



Lena Eich

Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen

Eine rekonstruktive Studie
zu NRO-Mitarbeitenden

WAXMANN

Lena Eich

Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen

Eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden



Waxmann 2021
Münster • New York

Die Arbeit „Weltgesellschaftliche Bildung durch entwicklungspolitische Nicht-regierungsorganisationen an Schulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Orientierungen von NRO-Mitarbeitenden“ wurde von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2019 als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Internationale Hochschulschriften, Bd. 681

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

Print-ISBN 978-3-8309-4283-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9283-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildungen: Weltkarte: © Julia Tim, shutterstock.com

Silhouetten: © Lars Poyansky, shutterstock.com

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Dank

In den letzten Jahren, in denen ich mich im Rahmen meiner Promotion wissenschaftlich mit dem Thema des professionellen Handelns von NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen im Kontext Globalen Lernens beschäftigte, habe ich viel Neues entdeckt, erfahren und gelernt – und das ging weit über das Thema meiner Dissertation hinaus. Für die Unterstützung, die ich von vielen Menschen bekommen habe, möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken.

Zunächst seien all die Mitarbeitenden aus Nichtregierungsorganisationen genannt, die sich die Zeit für ein Interview nahmen und die mir interessante Einblicke in ihr Arbeitsfeld gewährten. Ohne diese Interviews hätte die vorliegende Arbeit nicht entstehen können.

Ein besonderer Dank geht an Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Herrn Prof. Dr. Ralf Kuckhermann (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm), die meine Promotion betreuten und mir, meiner Arbeit und auch persönlichen Anliegen viel Zeit widmeten – vor allem auch in der intensiven Abschlussphase. Herzlichen Dank für die kontinuierliche und konstruktive Unterstützung, für die vielen bereichernden Denkanstöße und Anregungen, die mich immer wieder motivierten, meine Arbeit weiter zu verfolgen, und die mir den Blick für Zusammenhänge öffneten, die mir sonst verborgen geblieben wären.

Für den Forschungsprozess war die Teilnahme an einer Forschungswerkstatt der Otto-Friedrich-Universität Bamberg von zentraler Bedeutung für mich. Bei den Treffen bekam ich wertvolle Anregungen zu meinen Texten und Interpretationen, gemeinsam wurden zentrale Ideen entwickelt, die meine Forschungsarbeit vorantrieben, und ich erfuhr Unterstützung, wenn es galt, meinen Arbeitsprozess aufgrund persönlicher Veränderungen neu zu organisieren. Vielen Dank an Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Prof. Dr. Ralf Kuckhermann, Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Dr. Magdalena Endres, Jürgen Kepura, Dr. Karl-Hermann Rechberg, Michael Richter, Dr. Marina Wagener und Dr. Stephanie Welser für die Zusammenarbeit und viele interessante Diskussionen – ohne Ihre und eure Hinweise wäre ich an etlichen Punkten blind geblieben. Ganz besonders möchte ich mich bei Marina Wagener und Jürgen Kepura bedanken, mit denen ich in den letzten Jahren in engem Austausch stand.

Die Promotion entstand berufsbegleitend im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs „Bildung als Landschaft“, das mir nicht nur eine exzellente wis-

senschaftliche Begleitung bot, sondern durch dessen Netzwerk ich viele Personen kennengelernt habe, die ich sehr schätze. Für viele Anregungen und gute Gespräche möchte ich mich herzlich bedanken bei den Professorinnen und Professoren des Kollegs Prof. Dr. Manfred Garhammer, Prof. Dr. Beate Hofmann, Prof. Dr. Bärbel Kopp, Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Prof. Dr. Ralf Kuckhermann, Prof. Dr. Sabine Martschinke, Prof. Dr. Gerhard Riemann, Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel, Prof. Dr. Gerd E. Stolz und bei allen Kollegiatinnen und Kollegiaten. Ein großes Dankeschön geht an die beiden Koordinatorinnen des Kollegs Dr. Stephanie Welser und Dr. Caroline Rau, die mir bei den unterschiedlichsten Anliegen mit Rat und Tat zur Seite standen.

Danke auch an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Doktoranden-Kolloquiums auf der Burg Rieneck (unter Leitung von Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug), an dem ich zu Beginn und am Ende meiner Promotionsphase teilnehmen durfte und dessen intensive und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre immer etwas Besonderes für mich war und bleiben wird. Besten Dank für die Zeit, die Sie und ihr meinen Texten und Fragen gewidmet habt, und für die vielen Gespräche am Rande. Insbesondere sei Dr. Mark Wenz, Dr. Caroline Rau und Dorothea Taube für ihre Unterstützung (am Ende der Promotionsphase) gedankt. Für das Korrekturlesen meiner Arbeit danke ich herzlich Wolfgang Gerlach, Klaus Trabert und Barbara Schwörer.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meiner Familie – vor allem bei meinem Mann, meinen Eltern und meiner Schwester. Vielen herzlichen Dank für eure intensive Unterstützung bei der Fertigstellung der Arbeit, für eure offenen Ohren, für euer Interesse, dafür, dass ihr mich auch immer wieder auf andere Gedanken gebracht habt und vor allem: Danke für die große Entlastung im Alltag, ohne die ich in den letzten Jahren nicht so viel Zeit für meine Forschung hätte aufbringen können.

Zuletzt möchte ich all denen danken, die ich nicht namentlich genannt habe und die mich durch interessierte Nachfragen, Diskussionen und vieles mehr – vielleicht ganz unwissentlich – in dem Forschungsprozess unterstützt haben.

Lena Eich

Inhalt

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	11
Abkürzungsverzeichnis	12
1 Einführung	13
1.1 Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (NRO) und ihre schulische Bildungsarbeit in Deutschland – eine Skizzierung des Praxis- und Forschungsfeldes.....	14
1.2 Problemaufriss: Die Zusammenarbeit von Nichtregierungsorganisationen und Schulen als ein Beitrag zur weltgesellschaftlichen Erziehung.....	17
1.3 Wissenschaftliche Diskurse und Forschungsstand	22
1.3.1 Pädagogische Professionalität im Kontext weltgesellschaftlicher Lehre	23
1.3.2 Educational Governance und das interinstitutionelle Zusammenwirken von NRO und Schulen	25
1.3.3 Didaktik Globalen Lernens.....	31
1.3.4 Multiprofessionalität im schulischen Kontext	41
1.4 Forschungsdesiderat und Forschungsfrage der vorliegenden Studie	44
1.5 Methodischer Forschungszugang	46
1.6 Aufbau der Arbeit.....	47
2 Methodisches Vorgehen	49
2.1 Methodologische Verortung in der theoriegenerierenden, qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung	50
2.2 Datenerhebung mit narrativen Interviews.....	53
2.3 Rekonstruktive Datenauswertung mit der dokumentarischen Methode	59
2.3.1 Formulierende Interpretation	60
2.3.2 Reflektierende Interpretation.....	65

2.3.3	Komparative Analyse und sinngenetische Typenbildung.....	67
2.4	Das Sample und dessen Zusammenstellung nach dem Theoretical Sampling.....	70
2.4.1	Zusammenstellung des Samples nach dem Theoretical Sampling.....	70
2.4.2	Charakterisierung der Zusammensetzung des Samples.....	72
3	Empirische Ergebnisse	81
3.1	Der Typ <i>Wahrheitsvermittlung unter intentionaler Nutzung der Schule</i>	83
3.1.1	Gesellschaftliche Standpunkte mit Wahrheitsanspruch als Inhalt der Zusammenarbeit.....	84
3.1.2	Zusammenarbeit im Modus kausal-vermittelnder Lehre: Lehre führt zu Lernen.....	95
3.1.3	Schule als thematisch arbeitende Einrichtung mit Zwangscharakter	108
3.1.4	Zusammenfassung des Typs <i>Wahrheitsvermittlung</i>	115
3.2	Der Typ <i>Engagement Lernen im schulischen Rahmen</i>	117
3.2.1	Globales solidarisches Handeln als Inhalt der Zusammenarbeit	118
3.2.2	Zusammenarbeit im Modus extensionaler Lehre: Lernen im Handeln	125
3.2.3	Schule als Ort des globalen solidarischen Engagements	130
3.2.4	Zusammenfassung des Typs <i>Engagement Lernen</i>	135
3.3	Der Typ <i>Ausfüllung schulischer Strukturen im Modus von Edutainment unter Suspendierung von Lernen</i>	137
3.3.1	Suspendierung von Inhalten im Rahmen der Schulzusammenarbeit.....	139
3.3.2	Zusammenarbeit im Modus der Beschäftigung: Suspendierung von Lehr-Lern-Prozessen.....	146
3.3.3	Schule als Strukturhülle.....	155
3.3.4	Zusammenfassung des Typs <i>Edutainment</i>	161

3.4	Ergebnisverdichtung: Die drei Orientierungstypen und die Basistypik	163
3.4.1	Zusammenfassende Darstellung der drei Typen handlungsleitender Orientierungen von NRO-Mitarbeitenden in der Schulzusammenarbeit.....	164
3.4.2	Die Basistypik: Die Schule als ein legitim wahrgenommener Handlungsraum entwicklungspolitischer NRO.....	170
3.5	Skizzierung soziogenetischer Spuren	176
4	Diskussion der Ergebnisse.....	181
4.1	Governance-analytische Betrachtungen der NRO-Schulzusammenarbeit	182
4.2	Lehre von NRO-Mitarbeitenden im Spiegel der didaktischen Diskussion um Globales Lernen	198
4.2.1	Anregung Globalen Lernens in der Ambivalenz von Komplexitätssteigerung und Komplexitätsreduktion	198
4.2.2	Globale Bildung durch die Verbindung von Positionalität, Kontroversität und Reflexivität	202
4.2.3	Weltgesellschaftliche Lehre durch die Verknüpfung von Lernen im Handeln mit abstraktem Lernen	211
4.3	Lehre von NRO-Mitarbeitenden im Spiegel des Diskurses um Multiprofessionalität an der Schule	221
4.4	Zusammenschau und theoretische Weiterentwicklung der Diskussionsergebnisse	229
4.4.1	Zusammenschau: Die Tätigkeit von NRO-Mitarbeitenden an Schulen in Hinblick auf Ansprüche weltgesellschaftlicher schulischer Bildung.....	229
4.4.2	Eckpunkte einer Theorie des Lehrens durch NRO-Mitarbeitende im Kontext schulischen Globalen Lernens	235
5	Ausblick.....	241
5.1	Anregungen für die Forschung	241
5.2	Anregungen für die Praxis	246

Epilog	253
Literaturverzeichnis	255
Anhang.....	273

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

<i>Tab. 1:</i>	Überblick über die Zusammensetzung des Samples	79
<i>Tab. 2:</i>	Darstellung der charakteristischen Ausprägungen der Vergleichskategorien der Orientierungstypen	164
<i>Abb. 1:</i>	Überblick der generierten Vergleichskategorien, Idealtypen und der Basistypik	83
<i>Abb. 2:</i>	Darstellung der Typologie handlungsleitender Orientierungen von NRO-Mitarbeitenden in der Schulzusammenarbeit im Kontext Globalen Lernens	175
<i>Abb. 3:</i>	Instrument zur Erhebung der Netzwerke (Netzwerkkarte)	275

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
FEB	Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung
KMK	Kultusministerkonferenz
MDGs	Millennium Development Goals
NGO	Non-Governmental Organization
NRO	Nichtregierungsorganisation/Nichtregierungsorganisationen
SDGs	Sustainable Development Goals
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VENRO	Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.

1 Einführung

Das Engagement von entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (NRO)¹ in der Bildungsarbeit zu globalen Thematiken und ihre Tätigkeit an Schulen können als Phänomen beschrieben werden, die sich als Teil der Bildungslandschaft in Deutschland und als beständige Kooperationsform etabliert haben. Die Geschichte Globalen Lernens betrachtend (vgl. Scheunpflug 2012; Scheunpflug und Seitz 1995), kann erstens festgestellt werden, dass sich NRO seit vielen Jahren im Bildungsbereich einbringen und dass zweitens – spätestens seit den 1970er und 1980er Jahren – globale Themen zunehmend im schulischen Bereich implementiert werden. Bildung zu globalen Themen ist damit ein Bereich, der im Interesse von Schulen und NRO ist. Pädagogische Konzeptionen, wie z. B. Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Menschenrechtspädagogik, fungieren oftmals als Schirm, unter dem die Zusammenarbeit von NRO und Schulen stattfindet. Die vorliegende Arbeit knüpft an die Konzeption des Globalen Lernens an.²

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Untersuchung des professionellen Handelns von NRO-Mitarbeitenden in ihrer Bildungstätigkeit an Schulen im Kontext Globalen Lernens. Es wird der Frage nachgegangen, welches implizite Wissen das Handeln der NRO-Mitarbeitenden strukturiert und orientiert. Damit werden die Handlungsorientierungen der Professionellen³ in der NRO-Schulzusammenarbeit rekonstruiert.

Im Folgenden wird zunächst das Praxis- und Forschungsfeld skizziert, auf das sich die vorliegende Studie bezieht. Dazu werden das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis entwicklungspolitischer NRO und ihre Bildungsarbeit an Schulen, inklusive der dafür verantwortlichen Berufsgruppe der NRO-Mitarbeitenden, umrissen (Kapitel 1.1). Anschließend wird die gesellschaftliche und

1 ‚NRO‘ wird sowohl als Abkürzung für den Singular (Nichtregierungsorganisation) als auch für den Plural (Nichtregierungsorganisationen) verwendet.

2 Das Verständnis Globalen Lernens, das der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt, wird später erläutert (vgl. Kapitel 1.2 und 1.3.3). Unterschiede zu anderen Konzeptionen, wie z. B. der der BNE, werden beispielsweise von Frieters-Reermann (2012) oder Scheunpflug und Asbrand (2006) behandelt.

3 Die Bezeichnung der NRO-Mitarbeitenden als ‚Professionelle‘ wird zunächst deskriptiv verwendet und zwar in dem Sinne, dass die berufliche Rolle der NRO-Mitarbeitenden in den Blick kommt. Erst im Diskussionskapitel (vgl. Kapitel 4) wird von Merkmalen professionellen Handelns von NRO-Mitarbeitenden im Sinne von Expertise oder kompetenten Handelns gesprochen.

pädagogische Problematik erörtert, die mit der Bildungsarbeit entwicklungspolitischer NRO an Schulen in Verbindung gebracht werden kann (Kapitel 1.2). Im folgenden Kapitel werden die wissenschaftlichen Diskurse dargelegt, in denen die Thematik der vorliegenden Studie verortet ist, sowie der entsprechende Forschungsstand zur NRO-Schulzusammenarbeit im Globalen Lernen (Kapitel 1.3). Auf Basis des Forschungsstandes wird dann das Forschungsdesiderat der vorliegenden Studie herausgearbeitet (Kapitel 1.4). Am Ende des Einführungskapitels steht eine Erläuterung des methodischen Forschungszugangs (Kapitel 1.5) und des Aufbaus der Arbeit (Kapitel 1.6).

1.1 Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (NRO) und ihre schulische Bildungsarbeit in Deutschland – eine Skizzierung des Praxis- und Forschungsfeldes

Welche Organisationen sind gemeint, wenn in der vorliegenden Arbeit von (*entwicklungspolitischen*) *Nichtregierungsorganisationen* (NRO) die Sprache ist? Unter die Bezeichnung *NRO* (englisch: non-governmental organization = NGO) kann eine Vielzahl unterschiedlicher Organisationen subsumiert werden, u. a. Umwelt- oder Menschenrechtsorganisationen, kirchliche Hilfswerke, politische Stiftungen oder globalisierungskritische Gruppen. Kennzeichen dieser Organisationen sind, dass sie Teil der Zivilgesellschaft sind und unabhängig von staatlichen Vorgaben sowie ohne staatlichen Auftrag agieren. Je nach ihrer ideellen Ausrichtung setzen sich NRO in ihrer gemeinwohlorientierten Arbeit auf lokaler, nationaler und/oder internationaler Ebene für politische, soziale, ökonomische oder gesellschaftliche Belange ein, wie z. B. für Menschenrechte, Friedensförderung, Gesundheit oder Bildung (Dieckmann und Schreiber 2006, S. 35; Frieters-Reermann 2012, S. 115; Jäger 2004, S. 96f; Seitz 2011, S. 241).⁴ Wenn in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnungen NRO oder NRO-Mitarbeitende verwendet werden, so sind damit *entwicklungspolitische NRO* (und deren Mitarbeitende) gemeint; das heißt Nichtregierungsorganisationen, die entwicklungspolitisch und daher in der Regel global tätig sind.

Das Spektrum der entwicklungspolitischen NRO in Deutschland wird im internationalen Vergleich als „überschaubar“ (Seitz 2011, S. 242) beschrieben. Im entsprechenden Dachverband, dem deutschlandweiten Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen

4 Zu einer Auseinandersetzung mit NRO vgl. z. B. auch Heins (2002) oder Frantz und Martens (2006).

e.V. (VENRO), sind rund 130 Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, der Humanitären Hilfe sowie der entwicklungspolitischen Bildungs-, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit organisiert;⁵ darunter die NRO-Landesnetzwerke, zu denen wiederum etwa 1.800 bis 2.000 kleinere NRO und Gruppen zugehörig sind. Darüber hinaus existieren weitere Initiativen und Gruppen, die im entwicklungspolitischen Bereich aktiv sind (Seitz 2011, S. 242; Dieckmann und Schreiber 2006, S. 37). Zum Tätigkeitsspektrum entwicklungspolitischer NRO kann in je unterschiedlichem Ausmaß die konkrete Entwicklungszusammenarbeit gezählt werden sowie im Inland die Informationsarbeit, Advocacy- und Lobbyarbeit, Spendenakquise sowie entwicklungspolitische Bildungsarbeit bzw. das Globale Lernen (Scheunpflug 2008, S. 15; vgl. auch Smith 2004; VENRO 2015).

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit bzw. Globales Lernen im Inland⁶ ist ein Tätigkeitsbereich, der schon seit vielen Jahren für NRO bedeutsam ist (vgl. Scheunpflug 2012; Scheunpflug und Seitz 1995) und den NRO in unterschiedlichsten Formen ausfüllen. Seitens der NRO wird die Zusammenarbeit mit Schulen als ein Weg erachtet, um eine breite Resonanz für Globales Lernen zu erreichen (VENRO 2000). Dies erklärt, dass sich neben den Lernmöglichkeiten, die freiwilliges Engagement im Kontext der NRO-Arbeit bieten (Asbrand und Scheunpflug 2014; Seitz 2011), diverse „Unterstützungsstrukturen schulischer Bildung“ (Scheunpflug und Uphues 2010, S. 80) im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von NRO herauskristallisiert haben. Die NRO-Schulzusammenarbeit wird in unterschiedlichsten Formen realisiert, wie es beispielsweise die folgende Auflistung skizziert:

„Das Spektrum reicht von der Bereitstellung von didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien oder Themenkisten, über die Unterstützung und Beratung von Unterrichtsvorhaben, die Begleitung von Schülerinnen und Schülern bei ihren Recherchen, die Vermittlung von Referentinnen und Referenten bis hin zur gemeinsamen Durchführung von Unterricht, Projekten, Projekttagen oder -wochen. Das gesellschaftspolitische Engagement von NRO wird im Bereich der schulischen Bildung aufgenommen.“ (Bludau und Overwien 2012, S. 17f)

5 Vgl. www.venro.org, zuletzt abgerufen am 30.07.2018.

6 In der vorliegenden Arbeit wird Bezug genommen auf die Inlandsarbeit von NRO im Bildungsbereich, die sich insbesondere auf Länder des Nordens bezieht. Die Tätigkeit von NRO hinsichtlich des Ziels ‚Education for all‘ und der Frage nach dem Zugang zu Bildung, die insbesondere in Entwicklungsländern virulent ist (Frieters-Reermann 2012), steht nicht im Fokus.

Das breite Spektrum der Zusammenarbeit und verschiedene Beispiele der Angebote von NRO für Schulen werden auch in unterschiedlichen, praxeologisch geprägten Publikationen deutlich.

- NRO-Programme wie z. B. „Modellschulen für Globales Lernen“ (Hahn 2015), Partnerschaftsprojekte (Heitmann 2014) oder schulische Begegnungsreisen, die von NRO unterstützt werden (Salanga und Berger 2017), möchten einen Beitrag zur Schulentwicklung bzw. zu Schulprofilen leisten.
- Didaktische Materialien, wie z. B. Bildungsbroschüren und Lernkoffer zum Thema Spielzeugproduktion (Krenzer-Bass 2014) oder NRO-Materialien und Informationen für die Behandlung der Millenniumsentwicklungsziele (Möller 2009) richten sich an Lehrkräfte und deren Aufgabe des Unterrichtens, genauso wie Weiter- bzw. Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, wie z. B. der „Bayerische[n] Bildungskongress Globales Lernen“ (Fonari 2015, S. 122).
- Bei NRO-Angeboten wie z. B. einem Projekttag zum Thema Tourismus (Luscher 2014) oder einem „entwicklungspolitische[n] Schulfußballturnier“ (VENRO 2012a, S. 115) steht wiederum die direkte Durchführung mit Schülerinnen und Schülern im Vordergrund.

Dieser kurze Blick in die Praxis zeigt die inhaltliche Breite und die Vielfalt der Formen der Ausgestaltung der schulischen Bildungsarbeit von NRO auf. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass das Spektrum der Zusammenarbeit „von sporadischen Absprachen einzelner Schulen mit einzelnen NRO bis zu bereits etablierten Kooperationsvereinbarungen zwischen Ministerien und NRO-Netzwerken [reicht], einschließlich festgelegter Kriterien für Qualitätsstandards“ (Berger 2007, S. 3). Mehrere Evaluationen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von NRO bestätigen, dass die Tätigkeit von NRO an Schulen nachgefragt wird (Scheunpflug und Uphues 2010, S. 80⁷; vgl. auch Schoof-Wetzig 2014).⁸

Die vorliegende Studie rückt das Handeln von Mitarbeitenden aus NRO in der Schulzusammenarbeit in den Blick. Daher wäre es für die Beschreibung des Forschungsfeldes von Interesse, über die Ausgestaltungsformen der schuli-

⁷ Die Autoren beziehen sich auf unveröffentlichte Evaluationsberichte.

⁸ Auskunft über die NRO-Schulzusammenarbeit bzw. die Rolle von NRO im formalen Bildungssystem in anderen Ländern geben empirische Studien (z. B. Bénéker und van der Vaart 2008; Leduc 2013; Mundy und Manion 2008; Palmer und Birch 2003) oder die Berichte des Global Education Network Europe zu Globalem Lernen in verschiedenen Ländern (<https://gene.eu/publications/national-reports/>; zuletzt abgerufen am 31.07.2018).

schen Bildungsarbeit von NRO hinaus, einen Überblick über die Personen zu geben, die für die Bildungsarbeit in NRO und die Schulzusammenarbeit verantwortlich sind. Eine detaillierte Profildarstellung dieser Berufsgruppe ist jedoch nicht möglich, da keine entsprechenden aktuellen Daten bekannt sind. Als ein Charakteristikum von NRO kann jedoch zumindest benannt werden, dass neben hauptamtlich Beschäftigten auch freiwillig engagierte Personen in NRO tätig sind (O'Daniel 2011; VENRO 2009). Dass dies auch für den Bildungsbereich zuzutreffen scheint, zeigt eine Befragung des Verbands VENRO aus dem Jahr 1999 über den Stand der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den Mitgliedsorganisationen: Der Anteil an hauptamtlichen Bildungsakteurinnen und Bildungsakteuren wird mit 46% beziffert, wohingegen 52% der NRO Bildungsarbeit ohne hauptamtliches Personal durchführen würden und insbesondere auf Ehrenamtliche angewiesen seien (VENRO 1999, S. 32). Neuere Zahlen sind nicht bekannt. Es ist jedoch anzunehmen, dass zum aktuellen Zeitpunkt neben hauptamtlich Beschäftigten auch ein bedeutender Anteil Ehrenamtlicher in der Bildungsarbeit von NRO tätig ist, um dem Interesse und der Nachfrage nach Bildungsarbeit zu globalen Themen nachzukommen. In Hinblick auf Ausbildungshintergründe von NRO-Mitarbeitenden kann lediglich die Aussage getroffen werden, dass verschiedene Ausbildungshintergründe, wie z. B. technokratisch, naturwissenschaftlich, geistes- oder sozialwissenschaftlich, zu Karrieren in NRO führen (Frantz 2005) bzw. für unterschiedliche berufliche Tätigkeiten in NRO gefragt sind (O'Daniel 2011). Inwieweit sich diese Heterogenität auch im Bereich der in der Bildungsarbeit tätigen Personen spiegelt, ist unklar.

1.2 Problemaufriss: Die Zusammenarbeit von Nichtregierungsorganisationen und Schulen als ein Beitrag zur weltgesellschaftlichen Erziehung

Was legt aus gesellschaftlicher und pädagogischer Perspektive eine Zusammenarbeit von entwicklungspolitischen NRO und Schulen nahe? Mit welchen Problemstellungen bzw. Herausforderungen kann das Handeln von NRO-Mitarbeitenden an Schulen im Kontext Globalen Lernens in Verbindung gebracht werden?

Die Globalisierung, die als weltweit beobachtbare Entwicklung weit reichende Folgen für die Menschheit und das gesellschaftliche Zusammenleben hat, zeigt sich beispielsweise darin, dass Produkte aus unterschiedlichsten Regionen der Welt an vielen Orten verfügbar sind, dass Menschen wegen prekärer Situationen in ihrer Heimat Zuflucht in anderen Ländern suchen oder dass es aufgrund digitaler Kommunikationsmedien möglich ist, (fast) zeitnah am Geschehen an

weit entfernten Orten teilzunehmen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Denkschulen beschäftigen sich unter dem Terminus der Weltgesellschaft und im Rahmen von Weltgesellschaftstheorien mit solchen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen im globalen Kontext (Wittmann 2012, S. 242). Nach Auffassung von Luhmann lassen sich Gesellschaften wegen der weltweiten Vernetzungen heute nicht mehr als abgrenzbare Einheiten beschreiben. Unter der Annahme, dass Kommunikation die „elementar[e] Operation“ (Luhmann 1997b, S. 150) von Gesellschaft ist, und infolge der kommunikativen Vernetzung, die die ganze Welt miteinander verbindet, kann „es auf dem Erdball und sogar in der gesamten kommunikativ erreichbaren Welt nur eine Gesellschaft geben“ (ebd., S. 156) – die *Weltgesellschaft*. Anknüpfend an diese systemtheoretischen Überlegungen wird die Welt als „unbeobachtbar[e] Welt“ (ebd., S. 152) beschrieben, d. h., dass es „kein ‚Außen‘ mehr [gibt], von wo aus die Welt als ein Ganzes beobachtet werden könne“ (Scheunpflug 2016a, S. 30).⁹

Pädagogisch betrachtet, stellt die globalisierte Weltgesellschaft eine „Umwelt (...) für die Subjekte von Bildungsbemühungen“ (Scheunpflug 2003, S. 166) dar. Es gilt globale Zusammenhänge zu verstehen sowie sich in der Weltgesellschaft zurechtzufinden und zu orientieren. Der Verlust einer Perspektive, aus der die Welt bzw. die Weltgesellschaft beobachtet werden kann, erschwert diesen Prozess. Die Herausforderungen, denen sich Individuen aufgrund der Entwicklung zur Weltgesellschaft stellen müssen, können als der Umgang mit „Unwissenheit, Ungewissheit, Unbegrenztheit und Fremdheit“ (Tremel 2011, S. 200) zusammengefasst werden. In einer näheren Betrachtung bestimmt Scheunpflug (2011, S. 207–210; 2003, S. 160–161) die lernrelevanten Anforderungen durch die Entwicklung zur Weltgesellschaft...

- (1) *...als den Umgang mit der Gleichzeitigkeit von Wissen und Nicht-Wissen zu zentralen globalen Problemen* (sachliche Dimension): Es gelte globale, komplexe Probleme zu lösen, wie z. B. die Beendung von Armut oder die Gewährleistung hochwertiger Bildung (vgl. z. B. BMZ 2017 zu den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung, den Sustainable Development Goals (SDGs)). Das steigende Wissen in der Gesellschaft stelle eine Ressource für das Verständnis und die Bewältigung dieser

9 In der vorliegenden Arbeit wird an den Begriff bzw. die Theorie von Weltgesellschaft (nach Luhmann) angeknüpft, weil er für die Thematik des Globalen Lehrens bzw. Lernens an der Schule anschlussfähig ist. Dies ist v. a. darin begründet, dass die von Luhmann geprägte Auseinandersetzung mit Weltgesellschaft in der Erziehungswissenschaft für Globales Lernen fruchtbar gemacht wurde (vgl. dazu den folgenden Absatz).

Probleme dar; gleichzeitig wachse jedoch das individuelle Nicht-Wissen.

- (2) *...als die Spannung zwischen Beschleunigung und Zeitmangel sowie die Differenz zwischen Sicherheit und gleichzeitiger Unsicherheit* (zeitliche Dimension): Der soziale Wandel beschleunige sich, gleichzeitig bleibe wenig Zeit, globale Herausforderungen anzugehen. Aufgrund dieser Akzeleration würden sich Unsicherheiten für die Menschen ergeben, mit denen sie umgehen müssen.
- (3) *...als die Veränderung des Raumes* (räumliche Dimension): Einerseits komme es zu Prozessen der Entgrenzung des Raumes, weil durch Internet und Medien weit entfernte Räume zugänglich seien. Andererseits bleibe der lokale Raum als Handlungsraum bedeutsam. Zudem würden globale Netzwerke und Vernetzung an Bedeutung gewinnen.
- (4) *...als den Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit* (soziale Dimension): Moderne Gesellschaften seien von Individualität, sozialer Ausdifferenzierung, kultureller und religiöser Pluralität geprägt. Dies könne zu Fremdheitserfahrungen in einer eigentlich vertrauten (weil räumlich nahen) Umgebung führen.

Zusammenfassend markiert die Entwicklung zur Weltgesellschaft eine gesellschaftliche Entwicklung, die weltgesellschaftliche Erziehung bzw. Globales Lernen notwendig erscheinen lässt und daher auch als eine pädagogische Herausforderung bezeichnet werden kann. Für das Individuum stellen sich, etwas konkreter ausgedrückt, diverse Lernanforderungen:

„Es wird notwendig zu lernen, mit den Folgen der Globalisierung umzugehen, d. h. Vorurteilen kritisch zu begegnen, globale Solidarität zu üben, mit kultureller und religiöser Vielfalt umgehen zu können, zwischen sprachlichen Registern zu wechseln und sich in unterschiedlichen Sprachen angemessen ausdrücken zu können, kurz: in eine abstrakte Form des Sozialen einzuüben. Damit werden auch Herausforderungen im Umgang mit sozialen Medien und dem Internet markiert. Es bedeutet, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu erfahren, ohne dass diese auf Kosten anderer gehen. Und es bedeutet, gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont vor der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen, zu beurteilen und in Handlung zu überführen“ (Scheunpflug 2016a, S. 31).

Welche Rolle kommt der Schule in einer globalisierten Weltgesellschaft zu, die Anforderungen an alle Mitglieder der Gesellschaft stellt, auch an junge Menschen? Ganz grundlegend ist die Schule als die staatlich legitimierte Bildungsinstitution der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen

verpflichtet.¹⁰ Darüber hinaus kann die gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens – und der Schule als ein zentraler Teil dessen – dahingehend beschrieben werden, dass „[j]ede neue Generation (...) an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt [wird], der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist (...) [sowie] als Instrument des sozialen Wandels (...) neue Qualifikationen zu vermitteln, um zukünftige Aufgaben bewältigen zu können“ (Fend 2008, S. 49). Es ist die Aufgabe von und gleichzeitig eine große Herausforderung für die Bildungseinrichtung Schule, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, das Leben in einer globalisierten, komplexen und pluralistischen Weltgesellschaft und kontingenten Zukunft zu bewältigen – sie in eine Gesellschaft mit globaler, weltgesellschaftlicher Dimension einzuführen (Scheunpflug 2016b) und damit einen Beitrag zur weltgesellschaftlichen Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu leisten. Dies schließt die Auseinandersetzung mit globalen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen und Problematiken, unterschiedlichen Weltanschauungen und Überzeugungen sowie Werthaltungen ein. Dass es in der Schule diverse Möglichkeiten für weltgesellschaftliches Lernen gibt, wird anhand des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK und BMZ 2016) deutlich, der für den schulischen Praxiskontext entwickelt wurde. Im wissenschaftlichen Kontext findet sich z. B. bei Lang-Wojtasik (2008) eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung mit der Schule in der Weltgesellschaft. Es werden Möglichkeiten herausgearbeitet, die die Schule für den Umgang mit Herausforderungen angesichts der Globalisierung bietet. In Hinblick auf die räumliche, sachliche, zeitliche und soziale Perspektive werden „verschiedene Aspekte von Funktionalität der Schule angedeutet, mit denen Anschlussmöglichkeiten an eine variationsreiche Weltgesellschaft wahrscheinlich werden“ (ebd., S. 200). So biete die spezifische Eigenlogik der Schule durch „ihre relative Autonomie (...) sowohl eine Begrenzung gegenüber schulischer Umwelt, als auch Strukturierungsoptionen, um den Horizont lernender Personen für variationsreiche Anschlussmöglichkeiten zu erweitern“ (ebd., S. 200). Zudem biete die Schule Wissensengrenzungen und Wissensausschlüssen, Orientierungsmöglichkeiten für Handlungen sowie vielfältige Inklusionsmöglichkeiten in die Weltgesellschaft (ebd., S. 200f). Die Schule

10 Vgl. z.B. BayEUG, Art. 1.1.1.: „Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen“. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000; <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1>; zuletzt abgerufen am 17.06.2018.

erscheint auf Basis dieser Überlegungen als ein Ort, der Potenzial für eine weltgesellschaftliche Bildung hat.

Hinsichtlich der hier skizzierten pädagogischen und gesellschaftlichen Notwendigkeit einer schulischen weltgesellschaftlichen Bildung und der Möglichkeiten und Verantwortung der Schule kann die Zusammenarbeit mit NRO als eine Option gesehen werden, einen Beitrag zur schulischen Erziehung und Bildung in weltgesellschaftlicher Dimension zu leisten. Das gemeinsame Interesse und der verbindende Anspruch von Schulen und NRO, Globales Lernen im schulischen Kontext zu fördern, kann als die Basis der Zusammenarbeit bezeichnet werden (zur Bildungsarbeit von NRO vgl. Kapitel 1.1).¹¹

Der deutschsprachige Diskurs um die Zusammenarbeit von entwicklungspolitischen NRO und Schulen im Bereich des Globalen Lernens ist neben empirisch basierten bzw. theoretischen Zugängen (vgl. dazu Kapitel 1.3) durch normative und konzeptionelle Beiträge von Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis und der Wissenschaft geprägt. Einerseits finden sich etliche positive Stimmen, die die Bereicherung der Schule durch NRO hervorheben – vor allem durch deren Expertenwissen und Kompetenzen sowie durch Kontakte in andere Länder, durch Möglichkeiten der Mitgestaltung und Partizipation und die politische Ausrichtung von NRO, durch die Realitätsnähe und die didaktisch-methodischen Zugänge von NRO (vgl. z. B. Dieckmann und Schreiber 2006; Lerche 2015; Möller 2009; Pahl 2014; Richter und Brux 2015; Seitz 2011). Kooperationen von Schulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen – zu denen auch entwicklungspolitische NRO zu rechnen sind – wird außerdem zugeschrieben, dass durch die Zusammenarbeit der Charakter der Zivilgesellschaft selbst und die Bedeutung zivilgesellschaftlichen Engagements an der Schule erfahrbar werden. Dies könne neben anderen pädagogischen Arrangements (Hartnuß und Heuberger 2009, S. 473ff) dazu beitragen, dass junge Menschen im schulischen Kontext „Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens“ (ebd., S. 466) entwickeln. Andererseits kommt die Zusammenarbeit von entwicklungspolitischen NRO und Schulen auch kritisch in den Blick, wenn hinterfragt wird, ob in Angeboten von NRO die Standards der politischen Bildung

11 Neben dieser Verbindung sind einige Differenzen zwischen Schulen und NRO ausmachbar, die sich insbesondere in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollen, Bildungsverständnissen und Wertebezügen der Organisationen zeigen. In der Diskussion der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie werden diese bzgl. deren Bedeutung für den Kontext schulischen weltgesellschaftlichen Lernens aufgegriffen (vgl. Kapitel 4).

wirklich eingehalten würden (Bludau und Overwien 2012; Scheunpflug 2008) oder ob der schulische, stark reglementierte Bildungskontext ein geeigneter Rahmen für Globales Lernen sein könne, das sich an partizipativem, handlungsorientiertem Lernen orientiert (Frieters-Reermann 2012). Auch die Debatten um Qualitätskriterien im Globalen Lernen im schulischen Kontext (vgl. z. B. Frieters-Reermann 2012; Oesselmann 2015; Richter 2015; Richter und Brux 2015) und um Erfolgsbedingungen der Zusammenarbeit (vgl. z. B. Bludau und Overwien 2012; Hahn 2015; Lerche 2015; Meiseberg und Meiseberg 2014; Möller 2009) geben Hinweis darauf, dass die Zusammenarbeit von NRO und Schulen nicht per se erfolgreich und qualitativ hochwertig ist, sondern dass die Zusammenarbeit differenziert zu betrachten ist.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die durchaus ambivalent diskutierte Zusammenarbeit von NRO und Schulen im Kontext weltgesellschaftlichen Lernens durch den Blick auf das professionelle Handeln der NRO-Mitarbeitenden näher zu untersuchen und damit den bestehenden Diskurs um empirisch abgesicherte Ergebnisse zu bereichern. Der aktuelle Forschungsstand zur NRO-Schulzusammenarbeit wird im folgenden Kapitel aufgezeigt und damit auch das Desiderat erkennbar, an das mit vorliegender Arbeit angeknüpft wird.

1.3 Wissenschaftliche Diskurse und Forschungsstand

In diesem Kapitel wird auf wissenschaftliche Diskurse eingegangen, in denen die Thematik der vorliegenden Arbeit – *das professionelle Handeln von NRO-Mitarbeitenden in der Schulzusammenarbeit im Kontext Globalen Lernens* – verortet werden kann, sowie der entsprechende Forschungsstand aufgezeigt. Die Thematik kann zunächst grundlegend im Bereich der *pädagogischen Professionalität* und des *Globalen Lernens* bzw. der *weltgesellschaftlichen Lehre* eingeordnet werden, da das Erkenntnisinteresse in der Erfassung der professionellen Handlungsorientierungen von NRO-Mitarbeitenden liegt, die im Kontext Globalen Lernens an Schulen pädagogisch tätig werden. In einem ersten Schritt werden die Anknüpfungspunkte skizziert, die sich im Diskurs um Globales Lernen und weltgesellschaftliche Lehre zur Thematik der pädagogischen Professionalität finden (Kapitel 1.3.1), bevor dann anschließend auf weitere Diskursperspektiven eingegangen wird, aus deren Blickwinkel jeweils ein anderer Aspekt des professionellen Handelns von NRO-Mitarbeitenden an der Schule in den Fokus rückt (Kapitel 1.3.2 bis 1.3.4).

1.3.1 Pädagogische Professionalität im Kontext weltgesellschaftlicher Lehre

Im Diskurs um weltgesellschaftliche Lehre und Globales Lernen sind hinsichtlich pädagogisch tätiger Professioneller theoretische Überlegungen identifizierbar, die sich vor dem Hintergrund der Globalisierung mit deren Rolle (Bottery 2006) und mit (Lehr-)Kompetenzen von Lehrkräften für Globales Lernen (Lang-Wojtasik 2014, Scheunpflug 2010) auseinandersetzen. In einem Kompetenzmodell, das auf Basis theoretischer Literatur und empirischer Erhebungen entworfen wurde, werden Kompetenzen von Lehrpersonen für Bildung für nachhaltige Entwicklung systematisiert (Rauch et al. 2008). Empirische Forschung existiert zudem zur Professionsgruppe von (zukünftigen) Lehrkräften – beispielsweise zu deren Einstellungen zu Globalem Lernen (Bamber et al. 2013), zu deren Konzeption bzw. Definition von Weltbürgertum (Leduc 2013) und von weltbürgerlicher Bildung (Lee und Leung 2006). Untersucht wird außerdem, welche Priorität Lehrkräfte globalen Themen in ihrer Lehre zukommen lassen (Schweisfurth 2006), wie wichtig zukünftige Lehrkräfte Globales Lernen erachten (Ferguson Patrick et al. 2014) bzw. welche Weltbilder sie prägen (Kirkwood-Tucker et al. 2010).¹² Laufende empirische Forschungsprojekte beschäftigen sich mit handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften, wenn sie sich im Unterricht mit globalen Themen beschäftigen, mit dem Umgang mit Komplexität und Kontroversität im Geographieunterricht sowie mit professionellen Handlungskompetenzen von BNE-Akteurinnen und -Akteuren.¹³

Empirische Studien, in denen sich die Aufmerksamkeit auf NRO-Mitarbeitende der Bildungsarbeit richtet, beschäftigen sich mit deren Verständnis von Weltbürgertum (Kuleta-Hulboj 2016), von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit (Coelho et al. 2018; Murphy 2011), von Bildung für nachhaltige Entwicklung (Balls 2016), von spezifischen pädagogischen Ansätzen entwicklungspolitischer Bildung (Brown 2014) sowie mit Idealen von NRO-Mitarbeitenden über schulisches Globales Lernen (Marshall 2005). Den Studien (deren Ergebnisse ausführlich im Kapitel 1.3.3 dargelegt werden) ist gemeinsam, dass explizite Wissensbestände bzw. subjektive Theorien oder Vorstellungen und Haltungen erforscht und damit Aspekte des expliziten professionellen Selbst-

12 Ein Überblick über Forschung zu Lehrkräften mit Hinweisen auf weitere Studien findet sich auch bei Scheunpflug und Uphues (2010).

13 Vgl. die Forschungsprojekte von D. Taube (<https://www.uni-bamberg.de/en/bagss/dorothea-taube/>), von U. Ohl & C. Resenberger (https://www.geo.uni-augsburg.de/lehrtstuehle/didaktik/forschung_und_entwicklung/) sowie von V. Reinke (<https://www.geographie.hu-berlin.de/de/abteilungen/didaktik/mitarbeiter/o-zis/verena-reinke/forschung%201/forschung>); alle Webadressen zuletzt abgerufen am 06.12.2018.

verständnisses der NRO-Mitarbeitenden betrachtet werden. Das Handeln von NRO-Mitarbeitenden im Bereich weltgesellschaftlichen Lernens (und das dahinter liegende implizite Orientierungswissen) ist durch diese Forschungszugänge noch nicht näher beschrieben und wird explizit als Forschungsdesiderat benannt (Coelho et al. 2018; Kuleta-Hulboj 2016; Smith 2008).

Die vorliegende Studie trägt zu diesem Forschungsdesiderat bei und knüpft mit dem Fokus auf NRO-Mitarbeitende an den Diskurs um pädagogische Professionalität in weltgesellschaftlicher Lehre an; es wird empirisch erforscht, welche Orientierungen für NRO-Mitarbeitende in der NRO-Schulzusammenarbeit im Kontext Globalen Lernens handlungsleitend sind. Diese werden zu Merkmalen professionellen Handelns von NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen verdichtet.

In der Studie wird professionelles Handeln in den Blick gerückt werden, das über Organisationsgrenzen hinausgeht und sich im *interinstitutionellen Zusammenwirken* zwischen der staatlich beauftragten Bildungsinstitution Schule und zivilgesellschaftlichen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen bewegt. Das Handeln der NRO-Mitarbeitenden ist in dem organisationsübergreifenden Umfeld der Zusammenarbeit verortet, das von organisationalen Differenzen geprägt ist (vgl. dazu Kapitel 4). Darüber hinaus kann das Handeln der NRO-Mitarbeitenden in der NRO-Schulzusammenarbeit als *didaktisches* und *multiprofessionelles* Handlungsfeld beschrieben werden. Zum einen bringen sich die NRO-Mitarbeitenden in schulisches Globales Lernen ein und agieren als Lehrende in einem Feld, in dem zwei Organisationen aufeinandertreffen. Zum anderen kommen durch die interorganisationale Zusammenarbeit von NRO und Schulen zwei Professionsgruppen zusammen. Neben der Schulprofession der Lehrkräfte engagieren sich Mitarbeitende außerschulischer, entwicklungspolitischer NRO in der Bildungsarbeit zu globalen Themen. Anknüpfend an diese drei unterschiedlichen Aspekte des Handelns von NRO-Mitarbeitenden bieten die wissenschaftlichen Diskurse zu *Educational Governance* und dem *interinstitutionellen Zusammenwirken von NRO und Schulen* (Kapitel 1.3.2), zur *Didaktik des Globalen Lernens* (Kapitel 1.3.3) sowie zur *Multiprofessionalität im schulischen Kontext* (Kapitel 1.3.4) weiterführende Perspektiven, den Forschungsgegenstand zu betrachten und die Ergebnisse der Studie für die Diskurse fruchtbar zu machen. Im Folgenden werden zentrale Konzepte, Begriffe und Diskurslinien dieser drei Bereiche dargestellt, die für die Arbeit anschlussfähig sind (und die dementsprechend im Diskussionskapitel wieder aufgegriffen werden), sowie Forschungsarbeiten, die einen Bezug zur NRO-Schulzusammenarbeit im Globalen Lernen aufweisen, als Forschungsstand zusammengefasst. Dazu wird auf empirische Studien sowie vereinzelte theoretische Beiträge Bezug genommen, die sich auf den

Kontext des weltgesellschaftlichen Lernens beziehen bzw. auf die benachbarten Bereich der BNE und der Umweltbildung. Am Ende jedes Unterkapitels wird verdeutlicht, wie die vorliegende Arbeit an bisherige Forschungsarbeiten anknüpft und so zu dem entsprechenden Diskursstrang beiträgt. Dies bietet den Ausgangspunkt für das darauf folgende Kapitel, in dem das Forschungsdesiderat der vorliegenden Studie abgeleitet und die Präzisierung der Forschungsfrage aufgezeigt wird (Kapitel 1.4).

1.3.2 Educational Governance und das interinstitutionelle Zusammenwirken von NRO und Schulen

Mit der Betrachtung des professionellen Handelns von NRO-Mitarbeitenden an Schulen werden Handlungen fokussiert, die nicht nur über Organisationsgrenzen hinausgehen, sondern die sich außerdem als Zusammenwirken zwischen Staat (Schulen als staatlich beauftragte Bildungsinstitutionen) und Zivilgesellschaft (NRO als zivilgesellschaftliche Institutionen) beschreiben lassen. Damit steht eine Fragestellung im Raum, für deren Betrachtung *Educational Governance* eine fruchtbare theoretische Perspektive bietet.

Mit dem sozialwissenschaftlichen Konzept oder Begriff der *Governance* werden nach Benz und Dose (2010, S. 25f) im Kern Prozesse des Steuerns, Koordinierens sowie Interaktionsmuster und Interdependenzen zwischen Akteuren erfasst, die nicht nur Organisationsgrenzen überschreiten, sondern auch die Grenzen von Staat und Gesellschaft. Das Governance-Konzept – im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist dann von *Educational Governance* die Rede – erlaube „eine umfassendere Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen, die sie als Probleme der *Handlungskoordination zwischen Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem* analysiert“ (Altrichter et al. 2007b, S. 10; Herv. i. O.). Es kommt in den Blick, wie unterschiedliche, mehr oder wenig machtvoll erscheinende Akteure aus Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft über Grenzen hinweg zusammenwirken und Handlungen aneinander ausrichten bzw. koordinieren und wie Abhängigkeiten bearbeitet werden. Zudem geht es darum, die Leistungsbeiträge der Akteure – damit sind beispielsweise im schulischen Bereich die Auswirkungen auf den Unterricht gemeint – sowie gegenseitige Beeinflussungen, wechselseitige Abhängigkeiten oder Koordinationsformen zu identifizieren (Kussau und Brüsemeister 2007; vgl. auch Altrichter et al. 2007b).

Im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs finden sich Governance-analytische Auseinandersetzungen u. a. in Bezug auf das Bildungs-

system (vgl. z. B. Altrichter et al. 2007a; Abs et al. 2015; Parreira do Amaral 2016), mit einem Fokus auf die Schule (vgl. z. B. verschiedene Beiträge in Altrichter und Maag Merki 2016, Altrichter et al. 2007a und Abs et al. 2015; Ludwig 2018), in Bezug auf das Konzept der Bildungslandschaft (z. B. Olk und Schmachtel 2017; Hamborg 2017), in Hinblick auf internationale Bildungspolitik (z. B. Parreira do Amaral 2015) und auch im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens. So wird beispielsweise das institutionelle Zusammenwirken von zivilgesellschaftlichen Organisationen und staatlichen Einrichtungen im Kontext des Transfers einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit dem Fokus auf Machtverteilungen im Diskurs (Hamborg 2016) bzw. auf die qualitative Differenzierung von Formen der Handlungskoordination (Nikel und Haker 2015) empirisch beforscht. Auf den folgenden Seiten werden nun Beiträge dargelegt, in denen die Zusammenarbeit von NRO und Schulen unter Governance-relevanten Fragestellungen wie die Handlungskoordination, etwaige Beeinflussungen oder die gegenseitige Abhängigkeit von NRO und Schulen thematisiert werden. Es werden sowohl positive, bereichernde sowie schwierige Aspekte des Zusammenwirkens von NRO und Schulen sichtbar als auch (organisationale) Aspekte, die die Zusammenarbeit prägen und Herausforderungen des interinstitutionellen Zusammenwirkens plausibilisieren.

Einen Beitrag zur empirischen Beforschung der Zusammenarbeit von NRO und Schulen im Bereich des Globalen Lernens in Deutschland liefert die qualitative Studie von Bludau (2016), in der die Kooperation zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen in einem Pilotprojekt zur Implementierung des KMK-Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung in niedersächsischen Schulen untersucht wird. Durch die qualitative, inhaltsanalytische Auswertung einer leitfadengestützten Befragung von zehn Lehrkräften und neun NRO-Mitarbeitenden und von teilnehmenden Beobachtungen arbeitet Bludau (neben etlichen weiteren Ergebnissen, vgl. die Darstellungen im Kapitel 1.3.4 der vorliegenden Arbeit) auf struktureller, interpersoneller und individueller Ebene etliche Gelingensbedingungen und Misslingensbedingungen der NRO-Schulzusammenarbeit heraus. Gelingensbedingungen, wie z. B. die Institutionalisierung und Kontinuität der Zusammenarbeit, ein beidseitiges Interesse an der Zusammenarbeit, die Authentizität und Fachkompetenz der NRO, die gemeinsame Weiterentwicklung der Projekte, sowie Misslingensbedingungen, wie z. B. eine fehlende schulinterne Unterstützung, der Zeitmangel, die hohe Belastung und eine zu dominante Fachbezogenheit von Lehrkräften, ungleiche Machtverhältnisse von Lehrkräften und NRO-Mitarbeitenden, markieren etliche Herausforderungen und Schwierigkeiten, verweisen jedoch

auch auf positive Aspekte der Zusammenarbeit von Nichtregierungsorganisationen und Schulen (ebd., S. 368ff).¹⁴

Darüber hinaus liefern Teilergebnisse früherer, empirischer Studien, in denen die Umsetzung Globalen Lernens in Schulen in den Niederlanden (Béneker und van der Vaart 2008) bzw. in kanadischen Grundschulen (Mundy und Manion 2008) und die Rolle und Position entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in internationalen NRO in den USA und im UK (Smith 2008) im Fokus der Forschung stehen, weitere ausschnittshafte Einblicke in die Zusammenarbeit von NRO und Schulen und verweisen mit einem exemplarischen Charakter sowohl auf Aspekte der Bereicherung als auch auf Schwierigkeiten. Bezugnehmend auf eine Fallstudie, in der in zwei Städten verschiedene Akteurinnen und Akteure Globalen Lernens interviewt wurden, – im Fall Tilburg wurden u. a. mit Lehrkräften aus Grund- und weiterführenden Schulen, anderen Bildungseinrichtungen und NRO 16 Interviews geführt¹⁵ – wird in dem Artikel von Béneker und van der Vaart (2008) die momentane Umsetzung Globalen Lernens in Schulen in den Niederlanden empirisch gestützt beschrieben. Einerseits wird eine erfolgreiche Umsetzung Globalen Lernens an Schulen mit der Arbeit von NRO in Zusammenhang gebracht (ebd., S. 30). Dem direkten Kontakt zwischen NRO und einzelnen Lehrkräften wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Andererseits werden der Aufbau langfristiger Beziehungen oder die Überforderung der Lehrkräfte von NRO-Materialien (Auswahl aus einer Vielfalt, Beurteilung von Qualität) als Schwierigkeiten benannt (ebd., S. 30f). In der explorativen Studie von Mundy und Manion (2008), die auf der Analyse von Grundschulcurricula sowie von 76 teilstrukturierten Interviews mit Mitarbeitenden aus Bildungsministerien, schulischem Leitungspersonal und Lehrkräften aus sieben Regionen Kanadas basiert, weisen Teilergebnisse der qualitativen Auswertung der Interviews darauf hin,¹⁶ dass externen Partnern wie z. B. NRO eine bedeutsame Rolle in der Förderung und Umsetzung Globalen Lernens zugeschrieben wird (ebd., S. 965). Die Ergebnisse der Interviews verweisen jedoch auch darauf, dass die festgestellten Modi der NRO-Schulzusammenarbeit – primär Fundraising-Aktivitäten von NRO und die Bereitstel-

14 Da die Gelingensbedingungen und Misslingensbedingungen nicht zu Typen o. ä. generalisiert wurden, liefern sie in Hinblick auf die Charakterisierung der NRO-Schulzusammenarbeit einen exemplarischen Einblick.

15 Detaillierte Angaben zur Befragung in Rotterdam fehlen in der Publikation. Es findet sich ausschließlich der Hinweis, dass die Befragung auf einer ähnlichen Anzahl von Interviews basiere.

16 Von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse kann aufgrund der Darstellung in dem Artikel nicht ausgegangen werden.

lung von Materialien durch NRO – von dem befragten schulischen Personal als ambivalent beurteilt werden (ebd., S. 963). Erstens würde die Auswahl, Qualitätsbeurteilung und Verknüpfung der NRO-Materialien mit dem Lehrplan eine Überforderung der Lehrkräfte darstellen (ebd., S. 963f). Zweitens kommt hinsichtlich der Durchführung von Fundraising-Aktionen von NRO kritisch in den Blick, dass eine Verknüpfung der lokalen mit der globalen Perspektive fehle, Globales Lernen nicht systematisch im Unterricht unterstützt würde und NRO-Schulpartnerschaften eher eine spendenbasierte „sie-wir“-Perspektive verstärken würden (ebd., S. 963f). Smith (2008) wiederum setzt sich im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts mit Strategien auseinander, die internationale in den USA oder im UK angesiedelte NRO nutzen, um Unterstützerkreise für Fragestellungen der Entwicklung und der sozialen Gerechtigkeit zu gewinnen. Die Analyse der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von NRO dient als Fallstudie. Dazu wurden Interviews mit Mitarbeitenden von Bildungsteams mehrerer NRO geführt (ebd., S. 6).¹⁷ In der Ergebnisdarstellung finden sich Hinweise, dass sich die Arbeit von Bildungsteams in NRO in der Spannung zwischen Bildung und Engagement bewegt und dass dies auch auf die Zusammenarbeit mit Schulen zutrifft: Es wird die Herausforderung expliziert, dass sich Bildungsteams in ihrer Arbeit mit Formen von Engagement wie z. B. Fundraising auseinandersetzen müssen, die sich nicht zentral an Gerechtigkeits- und Gleichheitsvorstellungen orientieren; beispielsweise, wenn Lehrkräfte Werbeaktionen von NRO an Schulen kritisch hinterfragen würden oder auch wenn Schulen von sich aus den Ansatz des Fundraising verfolgen würden, ohne dass die NRO-Mitarbeitenden darauf abzielen (ebd., S. 10).

In weiteren Beiträgen werden Spezifika der Zusammenarbeit von NRO und Schulen mit organisationalen Unterschieden in Verbindung gebracht. Asbrand (2009a) stellt, anlässlich der Veröffentlichung des KMK-Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung in Deutschland, theoretische Überlegungen zur Verankerung und Implementation Globalen Lernens in Schulen an. Sie fragt „nach Möglichkeiten grenzüberschreitender Handlungskoordination“ (ebd., S. 29) zwischen der ‚Szene‘ Globalen Lernens, d. h. außerschulischen Akteuren des Globalen Lernens, wie z. B. entwicklungspolitischen NRO, und dem schulischen System. Die von der Autorin aus einer system- und Governance-theoretischen Analyseperspektive angestellten Überlegungen zur Implementation des Orientierungsrahmens, die von Erkenntnissen

17 Nähere Informationen zur Datenerhebung oder zum Sample sind dem Artikel nicht zu entnehmen.