
Globales Lernen zur gesellschaftlichen Transformation

Entwicklung eines entsprechenden Lehr-/Lernarrangements

**Bachelorarbeit
zur
Erlangung des akademischen Grades
"Bachelor of Arts"
der Philologischen, Philosophischen und
Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät der
Albert-Ludwigs-Universität
Freiburg i. Br.**

**Vorgelegt von
Sarina Pfeiler (Matrikelnummer: 3502041)**

aus Ulm

SS 2016

Hauptfach: Bildungsplanung und Instructional Design

Vorbemerkung

Die folgende Arbeit ist eine Entwicklungsarbeit einer exemplarischen Unterrichtseinheit und eines Evaluations-/Analyseinstruments im Rahmen des Themas *Globales Lernen zur gesellschaftlichen Transformation*. In der Arbeit wird die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation erläutert und das Globale Lernen als möglicher Weg dorthin beschrieben. Die Arbeit ist in Zusammenarbeit mit dem Entwicklungspädagogischen Informationszentrum (EPIZ) in Reutlingen entstanden.

Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum EPIZ in Reutlingen ist ein **Haus des Globalen Lernens**, das sowohl regional, überregional wie auch bundesweit und international tätig ist. Im EPIZ ist das **Programm Bildung trifft Entwicklung (BtE)** angesiedelt, das Globales Lernen mit Referent/innen aus der Entwicklungszusammenarbeit, aus entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten und mit Menschen aus Ländern des Globalen Südens ermöglicht. (EPIZ, 2015a, S. 1)

In der gesamten Arbeit wird *geschlechtsneutrale Sprache* verwendet, damit alle Menschen unabhängig von ihrer Geschlechtsdefinition angesprochen werden. Da ein zentraler Wert im Globalen Lernen die Gleichwertigkeit und das Aufbrechen von diskriminierenden Selbstverständlichkeiten ist, wird das Zeichen „*“ verwendet, um nicht nur die dichotomen Geschlechter männlich und weiblich einzubeziehen, sondern auch Menschen anzusprechen, die sich nicht in diese Dichotomie einordnen können oder wollen. Sollten Sätze durch das *Gendern* unleserlich werden, wird im Zweifelsfall die weibliche Form gewählt.

Ich selbst bin eine weiße West-Europäerin und damit außer meiner weiblichen Geschlechtsdefinition in einer privilegierten Position aufgewachsen. Hier soll darauf hingewiesen werden, dass zwar durch längere Auslandsaufenthalte in Nepal, Indien und Uganda Begegnungen mit anderen Lebensrealitäten stattgefunden haben, aber nicht ausgeschlossen werden kann, dass die europäisch privilegierte Sozialisation und perspektivische Sichtweisen mit in die Arbeit geflossen sind. Es wurde jedoch versucht, kritisch mit Eurozentrismus umzugehen.

Zur Beschreibung der Welt als gleichwertige Einheit wird der Begriff der *Einen Welt* verwendet. Dieser ist zwar kritisch zu betrachten, wird jedoch zur Lesbarkeit verwendet und kursiv geschrieben. Hinter dem Konzept der *Einen Welt* steht eine gleichwertige, nicht voneinander zu trennende Welt, für deren Einwohner*innen und Gesundheit alle verantwortlich sind. Um von den Industriestaaten und den sogenannten Entwicklungsländern zu sprechen, verwende ich die Begriffe *Globaler Norden* und *Globaler Süden*. Diese Begriffe werden als angemessen betrachtet, um stigmatisierenden Zuschreibungen, wie entwickelt und unterentwickelt, entgegen zu wirken und gleichzeitig die entsprechenden Ländergruppen auf Augenhöhe zu betrachten.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen,

Sarina Pfeiler (Freiburg, 20.12.2015)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Globales Lernen	4
2.1. Der Begriff und dessen Entwicklung	4
2.2. Globales Lernen als Lernraum.....	5
2.3. Politische Verankerung	8
2.4. Schule als Lernraum	10
3. Kompetenzzielentwicklung	12
3.1. Begründung der ergänzenden Ziele der Arbeit.....	15
3.2. Operatoren.....	16
4. Unterrichtseinheit	18
4.1. Unterrichtseinheit	18
4.2. Trainingsraster	20
4.3. Didaktisches Konzept	23
4.4. Durchführung	30
4.5. Analyse	31
5. Evaluations– und Analyseinstrument	33
5.1. Evaluation im GL.....	33
5.2. Das Konzept.....	34
5.3. Auswertung	35
5.4. Der Fragebogen	35
5.5. Durchführung und Reflexion	37
6. Fazit und Ausblick	38
7. Literaturverzeichnis	40
Anhang A – Modulhandbuch UE	47
Modulbeschreibung der Unterrichtseinheit	48
Anhang B – Modulhandbuch Analyse– und Evaluationsinstrument	66
Anhang C – Überblick über Analyse Ergebnisse	86
Anhang D – Elternbrief Heimschule St– Landolin Ettenheim	88

1. Einleitung

Auf allen Ebenen unseres alltäglichen Lebens sehen, hören, schmecken und gebrauchen wir Dinge, deren Herkunft und Bedeutung uns nicht vertraut sind. Jeden Tag begegnen sich Menschen, deren Lebenswelten kaum gemeinsame Wurzeln oder Berührungspunkte haben. Die Globalisierung hat Auswirkungen auf fast alle Lebensbereiche überall auf der Welt. (Openschool21, 2014, S. 1)

Wie das Zitat suggeriert, kennen viele der in Deutschland alltäglichen Dinge wie beispielsweise das Internet oder Kleidung, als auch globale Problematiken wie der Klimawandel keine nationalen Grenzen mehr. Im Gegensatz dazu, gibt es allerdings Grenzen auf der Ebene verschiedener Rechte, Machtpositionen und Privilegien, welche aufgrund unterschiedlicher Nationalitäten entstehen. Menschen dürfen auf Grund ihrer Nationalität nicht reisen oder leben wo sie wollen. Kulturen oder Religionen werden nicht auf Augenhöhe betrachtet, weil sie eine Minderheit sind (Füchter, 2014). Menschen im Globalen Süden werden ausgebeutet, damit Menschen im Globalen Norden im Luxus leben können (Heinrich-Böll-Stiftung, Bund für Umwelt- und Naturschutz & Le monde diplomatique, 2014).

Globalisierung ist das starke Zusammenwachsen der Welt (Joppich, 2010). „Globalisierung kennzeichnet die Intensivierung globaler Verflechtungen [...]. Globalisierung ist dadurch gekennzeichnet, dass auch lokale oder regionale anthropogene Handlungen weltweite Auswirkungen haben“ (Gritschke, Metzner & Overwien, 2011, S. 30). Das bedeutet, dass alltägliche Handlungen globale Auswirkungen auf dem ganzen Planeten haben. Menschen sind sich diesen Auswirkungen oft nicht bewusst, da die Konsequenzen in den meisten Fällen nicht im eigenen Garten, sondern auf der anderen Seite der Welt zu sehen sind (Führung, 1996). Daraus ergibt sich ein generelles Problem menschlichen Denkens. Die Motivation Probleme zu lösen, die noch entstehen werden oder im eigenen Leben nicht spürbar sind, ist geringer als die für Probleme vor der eigenen Haustür. Deshalb ist es wichtig, die Probleme, die durch Alltäglichkeiten entstehen, transparent zu machen und in den Alltag der Menschen zu holen (Trisch, 2005).

Die Menschen in den Industrieländern besitzen durch ihre wirtschaftliche Stärke den Großteil der Gestaltungsmacht globaler Prozesse. Dies zeigt sich beispielsweise an der westlichen Definition des Entwicklungsbegriffes. Die sogenannte Entwicklungspolitik wird oft als Machtpolitik eingesetzt und kann als Postkolonialismus gesehen werden (Castro Varela, María do Mar & Dhawan, 2005). In anderen Worten wird vom Globalen Norden definiert, welche Richtung eine positive Entwicklung einschlägt, wie Wirtschaft und Märkte aussehen sollten und wie Menschen ihren Alltag leben sollten. Dies implementiert die Vorstellung einer höheren Wertigkeit der dominierenden Kulturen der Welt. Diese Definition der Wahrheit, unter Ignoranz anderer Perspektiven, ist nicht mehr mit heutigen Wertvorstellungen, wie den Menschenrechten vereinbar (Conrad, 2002). Um alle Weltbürger*innen also auf Augenhöhe zu behandeln, ist das Infragestellen der Entwicklungsprämissen unserer Gesellschaft notwendig.

Unsere heutige Weltsicht darf nicht mehr von unverbunden nebeneinander existierenden Raumeinheiten ausgehen. Ein Kulturerdteil–Ansatz birgt die Gefahr in sich, Kulturen und Kulturräume als statisch und voneinander getrennt zu behandeln, d.h. letztendlich auch Verflechtungen zu leugnen und unsere globale Verantwortung abzuwehren. (Führung, 1996, S. 92)

Um ein Bild für die Globalisierung zu geben,

[...] können wir sagen, daß ein Akteur in einer komplexen Handlungssituation einem Schachspieler gleicht, der mit einem Schachspiel spielen muß, welches sehr viele (etwa: einige Dutzend) Figuren aufweist, die mit Gummifäden aneinanderhängen, so daß es ihm unmöglich ist, nur eine Figur zu bewegen. Außerdem bewegen sich seine und des Gegners Figuren auch von allein, nach Regeln, die er nicht genau kennt oder über die er falsche Annahmen hat. Und obendrein befindet sich ein Teil der eigenen und der fremden Figuren im Nebel und ist nicht oder nur ungenau zu erkennen. (Dörner, 1989)

Die Welt wird in den nächsten Jahren noch weiter ökonomisch und ökologisch zusammenwachsen und miteinander kooperieren müssen. Das wird nicht nur in Form von Handel geschehen, sondern auch in Form von Völkerwanderungen. Nach Europa flüchtende Menschen sind ein Symbol für die Asymmetrie der globalen Verschmelzung. Menschen in Fluchtländern bekommen über die Medien Informationen und Eindrücke über das Leben in Europa. Ebenfalls können sie erfahren, welche ausländischen Nationen in ihrem eigenen Land militärisch präsent sind und zur Gefährdung ihres Lebens beitragen. Die Medien zeigen ihnen, wo sie ein sicheres Leben erwartet und sie flüchten in diese Länder. In diesen werden sie allerdings zuerst in Camps untergebracht und dürfen sich nur in engen Rahmen frei bewegen (Vonnahme, 2015). Im Gegensatz dazu dürfen die meisten Handelsgüter, unter anderem Waffen, ohne bürokratische Hürden mit schnellen Transportmitteln auf die ganze Welt geliefert werden (waffenexporte.org, 2014).

Die wachsenden globalen Vernetzungen und der damit verbundene Einzug von Internationalität im Alltag, bedeuten eine omniprésente Konfrontation mit dem Neuen und Fremden (Schäfer & Schlöder, 1994). Der unvorbereitete Kontakt mit dem Fremden kann verschiedene Reaktionen bei Menschen auslösen. Neben dem positiven Fall der Neugier, kann es auch zu Ängsten und dadurch zu Abwehrreaktionen kommen. Die Angst selbst ist nicht als Problem zu bezeichnen. Kennt jedoch ein Individuum oder eine Gruppe von Menschen keinen konstruktiven Umgang mit ihr, kann im Extremfall Nationalismus als Reaktion auf Globalisierungsängste entstehen (Führung, 1996). Durch Globalisierungsängste kann also eine Verkleinerung des eigenen Blickfeldes geschehen und so Stereotype gefestigt und gebildet werden. Negative Verallgemeinerungen über eine Gruppe von Menschen, die den Folgen des eigenen Handelns im Alltag ausgeliefert sind, sind schädlich für einen global gerechten Umgang mit der Globalisierung (Führung, 1996). In Anbetracht des raschen Zusammenwachsens der Weltbevölkerung, sollte es nicht mehr um die Differenzierung von Eigenem und Anderem gehen, sondern

das um Verstehen der Beziehung (Schrüfer & Schwarz, 2010). Da es sich bei dem Anderen oder Fremden nicht nur um Dinge, sondern auch um Menschen handelt, ist es wichtig, einen konstruktiven Umgang mit dem Fremden zu erlernen und die Offenheit zu entfalten, sich auf eine Transformation einzustellen, anstatt an veralteten Einstellungen festzuhalten (Schreiber et al., 2014). Diese Transformation ist zuerst auf individueller und schließlich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene notwendig (VENRO, 2014a). Ziel sollte es sein, eine gemeinsame Wertevorstellung zu entwickeln, in der globale Zusammenhänge und eigenes, verantwortliches Handeln als normal angesehen werden. Eine Wertevorstellung, in der die eigene Gesellschaft nicht als höherwertig angesehen wird, sondern die Fusion von Verschiedenem entsteht, anstatt die Anpassung an nur eine Perspektive. Langfristig muss sich das Bild der Menschengruppe, die in das Konstrukt der nationalen Gruppe geordnet wird, verändern: Weg von harmonischen und homogenen Menschengruppen, hin zu einer größeren Vielfalt (Führung, 1996). Das persönliche und institutionelle Aufbrechen von Stereotypen muss allgegenwärtig werden. Es sollte Bewusstsein darüber entstehen, dass kulturelle Vielfalt den individuellen Gestaltungsraum vergrößert und inspiriert (Micksch, 1991). Ziel der Transformation ist auch, Menschen primär als Weltbürger*innen zu sehen und erst sekundär als Bürger*innen eines Nationalstaates (Eckersley, 2007).

Um diese Transformation anzuregen, wird *Globales Lernen (GL)* als ein pädagogischer Weg vorgeschlagen. Als Lehrraum wird die Institution Schule gewählt. GL findet vor allem durch externe Bildungsreferent*innen Einzug in den Schulalltag. Die meisten Veranstaltungen entstehen durch Initiativen einzelner Lehrer*innen und dauern etwa ein bis vier Zeitstunden. Obwohl das nicht ideal ist um Globales Lernen in den Schullalltag zu integrieren, ist es derzeit zumindest eine offene Tür in diesen. Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, eine adaptive Unterrichtseinheit (UE) für externe Referent*innen zu konzipieren, die mit einer Zeitdauer von zwei Zeitstunden in die begrenzten Zeitfenster passt. Im Zentrum steht die Aufgabe, Transformation auf Seiten der Lernenden zu erreichen. Diese Transformation soll zusätzlich im Analyse- und Evaluationsinstrument messbar gemacht werden. Da es eine Vielzahl von selbstständigen Referent*innen im EPIZ und anderen Anbieterorganisationen des GL gibt, soll ein Analyse-/Evaluationskonzept für Angebote des GL entwickelt werden, welches selbstständig angewandt und ohne viel Zeitaufwand ausgewertet werden kann. Die UE im Rahmen des Projekts *Bildung trifft Entwicklung* und der Fragebogen als Analyseinstrument wurden im Rahmen der Arbeit pilotiert.

Im zweiten Kapitel findet sich eine Beschreibung des GL als didaktisches Konzept, seine Geschichte und Ideale. Außerdem wird betrachtet, wo GL Einzug in die Politik gewonnen hat und warum die Schule ein geeigneter Lernraum ist. Im dritten Kapitel wird die Entwicklung der Kompetenzziele beschrieben und diese vorgestellt. Das vierte Kapitel beschreibt die UE und ihr didaktisches Konzept und fasst die Durchführung zusammen. Im fünften Kapitel wird das Analyse- und Evaluationsinstrument vorgestellt, die Entwicklung und die Durchführung beschrieben. Im sechsten Kapitel wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick für das GL und dessen transformative Folgen in Schulen gegeben. Das Manual für die UE und den Fragebogen findet sich im Anhang A und B.

2. Globales Lernen

2.1. Der Begriff und dessen Entwicklung

Der Begriff des Globalen Lernens existiert im deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren. Verschiedene Strömungen der Pädagogik, die sich mit dem Fremden im Allgemeinen beschäftigten, gab es schon vorher. In den 60er Jahren wurde im Rahmen der *Ausländerpädagogik* das Fremde behandelt. Diese Pädagogik hatte den Ansatz, sogenannten Ausländer*innen zu helfen, sich in Deutschland zu integrieren. Daneben entwickelte sich die *Entwicklungspädagogik*, die das pädagogische Äquivalent zur Entwicklungspolitik darstellte und damit einen politisch, aufklärerischen Ansatz verfolgte, um mit verschiedenen, globalen Entwicklungsständen umzugehen. Schüler*innen sollten über Probleme in den sogenannten Entwicklungsländern aufgeklärt werden (Bühler, 1996). Kritische Aspekte der bisher genannten Ansätze sind das Machtgefälle zwischen Menschen des Globalen Südens und Nordens sowie die Darstellung der Menschen aus dem Süden als hilfsbedürftig (Stiftung Bildung und Entwicklung, 2010). In den 1980er Jahren entwickelten sich die Konzepte *Eine Welt Pädagogik* und Globales Lernen. Das Schweizer Forum bahnte den Weg für das GL, indem es den Katalog *Schule für eine Welt* vorlegte. Es gab damit den Anstoß, die Grundfrage umzustellen. Es ging nicht mehr darum zu überlegen ob, sondern wie in Schulen global gelernt werden kann (Stiftung Bildung und Entwicklung, 2010).

Um sich nun an den Begriff des Globalen Lernens heranzutasten, werden zuerst allgemeine Definitionen aus Nachschlagewerken dargestellt. Im Brockhaus (Heller, 1996) wird der Begriff *global* wie folgt beschrieben: „bildungssprachlich, für [...] die gesamte Erde, umfassend, weltweit“. Der Begriff *Lernen* ist „der relative, dauerhafte Erwerb, die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen oder ihre Änderung auf Grund von Erfahrung“ (Heller, 1996, S. 310). Für den Begriff *Globales Lernen* selbst wird in Enzyklopädien keine klare Definition vorgegeben. Die erste zusammengefügte Beschreibung von GL wäre also „ein Lernen, das weltweit und allgemein einen relativ dauerhaften Erwerb von Kenntnissen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen oder ihre Änderung auf Grund von Erfahrung anstrebt“ (Trisch, 2005, S. 13). Das didaktischen Wörterbuch der Pädagogik führt folgende Definition auf: „Mit globalem Lernen ist gemeint, die Bedeutung des eigenen Handelns für die Probleme der Welt, die auf uns selbst zurückwirken und uns in der „Einen Welt“ betreffen, kennen zu lernen“ (Schröder, 2001, S. 139). Die Themenbereiche des GL werden von Fächter (2014) allgemein als alle Themenbereiche, die globaler Gerechtigkeit untergeordnet sind, beschrieben. Von Hofmann (2004) wird hinzugefügt, dass Globales Lernen die Vermittlung von globalen Zusammenhängen ist. Schröder und Schwarz (2010) beschreiben Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die komplexen und miteinander verflochtenen Herausforderungen und Probleme der Globalisierung. Overwien und Rathenow (2009, S. 144) verdeutlichen in ihrer Definition die globalen Machtverhältnisse, indem sie GL als „transformatorisches, das heißt auf

persönliche und gesellschaftliche Veränderung gerichtetes Lernen sehen, welches sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene richtet“.

GL sollte nicht als einheitliches Konzept begriffen werden, sondern als eine pädagogische Fragestellung, Menschen darauf vorzubereiten, als Weltgesellschaft zu leben (Scheunflug, Bergmüller & Schröck, 2010). Für diese Arbeit wird eine Kombination aus oben genannten Definitionen als Arbeitsgrundlage gewählt:

Globales Lernen ist ein transformativer, pädagogischer Weg, globale Zusammenhänge zu erkennen und sich mit Herausforderungen und Problemen der Globalisierung, in Bezug auf globale Gerechtigkeit und Gewaltverhältnisse auseinanderzusetzen, mit dem Ziel persönliche und gesellschaftliche Veränderung zu erreichen.

2.2. Globales Lernen als Lernraum

Im GL sollen Selbstverständlichkeiten aufgebrochen werden. Der eigene Standpunkt und die eigene kulturelle Prägung sollen reflektiert und zum Ausgangspunkt des Lernprozesses werden. Die Begegnung mit dem Neuen oder Fremden ist als der dynamische Moment in der Didaktik des GL zu beschreiben. Sie führt zur inneren und äußeren Veränderung und soll durch den Lernraum zum Überwinden von Erkenntnis- und Systemgrenzen führen. Ziel ist eine offene Begegnung mit dem Neuen unter sensibler Beachtung des Eigenen. Im GL sollen die anderen Menschen und deren Perspektiven auf Augenhöhe und damit als gleichwertige Subjekte betrachtet werden (Führung, 1996). Es sollte handlungsorientiert gelernt werden, da sonst die Menschen des Globalen Südens nicht beachtet werden und eurozentristisch, entweder mit Angst oder Engagement aus einer höherwertigen Position, reagiert wird (Führung, 1996). Denn „erst wenn das Andere als Herausforderung für die eigene Selbst- und Weltsicht erlebt und angenommen wird, entsteht etwas Neues: Die Projektion wird durch den realen Menschen ersetzt“ (Führung, 1996, S. 44).

2.2.1. Dimensionen des GL und Denkweisen

Um dem GL gerecht zu werden, sollen Themen so komplex wie möglich, aber so reduziert wie nötig dargestellt werden. Die Hindernisse und Herausforderung im Umgang mit GL hat Bühler (1996) in fünf Spannungsverhältnissen formuliert:

1. Eindeutigkeit und Ambivalenz – Pauschalisierungen im GL sind nicht angemessen, da dadurch Stereotype verhärtet oder geschaffen werden.

2. Reduktion und Komplexität – Zur kognitiven Entlastung ist Reduktion von Komplexität allgegenwärtig. Es sollte allerdings nur soweit reduziert werden, dass die Komplexität von global vernetzten Zusammenhängen noch präsent ist.

3. Beschränktheit und Bescheidenheit – Oft entstehen Abwehrmechanismen, wenn es um nachhaltiges Handeln geht, da dieses mit Verzicht verbunden wird. Ziel des GL ist es, mit einer bewussten Beschränkung umzugehen und Verzicht als Entwicklung von alternativen Lebensstilen zu vermitteln.

4. Borniertheit und Empathie – Im Bereich des GL sollte eine globale Empathie entstehen und gleichzeitig die Borniertheit von Menschen verstanden werden, die sich den nachhaltigen Veränderungen entgegenstellen.

5. Egoismus und Parteilichkeit – In diesem Spannungsverhältnis wird dargestellt, dass jedes Individuum, das eigene Maß an notwendiger Umstellung finden und dabei die Verantwortung für sich selbst nicht vergessen soll.

Neben den fünf Spannungsverhältnissen, bildet eine duale Denkweise eine grundlegende Herausforderung. Bühler (1996) legt dem GL den Umgang mit der Balance, zwischen einschließendem, *inklusivem* Denken und ausschließendem, *exklusivem* Denken zu Grunde. Um mit der globalen, vernetzten und vielfältigen Komplexität umzugehen, ist nach Bühler (1996) ein bewusstes Abwägen zwischen inklusivem und exklusivem Denken notwendig. Inklusives, *Sowohl–als–auch–Denken* ist im Globalen Süden mehr als im Norden vorhanden. Inklusives Denken ist notwendig, um Komplexitäten als solche stehen zulassen und das Ungewisse für möglich zu halten. Inklusive Denkweisen erfordern ein gleichwertiges Verständnis urteilen und erkennen zu können. Dadurch können Unsicherheiten bewusst aufgebaut und damit Verstehenshorizonte erweitert werden. Exklusives Denken ist mehr in den gesellschaftlichen Strukturen des Westens verankert. Kapitalismus, Leistungsgesellschaft und Individualismus sind Beispiele dafür. Exklusives Denken und damit das Entscheiden, ist das Fundament der Handlungssicherheit. *Entweder–oder–Denken* ist eine Teilmenge von inklusivem Denken. Inklusives Denken ist also notwendig, um zu verstehen– exklusives Denken, um zu handeln. Um die beiden Denkweisen in Lernarrangements zu verbinden soll den Lernenden das Gesamtbild eines Themengebietes vor den Einzelteilen zugemutet werden, damit bei der späteren detaillierten Bearbeitung die Vielfalt in Erinnerung bleibt. Im GL ist es wichtig, zum globalen Denken und lokalen Handeln anzuregen (Bühler, 1996).

2.2.2. Kompetenzbegriff und Methodik

Im Globalen Lernen wird der Erwerb von Kompetenzen hervorgehoben. Zentral ist die Gestaltungs- und Handlungskompetenz in der *Einen Welt*, um mit den Herausforderungen der Globalisierung umzugehen. Zentraler Aspekt des Kompetenzansatzes ist es, dass im Lernprozess die Motivation und Befähigung einer Person zur selbstständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können den Ausgangspunkt allen pädagogischen Handelns bildet (Gritschke et al., 2011). Gestaltpädagogik und damit das Zulassen von Emotionalität und die Betrachtung der/des Lernenden als lernendes und fühlendes Subjekt ist essentiell (Führung, 1996). Der Aufbau von Gestaltungs- und Handlungskompetenz soll im Idealfall zu einer Transformation führen.

Das Ziel dieser Transformation soll eine Phase im Weltgeschehen sein, in der das Wohlergehen der gesamten Weltgemeinschaft das zentrale Ziel darstellt (Gritschke et al., 2011).

Kompetenz selbst wird nach Lersch (2007) folgendermaßen definiert:

1. *Kompetenzen* sind erlernbare, *kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen.
2. Im Kompetenzbegriff fallen *Wissen* und *Können* zusammen; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften.
3. Kompetenzen sind demnach kognitive *Dispositionen* für erfolgreiche und verantwortliche Denkoperationen oder Handlungen. (Lersch, 2007, S. 434)

Wichtig ist dieser Definition hinzuzufügen, dass auch affektive Kompetenzen im GL aufgebaut werden sollen und notwendige Dispositionen sind (Müller & Gelbrich, 2004). Ganz allgemein ist es also das Kompetenzziel des GL: global zu denken und lokal zu handeln. Lernende sollen globale Zusammenhänge in der eigenen Lebensrealität erkennen, bewerten und somit, kognitiv und emotional, befähigt werden fair zu handeln (Joppich, 2010). Die Ziele des Globalen Lernens werden deshalb auf den Ebenen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* zusammengefasst (Appelt & Siege, 2010).

Da dem GL der Beutelsbacher Konsens (vgl. Abschnitt 2.4.) zu Grunde liegt und damit das eigene Bilden von Meinungen unter Einbezug verschiedener Perspektiven zentral ist, wird GL in situierten und partizipativen didaktischen Konzepten vermittelt (Rode, 2005). Da Problembewusstsein und –orientierung grundlegende Merkmale des GL sind, sind die Ansätze des GL dem *problemorientierten Lernen* unterzuordnen (Füchter, 2014). Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler (SuS) in Lerneinheiten als lernende Subjekte in den Mittelpunkt gestellt werden. Denn „Nur wenn sie das Gefühl haben sie kommen in der Geschichte vor, können sie für die Inhalte begeistert werden“ (Joppich, 2010, S. 23). Bisherige Evaluationen von Lernumgebungen des GL zeigen eine positive Korrelation zwischen Lernerfolg und innovativen Methoden, die viel Selbsttätigkeit der Lernenden abverlangen (Rode, 2005).

Irritation wird im Kontakt mit dem Anderen entstehen und sollte in der Pädagogik konstruiert werden, um das *Ich* an persönliche Grenzen zu bringen und neue Erfahrungen darüber hinaus einzuleiten (Führung, 1996). Hier wird im GL mit kognitiven Konflikten (Miller, 2011) gearbeitet, um eigene Stereotype aufzubrechen und neue Perspektiven in das eigene Wahrheitsbild zu integrieren. Die lehrende Person im GL soll die Rolle des/der Lernbegleiter*in einnehmen und Hilfestellung im Prozess der Wissenskonstruktion geben (Füchter, 2014).

2.3. Politische Verankerung

Globales Lernen hat mit dem Begriff *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) Einzug in den politischen Diskurs gefunden. Nachhaltige Entwicklung wird als eine Entwicklung beschrieben, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (Gritschke et al., 2011).

Als erster internationaler Schritt in einer globalen, nachhaltigen Entwicklung ist die *Agenda 21* zu nennen. Dieses Leitpapier entstand auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung und wurde von 172 Staaten unterschrieben. „Die Agenda 21 nimmt sich der drängendsten Probleme der heutigen Zeit an [...] bemüht, die Welt auf die Herausforderungen des nächsten Jahrhunderts vorzubereiten. Sie ist Ausdruck eines globalen Konsenses und einer auf höchster Ebene eingegangenen politischen Verpflichtung zur Zusammenarbeit im Bereich von Entwicklung und Umwelt. Ihre erfolgreiche Umsetzung ist in erster Linie Aufgabe der Regierungen“ (UNCED, 1992, S. 1).

Auf europäischer Ebene entstand 2002 im Rahmen des Kongresses zum GL die *Maastrichter Erklärung*. Sie ist ein Programm, welches das GL in Europa verstärken und verbessern soll. Der Kongress fand als Nachbereitung für den Weltgipfel 2002 für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg (Südafrika) statt. Es wird die Aufgabe für Europa geäußert, GL im „Sinne der Bildung die das Streben der Menschen nach Wissen über die Realitäten ihrer Welt unterstützt und sie zu kritischem globalem demokratischem staatsbürgerlichem Engagement für mehr Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Ausgewogenheit und Menschenrechte für alle“ (Europäischer Kongress, 2002, S. 1) zu fördern. In der Erklärung wird betont, dass „nach wie vor gravierende globale Ungleichgewichte bestehen“ (Europäischer Kongress, 2002, S. 2). Aus diesem Grund ist „der grundlegende Wandel von Produktions- und Konsumgewohnheiten, der zur Erzielung einer nachhaltigen Entwicklung erforderlich ist“ (Europäischer Kongress, 2002, S. 3) essentiell. Um dies zu erreichen, sei „ein durchdachtes und strategisch geplantes Globales Lernen, das auch Genderfragen berücksichtigt, zur Erkenntnis und Akzeptanz solcher Maßnahmen“ (Europäischer Kongress, 2002, S. 3) notwendig. Das Globale Lernen wird als geeignete Methode damit begründet, dass die Lernenden am Lernprozess aktiv beteiligt sind und die interindividuelle Vielfalt geachtet wird. GL wird als Chance genannt, dem Erreichen der Millenniumsziele näher zu kommen (Arbeitsgruppe Leitlinien des Globalen Lernens, 2008). Die vertretenen Mitgliedstaaten verpflichten sich unter anderem, die Entwicklung des GL unter Einbezug der Perspektiven der Minderheiten voranzutreiben, nationale Aktionspläne zu erstellen, die Finanzmittel für GL zu erhöhen und die Einbeziehung des GL in die Bildungssysteme sicherzustellen (Arbeitsgruppe Leitlinien des Globalen Lernens, 2008).

Eine deutsche Reaktion auf den Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung zeigt sich in einem Beschluss des Deutschen Bundestags 2004. Bei einer dauerhaft nachhaltigen Entwicklung

kommt es darauf an, im Sinne eines umfassenden Nachhaltigkeitsbegriffs die Interdependenz von Ökologie, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit zu verdeutlichen.

Bildung muss auf vernetztes, interkulturelles Lernen abzielen, insbesondere darauf, ein Bewusstsein für die globalen Auswirkungen des eigenen Handelns und die eigene Verantwortung beim Umgang mit natürlichen Ressourcen zu schaffen. Kulturelle Bildung und interkulturelles Lernen sind entscheidend, damit Verständigung gelingen kann. (Deutscher Bundestag, 2004, S. 3)

Um eine praktische Reaktion auf die Agenda21 und die Maastrichter Erklärung in Deutschland zu nennen, wird auf die Bildungspläne 2016 in Baden–Württemberg eingegangen. In Deutschland ist *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) in den Bildungsplänen für Baden–Württemberg zu finden. Zwar wird hier nicht der Ausdruck des Globalen Lernens verwendet, aber Teilaspekte des Konzepts sind in dieser und den anderen Leitperspektiven zu finden. Die Bildungspläne in Baden–Württemberg sind so konzipiert, dass sechs Leitperspektiven in alle Fächer einfließen sollen. In der Leitperspektive BNE beispielsweise wird geschrieben: „Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt Lernende, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine funktionierende Wirtschaft und eine gerechte Weltgesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015a, S. 1). Um dies zu erreichen, sollen die Schüler*innen Bereitschaft für eigenes Engagement und Verantwortungsübernahme entwickeln und sich in Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen einfühlen können. In den weiteren Leitperspektiven finden sich auch Aspekte des Globalen Lernens. Zum Beispiel ist das Kernanliegen der Leitperspektive *Bildung für Toleranz und Vielfalt* „Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015b, S. 1). Die Bildungspläne wurden in Zusammenarbeit mit verschiedenen Interessensgruppen entwickelt. An mehreren Punkten im Entstehungsprozess hatten diese Interessensgruppen die Chance Feedback zu geben. Dieses wurde im Landesinstitut für Schulentwicklung in die Bildungspläne eingearbeitet. Für das Globale Lernen war das EPIZ in Reutlingen die feedbackgebende Instanz, die mit Hilfe von Freiwilligen (unter anderem der Autorin der Arbeit) Rückmeldung gegeben haben (Weiske, 2014).

Auf politischer Ebene hat Globales Lernen als attraktiver Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung und notwendigen Veränderung Einzug gewonnen. Die politischen Rahmenbedingungen schaffen also potenziellen Freiraum, Globales Lernen vor allem in die Schulen zu integrieren. Ergänzend bleibt hier jedoch zu erwähnen, dass das Globale Lernen vor allem Einzug in die Politik der Industriestaaten gewonnen hat. Wünschenswert und um dem eigenen Ideal zu entsprechen, ist es notwendig, dass Globales Lernen auch in die Strukturen im Globalen Süden integriert wird (Bühler, 1996). Zum jetzigen Zeitpunkt ist Globales Lernen noch ein „Luxus für die Reichen“ (Bühler, 1996, S. 213). Andererseits kann zur Diskussion gestellt werden, ob nicht gerade Individuen im Globalen Norden vom GL profitieren. Global betrachtet befinden sie sich mehrheitlich in ökonomisch, sozial und rechtlich privilegierten Ländern, die an der globalen Ungleichheit profitieren (Petersen, 2014).

2.4. Schule als Lernraum

Die Fachtagung für Globales Lernen in Schulen (GLiS) fasst sechs Qualitätskriterien für GL in Schulen zusammen (Richter, 2015). Die Qualitätskriterien geben an, welche Teilaspekte relevant sind, um GL langfristig im System Schule zu verankern.

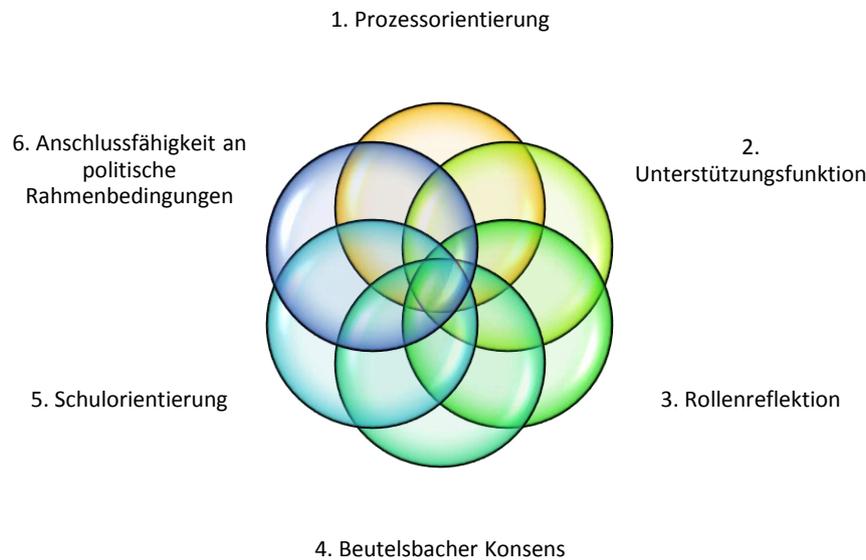


Abbildung 1. Darstellung der sechs Qualitätskriterien für Globales Lernen

Die (1) Prozessorientierung meint, dass jegliche Interventionen des GL Teil eines größeren Prozesses sein sollen. Bei der Entwicklung einer Unterrichtseinheit ist es folglich wichtig, diese in die Schulstruktur einzubetten. Die (2) Unterstützungsfunktion beschreibt die notwendige Kooperation zwischen Schule und externen Referent*innen. Da Globales Lernen als staatliche Aufgabe gesehen wird, soll Raum im Curricula für GL geschaffen werden. Akteur*innen der Schulen und Anbieter*innen des GL sollen die Zusammenarbeit und insbesondere die jeweiligen (3) Rollen transparent machen. Der (4) Beutelsbacher Konsens beschreibt drei Regeln, die in der politischen Bildung eingehalten werden sollen. Er wurde von Dr. Hans-Georg Wehling, einem ehemaligen Mitarbeiter der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, als Minimalkonsens für politische Bildung erstellt und ist seitdem als eine Art Berufsethos für Menschen zu beschreiben, die in diesem Bereich tätig sind. Der Konsens umfasst folgende drei Punkte:

1. Überwältigungsverbot: Lernende sollen in Lernräumen der politischen Bildung nicht überfordert werden. Komplexe Informationen sollen der Zielgruppe angepasst werden.
2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen (Ipd, 2015)

Als fünftes Qualitätskriterium wird (5) Scholorientierung genannt. Schulen sollen Anknüpfungspunkte für externe Angebote des Globalen Lernens schaffen. Als Letztes ist es wichtig, dass auch die (6) Politik Anknüpfungspunkte für Globales Lernen schafft. Dies wäre beispielsweise die Prüfungsrelevanz des Globalen Lernens (Richter, 2015).

Globales Lernen sollte in den staatlichen Lernraum Schule integriert werden, da Aufgabe der Schulen ist, Jugendliche zu befähigen aktuelle und zukünftige Aufgaben verantwortlich zu meistern (Gritschke et al., 2011). Jugendliche und Kinder halten sich zu einem großen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule auf. Ein wesentlicher Teil der sekundären Sozialisation, in welcher sich das Weltbild der Schüler*innen bildet, geschieht in der Schule. Die Schulzeit ist also wesentlich die Zeit, in der sich Stereotype aufbauen und festigen oder lösen können. Deshalb ist es essentiell, positive Erfahrungen mit dem Fremden zu machen und Handwerkszeug zu bekommen, dieses zu erkennen, zu bewerten und fair zu handeln (Trisch, 2005). Häufig findet GL durch eine Kooperation zwischen externen Anbieter*innen und Schulen statt. Schon in den Qualitätskriterien wird von einer Kooperation zwischen externen Anbieter*innen und Schulen gesprochen. Der Vorteil sich auf externe Anbieter*innen zu berufen, ist zum einen die Entlastung der Lehrkräfte, für die das Konzept des GL oft neu ist. Zum anderen sind staatliche Schulen oft von Leistungs- und Erfolgskontrolle geprägt. Durch externe Referent*innen können so Lernräume geschaffen werden, die außerhalb dieser Kontrollsysteme liegen. Da viele Anbieter*innen des GL mit Menschen aus dem Globalen Süden zusammenarbeiten oder Referent*innen mit langjährigen Auslandserfahrungen haben, bietet es sich an, diese als Expert*innen in Schulen einzusetzen (Hunecke, 2013).

Zusammenfassend hat Globales Lernen das Ziel, Menschen auf den Ebenen des Erkennens, Bewertens und Handelns zu transformieren (Gritschke et al., 2011). Von den politischen Instanzen selbst wird GL als Weg gesehen, eine notwendige Veränderung anzuregen, um mit den Problemen der Globalisierung gerechter umzugehen. Wenn das GL erfolgreich ist und die Kompetenzziele erreicht sind, ist die Transformation die logische Konsequenz. Diese sollte dann nicht auf individueller Ebene bleiben, sondern gesamtgesellschaftlich verankert werden. Denn „eine Bildung, die nicht zur Politik führt, mich also nicht zur Wahrnehmung meiner Rolle – oder Verantwortung – im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, ist eben keine ‚Bildung‘“ (Schrüfer & Schwarz, 2010, S. 146).

3. Kompetenzzielentwicklung

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Kompetenzziele des Globalen Lernens für pädagogische Lernarrangements entwickelt wurden.

Aus dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (Appelt & Siege, 2010) und aus den im Abschnitt Globales Lernen erwähnten Schwerpunkten, wurden Kompetenzziele für die Unterrichtseinheit im Globalen Lernen, in Bezug auf Transformation abgeleitet. Der Orientierungsrahmen wurde in Zusammenarbeit der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) erstellt. Sinn ist es Bildungsqualität in Schulen zu garantieren, indem ein Fundament geschaffen wird, um mit den Herausforderungen der Globalisierung konstruktiv umzugehen (Appelt & Siege, 2010).

In diesem Abschnitt werden die Kompetenzziele vorgestellt, die Verbindung mit dem Orientierungsrahmen hergestellt und die Entscheidung begründet. Außerdem werden messbare Indikatoren zur Operationalisierung, die dem Evaluations- und Analysekonzept zu Grunde liegen, dargestellt. Für manche Ziele wurde eine andere Formulierung gewählt oder nur ein Teilaspekt eines Oberzieles des Orientierungsrahmens herausfiltriert. Die Kompetenzziele wurden in ihrer Komplexität reduziert, so dass jeweils nur ein Kriterium gemessen wird. Die Ziele im Orientierungsrahmen beschreiben oft mehrere Aspekte (Appelt & Siege, 2010), sind sehr allgemein oder schwer messbar formuliert. Für die Unterrichtseinheit wurden die Ziele ausgewählt, deren Erreichung durch eine Unterrichteinheit angestoßen werden kann. Viele der im Orientierungsrahmen des Globalen Lernens genannten Ziele sind Langzeitziele (Schrüfer & Schwarz, 2010) und können nur durch einen ganzheitlichen Prozess geändert werden, indem Globales Lernen dauerhaft in Schulen integriert wird (Cohen, Manion & Morrison, 2013). Da dies aber noch nicht der Fall ist, wird vom Status quo ausgegangen.

Die abgeleiteten Ziele wurden der entwickelten Unterrichtseinheit und dem Analyse-/ Evaluationskonzept zu Grunde gelegt. Die Ziele werden in die Ebenen Erkennen, Bewerten und (Fair-) Handeln eingeordnet (Gritschke et al., 2011).

1. Erkennen	
Orientierungsrahmen (Appelt & Siege, 2010)	Definierte Kompetenzziele der Arbeit
<p>1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung ...Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p> <p>2. Erkennen von Vielfalt ...die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der <i>Einen Welt</i> erkennen.</p> <p>3. Analyse des globalen Wandels ...Globalisierungs– und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p> <p>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen ...gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<p>1. Problembewusstsein Die Schülerinnen und Schüler (SuS) sollen die globalen Ungleichheiten und Machtstrukturen als Problem begreifen. <i>(Verbindung mit Ziel 3)</i></p> <p>2. Vernetzungsbewusstsein Die SuS sollen die Folgen des eigenen Handelns auf die Welt beschreiben können. <i>(Verbindung mit Ziel 3)</i></p> <p>3. Gleichwertigkeit/Augenhöhe Die SuS sollen die Bedürfnisse und Ansichten aller Weltbürger*innen als gleichwertig ansehen.</p> <p>4. Informationsbeschaffung Die SuS kennen Orte an denen sie Informationen zu Themen des Globalen Lernens finden. <i>(Verbindung mit Ziel 1.)</i></p>
<p>Auf der Ebene des <i>Erkennens</i> wurden die Ziele 1 & 3 in die Kompetenzziele der Arbeit integriert. Ziel 4 findet sich auf der Ebene des <i>Handelns</i> wieder.</p>	

2. Bewerten	
Orientierungsrahmen (Appelt & Siege, 2010)	Definierte Kompetenzziele der Arbeit
<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie ...eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p> <p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ...durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p> <p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ...Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>5. Perspektivenwechsel Die SuS sollen in der Lage sein, Perspektiven von Menschen aus dem globalen Süden anzunehmen und zu bewerten.</p> <p>6. Empathie Die SuS sollen sich emotional in Menschen aus dem globalen Süden einfühlen können.</p> <p>7. Verantwortungsbewusstsein Die SuS sollen ein globales Verantwortungsbewusstsein entwickeln.</p>
<p>Im Bereich des Bewertens wurden der Perspektivenwechsel und die Empathie als zwei voneinander getrennte Kompetenzziele gewählt. Es wurde hier zwischen der kognitiven Empathie im Sinne des Perspektivenwechsels und der emotionalen Empathie unterschieden. Dies ist von Relevanz, da im Globalen Lernen selten die Möglichkeit besteht direkte Begegnungen mit dem Fremden zu erzeugen, sondern von den Inhalten und Gefühlen erzählt wird. Deshalb ist es wichtig in Unterrichtseinheiten die SuS auch emotional zu bewegen und Erlebnisse auf dieser Ebene zu erzeugen (Wintersteiner, 2000). Ob dies funktioniert hat, sollte getrennt von kognitiver Perspektivenübernahme gemessen werden.</p> <p>Ziel 6 (kritische Reflexion und Stellungnahme) wurde als universelles Methodenziel angesehen und ist Teil der Kompetenzziele Verantwortungs-, Problem- und Vernetzungsbewusstsein. Da im Globalen Lernen die Lernenden als Subjekt angesehen werden, die im Mittelpunkt stehen (Schreiber et al., 2014) wird dieses Ziel als Rahmenbedingung ins didaktische Konzept integriert.</p> <p>Ziel 7 wird ausgelassen, da die Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen nicht Teil jeden Workshops Globalen Lernens ist.</p>	

3. Handeln	
Orientierungsrahmen (Appelt & Siege, 2010)	Definierte Kompetenzziele der Arbeit
<p>8. Solidarität und Mitverantwortung ...Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p> <p>9. Verständigung und Konfliktlösung ...soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p> <p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ...die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität Sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p> <p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>8. Selbstwirksamkeitserwartung Die SuS sollen sich zutrauen zu einer globalen Veränderung durch nachhaltiges Handeln beitragen zu können.</p> <p>9. Motivation Die SuS sollen motiviert sein sich für einen nachhaltigen Lebensstil einzusetzen.</p> <p>10. Handlungsmöglichkeiten Die SuS sollen alltägliche, individuelle und gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten kennen und anwenden können.</p>
<p>Teilaspekte der Ziele 10 und 11 finden sich in dem Ziel der Handlungsmöglichkeiten wieder. Das Ziel <i>Mitverantwortung</i> findet sich in dem Kompetenzziel 7 der Arbeit, auf der Ebene des Bewertens wieder. Das Ziel 9 wurde im Rahmen einer Unterrichtseinheit als nicht realisierbar eingestuft. Dem Erreichen des Ziels 11 werden die Ziele der SWE und Motivation als Fundament gelegt.</p>	

3.1. Begründung der ergänzenden Ziele der Arbeit

Problem- und Vernetzungsbewusstsein sind Ziele auf der Ebene des *Erkennens*. Sie liegen der Ebene der Bewertung zu Grunde und sind Motivatoren des Handelns (Stiftung Bildung und Entwicklung, 2010). Ein roter Faden, der sich durch das Globale Lernen zieht und der immer im Hinterkopf bleiben sollte, ist der Aspekt der Gleichwertigkeit (Bühler, 1996). Da dieser Punkt als wesentlich für das Globale Lernen angesehen wird, findet er sich in den Kompetenzzielen wieder.

Verantwortungsbewusstsein auf der Ebene des *Bewertens* wird als Folge des Vernetzungs- und Problembewusstseins und als eine Bedingung für transformatives Handeln gesehen (Schreiber et al., 2014). Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) ist eine Voraussetzung für das *Handeln* in neuen herausfordernden Situationen (Bandura, 2012). Da eine solche Art von Handlungen im global verantwortlichen Handeln omnipräsent sind, ist SWE ein Ziel. Zusätzlich wird Motivation als eigenständiges Ziel genannt, da sie zum Handeln anregt (Rheinberg, 2006). Die Handlungsmöglichkeiten zeigen zum einen, ob Wege sich zu engagieren bekannt sind und außerdem ob diese Wege auch eingeschlagen werden.

Da die Arbeit die gesellschaftliche Transformation als Langzeitziel hat, werden die Ziele auf den Ebenen Erkennen, Bewerten und Handeln als sich bedingende Kompetenzziele betrachtet. Die nachhaltige, individuelle Transformation kann nur stattfinden wenn die Lernenden auf allen drei Ebenen die Ziele erreichen. Hier werden die Ziele des Erkennens und der Bewertung als Grundlage für das Handeln gesehen. Das tatsächliche Handeln kann erst langfristig gemessen werden.

3.2. Operatoren

Kompetenzziel	Operationalisierung
Erkennen	
1. Problembewusstsein	Die SuS können... ... beschreiben was passiert wenn der Globale Norden das Handeln nicht verändert ... 2 Probleme nennen die durch die globale Vernetzung entstehen
2. Vernetzungsbewusstsein	Die SuS können mindestens 2 globale Folgen lokalen Handelns nennen ... schätzen nach der UE die globalen Vernetzungen stärker ein
3. Gleichwertigkeit/Augenhöhe:	Die SuS beschreiben die Interessen von Menschen im Globalen Süden als genauso wichtig wie die des Globalen Nordens ... nehmen Argumente von Menschen im Globalen Süden ernst
4. Informationsbeschaffung	Die SuS kennen mindestens eine Möglichkeit, um sich über Themen des GL zu informieren ... können mindestens eine Möglichkeit nennen wo sie Hilfe bekommen können, falls sie sich engagieren wollen

Bewerten

5.Perspektivenwechsel	<p>Die SuS...</p> <p>... können eine Situation aus der Perspektive von Menschen des Globalen Nordens und des Globalen Südens beschreiben</p> <p>...können erläutern, wie die gleiche Situation anders bewertet werden kann</p>
6.Empathie	<p>Die SuS...</p> <p>...empfinden Empathie zu Menschen, die unter den Folgen des westlichen Materialismus leiden</p>
7.Verantwortungsbewusstsein	<p>Die SuS...</p> <p>...sehen sich nach der UE für verantwortlicher für die Veränderung der Welt</p> <p>... können die Notwendigkeit beschreiben zu handeln</p>

Handeln

8.Selbstwirksamkeitserwartung	<p>Die SuS...</p> <p>...sehen sich in der Lage durch eigenes Handeln etwas in der Welt zu verändern</p>
9.Motivation	<p>Die SuS...</p> <p>...zeigen Motivation sich nachhaltig zu engagieren</p> <p>... können den persönlichen Sinn des nachhaltigen Handelns beschreiben</p> <p>... können mindestens eine Idee nennen, wie sie sich engagieren möchten</p>
10.Handlungsmöglichkeiten	<p>Die SuS...</p> <p>... nennen mehr Handlungsmöglichkeiten und Anwendungsbereiche als vor der Unterrichtseinheit</p> <p>...können jeweils mindestens eine Möglichkeit, wie sowohl sie selbst, wie auch ihr Umfeld und die Politik nachhaltig handeln können nennen</p> <p>... wenden mindestens eine Handlungsmöglichkeit individuell an um die Welt zu verbessern</p> <p>... können ideelle Veränderungsmöglichkeiten für eine bessere Welt konstruieren, indem sie die individuelle, wie auch politische Ebene beachten.</p>

4. Unterrichtseinheit

In diesem Kapitel werden das Thema der Unterrichtseinheit, die Zielgruppe und der Ablauf beschrieben. Neben dem Trainingsraster finden sich hier auch das didaktische Konzept und die Beschreibung der Durchführung des Trainings.

4.1. Unterrichtseinheit

Thema: We eat the world – Alltagsessgewohnheiten und ihre globalen Auswirkungen

Ausgangsproblem: Die ungerechte globale Ressourcenverteilung, die negativen Folgen für das Klima und die Menschen im Globalen Süden durch den verschwenderischen Konsum im Globalen Norden.

4.1.1. Ablauf

Die Unterrichtseinheit ist auf zwei Zeitstunden ausgelegt und in Module eingeteilt. Zwei Module sind flexibel und je nach Bedarf der Lernenden wählbar. Einleitung, Schluss und das Modul Gruppenpuzzle sind die festen Bestandteile der Einheit. Der/Die Trainer*in kann sich je nach Bedarf zwischen den Modulen Weltspiel und Fishbowl (vgl. Anhang A) entscheiden. Sollte es die Möglichkeit geben einen 2,5h Workshop zu halten, so können alle Module und eine Zwischenpause integriert werden.

Neben der Unterrichteinheit gibt es für die SuS weitere vier Wochen, einmal wöchentlich eine freiwillige Inspirationsaufgabe, die als Hilfestellung genutzt werden kann, das Gelernte in den Alltag einzusetzen. Für diese Aufgaben werden die sozialen Medien wie Whatsapp und Facebook verwendet, damit eine Kommunikationsplattform zwischen SuS, mit ihrer Einverständnis und der/dem Referent*in zur Verständigung entstehen kann. Die Referent*innen von BtE werden nur für den Workshop selbst bezahlt, weshalb alle weiteren Aktionen freiwillig sind.

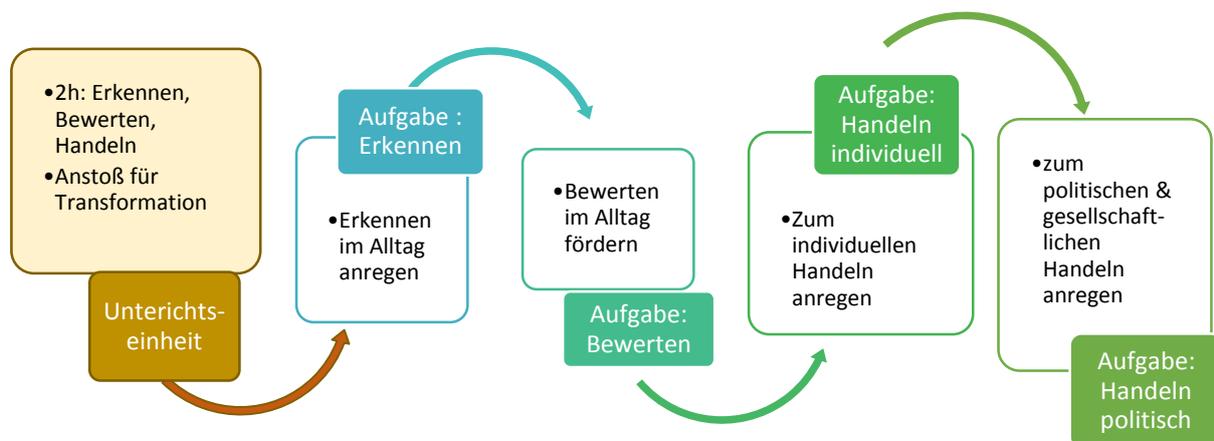


Abbildung 2. Darstellung des Ablaufs der Unterrichteinheit

Um die Ergebnisse der Inspirationsaufgaben festzuhalten, wird ein Online Etherpad eingesetzt. Dieses Pad soll als Logbuch genutzt werden. Die SuS können sich in dem Etherpad über die verschiedenen Ergebnisse austauschen und über Hindernisse und Hilfestellungen diskutieren.

Die konkreten Beschreibungen der einzelnen Module und der Inspirationsaufgaben befinden sich in dem entwickelten Modulhandbuch im Anhang A der Arbeit. Die Materialien, die für die Durchführung der UE notwendig sind, finden sich auf der beigelegten CD und Online in einer Dropbox unter folgendem Link:

<https://www.dropbox.com/sh/t1k1aafiifxr4cl/AAAS3ljHGdgvr9trcFwaC1CCa?dl=0>

4.1.2. Lernende Gruppe

Das Training ist ausgelegt für Schüler*innen von der 8–10 Klasse. Die Methoden eignen sich für Gruppen von circa 8 – 20 Schüler*innen. Theoretisch ist die UE auch für größere Lerngruppen umsetzbar, allerdings mit Einplanung von zusätzlicher Zeit, um die gesetzten Lernziele zu erreichen.

4.1.3. Raumgestaltung

Da die UE zum Teil im Plenum und zum Teil in Kleingruppen abläuft eignet sich ein Raumkonzept mit einem Stuhlhalbkreis in der Mitte und Gruppenarbeitstischen außerhalb. Der/Die Trainer*in sollte sich an der offenen Stelle des Kreises positionieren. Die Öffnung des Kreises sollte sich dort befinden, wo die Freifläche für die Projektion der Power–Point–Präsentation ist, sodass alle Schüler*innen die Präsentation verfolgen können. Im Raum sollte ein Beamer vorhanden sein um die PPT an die Wand zu projizieren.

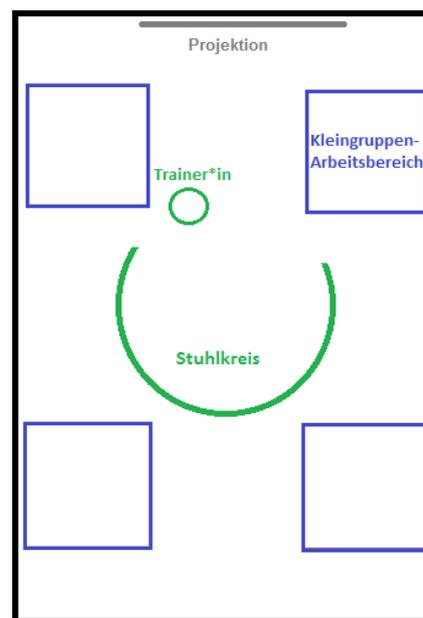


Abbildung 3. Vorschlag für die Raumplanung der UE

4.2. Trainingsraster

	THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT(MIN)
1	EINFÜHRUNG	Relevanz des Themas darstellen; Motivation	Stimmungsabfrage, <i>Energizer</i> , Vorstellung, Erwartungsabfrage, Gliederung und Lernziele, Rollenklärung	Daumencheck, Meinungs-aufstellung, <i>Energizer</i> (z.B. <i>Obstsalat</i>) PPT	Edding; Moderationskarten, Poster für Gliederung & Ziele, Tesafilm/Krepband	10
2	VORWISSENSAKTIVIERUNG	Motivation, Vorwissen aktivieren	Aussagen als falsch oder richtig beurteilen	Quiz	PPT ,PC & Quiz	2 (+3 Puffer)
3	WELTSPIEL	Globales Problem– und Vernetzungsbewusstsein	Darstellung von der relativen Verteilung globaler Anbauflächen und deren Nutzung, Hunger & Fleischkonsum	Erlebnispädagogisches Weltspiel modifiziert	Zettel mit Kontinenten; Leere Teller; Symbolisch Tiere, Tierfutter, Bioenergie & Nahrungsmittel	25
	+REFLEXION	Elaboration & Reflexion	Probleme gemeinsam diskutieren; eigene Gedanken aufs Handout; Persönliche Frage für die UE formulieren	Moderierte Gruppendiskussion; Frage formulieren	Handout	5

	THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT(MIN)
4	GRUPPENPUZZLE	Fundierte Informationen erwerben, globales Vernetzungs- und Verantwortungsbewusstsein	Informationsbeschaffung durch Texte über Problemfelder in Stammgruppen; Zusammenhang mit eigenem Alltag herstellen	Gruppenpuzzle (4 Themen/ 4 Gruppen)	4 Texte (mehrere Kopien) 4 Poster Aufgabenbeschreibungen Gong/Instrument	25
	GEGENSEITIGE PRÄSENTATION (SELBSTREFLEKTION)	Elaboration des Wissens, Gleichwertigkeit erkennen	Erarbeitetes wird präsentiert	Präsentation, Selbstständige Zusammenfassung	Handout, Poster	25
	GEMEINSAME REFLEXION + FRAGEN	Common Ground schaffen	Wichtigstes in der Gruppe zusammenfassen			5
	ENERGIZER	Aufmerksamkeit, Spaß		Frei wählbar		5
5	FISHBOWL	Kontroverse Perspektiven einnehmen & Empathie für betroffene Menschen im GS entwickeln, Gleichwertigkeit erkennen	10 Minuten vorbereiten; 15 Minuten diskutieren	Fishbowl-Diskussion mit Rollenspiel-Elementen	Rollen-/Aufgabenbeschreibung	25 (+5 Puffer)

	THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT(MIN)
6	HANDLUNGSOP- TIONEN	Handlungsoptionen entwickeln; persönliche, realistische Vorsätze machen; Selbstwirksamkeitserwartung steigern	(Die Agenda aus dem Weltkongress) Herausfinden was jede*r Einzelne im Alltag tun kann und Liste aufstellen	Rotierendes Partner*in- nengespräch; Moderierte Ideensammlung und Dis- kussion	Poster	10
7	TAKE HOME MES- SAGE	Eigenes Lernen reflektieren; Elaboration des Gelernten	Persönliche Frage beantwor- ten, 3 Vorsätze machen; wei- tere Schritte erläutern	Eigene Ideen formulieren; Blitzlicht	Handynummerliste/Face- book	5

4.3. Didaktisches Konzept

Den Rahmen des didaktischen Konzepts bietet *Problemorientiertes Lernen (POL)*. Wichtig ist, dass das didaktische Konzept nicht rein konstruktivistisch ist, sondern dem wissensbasierten Konstruktivismus untergeordnet ist. „Im wissensbasierten Konstruktivismus wird Lernen als persönliche Konstruktion von Bedeutung interpretiert. Das gelingt nur, wenn eine ausreichende Wissensgrundlage besteht. Zu deren Erwerb kann auf eine instruierende Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2006, S. 626). Nach diesem Modell soll die persönliche Konstruktion von Wissen durch Hilfestellung einer Wissensbasis geschehen. In dem Rahmen des POL werden vor allem *Anchored Instruction* und die *Cognitive Flexibility Theory* integriert (Füchter, 2014).

Da das Globale Lernen im Allgemeinen durch Probleme, die durch die Globalisierung entstehen, notwendig ist, wird POL als Rahmenmodell für sinnvoll erachtet. Außerdem wurde eine Kombination aus situiertem und instruiertem Lernen gewählt. Da das Vorwissen der SuS in dem Lernbereich für klein eingeschätzt wird, wird es für notwendig empfunden, eine Wissensbasis für das situierte Lernen zu schaffen und instruktionelle Unterstützung im Lernprozess zu bieten. Auf der Ebene des Bewertens ist eine Multiperspektivität und Empathie von Relevanz, welche vor allem in dem *Cognitive Flexibility Ansatz* intendiert wird (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988). Situationen sollen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und somit erworbenes Wissen vielfältig eingesetzt werden. Durch den Einsatz verschiedener Perspektiven in der UE sollen die SuS lernen, globale Vernetzungen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten zu können, damit sie eigenes Handeln planen können und die Folgen in Bezug auf verschiedene Beteiligte einschätzen können. Da der Umgang mit Komplexität ein wesentlicher Inhaltspunkt des Globalen Lernens ist (Wenzel, Prinzler, Landes-Brenner, Müller & Rosenboom, 2012), wurde der *Cognitive Flexibility Ansatz* in die UE integriert. Als drittes Modell wurde die *Anchored Instruction* gewählt. Diese zeigt sich in der Nutzung von Fallbeispielen, die als Motivationsquellen dienen und den Lernenden *Anker* für ihren Lernprozess bieten sollen. Die Anker sollen zum einen in ihrem Vorwissen gesetzt werden, indem Situationen aus dem Alltag der Lernenden herausgezogen und differenziert behandelt werden. Zum anderen sollen sie in lebenspraktischen Zusammenhängen, wie am Beispiel des Einkaufsverhaltens, aufgezeigt werden. Motiviert werden sollen die SuS durch das didaktische Konzept, indem die Kompetenzen einen lebensnahen Sinn erhalten (Straka & Macke, 2006).

Dieses didaktische Konzept eignet sich zusammengefasst für eine Unterrichtseinheit des Globalen Lernens, weil globale Probleme alltagsnah dargestellt und in ihrer Komplexität begreifbar gemacht werden. Außerdem werden die SuS dazu angeregt eigene Handlungsstrategien zu entwickeln (Füchter, 2014). In folgender didaktischen Erklärung werden die einzelnen Entscheidungen durch grundlegende Aspekte der pädagogischen Psychologie und Didaktik, sowie Besonderheiten des GL begründet.

4.3.1. Problemorientiertes Lernen

Zuerst wird erörtert, welche Aspekte des problemorientierten Lernens den Rahmen für alle weiteren didaktischen Entscheidungen in der UE bilden. Nach Renkl (2009) steht beim problemorientierten Lernen ein Ausgangsproblem im Zentrum. Das Finden einer Lösung für dieses Problem bestimmt den Lernprozess und soll die Lernenden gleichzeitig motivieren. Durch das Weltspiel am Anfang soll das Problem von den Lernenden erarbeitet werden. Das Ausgangsproblem in der UE ist die ungerechte globale Ressourcenverteilung und die negativen Folgen für das Klima und Menschen im Globalen Süden durch verschwenderischen Konsum im Globalen Norden. Das Problemorientierte Lernen zieht sich weiter in die Inspirationsaufgaben, welche die Lernenden in ihrem tatsächlichen Alltag bewältigen sollen.

4.3.2. Constructive Alignment – Kongruenz von Lehrzielen, Methoden und Prüfungsmethoden

Da der/die Lernende, nach konstruktivistischer Sicht, im Zentrum steht und eigenes Wissen konstruiert, indem er/sie relevante Inhalte bestimmt und diese zusammenfügt, wurde bei der Planung der UE auf *Constructive Alignment (CA)* geachtet (Biggs & Tang, 2011). Bei diesem Konzept liegt der Fokus auf der Kongruenz zwischen Lehrzielen, die die Lehrenden erreichen wollen und Lernzielen für die sich die



Abbildung 4. Darstellung der drei Komponenten des Constructive Alignments (TUM, 2015)

Lernenden entscheiden. Hierbei wird ein Augenmerk auf den *Backwash Effekt* gelegt. Dieser besagt, dass sich Schüler*innen an Prüfungsaufgaben orientieren und den Inhalt verstärkt lernen, der abgeprüft wird (Prodromou, 1995). Um dies zu erreichen ist es wichtig, dass im Assessment, also den Prüfungsmethoden, das abgefragt wird, was in den Lehrzielen intendiert wird. Die Methoden sollen die Lehrziele umsetzen und den Lernenden auf das Assessment vorbereiten (Biggs, 2003).

In der UE finden Assessments in Form von den regelmäßigen Gruppenreflexionen, dem eigenständigen Handoutausfüllen und dem Modul der Handlungsoptionen statt. Nach dem Weltspiel sollen im Plenum beispielsweise Probleme und Zusammenhänge der Alltagsessgewohnheiten beschrieben und genannt werden. Während des Gruppenpuzzles halten die Lernenden das Wichtigste auf dem Handout fest und erzählen der Klasse in einem Blitzlicht ihr persönliches Lernergebnis. Bei den Handlungsopti-

onen sollen, aus den zuvor gelernten Problemen und Vernetzungen, Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt des CA ist die persönliche Frage, die sich die SuS am Anfang stellen und sich am Ende der UE beantworten sollen.

4.3.3. Motivation

Da die Kompetenzziele neben dem Erkennen und Bewerten im Bereich des Handelns liegen und dieses selbstständig weiter geführt werden soll, müssen die Schüler*innen in der UE selbst und zum selbstregulierten Handeln im Alltag motiviert werden (Füchter, 2014). Motivation wird als die Gesamtheit der in einer Handlung wirksamen Motive, die das individuelle Verhalten aktivieren, richten und regulieren, beschrieben. Sie beruhen auf der Emotionslage eines Individuums. Motive sind die Grundlage der Motivation und werden als situationsüberdauernde beziehungsweise zeitüberdauernde Wertedispositionen definiert (Rheinberg, 2006). Der Anreiz dagegen ist eine von außen gerichtete Anregung zur Handlung, die das Bindeglied zwischen Motiv und Motivation darstellt. Der Anreiz kann durch die Lernumgebung geschaffen werden. Diese muss die Möglichkeit bieten ein individuelles Motiv zu befriedigen. Ist dies der Fall entsteht Motivation.

Um *Motivation* auf Seiten der SuS zu erreichen, wurden folgende didaktischen Elemente als Anreize in die UE integriert. Zu Grunde gelegt werden die sechs Ressourcen, die Menschen nach Hunecke (2013) motivieren nachhaltig zu handeln. Da er davon ausgeht, dass steigender Materialismus und nachhaltige Entwicklung in einem Spannungsverhältnis stehen, soll Globales Lernen immaterielle Quellen nutzen, die zu einem Wohlbefinden bei den SuS führen. In seinem Ressourcenmodell spricht er von den zielbildenden Ressourcen *Sinngebung*, *Achtsamkeit* und *Solidarität* und den fundierenden Ressourcen *Selbstwirksamkeit*, *Genussfähigkeit* und *Selbstakzeptanz*. Die zielbildenden Ressourcen sollen eine Orientierung hin zu immateriellen Zufriedenheitsquellen erreichen. Wie *Abbildung 5* zeigt sind die fundierenden Ressourcen deren Basis, um das Engagement der Lernenden anzuregen.

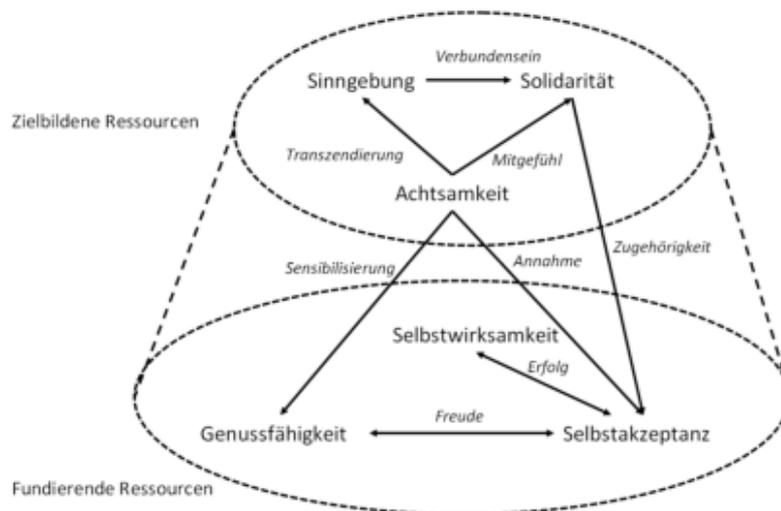


Abbildung 5. Darstellung der sechs Ressourcen des Ressourcenmodells von Hunecke (2013)

Bei der (1) *Genussfähigkeit* geht es um positive Sinneserfahrungen. In der UE selbst wurde hier mit Essen von *foodsharing.de* gearbeitet. In den Inspirationsaufgaben sollen die SuS nachhaltig kochen. Die (2) *Selbstakzeptanz* der SuS soll gesteigert werden, da hoher Selbstwert die Widerstandskraft gegen Konsumwert erhöht. Durch Konsum wird geschwächtes Selbstwertgefühl kompensiert und der eigene wahrgenommene Wert gesteigert (Schütz, 2000). Da es unrealistisch ist den Selbstwert in einer UE zu steigern, wird dieser Wert in Form von Akzeptanz des Individuums integriert. Durch regelmäßige Blitzlichte werden alle SuS in den Lernprozess einbezogen. Hier ist wichtig, dass jeder/–m Einzelnen Kompetenz zugesprochen wird (Prenzel, 1997). Wichtig um die Lernenden zum Handeln zu bewegen, ist die (3) *Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)*. Diese beschreibt das Zutrauen in die erfolgreiche Bewältigung von neuen Aufgaben (Bandura, 2012), in diesem Fall die eigene Beeinflussung der Welternährung. Die SWE kann nach Bandura (2012) durch vier Quellen beeinflusst werden. Die unmittelbarste und damit einflussreichste Quelle stellen konkrete Handlungsergebnisse in Form (a) *eigener Erfolge beziehungsweise Misserfolge* dar. Die direkten Erfolge können in der UE nicht geschehen. Allerdings können Erfolge im Weltspiel simuliert werden, indem gezeigt wird, wie sich die globale Ressourcenverteilung durch Veränderung des Lebensstils verändern kann. Die eigentlichen Erfolgserlebnisse sollen durch die Inspirationsaufgaben erreicht werden, beispielsweise wenn die SuS schmackhafte Rezepte finden, nachhaltig kochen oder Menschen in ihrem Umfeld vom Gelernten überzeugen können. (b) *Stellvertretende Erfahrungen* durch Beobachten von Verhaltensmodellen, vorzugsweise aus dem sozialen Umfeld des/der Betroffenen, stellen die zweiteffektivste Quelle von SWE dar. Auch diese soll in den Inspirationsaufgaben durch Betrachtung von Beispielen anderer Schüler*innen, die sich bereits engagieren, genutzt werden. (c) *Sprachliche Überzeugungen* sind in der UE zu finden. Die trainierende Person und SuS erzählen von eigenen Erfahrungen und bewährten Handlungsmöglichkeiten. In dem Modul Handlungsoptionen wird in der Gruppe über Hindernisse gesprochen und mögliche Lösungen dafür gefunden. (d) *Wahrnehmung der eigenen Gefühlserregung* soll durch die erfolgreiche Bewältigung der Inspirationsaufgaben entstehen. Um dies zu erreichen wurde versucht das Niveau herausfordernd, aber nicht überfordernd zu setzen, damit die SuS ein motivierendes Kompetenzerleben haben (Deci & Ryan, 1997).

In der Ressource (4) *Sinngebung* soll das Thema für die SuS so dargestellt werden, dass sie den persönlichen Sinn finden können (Prenzel, 1997). In der UE werden im Gruppenpuzzle Informationen erworben, die die persönliche Verbindung des Verhaltens vom Individuum zur Welternährung zeigen. Am Anfang der UE wird die Problematik transparent gemacht, die im Zentrum der UE steht. Eine nachhaltig förderliche (5) *Achtsamkeit* wird nach Hunecke (2013) durch die Merkmale der Absicht, der Aufmerksamkeit für den Moment und einer nichtwertenden Haltung charakterisiert: „Achtsam sein bedeutet hiernach, absichtsvoll und nicht wertend die Aufmerksamkeit ganz auf den aktuellen Augenblick zu richten.“ (Hunecke, 2013, S. 28). In der UE soll Achtsamkeit auf der Ebene der nichtwertenden

Haltung in der Fishbowl–Diskussion angeregt werden. Durch das Einfühlen in andere Perspektiven sollen die Schüler*innen verschiedene Positionen gleichwertig wahrnehmen. Im Weltspiel wird Achtsamkeit angeregt, da die Schüler*innen mit ihren eigenen Vorurteilen, durch mögliche Falschverteilung von Nahrungsressourcen (vgl. Anhang A), konfrontiert werden. Die Aufmerksamkeit für den Moment wird mit den Inspirationsaufgaben auf den Ebenen, Erkennen und Bewerten angeregt. (6) *Solidarität* definiert in Bezug auf das GL die Verantwortungsübernahme für andere, um daraufhin eigenes Wohlfühlen zu erhalten (Hunecke, 2013). In Bezug auf die Lernumgebung selbst wurden kooperative Gruppenphasen integriert, damit die Lernenden nicht nur für den eigenen Lernerfolg, sondern den der ganzen Gruppe verantwortlich sind. Um ein Gefühl von Solidarität zu erreichen, soll in der Fishbowl–Diskussion Empathie für Menschen im Globalen Süden übernommen werden.

Um die SuS nicht nur zum nachhaltigen Handeln, sondern auch in der UE selbst zu motivieren, wurden folgende motivationspsychologische Elemente einbezogen. Durch die selbstverantwortliche Themenerarbeitung und Präsentation wird den SuS Kompetenz zugesprochen (Deci & Ryan, 1997). Durch die Blitzlichter wird jedem Individuum Beachtung und Wertschätzung gezeigt (Rheinberg, 2006). Die Erwartungen werden am Anfang abgefragt und die SuS sollen in dem Modul Handlungsoptionen eigene, nicht vorgefertigte Ideen entwickeln. Dies gibt ihnen Autonomie. Die Lehrziele, das Rollenverständnis und die Gliederung werden von dem/der Trainer*in transparent gemacht (Deci & Ryan, 1997). Durch die Methode des Spiels soll Leistungsmotivation und somit Anstrengung erzeugt werden (Rheinberg, 2006).

4.3.4. Emotionen

Neben kognitiver Didaktik wird in dieser UE auch ein Augenmerk auf emotionale Didaktik (Kobbeloer, 2014) gelegt. Emotionen sollen bewusste Rahmenbedingungen des Lernprozesses sein. Hauptaugenmerk soll sein, dass die UE und damit das Thema von den Lernenden positiv erlebt werden. Um ein positives Gefühl zu erzeugen wird mit themenunabhängigen Spielen zu Beginn und in der Mitte der UE gearbeitet. Sie werden als *Energizer* bezeichnet. Emotionen steuern die Motivation und Ausdauer im Lernprozess und steuern die Aufmerksamkeit. Da Handlungen positiv abgespeichert werden, wenn die Lernenden erfolgreich sind, soll in der UE Erfolg inszeniert werden. Damit sich die Schüler*innen weiterhin mit dem Thema beschäftigen (Greder-Specht, 2009), ist es wichtig dieses positiv zu konnotieren. Das zentrale Erfolgserlebnis ist das Finden von Lösungsansätzen für das Problem.

Mit Emotionen wird auch durch den Einsatz von erlebnispädagogischen Elementen gearbeitet. EP ist eine handlungsorientierte Pädagogik, die Menschen vor vielseitige Herausforderungen stellt, um inter– und intrapersonelle Entwicklung zu erreichen. EP arbeitet mit dem Konzept des ganzheitlichen Lernens. Lernende sollen emotionale Erfahrungen machen und diese kognitiv verarbeiten. Durch die doppelte Verarbeitung sollen Informationen nachhaltiger erinnert werden (Heckmair & Michl, 2008).

Im Zentrum steht die Annahme, dass Situationen an Emotionen gebunden sind und als Reaktion Verhaltensmuster, Ab- und Zuneigungen entstehen. Durch das Schaffen einer strukturgleichen Situation können die Emotionserfahrungen modifiziert werden (Beumer, Hoyer & Leuzinger-Bohleber, 2011). In der Fishbowl-Diskussion und in dem Weltspiel wird mit erlebnispädagogischen Elementen gearbeitet. Im Weltspiel wird die globale Ressourcenverteilung in Form eines Spieles verbildlicht. Die Schüler*innen schätzen nach ihrem Vorwissen die Verteilung ein. Emotionen sollen hier durch Fehlkonzepte und Verbildlichung der ungerechten Ressourcen- und Konsumverteilung entstehen. Da die SuS nicht direkt auf ihr eigenes Essverhalten angesprochen werden, sondern von *Menschen im Globalen Norden* im Allgemeinen gesprochen wird, soll verhindert werden, dass Widerstände auftreten. In der Fishbowl-Diskussion wird auch die Ungerechtigkeit dargestellt, indem die SuS extreme Rollen aus dem Globalen Süden und Norden einnehmen. Durch das Hineinfühlen in die Rollen sollen Emotionen erzeugt werden. Widerstände, durch einen persönlichen Angriff werden vermieden, da sich die SuS in einem Rollenspiel befinden und konstruierte Rollen anstelle der subjektiven Meinung vertreten.

4.3.5. Einsatz von Bewegung

In der UE wird in den Energizern und durch Platzwechseln im Raum mit Bewegung gearbeitet. Körperliche Bewegung und geistige Bewegung hängen zusammen. Ein Platzwechsel steht also symbolisch für einen Perspektivenwechsel (Ameln & Kramer, 2007).

4.3.6. Vorwissen

Im menschlichen Langzeitgedächtnis werden neue Informationen gefestigt, indem sie mit bestehendem Wissen verbunden werden. Lernen ist also eine Informationsverarbeitung, in der neu Gelerntes anwendbar wird, indem ihm durch Vorwissen Bedeutung zugeschrieben wird. Vorwissen ist die wichtigste Lern- und Leistungsvoraussetzung. Das bedeutet, sie trägt mehr zur Lernleistung bei als Intelligenz oder Motivation. Vorwissen ist als Ressource zu betrachten, auf der Lernen aufbauen sollte (Beier & Ackerman, 2005). In der UE soll das Quiz primär Vorwissen aktivieren. Außerdem soll im Weltspiel indirekt auf Vorwissen zurückgegriffen werden. Im anschließenden Gruppenpuzzle sollen die neuen Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden.

4.3.7. Lernstrategien

Lernstrategien lassen sich in drei große Bereiche aufteilen: *kognitive*, *metakognitive* und *ressourcenbezogene* Lernstrategien (Mandl & Friedrich, 2006) Die *kognitiven Lernstrategien* sind für die momentane Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung zuständig. Wiederholungsstrategien sollen Wissen im Langzeitgedächtnis verankern, Organisationsstrategien sind für die Reorganisation und Tiefenverarbeitung des Wissens zuständig und Elaborationsstrategien helfen neues Wissen in bestehende Strukturen einzubetten.

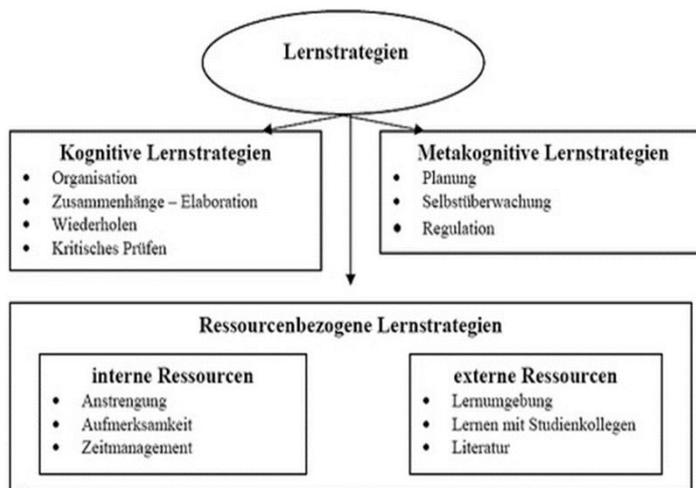


Abbildung 6. Unterteilung der Lernstrategien nach Baumert (1993)

In der UE werden Elaborationsstrategien in Form der Vorwissensaktivierung, dem Formulieren der Frage und eigenen Notizen auf dem Handout eingesetzt. Organisationsstrategien sind in die UE durch eigene Zusammenfassung im Gruppenpuzzle und der transparenten Gliederung integriert.

Die *metakognitiven Strategien* steuern und kontrollieren das Lernen (Baumert, 1993). In den Blitzlichtern werden Lernergebnisse in der Mitte und am Ende der UE zusammengefasst.

Außerdem machen sich die Lernenden Pläne für Handlungsoptionen im Alltag. Das Etherpad bei den Inspirationsaufgaben dient als Reflektionsmöglichkeit des Gelernten.

Die *ressourcenbezogenen Lernstrategien* werden auch als Stützstrategien bezeichnet. Sie lassen sich in *interne* und *externe Ressourcen* aufteilen. Interne Ressourcen fassen eigene lernförderliche Kompetenzen zusammen, externe Ressourcen sind die Mittel für den Raum in dem das Lernen stattfindet (Mandl & Friedrich, 2006). Externe Ressourcen werden in Form von Literatur- und Filmtipps auf dem Handout bereitgestellt und im Weiteren wird das Etherpad als Lernraum eröffnet. Interne Ressourcen sollen durch motivationserzeugende Methoden gefördert werden.

4.3.8. Cognitive load theory

Im Globalen Lernen ist die Reduktion der Komplexität eine Herausforderung (Bühler, 1996). Um die Lernenden nicht mit zu vielen komplexen Informationen zu überfordern, wurde die *Cognitive load theory* (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011) beachtet. Sie geht davon aus, dass das Arbeitsgedächtnis eine begrenzte Aufnahmekapazität besitzt. Verschiedene Ebenen an Beeinflussungen nehmen kognitive Kapazität ein. Eine *intrinsische* Belastung entsteht durch die Komplexität und den Schwierigkeitsgrad der Information an sich. Eine *extrinsische* Belastung entsteht durch die kognitive Verarbeitung von Umgebungsinformationen. Eine *lernbezogene* Belastung tritt durch den kognitiven Aufwand, der zum Verstehen, Verarbeiten und Behalten von Informationen nötig ist, auf (Sweller et al., 2011). Um die Belastungskapazität der Lernenden nicht zu überfordern, wurden die Informationen selbst, auf der intrinsischen Ebene, reduziert. In dem Gruppenpuzzle beispielsweise muss jede*r Lernende nur ein Thema bearbeiten und bekommt die anderen Informationen präsentiert. Auf der extrinsischen Ebene wird mit minimalistischen PPT Folien, auf denen viele Bilder zu finden sind, gearbeitet. Durch diese Reduktionen soll genug Kapazität bleiben, damit das Wissen verarbeitet werden kann.

4.3.9. Kooperative Arbeitsformen

In der UE arbeiten die Lernenden häufig in Kleingruppen. Neben dem Vertrauen in die Kompetenz der Lernenden, soll dies den Lernenden die Mitverantwortung für den eigenen Lernprozess geben. Im Zentrum des Lernens in Gruppen steht das Erreichen eines gemeinsamen Ziels und individuellen Lernerfolgs durch effektive Zusammenarbeit. Lernende sollen durch das Arbeiten in Kleingruppen aktiviert werden. Die Kleingruppengröße soll vier bis fünf Personen betragen, damit keine Prozessverluste entstehen. Außerdem wurde der zeitliche Rahmen knapp bemessen und Zeitpuffer eingeplant, damit die Lernenden effizient arbeiten. Des Weiteren wurde Wert darauf gelegt, die Gruppenarbeiten so zu planen, dass sie alleine nicht besser zu bewältigen sind (Renkl, 2008). Im Gruppenpuzzle beispielsweise muss jede*r der Stammgruppe die Inhalte im Laufe des Prozesses seiner Expert*innengruppe vorstellen. Durch eine ausgedruckte Instruktion soll das Ziel der Gruppenarbeit im Zentrum bleiben und den Lernenden eine Orientierung geboten sein.

4.3.10. Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens (vgl. Abschnitt 2.4.) wurde in der UE durch die Integration des Überwältigungsverbots und des Aufzeigens von kontroversen Meinungen beachtet. Das Großthema Welternährung wurde in der UE reduziert auf ausgewählte Themenbereiche. In der Fishbowl-Diskussion und in den Gruppenreflexionen, sowie in dem Modul Handlungsoptionen haben die Lernenden den Raum kontroverse Meinungen zu erleben und zu diskutieren.

4.4. Durchführung

Am 26.10.2015 wurde die Unterrichtseinheit in der Heimschule St. Landolin in Ettenheim in zwei achten Klassen durchgeführt. Die Gruppengröße waren jeweils 14 SuS. In jeweils zwei Stunden wurden die Unterrichtseinheiten realisiert. In den anschließenden vier Wochen bekamen die SuS durch Whatsapp und facebook Nachrichten die Inspirationsaufgaben mitgeteilt. Vor der Workshop Woche füllten die SuS den entwickelten Evaluations- und Analysefragebogen aus.



Abbildung 7. SuS bei der Durchführung des Gruppenpuzzles

4.4.1. Kooperation mit der Schule.

Vier Wochen vor dem Workshop wurde Kontakt zu den Verantwortlichen der Schule aufgenommen. Die Schule beauftragte verschiedene Referent*innen Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen zu konzipieren. Die Idee, den Bedarf an Globalem Lernen in der Workshop Woche zu analysieren, nahm die Schule positiv auf. Sie boten sofort ihre Unterstützung an. In einem ersten Gespräch wurde ent-



Abbildung 8. Um die gelben Kontinentfelder wurde die Ressourcenverteilung im Rahmen des Weltspiels aufgestellt.

schieden, dass eine umsetzbare Methode, in Anbetracht der Rahmenbedingungen, ein Onlinefragebogen wäre. Um zu gewährleisten, dass die SuS diesen ausfüllen, wurde der Link zu dem Fragebogen in den Elternbrief (vgl. Anhang D) geschrieben und über die Analyse informiert. Der Prä-Test-Fragebogen wurde also von allen SuS, unabhängig davon ob sie an dem Workshop der Arbeit teilnehmen, ausgefüllt. Anfänglich war es geplant den Fragebogen als Evaluationsinstrument zu benutzen. Da eine Prä-Post Test Evaluation mit Follow-up Messungen den Rahmen der Arbeit sprengen würde, wurde der Fragebogen lediglich als Analyseinstrument verwendet.

4.4.2. Organisatorisches

Die SuS erhielten Kurzinformationen für die Eltern, dass Fotos während der UE gemacht wurden. Im Raum war ein Beamer aufgestellt und die Raumorganisation konnte wie geplant durchgeführt werden. Die Woche zu Globalem Lernen wird seit einigen Jahren an der Heimschule in Ettenheim durchgeführt. Die Lehrenden bereiten die SuS auf die verschiedenen Workshops in den Fächern Geographie und Wirtschaft vor. Die Referent*innen der verschiedenen Bildungsträger informieren die Lehrenden im Vorfeld welche Länder in den Workshops vorkommen. Diese wurden zeitnah im Unterricht behandelt.

4.5. Analyse

Die Analyse der Zielgruppe fand auf zwei Ebenen statt. Zum einen durch die Kommunikation mit dem Lehrer der Schüler*innen, zum anderen durch den konzipierten Fragebogen. Die Analyse ist als Bedarfs- und Adressatenanalyse einzuordnen. „Bedarfsanalysen sollen ermitteln, welche Kompetenzen bei welchen Adressaten Defizite aufweisen und zu verbessern sind“ (Niegemann, 2008, S. 99). Der Bedarf ist die Diskrepanz zwischen den definierten Zielen und den gegenwärtigen Kompetenzen der Lernenden. In dem Teil der Adressatenanalyse werden Personenmerkmale, wie das Vorwissen und die Motivation der Zielgruppe (Niegemann, 2008) abgefragt. Durch die Analyse soll festgelegt werden, welche Kompetenzziele des Globalen Lernens in der Unterrichtseinheit priorisiert werden.

4.5.1. Teil 1 – Kommunikation mit koordinierendem Lehrer

Der Lehrer teilte mit, dass das Vorwissen im Bereich des Globalen Lernens als gering einzustufen ist. Er betonte, dass die SuS schon Kontakt zu globalen Vernetzungen in Form von Schulprojekten, wie dem *Eine Welt* Laden hätten, allerdings Globales Lernen noch nicht Einzug in die ganze Schule gefunden hätte. Durch den Lehrer wurden Informationen über die Gruppengröße, die zur Verfügung stehende Zeit und technische Bedingungen gegeben.

4.5.2. Teil 2 – Fragebogen

Der entwickelte Fragebogen für Globales Lernen findet sich im Analyse- und Evaluationsmanual im Anhang B. Im Anhang C wird auf die genauen Analyseergebnisse der einzelnen Module eingegangen. In diesem Abschnitt wird lediglich zusammengefasst, in welchen Kompetenzzielen Bedarf besteht. Es wurde festgestellt, dass vor allem auf der Ebene des Handelns Bedarf besteht. Dies zeigt sich in Bezug auf eine kleine Selbstwirksamkeitserwartung, in Bezug auf wenig beschriebene Handlungsmöglichkeiten und eine geringe Zahl von tatsächlich handelnden SuS. Außerdem ist ein Motivationsdefizit in Bezug auf Wirksamkeit und Volition zu nennen. Weiterer Bedarf besteht im Problem-, Verantwortungs- und Vernetzungsbewusstsein.

In den Bereichen Perspektivenübernahme, Augenhöhe, Empathie und Informationsbeschaffung ergab die Analyse keinen Bedarf.

4.5.3. Folgen für das Training

Als Folge der Analyse, wurde in der zweistündigen UE das flexible Modul Weltspiel eingesetzt und das Modul Fishbowl-Diskussion (vgl. Anhang A) ausgelassen. In der Implementation wurde darauf geachtet, dass den SuS äußere Motivatoren gezeigt werden und die persönliche Relevanz zu Augen geführt wird. In der Durchführung der UE wurde Essen von Foodsharing.de mitgebracht, um positive direkte Folgen von globalem Engagement zu zeigen. In den Reflexionsrunden wurde das Thema globale Verantwortung explizit angesprochen. Da das Kompetenzziel Informationsbeschaffung schon erreicht ist, wurden Quellen für weitere Informationen nur auf das Handout geschrieben.

Sollte Interesse daran bestehen in die Ergebnisaufstellungen einzusehen, so kann die Autorin angeschrieben werden.

4.5.4. Die Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit wurde mit dem flexiblen Modul Weltspiel durchgeführt. Die angestrebte Zeitplanung ging in den Durchführungen auf. Während der Durchführung war jeweils eine Lehrperson der Schule zur Unterstützung dabei anwesend.



Abbildung 9. SuS bei dem Gruppenpuzzle

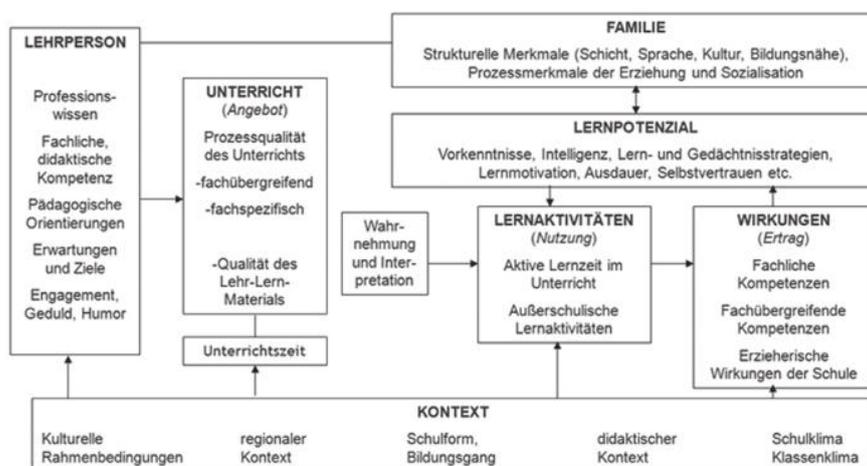
5. Evaluations– und Analyseinstrument

Um Globales Lernen in Bezug auf Transformation messbar zu machen, wurde ein Fragebogen entwickelt, der sowohl als Analyse– wie auch Evaluationsinstrument dienen kann. Für eine bessere Nutzbarkeit und Zeiteffizienz wurde sich für ein Online–Fragebogen entschieden. Dieser ist in Modulen aufgebaut und hat die ausgewählten Kompetenzziele des GL (vgl. Abschnitt 3) als Basis. Die Module können in beliebiger Kombination eingesetzt werden. Die Ziele wurden operationalisiert und in bestehende validierte Fragebögen eingearbeitet. Der Fragebogen soll für Schulen und Referent*innen des GL adaptierbar genutzt werden können, um eine Zielgruppe im Vorab zu analysieren und die eigenen Angebote zu evaluieren. In diesem Kapitel werden auch die beachteten Gütekriterien beschrieben.

Es soll erwähnt werden, dass die Methode des Fragebogens ausgewählt wurde, da die adaptive Umsetzung am besten gewährleistet ist. Qualitative Interview Methoden würden dem Anspruch an den individuellen Erfolg der Lernenden mehr gerecht werden (Scheunflug et al., 2010), wurden allerdings als schwieriger umsetzbar eingestuft.

5.1. Evaluation im GL

Eine Schwierigkeit in der Evaluation von globalen Bildungsangeboten ist, dass Lernende dazu motiviert und befähigt werden sollen an der Gestaltung der Weltgesellschaft teilzuhaben. Das eigentliche Lernziel findet also zeitversetzt zu dem Bildungsangebot statt. Das vermittelte Wissen in den Angeboten führt nicht unbedingt direkt zu den angestrebten Fähigkeiten. Eine lange Wirkungskette mit einer Vielzahl von Einflussfaktoren liegt dazwischen. Jede Veranstaltung kann unterschiedliche Wirkungen nach sich ziehen, obwohl sie genau gleich gehalten und konzipiert wird (Bergmüller, 2012). Mit diesem Bewusstsein sollen Evaluationsergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Die Formulierung von Indikatoren, die Effekte wie beispielsweise Handlungsmotivation messen, sollen mit dem Hintergrund der



Wirkungskette entwickelt und ausgewertet werden (Quiring, 2012). *Abbildung 10* zeigt das Zusammenspiel von Faktoren die auf den Outcome Einfluss haben.

Abbildung 10. Darstellung der Einflussfaktoren für Wirkungen von Angeboten des GL (Helmke, 2015)

Zentral ist die Unterscheidung, ob es sich bei den zu definierenden ‚Wirkungen‘ um unmittelbare, kurz- oder mittelfristige, direkt mit den Maßnahmenaktivitäten oder –leistungen in Zusammenhang stehende Veränderungen handelt, oder um längerfristige, indirekte Veränderungen bei denen die Kausalbeziehung weniger klar ist. (Bergmüller, 2012, S. 6)

5.2. Das Konzept

Das Hauptziel des Instrumentes ist, dass es von Referent*innen und Schulen zur Analyse und Evaluation von Bildungsangeboten des GL genutzt werden kann. Da das Hauptaugenmerk der Arbeit nicht auf der Entwicklung des Fragebogens, sondern der Kombination von UE und Fragebogen liegt, wurde der Fragebogen weder wissenschaftlich validiert und noch die Reliabilität bestimmt. Als Analyseinstrument wurde er im Rahmen der Arbeit pilotiert. Das Konzept ist als Selbstevaluation/–analyse für die jeweiligen Referent*innen entwickelt worden. Dies begründet sich darin, dass bei dem EPIZ eine Vielzahl von selbstständigen Bildungsreferent*innen arbeiten, die ihre eigenen Unterrichtseinheiten durchführen. Das EPIZ unterstützt diese im Rahmen von Seminaren in Bezug auf Methoden des Globalen Lernens und inhaltlichen Fortbildungen. Das EPIZ steht nicht in direktem Kontakt mit den Schulen und Bildungseinrichtungen, da sehr viele Unterrichtseinheiten gleichzeitig an verschiedensten Stellen stattfinden. Von Seiten des EPIZ aus gibt es ein verpflichtendes Evaluationsformular, das die Zufriedenheit der Institution mit dem/der jeweiligen Bildungsreferent*in überprüft. Die Entwicklung und Modifikation der eigenen Unterrichtseinheit ist Aufgabe der Referent*innen. Das Konzept soll von Verantwortlichen des EPIZ den Referent*innen an die Hand gegeben werden können, um die eigenen UE zu evaluieren oder/und die Zielgruppe im Vorfeld zu analysieren.

Der Fragebogen ist außerdem mit einem Modul- und Auswertungsmanual ausgestattet, das Hilfestellung zu der Interpretation der Ergebnisse gibt. Beides ist im entwickelten Manual im Anhang zu finden (vgl. Anhang B).

5.2.1. Nutzung als Evaluationsinstrument

Angebote des GL in Schulen dauern oft nur wenige Stunden. Da die begrenzte Zeit des Workshops nicht durch Evaluationsmethoden unterbrochen werden soll, ist die Entscheidung auf eine summative Evaluation gefallen (Scheunflug et al., 2010). Da die Veränderungen der SuS in Bezug auf die Gestaltungs- und Handlungskompetenzen gemessen werden sollen, wird die Nutzung als Prä-Post-Design mit möglichem Follow-up empfohlen (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. [VENRO], 2014b). Die Evaluation soll keine klassische Wirkungsabfrage sein, da die Ziele in die Kategorie von Kompetenzziele einzuordnen sind (Bergmüller, 2012). Des Weiteren soll der Fragebogen selbst zum nachhaltigen Handeln anregen. Er soll keinen Leistungsdruck erzeugen. Wissen wird somit nur indirekt abgefragt. Das Evaluationskonzept ist flexibel anwendbar. Die einzelnen Referent*innen können sich entscheiden, welche Ziele sie messen möchten und entsprechend zu ihren Entscheidungen den Fragebogen zusammenstellen.

5.2.2. Nutzung als Analyseinstrument

Vor einer Veranstaltung zu Themen des GL können Referent*innen und Schulen mit dem Fragebogen analysieren, in welchen Teilbereichen des GL die Schüler*innen Kompetenzen haben und wo der Lernbedarf besteht.

5.3. Auswertung

Es werden in jedem Modul Vorschläge und Richtwerte zur Auswertung gegeben. Bei Angaben wie „nenne mindestens 2...“ ist von der evaluierenden oder analysierenden Person selbst zu entscheiden, ob genannte Punkte zählen und Sinn machen. Prinzipiell wurde festgelegt, dass ein Kompetenzziel erreicht ist, sobald 75% der Befragten die festgelegten Ansprüche erreicht haben.

5.4. Der Fragebogen

Der Fragebogen besteht aus neun Modulen, die jeweils ein Ziel des GL operationalisieren. Die Module sind: (1) Problembewusstsein, (2) Vernetzungsbewusstsein, (3) Informationsbeschaffung, (4) Gleichwertigkeit/Augenhöhe und Perspektivenwechsel, (5) Verantwortungsbewusstsein, (6) Empathie, (7) Selbstwirksamkeitserwartung, (8) Motivation und (9) Handlungsmöglichkeiten. Die Ziele Perspektivenwechsel und Gleichwertigkeit/Augenhöhe wurden in einem Modul zusammengefügt. Die Begrüßung kann je nach Bedarf gewählt werden. In der Einleitung wird den SuS ein Code zugewiesen. Dieser Code ist nur notwendig, wenn das Instrument zur Prä–Post–Evaluation verwendet wird, um die einzelnen SuS wiederzuerkennen. Das Ausfüllen des gesamten Fragebogens nimmt etwa 15 Minuten in Anspruch. In jeder Modulbeschreibung (vgl. Anhang B) wird zuerst das jeweilige Ziel beschrieben, dann die Operationalisierung begründet und abschließend ein Auswertungsvorschlag gegeben. Grundsätzlich gilt: wenn die Auswertung zeigt, dass die Ziele nicht erreicht wurden, so gilt, dass im Falle der Analyse die passenden Module in die UE integriert werden sollen. Im Falle einer Evaluation gilt, dass die Module der nicht erreichten Ziele modifiziert werden sollten.

5.4.1. Gütekriterien

Auf folgende Aspekte der Güte wurde bei der Erstellung und Pilotierung des Fragebogens geachtet:

Ein Test ist objektiv, wenn er das Merkmal, das er misst, unabhängig von Testleiter, Testauswerter und von der Ergebnisinterpretation misst (Leonhart, 2008). Die *Durchführungsobjektivität* wurde sichergestellt, indem die Teilnehmer*innen (TN), unabhängig von einer/-r Testleiter*in, den Fragebogen online ausfüllen können. Außerdem erhalten die TN durch die Form eines Fragebogens alle die gleichen Aufgabenstellungen. Es wurde eine Mischung aus offenen und geschlossenen Antwortsystemen gewählt, wobei die geschlossenen mehr zur genannten Objektivität beitragen (Rammstedt, 2004). Um eine Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, bietet es sich an den Fragebogen zeitgleich in einem Computerraum der Schule/Einrichtung ausfüllen zu lassen. Hier ist zu erwähnen, dass nicht klar ist, wo die Teilnehmenden den Fragebogen in der Pilotierung ausgefüllt haben, da dies zu viel Aufwand für die Schule bedeutet hätte. Durch die Definition von Auswertungskriterien soll *Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität*, unabhängig von der auswertenden Person geschaffen werden (Cohen et al., 2013). Bei der Auswertung der offenen Antwortfelder spielt die Interpretation der jeweiligen Person trotzdem eine Rolle.

Die *Reliabilität* ist die Zuverlässigkeit einer Messung, also die Angabe ob ein Messergebnis bei einer erneuten Messung beziehungsweise einer erneuten Befragung unter den gleichen Umständen stabil ist (Liebald, 1998). Da der Fragebogen erstmalig angewendet wurde, wäre die Erfassung der Retest– Reliabilität eine zukünftige Aufgabe. Sie beschreibt, ob die Ergebnisse derselben Person in dem Fragebogen miteinander korrelieren. Durch eine Konsistenzanalyse und die Bestimmung von Cronbachs Alpha, könnte die Reliabilitätskonstistenz innerhalb des Fragebogens überprüft werden (Leonhart, 2008).

Die *Validität* gibt die Eignung eines Messverfahrens bezüglich ihrer Zielsetzung an. Eine Messung ist valide, wenn die erhobenen Werte geeignete Kennzahlen für die zu untersuchende Fragestellung liefern (Leonhart & Lichtenberg, 2009). Um sicherzustellen, dass der Fragebogen auch die Effekte misst, die er messen soll, wurde auf bereits bestehende Fragebögen zurückgegriffen und diese minimal verändert. Damit wurde die *Konstruktvalidität* sichergestellt. Die *Kontentvalidität* wurde gesichert, indem die zu messenden Merkmale eingegrenzt und voneinander getrennt wurden. Es wurde darauf geachtet, dass jede Frage nur ein Merkmal abfragt. Die *Augenscheinvalidität*, die die Akzeptanz des Fragebogens durch Laien beschreibt, wurde durch das Nutzen einer jugendgerechten Sprache gesichert. Außerdem hat ein Lehrer der Schule den Fragebogen durchgelesen und Rückmeldung zur Verständlichkeit gegeben, bevor die Schüler*innen ihn ausfüllten. Die *Kriteriumsvalidität*, also die Angabe inwieweit eine Skala mit tatsächlichem Verhalten korreliert, sollte eine zukünftige Aufgabe sein.

Um eine *Normierung* herzustellen, wurden Auswertungskriterien formuliert und prozentuale Richtwerte der Interpretation zu Grunde gelegt (Leonhart, 2008).

Der Test erfüllt das Kriterium der *Testökonomie* wenn gemessen am diagnostischen Erkenntnisgewinn, relativ wenig Ressourcen wie Zeit, Geld oder andere Formen beansprucht werden (Leonhart & Lichtenberg, 2009). Der Test kann ohne den Aufwand von Geld und mit geringem Zeitaufwand durchgeführt werden. Da es sich um einen Online-Fragebogen handelt, benötigt man auch wenig menschliche Ressourcen, um ihn durchzuführen. Auch wenn er als Fragebogen auf Papier genutzt würde, könnte er von einer einzelnen Person angeleitet werden.

Ein Test ist dann *nützlich*, wenn für das von ihm gemessene Merkmal praktische Relevanz besteht und die auf seiner Grundlage getroffenen Entscheidungen/Maßnahmen mehr Nutzen als Schaden erwarten (Cohen et al., 2013). Dies wird gewährleistet, indem jedes Modul ein Kompetenzziel messen soll, welches direkt zu den Modulen in der Unterrichtseinheit passt. Außerdem soll der Fragebogen selbst dazu anregen, sich mit Themen des Globalen Lernens auseinander zu setzen. Er hat folglich sowohl Nutzen für die Teilnehmenden wie auch die Referent*innen.

Da der Test keine psychischen oder körperlichen Belastungen für die Teilnehmenden bedeutet und die Ergebnisse in Relation zum zeitlichen Aufwand mehr aufwiegen, ist das Kriterium der *Zumutbarkeit* gegeben (Leonhart & Lichtenberg, 2009)

Der Test ist insofern *fair*, dass er für alle deutschsprachigen Menschen des Globalen Nordens mit verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen, sowie körperlichen Voraussetzungen ausfüllbar ist. Im Test wurde Wert darauf gelegt, dass in Fallbeispielen Mädchen und Jungen im gleichen Verhältnis und auf Augenhöhe dargestellt werden. Außerdem wurde die Angabe des Geschlechts in der Einleitung offen gelassen, damit Menschen die ihr Geschlecht nicht dichotom definieren, nicht diskriminiert werden. Der Test könnte in andere Sprachen übersetzt werden, um großflächiger eingesetzt zu werden.

5.5. Durchführung und Reflexion

Der Fragebogen wurde eingesetzt, um eine Bedarfs- und Adressatenanalyse durchzuführen. Es ist hier erneut zu betonen, dass das Hauptziel keine wissenschaftliche Studie war, sondern das Erstellen eines ökonomisch nutzbaren Instruments für Referent*innen des Globalen Lernens.

Als Analyseinstrument hat der Fragebogen hilfreiche Ergebnisse geliefert, um die UE zusammenzustellen und Schwerpunkte zu setzen. Da das Ziel der Entwicklung war, die Zielgruppe zu analysieren und ein grobes Bild von den Eingangsvoraussetzungen zu schaffen, hat der Fragebogen dieses erreicht. Um den Fragebogen empirisch valide zu machen, könnten in der Zukunft Tests zur Reliabilität durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Analyse könnten unter anderem dazu genutzt werden.

Im Anhang C finden sich die dafür relevanten Ergebnistabellen. Sollten Leser*innen Interessen an den gesamten Ergebnissen haben, können sie sich bei der Autorin melden.

6. Fazit und Ausblick

Die Arbeit leitet zu dem Schluss, dass Globales Lernen ein hilfreicher Weg hin zur gesellschaftlichen Transformation im Lernraum Schule ist. Auch wird an der These vom Anfang festgehalten, dass eine gesellschaftliche Transformation in der Zeit des Zusammenwachsens der Welt notwendig ist. Die Schule ist der geeignete Lernort und die Schulzeit eine passende Zeit im Leben des Menschen, auf die Herausforderungen der Globalisierung reagieren zu können und die eigene Identität zu reflektieren. In dieser Arbeit wurde ein Konzept für eine zweistündige Unterrichtseinheit entwickelt. Es sollte aber das Ziel sein, Globales Lernen und die damit verbundenen Ideale, in das gesamte System der Schule zu integrieren. Um diesem Ziel näher zu kommen, fand im EPiZ in Reutlingen am 6.10.2015 bereits ein Kongress statt, an dem Schulvertreter*innen, Politiker*innen und Anbieter*innen des Globalen Lernens teilgenommen haben. Bei dem Kongress wurde sich vor allem auf politischer Ebene Unterstützung gewünscht. Es wurde gefordert, dass es eine Studie über das Vorwissen und den Bedarf der SuS geben solle (Pfeiler, 2016). Da die Entwicklung und Durchführung dieser Studie voraussichtlich Zeit benötigen wird, eignet sich der entwickelte Fragebogen, um eigene Veranstaltungen des Globalen Lernens zu evaluieren oder die Zielgruppen zu analysieren. Der Fragebogen selbst sollte zur wissenschaftlichen Validierung noch weiter getestet werden und auf Gütekriterien, wie die Reliabilität, überprüft werden.

Die Pilotierung der Unterrichtseinheit hat gezeigt, dass die SuS mit Neugier auf globale Themen reagieren und durch die handlungsorientierte Methodik ein globaler Lernraum in Schulen geschaffen werden kann, in dem Schüler*innen lernen, auf eine erforschende Weise mit globalen Themen umzugehen. Innovativ an der Unterrichtseinheit sind die Inspirationsaufgaben, welche die Schüler*innen mit in den Alltag außerhalb der Schule nehmen. Diese Art von Aufgaben könnte eine Möglichkeit sein, nachhaltiges Handeln der Schüler*innen zu fördern und ihnen, mit wenig Aufwand, eine Hilfestellung über soziale Medien zu bieten. Dadurch könnte die Dichotomie Alltag und Schule verschmolzen werden.

In Zukunft ist eine weitere Zusammenarbeit zwischen externen Anbieter*innen des Globalen Lernens und Schulen empfehlenswert, da die Anbieter*innen mit Menschen zusammenarbeiten, die entweder aus dem Globalen Süden kommen oder bereits in Ländern des Globalen Südens Erfahrungen gesammelt haben. Die ausgebildeten Referent*innen können durch die Didaktik des GL authentische, erfahrungsbasierte Lernräume schaffen, die die globalen Vernetzungen in den Alltag der Schüler*innen holen. Eine Frage die an dieser Stelle offen bleibt, ist die Frage nach einem Weg, auf welchem das Globale Lernen dauerhaft in Curricula integriert werden und durch Prüfungsrelevanz an Wertigkeit gewinnen kann und gleichzeitig als authentischer Lernraum durch externe Bildungsreferent*innen bestehen bleiben kann.

Es ist ein Wunsch für die Zukunft, dass Globales Lernen, begründet durch das Prinzip der Gleichwertigkeit und Augenhöhe, nicht nur im Globalen Norden, sondern auch im Globalen Süden, Einzug in den Alltag und die Bildungssysteme gewinnt.

Abschließend soll an die Leser*innen appelliert werden, dass die gesamte Welt immer weiter zusammenwachsen wird und viele scheinbare Kleinigkeiten, welche man im Alltag in Deutschland konsumiert oder tut, Folgen auf der anderen Seite der Welt haben können. Da die Menschheit primär eine Weltgesellschaft sein sollte, suggeriert diese Arbeit, dass jedes Individuum in der Gesellschaft mitverantwortlich für eine notwendige Transformation ist.

“Nothing will be done anymore, without the whole world meddling in it” (Robertson, 1992, S. 49).

7. Literaturverzeichnis

- Ameln, F. & Kramer, J. (2007). *Organisationen in Bewegung bringen* (1. Aufl.). Springer-Verlag.
Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=302088>
- Appelt, D. & Siege, H. (2010). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)* (4.Aufl.). Bonn, Berlin. Verfügbar unter http://curricula-de.pot.gei.de/bitstream/handle/11163/1200/684458144_2010_A.pdf?sequence=2
- Arbeitsgruppe Leitlinien des Globalen Lernens. (2008). *Leitlinien Globales Lernen. Konzepte und Methodik des Globalen Lernens für lehrende und politische EntscheidungsträgerInnen*. Lissabon.
- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. The exercise of control* (13. Auflage). NY: Freeman.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. Unterrichtswissenschaft. *Zeitschrift für Lernforschung* (21), 327-354.
- Beier, M. & Ackerman, P. (2005). Age, Ability, and the Role of Prior Knowledge on the Acquisition of New Domain Knowledge: Promising Results in a Real-World Learning Environment. *Psychology and Aging*, 20 (2).
- Bergmüller, C. (2012). Wirkungen beobachten? Anregungen schulischer Evaluationsforschung für Globales Lernen im (außer-)schulischen Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* (2), 4-10.
- Beumer, U., Hoyer, T. & Leuzinger-Bohleber, M. (2011). *Jenseits des Individuums - Emotion und Organisation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bierhoff, H. W. (2000). Skala der sozialen Verantwortung nach Berkowitz und Daniels. Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 46 (1), 18-28.
- Biggs, J. B. (The Higher Education Academy, Hrsg.). (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. Zugriff am 19.11.2015. Verfügbar unter https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf

- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-k. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. Auflage). Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press. Verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=405333>
- Bühler, H. (1996). *Perspektivenwechsel? Unterwegs zu "globalem Lernen"* (3. Aufl.). Univ., Habil.-Schr.-Hannover, 1996. Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education* (7. Aufl.). Hoboken: Taylor and Francis. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1144438>
- Conrad, S. (2002). *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main: Campus-Verl. Verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2004-1-008>
- Curcio, G.-P. (2008). *Verantwortungsmotivation zwischen Moralität und Gerechtigkeit. Eine empirische Untersuchung zum Entscheidungsverhalten von militärischen Führungskräften*. Univ., Diss.--Fribourg, 2007. Münster: Waxmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2 (93), 123-138.
- Deutscher Bundestag. (2004). Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Aktionsplan zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen* (15. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Eckersley, R. (2007). From Cosmopolitan Nationalism to Cosmopolitan Democracy. *Review of international studies*, 33 (4), 675-692.
- EPiZ. (2015a). *Wir über uns*. Verfügbar unter <http://www.epiz.de/>
- EPiZ. (2015b). *Das Weltspiel*. Verfügbar unter <http://www.epiz.de/globales-lernen/materialien/das-weltspiel/>
- Europäischer Kongress. (2002). *Maastrichter Erklärung*. Verfügbar unter http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/maastricht_20erkl_c3_a4rung_20zum_20globalen_20lernen.pdf

- Füchter, A. (2014). *Lernlandschaft Globalisierung. Grundlegung einer geöffneten Unterrichtsform für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II*. Univ., Diss.-Kassel, 2014. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Führung, G. (1996). *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*. Univ., Diss.--Münster (Westfalen). Münster: Waxmann.
- Greder-Specht, C. (2009). *Emotionen im Lernprozess. Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen*. Hamburg: Kovač.
- Gritschke, H., Metzner, C. & Overwien, B. (Hrsg.). (2011). *Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel*. Kassel: Univ. Press.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik* (6. Aufl.). München: E. Reinhardt.
- Heinrich-Böll-Stiftung, Bund für Umwelt- und Naturschutz & Le monde diplomatique (Hrsg.). (2014). *Fleischatlas. Daten und Fakten über Tiere als Nahrungsmittel*.
- Heller, A. (1996). *Brockhaus - die Enzyklopädie. In vierundzwanzig Bänden* (20. Aufl.). Leipzig: Brockhaus.
- Hofmann, D. (06/2004). *Globales Lernen in der Erwachsenenbildung. Perspektiven entwicklungspolitischer Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Diplomarbeit, Bayrische Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Würzburg.
- Hunecke, M. (2013). *Psychologie der Nachhaltigkeit. Psychische Ressource für Postwachstumsgesellschaften*. München: Oekom-Verlag.
- Jering, A., Klatt, A., Seven, J., Ehlers, K., Günther, J., Ostermeier, A. et al. (2013). *Globale Landflächen und Biomasse nachhaltig und ressourcenschonend nutzen*. Verfügbar unter <http://www.umweltbundesamt.de/publikationen/globale-landflaechen-biomasse>
- Joppich, A. (2010). *Think Global! Projekte zum Globalen Lernen in Schule und Jugendarbeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8346-0668-6>
- Kobbeloer, M. (2014). *emodaktik® - Emotionale Didaktik. Wie Lehrende sich wandeln um als Lernkomplizen zu begeistern*. Zugriff am 20.11.2015. Verfügbar unter www.kobbeloer.de
- Leonhart, R. (2008). *Psychologische Methodenlehre - Statistik. Mit 40 Tabellen ; mit 64 Übungsfragen*. München: Reinhardt.

- Leonhart, R. & Lichtenberg, S. (2009). *Lehrbuch Statistik* (2.Aufl.). Bern: Huber.
- Lersch, R. (2007). Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Die deutsche Schule* (4), 434-446.
- Liebold, C. (1998). *Qualitätssicherung durch Evaluation. Konzepte, Methoden, Ergebnisse ; Impulse für die kulturelle Kinder- und Jugendbildung* . Remscheid.
- Lpd (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Hrsg.). (2015). *Beutelsbacher Konsens*. Verfügbar unter <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings*. Diplomarbeit, Uni Regensburg. Regensburg.
- Meyer, G. (2004). *Zivilcourage lernen. Analysen - Modelle - Arbeitshilfen* (1. Aufl.). Bonn: BPB.
- Micksch, J. (Hrsg.). (1991). *Deutschland - Einheit in kultureller Vielfalt* (Beiträge zur Ausländerarbeit, Bd. 14). Frankfurt am Main: Lembeck.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5. Aufl.). New York: Worth Publishers.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landesinstitut für Schulentwicklung (Mitarbeiter). (2015a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Zugriff am 12.12.2016. Verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/Informationen/de_BNE
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landesinstitut für Schulentwicklung (Mitarbeiter) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hrsg.). (2015b). *Bildung für Toleranz und Vielfalt (BTV)*. Zugriff am 12.12.2016. Verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/Informationen/de_BTV
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2004). *Interkulturelles Marketing*. München: Vahlen.
- Niegemann, H. M. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin: Springer.
- Openschool21. (2014). *Handbuch für Referent_innen*. Hamburg.
- Petersen, T. (2014). *Themenreport: Globalisierungsreport 2014. Wer profitiert am stärksten von der Globalisierung?* Gütersloh.
- Pfeiler, S. (2016). *Dokumentation des Kongresses zum Thema "Globales Lernen für alle Schulen in Baden-Württemberg-Jetzt". Informieren, vernetzen und kooperieren*. Reutlingen.

- Prenzel, E. (1997). Sechs Möglichkeiten Lernende zu demotivieren. In H. Gruber (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (1. Aufl., S. 32-44). Bern u.a: Huber.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *ELT journal* (49), 13-25.
- Quiring, E. (2012). Wirkungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit messen? Anmerkungen zu einem lange gehegten Wunsch. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* (35), 18-23.
- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item Skalen. Eine Einführung*. ZUMA How-to-Reihe Nr. 12. Mannheim.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 601-646). Weinheim: Beltz PVU.
- Renkl, A. (Hrsg.). (2008). *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Renkl, A. (2009). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 737-751). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, S. (2015). *Qualität im Globalen Lernen in der Schule – Im Kontext schulischer und außerschulischer Akteure*. Münster: Comenius-Institut-Münster.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social theory and global culture* (Theory, culture & society). London: Sage.
- Rode, H. (2005). *Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms „21 1999-2004* (Paper 05-176). Berlin.
- Schäfer, B. & Schlöder, B. (1994). Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaft* (35), 69-87.
- Scheunflug, A., Bergmüller, C. & Schröck, N. (2010). *Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung*. Münster, NewYork, München, Berlin: Waxmann.
- Scholz, L. (2010). *Methoden-Kiste* (4. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Schreiber, J.-R., Dülge Monika, Dr. Kambiz, Gifhorn Nicole, Knoll Thomas, Kockmann Nicole, K. G. et al. (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO), Hrsg.). (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)«*. Zugriff am 17.09.2015. Verfügbar unter www.venro.org
- Schröder, H. (2001). *Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt"* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schrüfer, G. & Schwarz, I. (Hrsg.). (2010). *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster: Waxmann.
- Schütz, A. (2000). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Univ., Habil.-Schr.--Bamberg, 1998. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. & Anderson, D. K. (1988). *Cognitive Flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. University of Illinois
- Stiftung Bildung und Entwicklung (Hrsg.). (2010). *Globales Lernen. Ein Leitfaden*. Verfügbar unter http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf
- Straka, G. A. & Macke, G. (2006). *Lern-lehr-theoretische Didaktik* (4. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Sweller, J., Ayres, P. L. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Trisch, O. (2005). *Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte ; eine theoretische Aufarbeitung*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.
- UNCED. (1992). *Agenda 21*. Rio de Janeiro. Verfügbar unter http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (Hrsg.). (2014a). *Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Kongressdokumentation*. Berlin.
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (Hrsg.). (2014b). *Wirkungserfassung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Eine methodische Bestandsaufnahme von Evaluationen zivilgesellschaftlicher Angebote*. Bonn.
- Vlcek, R. (2013). *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik* (8. Aufl.). Donauwörth: Auer.

- Vonnahme, P. (2015). *Vorboten einer neuzeitlichen Völkerwanderung. Ein nachdenklicher Zwischenruf eines ehemaligen Asylrichters*. Verfügbar unter <http://www.hintergrund.de/201508223637/feuilleton/zeitfragen1/vorboten-einer-neuzeitlichen-voelkerwanderung.html>
- Waffenexporte.org. (2014). *Bericht der Bundesregierung über ihre Exportpolitik für konventionelle Rüstungsgüter im Jahre 2014*. Zugriff am 24.12.2015. Verfügbar unter <http://www.waffenexporte.org/wp-content/uploads/2014/06/Rüstungsexportbericht-2014.pdf>
- Weidenmann, B., Busch, F. & Weidenmann, S. (2015). *Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weiske, B. (Landesinstitut für Schulentwicklung, Hrsg.). (2014). *Bildungsplanreform Baden Württemberg 2016*. Zugriff am 12.12.2015. Verfügbar unter https://www.akbw.de/fileadmin/download/Freie_Dokumente/Architektur_macht_Schule/23.9.14_Weiske_Bildungsplanreform.pdf
- Wenzel, J., Prinzler, M., Landes-Brenner, S., Müller, A. & Rosenboom, A. (2012). *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit* (Diskussionspapier, Bd. 1). Bonn, Berlin.
- Wintersteiner, W. (2000). *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster: Agenda-Verl.

Anhang A – Modulhandbuch UE



MODULHANDBUCH

*WE EAT THE WORLD – UNSERE ALL-
TAGSESSGEWOHNHEITEN UND IHRE
GLOBALEN AUSWIRKUNGEN*

MODULBESCHREIBUNG

In diesem Handbuch finden sich die Modulbeschreibungen der Unterrichtseinheit und Verweise zu den Materialien

Sarina Pfeiler

Modulbeschreibung der Unterrichtseinheit

Beschreibung

In diesem Handbuch finden sich die konkreten Beschreibungen für Trainer*innen, die die Unterrichtseinheit anwenden möchten. Das gesamte Trainingsraster und die didaktische Erklärung finden sich im Abschnitt 4 der Arbeit. Jedes Modul wird zunächst beschrieben. Danach werden das entsprechende Trainingsraster und die Ziele dargestellt. Anschließend wird der Inhalt schrittweise erklärt und die verwendeten Methoden beschrieben. Abschließend finden sich Zusammenfassungen für die zu verwendenden Materialien in jedem Modul. Zusätzlich gibt es Hinweiskästen, die Erfahrungen aus der Durchführung beinhalten.

Sämtliche Materialien der Arbeit sind auf der beigefügten CD und folgendem Link zu finden:

<https://www.dropbox.com/sh/t1k1aafiifxr4cl/AAAS3ljHGdgvr9trcFwaC1CCa?dl=0>

Modul 1 : Einführung und Vorwissensaktivierung

Beschreibung

In diesem Modul sollen die Schüler*innen (SuS) einen ersten Überblick bekommen. Das Thema, der/die Referent*in und die Schüler*innen werden vorgestellt. Die Erwartungen der Schüler*innen werden mit der Gliederung verglichen und die Lernziele präsentiert. Im Abschluss der Einheit wird das Vorwissen der Schüler*innen durch ein Quiz aktiviert.

THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT
1 EINFÜHRUNG	Relevanz des Themas darstellen; Motivation	Stimmungsabfrage, <i>Energizer</i> , Vorstellung, Erwartungsabfrage, Gliederung und Lernziele, Rollenklärung	Daumencheck, Meinungs–Aufstellung, <i>Energizer</i> (z.B. <i>Obstsalat</i>) PPT	Edding; Moderationskarten, Poster für Gliederung & Ziele, Tesafilm/ Kreppband	10
2 VORWISSENSAKTIVIERUNG	Motivation, Vorwissen aktivieren	Aussagen als falsch oder richtig beurteilen	Quiz	PPT ,PC & Quiz	2 (+3 Puffer)

Ziele

Die Schüler*innen ...	Bezug zu GL
... können den Sinn des Themas nennen	Motivation
... wissen was sie in nachfolgender UE erwartet	Motivation
... schätzen Aussagen, auf die in folgender UE eingegangen wird nach ihrem Wissensstand ein	

Inhalt

Nachdem sich die Schüler*innen in den Stuhlkreis gesetzt haben, werden sie von dem/der Trainer*in begrüßt und das Thema des Workshops genannt. Bevor die UE beginnt sollen die Schüler*innen zuerst durch den *Daumencheck* ihre Stimmung zeigen und dann durch einen Energizer aktiviert werden. Sinn des Energizers ist es einen spaßigen Lernraum zu schaffen. Nach dem Energizer sollen sich die Schüler*innen im Raum zu einer Frage, je nach ihrer subjektiven Einschätzung aufstellen. Dabei stellt das eine Ende des Raumes die höchste und das andere Ende des Raumes die niedrigste Zahl dar. Folgende Fragen können beispielsweise gestellt werden:

- Wie viele Tiere isst ein deutscher durchschnittlich im Leben? 1045 (Heinrich-Böll-Stiftung et al., 2014)
- Wie viele Menschen hungern auf der Welt? Ca. 800 Millionen (www.welthungerhilfe.de/hunger.htm)

Der/Die Trainer*in fragt von der niedrigsten bis zur höchsten Einschätzung die einzelnen Schüler*innen nach ihrer Zahl und, falls die Namen noch nicht bekannt sind, nach diesen. Die Aufstellung wird als Überleitung zu der Gliederung und den Lernzielen genutzt, welche auf ein oder zwei Poster geschrieben wurden. Diese sollen über die ganze Unterrichtseinheit hinweg sichtbar im Seminarraum hängen. Nachdem diese vorgestellt wurden, werden die Erwartungen der Schüler*innen abgefragt und auf Karteikarten festgehalten. Die Erwartungen sollen im Schlussteil erneut aufgegriffen werden. Danach spricht der/die Trainer*in über die eigene Rolle als *Prozessbegleiter*in* und stellt sich und den Bezug zum Thema vor. Wichtig ist hier, dass die Schüler*innen begreifen, dass sie aktiv Wissen erzeugen werden und der/die Trainer*in als unterstützende Person dient. Danach soll das Vorwissen der Lernenden durch ein kurzes Quiz aktiviert werden. Auf der Powerpoint-Präsentation (PPT) werden Aussagen aufgezeigt.

Von der Trainerin sollen selbstständig 2- 3 Lernziele ausgewählt werden. Zum Beispiel:

Ihr könnt:

- Die Auswirkungen eurer Essgewohnheiten beschreiben
- Zwei Möglichkeiten nennen global verantwortlich zu handeln
- ...

Wenn die SuS eine Aussage für richtig halten, sollen sie aufstehen, wenn sie diese als falsch einordnen, sitzen bleiben. Auf die einzelnen Aussagen wird in der folgenden UE eingegangen.

Methode

I) Daumencheck (Weidenmann, Busch & Weidenmann, 2015): Die/Der Trainer*in fragt die SuS nach ihrem momentanen Befinden. Durch eine Daumenanzeige sollen die SuS dieses kommunizieren.

I) Energizer: Ein beispielhafter Energizer wird in diesem Modul beschrieben. Energizer können nach Belieben der Trainer*innen ausgewählt werden.

Zip–Zap–Boing (Vlcek, 2013):

Die Teilnehmer*innen stehen in einem Kreis. Die/Der Trainer*in stellt sich einen Energieball in den Händen vor. Dieser wird durch den Kreis geschossen. Wenn der Ball zu Menschen geschossen wird die neben einem sind, muss man das Signal *Zip* möglichst laut sagen. Wenn der Ball zu anderen Menschen geschossen wird, lautet das Signal *Zap*. Bei diesen beiden Signalen soll der Energieball mit einer möglichst großen Armbewegung gefangen beziehungsweise weitergeschossen werden. Wenn jemand *Boing* sagt und dabei die Hände vor dem Körper überkreuzt, prallt der Ball an der betreffenden Person ab und wird zurück zur schießenden Person geschossen. Sobald die Signale klar sind kann die Geschwindigkeit erhöht werden.

II) Pol – Aufstellung (bei Inhalt beschrieben) (Weidenmann et al., 2015)

III) Quiz: Globale Aussagen zu Auswirkungen von Alltagsessgewohnheiten werden auf der PPT präsentiert. Wenn die Aussage für falsch gehalten wird, sollen sie SuS sitzen bleiben, wenn sie für wahr eingeschätzt wird aufstehen. Folgende Aussagen wurden beispielhaft ausgewählt und sind bei belieben ergänzbar:

- Wenn ich mein Fleisch esse, dann hat das keine Auswirkungen auf Menschen in anderen Ländern (Falsch)
- Wenn Kühe pupsen ist das schlecht für unsere Umwelt (Richtig)
- Je mehr Fleisch gegessen wird desto mehr Regenwald wird abgeholzt (Richtig)
- Der Anbau von Getreide oder Gemüse braucht genauso viel Wasser wie die Fleischproduktion (Falsch)

Materialien und Vorbereitung

Die PPT Folien 1–10 sind für dieses Modul gedacht.

Die PPT findet sich Online und auf der beigefügten CD.

Hinweis für Trainer*in

Der Energizer und die Quizfragen können je nach Belieben gewählt werden.

Neben der PPT werden in dieser Einheit ein Edding und Moderationskarten, um die Erwartungen der SuS festzuhalten. Die Lernziele und die Gliederung sollten auf zwei Poster geschrieben und diese gut sichtbar in den Raum gehängt werden. Um diese zu befestigen, wird Kreppband/Tesafilm benötigt

Modul II: Weltspiel + Reflektion

Dieses Modul ist ein flexibel einsetzbares Modul. Bei einem zweistündigen Workshop kann zwischen diesem und Modul IV je nach Bedarf entschieden werden.

Beschreibung

Das Weltspiel ist eine erlebnispädagogische Methode, mit welcher globale Zusammenhänge reduziert und bildlich veranschaulicht werden sollen. In diesem Modul sollen die SuS einen Überblick über das Problemfeld Welternährung in Bezug auf Ressourcenverteilung und Fleischkonsum erhalten. Das Weltspiel eignet sich, um einen Gesamtüberblick zu geben, bevor die SuS spezifischere Informationen erarbeiten.

	THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT
3	WELTSPIEL	Globales Problem- und Vernetzungsbewusstsein	Darstellung von der relativen Verteilung globaler Anbauflächen und deren Nutzung, Hunger & Fleischkonsum	Erlebnispädagogisches Weltspiel modifiziert	Zettel mit Kontinenten; Leere Teller; Symbolisch Tiere, Tierfutter, Bioenergie & Nahrungsmittel	25
	+REFLEXION	Elaboration & Reflexion	Probleme gemeinsam diskutieren; eigene Gedanken aufs Handout; Persönliche Frage für die UE formulieren	Moderierte Gruppendiskussion; Frage formulieren	Handout	5

Ziele

Die SuS können...	Bezug zu GL
... beschreiben was passiert, wenn der Globale Norden das Handeln nicht verändert	Problembewusstsein
... Probleme nennen die durch die globale Vernetzung entstehen	Problembewusstsein
... können Folgen lokalen Handelns nennen	Vernetzungsbewusstsein

Inhalt – Methode

Das *Anbau-Weltspiel*, ist eine abgeänderte, selbst entwickelte Form der Methode Weltspiel (EPIZ, 2015b) und wird im Stuhlkreis gespielt. In der Mitte des Kreises werden die Kontinente aus Papier ausgelegt. Falls vorhanden, kann hier auch eine große Weltkarte verwendet werden. Die Industrienationen (Europa/Nordamerika/Australien) des Globalen Norden werden zur Vereinfachung zusammengefasst.

Je nach Gruppengröße kann der/die Trainer*in die SuS selbstverantwortlich arbeiten lassen oder die folgenden Arbeitsschritte moderieren. Ab einer Gruppengröße von mehr als fünf Schüler*innen bietet sich die Moderation an.

Schritt 1: Die SuS sollen die fünf Milliarden Hektar Land die auf der Welt potentielle Ackerfläche sind den Kontinenten zuordnen. Symbolisch werden hier 20 Ackerflächen aus Papier verteilt. Damit soll die prozentuale Verteilung und die damit relative Anzahl der Ackerflächen dargestellt werden. In folgender Tabelle finden sich die Zahlen (Jering et al., 2013).

„Kontinent“	Prozentuales Ackerland	In 20 Ackerflächen
Industrieländer	24	5
Afrika	30	6
Asien	17	3
Südamerika	29	6

Schritt 2: Im zweiten Schritt soll entschieden werden, für den Anbau welcher Güter das Land (Die 20 Ackerflächen) genutzt wird. Hier stehen vier Optionen zur Auswahl (Fleisch – Tierfutter – Nahrungsmittel – Energierohstoffe). Insgesamt dürfen die SuS wieder 20 Symbole platzieren. Sie müssen entscheiden, welches Symbol wie oft vorkommt. Folgende Tabelle zeigt die tatsächliche Verteilung und die richtige Anzahl der jeweiligen Symbole an (Jering et al., 2013):

Nutzungsoption	Prozentuales Ackerland	In 20 Ackerflächen
Weideland	70	14
Futtermittel	17,5	3,5
Nahrungsmittel	4,5	1
Biomasse	8	1,5

Schritt 3: Da die Produktion des Fleisches global betrachtet die größte Nutzfläche in Anspruch nimmt, wird betrachtet, in welchen Ländern dieses konsumiert wird. Da die Zahlen in Asien sehr variieren, werden die Länderbeispiele Indien und China herausgepickt. Der Durchschnittswert von circa 41 kg Fleisch pro Person pro Jahr wird vorgegeben. Von diesem ausgehend, sollen die SuS einschätzen, wo wie viel Fleisch gegessen wird (Heinrich-Böll-Stiftung et al., 2014):

„Kontinent“	Fleischkonsum pro Person/pro Jahr in kg (2005) (Heinrich-Böll-Stiftung et al., 2014)
Industrieländer	81
Afrika	13, 3
Asien (Indien)	5
Asien (China)	60
Südamerika	61

Schritt 4: In diesem Schritt sollen die SuS die circa 800 Millionen hungern Menschen die auf die Kontinente verteilen. Dies geschieht symbolisch mit leeren Tellern. Folgende Tabelle zeigt die Aufteilung (www.welthungerhilfe.de/hunger.htm):

„Kontinent“	Prozentualer Hunger	In Tellern
Industrieländer	2	0
Afrika	29	6
Asien	63	13
Südamerika	5	1

Reflektion in der Gruppe

Nachdem ein Weltbild in der Mitte des Stuhlkreises entstanden ist, wird das Ergebnis reflektiert. Die SuS sitzen nun um das Schaubild herum. Wichtig ist, dass die Lernenden nicht mit einem schlechten Gewissen oder einer Hilflosigkeit aus der Einheit gehen. Sie sollen offen über die Problematik auf der Welt sprechen können. Ziel dieser Einheit ist auf die komplexen und problematischen Kausalzusammenhänge der Welt aufmerksam zu machen. Folgende Fragen können eine Diskussion anregen.

- Der Fleischkonsum in asiatischen Ländern wird immer höher. Was passiert wenn noch mehr Land für Fleischproduktion genutzt wird?
- Die Bevölkerung der Welt wächst jedes Jahr um die Einwohnerzahl von Deutschland. Seht ihr eine Gefahr?
- Empfindet ihr die Verteilung als gerecht?

Selbstreflektion

Die SuS sollen sich eine individuelle Frage auf ihr Handout schreiben, die sie im Laufe des Workshops beantworten wollen.

Materialien und Vorbereitung

- Felder für die Kontinente: Am besten auf bunte Pappe aufgedruckte Kontinentsumrisse
- Je 20 ausgedruckte Symbole für Nahrungsmittel, Biomasse, Futtermittel und Weidefläche
- Kühe mit beschreibbarem Bauch zum Festhalten des eingeschätzten Fleischkonsums

Die Materialien finden sich Online und auf der beigefügten CD.

- 20 leere Pappteller

Modul III: Gruppenpuzzle

Beschreibung

In diesem Modul sollen die SuS Wissen über die Folgen der Alltagsessgewohnheiten erwerben. In Stammgruppen wird Wissen akquiriert und in Expert*innengruppen an die anderen Schüler*innen weitergegeben.

Hinweis für Trainer*in

Es bietet sich an die Gruppe in ihrer Kommunikation zu beobachten. In den ersten Abfragen kann der/die Trainer*in die SuS aufrufen um eine Schätzung abzugeben und in den weiteren Schritten immer mehr Verantwortung an die Lernenden abgeben.

Es ist wichtig einen gerechten Umgang mit unterschiedlichen Schätzungen der Gruppe zu finden. Sollte es „Ausreißer“ in den Schätzungen bei den einzelnen Schritten geben, kann auf diese bei der Auflösung eingegangen werden.

THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT
4 GRUPPENPUZZLE	Fundierte Informationen erwerben, globales Vernetzungs- und Verantwortungsbewusstsein	Informationsbeschaffung durch Texte über Problemfelder in Stammgruppen; Zusammenhang mit eigenem Alltag herstellen	Gruppenpuzzle (4 Themen/ 4 Gruppen)	4 Texte (mehrere Kopien), 4 Poster Aufgabenbeschreibungen, Gong/Instrument	25
GEGENSEITIGE PRÄSENTATION (SELBSTREFLEKTION)	Elaboration des Wissens, Gleichwertigkeit erkennen	Erarbeitetes wird präsentiert	Präsentation, Selbstständige Zusammenfassung	Handout, Poster	25
GEMEINSAME REFLEXION + FRAGEN	Common Ground schaffen	Wichtigstes in der Gruppe zusammenfassen	Blitzlicht		5

Ziele

Die SuS...	Bezug zu GL
... halten sich für mitverantwortlich für die Veränderung der Welt	Verantwortungsbewusstsein
... können die Notwendigkeit beschreiben zu handeln	Verantwortungsbewusstsein
...schätzen nach der UE die globalen Vernetzungen stärker ein als davor	Vernetzungsbewusstsein
...beschreiben die Interessen von Menschen im Globalen Süden als genauso wichtig wie die des Globalen Nordens	Gleichwertigkeit
... können die für sich wichtigsten Punkte der vier Themen in eigenen Worten zusammenfassen	Gleichwertigkeit

Inhalt

Die SuS werden sich in Expert*innengruppen Wissen über Folgen der Alltagsessgewohnheiten im Globalen Norden aneignen. Innerhalb der Stammgruppen werden die Themen erarbeitet und Poster mit Stichpunkten erstellt. Anschließend werden die Gruppen gemischt, sodass jede neue Kleingruppe einen Experten oder eine Expertin, pro Thema hat. Die neuen Gruppen wandern von Poster zu Poster und der/die jeweilige Expert*in fasst das Wichtigste zusammen. Die Anderen notieren sich das Wichtigste auf dem eigenen Handout.

Schritt 1: Jeder Schüler und jede Schülerin erhält einen Zettel auf dem eine Nummer und ein Buchstabe stehen. Die Nummer steht für die Stammgruppe und der Buchstabe für die interdisziplinäre, wandernde Expert*innengruppe.

Schritt 2: Die Stammgruppen sammeln sich an jeweils einem Tisch auf dem ein Poster, Texte und die Aufgabenbeschreibung liegen. In 25 Minuten sollen die Texte gelesen werden und die wichtigsten Punkte auf dem Poster festgehalten werden. Jede-/r Einzelne macht sich Notizen auf dem eigenen Handout.

Schritt 3 – Präsentation: Nun kommen die interdisziplinären Expert*innengruppen zusammen. In jeder Gruppe findet sich aus jeder Stammgruppe eine Person. Die gesamten Gruppen wandern im Uhrzeigersinn von Tisch zu Tisch. Je Tisch/Poster haben die Expert*innen etwa 5 Minuten Zeit das Thema vorzustellen. Nach der Vorstellung sollen sich alle Notizen auf dem eigenen Handout machen.

Schritt 4: Alle Treffen sich im Stuhlkreis und die wichtigsten Punkte der Themen werden zusammengefasst. Dies geschieht durch ein *assoziatives oder normales Blitzlicht*. Die Seminarleitung nennt ein Stichwort und die SuS werfen Begriffe in den Raum die ihnen dazu einfallen. Eine andere Möglichkeit ist es, dass jede/-r Lernende in einem Satz die subjektiv wichtigste Botschaft zusammenfasst. Dieser Schritt kann weggelassen werden, wenn die Leiterin oder der Leiter den Eindruck hat, die SuS haben in den einzelnen Gruppen zufriedenstellend gearbeitet.

Methode & Materialien

Gruppenpuzzle (Weidenmann et al., 2015)

Die vier Stammgruppen informieren sich zu folgenden Themen: 1. Produktion, 2. Hunger & Lebensmittelverschwendung, 3. Konsumklima & Export und 4. Regenwaldabholzung & Klima

Hinweis für Trainer*in

Es bietet sich an den SuS erst 15- 20 Minuten als Zeitrahmen zu nennen und diesen bei Bedarf auf 25 Minuten zu erhöhen.

Da manche SuS dazu neigen Poster möglichst ästhetisch zu gestalten, sollte erwähnt werden, dass das Ziel des Posters ist, wie ein Stichpunktzettel zu sein um den anderen das eigene Thema vorzustellen.

Online und auf der beigelegten CD befinden sich **Aufgabenbeschreibungen** und **Texte für die Stammgruppen**. Die PPT Folien 13– 20 unterstützen die Erklärung der Methode. .

Modul IV: Fishbowl – Diskussion – Der Weltkongress

Dieses Modul ist ein flexibles Modul. Bei einem zweistündigen Workshop kann zwischen diesem und Modul II je nach Bedarf entschieden werden.

Beschreibung

In diesem Modul werden die SuS Rollen von Beteiligten an der Welternährung einnehmen und aus deren Perspektiven in einer Fishbowl–Diskussion diskutieren. In einem simulierten Weltkongress findet diese Diskussion statt.

	THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT
5	FISHBOWL	Kontroverse Perspektiven einnehmen & Empathie für betroffene Menschen im GS entwickeln; Gleichwertigkeit anerkennen	10 Minuten vorbereiten; 15 Minuten diskutieren	Fishbowl–Diskussion mit Rollenspiel–Elementen	Rollen–/Aufgabenbe–schreibung	25 (+5 Puffer)

Ziele

Die SuS...	Bezug zu GL
... können eine Situation aus der Perspektive von Menschen des Globalen Nordens und des Globalen Südens beschreiben	Perspektivenwechsel
...können erläutern, wie die gleiche Situation anders bewertet werden kann	Perspektivenwechsel
...empfinden Empathie zu Menschen, die unter den Folgen des westlichen Materialismus leiden	Empathie
... nehmen Argumente von Menschen im Globalen Süden ernst	Gleichwertigkeit

Inhalt

Der/Die Trainer*in begrüßt die Schüler*innen zum Weltkongress mit dem Thema Welternährung. Dieser findet am heutigen Tage in der betreffenden Schule statt. Eine Vielzahl von wichtigen Menschen sind zu dem Ort gekommen, um in ein Gespräch zu treten.

Die SuS erhalten in fünf Kleingruppen Rollen, die sie in der darauf folgenden Diskussion einnehmen sollen. Ziel ist es, sich in verschiedene Akteur*innen auf die die Welternährung Einfluss hat, einfühlen und deren Perspektiven übernehmen zu können. Es gibt die Rollen *Fleischfresser*,

*Vegetarier*in und Tierschützer*in, Fleischhändler*in aus Ghana, Kleinbäuerin in Brasilien und Besitzer*in einer Massentierfarm*. Die SuS erhalten in fünf Kleingruppen jeweils eine Rollenbeschreibung und Vorbereitungszeit und sollen die Rollen in ihrem extrem in der Diskussion ausleben.

Der/Die Trainer*in unterstützt den Weltkongress als neutrale/–r Moderator*in. Mit Fragen sollen alle Teilnehmenden zum Diskutieren angeregt werden. Mögliche Fragen sind:

- Der Westen hat das Geld und somit die Macht – Warum sollten die Menschen dort verzichten?
- Was sagt ihr zu Forderungen wie – Tiere sind auch Lebewesen und haben ein Recht zu leben?
- Viele Menschen kaufen das was am billigsten ist – was haltet ihr davon? U.s.w.

In der *Fishbowl – Diskussion* soll erst kontrovers diskutiert und wenn möglich Kompromisse und Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Da die extremen Positionen vermutlich keine Lösung finden werden, leitet der Weltkongress in die Entstehung der Agenda +*Jahreszahl* ein. Hier werden Handlungsmöglichkeiten von den SuS selbst entwickelt.

Methode

- *Fishbowl–Diskussion* (Weidenmann et al., 2015) im Rollenspiel:

Die Diskussion findet in einem Stuhlkreis mit, in diesem Fall, fünf Stühlen statt. Nur die Menschen die auf diesen Stühlen sitzen dürfen an der Diskussion teilhaben. Hinter dem/der Sprecher*in der/die auf einem der Stühle sitzt positionieren sich die anderen der gleichen Perspektive. Sollte die Person, die auf dem Stuhl sitzt ausgewechselt werden wollen oder eine Person die dahinter steht etwas sagen wollen, können die beiden tauschen. Die Sprechenden können so oft sie wollen innerhalb ihrer Perspektive tauschen.

Materialien

- Rollenbeschreibungen und PPT Folie 21 finden sich Online und auf der beigefügten CD.
- Bei Bedarf können Requisiten oder Kostüme für die einzelnen Schauspieler*innen eingesetzt werden.

Hinweis für Trainer*in

Die Diskussion könnte emotional aufkochen. Diese Emotionen sind in dem Fall allerdings gewollt. Es ist zu empfehlen, dass solange nur die Menschen im Kreis sprechen auch eine überdurchschnittlich laute und emotionale Stimmung zugelassen werden kann.

Modul V: Handlungsoptionen – Agenda 2016

Beschreibung

In diesen Modulen sollen realistische und umsetzbare individuelle Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Die SuS haben die Aufgabe eine Agenda zu entwickeln, damit die Welt besser ernährt wird. Es sollen Ideen entwickelt werden wie das Individuum Einfluss auf Politik, Umfeld und Welternährung in Bezug auf Konsum nehmen kann.

	THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT
6	HANDLUNG-SOPTIONEN – AGENDA +JAHRESZAHL ”	Handlungsoptionen entwickeln; persönliche, realistische Vorannahmen machen; Selbstwirksamkeitserwartung steigern	Die Agenda aus dem Weltkongress: Herausfinden was jeder einzelne im Alltag tun kann und Liste aufstellen	Paarge-spräch; Moderierte Ideensammlung und Diskussion	Poster	10

Ziele

Die SuS...	Bezug auf GL
...können jeweils mindestens eine Möglichkeit, wie sowohl sie selbst, wie auch ihr Umfeld und die Politik nachhaltig handeln können nennen	Handlungsoptionen
...sehen sich in der Lage durch eigenes Handeln etwas in der Welt zu verändern	Selbstwirksamkeitserwartung

Inhalt

Sollte die Fishbowl– Diskussion durchgeführt worden sein, ist dieses Modul die *Agenda +Jahreszahl*, die aus dem simulierten Weltkongress entsteht. Ohne die Fishbowl–Diskussion wird zuerst erwähnt, warum es wichtig ist, dass die SuS und damit jede*r Einzelne sich Gedanken um die Welt macht und global verantwortliche, handelt.

Die SuS sitzen im Stuhlkreis. In die Mitte des Stuhlkreises wird ein Poster ausgelegt. Auf dem Poster sollen die Ideen der SuS festgehalten werden. Um zu ersten Gedanken anzuregen, sollen die SuS im *rotierenden Partnergespräch* zu zweit in zwei Minuten über Möglichkeiten sprechen, die sie sich persönlich vorstellen können umzusetzen. Nach zwei Minuten wechseln die SuS den/die Partner*in. Im ersten Gespräch soll gesprochen werden, was man individuell machen kann, im Zweiten wie man die Politik und das Umfeld beeinflussen kann. Im Plenum werden dann die Ideen der Gruppen genannt

und auf dem Poster festgehalten. Nach jedem Vorschlag soll der Raum für Kritik oder Umsetzungsschwierigkeiten geschaffen werden.

Folgende Fragen können zur Unterstützung genutzt werden:

- Wer kann alles etwas machen?
- Was kann man machen?
- Was hält euch ab zu handeln?
- Was würde euch helfen zu handeln?

Methode

Rotierendes Partnergespräch (Scholz, 2010) (vereinfacht): Jede*r zweite Schüler*in bleibt sitzen. Es kann dafür mit 1–2 abgezählt werden. Die Schüler*innen mit der Nummer eins gehen in den Stuhlkreis und stellen sich einer/–m anderen Schüler*in gegenüber. Die erste Frage wird in der ausgewählten Zeit bearbeitet. Wenn die Zeit vorbei ist, rotiert der ganze innere Kreis um eine/zwei Personen nach rechts. So hat jede*r eine*n neue*n Partner*in und die SuS können in der neuen Konstellation die nächste Frage beantworten. Die Rotation kann je nach Zielstellung um weitere Fragen ergänzt werden.

Materialien und Vorbereitung

Auf den PPT Folien 22–24 werden die Fragen für das Partnergespräch aufgezeigt. Es werden ein Poster und Eddings benötigt.

Modul VI: Take Home Message

Beschreibung

In diesem Modul sollen die SuS ihre eigene Frage, die sie sich nach dem oder dem Quiz gestellt haben beantworten und sich drei Vornahmen machen, wie sie global verantwortlich in ihrem Alltag handeln möchten.

2.1.1. Hinweis für Trainer*in

Es ist wichtig in diesem Modul Osteierpädagogik zu vermeiden. Der/Die Lehrende sollte keine vorgefertigte, richtige Lösung haben auf die die SuS kommen sollen. Es kann mit Vorschlägen unterstützt werden.

Wichtig ist, dass von dem/der Seminarleiter*in betont wird, dass kein Individuum alles alleine macht und es nicht darum geht auf sämtlichen Genuss zu verzichten. Vielmehr soll ein eigener Weg gefunden werden der die eigenen Bedürfnisse befriedigt und für eine gerechtere Welt sorgt. Die Experimentierfreude der SuS ist gefragt.

THEMA	ZIEL	INHALT	METHODE	MATERIALIEN	ZEIT
7 TAKE HOME MESSAGE	Eigenes Lernen reflektieren; Elaboration des Gelernten	Persönliche Frage beantworten, 3 Vornahmen machen; weitere Schritte erläutern	Eigene Ideen formulieren; Blitzlicht	Handynummerliste/ Facebook	5

Ziele

Die SuS können	Bezug auf GL
... drei Vornahmen, die sie in ihr Alltagsleben integrieren möchten formulieren	Handlungsoptionen

Inhalt

Abschließend haben alle SuS Zeit ihre selbstgestellte Frage zu beantworten und sich selbst drei Vornahmen zu machen, die sie in ihrem Alltag umsetzen möchten. In einem *Blitzlicht*, soll jede*r SuS eine Vorsatz mit der Klasse teilen. Sollten Fragen, welche sich die SuS gestellt haben noch nicht beantwortet sein, kann dieses im Plenum geschehen. Zusätzlich werden die zu Beginn gesammelten Erwartungen von den SuS nochmals aufgegriffen und darauf eingegangen.

Abschließend wird den SuS mitgeteilt, dass es in den folgenden vier Wochen eine freiwillige Hilfestellung gibt, das Thema in den Alltag zu integrieren. Es wird damit auf die Inspirationsaufgaben hingewiesen. Eine Liste wird ausgelegt in die die SuS ihre Handynummer oder ihren facebook Namen, als Kontaktweg, eintragen können. Der/Die Trainer*in verabschiedet sich von den Lernenden.

Methode

Blitzlicht (Weidenmann et al., 2015)

Materialien und Vorbereitung

Auf dem Handout gibt es freie Felder für die eigenen Ideen im Alltag und die Beantwortung der eigenen Frage. Eine Handynummer/Facebooknummern Liste

–PPT Folien 24–26

Inspirationsaufgaben

Ziele:

Die SuS können	Bezug auf GL
... können mindestens eine Idee nennen, wie sie sich engagieren möchten	Motivation
...sehen sich in der Lage durch eigenes Handeln etwas in der Welt zu verändern	Selbstwirksamkeitserwartung
... wenden mindestens eine Handlungsmöglichkeit individuell an, um die Welt zu verbessern	Handlungsoptionen
... können eine Situation aus der Perspektive von Menschen des Globalen Nordens und des Globalen Südens beschreiben	Perspektivenwechsel

Beschreibung und Aufgaben

Am Anfang der vier Wochen nach der UE erhalten die SuS per SMS/Whatsapp/facebook/Email eine Wochenaufgabe mitgeteilt. In der Woche sollen sich die SuS mit dem Thema beschäftigen und ihre Ergebnisse am Ende der Woche in ein Etherpad tragen. In dem Etherpad erwarten sie Fragen zur Reflexion der Beobachtungen. Für ein Etherpad empfiehlt sich das titanpad oder das piratenpad, da beide anonym und kostenfrei sind.

Inspirationsaufgabe 1 – Erkennen- **Aufgabe 1:** Müllerforschung

Die Schüler*innen sollen in Supermärkte und Bäckereien nachfragen wie viele der Lebensmittel weggeschmissen werden. Sie sollen auch in den Mülltonnen, sofern diese vorhanden und nicht in Käfigen sind, mit Absprache der Supermärkte, nachschauen. Des Weiteren sollen sie beobachten wie viel Essen in der Schulmensa im Mülleimer landet.

Aufgabenbeschreibung: Deine Aufgabe der Woche: Du bist „Müllspion“ und sollst diese Woche herausfinden wie viel tatsächlich in deinem Umfeld weggeschmissen wird. Frage dafür in Supermärkten, Restaurants und Bäckern nach. Wenn du unabgeschlossene Müllcontainer findest kannst du auch reinschauen. Beobachte auch bei dir zu Hause und in der Schulmensa wie viel weggeschmissen wird. Schreibe deine Beobachtungen in das Online-Logbuch.[Hier den Link des Etherpads einfügen]

Die Beobachtungen sollen in dem Online Etherpad festgehalten werden

- **Frage im Etherpad**

Was sind deine Beobachtungen? Hat dich etwas überrascht, wen ja was?

Inspirationsaufgabe 2 – Bewerten

- **Aufgabe:** In dieser Aufgabe sollen die SuS auf der Ebene des Bewertens die Perspektive von Personen im Globalen Süden einnehmen und einschätzen inwieweit diese Perspektive im Alltag eine Rolle spielt.

Aufgabenbeschreibung: Mit Sicherheit kennst du eine Vielzahl von Werbungen unter anderem für Schokolade. Doch wie oft wird erzählt, wo die Schokolade herkommt? Sehe dir folgendes Video über Schokolade an und überlege wie diese Perspektive ins Alltagsgespräch kommen könnte und in den Medien präsent sein kann. Warum ist es wichtig alle Perspektiven zu einem Thema zu kennen?

<https://www.youtube.com/watch?v=b-Y5NXgQ1FI>

- **Frage fürs Etherpad**

Warum ist es wichtig alle Perspektiven zu einem Thema zu kennen? Warum werden Perspektiven in unserem Alltag verschwiegen? Wie findest du das?

Inspirationsaufgabe 3 – Handeln

- **Aufgabe:** Die SuS sollen eine Umstellung der Essgewohnheiten als Bereicherung und nicht als Verzicht wahrnehmen. Dazu sollen sie ein schmackhaftes Gericht finden, welches auch gut für das Klima ist.

Aufgabenbeschreibung: Oft wird gesagt: Global verantwortlich Essen bedeutet Verzicht. Betrachtet man es anders, ist es eine Umstellung auf etwas, das auch gut sein kann, wenn man nur weiß wie. Das einzige was dieser Umstellung im Weg steht ist die faule Gewohnheit. Versuche diese Woche ein Rezept zu finden, das umweltfreundlich UND lecker ist. Deine Herausforderung: Kaufe so vegan, saisonal und regional wie möglich und koche lecker! Gib der Umstellung eine Chance (Dieses Kochbuch unterstützt dich: https://um.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-um/intern/Dateien/Dokumente/2_Presse_und_Service/Publikationen/Umwelt/Nachhaltigkeit/Prima_Klima_Kochbuch.pdf)

- **Frage im Etherpad**

Was hast du gekocht? Was würde dir helfen, damit eine Umstellung keinen Verzicht bedeutet?

Inspirationsaufgabe 4 – Handeln

- **Aufgabe:** In der letzten Aufgabe sollen die SuS begreifen, dass Handeln auch über den eigenen Konsum hinaus möglich ist. Hierfür sollen beispielhafte Initiativen von anderen SuS gezeigt und eine eigene realisierbare Idee entwickelt werden. Sollte diese umgesetzt werden wollen, soll auch hier Hilfestellung geboten werden.

Aufgabenbeschreibung: *Im Kampf um eine bessere Welt kommt man sich als Einzelperson oft machtlos vor. Diese Woche geht es darum zu überlegen, wie du an deiner Schule etwas bewegen kannst, zum Beispiel in der Schulmensa oder bei den Lehrern und Lehrerinnen.*

I) Lies dir beispielhafte Projekte durch, die Schüler*innen schon auf die Beine gestellt haben:

<http://www.plant-for-the-planet.org/de/startseite>

<http://www.evidero.de/schuelerinitiative-verkauft-gute-schokolade>

www.nasch-community.de/

II) Überlege dir was ihr an eurer Schule machen könntet

III) Solltet ihr eure Idee in die Tat umsetzen wollen, gibt es auf folgende Seiten Hilfestellungen:

<https://www.ecocrowd.de/en>

- **Fragen im Etherpad**

Was für Engagementmöglichkeiten hast du gefunden? Welche der Möglichkeiten möchtest du tatsächlich umsetzen?

Da dies die letzte Inspirationsaufgabe ist, sollte den SuS nach der Woche für die Teilnahme gedankt werden.

Materialien

Alle Trainingsmaterialien sind Online unter folgendem Link zu erreichen: <https://www.dropbox.com/sh/t1k1aafiifxr4cl/AAAS3ljHGdgvr9trcFwaC1CCa?dl=0>

Außerdem ist der Arbeit eine CD mit den gleichen Materialien beigelegt.

Die Materialien sind der Arbeit nicht angelegt, da sie alle zum Ausdrucken sind. Die Präsentation ist auch als PPT Präsentation gedacht und somit wird es für sinnvoller erachtet diese als solche zu speichern.

Literaturverzeichnis

- EPiZ. (2015). *Das Weltspiel*. Verfügbar unter <http://www.epiz.de/globales-lernen/materialien/das-weltspiel/>
- Heinrich-Böll-Stiftung, Bund für Umwelt- und Naturschutz & Le monde diplomatique (Hrsg.). (2014). *Fleischatlas. Daten und Fakten über Tiere als Nahrungsmittel*.
- Jering, A., Klatt, A., Seven, J., Ehlers, K., Günther, J., Ostermeier, A. et al. (2013). *Globale Landflächen und Biomasse nachhaltig und ressourcenschonend nutzen*. Verfügbar unter <http://www.umweltbundesamt.de/publikationen/globale-landflaechen-biomasse>
- Mandl, H., Kopp, B. & Dvorak, S. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung –*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Zugriff am 09.10.2015. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf
- Scholz, L. (2010). *Methoden-Kiste* (4. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Vlcek, R. (2013). *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik* (8. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Weidenmann, B., Busch, F. & Weidenmann, S. (2015). *Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
-

Anhang B – Modulhandbuch Analyse- und Evaluationsinstrument



Sarina Pfeiler

MODULHANDBUCH

Fragebogen – Evaluations- und Analyseinstrument für Veranstaltungen des Globalen Lernens

Beschreibung

Dieses Handbuch dient zur Durchführung einer Evaluation oder Analyse einer Unterrichtseinheit zu Globalem Lernen (GL), welcher Kompetenzziele wie in dieser Arbeit zu Grunde liegen (vgl. Abschnitt 3).

Der Fragebogen ist in neun Module aufgeteilt. Nutzer*innen können selbstständig entscheiden, welche Kompetenzziele des Globalen Lernens gemessen werden sollen. In der Bachelorarbeit in deren Rahmen das Handbuch entwickelt wurde, wird die Entwicklung, Nutzung und Pilotierung genauer beschrieben (vgl. Abschnitt 5)

Aufbau

Zuerst ist der gesamte entwickelte Fragebogen dargestellt. Anschließend werden die einzelnen Module vorgestellt.

In jedem Modul wird zuerst die Entwicklung und das Ziel beschrieben, dann die zu messenden Kompetenzziele und deren Operationalisierung dargestellt und eine Auswertungshilfe gegeben.

Auswertung

Es werden in jedem Modul Vorschläge und Richtwerte zur Auswertung gegeben. Bei Angaben wie „nennen mindestens 2...“ ist von der evaluierenden oder analysierenden Person selbst zu entscheiden, ob genannte Punkte zählen und Sinn machen.

Prinzipiell wurde festgelegt, dass ein Ziel erreicht ist, sobald 75% der Befragten die festgelegten Ansprüche erreicht haben.

Fragebogen Globales Lernen

Hier ist der vollständige entwickelte Fragebogen zu sehen. Die einzelnen Module sind gekennzeichnet. Bei Fragen, welche eine richtige Antwort haben, wird diese mit einem „*“ markiert. Zuordnungsaufgaben stehen in dieser Darstellung in der entsprechend richtigen Zuordnung da, sollten aber in der Anwendung vermischt werden. In der Dropbox und auf der beigefügten CD findet sich der Fragebogen in einer möglichen Darstellung als Online Fragebogen. Dieser Fragebogen wurde zur Analyse in der Pilotierung genutzt. Die Einleitung ist ein Beispiel und kann je nach Bedarf abgeändert werden.

<https://www.dropbox.com/sh/t1k1aafiifxr4cl/AAAS3IjHGdgvr9trcFwaC1CCa?dl=0>

Einleitung

1. Willkommen bei der Umfrage!

Mit diesen Fragen möchten wir herausfinden, wie sehr du ein globaler Weltbürger bist ;)

Bitte fülle die Fragen alleine aus. Es geht hier nicht um richtig oder falsch, sondern **deine Meinung** als Teilnehmer oder Teilnehmerin der Workshops über Globales Lernen.

- Nimm dir 20 **Minuten** Zeit und schreibe **ehrlich** auf, was dir zu den einzelnen Fragen einfällt.
- **Der Fragebogen ist anonym**, es wird also niemand wissen, von wem die jeweiligen Antworten sind.
- Mit deiner Hilfe können wir unsere Workshops analysieren und verbessern.

Danke, dass **DU** mitmachst!

2. Ein paar Infos über dich

Dein AnonymCode*:

Schreibe in das **erste Feld** die ersten 2 Buchstaben des Vornamens deines Vaters (zum Beispiel ED-gar), in das **zweite Feld** die letzten beiden Buchstaben deines Namens (zum Beispiel Annaa); in das **dritte Feld** die letzten beiden Ziffern deines Geburtstages (zum Beispiel: 31.12.1991); in das **vierte Feld** kommt dein persönlicher Code (im Beispiel EDNA91)

3. Noch ein paar weitere Infos zu dir

- Wie alt bist du?
- Was ist dein Geschlecht? (freiwillige Angabe)

Modul 1 – Problembewusstsein

4. Ein Problem auf unserer Welt?

- Wie sieht unsere Welt in 100 Jahren aus, wenn sich nichts verändert?

Nenne spontan Probleme, die durch die Globalisierung (=alle Länder der Welt können miteinander handeln und kommunizieren) entstehen. Modul 2 – Vernetzungsbewusstsein

5. Hängt alles zusammen?

- Hat das, was du in deinem Alltag tust, Folgen für Menschen auf der anderen Seite der Welt? Wenn ja, nenne Beispiele:
- Bewerte, inwieweit Geschehnisse auf der Welt zusammenhängen

	Hängt zusammen	Hängt nicht zusammen
Pupsende Kühe in der Massentierhaltung und die Verschlechterung des Klimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangos und Ananas essen und Armut in "Entwicklungsländern"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fair gehandelte Kleidung und faire Arbeitsbedingungen auf der Welt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Knapper werdendes Erdöl und Krieg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fleisch essen und Regenwaldabholzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lila Eis und Klopapier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Europäische und amerikanische Politik und flüchtende Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Modul 3 – Informationsbeschaffung

6. Und wo soll ich anfangen?

- Wenn du Fragen zu globalen Themen hast, wo findest du Informationen?
- Falls du dich selbst engagieren möchtest, wer könnte dir helfen?

Modul 4 – Augenhöhe und Perspektivenwechsel

7. Alles hat mindestens zwei Seiten

Hier findest du zwei Aussagen aus zwei Orten der Welt zu demselben Thema.

- Finde die passenden Aussagen
- Entscheide welche Meinung wichtiger ist

Aussage 1	Aussage 2	Welche Aussage ist wichtiger
Ich esse gerne Fleisch und das so günstig wie möglich – Jeder hat ein Recht auf Nahrung!	Ich bin arbeitslos weil in Europa und Amerika so viel Fleisch gegessen wird und dafür in Brasilien angebaut wird. Jeder hat ein Recht auf Arbeit!	1 2 Beide gleich
Wenn so viele Menschen nach Deutschland kommen wird mein Lebensstandard sinken. – Ich habe ein Recht darauf!	Ich flüchte vor dem Krieg in Syrien und möchte ein sicheres Leben. Ich habe Recht auf Asyl!	1 2 Beide gleich
Ich liebe es neue Länder zu entdecken. Jeder hat ein Recht auf Freizeit und Urlaub.	Wenn alle Menschen so viel Fliegen würden wie ihr im Norden geht unser Klima kaputt! Gleiches Recht für alle!	1 2 Beide gleich
Ich mag Schokolade und jeder hat ein Recht auf Genuss!	Ich und meine Geschwister arbeiten auf der Kakaofarm wir haben nie frei. Wir haben ein Recht auf Freizeit und Spiel!	1 2 Beide gleich

Modul 5 – Empathie

8. Gefühle auf der ganzen Welt

Ida aus Deutschland ist auf einem Schüleraustausch in Bangladesh. Sie wohnt dort bei Luna und ihrer Familie. Am ersten Tag zieht sie ihre Lieblingsjeans von H&M an. Luna sieht das Markenzeichen und schreit Ida an, dass wegen Menschen wie ihr, ihre Mutter für Hungerlohn Kleidung nähen muss.

a. Wie fühlt sich Ida?

- Es ist ihr egal, was Luna sagt
- Sie schämt sich für die Jeans, denn sie wusste es nicht*

b. Warum reagiert Luna so?

- Sie ist wütend, dass Ida eine Jeans trägt, die für einen Hungerlohn produziert wurde*
- –Sie ist eifersüchtig auf die schöne Jeans

Antonia ist gerade schon das dritte Mal in Indien. Sie trifft dort ihren Freund Ashish, der ihr erzählt, dass sein Visa für Deutschland schon wieder abgelehnt wurde

a. Was fühlt Ashish?

- Er ist traurig, weil er nicht nach Deutschland reisen darf*
- Er ist verliebt in Antonia

b. Was fühlt Antonia als sie das hört?

- Stolz, dass sie als Deutsche überall hinreisen darf
- Ashish tut ihr Leid*

Paul skyped mit Derrick aus der Elfenbeinküste, um sich gegenseitig die Sprachen beizubringen. Derrick und seine Geschwister arbeiten dort auf einer Kakaopflanzung. Er erzählt, dass die Menschen dort nun demonstrieren, damit sie mehr Lohn für den Kakao aus dem Schokolade gemacht wird bekommen. Als Paul das hört wird er hungrig und packt seine Lieblingschokolade aus. Als Derrick das sieht, beendet er das Skypegespräch sofort.

a. Was fühlt Paul?

- Er ist verwirrt*
- Er freut sich, dass er das Gespräch nicht beenden musste

b. Warum hat Derrick das Gespräch beendet?

- – Weil ihn Paul gelangweilt hat
 - – Er ist verärgert, weil ihn Paul nicht ernst genommen hat (und Schokolade verantwortlich für den schlechten Lohn ist)*
-

Modul 7 – Selbstwirksamkeitserwartung

10. Traust du`s dir zu?

Schätze selbst ein, wie du dich in Bezug auf dein Handeln für eine bessere Welt fühlst.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	stimmt
Wenn es mir schwer gemacht wird gutes für die Welt zu tun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen in der Welt glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten etwas in der Welt bewirken zu können immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was auch immer ich tun muss, um die Welt besser zu machen, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für jedes globale Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Modul 8– Motivation

11. Willst du`s überhaupt?

	ja	nein
Macht es dir Spaß dich für die Welt einzusetzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belohnt dich jemand, wenn du gutes für die Welt tust?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kannst du Ergebnisse von deinem Handeln sehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn du erfolgreich im Handeln bist, siehst du dann positive Folgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kannst du die Welt durch dein Handeln beeinflussen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musst du auf Dinge die du magst verzichten, um der Welt Gutes zu tun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schaffst du es mit deiner eigenen Kraft, gut für die Welt zu handeln?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Würdest du dich gerne für eine gerechtere Welt einsetzen? _____

Modul 9 – Handlungsmöglichkeiten

12. Was können wir tun?

- Was für Handlungsmöglichkeiten kennst du für dich, dein Umfeld und die Politik um der Welt etwas Gutes zu tun?

Meine persönlichen Möglichkeiten:

Was die Menschen in meinem Umfeld tun können:

Möglichkeiten der Politik

- Machst du persönlich etwas, um die Welt zu verbessern?
 - Wenn ja – was machst du persönlich in deinem Alltag, um die Welt zu verbessern?
 - Eine letzte Frage: Stell dir vor du wirst Weltpräsident*in – Du hast alle Macht und alles Geld der Welt zur Verfügung; die Welt wartet neugierig darauf, wie du handelst, denn DU wurdest gewählt, um die Welt gerecht zu machen – Du darfst nun entscheiden welche Änderungen auf der Welt passieren – du darfst alles erfinden, was nötig dafür ist und jedes Lebewesen in dein Team holen, dass helfen kann – was würdest du tun
-

Modulbeschreibungen

Modul 1 – Problembewusstsein

Mit den Aufgaben in diesem Fragenmodul soll herausgefunden werden, ob die Schülerinnen und Schüler (SuS) die globalen Ungerechtigkeiten als Problem begreifen und ein Bewusstsein darüber haben, was für problematische Folgen das Handeln der Weltbürger*innen hat.

Operationalisierung:

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
Die SuS können...	- Frage mit offenem Antwortfeld:
... beschreiben was passiert wenn der Globale Norden das Handeln nicht verändert	<i>Wie sieht unsere Welt in 100 Jahren aus wenn sich nichts verändert?</i>
... 2 Probleme nennen die durch die globale Vernetzung entstehen	- Frage mit offenem Antwortfeld: <i>Probleme nennen die durch Globalisierung entstehen</i>

Auswertung

- In Frage eins sollten neben anderen Ideen auch Probleme formuliert sein, die in der Zukunft auftreten werden, wenn sich nichts verändert. Es sollte also mindestens ein kritischer Punkt genannt sein.
- Bei Frage zwei sollten mindestens zwei Probleme genannt werden.
- ➔ Wenn bei Aufgabe 1 und 2 75% der SuS die Ziele erreicht haben, kann die Kompetenz als vorhanden eingestuft werden.
- ➔ Haben weniger als 75% das Ziel erreicht, besteht Bedarf

Modul 2– Vernetzungsbewusstsein

Dieses Modul misst das Vernetzungsbewusstsein der SuS. Sie sollen einschätzen, ob zwei Effekte auf der Welt zusammenpassen. Diese wurden aus den verschiedenen Themenbereichen des GL gewählt.

Operationalisierung:

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
Die SuS ...	- Frage mit offenem Antwortfeld:
... können mindestens zwei globale Folgen lokalen Handelns nennen	<i>Nennen von globalen Folgen eigenen Handelns</i>
...schätzen nach der UE die globalen Vernetzungen stärker ein	- 5 stufige– Likert–Skala mit zwei Polen: <i>Einschätzen wie stark ausgewählte globale Gegebenheiten mit lokalem Handeln zusammenhängen</i>

Auswertung:

- Die SuS sollen mindesten zwei globale Folgen lokalen Handelns benennen.
- Alle Effekte hängen miteinander zusammen außer das *Lila Eis mit dem Klopapier*. In der Auswertung kann betrachtet werden, in wie vielen Aussagen die SuS einen Zusammenhang sehen.
- Nach der UE sollten mehr richtige Antworten gegeben werden als davor.
 - ➔ Wenn bei Aufgabe 1 und 2 75% der SuS die Ziele erreicht haben, kann die Kompetenz als vorhanden eingestuft werden.
 - ➔ Haben weniger als 75% das Ziel erreicht, besteht Bedarf

Modul 3 – Informationsbeschaffung

In diesem Modul sollen die SuS angeben, wo sie Informationen zu globalen Themen finden. Mit zwei Fragen wird versucht herauszufinden, ob die Schüler*innen Informationsquellen kennen.

Operationalisierung

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
Die SuS kennen mindestens eine Möglichkeit, um sich über Themen des GL zu informieren ... können mindestens eine Möglichkeit nennen wo sie Hilfe bekommen können, falls sie sich engagieren wollen	- 2 Fragen mit offenem Antwortfeld <i>Wenn du Fragen zu globalen Themen hast, wo findest du Informationen?</i> <i>Falls du dich selbst engagieren möchtest wer könnte dir helfen?</i>

Auswertung

Nach den formulierten Zielen sollen die SuS jeweils eine Möglichkeit nennen an Informationen zu gelangen.

- ➔ Wenn 75% das Ziel erreichen ist die Kompetenz der Informationsbeschaffung vorhanden
- ➔ Wenn weniger als 75% das Ziel erreichen besteht Bedarf

Modul 4 – Augenhöhe und Perspektivwechsel

Die Kompetenzziele Augenhöhe und Perspektivwechsel sollen gemeinsam erfasst werden. Die erste Aufgabe wird sein verschiedene Aussagen einander zuzuordnen. Es werden mögliche Aussagen zum jeweils gleichen Thema aus dem *Globalen Norden* und dem *Globalen Süden* sein. Ziel ist es hier, dass die SuS zwei Seiten einer Thematik erkennen. Den Perspektiven werden Menschenrechte und Kinderrechte zu Grunde gelegt, mit denen Menschen aus beiden Perspektiven argumentieren. Durch das einberufen eines Menschenrechtes im Globalen Nordens wird ein Menschenrecht im Globalen Süden gebrochen oder eine andere negative Folge hervorgerufen.

Operationalisierung

Kompetenzziel

Operationalisierung im Fragebogen

Gleichwertigkeit/Augenhöhe:

Die SuS ...

...beschreiben die Interessen von Menschen im Globalen Süden als genauso wichtig wie die des Globalen Nordens

... nehmen Argumente von Menschen im Globalen Süden ernst

Perspektivenwechsel

Die SuS...

... können eine Situation aus der Perspektive von Menschen des Globalen Nordens und des Globalen Südens beschreiben

...können erläutern, wie die gleiche Situation anders bewertet werden kann

- Zuordnungsaufgabe (von zwei Meinungen zum gleichen Thema)

- Entscheidung der Wichtigkeit der Aussagen

Auswertung:

Der erste Schritt ist das Überprüfen ob die entsprechenden Aussagen einander zugeordnet wurden.

- ➔ Wenn alle Aussagen richtig zugeordnet sind, ist die Kompetenz des Perspektivenwechsels erfolgreich erreicht
- ➔ Nach der UE sollen somit mehrere richtige Zuordnungen geschehen sein als davor

(Anzumerken ist hier, dass die SuS nach dem ersten Ausfüllen die Zuordnungspaare schon kennen und auch das zu einer korrekteren Zuordnung führen könnte)

Danach kann betrachtet werden, wie die Wichtigkeit der Aussagen eingestuft wurde.

- ➔ Generell sollten beide Aussagen als gleich wichtig interpretiert werden. Da die ersten Aussagen allerdings Rechte der zweiten Person einschränken, könnten auch Zweitere als „wichtiger“ eingestuft werden. Außerdem kann Recht 1 durch andere Wege erreicht werden. Demnach sollte nach der Unterrichteinheit eine **Tendenz zur Nummer 2** herrschen.

- ➔ Auszuwerten ist dieser Teil, indem der ersten Aussage die Nummer 1, die Einschätzung gleicher Wichtigkeit die Nummer 2 und der Aussage 2 die Nummer 3 zugeschrieben wird. Errechnet man den Durchschnitt aller Beantwortungen, sollte nach der Unterrichtseinheit ein Durchschnittswert von 2 – 3 erreicht werden.
- ➔ Wenn ein Durchschnittswert von 2 –3 erreicht ist, ist die Kompetenz der Augenhöhe vorhanden
- ➔ Wenn der Durchschnittswert kleiner als 2 ist, besteht Bedarf
- ➔ Wenn 75% das Ziel erreichen ist die Kompetenz des Perspektivwechsels vorhanden
- ➔ Wenn weniger als 75% das Ziel erreichen, besteht Bedarf

Modul 5 – Empathie

In diesem Modul wird versucht, die emotionale Empathie gegenüber Menschen aus dem Globalen Süden zu messen. Ein wichtiger Punkt ist, dass es um Gefühle geht, die Personen aus dem Globalen Süden empfinden könnten, weil Personen aus dem Globalen Norden in einer bestimmten Weise handeln. Es geht also um emotionale Folgen auf das Handeln in Industrieländern und damit teilweise das Handeln der SuS selbst.

Als Formulierungsgrundlage für die Items wird der Empathie-Fragebogen von Meindl (1998) zu Grunde gelegt. In dem Fragebogen werden Fallgeschichten dargestellt, in denen hauptsächlich Kinder agieren. Anschließend soll eingeschätzt werden, wie sich die entsprechenden Personen fühlen. Dieser Fragebogen ist für Kinder designed worden und wurde auf das Globale Lernen zugeschnitten. Meindl misst neben der Empathie auch das prosoziale Verhalten der Jugendlichen. Da dieses in dem entwickelten Fragebogen nicht abgefragt werden soll, werden die Fragen ausgelassen. Jeder Kurzgeschichte werden zwei Fragen folgen; zum einen das Einfühlen in die Person aus dem Globalen Süden. Außerdem wie im Modell, auch das Einfühlen in die Person aus dem Globalen Norden, die potentiell eine Identifikationsfigur ist, die ähnlich wie deutsche Kinder handeln. Der Fragebogen wird von 15 Fallbeispielen auf vier gekürzt. Der Grund dafür ist lediglich der zu reduzierende Zeitaufwand.

Auf jede Fallsituation folgen die Fragen „Wie fühlt sich Person A“ und „Wie fühlt sich Person B“. Darauf werden zwei Antwortalternativen vorgegeben, wovon einmal eine angemessene und eine weniger angemessene emotionale Reaktion gezeigt wird (Meindl, 1998). Ein Variieren der Reihenfolge empfiehlt sich hier, um Reihenfolgeeffekte auszuschließen.

Operationalisierung

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
<p>Die SuS...</p> <p>...empfinden Empathie zu Menschen, die unter den Folgen des westlichen Materialismus leiden</p>	<p>- Zu bewertende Fallbeispiele, angepasst von Meindl (1998)</p> <p><i>SuS sollen sich in Situationen einfühlen und einschätzen wie sich Akteure fühlen</i></p>

Auswertung

Im Fragebogen sind die angemessenen Antworten mit einem * markiert. Es sollten die gegebenen Antworten mit den Richtigen verglichen werden.

Auswertungsmöglichkeiten:

- ➔ Unterscheiden sich die richtigen Antworten in Bezug auf die Empathie zur Identifikationsfigur aus dem Globalen Norden und der Person aus dem Globalen Süden?
- ➔ Haben die SuS nach der UE mehr Empathie für die Personen aus dem Globalen Süden?

*Anmerkung bei Frage 4 sind beide Akteure Personen aus dem Globalen Norden. „Klaus“ hat allerdings eine schwarze Hautfarbe und wird damit anders aussehen als die meisten der durchschnittlichen, deutschen Achtklässler*innen. Interessant kann hier sein, inwiefern sich die Empathie zu Klaus und Ludwig unterscheiden.*

- ➔ Wenn 75% die „richtigen Gefühle“ gewählt haben, ist das Kompetenzziel des Empathie vorhanden
- ➔ Wenn weniger als 75% das Ziel erreichen, besteht Bedarf

Modul 6 – Verantwortungsbewusstsein

In diesem Modul soll gemessen werden, inwieweit sich die SuS global verantwortlich fühlen. Sehen die SuS es als ihre Aufgabe zu agieren, um die durch die Globalisierung entstandenen Probleme zu lösen? Verantwortung soll im Globalen Lernen nicht als Schuld begriffen werden, sondern vielmehr als eine Pflicht angesehen werden, auf eine gewisse Weise zu handeln (Curcio, 2008). Die Verantwortung soll als überdauerndes Bewusstsein angesehen werden moralisch zu handeln. Die Norm der Verantwortung sollte sein, denen zu helfen, die von Hilfe abhängig sind (Meyer, 2004). Dieses Modul soll messen, inwieweit dieses Verantwortungsgefühl bei den SuS existiert und ob eine Unterrichtseinheit darauf Einfluss nehmen kann.

Grundlage dieses Fragenteils ist die Kurzskala zur Messung sozialer Verantwortung von Bierhoff (2000). Im Original gibt es 22 Items, die die Lernenden auf einer 6–stufigen Likert–Skala beantworten sollen. Je höher der Wert, desto größer die Zustimmung zu der jeweiligen Aussage. Da der Fragebogen von Bierhoff neben der sozialen Verantwortung noch weitere Effekte misst, werden die Aussagen in

die Evaluation übernommen, die die konkrete soziale Verantwortung messen. Diese Items werden auf die **globale** Verantwortung umformuliert.

Operationalisierung

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
Die SuS... ...sehen sich nach der UE für verantwortlicher für die Veränderung der Welt ... können die Notwendigkeit beschreiben zu handeln	- 6 stufige– Likert–Skala mit zwei Polen <i>Stell dir vor wir befinden uns jetzt in einem Projekt zur Rettung der Welt! Lies die Aussagen durch und entscheide wie sehr sie auf dich zutreffen. 1 = sehr falsch; 6 = sehr richtig</i>

Auswertung

Es ist der Mittelwert der Antwortergebnisse zu messen.

- ➔ Das Ziel ist erreicht, wenn der Durchschnitt $> 4,5$ ist und die Zahl nach der UE größer ist als davor

Anmerkung: 4,5 ist 75% von 6 und das Erreichen des Zieles wird mit 75% des Ideals definiert

- ➔ Wenn der Durchschnittswert $> 4,5$ ist, ist das Kompetenzziel erreicht
- ➔ Wenn der Durchschnittswert $< 4,5$ ist ist das Kompetenzziel nicht erreicht

Modul 7 – Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Um die SWE der SuS in Bezug auf GL zu messen, wird der Fragebogen von Schwarzer und Jerusalem (1999) zu Grunde gelegt. Es wird nach der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung gefragt. Der Fragebogen erfasst 10 Items der allgemeinen und optimistischen Selbstüberzeugungen. Die Befragten müssen sich selbst einschätzen. Die Items sind eindimensional skaliert und alle gleichsinnig auf einer vierstufigen Likert–Skala gepolt. Die vier Stufen der Skala sind: (1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt. Die Fragen messen die Kompetenzerwartung der Teilnehmenden, also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten während der Bewältigung schwieriger Aufgaben (Bandura, 2012).

Da das Globale Lernen Lernende, beziehungsweise Handelnde auch vor schwere Aufgaben stellt und das Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit elementar ist, wird dieser Fragebogen gekürzt und auf das Globale Lernen minimal umgeschrieben und angewandt.

Operationalisierung

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
<p>Die SuS...</p> <p>...sehen sich in der Lage durch eigenes Handeln etwas in der Welt zu verändern</p>	<p>- Abgeänderter Fragebogen von Schwarzer und Jerusalem (1999)</p> <p><i>Schätze selbst ein, wie du dich in Bezug auf dein Handeln für eine bessere Welt fühlst.</i></p>

Auswertung:

Ziel ist es, dass sich die SuS zutrauen in der Welt etwas zu bewegen, also sollte der durchschnittliche Wert mindestens 2,5 sein und um das Ziel der 75 % zu erreichen mindestens 3 sein – Der Wert sollte größer sein als vor der Unterrichteinheit.

- ➔ Das Kompetenzziel kann als erreicht angesehen werden, wenn 75% des Maximalwertes erreicht wurden. Das bedeutet ein durchschnittlicher Wert von 3.
- ➔ Wenn der Durchschnittswert kleiner ist, besteht Bedarf

Modul 8 – Motivation

Ziel dieses Moduls ist es zu messen, ob die SuS in Bezug auf das Globale Lernen motiviert sind. Des Weiteren soll analysiert werden können, wo Motivationsdefizite liegen. Dafür wird das Schema von Rheinberg (2004) zur Diagnose von Motivationsformen und –problemen gewählt. Dieses Schema eignet sich zur Verwendung, da Rheinberg damit verschiedene Quellen der Motivation und Demotivation (extrinsisch und intrinsisch), wie beispielsweise Sinnhaftigkeit, Belohnung, Wirksamkeit und Selbststeuerung aber auch Verzicht abdeckt. Nutzer*innen können durch die Diagnostik herausfinden, was die SuS motiviert oder demotiviert werden und wo Motivationsprobleme liegen. Dementsprechend können Unterrichtseinheiten angepasst werden. Neben dieser indirekten Methode zur Erfassung der Motivation soll den SuS mit einem leeren Antwortfeld die Möglichkeit gegeben werden, direkt anzugeben ob sie Lust haben etwas für die *Eine Welt* zu tun.

Operationalisierung

Auch dieses Instrument wird der Zielgruppe und dem Globalen Lernen angepasst. Die Antwortmöglichkeiten sind jeweils (1) ja oder (0) nein.

1. Macht es dir Spaß dich für die Welt einzusetzen?
2. Belohnt dich jemand, wenn du gutes für die Welt tust?
3. Kannst du Ergebnisse von deinem Handeln sehen?
4. Wenn du erfolgreich im Handeln bist, siehst du dann positive Folgen?
5. Kannst du die Welt durch dein Handeln beeinflussen?
6. Musst du auf Dinge, die du magst verzichten, um der Welt Gutes zu tun?
7. Schaffst du es mit deiner eigenen Kraft gut für die Welt zu handeln?

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
Die SuS... ...zeigen Motivation sich nachhaltig zu engagieren ... können den persönlichen Sinn des nachhaltigen Handelns beschreiben ... können mindestens eine Idee nennen, wie sie sich engagieren möchten	<ul style="list-style-type: none"> - Rheinberg (2004) Motivationsdiagnostik - Frage mit offenem Antwortfeld <p><i>Würdest du dich gerne für eine gerechtere Welt einsetzen?</i></p>

Auswertung:

- Motivationsdiagnostik

Mit Hilfe des Originalschemas von Rheinberg (2004) können Vergleiche zwischen den gegebenen Antworten der SuS angestellt werden.

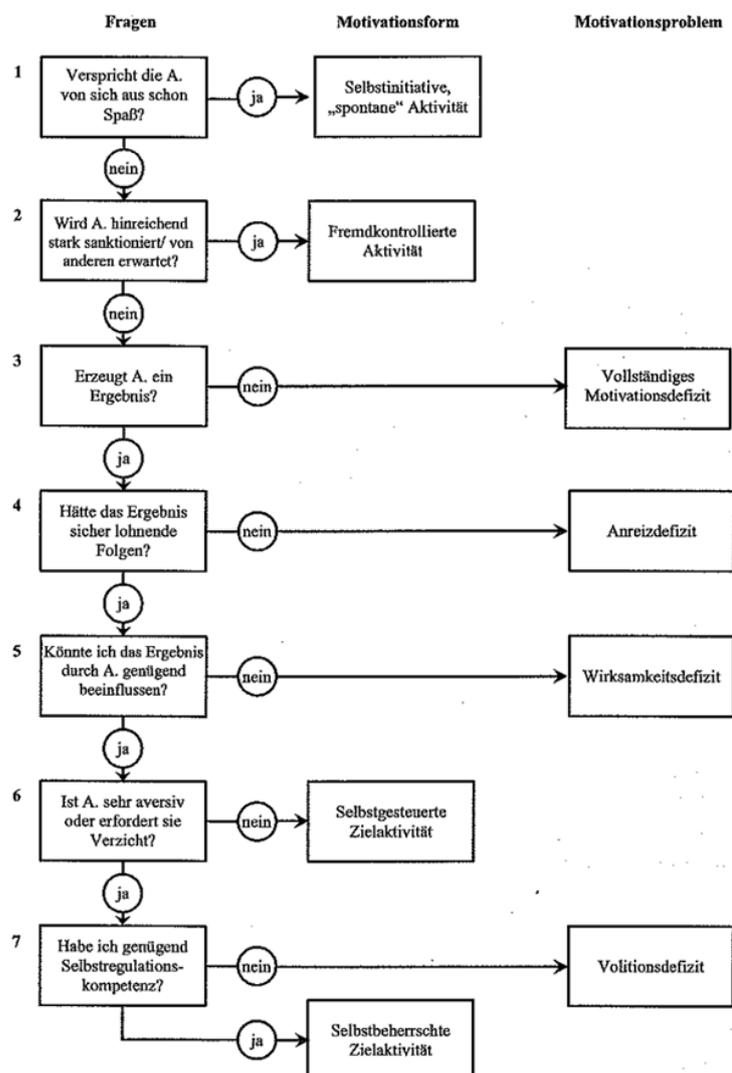


Abbildung 1. Rheinbergs (2004) Hilfestellung der Motivationsdiagnostik

Je nach Defizit kann festgestellt werden, auf welchem Weg die SuS zusätzliche Motivatoren benötigen.

➔ Wenn mehr als 50% ein Defizit aufzeigen, sollte diese Motivationsquelle als Bedarf gesehen werden

- Angabe zur Motivation:

Die Frage: „Würdest du dich gerne für eine gerechtere Welt einsetzen?“ kann mit ja oder nein beantwortet werden. Die Auswertung damit liegt auf der Hand.

➔ Sollten mehr als 50% die Frage mit nein beantworten, liegt ein Motivationsdefizit in dem entsprechenden Bereich vor

Modul 9 – Handlungsmöglichkeiten

In diesem Modul soll gemessen werden, ob die SuS alltägliche, individuelle und gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten kennen und anwenden.

Operationalisierung

Kompetenzziel	Operationalisierung im Fragebogen
Die SuS...	Drei Fragen mit Antwortfeldern
... nennen mehr Handlungsmöglichkeiten und Anwendungsbereiche als vor der Unterrichtseinheit	<i>Was für Handlungsmöglichkeiten kennst du für dich, dein Umfeld und die Politik, um der Welt etwas Gutes zu tun?</i>
... können jeweils mindestens eine Möglichkeit, wie sowohl sie selbst, wie auch ihr Umfeld und die Politik nachhaltig handeln können nennen	2 Frage mit offenen Antwortfeldern <i>Machst du persönlich etwas, um die Welt zu verbessern – wenn ja, was?</i>
... wenden mindestens eine Handlungsmöglichkeit individuell an, um die Welt zu verbessern	Frage mit Antwortfeld – Utopiefrage <i>Stell dir vor du wirst Weltpräsident*in – Du hast alle Macht und alles Geld der Welt zur Verfügung; die Welt wartet neugierig darauf, wie du handelst, denn DU wurdest gewählt, um die Welt gerecht zu machen – Du darfst nun entscheiden welche Änderungen auf der Welt passieren – du darfst alles erfinden was nötig dafür ist und jedes Lebewesen in dein Team holen, dass helfen kann – was würdest du tun?</i>
... können ideelle Veränderungsmöglichkeiten für eine bessere Welt konstruieren, indem sie die individuelle, wie auch politische Ebene beachten	

Auswertung:

Das Lernziel ist erreicht wenn die SuS...

- ... mehr Handlungsmöglichkeiten und Anwendungsbereiche als vor der Unterrichtseinheit nennen
- ... jeweils mindestens eine Möglichkeit, wie sowohl sie selbst, wie auch ihr Umfeld und die Politik nachhaltig handeln können nennen können
- ... mindestens eine Handlungsmöglichkeit individuell anwenden, um die Welt zu verbessern
- ... ideelle Veränderungsmöglichkeiten für eine bessere Welt konstruieren können, indem sie die individuelle, wie auch politische Ebene beachten

Zu 3: Das Lernziel ist erreicht, wenn die SuS Ideen entwickelt haben, wie die Welt verbessert werden könnte. Es geht nicht um die Realisierbarkeit dieser, sondern darum, dass die SuS die verschiedenen Ebenen des Handelns beschreiben. Ob dies in der Antwort zu 3 erreicht ist, unterliegt der Interpretation von der evaluierenden Person.

- ➔ Das Kompetenzziel ist erreicht, wenn 75% der Teilnehmenden die Anforderungen erfüllen
 - ➔ Wenn weniger die Anforderungen erfüllen, besteht Bedarf
-

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. The exercise of control* (13. Aufl.). New York, NY: Freeman.
- Bierhoff, H. W. (2000). Skala der sozialen Verantwortung nach Berkowitz und Daniels. Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 46 (1), 18–28.
- Curcio, G.–P. (2008). *Verantwortungsmotivation zwischen Moralität und Gerechtigkeit. Eine empirische Untersuchung zum Entscheidungsverhalten von militärischen Führungskräften*. Univ., Diss.—Fribourg, 2007. Münster: Waxmann.
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings*. Diplomarbeit, Uni Regensburg. Regensburg.
- Meyer, G. (2004). *Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen* (Themen und Materialien, 1. Aufl.). Bonn: BPB.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
-

Anhang C – Überblick über Analyse Ergebnisse

Hier wird auf die Ergebnisse der einzelnen Module eingegangen. Es werden die ermittelten Zahlen dargestellt, die darlegen wie viel Prozent der Befragten, Bedarf in den neun Teilbereichen haben. Die neun Teilbereiche sind die definierten Ziele des Globalen Lernens, wobei Perspektivenübernahme und Augenhöhe zusammengelegt wurde.

Kompetenzziel	Ergebnis	Bedarf?
Problembewusstsein	57% der Befragten hatten die definierten Werte des Problembewusstseins erreicht. 43% haben Bedarf im Bereich des Problembewusstseins.	▶ Ja Da mehr als 25% der Befragten Bedarf haben, wird Problembewusstsein als Defizit eingestuft
Vernetzungsbewusstsein	62% der Befragten haben die definierten Werte des Verantwortungsbewusstseins erreicht. 38% haben Bedarf in dem Bereich.	▶ Ja Da mehr als 25% der Befragten Bedarf haben, wird Verantwortungsbewusstsein als Defizit eingestuft
Informationsbeschaffung	94% haben die Kompetenzziele der Informationsbeschaffung erreicht ▶ Bei den SuS besteht kein Bedarf	▶ Nein
Augenhöhe und Perspektivenwechsel	Augenhöhe: Die Kompetenz der Augenhöhe ist erfüllt Perspektivwechsel: 82% haben die Kompetenzanforderungen erfüllt – Damit besteht kein Bedarf an Perspektivwechsel	▶ Nein

Empathie	93% haben das Kompetenzziel erreicht – damit besteht kein Bedarf im Kompetenzziel Empathie	▶ Nein
Verantwortungsbewusstsein	Es besteht Bedarf an globalem Verantwortungsbewusstsein, da mit einem Wert von 4,188 nur 70% die Anforderungen des Kompetenzziels erfüllen	▶ Ja
Selbstwirksamkeitserwartung	Die SuS trauen sich im Durchschnitt nicht zu (<50%) etwas in der Welt bewegen zu können, damit besteht ein Bedarf am Kompetenzziel Selbstwirksamkeitserwartung	▶ Ja
Motivation	Die SuS motivieren sich eher durch Eigeninitiative (intrinsisch) als durch äußere Motivatoren (extrinsisch)	Motivationsdefizite: ▶ Vollständiges Motivationsdefizit (62%) ▶ Wirksamkeitsdefizit (52%) ▶ Volitionsdefizit (55%)
Handlungsmöglichkeiten	Nur 58% der SuS konnten je eine Handlungsmöglichkeit für sich selbst, Politik und Umfeld nennen – Es besteht Bedarf Insbesondere bei der Politik fehlten nur 44% der SuS konkrete Handlungsmöglichkeiten ein 35% der SuS setzten sich nach eigener Angabe für eine bessere Welt ein Nach Angabe der Alltagseinsätze für eine bessere Welt, sind es zumindest 50% die sich engagieren. 65% waren in der Lage eine idealistische Intervention für die Zukunft zu imaginieren	▶ Ja

Anhang D – Elternbrief Heimschule St– Landolin Ettenheim

In diesem Jahr möchten wir unser neues Konzept evaluieren lassen. Daher ist es notwendig, dass alle Schülerinnen und Schüler den Fragebogen unter dem Link <https://de.surveymonkey.com/r/WT7BZXY> bis zum Freitag, 23. Oktober 2015 online beantworten. Die Seite wird am 19. Oktober 2015 frei geschaltet. Selbstverständlich sind die Angaben anonymisiert.

Ablauf der Themenwoche „Eine Welt“ vom Montag, 26. bis zum Freitag, 30. Oktober 2015

Die Themenwoche beginnt für die Schülerinnen und Schüler an jedem Tag um 7⁵⁰ Uhr und endet um 13⁰⁰ Uhr, am Nachmittag findet kein Unterricht statt.

Montag – Workshops:

Beginn ist in der Kapelle. Hier findet eine Einführung statt (und pro Schülerin und Schüler werden 2,- € eingesammelt).

Danach gehen die Schülerinnen und Schüler zu den gewählten Workshops (siehe unten). Die Einteilung wird an der Stellwand zur Themenwoche „Eine Welt“ am Ende des Glasgangs rechtzeitig angeschlagen.

Dienstag / Mittwoch – Themenmodule:

An diesen beiden Tagen werden die Schülerinnen und Schüler jeweils zwei kürzere (7⁵⁰ – 8³⁵ Uhr bzw. 8³⁵ – 9²⁰ Uhr) und zwei längere (9⁴⁰ – 11¹⁰ Uhr bzw. 11³⁰ – 13⁰⁰ Uhr) Themenmodule durchlaufen. Die Einteilung der Gruppen wird ebenfalls an der Stellwand zur Themenwoche rechtzeitig angeschlagen. Die Themenmodule befassen sich mit den verschiedenen Religionen und Kulturen, dem besonderen Stellenwert von Frauen und Kindern in Entwicklungsländern, unserer Ernährung, der Geschichte des Kolonialismus, Landeskunde, der Verflechtung von erster und dritter Welt, fairem Handel und Warenkunde, verschiedenen Lebensformen in Stadt und Land und Fragen zu Gesellschaft und Wirtschaft.

Donnerstag / Freitag – Projekte:

An diesen beiden Tagen werden die Schüler und Schülerinnen in einem Projekt arbeiten. Die Wahl der Projekte erfolgt über einen Aushang an der Stellwand zur Themenwoche. Dieser Aushang wird am Dienstag vor der ersten Unterrichtsstunde aus– und um 13⁰⁰ Uhr abgehängt.

Mit freundlichen Grüßen

für die Verantwortlichen der Thementage „Eine Welt“

Thomas Ruppert

Bitte Abschnitt abtrennen und (vollständig ausgefüllt) möglichst bald, jedoch spätestens bis **Freitag, 16. Oktober 2015 an Herrn Ruppert** (Brieffach Lehrerzimmer) zurückgeben.

Die Wünsche, die bis **Freitag, 16. Oktober 2015** eingegangen sind, werden – wenn möglich – in der Reihenfolge des Eingangs berücksichtigt.



Wir haben den Elternbrief unserer Tochter / unseres Sohnes _____ Klasse G 8 _____

zur Kenntnis genommen. _____

Datum

Unterschrift

Ich möchte gern an den **Montags-Workshops** zu den folgenden Themen teilnehmen (Bitte **unbedingt 5 Präferenzen** (Rangfolge der Wünsche) **angeben**, damit eure Wünsche berücksichtigt werden können!). Dabei können aus organisatorischen Gründen nur die vorgegebenen Workshop–Paarungen gewählt werden.

Nr.	1. Workshop	2. Workshop
1	Frauenhandel weltweit, Freija — Aktiv gegen Menschenhandel (RupTh)	Plastic Planet (WasCl)
2	Der Sohn eines Medizinmannes auf einer Sklavenfarm in Mosambik erzählt aus seinem Leben (RupTh)	Handys – jeder hat eins und keiner weiß, was drin steckt (WasCl)
3	Globaler Klimawandel: Emissionen und erneuerbare Energien (RupTh)	We eat the world – Unsere Essgewohnheiten und ihre globalen Auswirkungen (WasCl)
4	Handys – jeder hat eins und keiner weiß, was drin steckt (WasCl)	Frauenhandel weltweit, Freija — Aktiv gegen Menschenhandel (RupTh)
5	CO ₂ – Fußabdruck. Wird die Welt zu klein für unsere Füße? (WasCl)	Der Sohn eines Medizinmannes auf einer Sklavenfarm in Mosambik erzählt aus seinem Leben (RupTh)

6	We eat the world – Unsere Essgewohnheiten und ihre globalen Auswirkungen (WasCl)	CO ₂ – Fußabdruck. Wird die Welt zu klein für unsere Füße? (WasCl)
7	Wen macht mein T-Shirt satt? – Konsum und Globalisierung am Beispiel der Textilindustrie (WasCl)	Globaler Klimawandel: Emissionen und erneuerbare Energien (RupTh)
8	Plastic Planet (WasCl)	Wen macht mein T-Shirt satt? – Konsum und Globalisierung am Beispiel der Textilindustrie (WasCl)



Priorität	1.	2.	3.	4.	5.
Wünsche					

Wahl in der gewünschten Rangfolge

____ Klasse G

8 ____

Name, Vorname der Schülerin / des Schülers

Datum

Unterschrift der Schülerin / des Schülers