

Lena Eich

Herausforderungen und Potenziale der NRO-Schulzusammenarbeit für Globales Lernen an Schulen. Empirische Befunde einer Studie zu NRO-Mitarbeitenden¹

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit von entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) und Schulen ist im Kontext Globalen Lernens bereits seit vielen Jahren etabliert. Zum Handeln der NRO-Mitarbeitenden an Schulen liegen jedoch kaum Studien vor. In diesem Artikel werden Ergebnisse einer qualitativen Studie zu handlungsleitenden Orientierungen von NRO-Mitarbeitenden vorgestellt. Datengrundlage bilden die 16 narrativen Interviews mit NRO-Mitarbeitenden, die mithilfe der dokumentarischen Methode rekonstruktiv ausgewertet wurden. Die drei generierten Typen von Handlungsorientierungen werden im Hinblick auf Herausforderungen und Potenziale der Zusammenarbeit für Globales Lernen an Schulen kritisch beleuchtet.

Schlüsselworte: *NRO-Schulzusammenarbeit, Kooperation, Globales Lernen, NRO, Handlungsorientierungen, qualitative Sozialforschung*

Abstract

Cooperation between non-governmental organisations (NGO) and schools is of importance in the field of global education in Germany. However, NGO professionals are hardly addressed in current research about global education. In this study, results of an qualitative study about the implicit knowledge and orientations of NGO employees in their professional practice with schools are presented. Empirical data on NGO employees were collected with 16 narrative interviews and were analysed using the documentary method. Three types of orientations of NGO professionals are reflected regarding opportunities and risks of the cooperation for global learning at schools.

Keywords: *NGO-school cooperation, global education, global learning, NGO professionals, professional orientations, qualitative social research*

Einleitung

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zum professionellen Handeln von Mitarbeitenden aus entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen

(NRO) berichtet, die im Kontext Globalen Lernens mit Schulen zusammenarbeiten. Es werden NRO in den Blick genommen, die entwicklungspolitisch und daher in der Regel global tätig und zivilgesellschaftlich verankert sind, die sich für gemeinwohlorientierte Zwecke einsetzen und die mit ihrer (schulischen) Bildungsarbeit für Gerechtigkeitsfragen sowie globale Thematiken sensibilisieren wollen. Es wird die Forschungsfrage bearbeitet, welche handlungsleitenden Orientierungen sich bei NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen im Kontext Globalen Lernens zeigen und was diese für Formen der Zusammenarbeit und Globales Lernen an Schulen bedeuten.

Globales Lernen wird hier im Sinne von Ansätzen verstanden, die auf systemtheoretischen Überlegungen fundieren. Es zielt darauf ab, Lernende dabei zu unterstützen mit Komplexität und Unsicherheit in der Weltgesellschaft umzugehen, abstraktes Denken einzüben und den Umgang mit abstrakten sozialen Beziehungen (d.h. mit der eigenen sozialen Verwobenheit unabhängig von räumlicher und persönlicher Nähe sowie in Hinblick auf zukünftige Generationen) zu schulen (Scheunpflug & Schröck, 2000; Scheunpflug, 2011; Treml, 2011; Wagener, 2018).

Im Folgenden wird zunächst die Zusammenarbeit von NRO und Schulen als Kontext der Forschung beleuchtet und der Forschungsstand und das -desiderat aufgezeigt. Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert, das zur Rekonstruktion der Orientierungen führte, die das Handeln der NRO-Mitarbeitenden im Kontext schulischen Globalen Lernens auf einer impliziten Ebene anleiten. Im empirischen Teil werden die generierten Typen von Handlungsorientierungen dargestellt und abschließend in der Ergebnisdiskussion im Hinblick auf Herausforderungen und Potenziale der Zusammenarbeit für Globales Lernen an Schulen kritisch beleuchtet.

Forschungskontext: Die NRO-Schulzusammenarbeit als Möglichkeit und Herausforderung für Globales Lernen

Schulen haben die Aufgabe, Schüler/-innen dabei zu unterstützen, das Leben in einer globalisierten, komplexen und pluralistischen Weltgesellschaft und kontingenten Zukunft zu bewältigen. Sie sollen in eine global vernetzte Gesellschaft einführen

(Scheunpflug, 2016) und damit einen Beitrag zum Globalen Lernen von Kindern und Jugendlichen leisten. Dies schließt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werthaltungen, Überzeugungen und Weltanschauungen ebenso ein, wie die Befassung mit globalen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen und Problematiken. Das bedeutet insbesondere, mit ökonomischen Differenzen umsichtig umzugehen, die Rechte aller Menschen achten zu lernen und für globale Gerechtigkeit einzutreten.

Genau diese Themen sind für entwicklungspolitische NRO bzw. für NRO, die im Feld des Globalen Lernens aktiv sind, ein bedeutsamer Tätigkeits- und Wirkungsbereich (Scheunpflug & Seitz, 1995). Seitens der NRO wird die Zusammenarbeit mit Schulen als ein Weg erachtet, um Resonanz für Globales Lernen zu erreichen (VENRO, 2000). Dies erklärt, dass sich diverse „Unterstützungsstrukturen schulischer Bildung“ (Scheunpflug & Uphues, 2010, S. 80) im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von NRO herauskristallisiert haben. NRO bieten bspw. Unterrichtsmaterialien zu Themen wie Fluchtursachen an, vermitteln Partnerprojekte im Globalen Süden oder beteiligen sich am Unterricht.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Zusammenarbeit zwischen NRO und Schulen aufgegriffen und kontrovers diskutiert (Bludau & Overwien, 2012; Oberle & Schöne, 2022; Richter, 2015; Scheunpflug, 2008; Schulz & Uhlenwinkel, 2016). Dabei wird bspw. das Expertenwissen von NRO und dessen Aktualität, die bestehenden Kontakte in andere Länder, die (innovativen) didaktisch-methodischen Zugänge sowie die Möglichkeiten zu partizipieren, sich zivilgesellschaftlich zu engagieren und politische Wirklichkeit zu erfahren als Bereicherung für Schulen hervorgehoben. Andererseits wird kritisch hinterfragt, welche Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit gelten müssen, wie eine Anschlussfähigkeit an die fachlichen und pädagogischen Standards der Schule und des Unterrichts gewährleistet wird und ob in Angeboten von NRO Standards der politischen Bildung eingehalten werden, die vom Beutelsbacher Konsens geprägt sind (Wehling, 1977). In Hinblick auf die schulische Tätigkeit von NRO stellt sich die Frage, wie Lehrende mit ihrer eigenen politischen Position umgehen, dabei Indoktrination vermieden und das Kontroversitätsgebot realisiert werden kann (Müller, 2022; Sander, 2009).

Bisher sind zur NRO-Schulzusammenarbeit einige empirische Beiträge erschienen. Die Befunde weisen darauf hin, dass schulisches Lernen bspw. durch die Authentizität und Fachkompetenz der NRO bereichert wird (Bludau, 2016) oder dass NRO und Schulen das gemeinsame Ziel verfolgen, junge Menschen an Themen nachhaltiger Entwicklung heranzuführen (Schulz & Uhlenwinkel, 2016). Aber auch Herausforderungen der Zusammenarbeit werden deutlich, wie z.B. Zeitmangel, ungleiche Machtverhältnisse zwischen den Partnern, Überforderung der Lehrkräfte durch NRO-Materialien, Spannungen hinsichtlich vertretener Werte, unterschiedlicher Inhalte oder pädagogischer Herangehensweisen (Béneker & van der Vaart, 2008; Bludau, 2016; Mundy & Manion, 2008; Schulz & Uhlenwinkel, 2016). Eine Ambivalenz wird auch in Untersuchungen der Materialien von NRO (Kater-Wettstädt & Lange, 2020; Tallon, 2012) oder bzgl. der Lernprozesse von Schüler/-innen in Settings der NRO-Schulzusammenarbeit berichtet (Asbrand, 2009; Golestani, 2016; Wagener, 2018). Außerdem

finden sich Hinweise darauf, dass organisationale Differenzen von NRO und Schulen – differentielle Handlungslogiken, Zielkonflikte oder verschiedene Machtverhältnisse – das Zusammenwirken prägen (Bergmüller, 2016; Yemini et al., 2018).

Das Handeln von NRO-Mitarbeitenden, die im Kontext Globalen Lernens an Schulen tätig sind und sich in diesem Umfeld organisationaler Differenzen bewegen, ist in diesem Diskurs bislang jedoch nicht bearbeitet. Dies war das Anliegen der Studie von Eich (2021) zum professionellen Handeln von NRO-Mitarbeitenden, auf die hier Bezug genommen wird.

Methodisches Vorgehen

Die Studie wurde als eine explorative empirische Untersuchung durchgeführt, um das handlungsleitende Orientierungswissen zu erfassen, das dem Handeln der NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen im Bereich des Globalen Lernens zugrunde liegt (Eich, 2021, S. 49ff.). Sie folgt einem hypothesengenerierenden Ansatz. Mit narrativen Einzelinterviews wurde das implizite Erfahrungswissen erfasst, das NRO-Mitarbeitende in der Schulzusammenarbeit erwerben. Die Daten wurden mithilfe des qualitativ-rekonstruktiven Forschungsvorgehens der Dokumentarischen Methode interpretiert und zu Idealtypen verdichtet (Bohnsack, 2010; Nohl, 2017). Der gesamte Erhebungs- und Auswertungsprozess wurde von einer Forschungswerkstatt begleitet und validiert.²

Das Datenmaterial umfasst ein Sample, das sich aus 16 NRO-Mitarbeitenden 15 entwicklungspolitischer NRO in Deutschland zusammensetzt, die in der schulischen Bildungsarbeit im Globalen Lernen tätig sind. Hinsichtlich der Typenbildung ist u.a. relevant, dass das Sample NRO mit unterschiedlichen Zielen (z.B. Entwicklungszusammenarbeit, entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Inland) und ideellen Prägungen umfasst sowie NRO-Mitarbeitende mit und ohne professionellen schulischen Bezügen sowie mit verschiedenen beruflichen, u.a. pädagogischen, Hintergründen. Die Zusammenstellung des Samples sowie die Auswahl der Fälle erfolgten im Zuge der Datenauswertung nach dem Prinzip des Theoretical Sampling (Glaser & Strauss, 1967). Eine Sättigung des Samples wurde erreicht (Eich, 2021, S. 72).

Empirische Ergebnisse

Aus dem empirischen Datenmaterial wurden in Bezug auf das Handeln der NRO-Mitarbeitenden drei Orientierungstypen generiert. Verbindende Basis dieser ist, dass für die beforschten NRO-Mitarbeitenden die Schule als ein legitim wahrgenommener Handlungsraum entwicklungspolitischer NRO orientierend wirkt (Basistypik). Die Orientierungen differenzieren sich aus als (1) *Wahrheitsvermittlung* unter intentionaler Nutzung der Schule, (2) *Engagement Lernen* im schulischen Rahmen und (3) Ausfüllung schulischer Strukturen im Modus von *Edutainment* unter Suspendierung von Lernen (Eich, 2021, S. 230). Die Orientierungsmuster sind davon geprägt, welche Inhalte die NRO-Mitarbeitenden an Schulen transportieren, welche implizite Vorstellung von Lehren und Lernen an Schulen und welches Schulbild ihrer Arbeit zugrunde liegt. Ein zentrales Ergebnis in Hinblick auf die Forschungsfrage ist, dass die Handlungsorientierungen davon bestimmt sind, dass das Profil der NRO (mehr

oder weniger) authentisch in die Zusammenarbeit mit Schulen hineinwirkt. Dies wird für jeden Typ mithilfe von Transkriptausschnitten exemplarisch herausgearbeitet. Zuvor werden in den folgenden drei Abschnitten die Typen verdichtet dargestellt (ausführlicher s. Eich, 2021 ab S. 81).

Typ Wahrheitsvermittlung

Für Handlungsorientierungen des Idealtyps *Wahrheitsvermittlung* ist charakteristisch, dass seitens der NRO gesellschaftliche Standpunkte zu globalen Phänomenen, Zusammenhängen und Handlungsoptionen in die Schule eingebracht und als Wahrheit überhöht werden. Es ist die Orientierung leitend, dass die Inhalte im Modus einer kausal-vermittelnden Lehre direkt an Schüler/-innen übertragen und weitergegeben werden können. Für das Handeln werden die wahrgenommene thematische Ausrichtung und der Zwangscharakter der Schule nutzbar gemacht, z.B. dass in Schulcurricula die Behandlung von Themen der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit vorgegeben ist, an die angeknüpft werden kann, weil sie auch den Interessen der NRO entsprechen.

In Interviewauszügen konnten Positionen zu globalen Themen rekonstruiert werden, die in Schulen eingebracht werden und in denen sich entwicklungspolitische Kernanliegen der NRO authentisch spiegeln. Exemplarisch wird dies im folgenden Transkriptausschnitt deutlich, der von einem Referenten und dessen Wirkungskraft handelt.

Zm: Gustav Radones* noch

I: mhm

Zm: der oftmals* da war un die Schu d einfach knallhart auch ah die die versklavten Kinder befreit aus den Diamantenminen (.) und einfach dann a die mitnimmt ah und ah d auch mehrere Morddrohungen bekommen hat schon in in Sierra Leone* (.) weil natürlich seine Arbeit ah dem Wirtschaftsunternehmen da nicht so zu Pass kommt logischerweise und das sind genau die Situationen Leute die (.) die Strahlkraft habn die die etwas machen was sie a fast schon prophetisch ah scheinen lasst oder oder sie sind prophetisch in ihrem Anliegen (.) das kommt bei Schülerinnen und Schülern an die merken das sofort (Herr Zaunfeld, Authentische NRO-Referentinnen und Referenten, Z. 156-168).³

In der Darstellung des Referenten Gustav Radones* als Befreier versklavter Kinder in Sierra Leone* zeigt sich ein kritischer Blick auf Kinderarbeit und damit ein Standpunkt zu einem globalen Thema: Es gilt Kinderarbeit zu bekämpfen – auch wenn dies zur Gefährdung der eigenen körperlichen Sicherheit führt. Dies wird darin deutlich, dass der tatkräftige Einsatz von Gustav Radones* für die Rettung von Kinderarbeiterinnen und Kinderarbeitern als sehr positiv, sogar heroisch – „prophetisch“ und mit einer „Strahlkraft“ – dargestellt wird. Der Kampf gegen Kinderarbeit wird den Interessen von Wirtschaftsunternehmen gegenübergestellt. Es wird eine Positionierung deutlich, in der die etablierten wirtschaftlichen Strukturen verurteilt werden. Die positive Darstellung des Einsatzes gegen die Ausbeutung von Kindern verweist nicht nur auf eine Kritik vorhandener globaler Missstände, sondern zeigt auch eine Handlungsoption auf, wie Ungerechtigkeiten geändert werden können. Der transportierte Standpunkt und

die damit verbundenen Werte werden als ethisch richtig und gültig – als die Wahrheit – konstruiert. Andere Perspektiven auf das Thema werden, auch im weiteren Verlauf, nicht eingenommen.

Der Standpunkt, der sich hier dokumentiert und als ein Inhalt in die Schule eingebracht wird, spiegelt Positionen, für die NRO in der Zivilgesellschaft stehen, authentisch wider: ihre Parteinahme und ihr Einsatz für mehr weltweite Gerechtigkeit und bestimmte Werte, ihre Expertise für globale Zusammenhänge und die Überzeugung, das richtige Wissen über globale Zusammenhänge zu besitzen (Heins, 2002).

Typ Engagement Lernen

Der Typ *Engagement Lernen* steht für die Handlungsorientierung von NRO-Mitarbeitenden, dass globales solidarisches Handeln im Handeln selbst gelernt wird. Durch das Engagement erwerben Lernende Handlungsfähigkeit und erlernen dessen Sinnhaftigkeit. In den Daten zeigt sich, dass das solidarische Handeln nicht nur als der Inhalt der Schulzusammenarbeit konstruiert wird, sondern auch als ein Rahmen für Lernen. Es wird die Vorstellung leitend, dass Lernen bewirkt wird, indem intentional ein Rahmen geschaffen wird, in welchem mitgänglich das solidarische Handeln gelernt wird. Dafür wird an schulische Freiräume für globales solidarisches Engagement angeknüpft. Das schulische Setting erscheint bei diesem Typen als ein Möglichkeitsraum, um Ideen für eigenes globales Engagement zu entwickeln und mit anderen umzusetzen – wie z.B. Benefizaktionen für Projekte in Ländern des globalen Südens.

In Interviewauszügen, die für den Typ *Engagement Lernen* stehen, wird deutlich, dass sich NRO authentisch in Schulen einbringen, indem sie ihre zivilgesellschaftlichen Engagementmöglichkeiten als Handlungs- und Lernsettings implementieren.

Pm: das war ne oder Grund ne Gesamtschule* Gesamtschule* ahm wos um unsre Mitmachaktion* ging (.) es geht darum ahm eine Sache* abzugeben zu spenden und wieder zu verkaufen* mit dem Erlös werd'n Bildungsprojekte in der Einen Welt

I: mhm

Pm: unterstützt das Ziel dieser Bildungsaktion ist es den Kindern (.) zum einen ähm *jeder kann teilen und damit Hilfsbedürftige unterstützen* aber eben nicht *dabei stehn zu bleibn* sondern die Not der Menschen heut (.) ähm die bezieht sich auf andre Ebene also das is Bildungsarmut ähm das is äh Ernährungssituation das is Schulbildung das is Ausbildung das is Inferastruktur und so weiter ähm (.) und da Kindern und Jugendlichen das so mitzugeben das is echt spannend also die ähm manchmal hab ichs Gefühl die verstehn das schneller als Erwachsene (.) weil das äh System dass Gebrauchsgüter* eins zu eins alles in andre Länder heute weitergeht das gibts so nicht mehr und des is auch nicht sinnvoll (Herr Preckler, Mitmachaktion an Gesamtschule*, Z. 107-135).

In diesem Auszug spricht ein NRO-Mitarbeiter über eine Mitmachaktion der NRO für Schulen. Schüler/-innen werden zunächst als global und solidarisch Handelnde dargestellt, da sie eine Sache* an die NRO spenden, mit deren Verkauf die NRO ent-

wicklungspolitische Projekte weltweit unterstützt. Die geschilderte Mitmachaktion der NRO wird als solidarische Handlungsoption mit globalen Auswirkungen konstruiert. Gleichzeitig wird die Mitmachaktion der NRO als eine Bildungsaktion mit dem Ziel beschrieben, den Teilnehmenden eine Inhaltlichkeit mitzugeben: Die Unterstützung von Hilfsbedürftigen durch Spenden ist eine sinnvolle Handlungsoption. Außerdem kann über Not-situationen weltweit, wie z.B. über Bildungsarmut und über wirk-same Unterstützungsprozesse gelernt werden. In der Konturierung der Mitmachaktion als Handlungsoption sowie als Lernarrange-ment deutet sich eine implizite Handlungsorientierung an: Durch die Mitmachaktion wird ein Rahmen geschaffen, in dem die Teil-nehmenden global solidarisch handeln, und zudem etwas lernen, das von der Lehrperson intendiert wurde. Lernen findet mitgänglich im Engagement für ein Projekt der NRO statt.

In diesem und weiterem Datenmaterial zeigt sich, dass Eng-agementmöglichkeiten von NRO ein Anknüpfungspunkt für die Zusammenarbeit mit Schulen sind. NRO bringen sich authentisch in Schulen ein: ihre Expertise für zivilgesellschaftliches und solidarisches Engagement, ihre Vernetzung zu entwicklungspolitischen Projekten und ihre Ansätze, um Ungerechtigkeiten zu vermindern und die Welt zu verändern (Heins, 2002; VENRO, 2000).

Typ *Edutainment*

Der dritte Orientierungstyp *Edutainment* ist – in Abgrenzung zu den anderen beiden Typen – stark vom Merkmal der Suspendierung geprägt. Das heißt, dass weder Inhalte, die spezifisch für NRO sind, noch die Initiierung von Lernen handlungsleitend für die NRO-Mitarbeitenden sind, sondern eher die Beschäftigung von Schüler/-innen. Die Schule dokumentiert sich als eine Strukturhülle, die es auszufüllen gilt, und die den NRO-Mitar-beitenden einen günstigen Zugang zu Schüler/-innen gewährleis-tet. Die gezielte Anregung oder Unterstützung von Bildungspro-zessen durch die Zusammenarbeit sowie das authentische Auftreten der NRO als Experten für weltweite Gerechtigkeit, Solidarität und die Verbesserung der Welt (vgl. Typen *Wahrheits-vermittlung* und *Engagement Lernen*) bleiben Leerstellen in den Handlungsorientierungen der NRO-Mitarbeitenden. Folgende Passage zeigt exemplarisch eine Orientierungsfacette des Typs auf.

Bw: ähm mach ich immer irgendein Einstiegsspiel mit allen d das was mit sage ich wel weltweite Perspekti-ven oder so zu tun hat (.) entweder mach ich äh so n Stellungsspiel nennt sich Weltspiel

I: okay

Bw: wo man also wo die Schüler Schülerinnen quasi die Be Weltbevölkerung darstellen und sich dann nach ver-schiedenen Kriterien (.) zuordnen müssen also zum einen die Bevölkerung auf die Kontinente verteilen wie sie denn denken dass es verteilt ist (.) dann gibts noch den Aspekt wie ma wie se denn denken dass das Weltvermögen verteilt ist da gibts dann Geldscheine

I: ja

Bw: die se dazu dazulegen (.) dann gehts darum wie se denn denken dass die Ernährung verteilt ist also wie viel Kalorien pro Tag pro Kopf zur Verfügung stehen (.) da sind dann so kleine Bohnensäckchen die man ver-teilt und dann noch den Aspekt wie viel Ta äh Kalorien

pro Tag pro Kopf dort selber produziert werden das sind dann äh (.) Samentütchen die werden nochmal mit verteilt und immer äh nach der Verteilrunde wird dann nochmal geschaut okay passt das so passt das nicht wollt ihr noch was verändern und dann gibts immer die Auf-lösung auch immer gleich nach jeder (.) Einheit sage ich jetzt mal na das heißt man verschiebt dann noch hin und her und ich sage dann noch ein paar so Hinter-grundinfos dazu (.) zu dem jeweiligen Themenbe-Bereich und dann gibts das nächste (Frau Bellon, Unterrichts-einheit, z. 150-192).

In der Passage wird die Methode des Weltspiels im Modus einer Schritt-für-Schritt-Anleitung beschrieben. Es wird die Einbin-dung der Schüler/-innen in diese Methode dargestellt: Es geht darum, wie die Lernenden „denken“, wie sich die Bevölkerung oder das Weltvermögen auf die Kontinente verteilt. Zudem wird erwähnt, dass die NRO-Mitarbeiterin die Verteilung auflöst und Informationen über Themen wie Ernährung oder Weltvermögen gibt – allerdings wird nicht klar, welcher Art diese Informationen sind. Im Kontrast zu anderen Interviewpassagen, in denen über ähnliche Methoden erzählt wird (Eich 2021, S. 141ff.), bleibt es eine Leerstelle, welche Botschaft Schüler/-innen vermittelt wer-den soll. Es wird ein Fokus auf die methodische Umsetzung des Spiels sowie auf das konkrete Tun der Lernenden deutlich.

Auf der impliziten Ebene deutet sich an, dass für die NRO-Mitarbeiterin tendenziell die Beschäftigung von Schüler/-innen handlungsleitend ist. Die gezielte Vermittlung von The-men, Inhalten und Botschaften, für die NRO mit ihren gesell-schaftlichen Ausrichtungen stehen, wie zum Beispiel das Aufzeigen globaler Ungerechtigkeiten (vgl. die anderen zwei Typen), wird bei der Handlungsorientierung *Edutainment* suspendiert.

Ergebnisdiskussion und Ausblick

Zusammenfassend zeigt die Typendarstellung drei Orientie-rungsmuster für das Handeln von NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen auf. Zwei dieser Typen (*Wahrheits-vermittlung* und *Engagement Lernen*) zeichnen sich dadurch aus, dass es für die NRO-Mitarbeitenden handlungsleitend ist, zu den schulischen Bildungs- und Lernprozessen beizutragen. Die Handlungsorientierungen sind davon geprägt, dass die Aspekte, für die NRO in der Zivilgesellschaft stehen, authentisch in die Bildungstätigkeit an Schulen hineinwirken, d.h. ihre Parteinah-me für weltweite Gerechtigkeit und bestimmte Werte, ihre Ex-pertise für entwicklungspolitische Zusammenhänge und ihr zi-vilgesellschaftliches, solidarisches Engagement, um die Welt zu verändern. Beim dritten Orientierungsmuster (Typ *Edutain-ment*) hingegen stellt die Anregung von Bildungsprozessen in Schulen eine Leerstelle dar und wird nicht handlungsleitend (Eich, 2021, S. 194ff., S. 230ff.). Es ist also festzustellen: NRO können – mit ihrer Authentizität für den Einsatz für entwick-lungspolitische Fragestellungen und zivilgesellschaftliches Eng-agement – zu schulischen Bildungsprozessen beitragen; es kann jedoch nicht per se davon ausgegangen werden. Nun gilt es, auf Basis dieser empirisch fundierten Erkenntnis, Herausforde-rungen und Potenziale der Zusammenarbeit und deren Bedeu-tung für schulisches Globales Lernen zu identifizieren.

NRO-Standpunkte müssen kontrovers eingebunden und reflektiert werden

In den Ergebnissen wird deutlich, dass es für NRO-Mitarbeitende handlungsleitend ist, Standpunkte von NRO zu globalen Zusammenhängen, Missständen und Handlungsoptionen – und damit ihre Werteideale – authentisch und mit einem Wahrheitsanspruch in den Kontext schulischen Lernens einzubringen (Eich, 2021, S. 187–193). Dies ist kritisch zu sehen: In der schulischen Bildung ist es zentral, eine offene und reflexive Auseinandersetzung mit der Pluralität und Kontroversität gesellschaftlicher Werte, Lebensentwürfe und Positionen zu initiieren und Schüler/-innen dazu anzuregen, verschiedene Perspektiven zu erarbeiten und zu reflektieren. Es besteht das Risiko, dass die Lehre durch NRO-Mitarbeitende den Modus der Indoktrination (Wehling, 1977) oder der Moralisation annimmt. Allerdings können die Inhalte und Weltbilder von NRO auch genutzt werden, um den schulischen Unterricht zu bereichern – insbesondere dann, wenn sie durch NRO-Mitarbeitende authentisch vertreten werden (Eich, 2021, S. 203). Das bedeutet also, dass Lehrende (hier auch die NRO-Mitarbeitenden) durchaus eine politische Position einnehmen dürfen (Sander, 2009). Wichtig ist, dass die Lehrkräfte – ggf. gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern – darauf achten, das Kontroversitätsgebot zu realisieren, d.h. andere Perspektiven einzubringen, Lernende zu animieren, zu hinterfragen und eine reflexive Distanz einzunehmen. Ziel ist es, dass die Position der NRO nicht aufgedrängt wird (ebd.; Müller, 2022), sondern dass die politische Urteilsfähigkeit gestärkt wird (z.B. Henkenborg, 2016) und der Perspektivwechsel eingeübt werden kann (Scheunpflug, 2011).

Zudem bietet die Sicht von NRO auf globale Zusammenhänge Wissen, mit dem komplexe Verflechtungen erhellt werden können (ebd.). Die Wahrheitsannahmen, mit denen das Wissen von NRO vermittelt wird, erscheinen jedoch als inadäquat für Globales Lernen, das auf einen „Umgang mit *Komplexität* und *Kontingenz*“ (Scheunpflug, 2003, S. 161; Herv.i.O.) abzielt, weil dadurch der Blick auf die Widersprüchlichkeit von Wissen und auf das Nicht-Wissen verstellt wird (Scheunpflug, 2011). Daher ist es wichtig, dass die Reflexivität der Lernenden gefördert wird und (implizit wirkende) Weltbilder, die Standortgebundenheit, der Deutungsgehalt und die Perspektivität hinterfragt werden. So kann dem Risiko der Indoktrination und einer einseitigen Darstellung entgegengewirkt werden. Wenn die Positionalität von NRO für bestimmte gesellschaftliche Weltanschauungen sowie der schulische Charakter der pluralistischen Offenheit und des kontroversen, reflexiven Umgangs mit Werten verknüpft werden, kann Globales Lernen gefördert werden (Eich, 2021, S. 211, S. 225).

NRO-Engagementsettings müssen als komplexes und reflexives Lernen gestaltet werden

Die empirische Studie macht außerdem deutlich, dass die zivilgesellschaftlichen, entwicklungspolitischen Engagementmöglichkeiten von NRO in deren schulische Bildungsarbeit hineinwirken. Handlungsleitend für die NRO-Mitarbeitenden ist es, das globale und solidarische Engagement an Schulen zu fördern (Eich, 2021, S. 212). Durch das Engagement in echten Projekten besteht die Chance, dass die Lernenden globale Handlungsfähigkeiten erwerben (Asbrand, 2009; Wagener, 2018) und über die Handlungsmöglichkeiten ein Zugang zu abstrakten globalen

Themen geschaffen werden kann (z.B. Wohnig, 2017). Empirische Studien (vgl. Asbrand, 2009; Golestani, 2016; Wagener, 2018) zeigen jedoch auch, dass bestimmte Formen des Engagements – Benefizveranstaltungen oder Settings wie z.B. Kinderpatenschaften – asymmetrische Weltentwürfe und defizitgeprägtes Lernen über den Globalen Süden fördern und sich nicht eignen, um komplexe Lernprozesse anzuregen. Abstraktes Lernen könne sich in Anschluss an Handlungskontexte entfalten, die komplexe, vielschichtige Handlungsmöglichkeiten bieten. Folglich bietet nicht jedes Engagementprojekt von NRO Anknüpfungspunkte für schulische Bildungsprozesse; es bedarf einer sorgfältigen Auswahl von geeigneten Projekten (Eich, 2021, S. 220).

In Hinblick auf schulisches und Globales Lernen ist außerdem kritisch zu betrachten, dass es für die NRO-Mitarbeitenden nicht orientierend ist, das Engagement und Handeln mit abstrakten thematischen und reflexiven Lernprozessen zu verbinden (ebd., S. 216). Die Konkretheit und die Dominanz des Handlungsbezugs sowie die implizit transportierten Wirksamkeitsannahmen globaler Handlungsmöglichkeiten können jedoch hinderlich für Lernprozesse sein (Asbrand, 2009; Wagener, 2018). Daher ist es bedeutsam, dass Lernende dazu angeregt werden, die Komplexität globaler Zusammenhänge zu durchdringen. Es kann bspw. erarbeitet werden, welche historischen Zusammenhänge und Machtstrukturen zu dieser Form des Engagements geführt haben und dieses beeinflussen. Zudem sollten NRO-Mitarbeitende und Lehrkräfte anregen, dass die Grenzen des Handelns reflektiert werden und eine eigenständige Urteilsbildung über Engagementmöglichkeiten angestoßen wird, um so ein reflektiertes Globales Lernen zu bewirken (ebd.; Eich, 2021, S. 220, S. 226).

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend bietet es durchaus Potenzial für Globales Lernen, wenn NRO in Schulen ihre Expertise für globale Problematiken, ihr weltweites zivilgesellschaftliches Engagement und ihren Einsatz für mehr weltweite Gerechtigkeit *authentisch* einbringen. Die Kooperation mit NRO kann dann eine didaktische Unterstützung für Schulen sein. Allerdings zeigt diese Studie auch, dass die Ansprüche schulischer Bildung immer wieder vernachlässigt werden und dass überwiegend die Relevanzen der NRO die Orientierungen der an Schulen tätigen NRO-Mitarbeitenden dominieren. Erstens: Die Anregung von Bildungsprozessen bleibt mitunter eine Leerstelle. Zweitens: Schulen und schulisches Lernen werden für Anliegen und Inhalte der NRO tendenziell instrumentalisiert und interessensgeleitet vereinnahmt (Eich, 2021, S. 230ff.). In der Zusammenarbeit von NRO und Schulen sollte beachtet werden, dass lediglich solche Bildungsprozesse im Bereich des Globalen Lernens gefördert werden, die im Sinne schulischer Bildung sind. Konkret bedeutet dies für NRO, dass sie ihr globales, zivilgesellschaftliches Profil authentisch einbringen und dass die eingebrachten Standpunkte und Engagementsettings von den Lehrkräften und Schüler/-innen analysiert und kritisch hinterfragt werden, um komplexes und reflexives Lernen zu ermöglichen.

Neben NRO, die eine zivilgesellschaftliche Perspektive in Schulen einbringen, sind auch andere Einrichtungen, wie z.B. Unternehmen oder Behörden, an Schulen tätig. Die vorliegende Studie verweist darauf, dass es wichtig ist, den Einfluss außerschulischer Einrichtungen auf die schulische Bildung zu befor-

schen. So kann die Debatte um die Öffnung der Schule und die Förderung schulischer Bildungsprozesse durch außerschulische Anbieter empirisch angereichert werden.

Anmerkungen

- Der Beitrag basiert auf der Dissertation der Autorin zum professionellen Handeln von NRO-Mitarbeitenden, die mit Schulen zusammenarbeiten (Eich, 2021). Diese entstand an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs „Bildung als Landschaft“, das von der Hans-Böckler-Stiftung dankenswerter Weise gefördert wurde. Die Argumentation des Artikels ist zudem angelehnt an einen Vortrag, der für ein Online-Seminar entwickelt wurde, das in Kooperation von Engagement Global und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand. Ein Dank ergeht an alle Diskussionsteilnehmende und die Organisatorinnen des Seminars.
- Herzlichen Dank für die konstruktive Zusammenarbeit an alle Teilnehmenden der Forschungswerkstatt, die unter der Leitung von Prof. Dr. Annette Scheunpflug an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand
- Aus den Transkripten wurde der Großteil der Transkriptionssymbole zugunsten einer besseren Lesbarkeit entfernt. Anonymisierungen sind mit einem * gekennzeichnet.

Literatur

- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.7>
- Béneker, T., & van der Vaart, R. (2008). Global education in the Dutch Context. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 27–31.
- Bergmüller, C. (2016). Global education and the cooperation of NGOs and schools: A German case study. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 47–62. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.04>
- Bludau, M. (2016). *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07w0>
- Bludau, M., & Overwien, B. (2012). Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern in der politischen Bildung. *polis*, 2012(2), 16–18.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Eich, L. (2021). *Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen: Eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden*. Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. London: Aldine Publishing Company.
- Golestani, C. (2016). Social Activism and Extended Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(2), 110–127. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i2.25784>
- Heins, V. (2002). *Weltbürger und Lokalpatrioten: Eine Einführung in das Thema Nichtregierungsorganisationen. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit*. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11827-5>
- Henkenborg, P. (2016). »Eine Kultur des Dissenses«: Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 187–196). Bonn: bpb.
- Kater-Wettstädt, L., & Lange, D. (2020). Das Thema Flucht im Unterricht im digitalen Zeitalter – Welche Strategien nutzen Studierende, um „alternatives“ Unterrichtsmaterial zu evaluieren? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(2), 23–32. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.02.05>
- Müller, S. (2022). Kontroversität. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 5. Aufl. (S. 231–239). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Mundy, K. & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941–974.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>

Oberle, M., & Schöne, H. (2022). Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 5. Aufl. (S. 279–287). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Richter, S. (Hrsg.). (2015). *Qualität im Globalen Lernen in der Schule: Im Kontext von schulischen und außerschulischen Kooperationen*. Comenius-Institut.

Sander, W. (2009). Replik: Wissen, Bildung und die Konstruktion der Wirklichkeit. *Erwägen Wissen Ethik*, 20(2), 325–334.

Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 159–172. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0021-6>

Scheunpflug, A. (2008). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen, 2007/2008* (S. 11–21). VENRO.

Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 204–215). Bonn: bpb.

Scheunpflug, A. (2016). Vielfalt lernen! Konstruktive Lernkultur in einer sich globalisierenden Welt. In Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg (Hrsg.), *ziemlich vielfältig: 50 Jahre kommunale Schulpädagogik* (S. 71–73). Nürnberg: IPSN.

Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Berlin: Brot für die Welt.

Scheunpflug, A., & Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*. 3 Bände. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Scheunpflug, A., & Uphues, R. (2010). Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen: Ein geographischer Diskursbeitrag* (S. 63–100). Münster: Waxmann.

Schulz, B., & Uhlenwinkel, A. (2016). Challenges and Opportunities in Combining the Competences of Formal Education and NGOs for Teaching Sustainability. *Review of International Geographical Education Online*, 6(3), 271–286.

Tallon, R. (2012). Emotion and Agency within NGO Development Education: what is at work and what is at stake in the classroom? *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(2), 5–22. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.04.2.02>

Tremel, A. K. (2011). Globalisierung als pädagogische Herausforderung: Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 190–203). Bonn: bpb.

VENRO. (2000). *Arbeitspapier Nr. 10: Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen*. Bonn: VENRO.

Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbacher. In S. Schiele, H. Schneider & K. G. Fischer (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.

Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen: Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15296-3>

Yemini, M., Cegla, A., & Sagie, N. (2018). A comparative case-study of school-LEANGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy*, 33(2), 243–261. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1328078>

Dr. Lena Eich

ist Erziehungswissenschaftlerin und pädagogische Mitarbeiterin in einem Weltladen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Globales Lernen sowie kooperations- und professions-theoretische Fragestellungen.