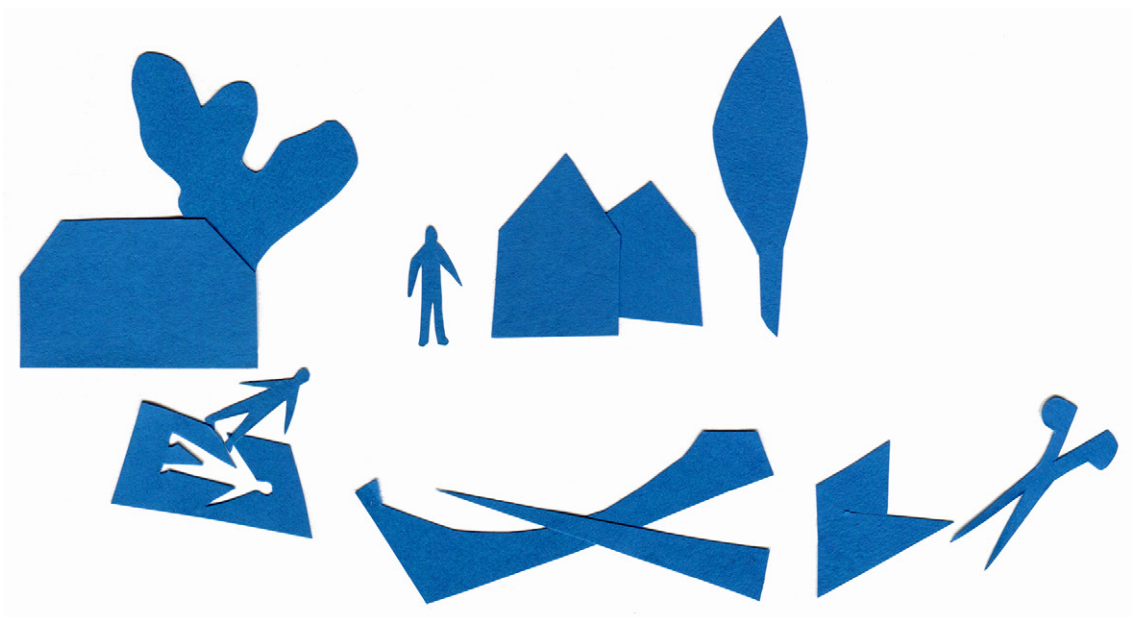


Zur Entstehung

Die VENRO-Qualitätskriterien wurden 2011/2012 als Leitlinien für Praktiker_innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in einem partizipativen Prozess erarbeitet. Seitdem werden sie als Grundlagendokument genutzt, das der Orientierung und Hilfestellung bei der Konzeption, Durchführung und Bewertung von entwicklungspolitischen Bildungsangeboten dient.

Ganz bewusst wurde die Publikation damals als Diskussionspapier verfasst. Die Erstellung von Qualitätskriterien ist ein fortlaufender Prozess, der sich an aktuellen Diskursen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit orientiert. Diese sind nie abgeschlossen, sondern lassen Raum für Weiterentwicklung.

Die Studie »Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit«¹ von 2019 führte die Diskussion um Wirksamkeit in der Bildungsarbeit fort und fundierte sie wissenschaftlich. Sie bildet anhand von acht Fallbeispielen aus vier verschiedenen Maßnahmentypen Wirkungszusammenhänge in Modellen ab und diskutiert Evaluationsmethoden. Sie liefert detaillierte Erkenntnisse zu Faktoren für die Wirksamkeit von Bildungsangeboten in Bezug auf drei Wirkungsordnungen. Vor diesem Hintergrund hat die VENRO-AG Bildung Lokal/Global zusammen mit zahlreichen weiteren Bildungspraktiker_innen und -expert_innen die VENRO-Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit 2020 überarbeitet. Die nun vorliegenden Qualitätskriterien integrieren die Erkenntnisse der Wirkungsstudie und aktuelle Diskussionen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Sie bleiben Teil eines diskursiven Prozesses, der sich auch in Zukunft weiterentwickeln wird.



¹ Bergmüller et al. 2019.

Die Studie \searrow »Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit« unterscheidet bei der Analyse des Wirkungspotenzials von entwicklungspolitischen Bildungsangeboten drei Wirkungsordnungen:

Wirkungen erster Ordnung beziehen sich auf den kognitiven Wissenserwerb, die Generierung von Interesse und eine Sensibilisierung für das Thema, die die Teilnahme an einem Bildungsangebot bewirkt.

Als Wirkungen zweiter Ordnung werden Veränderungen in der persönlichen Haltung, Einstellung und Überzeugung der Teilnehmenden angesehen, die als Grundlage für veränderte Handlungs- und Verhaltensweisen dienen können.

Wirkungen dritter Ordnung beziehen sich auf das veränderte Handeln von Teilnehmenden, zum Beispiel in ihrem Konsumverhalten, ihrer politischen Partizipation oder ihrem Aktivismus.

Die drei Ordnungen unterscheiden sich sowohl in ihrer Erfassbarkeit als auch in ihrer Zurechenbarkeit zu dem konkreten Bildungsangebot. Wirkungen erster Ordnung sind relativ einfach messbar und auf das konkrete Bildungsangebot zurückzuführen. Dagegen nimmt der Einfluss externer Kontextfaktoren bei Wirkungen zweiter und dritter Ordnung zu. Gleichzeitig stellen sich Wirkungen erster Ordnung oft schnell ein, sie sind aber weniger tiefgreifend als Wirkungen zweiter und dritter Ordnung. Obwohl Wirkungen dritter Ordnung im Diskurs entwicklungspolitischer Bildungsarbeit als sehr bedeutsam angesehen werden, warnen die Verfasser_innen der Studie vor zu hohen Wirkungsansprüchen: »Ansatzpunkt sollte also nicht sein, Wirkungen dritter Ordnung tatsächlich zu erreichen, sondern die Wahrscheinlichkeit, dass sich Wirkungen dritter Ordnung ergeben können, so gut wie möglich vorzubereiten.«²

Zum Verständnis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit

Global Citizenship Education, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformative Bildung – im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit kursieren zahlreiche Begriffe und Konzepte, die unterschiedliche Schwerpunkte für die Bildungsarbeit setzen.³ Gleichzeitig ähneln sich die verschiedenen Konzepte inhaltlich und in ihrer Zielsetzung stark. Die Wahl des Begriffs »entwicklungspolitische Bildungsarbeit« für die vorliegende Handreichung wurde während der Überarbeitung der Qualitätskriterien kontrovers diskutiert. Seine Wahl bedeutet nicht, dass andere Konzepte der Bildungsarbeit abgelehnt

² Bergmüller et al. 2019, S. 283.

³ Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzepten und Begriffen siehe Grobbauer 2018.

oder ausgeschlossen werden oder die Kriterien auf sie nicht anwendbar sind. Alle Bildungspraktiker_innen sollen die hier formulierten Qualitätskriterien nutzen können. Die Bezeichnung entwicklungspolitische Bildungsarbeit stellt die Grundlage für die Entstehung und Weiterentwicklung der verschiedenen Bildungskonzepte dar und stellt eine Kontinuität zu den Qualitätskriterien von 2012 her. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, wie sie in dieser Handreichung verstanden wird, berücksichtigt den Diskurs verschiedener Bildungskonzepte und definiert sich vor allem durch einen normativen Anspruch an Bildungsangebote.

Ein Kernaspekt unseres Verständnisses von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit ist ihr transformativer Ansatz, der Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlichem Wandel sowie zu einer sozial, wirtschaftlich, politisch und ökologisch nachhaltigen Zukunft begreift. So verstanden verbindet entwicklungspolitische Bildungsarbeit die politische Emanzipation kritischer Bürger_innen mit einem → **kritischen Entwicklungsverständnis**, das globale Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Hierarchien in den Blick nimmt. Dieser Anspruch beruht auf Grundsätzen, die sich in den folgenden Qualitätskriterien widerspiegeln und als Querschnittsthemen verankert sind: die kritische Auseinandersetzung mit globaler Ungleichheit und sozialen Machtverhältnissen, rassismuskritische, diskriminierungssensible und → **intersektionale Ansätze**, die → **inklusive Gestaltung von Bildungsangeboten** und die Orientierung an den Grundsätzen des → **Beutelsbacher Konsenses**.

Aber nicht allein die Bildungsinhalte spiegeln den transformativen Charakter der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wider. Im Sinne des → **Whole Institution Approach** werden ganzheitlich Lernorte, -methoden, die eigene Rolle der Bildungsakteur_innen und die anbietende NRO in den Blick genommen und an den Zielen und Werten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ausgerichtet.

Die vorliegenden Qualitätskriterien und der dahinterstehende Diskurs nehmen Bezug auf aktuelle politische Prozesse. Die Agenda 2030 mit ihren Nachhaltigkeitszielen, das UNESCO-Programm »ESD for 2030«, der Nationale Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie bilden nationale wie internationale Referenzrahmen.



Zu den Zielsetzungen der Qualitätskriterien

Die vorliegenden Qualitätskriterien dienen als Orientierungshilfe für Akteur_innen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, die Bildungsangebote konzipieren, durchführen und nachbereiten. Gleichzeitig ermöglichen sie, den Planungsprozess, die inhaltliche Ausgestaltung und die didaktische Umsetzung des Bildungsangebots transparent zu gestalten – gegenüber der eigenen Zielgruppe, den Kooperationspartner_innen, Fördermittelgeber_innen sowie Auftraggeber_innen.

Die Qualitätskriterien müssen nicht zwingend übernommen werden und sind auch nicht als Pflichtenheft oder Checkliste zu verstehen. Vielmehr bieten sie Anknüpfungspunkte, um Qualität und Wirksamkeit zu überprüfen, sowie Anregungen, um Bildungsangebote weiterzuentwickeln und kritisch zu reflektieren. Die Nutzer_innen der Qualitätskriterien sollten die Kriterien nicht zu 100 Prozent erfüllen, sondern bewusst abwägen, welche Kriterien in den jeweiligen Angeboten vorrangig berücksichtigt werden müssen. Denn es hängt stark vom Kontext des Bildungsangebots ab, wie die Qualitätskriterien konkret ausgestaltet und umgesetzt werden. Für die Arbeit in Kindertagesstätten müssen komplexe globale Fragestellungen anders inhaltlich aufgearbeitet und didaktisch umgesetzt werden als für die gymnasiale Oberstufe oder in Angeboten der non-formalen Erwachsenenbildung. Die vorliegenden Qualitätskriterien können und müssen daher im Hinblick auf das konkrete Bildungsvorhaben übersetzt und in den Planungsteams diskutiert und reflektiert werden.

Zum Aufbau

Die Qualitätskriterien sind in vier Kapitel unterteilt. Sie beschäftigen sich mit den unterschiedlichen Aspekten von Qualität in der Planung und Organisation, der inhaltlichen Gestaltung und der methodischen und didaktischen Herangehensweise von Bildungsangeboten. Zusätzlich werden die spezifischen Anforderungen und Herausforderungen für die Zusammenarbeit zwischen NRO und Schulen beleuchtet. Letzteres baut auf der Publikation \sphericalangle »Qualitätskriterien schulbezogener Bildungsarbeit Globalen Lernens«⁴ der Fachstelle Globales Lernen in der Schule des Comenius-Instituts Münster auf, welche in Zusammenarbeit von zivilgesellschaftlichen und schulischen Akteur_innen erarbeitet wurde. Die Aufnahme spezifischer Kriterien für den schulischen Kontext erfolgte, da Kooperationen mit Schulen einen großen Anteil der zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit betreffen. Das Kapitel soll auch Anregungen für die Weiterentwicklung der Qualitätskriterien für andere spezifische Bildungskontexte bieten und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Aspekte dieses Kapitels verstehen sich explizit als Ergänzung der drei vorhergehenden Kapitel, die ebenfalls für den schulischen Kontext relevant sind.

4 Richter/Brux 2015.



Die in dieser Handreichung aufgeführten Kriterien definieren Merkmale von Qualität in der Bildungsarbeit. Um sie besser anwenden zu können, werden sie durch beispielhafte Leitfragen ergänzt. Die Leitfragen sollen als praktische Hilfestellung zur Reflexion der Bildungsangebote dienen und sind damit exemplarisch zu verstehen. Zudem geben sie Hinweise für die Erarbeitung möglicher Indikatoren. Indikatoren ermöglichen die Beurteilung, ob die Qualitätskriterien für konkrete Bildungsangebote erfüllt wurden. Um Indikatoren zu bilden, muss gefragt werden, woran die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung eines Qualitätskriteriums konkret erkannt werden kann: Wie kann das Gelingen beurteilt werden? An welchen Aktivitäten, Zuständen, Ereignissen, Ergebnissen erkennen wir, dass das Kriterium erfüllt oder nicht erfüllt wurde? Indikatoren gehen bestenfalls aus einem Aushandlungsprozess über Qualitätsvorstellungen derjenigen Personen oder Teams hervor, die Bildungsangebote und -materialien konzipieren.

In einem Glossar finden Sie Begriffe, die unserer Ansicht nach einer weiteren Erklärung bedürfen. Diese Begriffe sind im Text grau hinterlegt.

QUALITÄT IN PLANUNG UND ORGANISATION



Eine sorgfältige Vorbereitung von Bildungsangeboten bildet die Grundlage für ihre Wirksamkeit. Die Konzeption und Umsetzung von Bildungsangeboten hängen stark von ihren Rahmenbedingungen ab. Es macht einen Unterschied, unter welchen bildungspolitischen Richtlinien, mit welchen Fördermöglichkeiten, in welchen Bildungskontexten, beispielsweise im Rahmen von formaler oder non-formaler Bildung, ein Angebot stattfinden soll. Auch die regionale Verortung, ob das Angebot also im urbanen oder ländlichen Kontext mit vielen oder wenigen Bildungsangeboten vor Ort stattfindet, spielt eine Rolle.

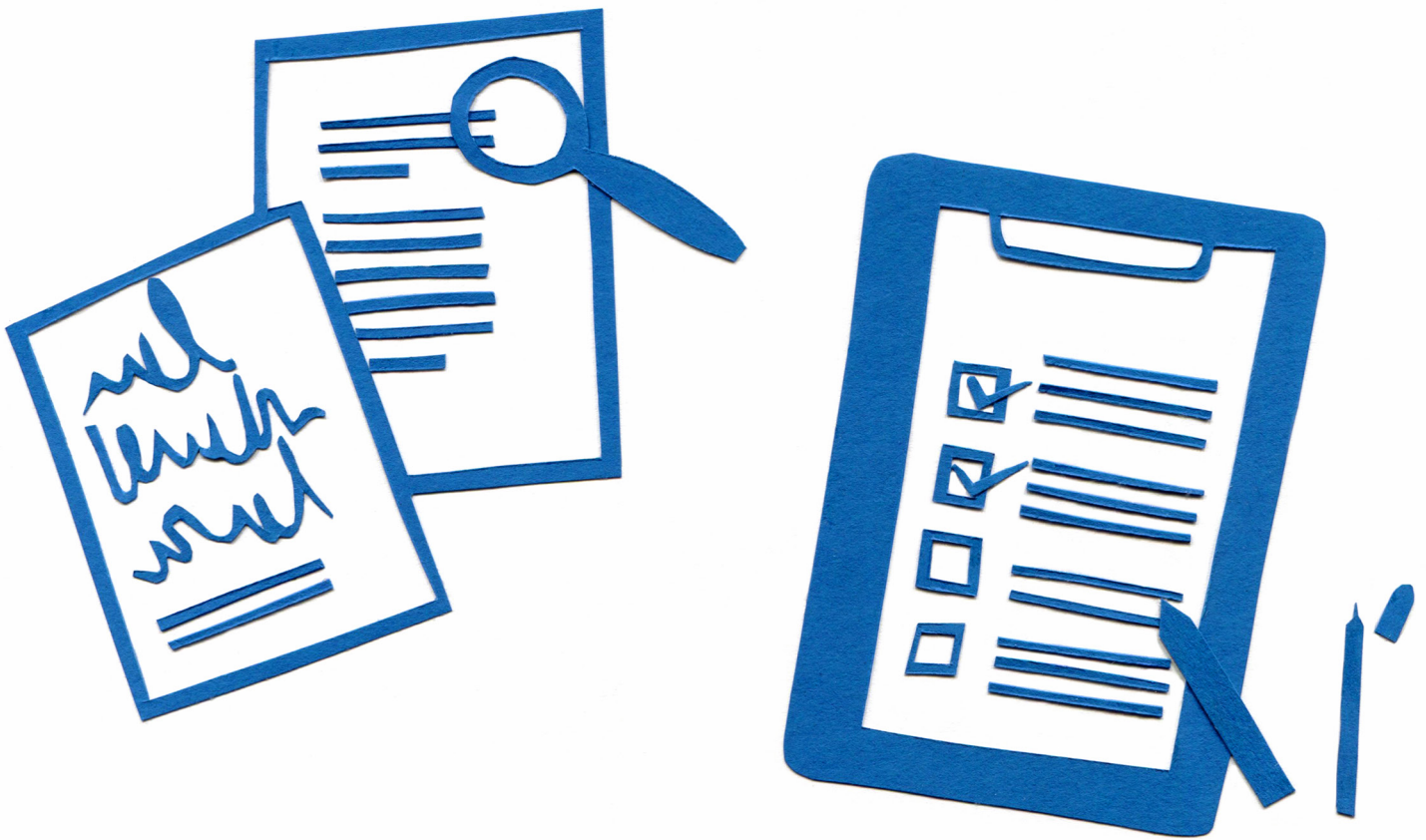
Daher trägt eine gute Analyse des Lernumfelds wesentlich zur erfolgreichen Durchführung des Bildungsangebots bei. Je besser es an Kontext und Bedarf der Zielgruppe angepasst ist, je besser die Gegebenheiten der anbietenden NRO und möglicher Kooperationspartner_innen berücksichtigt werden, je klarer Ziele formuliert werden, je bedachter Thema, Lernumgebung, Methodik und Trainer_innen ausgewählt werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass das Angebot seine Wirkung entfaltet und von den Teilnehmenden angenommen wird.

Eine sorgfältige Nachbereitung, um zu überprüfen, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden, ist sowohl für die Transparenz gegenüber Fördermittelgeber_innen als auch für die Weiterentwicklung der eigenen Angebote unabdingbar.

Politischer Kontext

Das Bildungsangebot bewegt sich im Kontext politischer und gesellschaftlicher Diskurse. Es stellt einen Bezug zu internationalen, nationalen und regionalen Programmen und Strategien her – beispielsweise zur Agenda 2030, zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, zu Nachhaltigkeitsstrategien und Ähnlichem. Eine kritische Auseinandersetzung des Bildungsangebots mit den Referenzrahmen findet statt, um Raum für innovative Impulse der Bildungsarbeit, beispielsweise aus dem → Globalen Süden zu schaffen, die bisher noch nicht in den Referenzrahmen berücksichtigt sind.

► *Welche Bezüge zu internationalen oder nationalen Strategien und (Bildungs-)Programmen stellen wir her? Auf welche Förderrichtlinien bezieht sich das Bildungsangebot? Wird das Bildungsangebot im Rahmen formaler oder non-formaler Bildung durchgeführt oder ist es ein Angebot informellen Lernens? Wie sehen die regionalen und institutionellen Rahmenbedingungen für Bildung, insbesondere entwicklungspolitische, aus? Gibt es außerhalb der Referenzrahmen innovative Bildungsansätze, die das Angebot bereichern können?*



Ziele und Wirkungen

Die positiven Veränderungen, die durch das Angebot erreicht werden sollen, sowie der Nutzen für die Zielgruppen werden als Ziele deutlich definiert. Dabei werden die organisatorischen Rahmenbedingungen, Einschätzungen hinsichtlich der Zielgruppen, die Dauer der Maßnahme(n) und ihr Format berücksichtigt – verschiedene Maßnahmentypen wirken auf unterschiedlichen Ebenen und erreichen unterschiedliche Ziele. Klar formulierte Ziele und Wirkungen bilden die Basis, um Indikatoren entwickeln zu können.

► *Was soll mit dem Vorhaben kurz- und mittelfristig erreicht werden? Welche Wirkungen werden – entlang der Wirkungsordnungen – angestrebt? Welche Ziele scheinen realistisch erreichbar? Welche Kompetenzen sollen entwickelt werden? Was gefährdet die Zielerreichung? Welche negativen Wirkungen könnten eintreten? Können die Projektziele und -wirkungen messbar oder beobachtbar gemacht werden? Welche Indikatoren müssen dafür entwickelt werden?*

Bedarf

Bei der Entscheidung für die Projektdurchführung und in der Vorbereitungsphase wird der Bedarf für das geplante Angebot geprüft. Wenn verschiedene Bedarfe identifiziert werden, werden diese eventuell priorisiert.

► *Welches Interesse besteht an dem Bildungsangebot? Welche Bildungsangebote gibt es bereits in dem Segment, für das das Bildungsangebot geplant ist? Was sind die Themen, Zielgruppen, Formate? Welche »Lücken« gibt es – existieren beispielsweise Bildungsangebote in leichter Sprache? Können wir diese »Lücken« füllen oder müssen wir uns beschränken? In welche »Nischen« kann unser Angebot vordringen? Was spricht dafür, unser Projekt trotz geringen Bedarfs oder trotz alternativer Angebote durchzuführen?*

Gegebenheiten der NRO

Bei der Konzeption und Umsetzung von Bildungsangeboten werden die Größe, die personellen und finanziellen Ressourcen und die Organisationsstruktur der anbietenden NRO berücksichtigt. Art und Umfang des Bildungsangebots, sein Innovationsgehalt, die Einhaltung von Qualitätsstandards und Methoden der Evaluation oder Selbst-Evaluation werden den Gegebenheiten der NRO angepasst.

► *Welche personellen Ressourcen, also haupt- und ehrenamtlich Beschäftigte, mit welcher Kontinuität der Mitarbeit und Motivation der Beteiligten gibt es? Stehen Eigenmittel, Infrastruktur, Netzwerke zur Verfügung? Wenn ja, welche? Besteht ein Bezug des Bildungsangebots zum Leitbild der NRO? Welche Möglichkeiten hinsichtlich Innovation, Breite und Umfang des Angebots sind mit den vorhandenen Ressourcen realistisch umsetzbar? Welche förderlichen oder hinderlichen Faktoren sind in der Umsetzung zu erwarten? Wie divers ist das Team? Inwiefern setzt die NRO Nachhaltigkeit im Sinne des → *Whole Institution Approach* um?*

Kooperationen

Entscheidungen über Kooperationen werden in der Projektvorbereitung bewusst getroffen. Sie berücksichtigen strategische Überlegungen, übereinstimmende Themen, harmonisierende Werthaltungen der Kooperationspartner_innen ebenso wie angemessene Lernorte und -umgebungen, finanzielle, personelle, ideelle und infrastrukturelle Beiträge der Kooperationspartner_innen, Synergien, die sich aus den Kooperationen ergeben können, und den Aufwand für die »Pflege« der Kooperation.

► *Welche potenziellen Kooperationspartner_innen können das Bildungsangebot zum Beispiel durch Diversität, Expertise und Mehrperspektivität bereichern? Ist eine Nutzung digitaler Tools möglich, um Kooperationspartner_innen, beispielsweise Südpartner_innen, gezielt einzubeziehen? Welche Kooperationen scheinen strategisch sinnvoll? Welche Kooperationspartner_innen haben Zugang zur Zielgruppe? Welche Synergien sollen sich durch die Kooperationen ergeben? Inwiefern lohnt sich der Aufwand der Kooperation für die Projektdurchführung? Kann das Bildungsangebot auf bereits bewährten Strukturen und Kooperationen aufbauen oder wird »Neuland« betreten?*

Zielgruppe(n) Die Kenntnis der Zielgruppe bildet die Grundlage für die Konzeption von Bildungsangeboten. Sie berücksichtigt Vorerfahrungen, Interessen, Lernbedarfe, Erwartungen an das Angebot, sprachliche, soziale, kulturelle Heterogenität, kognitive Voraussetzungen, Alltags- und Erfahrungswelten sowie die Zugänge zu den Zielgruppen.

Wenn sich Bildungsangebote an neue Zielgruppen richten, ist es hilfreich, Expert_innen oder Akteur_innen aus den jeweiligen Gruppen in die Vorbereitung der Angebote einzubinden. Dadurch kann das Bildungsangebot an den Bedarf der Zielgruppe angepasst und von der Zielgruppe gelernt werden.

► *Welche Zielgruppe(n) möchten wir mit unserem Angebot erreichen? Gibt es Zielgruppen, die wir bisher noch nicht erreicht haben und die wir gern erreichen möchten? Welche Hürden stehen zwischen uns und unserer Zielgruppe? Was erwartet sich die Zielgruppe von der Teilnahme? Ist es möglich, das Angebot flexibel an die Bedarfe der Zielgruppe anzupassen? Welche Vorkenntnisse hat die Zielgruppe zu den Themen des Angebots? Gibt es innerhalb der Zielgruppe große Unterschiede? Ist unser Angebot fähig, auf die Heterogenität der Zielgruppe einzugehen? Wie können unterschiedliche Lernvoraussetzungen den Bildungsprozess bereichern? Wie sieht die Lebenswelt der Zielgruppe aus und wie kann das Angebot an sie anknüpfen? Nimmt die Zielgruppe das Angebot freiwillig wahr?*⁵

Lernorte und Lernumfeld In der Planung und Vorbereitung von Bildungsangeboten wird neben der inhaltlichen und didaktischen Qualität auch das Lernumfeld, also Lernorte, -räume und -settings, beachtet, da es das Gelingen des Bildungsangebots maßgeblich beeinflusst. Das Angebot wird an die geografische Verortung und den Sozialraum angepasst. Passende Veranstaltungsorte und -räume werden bewusst ausgewählt. Bei der Konzeption des Bildungsangebots wird auch die Gestaltung von Lernorten berücksichtigt und eine geeignete Atmosphäre geschaffen. Materialien werden ausgewählt und gestaltet, so dass sie beispielsweise barrierefrei sind und den Erfordernissen von → **inkluisiven Bildungsangeboten** entsprechen. Um Lernergebnisse zu sichern wird eine Nachbereitung von Veranstaltungen und Bildungsangeboten durchgeführt.

► *Wird das Angebot im ländlichen oder urbanen Raum angeboten? Welche Anforderungen ergeben sich daraus? Nach welchen Kriterien suchen wir Lernorte aus – geht es hier um Kosten, Erreichbarkeit, Barrierefrei-*

5 Die Studie *»Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit«* zeigt, dass Freiwilligkeit Auswirkungen auf die Wirksamkeit eines Bildungsangebots hat. Eine freiwillige Teilnahme setzt Interesse am Thema voraus. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Inhalte des Angebots von der Zielgruppe angenommen werden. Andererseits können durch verpflichtende Angebote neue Zielgruppen erreicht werden.



heit, Nachhaltigkeit, Kooperationen, Atmosphäre, förderliche Lernumgebung? Spiegelt die Lernumgebung die Ansprüche, die wir in unserem Angebot vermitteln, im Sinne des → *Whole Institution Approach* wider? Inwieweit vermitteln Lernumgebung, Materialien und Atmosphäre Achtsamkeit und Respekt gegenüber den Teilnehmenden? Welche Gewohnheiten der Zielgruppen sind zu berücksichtigen? Welche Irritationen können sich aufgrund der Lernumgebung ergeben und wie können diese sinnvoll in den Bildungsprozess eingebaut werden? Wie inklusiv sind Lernumgebung und -materialien in Bezug auf körperliche, strukturelle, sprachliche und weitere Barrieren? Ist barrierefreie Technik vor Ort nutzbar? Wie können Lernergebnisse genutzt werden? Sind beispielsweise Fotoprotokolle, Handouts, Videodokumentationen, Audio-Mitschnitte von Vorträgen, Tagungsdokumentationen, weiterführende Unterlagen, Tipps und Links geplant?

Lehrende, Referierende, Trainer_innen

Das Bildungsangebot wird von Referierenden beziehungsweise Trainer_innen durchgeführt, die motiviert und inhaltlich kompetent sind und pädagogisch reflektiert agieren. Sie verfügen über Fachwissen, pädagogische Expertise, Sprachkompetenz, Kooperationsfähigkeit, Vermittlungs-, Reflexions- und Inklusionskompetenz. Die normativen Ansprüche der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (vgl. Seite 6), das Leitbild der anbietenden NRO und die Prinzipien des → *Beutelsbacher Konsens* werden beachtet.

Die Referierenden reflektieren ihren eigenen Standpunkt und die eigenen Erfahrungen.

Es wird darauf geachtet, dass das Team, das die Bildungsangebote konzipiert und durchführt, divers zusammengesetzt ist. Gezielt eingebunden werden beispielsweise Menschen, die sich als → BIPOC definieren, Menschen mit Migrations- oder Fluchterfahrungen, Südpartner_innen, von den angesprochenen Themen besonders betroffene Menschen sowie Expert_innen für das Thema. Eine Nähe zur Lebenswelt der Zielgruppe oder der Einsatz von Peers als Trainer_innen kann hilfreich sein.

Eine faire Bezahlung der Lehrenden und Trainer_innen wird gewährleistet, es sei denn, die Trainer_innen üben die Tätigkeit explizit ehrenamtlich aus.

► *Sind die Trainer_innen pädagogisch und inhaltlich geschult? Wurde bei der Auswahl der Trainer_innen der Kinderschutz berücksichtigt? Vermitteln die Lehrenden das Selbstverständnis, das meine NRO vertritt? Können die Trainer_innen reflektiert auf die Zielgruppe reagieren, sind sie für deren Bedarfe und Lebenswelten sensibilisiert? Können die Referierenden ihre eigene Rolle im Lehr-Lern-Prozess reflektieren und verstehen sich selbst auch als Lernende? Sprechen Referierende die gleiche Sprache wie die Teilnehmenden, was beispielsweise Formulierungen, Tempo, Komplexität, Verwendung von Fremdwörtern und anderes betrifft? Ist das Team in Bezug auf → Geschlecht, race, Lebenswelt, soziales Milieu und Klasse, sexuelle Orientierung und Identität, Behinderung und Alter divers zusammengesetzt? Sind die Referierenden geschult darin, Diskriminierungen zu erkennen und sensibel mit ihnen umzugehen? Werden Trainer_innen eingebunden, die einen persönlichen Bezug zum Thema haben? Werden Expert_innen aus dem → Globalen Süden einbezogen? Können digitale Tools genutzt werden, um weitere Expert_innen einzubeziehen?*

Organisationsinterne Nachbereitung

Eine organisationsinterne Nachbereitung wird durchgeführt, um das Angebot kritisch zu reflektieren, (selbst) zu evaluieren, die zukünftige Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten sowie das organisationsinterne Lernen zu stärken und zur Transparenz gegenüber Fördermittelgeber_innen beizutragen.

Sofern eine Evaluation als Wirkungsevaluation angelegt ist, konzentriert sie sich auf diejenigen Wirkungen des Projekts, die unmittelbar durch die Maßnahme erzielt werden können, und den Anteil, den das Projekt an der Erreichung übergeordneter Ziele hat.

► *Welche Möglichkeiten und Ressourcen der Evaluation oder Selbst-Evaluation bestehen? Wessen Einschätzung zum Bildungsangebot soll mit einbezogen werden? Welche Daten benötigen wir, und wie können sie gewonnen werden? Wie werden die Daten ausgewertet? Wie erfolgt die interne, kritische Einschätzung und Reflexion des Angebots beziehungsweise der Evaluationsergebnisse? Wie kann gewährleistet werden, dass diese Ergebnisse in Konzeption und Planung zukünftiger Bildungsangebote einfließen?*

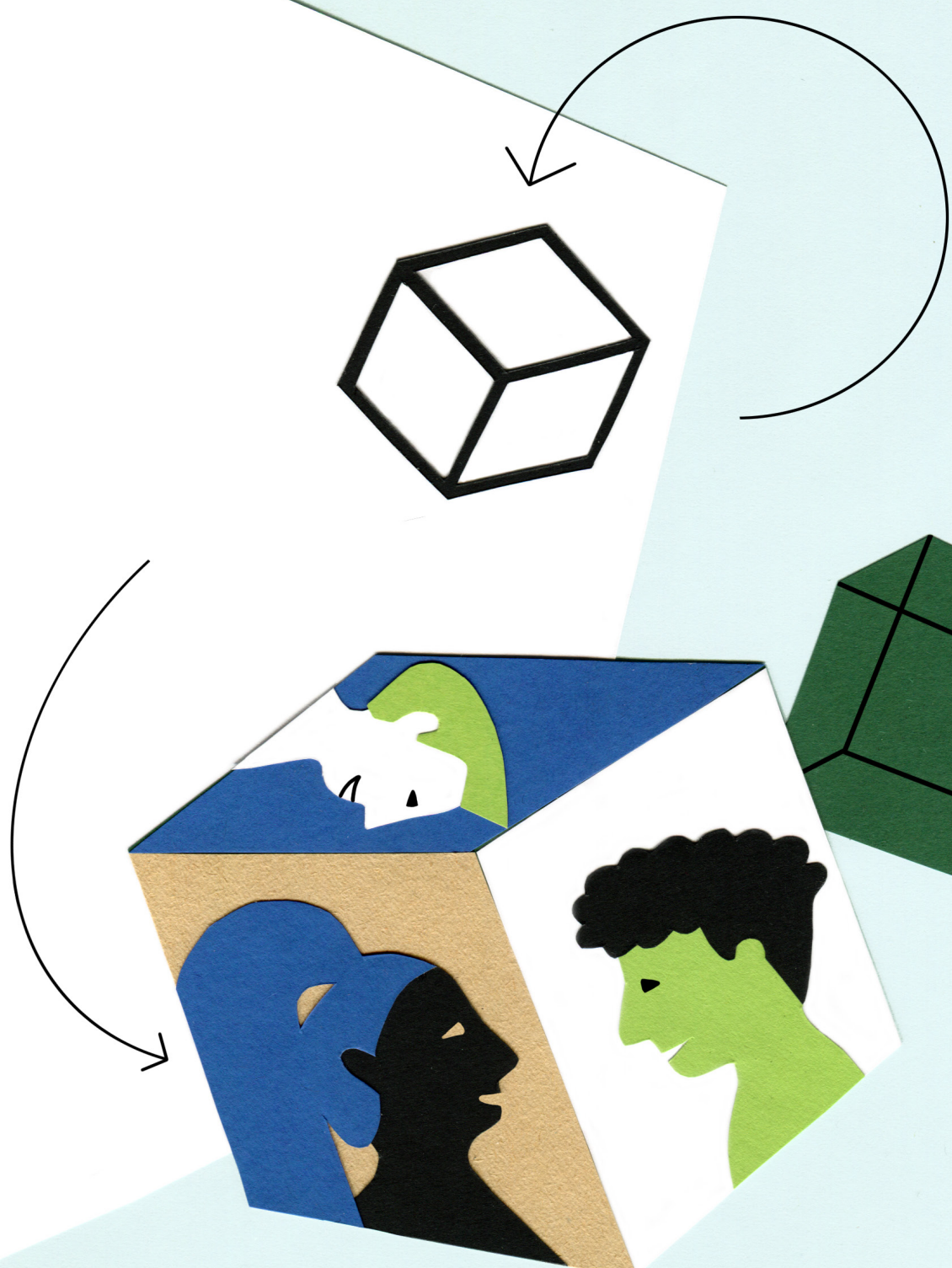
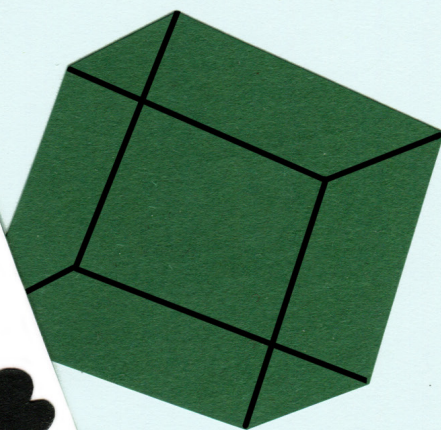
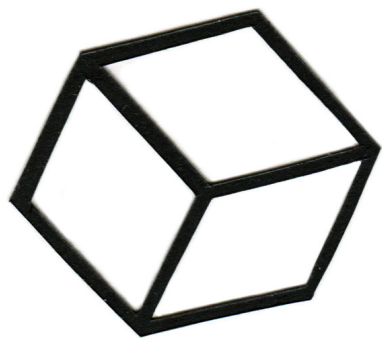


Relevanz des Angebots

Die Zusammenhänge zwischen Inhalten, Zielen, der Analyse des Lernumfelds, dem politischen Kontext, Zielgruppen und Kooperationen sowie der Konzeption und Gestaltung des Bildungsangebots sind schlüssig. Herausforderungen in der Konzeption und -durchführung sowie mögliche Widersprüche und Spannungsfelder sind benannt.

► *Inwiefern eignet sich das Bildungsangebot, um für die angesprochenen globalen Fragen zu sensibilisieren? Passen die Inhalte sowie die methodisch-didaktischen Zugänge zu den formulierten Zielen und zu den Bedarfen und Voraussetzungen der Zielgruppe?*

INHALTLICHE QUALITÄT



Die Inhalte der Bildungsangebote beziehen sich auf die Globalität und Heterogenität der Welt und orientieren sich an den Anforderungen für eine zukunftsfähige, das heißt global nachhaltige und gerechte Entwicklung. Sie verdeutlichen die Notwendigkeit gesellschaftlichen Wandels hin zu wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und politischer Gerechtigkeit. Sie gehen auf die Wechselwirkungen zwischen globalen und lokalen Entwicklungen, Entscheidungen und Handlungen ein. Dabei werden globale Machtverhältnisse und ihre Auswirkungen auf lokale Gegebenheiten thematisiert und hinterfragt. Bildungsangebote stellen einen Bezug zu aktuellen und für die Zielgruppe relevanten Themen und gesellschaftlichen Diskussionen her. Ziel der Angebote ist es, Wissen zu erweitern, Kompetenzen zu vermitteln und zum Handeln anzuregen.

→ Globalität

Die inhaltliche Darstellung und Auseinandersetzung des Bildungsangebots sprechen globale Zusammenhänge und die Heterogenität der Welt an. Dabei wird die Wechselwirkung zwischen lokalen und globalen Kontexten thematisiert, die von globalen Interdependenzen, Abhängigkeiten und Machtverhältnissen geprägt ist. Ausgangspunkt können entweder lokale Handlungen und Entscheidungen sein, die globale Auswirkungen haben, oder es können umgekehrt ausgehend von globalen Fragen aktuelle oder historische lokale Auswirkungen angesprochen werden. Das Bildungsangebot fokussiert nicht nur auf Symptome globaler Probleme und Konflikte, sondern thematisiert tieferliegende Ursachen.

► *Verdeutlicht das Thema die Verwobenheit von globalen und lokalen Entwicklungen? Ermöglicht das Angebot den Lernenden, Bezüge zwischen lokalen und globalen Kontexten herzustellen? Macht das Angebot deutlich, welche Verantwortung und Gestaltungsmacht die verschiedenen gesellschaftlichen Akteur_innen in Bezug auf globale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten haben?*

Komplexität veranschaulichen, vereinfachende Sichtweisen vermeiden

Das Bildungsangebot veranschaulicht und reduziert die Komplexität von globalen Entwicklungen, ohne komplexe Inhalte zu sehr zu vereinfachen. Es vermeidet weitestgehend vereinfachende Sichtweisen und vermeintliche Wahrheiten beziehungsweise macht sie kenntlich. Beispiele dienen der Veranschaulichung komplexer Zusammenhänge; auf ihren Beispielcharakter wird hingewiesen.

► *In welcher Form und auf Basis welcher Überlegungen und Annahmen wird die Komplexität von Sachverhalten reduziert? Welche Möglichkeiten sind vorgesehen, damit die Teilnehmenden Schlussfolgerungen aus strukturellen Phänomenen ziehen können? Wird ihnen beispielsweise*

ermöglicht, strukturelle Rahmenbedingungen für Entwicklungsprozesse, strukturelle Ungleichheiten, Machtstrukturen, Rassismen und anderes zu erkennen, zu analysieren und zu beurteilen?

→ Interdisziplinarität

Das Bildungsangebot nähert sich seinen Inhalten interdisziplinär. Es vermittelt das erforderliche Wissen über die Verwobenheit der eigenen Lebenswelt mit den komplexen Prozessen der Globalisierung, der Entwicklung zur Weltgesellschaft und den Anforderungen für eine zukunftsfähige und nachhaltige Entwicklung.

► *Wie wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen mit dem Alltag der Lernenden thematisiert? Welche unterschiedlichen Dimensionen und interdisziplinären Zugänge werden in der Sachanalyse berücksichtigt?*

Mehrperspektivität und Transparenz des eigenen Standpunkts

Das Bildungsangebot bringt unterschiedliche Perspektiven auf die thematisierten Problemstellungen ein. Es regt dazu an, sich mit unterschiedlichen Interessenskonstellationen auseinanderzusetzen. Im Sinne der → Positionalität werden verschiedene Perspektiven auf Basis ihrer Positionierung in globalen Machtverhältnissen sichtbar gemacht und hinterfragt.

Die inhaltliche Gestaltung des Angebots ermöglicht es den Teilnehmer_innen, eigene Sichtweisen als eine Perspektive unter vielen zu verstehen und zu reflektieren. Der Standpunkt der Projektträger_innen und Konzeptentwickler_innen wird transparent dargestellt und kann in eine kritische Auseinandersetzung einbezogen werden.

► *Werden unterschiedliche, auch kontroverse Sichtweisen zum Thema einbezogen? Wird hinterfragt, warum aus einer bestimmten Perspektive heraus bestimmte Lösungsvorschläge gemacht werden? Welche Kriterien wie etwa Relevanz, Aktualität oder Beispielhaftigkeit werden für die Themenwahl herangezogen? Wird die Auswahl transparent gemacht? Werden die Kriterien für die Auswahl oder Reduktion von Perspektiven deutlich? Welche Möglichkeiten bietet das Bildungsangebot den Teilnehmenden, kontroverse Standpunkte und Interessen zu analysieren, zu entwickeln und zu beurteilen? In welcher Form stellt die anbietende Organisation ihre Sichtweise auf das Thema dar?*

Historische Entwicklungen und alternative Handlungswege aufzeigen

Bei der Betrachtung gegenwärtiger Probleme werden historische Entwicklungen und Hintergründe aufgezeigt und gemeinsam analysiert. Politische, soziale und wirtschaftliche Gegebenheiten werden nicht als natürlich, sondern als gestaltbare Entwicklungen und als Ergebnisse von Deutungen, Handlungen, Macht und Entscheidungen dargestellt.

Das Bildungsangebot bietet Zugänge zu alternativen Denkmodellen und Entwicklungswegen und gibt den Lernenden die Möglichkeit, Visionen für die zukünftige Gestaltung des Lebens in der Weltgesellschaft zu entwerfen. Das Bildungsangebot regt dazu an, sich mit Lösungen und Handlungsoptionen auf individueller, kollektiver und struktureller Ebene auseinanderzusetzen. Dabei thematisiert es auch Machtfragen, kurz- und langfristige Folgen von Lösungen sowie Potenziale und Grenzen individueller und kollektiver Handlungsoptionen.

► *In welcher Form wird die historische Dimension globaler Ungleichheit thematisiert? In welcher Form werden historische Entwicklungen als Folge aktiver Entscheidungen von Personen oder Personengruppen dargestellt? Welche Möglichkeiten haben Teilnehmende, sich über Alternativen zu informieren, diese zu diskutieren und kritisch zu beurteilen? Welche Möglichkeiten zur kreativen Erarbeitung eigener Vorstellungen von Alternativen, Visionen der Teilnehmenden sind vorgesehen? Werden individuelle, kollektive und auch strukturelle Optionen angesprochen?*

Repräsentation und Handlungsmacht

Das Bildungsangebot vermeidet einseitige Darstellungen von Macht- und Ohnmachtspositionen. Menschen werden nicht als Hilfsbedürftige oder Opfer dargestellt, sondern als Subjekte mit Rechten und Potenzialen und als handlungsfähige Akteur_innen. Das Bildungsangebot thematisiert und hinterfragt die Dominanz bestimmter Akteur_innen und die Idee, dass bestimmte Gruppen von Menschen Lösungen entwickeln und durchsetzen können, die für alle gelten. Das Spannungsfeld zwischen der Kritik an → universellen Werten und Lösungsansätzen und → (Kultur-)Relativismus wird bewusst gemacht. Das Bildungsangebot erkennt die Notwendigkeit universeller Werte an, ohne sie jedoch in ihrer praktischen Ausprägung unkritisch und unhinterfragt für alle Kontexte anzunehmen.

► *Wer spricht und für wen? Welche Subjekte, Gruppen werden konstruiert? Wer tritt als wissend, handelnd oder aktiv auf? Werden Opferrollen und die Betonung von Hilfsbedürftigkeit vermieden? Wird die Relativierung von Menschenrechten, Frauenrechten, Demokratie, Pressefreiheit und weiteren Grundwerten kritisch diskutiert? Wird das Argumentationsmuster »diese Werte gelten nur dort oder nur hier« kritisch hinterfragt?*

→ Diskriminierungssensibilität und Vermeidung von → Kulturalisierung bei der Darstellung von Differenzen

Die strukturelle Dimension von Rassismus wird aufgezeigt. Rassismus wird nicht nur als Problem einzelner Individuen dargestellt oder bagatellisiert, indem er auf Vorurteile, Stereotype und Klischees reduziert wird. Das Bildungsangebot fördert die kritische Reflexion der Wechselbeziehungen von Dimensionen sozialer Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse wie → Geschlecht, → race, soziales Milieu und

Klasse, sexuelle Orientierung und Identität, Behinderung, Alter und weiteren Differenzen (→ Intersektionalität).

Das Bildungsangebot hinterfragt Vorstellungen von Differenz, diskriminierende Argumentationsmuster werden aufgezeigt, die Herstellung von Differenzen wird als Konstruktionsprozess reflektiert (→ Ethnozentrismus). Es stehen sowohl soziokulturelle und politische Differenzen als auch Gemeinsamkeiten im Fokus.

Sofern das Bildungsangebot mit dem Konzept »Kultur« arbeitet, wird das zugrundeliegende Kulturverständnis offengelegt. »Kultur(en)« werden als heterogen und veränderbar dargestellt.

► *Wird in Methoden, Übungen oder Sprache und Bildern – bewusst oder unbewusst – Rassismus reproduziert? Werden bei einer Analyse von Diskriminierung oder Rassismus alle Ebenen, die individuelle, institutionelle, gesellschaftliche und strukturelle, einbezogen? Wird angesprochen, dass Personen unterschiedlich von Diskriminierung betroffen sind? Werden Subjekte oder Gruppen zu »Anderen« gemacht, indem beispielsweise Differenzen stark betont werden, und wenn ja, zu welchem Zweck? Wird die Darstellung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Zusammenhang mit politischen, historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen kritisch hinterfragt? Wird berücksichtigt, wie sich die Wechselwirkungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppenzuschreibungen auf Diskriminierungserfahrungen auswirken?*

Thematisierung von Unsicherheit, Wissen und »Nicht-Wissen«

Das Bildungsangebot präsentiert keine einfachen Lösungen. Es werden Unsicherheiten und »Nicht-Wissen« in Bezug auf komplexe Phänomene und zukünftige Entwicklungen sowie in Bezug auf individuelle Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten thematisiert.

Das Bildungsangebot weist auf marginalisiertes, nicht sichtbares Wissen im Sinne → postkolonialer Theorien hin und macht → nicht-hegemoniales Wissen und die Handlungsmacht von Kolonialisierten sichtbar.

► *Setzt sich das Bildungsangebot mit der Begrenztheit von Wissen auseinander? Welches Wissen wird angesprochen? Wie kann nicht-hegemoniales Wissen sichtbar gemacht werden? Wie wird – im Sinne der Partizipation – das Erfahrungs- und Alltagswissen der Teilnehmenden in den Bildungsprozess einbezogen? Wie werden Gefühle wie Unsicherheiten, Ungewissheiten und Ähnliches der Teilnehmenden ebenso wie der Lehrenden berücksichtigt?*

Begriffe und Konzepte

Das Bildungsangebot lässt eine kritische Analyse von zentralen Begriffen und Konzepten zu, die mit den im Fokus stehenden Themen verknüpft sind. Dies können beispielsweise Begriffe wie Entwicklung und Unterentwicklung oder Überentwicklung, Armut und Reichtum, Hilfe oder Konzepte wie »gutes Leben«, Wachstum, → Globaler Süden, → Globaler Norden sein.

► *Werden verschiedene Zugänge zu den zentralen Begriffen und Konzepten, mit denen gearbeitet wird, geboten? Werden Positionen, Konzepte und Zugänge aus dem Globalen Süden berücksichtigt? Werden Begriffe und Konzepte auch im Zusammenhang mit ihrem Entstehungskontext hinterfragt?*

Quellentransparenz

Das Bildungsangebot basiert auf seriösen und fundierten Quellen, die weitgehend transparent gemacht werden. Es fördert einen kritischen Umgang mit den Quellen, hinterfragt beispielsweise die → Positionalität der Person, die den Text geschrieben hat.

► *Auf welche Quellen bezieht sich der Lerninhalt des Bildungsangebotes? Macht es die Quellen für die Teilnehmenden sichtbar? Regt es den kritischen Umgang mit Quellen an? Thematisiert es den geografischen, sozioökonomischen, politischen und beruflichen Hintergrund des_der Autor_in? Wird diskutiert, welchen Einfluss dieser Hintergrund auf die Perspektive des_der Autor_in haben könnte? Werden Leerstellen in der Quellenauswahl, wenn beispielsweise Sichtweisen marginalisierter Gruppen fehlen, thematisiert und erklärt?*

QUALITÄT DES VERMITTLUNGS- PROZESSES



Bildungsangebote wollen Menschen befähigen, sich in einer globalisierten Welt zu orientieren, zu positionieren und sie im Sinne globaler Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit mitzugestalten. Das spiegelt sich auch in ihrer didaktischen Planung und Umsetzung wider. Die Teilnehmenden stehen im Mittelpunkt des Bildungsprozesses, das Bildungsangebot ist von einem respektvollen Umgang aller mit allen geprägt. Die behandelten Inhalte sind für die Zielgruppen adäquat und altersgerecht aufbereitet. Das Bildungsangebot fördert die Entwicklung und Stärkung von Kompetenzen der Lernenden. Hierfür werden die Inhalte und Methoden angemessen auf die Lernvoraussetzungen der Zielgruppen – unter anderem entsprechend dem Alter, der Vorkenntnisse und Sprachkenntnisse – und die Rahmenbedingungen des Angebots – das heißt seine Dauer, Vertiefungsmöglichkeiten, Gruppengröße, Methoden und Ähnliches mehr – abgestimmt.

Lernprozesse partizipativ gestalten

Das Bildungsangebot fördert die aktive Teilnahme der Lernenden unter Berücksichtigung ihrer Voraussetzungen. Es bietet ihnen Möglichkeiten, die eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu reflektieren, eigene Lernziele zu formulieren sowie eigene Fähigkeiten und Erfahrungen einzubringen.

► *In welcher Form können die Teilnehmenden das Angebot aktiv mitgestalten? Wie werden Voraussetzungen, Bedürfnisse, Erfahrungen und Interessen der Teilnehmenden eingebunden? Welche Ressourcen sind nötig, damit alle am Lernprozess teilhaben können? Wie werden Ungleichheits- und Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden oder innerhalb der Lerngruppe thematisiert und nötigenfalls ausgeglichen?*

Teilhabe und Selbstwirksamkeit erfahren und erproben

Das Bildungsangebot fördert die Entwicklung von Kompetenzen für aktive gesellschaftliche und politische Teilhabe. Sie bilden die Grundlage für die Transformation hin zu einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung. Es setzt sich mit verschiedenen Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation auseinander. Die Teilnehmer_innen können selbst Ideen, Visionen und Handlungsoptionen erproben und mit ihnen experimentieren. Dies stärkt ihre Erfahrungen von Teilhabe und Selbstwirksamkeit und regt zu gesellschaftlichem Handeln an.

► *Welche Möglichkeiten bietet das Bildungsangebot, Erfahrungen der Teilhabe und Selbstwirksamkeit zu stärken? Welche Möglichkeiten gesellschaftlicher und politischer Mitgestaltung zeigt es auf? Lernen die Teilnehmenden Optionen kennen, auf Grundlage des erworbenen Wissens aktiv zu werden?*

Räume zur Reflexion schaffen

Die Erfahrungen der Lernenden werden in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses gerückt. Das Bildungsangebot bietet einen »geschützten Raum«. Es ist so gestaltet, dass es den Lernenden ermöglicht, ihre Wertvorstellungen und Meinungen ebenso wie Vorurteile oder Stereotype zu reflektieren. Es lässt Spannungsfelder wie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zu und thematisiert diese. Auch praktische Erfahrungen der Teilnehmer_innen mit Partizipation können Teil des Reflexionsprozesses sein. Es wird auf eine respektvolle, wertschätzende Lernatmosphäre geachtet.

► *Welche Möglichkeiten sind vorgesehen, damit die Vorerfahrungen, Vorstellungen und Meinungen der Teilnehmenden einfließen und der Reflexion zugänglich gemacht werden? Inwiefern können die Teilnehmenden ihre eigenen Ungewissheiten, Widersprüche, Gefühle und Verwobenheiten einbringen und gemeinsam diskutieren? Wie werden Unterschiede in Fähigkeiten und Kommunikationsverhalten der Teilnehmenden berücksichtigt? Ist ein achtsamer Umgang mit den Gefühlen der Teilnehmenden gewährleistet? Sind wir auf mögliche Konflikte vorbereitet?*

Perspektiven wahrnehmen und verstehen

Das Bildungsangebot regt die Teilnehmenden dazu an, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen, die Perspektive zu wechseln, verschiedene Perspektiven zu vergleichen und sich mit unterschiedlichen Interessenskonstellationen auseinanderzusetzen. Dies stärkt die Fähigkeit zur Empathie.

► *Wie wird die Bereitschaft zum Perspektivwechsel bei den Teilnehmenden gefördert? Welche alters- und zielgruppengemäßen Inhalte und Situationen ermöglichen es den Teilnehmenden, die Perspektive zu wechseln? In welchen Lehr-Lern-Arrangements können die Teilnehmenden Perspektivwechsel reflektieren sowie auf kognitiver und affektiver Ebene lernen?*

Kritisches, vernetzendes und systemisches Denken

Das Bildungsangebot ist so gestaltet, dass es die eigenständige Meinungsbildung und kritische Auseinandersetzung mit Informationen sowie medialen und politischen Diskursen ermöglicht. Es regt zu differenzierter Meinungsbildung an und fördert die Argumentationsfähigkeit. Die interdisziplinäre Herangehensweise unterstützt eine ganzheitliche und systemische Sicht und fokussiert auf (komplexe) Zusammenhänge und Wechselwirkungen.

Systemisch-strukturgeleitetes Lernen findet auf unterschiedlichen Lernerebenen statt, die praktische Herangehensweisen und abstraktes Denken verbindet. Die Lernenden werden dabei durch eine Lehrperson begleitet, die das Lernumfeld motivierend gestaltet und sich an ganzheitlichen Bildungsvorstellungen orientiert.

► *Wie wird die Meinungsbildung der Teilnehmenden didaktisch ange- regt? Wie werden Informationen in Zusammenhang gebracht und vermit- telt? Wie wird es den Teilnehmenden ermöglicht, sich mit verschiedenen Perspektiven und Interessen, Entwicklungswegen und Spannungsfeldern auseinanderzusetzen? Welche Medien werden dazu genutzt? Lernen die Teilnehmenden Handlungsoptionen in unterschiedlichen gesellschaftli- chen Bereichen kennen, zum Beispiel im beruflichen Umfeld, in der Fami- lie, in der Schule oder in der Politik? Wie wird ihre Gestaltungskompetenz unterstützt?*

Teilnehmendenorientierung

Lehr-Lern-Arrangements sind didaktisch so gestaltet, dass sie den Ler- nenden Anknüpfungsmöglichkeiten an die eigene Lebenswelt eröffnen. Aus dem lebensweltlichen Horizont heraus werden neue Fragen zu Fachthemen gestellt und damit das Verständnis vertieft.

Lernprozesse werden als selbstorganisierte, individuelle Vorgänge be- griffen. Das Bildungsangebot ist so gestaltet, dass es selbstorganisiertes Lernen anregt. Referierende und Vermittler_innen ermöglichen den Teilnehmenden individuelle Zugänge und akzeptieren die Ergebnisof- fenheit eines solchen Lernens.

► *Wie wird die Verwobenheit von globalen Zusammenhängen mit dem Alltag der Lernenden thematisiert? Wie können die Teilnehmenden Bezü- ge zwischen lokalem und globalem Kontext des Themas herstellen? Kön- nen die Teilnehmenden die Themen selbständig bearbeiten? Welche Vo- raussetzungen und Ressourcen sind dafür notwendig? Wie ergebnisoffen sind das Bildungsangebot und die Referierenden bezüglich der Lernziele?*

Methodenvielfalt

Das Bildungsangebot nutzt eine Vielfalt von Lehrmethoden. Methoden und Inhalte sind gut aufeinander abgestimmt. Die Methodenvielfalt be- rücksichtigt unterschiedliche Lerntypen und -formen, verknüpft das Lernen auf kognitiver, affektiver und sozialer Ebene und bietet Mög- lichkeiten für kooperatives, konstruktives, kreatives und inklusives Ler- nen. Digitale Möglichkeiten und Formate werden gewinnbringend ein- gesetzt.

► *Welche Methoden kommen zum Einsatz? Sind die Methoden vielfäl- tig und ermöglichen sie Lernerfahrungen im kognitiven, affektiven und sozialen Bereich? Können die Teilnehmenden in verschiedenen Gruppen- formen arbeiten? Wie werden individuelle Lernformen der Teilnehme- den berücksichtigt? Passen die Methoden zu den jeweiligen Inhalten und Aufgabenstellungen?*

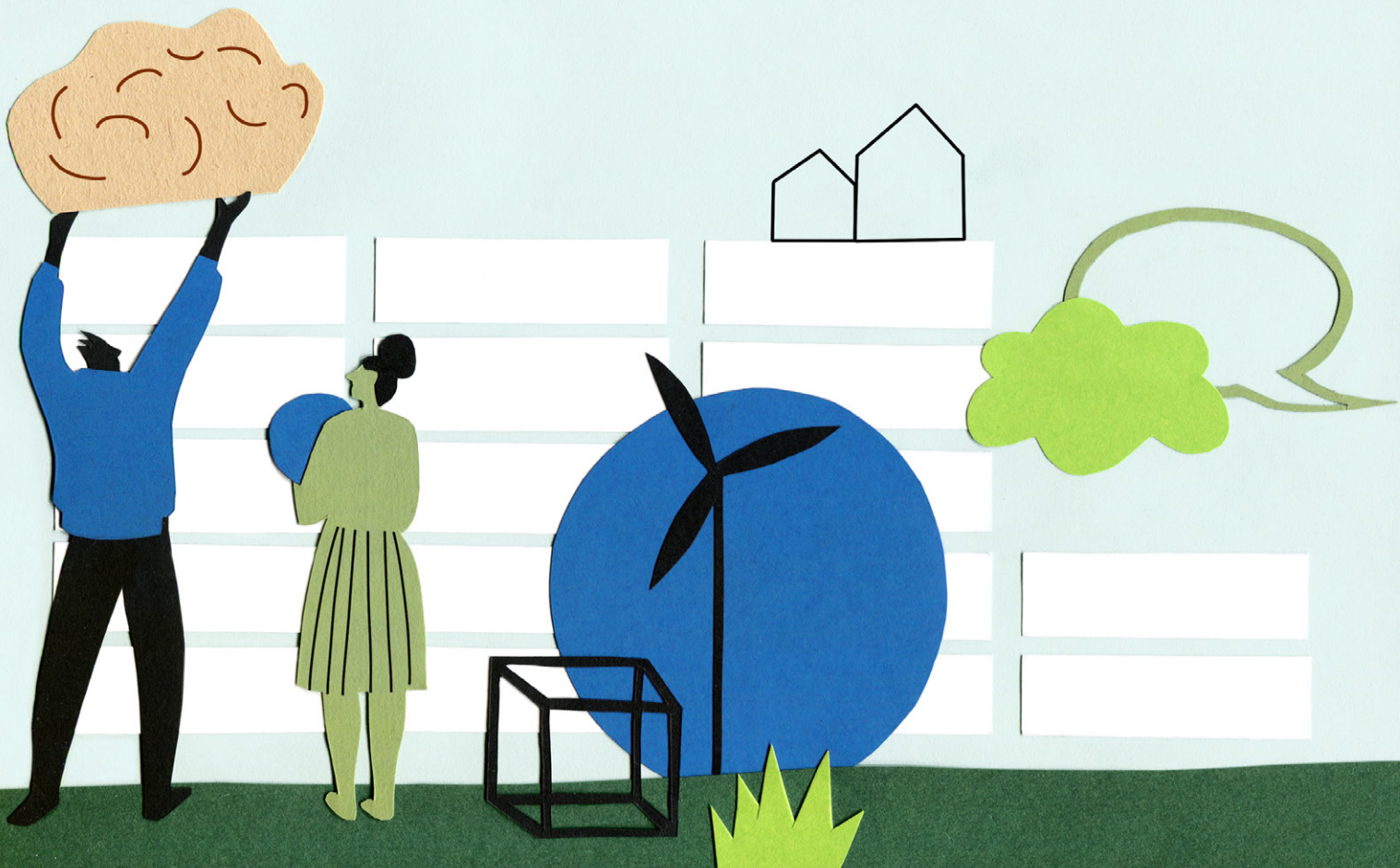
KRITERIEN FÜR DIE SCHULISCHE BILDUNG

MO

DI

MI

DO



Die Zusammenarbeit von NRO mit Akteur_innen der schulischen und beruflichen Bildung und der Lehrkräfteaus- und -fortbildung bietet der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit spezielle Chancen und Herausforderungen. Wichtigster Ausgangspunkt für die Kooperation von NRO mit Schulen ist eine gleichberechtigte Partner_innenschaft auf Augenhöhe. NRO sind keine Dienstleister_innen, sondern geben wichtige Impulse für neue Themen, Lernformate und Methoden in den Unterricht. Die Kombination von Ansprüchen der zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit und dem systemischen Kontext der schulischen Bildung produziert Spannungsfelder, die bei Kooperationen zwischen NRO und schulischen Träger_innen bedacht werden müssen. Bildungsangebote bewegen sich in einem konflikthaften Rahmen: das Verständnis der NRO von Lernen als individueller Prozess trifft auf Lehrplanvorgaben, das Prinzip der Freiwilligkeit des Lernens konfliktiert mit der Schulpflicht, partizipative Lernformate müssen in den klassischen Schulunterricht integriert werden. Besonders bei der inhaltlichen Gestaltung der Bildungsangebote muss zudem der → Beutelsbacher Konsens als Grundsatz der schulischen Bildungsarbeit mitberücksichtigt werden. Die Praxis zeigt, dass die Nachfrage der Schulen nach außerschulischen Bildungsangeboten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit die zivilgesellschaftlichen Angebote übersteigt. Zugleich berichten NRO von Schwierigkeiten, mit Schulen in Kontakt zu treten und ihre Angebote in den schulischen Unterricht zu integrieren.

Die folgenden Kriterien ergänzen die drei vorstehenden Kapitel im Hinblick auf den speziellen Kontext der Zusammenarbeit von NRO und Schulen. Alle Kriterien und Leitfragen sind als zusätzlich zu den oben genannten Kriterien zu verstehen. Alle hier nicht erwähnten Kriterien, besonders aus den Bereichen inhaltliche und didaktische Qualität, gelten für die Kooperation mit Schulen ebenso.

Verortung des eigenen Bildungsangebots, systemischer Kontext

Das Bildungsangebot berücksichtigt die besonderen strukturellen Gegebenheiten des schulischen Kontexts, beispielsweise Rahmenlehrpläne, Leitlinien, strukturelle Möglichkeiten zu fächerübergreifendem oder fächerverbindendem Unterricht, Projektorientierung, Halb- oder Ganztagsystem. Diese Faktoren setzen den Rahmen für eine gelingende Kooperation zwischen Schule und NRO. Je besser das Bildungsangebot an die Gegebenheiten der Schule angepasst ist, desto erfolgversprechender ist seine Umsetzung. Der → Beutelsbacher Konsens ist unbedingt zu berücksichtigen. Eine kritische Auseinandersetzung mit und Thematisierung von strukturellen Gegebenheiten des schulischen Kontexts kann dabei helfen, innovative Impulse zum Beispiel im Sinne des → Whole Institution Approach und der Prinzipien transformativer Bildung anzulegen. Das Angebot kann bewusst dafür genutzt werden,

den engen schulischen Rahmen zu erweitern und alternative Lern- und Erfahrungsformen zu erproben.

► *In welcher Art von schulischem Kontext bewegt sich das Angebot? Handelt es sich um eine Grundschule, Oberschule, Berufsschule oder andere? Gibt es inhaltliche Schwerpunkte des Schulprofils, an die das Bildungsangebot anknüpfen kann? Kann das Thema durch fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht interdisziplinär betrachtet werden? Gibt die zeitliche Strukturierung des Unterrichts die Länge der Bildungseinheit vor? Inwiefern kann das Bildungsangebot über die strukturellen Gegebenheiten hinausgehen und Impulse beispielsweise für fächerübergreifende Arbeitsweisen setzen?*

Gegebenheiten der NRO

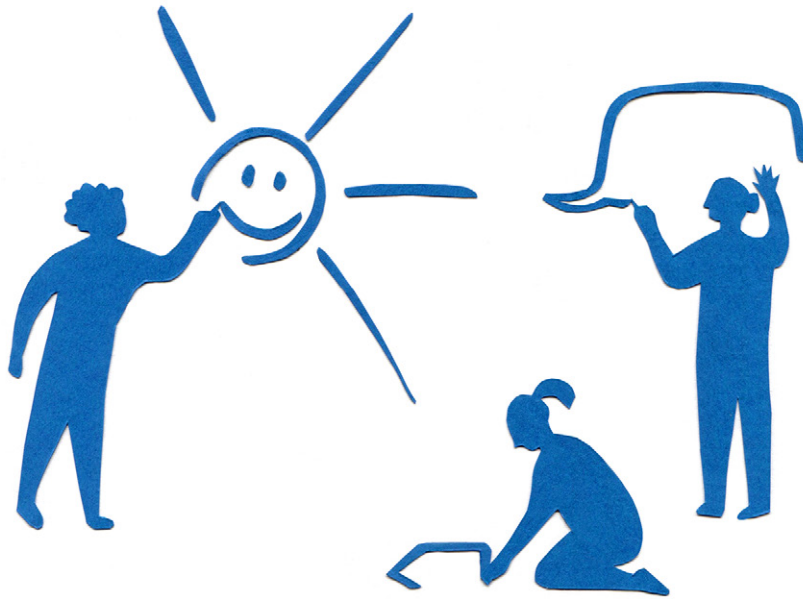
Die NRO bindet für die Erstellung und Durchführung von Bildungsangeboten an Schulen gezielt Referent_innen ein, die bereits im schulischen Kontext gearbeitet haben und dessen spezifische Voraussetzungen kennen. Referent_innen ohne Vorerfahrungen werden gut vorbereitet und begleitet. Falls innerhalb der NRO keine Expertise zur Kooperation im schulischen Kontext verfügbar ist, holt die NRO sich diese Expertise von außen hinzu.

► *Möchte die NRO mit Schulen zusammenarbeiten? Sind Vorerfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen vorhanden? Sind die Rahmenbedingungen von Schulen bekannt? Sind die durchführenden Referent_innen für die Arbeit in der Schule qualifiziert oder gibt es die Möglichkeit der Qualifizierung innerhalb der NRO oder in Kooperation mit einer anderen NRO?*

Kooperationen

Die Kooperation mit Schule wird inhaltlich und methodisch-didaktisch gemeinsam mit schulischen Vertreter_innen geplant. In Vorbereitung der Kooperation werden Rollen- und Aufgabenverteilung unter den Partner_innen geklärt. Die Zusammenarbeit zwischen NRO und kooperierender Schule erfolgt auf Augenhöhe. Die NRO sind keine Dienstleisterinnen der Schule. Sie setzen eigene Impulse, welche die schulische Bildungsarbeit sinnvoll ergänzen.

► *Welche Ziele und Erwartungen verbindet die Schule mit einer Kooperation mit der NRO? Welche Ziele und Erwartungen hat die NRO bezüglich der Kooperation mit der Schule? Wie stellt die NRO sich ihre Rolle in der Gestaltung des Unterrichts vor – soll ein kleiner Input gegeben oder eine gesamte Unterrichtseinheit konzipiert werden? Wie stellt sich die Schule die Rolle der NRO in der Gestaltung des Unterrichts vor? Gibt es in der Schule Anknüpfungspunkte im Sinne des → Whole Institution Approach?*



Zielgruppe(n) Die Zielgruppe des Bildungsangebots wird auch im Kontext Schule klar definiert. Das Angebot knüpft an die Bedarfe, die kognitiven Voraussetzungen und die Lebenswelt der Zielgruppe an.

Es ist zu beachten, dass die Zielgruppe, insbesondere die der Schüler_innen, heterogen ist. Sie unterscheidet sich je nach schulischem Kontext, aber auch innerhalb von Schulen und Klassenstufen stark. Schüler_innen in Berufsschulklassen unterscheiden sich meist stärker in Alter, Bildungsabschluss und Herkunft als zum Beispiel Klassen der gymnasialen Oberstufe.

► *Welche Zielgruppe möchte das Bildungsangebot erreichen; handelt es sich um Schüler_innen, Lehrkräfte, Lehramtsanwärter_innen, Kollegium, Schulleitung, Vertreter_innen der Schüler_innen? Was folgt daraus für die Gestaltung des Bildungsangebots? Welche Bedarfe hat die Zielgruppe, auf die das Angebot eingehen kann? Wo kann das Angebot an der Lebensrealität der Zielgruppe anknüpfen? Ist das Angebot fähig auf die Heterogenität der Zielgruppe einzugehen? Besuchen die Teilnehmenden das Angebot freiwillig oder handelt es sich um eine Pflichtveranstaltung?*

Bedarf Der Bedarf der Schule bildet den Ausgangspunkt schulischer Kooperationen mit NRO. Das Bildungsangebot kann ergänzend oder aufbauend an die Bedarfe der Schule anknüpfen. Es erfolgt zusätzlich zum Unterricht, ersetzt ihn aber nicht. Das Bildungsangebot orientiert sich inhaltlich und strukturell am Rahmenlehrplan und am schulinternen Curriculum. Dabei stellen Unterrichtseinheiten, Projektwochen oder »Ganztags-Freizeit« andere Anforderungen als beispielsweise extracurriculare Bedarfe von Lehrer_innen, Schüler_innen oder gemischten Gruppen.

► *Wird das Bildungsangebot von der Schule angefragt beziehungsweise gebraucht? Wie kann das Bildungsangebot an die curricularen und strukturellen Gegebenheiten der Schule anknüpfen? Unterstützt mein Angebot den schulischen Unterricht oder ergänzt es ihn um neue Themen und alternative Perspektiven?*

Ziele und Wirkungen

Die Ziele des Bildungsangebots sind dem Format der Kooperation, das heißt ihrer Dauer, Intensität, Einmaligkeit oder Wiederholung, angepasst.

► *Welche Möglichkeiten gibt das Format des Bildungsangebots, beispielsweise Unterrichtseinheit, Projekttag, Begleitung eines Schulentwicklungsprozesses im Sinne des → Whole Institution Approach, vor, um Wirkungen und Ziele zu entfalten? Besteht die Möglichkeit, die Schule über einen langen Zeitraum zu begleiten? Ergibt sich die Möglichkeit, strukturelle Veränderungen umzusetzen? Kann ein Thema nur angerissen oder vertieft behandelt werden?*



Lernorte und Lernumfeld

Die Bildungsangebote sind zeitlich, strukturell und örtlich an die schulischen Gegebenheiten angepasst. Abhängig vom Thema können die schulischen Gegebenheiten aber auch im Sinne des *Whole Institution Approach* gezielt thematisiert werden, wenn sie im Widerspruch zu den Inhalten des Bildungsangebots stehen.

► *Wird das Bildungsangebot im Rahmen eines Fachunterrichts oder als übergreifendes Thema in den schulischen Kontext integriert? Findet das Bildungsangebot im Rahmen einer Ganztags- oder einer Halbtagschule statt? Gibt es ein globales Klassenzimmer? Können außerschulische Lernorte einbezogen werden oder findet das Angebot im Klassenzimmer statt? Können digitale Medien den Lernort des Klassenzimmers erweitern?*

Organisationsinterne Nachbereitung

Bei der Nachbereitung des Bildungsangebots wird die Schule einbezogen. Bildungsangebote werden gemeinsam im Hinblick auf Wirksamkeit evaluiert und für folgende Kooperationen verbessert.

► *Wie kann die Schule, das heißt Leitung, Lehrende, Schüler_innen und Andere, in die Evaluation des Bildungsangebots einbezogen werden? Wurde das Evaluationsinstrumentarium gemeinsam mit der Schule entwickelt oder abgesprochen?*

GLOSSAR



Im folgenden Glossar werden einige der im Text verwendeten Begriffe näher erklärt. Es basiert auf einer Auswahl der Autor_innen dieses Papiers und den Rückmeldungen der beteiligten Bildungsakteur_innen. Der Großteil der Begriffe entstammt komplexen wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen. Diese Diskurse sind häufig nicht abgeschlossen, sondern Teil eines andauernden gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses. Die folgenden Erklärungen sind daher nicht als statische Definitionen, sondern als Diskursbeiträge zu lesen und geben das Verständnis der Autor_innen von den Konzepten wieder.

BIPoC

BIPoC steht für »Black, Indigenous, People of Color«. Das Kürzel ist eine der Selbstbezeichnungen von Menschen, die sich nicht als weiß, westlich oder deutsch definieren oder von außen nicht so wahrgenommen werden und daher bestimmte Diskriminierungserfahrungen machen. Er ergänzt die Bezeichnung »People of Color« um die spezifischen rassistischen Erfahrungen, die Schwarze und indigene Menschen erleben.⁶

Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens⁷ wurde 1976 als Leitbild der politischen Bildung formuliert, stellt aber auch für das Globale Lernen eine wichtige Referenz dar. Er setzt sich aus drei Grundsätzen zusammen: 1. dem Überwältigungsverbot, das eine Indoktrination der Teilnehmenden von Bildungsangeboten und Lehrveranstaltungen untersagt, 2. der Beachtung und Darstellung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik auch in Bildungsangeboten, und 3. dem Ziel, die Teilnehmenden der Bildungsangebote zu befähigen, in politischen Situationen eigenständige Urteile gemäß ihren Interessen zu fällen. Der Beutelsbacher Konsens wird oft kontrovers diskutiert. Eine Ergänzung zu ihm im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit wurde beispielsweise in der Frankfurter Erklärung⁸ formuliert.

Der Grundsatz des Überwältigungsverbots wird oft fälschlicherweise als Neutralitätsgebot ausgelegt. Das Überwältigungsverbot besagt allerdings nicht, dass Lehrende, Trainer_innen und Multiplikator_innen keine eigene Position beziehen oder Bildungsangebote keine normativen Zielsetzungen verfolgen dürfen. Allerdings müssen diese Meinungen und Zielsetzungen als solche gekennzeichnet und transparent gemacht werden. Der Beutelsbacher Konsens steht somit nicht im Widerspruch zu den normativen und transformativen Ansprüchen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.⁹

6 Neue deutsche Medienmacher 2019.

7 Wehling 1977.

8 Forum Kritische Politische Bildung 2015.

9 Zu den Unterschieden zwischen Überwältigungsverbot und Neutralitätsgebot in der politischen Bildung: Cremer 2019.

Ethnozentrismus

Das Konzept des Ethnozentrismus entstammt der Psychologie, wird aber auch in den Sozial- und Politikwissenschaften verwendet. Ethnozentrismus beschreibt die Aufwertung der eigenen Gruppe bei gleichzeitiger Abwertung anderer Gruppen. Grundlage bildet die Wahrnehmung einer inneren Gruppe, dem »Wir«, und einer äußeren Gruppe, den »Anderen« (vgl. Kulturalisierung).¹⁰

Geschlecht

Im Gegensatz zum Englischen wird im Deutschen mit dem Begriff »Geschlecht« sprachlich nicht zwischen der körperlichen (sex) und der gesellschaftspolitisch konstruierten Dimension von Geschlecht (gender) unterschieden. Die gesellschaftspolitische Konstruktion von Geschlecht drückt sich beispielsweise in der binären Aufteilung der Geschlechter in »Frau« und »Mann« und der Zuschreibung unterschiedlicher gesellschaftlicher Rollen, Aufgaben und Charaktereigenschaften aus. Bei der Verwendung des Begriffs »Geschlecht« in diesem Papier wird die soziale Konstruktion immer mitgedacht. Alternativ wird inzwischen auch im deutschsprachigen Raum oft auf den englischen Begriff gender zurückgegriffen.

Globaler Süden und Globaler Norden

Die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden sind aus der Kritik an Bezeichnungen wie »Entwicklungsländer« oder »Dritte Welt« entstanden. Ziel ist eine wertfreiere und emanzipatorischere Bezeichnung, die nicht die im klassischen Entwicklungsparadigma implizierte Fortschrittlichkeit der früheren Kolonialstaaten reproduziert (vgl. kritisches Entwicklungsverständnis). Die Begriffe beschreiben keine geografische Verortung, sondern verweisen auf die bevorteilte beziehungsweise benachteiligte Position in der Welt, die auf gemeinsame historische Erfahrungen, vor allem im Kolonialismus, zurückgeht. Die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden wurden vor allem kritisiert, da sie weiterhin eine Zweiteilung der Welt vornehmen und die großen Unterschiede zwischen den Staaten beider Kategorien nicht sichtbar werden.

Glokalität

Glokalität ist eine Wortneuschöpfung, welche globale Strukturen und lokale Gegebenheiten verknüpft. Glokalität versteht globale und lokale Kontexte nicht als Gegensätze, sondern als zusammenhängend und einander beeinflussend. Grundlagen für den Bezug der Glokalität zur globalen Nachhaltigkeitsstrategie legten die Vereinten Nationen 1992 mit dem Leitprinzip »global denken, lokal handeln« der Agenda 21.¹¹

10 Zur Verbindung von Ethnozentrismus und Rassismus: Svejda-Hirsch 2006.

11 United Nations Conference on Environment & Development 1992.

(nicht-)hegemoniales Wissen

Das Konzept hegemonialen und nicht-hegemonialen Wissens wurde vor allem von Wissenschaftler_innen und Autor_innen der postkolonialen Theorie geprägt. Sie wiesen darauf hin, dass unser Wissen stark von globalen Machtstrukturen geprägt ist, infolgeder die Sichtweisen mächtigerer Gruppen öfter gehört werden und einflussreicher sind als weniger mächtige Gruppen. Das geschieht zum Beispiel durch eine entsprechende Quellenauswahl. So werden Texte weißer Autor_innen öfter überliefert, gelesen und repliziert als Texte von Autor_innen of Color, oder Texte von Männern werden öfter gelesen als Texte von Frauen. Die Ansichten der mächtigeren Gruppen werden dadurch zur objektiven Norm konstruiert und bestimmen das, was wir unter Wissen verstehen.¹² Die Sichtbarmachung nicht-hegemonialen Wissens durch die Verwendung von Quellen marginalisierter Gruppen führt zu einem vielschichtigeren Verständnis und zeigt auf, wie verzerrt oder einseitig die Darstellung hegemonialer Quellen sein kann.

Inklusion, inklusive Bildung

Mit dem Begriff Inklusion ist gemeint, dass Menschen mit Beeinträchtigungen als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft nicht ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden dürfen. Stattdessen muss ihnen gleichwertige gesellschaftliche und politische Teilhabe ermöglicht werden. Der Begriff Inklusion grenzt sich vom Konzept der Integration ab, indem er die Fähigkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen miteinbezieht und sich auf sie einstellt, anstatt diese Menschen lediglich in vorhandene Strukturen einzugliedern. Dafür müssen gesellschaftliche und politische Prozesse und Institutionen strukturell verändert werden. Seit 2009 ist das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen bei den Vereinten Nationen verankert. Das Ziel inklusiver Bildung ist gemeinsames Lernen, also die gleichwertige Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und an Bildung. In der inklusiven Bildung wird auf die vorhandene Diversität eingegangen, diese anerkannt und wertgeschätzt, anstatt zu versuchen, die Unterschiede auszugleichen oder zu verringern.¹³

Interdisziplinarität

Interdisziplinarität bedeutet, dass ein Thema aus der Perspektive verschiedener Fachrichtungen betrachtet wird. Werden Denkweisen, Fragestellungen und Methoden verschiedener wissenschaftlicher oder fachlicher Disziplinen kombiniert, kann ein ganzheitliches und umfassenderes Verständnis eines Problems gelingen.¹⁴

12 Zur Kolonialität von Macht und Wissen: Marmer/Sow 2015; Danielzik 2013; Danielzik/Flechtker 2012; Spivak 1995.

13 Zur Einführung in die inklusive Bildung: Biewer 2009; Textor 2015.

14 Grobbauer 2016.

Intersektionalität

Intersektionale Betrachtungsweisen machen deutlich, dass sich verschiedene gesellschaftliche Hierarchieverhältnisse überschneiden und zu unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen führen. Eine intersektionale Analyse des Geschlechterverhältnisses zeigt beispielsweise auf, dass Frauen unterschiedlichen Arten von Sexismus ausgesetzt sind, je nachdem, welche weiteren sozialen Kategorien ihnen zugeschrieben werden. Frauen of Color erleben Sexismus anders als weiße Frauen, da sie zusätzlich Rassismus ausgesetzt sind. Wichtig ist hierbei, dass sich die verschiedenen Diskriminierungen nicht einfach addieren, sondern eine ganz neue Form der Diskriminierung entsteht. Damit werden nicht nur Unterschiede zwischen zugeschriebenen Gruppen, sondern auch innerhalb zugeschriebener Gruppen sichtbar.¹⁵

Kritisches Entwicklungsverständnis

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsbegriff bedeutet, sich seinen historischen und politischen Hintergrund bewusst zu machen und die daraus entstehenden Prinzipien globaler Entwicklung kritisch zu hinterfragen. Der Entwicklungsbegriff diente dem Globalen Norden als Rechtfertigung für seine kolonialen Unternehmungen gegenüber dem Globalen Süden. Ausgangspunkt ist die Vorstellung eines linearen, universell gültigen und naturalisierten Entwicklungsweges Richtung »Fortschritt« und »Moderne«. Auf diesem Weg würde der Globale Norden die Spitze der Entwicklungskette abbilden. Durch dieses Verständnis von Entwicklung verschafft sich der Globale Norden die Deutungshoheit über Lösungen sozialer, wirtschaftlicher und politischer Probleme und legitimiert seine Entscheidungsmacht und Hegemonie gegenüber Ländern des Globalen Südens.¹⁶

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit muss nach unserem Verständnis einen Beitrag zu einem kritischen Entwicklungsbegriff leisten. Daher müssen der Anspruch auf universelle Gültigkeit der Entwicklung des Globalen Nordens, die Möglichkeit, diese Erfahrungen einfach auf den Globalen Süden zu übertragen, und darauf basierende globale Machtstrukturen sowie Deutungshoheiten hinterfragt werden. In einem kritischen Verständnis von Entwicklung bedeutet Entwicklung nicht den Aufholprozess des Globalen Südens nach dem Vorbild des Globalen Nordens. An der Gestaltung von Entwicklung als gemeinsamem Veränderungsprozess in Richtung einer sozial, ökologisch und wirtschaftlich nachhaltigen Zukunft müssen alle teilhaben. Die gemeinsame Verantwortung für die dafür notwendigen Veränderungen im Globalen Norden und Süden ist nunmehr auch in den UN-Nachhaltigkeitszielen abgebildet.

¹⁵ Zur Intersektionalität in der Bildungsarbeit: De Coster/Prenzel/Zirkelbach 2016.

¹⁶ Zur Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit: Büschel/Speich 2009; Nuscheler 2012; Zur Kritik am Entwicklungsbegriff: Ziai 2010, Petersson 2009, Chakrabarty 1992, Escobar 1995.

Kulturalisierung

Kulturalisierung dient der Konstruktion von Gruppenzugehörigkeit durch die Abgrenzung von einem »Anderen« – in der englischsprachigen Forschung Othering genannt. Dabei werden kulturelle Unterschiede essenzialisiert, das heißt herausgearbeitet oder betont und als natürlich gewachsen dargestellt sowie Stereotype reproduziert. Die mit der Kulturalisierung vorgenommene Konstruktion von Gruppenzugehörigkeit ist dagegen immer von bestimmten Interessen geprägt und nicht als natürlich zu verstehen.¹⁷

Positionalität

Positionalität beschreibt, wie die Identität einer Person ihre Weltansicht beeinflussen und verzerren kann. Positionalität ist geprägt vom politischen und sozialen Kontext, in dem eine Person aufwächst, lebt und handelt. Ein kritisches Quellenverständnis hinterfragt daher den Hintergrund des_der Autor_in hinsichtlich der Kategorien Geschlecht, → race, soziales Milieu und Klasse, sexuelle Orientierung und Identität, Behinderung, Alter und andere Differenzen und bezieht ihn in die Textanalyse mit ein.

Postkoloniale Theorien

Als postkoloniale Theorien werden wissenschaftliche Ansätze bezeichnet, die sich kritisch mit historischen und aktuellen globalen Machtverhältnissen auseinandersetzen und dabei die Geschichte des Kolonialismus, seine bis heute andauernden Auswirkungen und Fortschreibungen einbeziehen. Postkoloniale Theorien weisen darauf hin, dass der Kolonialismus nicht mit der formellen Unabhängigkeit der ehemals kolonisierten Staaten beendet wurde, sondern bis heute gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Strukturen maßgeblich prägt.¹⁸

race

Der englische Begriff race bezeichnet die soziale Konstruktion von Unterschieden aufgrund von Hautfarbe, Herkunft oder Ethnizität, die sich in gesellschaftlichen Macht- und Diskriminierungsverhältnissen ausdrückt und unser Zusammenleben prägt. Er ist nicht gleichbedeutend mit dem deutschen Wort »Rasse«. Stattdessen zeigt er, dass verschiedene Personengruppen auf Grundlage eines biologischen Verständnisses von »Rasse« kategorisiert und hierarchisiert wurden. Der Begriff wird meist kursiv gedruckt, um deutlich zu machen, dass das Konzept sozial und politisch konstruiert ist.¹⁹

17 Zur Kritik am Kulturbegriff in der Bildung: !ebasa e.V. 2013, Galati 2010, Gürses 2003; Zur Konstruktion des »Anderen« (Othering): Hall 1992, Said 1978.

18 Zur Einführung in postkoloniale Theorien: Castro Varela/Dhawan 2015.

19 Neue deutsche Medienmacher 2019.

(Kultur-)Relativismus

Als (Kultur-)Relativismus wird eine wissenschaftliche Methode der Anthropologie bezeichnet, die davon ausgeht, dass Kulturen nicht verglichen oder aus Sicht anderer Kulturen beurteilt werden können. Bestimmte Verhaltensweisen oder Traditionen müssen demnach immer im Kontext ihrer jeweils eigenen kulturellen Gegebenheiten verstanden werden. (Kultur-)Relativismus kritisiert Universalismus, indem er darauf hinweist, dass keine allgemeingültigen, auf alle Kontexte übertragbaren Aussagen getroffen werden können. Problematisch werden (kultur-)relativistische Argumentationen, wenn sie beispielsweise zur Rechtfertigung von Menschenrechtsverletzungen dienen, indem sie dem universellen Anspruch der Menschenrechte mit Verweis auf kulturelle Besonderheiten und Traditionen bestreiten.²⁰

Universalismus

Universalismus geht davon aus, dass bestimmte Werte, Lösungsansätze und Entwicklungswege global anwendbar sind und sich nicht bezüglich ihrer lokalen, kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontexte unterscheiden. Menschenrechte beispielsweise haben einen universellen Anspruch, da sie für alle Menschen gelten sollen. Die kritische Auseinandersetzung mit Universalismus muss die Existenz global anwendbarer Werte nicht grundsätzlich verneinen. Der universelle Anspruch bestimmter Werte, Lösungsansätze und Entwicklungswege muss aber kritisch hinterfragt werden. Denn welche Werte als universell angesehen werden, ist geprägt von globalen Machtverhältnissen.²¹

Whole Institution Approach

Der Whole Institution Approach versteht Bildung als ganzheitlichen Prozess. Vor dem Hintergrund der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bedeutet das, dass Ideen nachhaltiger Lebensweisen und politischer Teilhabe nicht allein als Lehrinhalte vermittelt werden. Sie sollten sich vielmehr in der gesamten Lernumgebung, in den Lernprozessen und -methoden widerspiegeln und verankern. Das könnte beispielsweise bedeuten, dass Organisationen, die Bildungsangebote zu fairem Konsum veranstalten, ihre Beschaffungspolitik auf Fairtrade umstellen, oder dass Schulen, die politische Mitgestaltung im Unterricht behandeln, Beteiligungsstrukturen an der Schulgestaltung für ihre Schüler_innen schaffen. Durch das ganzheitliche Bildungsverständnis des Whole Institution Approach werden Bildungsinhalte direkt erfahr- und erprobbar.

²⁰ Zum Kulturrelativismus in der Bildungsarbeit: Iebasa e.V. 2013; Zum Konflikt zwischen Universalismus und Kulturrelativismus: Sander 2011.

²¹ Zur postkolonialen Kritik am Universalismus: Chakrabarty 1992; Zum Konflikt zwischen Universalismus und Relativismus: Zapf 2015, Sander 2011.

LITERATURVERZEICHNIS

Bergmüller, C., B. Causemann, S. Höck, J.-M. Krier und E. Quiring (2019): Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Münster/New York: Waxmann.

Biewer, G., E. T. Böhm und S. Schütz (2015): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Büschel, H. und D. Speich (2009): Entwicklungswelten – Globalgeschichte der Entwicklungszusammenarbeit. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Castro Varela, M. und N. Dhawan (2015): Postkoloniale Theorie: eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Chakrabarty, D. (1992): Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for the Indian Past? Representations 37: 1–26.

Cremer, H. (2019): Das Neutralitätsgebot in der politischen Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Deutsches Institut für Menschenrechte.

↳ https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf

Danielzik, C. M. (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. ZEP 36 (1): 26–33.

↳ https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101266&uid=frei

Danielzik, C. M. und B. Flechtker (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. Globales Lernen mit Defiziten – alles so schön bunt hier. I3w (329): D8–10.

Coster, C. de, N. Prenzel und N. Zirkelbach (2016): Intersektionalität. Rosa-Luxemburg-Stiftung.

↳ <https://www.rosalux.de/publikation/id/37578/intersektionalitaet/>

!ebasa e.V. (2013): Kultur Global Lernen. Ideen und Methoden für kultursensibles Globales Lernen. !ebasa e.V.

↳ https://eine-welt-netz-nrw.de/fileadmin/ewn/data/Bildung/Forum_Globales_Lernen/ebasa_dokumentation_kultur_globales_lernen.pdf

Escobar, A. (1995): Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

Forum Kritische Politische Bildung (2015): Frankfurter Erklärung.

↳ <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpb/frankfurter-erklaerung-fuer-eine-kritisch-emanzipatorische-politische-bildung>

Galati, C. (2010): Kritik der Kulturalisierung in der Interkulturellen Pädagogik. PI-RAT. Politische Information der Fachschaftsräte Erziehungswissenschaft. Universität Hamburg 9: 20–24.

↳ http://wochenendseminar.blogspot.de/images/KritikderInterkulturellenPdagogik_FSRErziwss.pdf

Grobbauer, Heidi (2018): Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education. Eine Begriffsklärung für den deutschsprachigen Raum. Globales Lernen: wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele. Hrsg. v. VENRO: 20–25.

↳ https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf

Grobbauer, H. (2016): Globales Lernen – Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2): 4–6.

↳ https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15448/pdf/ZEP_2_2016_Grobbauer_Globales_Lernen.pdf

Gürses, H. (2003): Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs. Genealogien. Hrsg. v. S. Nowotny und M. Staudigl. Wien: Turia + Kant: 13–34.

↳ http://www.hakanguerses.at/.cm4all/iproc.php/texte/funktionen_kultur.pdf

Hall, S. (1992): The West and the Rest: Discourse and Power. In Formations of Modernity. Hrsg. v. S. Hall und B. Gieben. Cambridge: Polity Press: 275–331.

Marmer, E. und P. Sow. (2015): Rassismus, Kolonialität und Bildung. Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Hrsg. v. E. Marmer und P. Sow. Weinheim. Basel: Beltz Juventa: 14–25.

↳ <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-3323-6.pdf>

Neue deutsche Medienmacher (2019): People of Color. NdM-Glossar. Wörterverzeichnis der Neuen deutschen Medienmacher*innen (NdM) mit Formulierungshilfen, Erläuterungen und alternativen Begriffen für die Berichterstattung in der Einwanderungsgesellschaft.

↳ <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/filter:a/>

Nuscheler, F. (2012): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn: Dietz Verlag.

Petersson, N. (2009): Großer Sprung nach vorne oder natürliche Entwicklung? Zeitkonzepte der Entwicklungspolitik im 20. Jahrhundert. Entwicklungswelten – Globalgeschichte der Entwicklungszusammenarbeit. Hrsg. v. H. Büschel und D. Speich. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag: 89–112.

Richter, S. und U. Brux (2015): Qualitätskriterien schulbezogener Bildungsarbeit Globalen Lernens. In: Richter, S. (Hrsg.): Qualität im Globalen Lernen in der Schule – Im Kontext schulischer und außerschulischer Akteure. Comenius-Institut Münster: 12–14.

Said, E. W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.

Sander, W. (2011): Globalisierung der politischen Bildung. Herausforderung für politisches Lernen in der Weltgesellschaft. Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung. Hrsg. v. A. Scheunpflug und W. Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung: 417–431.

Spivak, G. C. (1995): Can the Subaltern Speak? The Post-Colonial Studies Reader. Hrsg. v. B. Ashcroft, G. Griffiths und H. Tiffin. London/New York: Routledge: 24–28.

Svejda-Hirsch, L. (2006): Ethnozentrismus – die Mutter des Rassismus. Soziale Medizin 2.06: 17–19.
↘ <https://www.dtppp.com/pdf/SM-Ethnozentrismus%20Svejda2-06.pdf>

Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

United Nations Conference on Environment & Development (1992): Agenda 21. Rio de Janeiro.
↘ <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Hrsg. v. S. Schiele und H. Schneider. Stuttgart: Ernst Klett Verlag: 173–184.

Zapf, H. (2015): Die Relativismus-Universalismus-Debatte: Argumente in einem ungelösten Streit. Transkulturelle Politische Theorie. Hrsg. v. S. de la Rosa, S. Schubert S. und H. Zapf. Wiesbaden: Springer VS: 87–111.

Ziai, A. (2010): Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses. APuZ 10: 23–29.
↘ <https://www.bpb.de/apuz/32908/zur-kritik-des-entwicklungsdiskurses>

MITGLIEDSORGANISATIONEN

A

action medeor
 ADRA Deutschland
 AGIAMONDO
 Aktion Canchanabury
 AMICA e. V.
 ANDHERI-HILFE e. V.
 Apotheker helfen e. V.
 Apotheker ohne Grenzen e. V.
 Arbeiter-Samariter-Bund Deutschland
 Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland (agl)
 Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsethnologie
 arche noVa
 Ärzte der Welt
 ASW – Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt
 AT-Verband
 AWO International

B

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit (bezev)
 BONO-Direkthilfe
 BORDA e. V.
 Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst
 Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)
 Bundesvereinigung Lebenshilfe

C

CARE Deutschland e. V.
 Caritas International
 Casa Alianza - Kinderhilfe Guatemala
 CHANGE e. V.
 ChildFund Deutschland
 Christliche Initiative Romero
 Christoffel-Blindenmission Deutschland

D

Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB)
 Das Hunger Projekt
 DED-Freundeskreis
 Deutsche Entwicklungshilfe für soziales Wohnungs- und Siedlungswesen (DESWOS)
 Deutsche Kommission Justitia et Pax
 Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe (DAHW)
 Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)
 Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband
 Deutsch-Syrischer Verein e.V. (DSV)
 DGB-Bildungswerk BUND – Nord-Süd-Netz
 Difäm – Deutsches Institut für Ärztliche Mission
 Don Bosco Mondo
 DVV International – Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

E

Eine Welt Netz NRW
 EIRENE – Internationaler Christlicher Friedensdienst
 EPIZ – Zentrum für Globales Lernen in Berlin
 Erlassjahr.de – Entwicklung braucht Entschuldung
 Evangelische Akademien in Deutschland (EAD)

F

Fairventures Worldwide
 FIAN Deutschland
 Forum Fairer Handel
 FUTURO SÍ

G

gemeinnützige energypedia UG
 Gemeinschaft Sant' Egidio
 German Doctors
 German Toilet Organisation
 Germanwatch

H

Habitat for Humanity Deutschland
 Handicap International
 Help – Hilfe zur Selbsthilfe
 HelpAge Deutschland
 Hilfe für Afrika e. V.*
 Hoffnungszeichen / Sign of Hope
 humedica

I

Indienhilfe
 INKOTA-netzwerk
 Internationaler Bund (IB)
 Internationaler Hilfsfonds
 International Justice Mission Deutschland
 Internationaler Ländlicher Entwicklungsdienst (ILD)
 Internationaler Verband Westfälischer Kinderdörfer
 Islamic Relief Deutschland

J

JAM Deutschland
 Johanniter-Auslandshilfe

K

KAIROS Europa
 Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie
 KATE – Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung
 Kinderhilfswerk Stiftung Global-Care
 Kindernothilfe
 Kinderrechte Afrika
 KOLPING International Cooperation e. V.

L

Lateinamerika-Zentrum
 Lesben- und Schwulenverband (LSVD)
 Lichtbrücke

M

Malteser International
 Marie-Schlei-Verein
 materra – Stiftung Frau und Gesundheit
 medica mondiale
 medico international
 MISEREOR
 Mission East Deutschland e. V.*
 Missionsärztliches Institut Würzburg

N

NETZ Partnerschaft für Entwicklung und
 Gerechtigkeit e. V.
 Neuapostolische Kirche-karitativ e. V.
 nph Kinderhilfe Lateinamerika e. V.

O

OIKOS EINE WELT e. V.
 Ökumenische Initiative Eine Welt e. V.
 Opportunity International Deutschland
 Ora International Deutschland
 OroVerde – Die Tropenwaldstiftung
 Oxfam Deutschland

P

Partnership for Transparency Fund e. V. (PTF Europe)*
 Plan International Deutschland

R

Rhein-Donau-Stiftung

S

SALEM International
 Samhathi – Hilfe für Indien
 Save the Children Deutschland
 Senegalhilfe-Verein
 Senior Experten Service (SES)
 Society for International Development Chapter
 Bonn (SID)
 SODI – Solidaritätsdienst International
 SOS-Kinderdörfer weltweit
 Stiftung Childaid Network
 Stiftung der Deutschen Lions
 Stiftung Entwicklung und Frieden (SEF)
 Stiftung Kinderzukunft
 Stiftung Nord-Süd-Brücken
 SÜDWIND – Institut für Ökonomie und Ökumene
 Susila Dharma – Soziale Dienste

T

Tearfund Deutschland e. V.*
 Terra Tech Förderprojekte
 TERRE DES FEMMES
 terre des hommes Deutschland
 Tierärzte ohne Grenzen (ToG)
 TransFair

V

Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (VEN)
Verbund Entwicklungspolitischer Nichtregierungs-
organisationen Brandenburgs (VENROB)
Verein entwicklungspolitischer
Austauschorganisationen e. V. (ventao)

W

W. P. Schmitz-Stiftung
WEED – Weltwirtschaft, Ökologie & Entwicklung
Weltfriedensdienst
Weltgebetstag der Frauen – Deutsches Komitee
Welthaus Bielefeld
Welthungerhilfe
Weltladen-Dachverband
Weltnotwerk der KAB Deutschlands
Werkhof Darmstadt
Werkstatt Ökonomie
World University Service
World Vision Deutschland

Z

Zukunftsstiftung Entwicklung bei der GLS Treuhand

VENRO hat aktuell 140 Mitglieder
(Stand: Januar 2021)

* Gastmitglied

IMPRESSUM

Herausgeber:

Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher
Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO)
Stresemannstr 72
10963 Berlin
Telefon: 030/2 63 92 99-10
Fax: 030/2 63 92 99-99
E-Mail: sekretariat@venro.org
Internet: ↘ www.venro.org

Redaktion: Lara Fedorchenko**Endredaktion:** Janna Völker

Für ihre Mitarbeit danken wir: Claudia Bergmüller-Hauptmann, Mirja Buckbesch, Gundula Büker, Heidi Grobbauer, Susanne Höck, Sigrun Landes-Brenner, Ulrike Lerche, Marcel Ostermaier, Elke Weißer und Eva Quiring sowie allen anderen Personen, die mit ihrer Expertise an der Publikation mitgewirkt haben.

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle**Layout und Illustration:** Nicole Riegert**Druck:** Factum Direktmarketing GmbH**Auflage:** 500 Exemplare

Berlin, März 2021

Diese Publikation wurde gefördert durch ENGAGEMENT GLOBAL mit
Mitteln des



Für den Inhalt dieser Publikation ist allein VENRO verantwortlich;
die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt von
Engagement Global oder des Bundesministeriums für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

VENRO ist der Dachverband der entwicklungspolitischen und humanitären Nichtregierungsorganisationen (NRO) in Deutschland. Der Verband wurde im Jahr 1995 gegründet. Ihm gehören aktuell rund 140 Organisationen an. Sie kommen aus der privaten und kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit, der Humanitären Hilfe sowie der entwicklungspolitischen Bildungs-, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

Das zentrale Ziel von VENRO ist die gerechte Gestaltung der Globalisierung, insbesondere die Überwindung globaler Ungleichheit und weltweiter Armut. Der Verband setzt sich für die Verwirklichung der Menschenrechte und die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen ein.

VENRO

- vertritt die Interessen der entwicklungspolitischen und humanitären NRO gegenüber der Politik
- stärkt die Rolle von NRO und Zivilgesellschaft in der Entwicklungspolitik und Humanitären Hilfe
- schärft das öffentliche Bewusstsein für entwicklungspolitische und humanitäre Themen und für eine nachhaltige Entwicklung

VENRO – Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen

www.venro.org