

Louise Ohlig

## Voneinander und miteinander lernen: Perspektiven tansanischer Lehrkräfte auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften

### Zusammenfassung

Die vorliegende explorative quantitative Studie adressiert die Forschungslücke hinsichtlich der Perspektiven des Globalen Südens auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Konkret beschäftigt sich dieser Beitrag mit den Erwartungen von tansanischen Schulleitungen und Lehrkräften an das Von- und Miteinanderlernen in Nord-Süd-Schulpartnerschaften, welche mittels Fragebögen erhoben wurden. Damit knüpft dieser Beitrag theoretisch an Diskurse zum Globalen Lernen an. Es zeigt sich zum einen, dass die Befragten den Nord-Süd-Dialog zu bestimmten Themen als besonders gewinnbringend für die eigenen Schüler/-innen bzw. die der deutschen Partnerschule ansehen und zum anderen sie gerade im Bereich der politischen Bildung ein großes Potenzial für gegenseitiges Lernen verorten. Die Ergebnisse werden dann im Hinblick auf die Möglichkeiten und Voraussetzungen, trotz der unterschiedlichen Kontextbedingungen demokratische Bildung in und durch Nord-Süd-Schulpartnerschaften zu fördern, diskutiert.

**Schlüsselworte:** *Nord-Süd-Schulpartnerschaften, Lehrkräfte, Tansania*

### Abstract

This exploratory quantitative study addresses the research gap regarding the Global South's perspectives on North-South school partnerships. Specifically, this article focuses on the expectations of Tanzanian school principals and teachers regarding learning from and with each other in North-South school partnerships, which were explored through questionnaires. In doing so, the article is theoretically linked to global learning discourses. The study shows that the respondents identified certain subject areas in which one side can learn more from the other, while they also see great potential for mutual learning, particularly in the area of civic education. The results are then discussed with regard to the possibilities and preconditions for promoting democratic education in and through North-South school partnerships despite the different contextual conditions.

**Keywords:** *North-South School Partnerships, Teachers, Tanzania*

### Einleitung

Die vorliegende explorative quantitative Studie<sup>1</sup> verortet sich im Diskurs um das Potenzial Globalen Lernens in Nord-Süd-

Schulpartnerschaften (N/S-SP). Dabei wird im Allgemeinen angenommen, dass N/S-SP und Begegnungen die mit dem Globalen Lernen verbundenen Kompetenzen fördern können (Asbrand, 2007, S. 8). Wie eine Reihe von Studien belegen, können N/S-SP aber auch Stereotypen und Paternalismus verfestigen (Scheunpflug, 2017; Adick, 2023). Die Lehrkraft wird dabei als zentraler Faktor für den tatsächlichen Erfolg identifiziert (Bourn & Cara, 2012, S. 22). Dennoch gibt es wenig Forschung dazu, was Lehrkräfte dazu befähigt, dies zu leisten. Insbesondere fehlen Studien zur Perspektive von Süd-Lehrkräften. Hieran knüpft dieser Beitrag an, indem er der Frage nachgeht, in welchen Themenbereichen tansanische Lehrkräfte glauben, dass ihre Schüler/-innen und die der Partnerschule von- bzw. miteinander etwas lernen können. Damit versucht dieser Beitrag auch, der (finanziell begründeten) Dominanz des Globalen Nordens in der Ausgestaltung von N/S-SP (Adick, 2023, S. 32) etwas entgegenzusetzen.

Der Artikel ist wie folgt gegliedert: Zunächst wird noch einmal auf den theoretischen Rahmen eingegangen. Dabei wird basierend auf dem „situierten Lernen“ das Potenzial der N/S-SP und Begegnungen für das Globale Lernen begründet und das dieser Studie zugrunde gelegte Verständnis Globalen Lernens auf Basis des Orientierungsrahmens für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ erläutert. Anschließend wird der Forschungsstand zu N/S-SP und Begegnungen in deren Zusammenhang (Kapitel 3) sowie das Forschungsdesign (Kapitel 4) vorgestellt. Basierend auf den Ergebnissen (Kapitel 5) folgt dann deren Diskussion im Hinblick auf drei Perspektiven (Kapitel 6). Im letzten Kapitel werden die Limitationen der Studie offengelegt, weiterer Forschungsbedarf abgeleitet sowie die Implikationen für die Praxis aufgezeigt.

### Theoretischer Rahmen: Globales Lernen in Schulpartnerschaften und Begegnungen

Internationale SP stellen eine Möglichkeit dar, Fremdsprachenkenntnisse zu fördern. Durch den unmittelbaren Kontakt und persönliche Beziehungen zu Menschen aus verschiedenen Ländern soll aber auch das Verständnis für fremde Kulturen und interkulturelles Lernen gefördert werden können (Asbrand, 2007, S. 8). Über das reguläre Unterrichtsangebot hinaus können SP zudem einen Raum bieten, in dem die Globalisierung aktiv bearbeitet werden kann (Schwarz, 2015, S. 201) und Welt-

gesellschaft erfahrbar wird (Scheunpflug, 2017, S. 13). Daher gelten gerade N/S-SP auch als „geeignetes Lernarrangement, um globale Fragestellungen wie etwa die Themen sozialer Gerechtigkeit oder interkulturelle Fragen Lernenden [...] begreiflich und verstehbar zu machen“ (Asbrand, 2007, S. 8). Insbesondere „die Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext kann als Methode globalen Lernens verstanden“ (Krogull, 2017, S. 21) werden.

Begründen lässt sich dies unter anderem aus lerntheoretischer Sicht: So kann der direkte Kontakt von Schüler/-innen aus dem Globalen Norden und dem Globalen Süden sowie die Auslandserfahrung bei Begegnungsreisen laut Krogull (2018, S. 217) als „authentische Anforderungssituationen“ verstanden werden, durch die Dinge, die zu Hause nur abstrakt vermittelt werden können, konkret erfahrbar und entsprechende Lernprozesse angeregt werden. Dabei zeichnen sich diese Anforderungssituationen durch die Erfahrung von Differenzen aus, deren praktische Bearbeitung sowohl für die Situation selbst als auch für den größeren gesellschaftlichen Kontext gelernt werden kann (ebd., S. 219). Speziell die Begegnung trägt laut Krogull (2018) somit zu einer „Situierung [bei], in der weltgesellschaftliches Lernen stattfinden soll“ (S. 218). Im Sinne einer „community of practice“ (ebd.) könne weiter auch die SP als eine solche, wenn auch weniger intensive, Möglichkeit situierten Lernens verstanden werden. So können eben auch im Rahmen der schulpartnerschaftlichen Kooperation ebenfalls Differenzenerfahrungen ermöglicht werden, sofern die Praxis der Partnerschaft tatsächliche Kontakte und Austausch auf Ebene der Lernenden umfasst. Während das Konzept situierten Lernens plausibel macht, warum N/S-SP und Begegnungen es prinzipiell ermöglichen können, Lernprozesse in Bezug auf Weltgesellschaft und Globalität anzustoßen, befasst sich der Diskurs um das Globale Lernen selbst seit Ende der 1970er-Jahre/Anfang der 1980er-Jahre unter anderem damit, welche Lernziele Bildung im Kontext von Globalität verfolgen kann bzw. sollte. Ein Überblick über die verschiedenen Diskurse findet man beispielsweise bei Asbrand & Scheunpflug (2014, 402ff.). Mit dem Aufkommen der Kompetenzorientierung Mitte der 2000er-Jahre wurden schließlich verschiedene Versuche unternommen, auch für das Globale Lernen Kompetenzen zu definieren (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2005, S. 2). Dazu zählt auch das Kompetenzmodell der KMK und das BMZ (2007, 2016), das dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ zugrunde liegt. Neben diesem umfasst der Orientierungsrahmen aber auch eine Liste von 21 Themenbereichen, welche sich besonders dafür eignen sollen, Lernen im globalen Horizont im Unterricht zu fördern. So sollen diese Themen insbesondere auch die Anschlussfähigkeit an fächerspezifische Curricula und die Nutzbarkeit in der Schulpraxis gewähren (Overwien, 2011, S. 41).

### **Forschungsstand: Die Rolle der Lehrkraft und ihrer Perspektive in der Gestaltung von Schulpartnerschaften**

Bisherige Forschungsarbeiten zu SP und Begegnungen in Verbindung mit Fragen des Globalen Lernens haben sich vor allem mit den tatsächlichen Effekten der SP auf das Lernen der Beteiligten beschäftigt. Hier zeigte sich, dass neben den im Kapitel 2 beschriebenen theoretischen Potenzialen auch die Gefahr be-

steht, dass Schüler/-innen im Globalen Norden in einer dezidiert unpolitischen Sichtweise auf das Fremde verharren, sie die Lebenswelt der Süd-Schule als defizitär kategorisieren (Asbrand, 2007, S. 11), und paternalistische und rassistische Ansichten verstärkt werden (Krogull & Scheunpflug, 2013). Grund dafür ist unter anderem, dass sich viele N/S-SP in einzelnen karitativen Projekten erschöpfen und gar nicht erst ein tatsächlicher Dialog aufgebaut wird (Asbrand, 2007, S. 11; Ager, 2022). Zudem sind es in vielen Fällen von SP nur einzelne Lehrkräfte, die die gesamte Verantwortung für die Anbahnung, Ausgestaltung und Aufrechterhaltung tragen, während sowohl Schulleitung als auch die Verwaltung und das restliche Kollegium den hohen organisatorischen Aufwand scheuen. Dazu zeigt sich, dass viele Lehrkräfte selbst nur wenig mehr über zentrale Themen des Globalen Lernens als ihre Schüler/-innen wissen, was ein weiteres Engagement ihrerseits hemmt (Salanga & Berger, 2017, S. 35f.). Findet im Rahmen der N/S-SP der persönliche Austausch zwischen Lernenden allerdings tatsächlich statt, ist jedoch auch dieser kein Selbstläufer zur Förderung Globalen Lernens. So wurde mehrfach festgestellt, dass vor allem der pädagogischen Begleitung der Begegnung und der SP eine Schlüsselfunktion zukommt. Infolgedessen wurden verschiedene Empfehlungen für die pädagogische Gestaltung herausgegeben, insbesondere in den Beiträgen im Sammelband von Richter & Krogull (2017). Gleichzeitig liegen bisher allerdings nur sehr wenige empirische Befunde zu den Perspektiven von Lehrkräften auf N/S-SP vor (Martin & Wyness, 2013, S. 15). Dies gilt in besonderem Maße für Lehrkräfte aus dem Globalen Süden (Leonard, 2014, S. 143).

Zu den wenigen Ausnahmen, die diese Forschungslücke rahmen, gehören u.a. die Studien, die im Rahmen des britischen Projekts „Connecting Classrooms“ durchgeführt wurden (vgl. British Council, 2023). In diesem Zusammenhang zeigte beispielsweise Roots (2022), dass ghanaische Lehrkräfte globale SP als wirksames Instrument zur Unterstützung antirassistischer und inklusiver Ansätze betrachten. Reid (2022) untersucht ebenfalls die Perspektive ghanaischer Lehrkräfte auf die N/S-SP und fand heraus, dass diese die Bedeutung der SP für Global Citizenship Education zwar betonen, jedoch den größten Mehrwert auf der Ebene persönlicher Beziehungen sehen. Im Unterschied zu den schottischen Lehrkräften bewertete die ghanaischen Lehrkräfte „Fragen stellen und kritisches Denken entwickeln“ jedoch als weniger wichtig. Leonard (2014) führte eine qualitative Studie zu den Auswirkungen von N/S-SP auf die Lehrkräfte an Schulen in Ghana, Uganda und Tansania durch. Die Autorin berichtet, dass Lehrkräfte ihren Nord-Kolleg/-innen aus dem Globalen Norden die Rolle der traditionellen Geber zuschrieben, womit auch entsprechende Erwartungen verknüpft seien. Wie Martin & Griffiths (2012), Edge et al. (2012, S. 8) und Bourn & Cara (2012) zeigt die Autorin aber auch, dass die befragten Süd-Lehrkräfte glaubten, ihre pädagogischen Kenntnisse durch die Zusammenarbeit mit britischen Kollegen weiterentwickelt zu haben. Bourn & Cara (2012) verweisen zudem darauf, dass die Lehrkräfte am häufigsten Umwelt und Gesundheit, nicht aber Armut als Themen für die SP wählten (2012, S. 28) und einen Lernzuwachs auf Seiten der afrikanischen Schüler/-innen vor allem im Hinblick auf den Umgang mit der lokalen Umwelt und einen gesunden Lebensstil feststellten.

Zusammengefasst beantworten die vorliegenden Studien zur Perspektive von Süd-Akteur/-innen auf N/S-SP also eine Reihe unterschiedlicher Aspekte. Daraus lassen sich Vermutungen darüber, was Lehrkräfte im Globalen Süden vom den N/S-SP im Hinblick erwarten, ableiten. Was fehlt ist jedoch eine explizite Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen, insbesondere im Hinblick auf die möglichen Lernerfolge. Hieran knüpft diese Studie an.

### Methoden

Die vorliegende quantitative Studie ist im positivistische Paradigma verortet und verfolgte das Ziel, die Voraussetzungen von Globalem Lernen, insbesondere der politischen Dimension, im Rahmen von N/S-SP zu beforschen. Dafür wurde ein umfangreicher Fragebogen entwickelt, der die Perspektiven von schulischen Akteur/-innen aus Tansania auf Demokratie und politische Bildung einerseits (vgl. Ohlig, under review) und die Erwartungen N/S-SP andererseits untersucht sowie verschiedene Hintergrundinformationen wie das Alter, Geschlecht, die Schulform, etc. erfragt. Im Folgenden werden insbesondere die zwei Fragen nach den potenziell interessantesten bzw. lehrreichsten Themenbereichen für tansanische und deutsche Schüler/-innen im Nord-Süd-Austausch im Detail ausgewertet werden. Die möglichen Antworten bestanden aus einer Liste von insgesamt 25 Themenbereichen, aus welcher die befragten Lehrkräfte jeweils die drei auswählen sollten, über welche ein Austausch aus ihrer Perspektive für die eigenen bzw. die deutschen Partnerschüler/-innen potenziell am lehrreichsten sein könnte. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Befragten in ihren Antworten differenzieren und gleichzeitig konkrete Hinweise auf Themen zur Bearbeitung in N/S-SP gewonnen werden können.

Entwickelt wurden diese bzw. die Liste der möglichen Antworten auf Basis der Themenliste des obengenannten Orientierungsrahmens, welche laut der Autor/-innen unter Berücksichtigung der Basiskonzepte verschiedener Fächer und Lernziele sowie des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung zusammengestellt wurde und das für den Lernbereich relevante Orientierungswissen verkörpern sowie einen lebensweltlichen Bezug in Verbindung mit einer globalen Weltsicht ermöglichen soll (Overwien, 2011, S. 41). Wie Asbrand (2014, S. 10) herausstellt, ist die Auswahl der Themen jedoch gerade vor dem Hintergrund des Anspruchs auf Lebensweltbezüge sowie angesichts der Standortgebundenheit kritisch zu hinterfragen. Weil die hier berichtete Studie sich nicht an deutsche Lehrkräfte richtete, für die der Orientierungsrahmen primär entwickelt wurde, wurde der Katalog für die Erhebung daher durch weitere Themen ergänzt. Durch die Einbindung der von den UN-Zielen für eine nachhaltige Entwicklung (SDGs) abgebildeten Themen wurde damit eine Loslösung vom deutschen Bildungskontext ermöglicht. Wie jeder Katalog stellt auch der erweiterte Katalog eine Auswahl dar. Die Anzahl der Auswahlmöglichkeiten wurde so gewählt, dass eine differenzierte Antwort möglich ist, gleichzeitig jedoch übersichtlich bleibt, damit die Befragten eine Priorisierung vornehmen können. Doppelte oder ähnliche Themen wurden zusammengefasst, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen. Die Datenerhebung erfolgte über das Netzwerk einer deutsch-tansanischen Non-Profit Organisation<sup>2</sup>, zu welchem nur Schulen in der Kilimanjaro Region oder Daressalam gehören<sup>3</sup>. Im Sinne einer „convenience sampling“-Strategie (vgl. Leavy, 2017,

S. 110) wurden zunächst die Schulleitungen angesprochen und gebeten, Fragebogen unabhängig vom Fach an mehrere Lehrkräfte zu verteilen. So wurden insbesondere nicht nur die Partnerschaftsverantwortlichen befragt. Dieses Vorgehen erschien sinnvoll, weil auch nicht direkt in die Partnerschaft involvierte Lehrkräfte die Wahrnehmung und Bedeutung der SP beeinflussen können, z.B. indem sie die Verankerung der Partnerschaft beispielsweise in den Schulcurricula und der Unterrichtsstruktur (nicht) unterstützen (Schwarz, 2015, S. 10f.).

Insgesamt lagen gültige Fragebögen von 74 Personen (davon 34% Frauen und 18% (stellv.) Schulleitungen) von 21 Schulen (davon 18% Grundschulen bis Klasse 6, 72% Sekundarschulen) vor. Aus organisatorischen Gründen wurde zudem zu zwei Zeitpunkten (Oktober–Dezember 2021, Februar–April 2023) erhoben. Da der Erhebungszeitpunkt für die Fragestellung jedoch irrelevant ist und folglich kein Gruppenvergleich angestrebt wurde, wurden die Gruppe für die Analyse zusammengefasst. Sowohl die Dauer der Partnerschaft als auch die der Anstellung der Lehrkraft an den Schulen sowie die Eingebundenheit der Lehrkräfte in die Partnerschaft (zwischen 0 und über 20 Jahren) variieren innerhalb des Datensatzes. Aufgrund der Größe und Zusammensetzung der Stichprobe erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Die Datenaufbereitung erfolgte anschließend per SPSS. Weitere Fragebögen, welche zu weniger als 50% bearbeitet wurden oder ein offensichtliches optisches Muster in den Antworten zeigten, wurden zuvor ausgeschlossen. Die Datenauswertung erfolgte auf Basis deskriptiver Statistiken. Dafür wurden zunächst Häufigkeitstabellen für die jeweiligen Fragen erstellt und die Häufigkeiten für die jeweiligen Antwortkategorien, die als Dummy-Variablen angelegt wurden, verglichen. Um eine Abhängigkeit des Antwortverhaltens von den Merkmalen Geschlecht, Alter und unterrichtete(s) Fach/Fächer sowie zwischen zwei verschiedenen Items innerhalb einer Frage zu ermitteln, wurden Chi<sup>2</sup>-Tests durchgeführt. Lag die erwartete Zellohligkeit unter dem Wert 5, wurde der exakte Test nach Fisher angewendet, um die statistische (Un-)Abhängigkeit zu beurteilen. Schließlich wurde die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse im Rahmen einer Interpretationsgruppe<sup>4</sup> validiert.

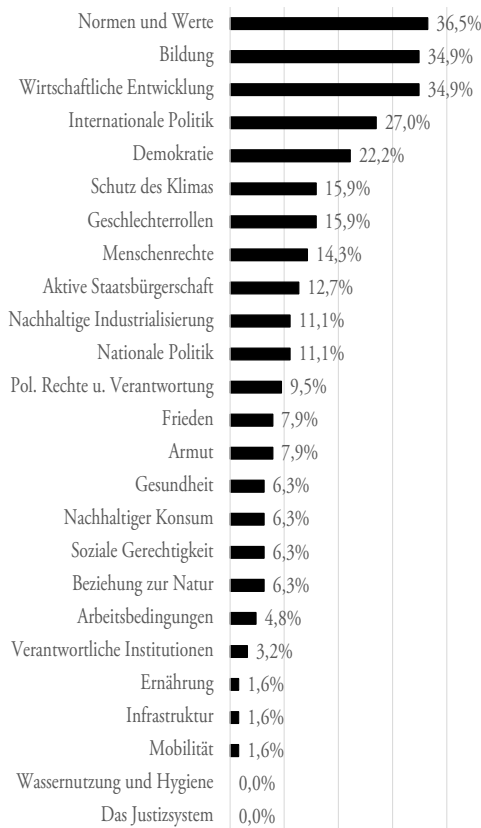
### Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Fragen nach den Themenbereichen, in welchen deutsche Schüler/-innen aus Sicht der Befragten am meisten von tansanischen Schüler/-innen lernen können (und vice versa), zunächst getrennt voneinander (5.1) und dann im Vergleich (5.2) deskriptiv berichtet.

#### Voneinander Lernen

Es zeigt sich, dass die meisten tansanischen Lehrkräfte (36,5%) davon ausgehen, dass für ihre eigenen Schüler/-innen der Austausch mit den deutschen Schüler/-innen über das Thema „Werte und Normen in der Gesellschaft“ gewinnbringend sein könnten. Die Themen „Bildung“ und „Wirtschaftliche Entwicklung“ wurden von etwa einem Drittel der Befragten gewählt, aber auch in den Bereichen „Internationale Politik“ (27,0%) sowie „Demokratie“ (22,0%) identifizieren etwa ein Viertel der Befragten ein Lernpotenzial für ihre Schüler/-innen durch den Austausch mit deutschen Schüler/-innen. Ökologische Themen wie „Schutz des Klimas“ (15,9%) und die „Beziehung zur Natur“

... gehört zu den drei Themenbereichen, in denen tansanische Schüler/-innen am meisten von deutschen Schüler/-innen lernen können (% von gültige n = 63)



... gehört zu den drei Themenbereichen, in denen deutsche Schüler/-innen am meisten von tansanischen Schüler/-innen lernen können (% von gültige n = 65)

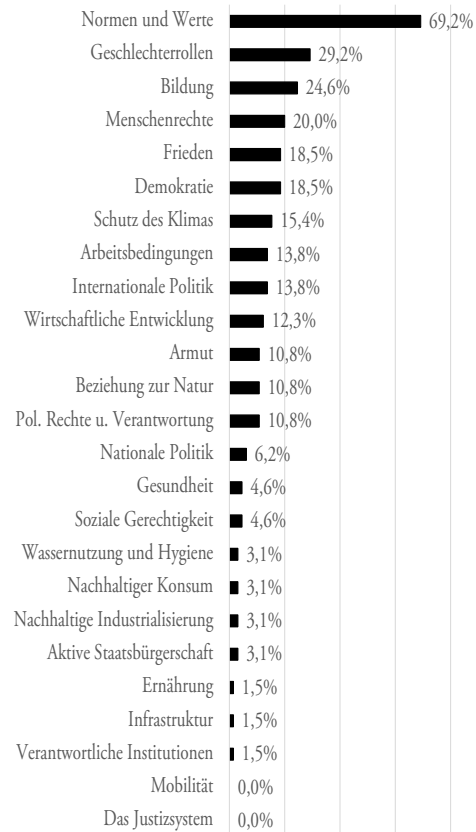


Abb. 1: Austausch über Themenbereiche mit höchstem Lernpotenzial, Quelle: eigene Darstellung<sup>5</sup>

(6,3%) werden seltener als solche Themenbereiche ausgezeichnet. Keine Lehrkraft hält den Austausch über „Wassernutzung und Hygiene“ oder „das Justizsystem“ für besonders fruchtbar für die eigenen Schüler/-innen. Die Untersuchung auf statistische Abhängigkeit ergab dabei, dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, dem Alter oder dem unterrichteten Fach und der Wahl der Themen vorliegt<sup>6</sup>. Die häufigste Themenkombination, welche von vier Lehrkräften gewählt wurde, ist „Werte und Normen“, „Geschlechterrollen“, „Klimaschutz“, was bei 2.300 möglichen Kombinationen und nur n=63 sehr unwahrscheinlich ist ( $=4,77 \cdot e^{-5}$ ).

Die Vorstellungen der Befragten darüber, zu welchen Themenbereichen der Austausch für die deutschen Schüler/-innen hingegen besonders ergiebig sein könnte, sind auf weniger Bereiche fokussiert. Dies äußert sich insbesondere in dem besonders hohen Anteil von Lehrkräften, die auch bei dieser Frage „Werte und Normen“ ausgewählt haben (ca. 69,2%). Dahinter rangieren die Themen „Geschlechterrollen“, „Bildung“ und „Menschenrechte“, welche von noch knapp einem Viertel bis einem Fünftel der Befragten unter die Top 3 der potenziell lehrreichsten Themen für deutsche Schüler/-innen im Austausch mit den tansanischen Partnerschüler/-innen gewählt wurden. 18,5% der Lehrkräfte wählten zudem das Thema „Demokratie“, während sowohl „aktive Staatsbürgerin/-innenschaft“ als auch „Verantwortliche Institutionen“ von nur zwei bzw. einer sowie „Das Justizsystem“ von

keiner befragten Lehrkraft gewählt wurden. Im Unterschied zur umgekehrten Fragerichtung wird keine der Themenkombination von mehr als einer Lehrkraft gewählt. Dabei ergab die Analyse auf statistische Abhängigkeit, dass ein statistisch signifikanter (positiver) Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (=männlich) und der Tatsache, dass eine Lehrkraft glaubt, dass die deutschen Schüler/-innen am meisten von den tansanischen in den Bereichen „Normen und Werte“ ( $\text{Chi}^2 p=0,033$ ) lernen könnten. Insbesondere der Zusammenhang zwischen der Wahl des Themas „Geschlechterrollen“ und der Geschlechtszuordnung der Befragten ist jedoch auch hier nicht signifikant. Ebenfalls kann kein Zusammenhang zwischen dem Alter oder Unterrichtsfach und der Themenwahl festgestellt werden<sup>7</sup>. Zusammengefasst zeigen sich also für beide Fragen, dass die Befragten bestimmte Themenbereiche als besonders ergiebig für das Lernen in N/S-SP betrachten. Dabei werden jedoch auch einige Überschneidungen deutlich. Diese thematisiert das folgende Kapitel.

### Miteinander Lernen

Vergleicht man die gewählten Themenbereiche beider Fragestellungen zeigt sich, dass insgesamt kaum eine bzw. keine Lehrkraft glaubt, dass die deutschen oder ihre eigenen Schüler/-innen durch den Austausch etwas über „verantwortliche Institutionen“, „Infrastruktur“, „Ernährung“ und „Wassernutzung und Hygiene“, „das Justizsystem“ und „Mobilität“ voneinander

lernen könnten. Die Themen „Werte und Normen“ sowie „Geschlechterrollen“, „Bildung“ und „Demokratie“ liegen hingegen für beide Fragen unter den Top 5. Folglich werden sie von den meisten Lehrkräften als Themen identifiziert, über welche ein Austausch hingegen für sowohl die tansanischen als auch die deutschen Schüler/-innen besonders gewinnbringend erscheint. Die fallweise Analyse zeigt schließlich, dass 18,0% der Befragten das Thema „Bildung“ in beiden Fragen gewählt haben. Wenn auch das Thema „Geschlechterrollen“ von etwas weniger Befragten überhaupt ausgewählt wurde, waren es hier immerhin 11,5%, die das Thema bei beiden Fragerichtungen angekreuzt haben. Das Thema „Normen und Werte“ stellt schließlich für 31,1% der Befragten ein Thema dar, bei welchem beide Schüler/-innengruppen voneinander lernen könnten.

Lehrkräfte, die „Werte und Normen“ als Bereich, in dem tansanische von deutschem Schüler/-innen lernen können, ausgewählt haben, haben am häufigsten dazu „Demokratie“ oder „Wirtschaftliche Entwicklung“, „Bildung“ oder „Aktive Bürger/-innenschaft“ ausgewählt (wenn auch kein statistisch signifikanter Zusammenhang nachweisbar ist)<sup>8</sup>. Lehrkräfte, die wiederum „Werte und Normen“ als Bereich, in dem deutsche von tansanischen Schüler/-innen lernen können ausgewählt haben, haben am häufigsten auch „Frieden“ oder „Geschlechterrollen“ ausgewählt (auch hier kein statistisch signifikanter Zusammenhang nachweisbar)<sup>9</sup>. Insgesamt fällt auch auf, dass es deutlich mehr Befragte gibt, die den Austausch über „Werte und Normen in der Gesellschaft“ als für die deutschen Schüler/-innen als potenziell am gewinnbringendsten sehen, als Lehrkräfte, die glauben, dass ihre eigenen Schüler/-innen zu diesem Thema etwas von den deutschen Schüler/-innen lernen könnten (69,2%/36,5%). Ein ähnliches eindeutiges Verhältnis zugunsten des Lernens deutscher Schüler/-innen von tansanischen Schüler/-innen zeigt sich auch für die Themen „Frieden“, „Geschlechterrollen“ und „Arbeitsbedingungen“. Diese Themen wählten etwa doppelt so viele Lehrkräfte bei der entsprechenden Frage. Ein umgekehrtes Verhältnis weisen die Themen „Internationale Politik“, „Aktive Bürger/-innenschaft“, „Nachhaltige Industrialisierung“, „Verantwortungsvoller und nachhaltiger Konsum“ sowie vor allem „wirtschaftliche Entwicklung“ auf. Diese Themen haben mehr Lehrkräfte für die Frage, wozu ihre eigenen Schüler/-innen etwas von den deutschen Schüler/-innen lernen könnten, ausgewählt als für die umgekehrte Fragerichtung.

### Diskussion

Im Folgenden werden diese Ergebnisse im Hinblick auf ihre verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten diskutiert. Zunächst wird dabei auf die Bedeutung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontext von schulbezogenen Nord-Süd-Kooperationen eingegangen, bevor darauf aufbauend Schlüsse über die Notwendigkeiten der pädagogischen Ausgestaltung gezogen werden. Schließlich wird das Potenzial von N/S-SP für die politische Dimension Globalen Lernens diskutiert.

#### Die Rolle von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Nord-Süd-Dialog

Die Beantwortung der Frage, was tansanische Schüler/-innen von Schüler/-innen ihrer deutschen Partnerschule lernen können und vice versa, kann zunächst als Hinweis darauf verstanden werden, wo die Befragten hinreichend Gemeinsamkeiten sehen,

um überhaupt miteinander ins Gespräch zu kommen. Gleichzeitig zeigen die unterschiedlichen Tendenzen in den beiden Fragerichtungen auch, dass die Lehrkräfte durchaus eine differenzierte Vorstellung von Deutschland und Tansania sowie den „Stärken und Schwächen“ der beiden Länder haben, was ein Von- und Miteinanderlernen in unterschiedlichen Bereichen begründen kann. Dies weist auf die Bedeutung von Selbst- und Fremdbild als Grundlage von Lernprozessen im Rahmen von N/S-SP hin. Fasst man die Themenbereiche zusammen, scheinen die Lehrkräfte den Nord-Süd-Transfer vor allem in wirtschaftlichen und politischen Feldern als gewinnbringend zu erachten, während sich der Süd-Nord-Transfer sich auf stärker normativ-gesellschaftliche Fragen fokussiert. Dies legt nahe, dass die Lehrkräfte eine Stärke ihres gesellschaftlichen Werte- und Normensystem gegenüber den vermeintlich deutschen Werten und Normen sehen. Dies wird insbesondere durch die stärkere Polarisierung des Antwortverhaltens bei der Frage danach unterstrichen, wozu die deutschen Schüler/-innen mehr von den tansanischen lernen könnten. So kreuzten über zwei Drittel der Lehrkräfte „Werte und Normen“ an, während alles anderen Item nur noch von maximal knapp einem Drittel unter die Top 3 der potenziell lehrreichsten Themen für die deutschen Schüler/-innen im Nord-Süd-Austausch gewählt wurden.

Eine solche Interpretation knüpft an den Befund der World Value Survey an, wonach sich die in verschiedenen Ländern vorherrschenden Werte- und Normensystem grundsätzlich voneinander unterscheiden und sich bestimmte Länder dadurch gruppieren ließen. Konkret werden basierend auf einem zweidimensionalen Modell acht Ländergruppen identifiziert, darunter auch die der afrikanisch-islamischen oder orthodox-europäischen Länder. Laut der Studienergebnisse unterscheidet sich die erstgenannte Gruppe von der zweitgenannten insofern, als sie stärker traditionelle als sekular-rationale Werte sowie stärker die ökonomische und physische Sicherheit als die Selbstverwirklichung und -bestimmung betonten (vgl. World Values Survey, 2023). Auch wenn dieser Befund als kulturessentialistisch und potenziell rassistisch (Simpson, 2020, S. 51) kritisiert wird, haben eine Vielzahl weitere Studien ebenfalls gezeigt, dass sich kulturelle Unterschiede zwischen den Ländern des Globalen Nordens und des Globalen Südens empirisch nachweisen lassen (vgl. Punnett et al., 2019). Aktuell zeigt sich ein entsprechender Unterschied besonders plakativ in der Debatte um das gesetzliche Verbot von Homosexualität in vielen ostafrikanischen Ländern, darunter auch Tansania, in dessen Kontext auch darüber diskutiert wird, dass westliche Einflüsse Homosexualität bewerben würden (vgl. Seco, 2023; BBC news, 2023). Insofern lässt sich gerade auch angesichts der Tatsache, dass viele Lehrkräfte sowohl „Normen und Werte“ als auch „Geschlechterrollen“ gleichzeitig unter den Top 3 der Themen sehen, über welche deutsche am ehesten von tansanischen Schüler/-innen lernen könnten, durchaus davon ausgehen, dass die Lehrkräfte nicht nur eine eigene Stärke in diesem Bereich sehen, sondern sogar von einer normativen Überlegenheit ausgehen. Umgekehrt aber bewerten die Befragten gerade in ökonomischen und politischen Fragen den Nord-Süd Transfer als wertvoll. Gleichwohl macht die deutlich stärkere Verteilung auf mehrere Antwortmöglichkeiten bei dieser Frage auch deutlich, dass das Fremdbild von Deutschland weniger ausdifferenziert ist als das Selbstbild.

Durch den Vergleich der Fragerichtungen wird insgesamt deutlich, dass die Lehrkräfte in unterschiedlichen Bereichen ein höheres Potenzial des Voneinander-Lernens und keine grundsätzliche Unter- oder Überlegenheit der Länder sehen. Dies entspricht auch der Leitidee der UN Sustainable Development Goals (vgl. UN Generalversammlung, 2016), wonach alle Länder sogenannte Entwicklungsländer sind, wenn auch in unterschiedlichen Bereichen. Offen bleibt allerdings, inwiefern diese Zuschreibungsmuster auf SP mit Schulen in anderen Ländern des Globalen Norden übertragbar wären oder ob es sich explizit um Eigenschaften handelt, die mit Deutschland in Verbindung gebracht werden.

### **Nord-Süd-Perspektiven von Lehrkräften und ihre Bedeutung für den Dialog**

Welche Erwartungen die deutschen Kolleg/-innen an das Globale Lernen in N/S-SP haben, kann durch diese Studie nicht beantwortet werden. Die Ergebnisse anderer Studien legen jedoch nahe, dass gerade Lehrkräfte aus dem Globalen Norden häufig von einem hierarchischen Gefälle zwischen Nord und Süd ausgehen (Krogull, 2017, S. 22). Darüber hinaus haben verschiedene Studien gezeigt, dass Nord-Lehrkräfte meist die Ausgestaltung der SP dominieren und ein Überlegenheitsgefühl gegenüber ihren Süd-Kolleg/-innen verspüren (Bryan & Bracken, 2011, S. 28; Morrison, 2020, S. 307). Wie die hier vorgestellte Studie sichtbar macht, sehen die tansanischen Lehrkräfte ein solches Gefälle hingegen nur bedingt bzw. vermutlich nur in bestimmten Bereichen (z.B. ökonomische Entwicklung). Auf Basis des Dreiklangs aus „Frieden“, „Geschlechterrollen“ und „Arbeitsbedingungen“, welche die Bereiche darstellen, in welchen die deutschen Schüler/-innen laut der Befragten der vorliegenden Studie relativ betrachtet mehr von tansanischen Schüler/-innen lernen können als umgekehrt, lässt sich zudem vermuten, dass insbesondere der sozialistische Hintergrund Tansanias tief in den für die Befragten wichtigen Werte und Normen verankert ist.

Das vermeintliche Überlegenheitsgefühl von Nord-Lehrkräften birgt nun grundsätzlich die Gefahr, dass der für Nord-Süd-Kooperationen als essenziell betrachtete „Dialog auf Augenhöhe“ in der SP-Praxis vernachlässigt wird. Die Ergebnisse dieser Studie bereiten jedoch einen Anlass zur Sorge, dass diese potenzielle Divergenz zwischen der zugeschriebenen Unterlegenheit und der selbst wahrgenommen Überlegenheit der tansanischen Lehrkräfte zu Unverständnis oder gar Ablehnung bei den Südlehrkräften im Kontakt mit den Partnerschulen führt und damit die SP sowie ihr Lernpotenzial gefährdet werden. Aus Sicht dieser Studie lässt sich daher die Bedeutung der Kooperation auf Ebene der Lehrkräfte in der Vorbereitung von Begegnungen und in der Umsetzung der N/S-SP noch einmal unterstreichen. Insbesondere sollte eine (im besten Fall gemeinsame) Reflexion des Selbst- und des Fremdbildes und der damit verbundenen Erwartungen stattfinden. Nicht nur Mobilitätskonzepte, Wirtschaftssysteme, Ernährungsgewohnheiten, die Gesundheitsversorgung oder der Zugang zu sauberem Wasser unterscheiden sich in Nord und Süd. Vielmehr werden durch N/S-SP auch Differenzen in Normen und Werte deutlich und können auf Grund ihrer engen Verbindung mit Identitätsfragen sowohl Chancen als auch Risiken für weltgesellschaftliches bzw. Globales Lernen bieten. Statt diese Themen eher „mitlaufen“ zu

lassen, weist diese Studie daraufhin, dass – zumindest aus Sicht der tansanischen Befragten – die Auseinandersetzung mit Normen und Werten und dem Lern- bzw. Vermittlungsanspruch beider Seiten bereits ein zentrales Element der N/S-SP und dementsprechender Vorbereitung bedürfen. Dabei sollte sowohl die „wertthematische Auseinandersetzung, in der Werte als Sachverhalte analysiert werden“, als auch die „normative [...] Debatte, in der Wertorientierungen für das eigene Verhalten überprüft und eventuell übernommen werden“ (BMZ & KMK, 2016, S. 78), geführt werden. Nur so können die in Nord-Süd-Dialogen ermöglichten Differenzenerfahrung auch tatsächlich gewinnbringend für Globales Lernen und im Sinne der Entwicklung „globalverträglicher und globalverantwortlicher [...] Wertvorstellungen“ (Forghani-Arani, 2004, S. 1) genutzt werden. Eine besondere Bedeutung im Kontext der Diskussion von Werten und Normen kommt dabei der Frage zu, inwiefern diese demokratisch sind. Die Möglichkeiten und Voraussetzungen für Demokratiebildung in und durch N/S-SP wird im Folgenden diskutiert.

### **Demokratiebildung und die Relevanz von Außenperspektiven**

Angesichts der hohen Zustimmung für das Lernen über Demokratie (immerhin rund 20% der Befragten wählten dieses Thema als eines der Top 3 für den Austausch in beide Richtungen) sowie andere politische Themen (z.B. „internationale Politik“, „Menschenrechte“, „aktive Staatsbürger/-innenschaft“), ist zu diskutieren, inwiefern N/S-SP trotz (oder gerade wegen) der unterschiedlichen politischen Kontextbedingungen tatsächlich ein Raum für Demokratieförderung im Rahmen Globalen Lernens darstellen.

Mit Culp (2021) lässt sich argumentieren, dass jede (schulische) Demokratieerziehung nicht ohne einen globalen Horizont gedacht werden kann, da die Ursachen der Krise der (repräsentativen) Demokratie wie wir sie beispielsweise auch in Deutschland erlebten auf inter-, supra- und transnationalen Ebenen angesiedelt seien. Jede demokratische Bildung ohne globale Bezüge würde daher in ihrem eigenen Anspruch unvollständig bleiben. N/S-SP erscheinen vor diesem Hintergrund nun als ein probates Mittel, eine über nationalstaatliche Grenzen hinausgehende Demokratiebildung zu ermöglichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich dahingehend als ein Indiz für ein Bewusstsein über die internationalen Abhängigkeiten nationaler Politik sowie die Offenheit gegenüber einem Austausch über möglicherweise unterschiedliche Verständnisse und Praxen von Demokratie werten.

Dieses Potenzial zu nutzen, ist jedoch keineswegs trivial. So zeigen verschiedene Studien (z.B. Zagrebina, 2020), dass es auf der Welt im Allgemeinen ganz unterschiedliche Demokratieverständnisse gibt. Für Tansania im Speziellen, arbeiten Lu & Chu (2022, S. 52f.) hingegen die Besonderheiten heraus: Selbst im innerafrikanischen Vergleich würden Tansanier/-innen besonders die prozeduralen instrumentellen Aspekte einer demokratischen Ordnung betonen. Ähnliches zeigte auch die Auswertung der Fragen zum Demokratieverständnis im Rahmen der hier vorgestellten Studie (vgl. Ohlig, under review). Dabei wurde deutlich, dass die Befragten besonders den elektoralen Charakter der Demokratie befürworteten, aktive Bürger/-innenschaft jedoch weniger konventionell und auf das politische Sys-

tem bezogen verstehen. Stattdessen geben sie an, dass sich gute Bürger/-innenschaft vorwiegend im Engagement im Bereich Umweltschutz sowie in der Gemeinde/Zivilgesellschaft und in ökonomische Tätigkeiten ausdrückt. Dies unterscheidet sich beispielsweise von einer starken Betonung der „conventional citizenship behaviors“ von deutschen Lehrkräften (Schulz et al., 2023, S. 178).

Darüber hinaus zeigt das Afrobarometer von 2021, dass circa drei Viertel der befragten Tansanier/-innen mindestens einigermaßen zufrieden mit der Demokratie in Tansania sind (Afrobarometer, 2023), obwohl das Land von verschiedenen Demokratieindizes als nicht demokratisch eingestuft wird, was ebenfalls auf ein spezifisches Demokratieverständnis hinweist, das von denen den Indizes zugrunde gelegten Konzepten abweichen könnte. Vor diesem Hintergrund zeigen die Ergebnisse dieser Studie zwar, dass N/S-SP einen „transnationalen Bildungsraum“ (vgl. Adick, 2008) bieten, indem Demokratieverständnisse in einem thematisiert und praktiziert werden können sowie die Auseinandersetzung mit Außenperspektiven möglich wird. Gleichwohl ist zu vermuten, dass sich die subjektiven Demokratieverständnisse der Lehrkräfte und Schüler/-innen in Nord und Süd voneinander unterscheiden, was einen entsprechenden Austausch gleichermaßen spannend und herausfordernd macht.

Demokratiebildung allerdings umfasst mehr als nur zu klären, was eigentlich Demokratie definitorisch ausmacht. Da eine Demokratie nur überleben kann, wenn es auch eine demokratische Kultur gibt, kann Demokratiebildung nicht nur auf die Vermittlung von Wissen abzielen. Vielmehr sollen Lernende in die Lage versetzt werden, „das bestehende demokratische System zu analysieren, zu reflektieren, zu kritisieren und so zu gestalten, dass sie selbst darin ein glückliches Leben führen können“ (Gloe, 2022, S. 326). Dies erfordert entsprechend demokratiepädagogische Konzepte (Widmaier, 2020, S. 71). Verschiedene Studien zu den Vorstellungen über politische Bildung von Lehrkräften aus dem Globalen Süden (z.B. Boadu, 2013; Segkulu, 2022) und aus dem Globalen Norden (z.B. Estellés et al., 2021; Große Prues, 2022) sowie die International Civic and Citizenship Education Study (Schulz u.a. 2018; 2023) verweisen jedoch auf grundlegende Unterschiede zwischen Ländern und Weltregionen im Hinblick auf die Umsetzung demokratiepädagogischer Elemente an den Schulen. Damit N/S-SP als auch für Demokratiebildung in diesem Sinne fruchtbar sind, müssen die beteiligten Lehrkräfte also auch ein gemeinsames Verständnis von der demokratiepädagogischen Gestaltung der N/S-SP herstellen.

### Limitation und weitere Forschungsbedarf

Die vorgestellten Ergebnisse sind vor allem in ihrem explorativen und hypothesengenerierenden Charakter zu verstehen. So zeigt diese Studie einerseits Unterschiede zu vorherigen Forschungsergebnissen auf und liefert andererseits Hinweise, die für die konkrete Ausgestaltung von N/S-SP Relevanz haben. Beispielsweise werden N/S-SP in der Regel von der verantwortlichen Lehrkraft der Nord-Schule dominiert (Salanga & Berger, 2017, S. 35), wodurch deren Weltsicht in der Ausgestaltung nahezu zwangsläufig mehr Beachtung erfährt (England, 2022, S. 8). Diese Studie trägt nun dazu bei, der Süd-Perspektive stärkere Gewichtung zu geben, indem sie die Perspektive von tan-

sanischen Lehrkräften auf die Möglichkeiten des Voneinander und Miteinander Lernens in N/S-SP in den Fokus rückt.

Da der Studie jedoch keine zufällige Stichprobe zugrunde liegt, kann nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die hier vorgelegten Ergebnisse repräsentativ für Tansania oder gar den Globalen Süden sind. Aufgrund fehlender Daten ist über die Grundpopulation tansanischer Schulen mit einer deutschen/Nord-Partnerschule zu wenig bekannt, um die Repräsentativität zu beurteilen. Gleichwohl zeigen sich in den Antworten jedoch Muster, die besonders für den tansanischen Kontext schlüssig erscheinen und welche Anregungen für weitere Forschung zu den Süd-Perspektiven auf N/S-SP bieten. Insbesondere könnte qualitative Forschung das Verständnis der jeweiligen Themen sowie insbesondere des Demokratiebegriffs erhellen. Dies würde gleichermaßen einen Beitrag zur internationalen vergleichenden Demokratieforschung im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit von Demokratieverständnissen leisten als auch die Behandlung politischer Themen in der Praxis der N/S-SP informieren. Darüber hinaus scheint die Durchführung einer vergleichbaren Studie im Globalen Norden besonders spannend, um die Erwartungen auf beiden Seiten der N/S-SP abzugleichen und daraus wiederum präzisere Praxis-Empfehlungen abzuleiten.

### Anmerkungen

- 1 Die Studie ist Teil eines Promotionsprojekts zur entwicklungspolitischen Demokratie- und Bildungsförderung, das von der Studienstiftung des deutschen Volkes und der Bamberg Graduate School of Social Sciences gefördert wird. Beiden danke ich herzlichst.
- 2 Die NGO vermittelt und unterstützt Schulpartnerschaften zwischen Ostafrika und Deutschland und setzt an den ostafrikanischen Schulen verschiedene Entwicklungsprojekte um.
- 3 Die Verteilung und das spätere Einsammeln der Fragebögen wurden von zwei tansanischen Kollegen unterstützt, die aus Gründen ihrer Sicherheit anonym bleiben. Für ihre großartige Mithilfe bin ich aufrichtig dankbar.
- 4 Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, PD Dr. Matthias Borgstede und Dr. Mark Wenz für die großartige Unterstützung.
- 5 Die offene Antwortmöglichkeit „others: ...“ wurde von keinem/keiner Befragten gewählt. Die Summe der Prozente ergibt 300%, da jede Lehrkraft insgesamt drei Antworten auswählen konnte.
- 6 Ausgenommen davon sind einzig der (negative) Zusammenhang zwischen dem Fach „Mathematik“ und der Wahl des Themas „Normen und Werte“ ( $p=0,11$  nach Fishers exaktem Test) sowie zwischen praktischen und technischen Fächern und der Wahl des Themas „Demokratie“ ( $p=0,04$  nach Fishers exaktem Test).
- 7 Außer für die praktischen/technischen Fächer einerseits und die Themen „Demokratie“ ( $p=0,018$  nach Fishers exaktem Test) und „Gesundheit“ ( $p=0,01$  nach Fishers exaktem Test) andererseits.
- 8 Nach Fishers exaktem Test besteht jedoch ein signifikanter (negativer) Zusammenhang zwischen „Klimaschutz“ und „Werte und Normen“, was auf zwei unabhängige Gruppen von inhaltlichen Schwerpunkten hindeuten kann.
- 9 Nach Fishers exaktem Test besteht jedoch ein signifikanter (negativer) Zusammenhang zwischen „Demokratie“ bzw. „Menschenrechte“ einerseits und „Werte und Normen“ andererseits, was darauf hindeuten kann, dass das eine oder das andere als stellvertretend für denselben Wertekomplex gewählt wurde.

### Literatur

- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14(2), 168–197.
- Adick, C. (2023). Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext: Fallstudie einer deutsch-senegalesischen Schulpartnerschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 32–38. <https://doi.org/10.31244/zip.2023.01.10>
- Afrobarometer (2023). *Afrobarometer (R9 2021/2023). Satisfaction with democracy*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.afrobarometer.org/online-data-analysis/>

- Ager, J. (2022). *Looking through Both Lenses: Exploring Long Term School Partnerships from the Perspectives of Both Cumbrian and Tanzanian Teachers*. London: UCL.
- Asbrand, B. (2007). Partnerschaft – eine Lerngelegenheit? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(3), 8–14.
- Asbrand, B. (2014). Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 10–15.
- Asbrand, B., & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 401–412). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BBC news (2023). *Viewpoint: East Africa's battle over culture and homosexuality*. BBC, 12.04.2023. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.bbc.co.uk/news/world-africa-65239117>
- Boadu, K. (2013). Teachers' Perception on the Importance of Teaching Citizenship Education to Primary School Children in Cape Coast, Ghana. *Journal of Arts and Humanities*, 2(2), 137–147.
- Bourn, D., & Cara, O. (2012). *Evaluating partners in development: Contribution of international school partnerships to education and development*. London: Development Education Research Centre.
- British Council (2023). *Connecting Classrooms*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.britishcouncil.org/lb/en/programmes/education/connecting-classrooms>
- Bryan, A., & Bracken, M. (2011). *Learning to read the world? Teaching and learning about global citizenship and international development in post-primary schools*. Limerick.
- Culp, J. (2021). Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(4), 528–524. <https://doi.org/10.3262/ZP2104528>
- Edge, K., Olatoye, M., Bourn, D., & Frayman, K. (2012). *North South School Partnership Toolkit: Charting the influence of partnership in the South*. Toolkit: UCL.
- England, R. (2022). *Exploring Historical Colonial Relationships in North-South School Partnerships*. London: UCL.
- Estellés, M., Romero, J., & Amo, F. J. (2021). The Paradoxes of Citizenship Education: Frames and Factors Influencing Dispositions toward Discussing Political Issues in the Classroom. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 78–99.
- Forghani-Arani, N. (2004). *Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?* Letzter Zugriff am 06.11.2023 <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf>
- Gloe, M. (2022). Demokratielernen als politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5., akt. u. erw. Auflage, S. 320–328), Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Große Prues, P. (2022). *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Krogull, S. (2017). Weltgesellschaftliches Lernen in Schulbegegnungen? Empirische Ergebnisse einer Studie zu Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext in Deutschland, Bolivien und Ruanda. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 21–23), Münster: Comenius-Institut.
- Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22942-9>
- Krogull, S., & Scheunpflug, A. (2013). Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd-Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(3), 231–248.
- Lang-Wojtasik, G., & Scheunpflug, A. (2005). Kompetenzen Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 2–7.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based and community-based participatory research approaches*. New York & London: The Guilford Press.
- Leonard, A. E. (2014). *School Linking: Southern Perspectives on the South/North Educational Linking Process: From Ghana, Uganda and Tanzania*. Dissertation.
- Lu, J., & Chu, Y. (2022). *Understandings of Democracy*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197570401.001.0001>
- Martin, F., & Griffiths, H. (2012). Power and representation: a postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North–South study visits. *British Educational Research Journal*, 38(6), 907–927. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.600438>
- Martin, F., & Wyness, L. (2013). Global Partnerships as Sites for Mutual Learning. *Policy and Practice*, 16(1), 13–40.
- Morrison, A. (2020). Global South–North School Linking. In D. Bourn (Hrsg.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (S. 292–313). <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0033>
- Ohlig, L. (under review). *Education for Democracy in Autocratic Settings. An Exploration of Tanzanian School Actors' Understandings*.
- Overwien, B. (2011). Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Gritschke, C. Metzner & B. Overwien (Hrsg.), *Erkennen Bewerten (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel* (S. 24–49), Kassel: Kassel University Press.
- Punnett, B. J., Galperin, B., Lituchy, T., Melyoki, L., Michaud, J., & Mukanzi, C. (2019). Cultural Values and management in African Countries. *Current Politics and Economics of Africa*, 12(2–3), 131–177.
- Reid, K. (2022). *A global partnership from the perspective of the Southern school: Perceptions, pedagogies, and the power of love*. London: UCL.
- Richter, S., & Krogull, S. (Hrsg.) (2017). *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen*. Münster: Comenius-Institut.
- Roots, A. (2022). *Do Teachers See Global School Partnerships as a Tool to Deliver Anti-Racist and Inclusive Approaches?* London: UCL.
- Salanga, M. M., & Berger, U. (2017). Die Rolle von NRO in Süd-Nord-Schulpartnerschaften. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 35–37), Münster: Comenius-Institut.
- Scheunpflug, A. (2017). Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 12–15). Münster: Comenius-Institut.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrus, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Schwarz, J. (2015). *Die Wiederentdeckung der Begegnung in der politischen Bildung. Globales Lernen am Beispiel internationaler Schulpartnerschaften*. Dissertation.
- Seco, R. (2023). *LGBTQI+ repression in East Africa: 'They say that Westerners are turning us gay'*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://english.elpais.com/international/2023-05-17/lgbtqi-repression-in-east-africa-they-say-that-westerners-are-turning-us-gay.html>
- Segkulu, L. (2022). Students and Teachers' Perception of Social Studies Subject: A Case of Selected Senior High Schools (SHS) in Tamale Metropolis of Northern Ghana. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 35(9), 21–34. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2022/v35i930454>
- Simpson, A. (2020). 'I with an[other]', otherness and discourse. In F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (Hrsg.), *Intercultural Competence in the Work of Teachers. Confronting Ideologies and Practices* (S. 42–56). Milton: Taylor & Francis Group.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung*. Bonn: Cornelsen.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., akt. u. erw. Auflage). Bonn: Cornelsen.
- UN Generalversammlung (2016). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Widmaier, B. (2020). Flickenteppich Politische Bildung? Anmerkungen zu einer möglichen Zäsur der Professionsgeschichte. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–82. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_5)
- World Values Survey (2023). *Findings and Insights*. Letzter Zugriff am 06.11.2023 <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>
- Zagrebin, A. (2020). Concepts of democracy in democratic and nondemocratic countries. *International Political Science Review*, 41(2), 174–191. <https://doi.org/10.1177/0192512118820716>

## Louise Ohlig

Abschluss des Studiums für Lehramt an Gymnasien (2018) und Masterstudiengangs International Studies/Peace and Conflict Studies (2022) an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.; gegenwärtig Promotionsstudentin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Schnittstelle von vergleichender Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft/Internationale Beziehungen, insbesondere der Zusammenhang zwischen (politischer) Bildung, externer Demokratieförderung und demokratischen Transformationsprozessen in Ländern des Globalen Südens (insbes. Ostafrika).