

48. Jahrgang, Heft 1, 2025
ISSN 2699-5549
DOI: 10.20377/zep-2025-48-1

ZEP

**Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik**



1'2025

Demokratiebildung in der Glokalisierung

Chancen und Grenzen der digitalen Demokratiebildung
in Tansania – Einstellung von Lehrkräften im Fokus

Conditions of Learning for Democracy and Peace
in Sub-Sahara Africa: Case of Nigeria

Demokratiefördernde Bildung durch Digitalisierung?
Empirische Einblicke in das Potenzial
von Süd-Nord-Partnerschaften

Democratic Pedagogy in the Digital Age:
Challenges and Opportunities for Initial Teacher Education

 University
of Bamberg
Press

Demokratiebildung in der Glokalität

Die Krise der Demokratie ist eine globale Herausforderung. Sie hat kontextspezifisch unterschiedliche Erscheinungsformen und äußert sich in politischen Entwicklungen wie dem Aufstieg populistischer Parteien, der Zunahme autokratischer Regierungsformen, der Verbreitung von Fake News und der Verlagerung der politischen Debatte aus dem öffentlichen Raum in anonymisierte und hochindividualisierte digitale Netzwerke. Um dieser Herausforderung zu begegnen, bedarf es eines globalen Horizontes, da weder die Phänomene im nationalstaatlichen Grenzen emergieren, noch im demokratischen Prozess entwickelte Bearbeitungsweisen für globale Problemlagen allein in einem nationalstaatlichen Rahmen fundiert werden können. Deliberative Demokratien sind mit Problemen konfrontiert, die aufgrund ihrer Komplexität auf eine globale Perspektive angewiesen sind und die Beteiligung vieler Menschen erfordern.

In den Beiträgen dieses Heftes wird auf empirischer Basis danach gefragt, wie Demokratie und Demokratiebildung von Lehrenden und Lernenden verstanden wird, welche Bedeutung ihr beigemessen wird und was dies für das Lehren und Lernen in der Schule in ihrer Zukunftsorientierung bedeutet. Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, die Kontextabhängigkeit dieser Verständnisse aufzudecken. Demokratieförderliche Bildung, so die Hypothese, kann besser verstanden werden, wenn ein tieferes Verständnis des Verhältnisses zwischen kontextspezifischen

(z.B. das spezifische politische System oder die spezifische demographische Situation) und kontextunabhängigen Aspekten (Digitalität, Friedenssicherung) erreicht werden kann. Insofern kann das Heft auch als eine Intervention gegen nationalstaatliche reduzierte Konzepte und Curricula demokratiefördernder Bildung in der globalisierten (Welt-)Gesellschaft verstanden werden. Für die konzeptionelle Architektur dieser ZEP-Ausgabe werden drei Instanzen in den Blick genommen: Demokratiebildung als Bildungspraxis, Partizipation als didaktischer Zugang und in einer ressourcenorientierten Perspektive Digitalität hinsichtlich ihrer Potenziale als Lern- und Kommunikationsmedium. Die drei Instanzen werden in den Beiträgen in unterschiedlichen Konstellationen integriert. *Louise Ohlig* reflektiert die Voraussetzungen von Demokratiebildung in nicht demokratischen Kontexten. Sie untersucht in einem quantitativ angelegten Design die Verständnisse tansanischer Lehrkräfte, die in ihre Aktivitäten politischer Bildung einfließen. Ihr Beitrag mündet in Reflexionen über sich ergebende Implikationen, die sich für die Demokratiebildung in Tansania in und durch Digitalität ergeben. *Frederick Njobati* liefert Einblicke zu Möglichkeitsräumen für Demokratie- und Friedensbildung in Konfliktgesellschaften. In einer qualitativen Studie untersucht er die Erfahrungen von Verantwortlichen in christlichen Kirchen Nigerias. Seine Analyse zeigt, dass trotz fruchtbarer Einzelinitiativen das generelle

pädagogische Verständnis noch Professionalisierungsbedarf dafür aufzeigt, die pädagogische Praxis als solche an Werten demokratischer Lebensweise, wie dem der Partizipation, auszurichten. *Susanne Timm* und *Annette Scheunpflug* gehen der Frage nach, wie schulische Süd-Nord-Partnerschaften entwickelt werden können, die einerseits die Ambivalenzen der Digitalität adressieren, andererseits auf Demokratieförderung in der Globalität ausgerichtet sind. Sie stützen ihre Argumentation auf durch Interviews in Subsahara-Afrika vertiefte Einblicke in Bedarfe und Perspektivierungen, die sich in subsaharischen Kontexten zeigen. *Helen Coker* fokussiert die Lehrkräftebildung und führt in verschiedenen Settings digitale Leistungsbewertungen durchaus mit der Absicht ein, kooperative und selbst-reflexive Kompetenzen als einen Beitrag zur Wertebildung zu fördern. In der Analyse von Studierendenbefragungen zeigt sich, dass solche Settings ambivalente Effekte zeigen können und einer sorgfältigen Planung jenseits semantischer Bezüge zu Wertebildung bedürfen.

Die ZEP erscheint nun erstmals bei der University of Bamberg Press. Wir freuen uns über diese neuen Publikationsperspektiven und hoffen, dass Sie uns als treue Lesende auch über diesen Verlagswechsel hinaus erhalten bleiben. Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Susanne Timm & Annette Scheunpflug,
Bamberg, März 2025
DOI: 10.20377/zep-12

Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 2699-5549

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Frida Link, Anne-Christine Banze (Rezensionen)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg,

E-Mail: zep.allgpaed@uni-bamberg.de

Verlag:

University of Bamberg Press, 96018 Bamberg,
E-Mail: ubp@uni-bamberg.de

Begründet von: Alfred K. Treml mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer bzw. der Nachnutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

Aktuell in der Redaktion: Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Jana Costa, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Désirée Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Katarina Roncevic, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Achim Beule, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigridd Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter

Abbildungen: (Falls nicht bezuht) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Cover: Colourbox, #2846579

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch die technische Redaktion. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

mit Mitteilungen
der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft &
der DGfE-Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Inhalt

- Themenschwerpunkt:
Demokratiebildung
in der Globalität**
- Louise Ohlig**
4 Chancen und Grenzen der digitalen Demokratiebildung in Tansania –
Einstellung von Lehrkräften im Fokus
- Frederick F. Njobati**
11 Conditions of Learning for Democracy and Peace in Sub-Sahara Africa:
Case of Nigeria
- Susanne Timm & Annette Scheunpflug**
17 Demokratiefördernde Bildung durch Digitalisierung? Empirische
Einblicke in das Potenzial von Süd-Nord-Partnerschaften
- Helen Coker**
24 Democratic Pedagogy in the Digital Age: Challenges and Opportunities
for Initial Teacher Education
- VENRO** 31 Beste Bildung braucht eine starke Zivilgesellschaft
- VIE/BNE** 32 “The Resilience of Groups of Children and Youth in a Multicrisis
Context”. A report on the continental meeting of the African Movement
of Working Children and Youth in Addis Ababa / Global Education
Week 2024: Vernetzung und Inklusion auf unserem Planeten! /
15. KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen
Globale Entwicklung mit dem Schwerpunktthema „Der Beitrag von
Globalem Lernen/BNE zur Demokratieförderung“
- 37 **Rezensionen**
- 39 **Schlaglichter**

Louise Ohlig

Chancen und Grenzen der digitalen Demokratiebildung in Tansania – Einstellung von Lehrkräften im Fokus

Zusammenfassung

Die Digitalisierung birgt Herausforderungen und Chancen für Demokratie und Demokratiebildung. Lehrkräften kommt eine Schlüsselrolle zu, diese Chancen zu nutzen und den Herausforderungen wirkungsvoll zu begegnen. Basierend auf den Ergebnissen einer Fragebogenstudie, die das Verständnis von guter Bürgerschaft, politische Aktivitäten sowie verwendete Lehrmethoden und Ziele politischer Bildung von tansanischen Lehrkräften untersuchte, wird in diesem Beitrag reflektiert, welche Implikationen sich daraus für die Demokratiebildung in Tansania in und durch Digitalisierung ergeben. Die Daten zeigen, dass die Befragten die kognitiven Ziele politischer Bildung betonen und Wert auf Harmonie und soziales Engagement legen. Konventionellen politischen Verhaltensweisen sprechen sie einen geringeren Wert zu. Dies bietet Potenzial für eine kontextspezifische Demokratiebildung, z.B. könnten digitale Plattformen genutzt werden, um soziale und umweltbezogene Themen partizipativ zu vermitteln. Es sind jedoch Maßnahmen zur Förderung der digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte, zur Bewusstseinssteigerung über die Bedeutung kritischer Reflexion und Thematisierung kontroverser Themen im Klassenraum sowie die Anerkennung der Nutzung von Online-Quelle im Unterricht notwendig.

Schlüsselworte: *Tansania, Einstellungen, Lehrkräfte, Demokratie, Digitalisierung*

Abstract

Digitalization brings both challenges and opportunities for democracy and democracy education. Teachers have a key role to play in exploiting these opportunities and meeting challenges effectively. Based on the results of a questionnaire study that investigated Tanzanian teachers' understanding of good citizenship, their political activities, teaching methods and goals of civic education, this article reflects on the implications for civic education in Tanzania in and through digitalization. The study shows that Tanzanian teachers understand democracy education predominantly as imparting knowledge and promoting critical thinking, whilst they also value harmony and social engage-

ment. In turn, they attach less importance to conventional citizenship behavior. This shows the potential to strengthen democracy education through, e.g., digital platforms, which could enable them to teach social and environmental issues in a participatory way. However, targeted measures are needed to promote teachers' digital skills, to raise awareness of the importance of critical reflection and addressing controversial topics in the classroom, and to recognize officially the use of online resources for teaching.

Keywords: *Tansania, beliefs, teacher, democracy, digitalization*

Einleitung

Dieser Artikel befasst sich mit Demokratiebildung in autoritären Kontexten mit spezifischem Fokus auf die Chancen und Herausforderungen, die sich durch die Digitalisierung ergeben. Er knüpft dabei an den Forschungsstand an, dass Lehrkräfte unabhängig von ihrem Fach eine zentrale Rolle für den Lernerfolg der Schüler/-innen spielen (Hattie 2003), und dass für ihre Unterrichtspraxis ihre pädagogischen Überzeugungen maßgeblich sind (Dohrmann 2021, S. 44 ff.). So betrachtet dieser Beitrag speziell die Einstellungen und Werte von Lehrkräften in Bezug auf Demokratie, da sie als zentraler Faktor für die Umsetzung von Demokratiebildung betrachtet werden können (Knowles 2018; Reichert et al. 2021; Reichert und Torney-Purta 2019; Sarwar et al. 2010), und geht so folgender Frage nach: Welche Chancen und Grenzen hat Demokratiebildung in und durch Digitalisierung angesichts der Einstellungen von Lehrkräften zu Demokratie und politischer Bildung?

Im Mittelpunkt steht ein nach internationalen Maßstäben nicht demokratisches Land, nämlich Tansania. Angesichts der Tatsache, dass Lehrkräfte oft eine enge Beziehung zum Staat haben – (etwas) mehr als 50 % der Lehrkräfte auf allen Bildungsebenen weltweit sind verbeamtet/im Staatsdienst (Stromquist 2018, S. 33), und Lehrkräfte sind für die Umsetzung der vom Staat festgelegten Bildungspolitik und Lehrpläne verantwortlich – erscheint diese Perspektive besonders bedeutsam.

Im Folgenden wird der theoretische Rahmen basierend auf den Grundannahmen der Theory of Reasoned Action abgesteckt. Anschließend werden empirische Be-

funde zu Lehrkräfteperspektiven auf Demokratie und Digitalisierung sowie der Forschungsstand zur Demokratiebildung in Zeiten der Digitalisierung vorgestellt. Es folgt ein Überblick über den Fallkontext Tansania. Im Methodenteil wird die Vorgehensweise der Fragebogenstudie erläutert. Die Ergebnisse umfassen deskriptive Statistiken, die das Verständnis der Lehrkräfte von Demokratie und politischer Bildung beleuchten. Diese werden schließlich hinsichtlich der Chancen und Grenzen der Demokratiebildung im Kontext der Digitalisierung und der nicht-demokratischen Rahmenbedingungen in Tansania diskutiert.

Theoretischer Rahmen

Indem Lehrkräfte kooperative Lernarrangements oder Räume für Diskussion und Mitbestimmung schaffen, ermöglichen sie Schüler/-innen, Demokratie bereits in der Schule erfahren und erlernen zu können, so der bekannte Demokratiepädagoge John Dewey (vgl. Tampio 2024, S. xxix). Als Vorbilder sind Lehrkräfte zudem wesentliche Akteur/-innen in der politischen Sozialisation von Jugendlichen (Mattig, 2024). Dabei geben sie weiter, was sie selbst verinnerlicht haben, so die Annahme dieser Studie, die sich insbesondere auf Basis der Theory of Reasoned Action (TRA) theoretisch fundiert. Grundgedanke der TRA ist, dass es eine Beziehung zwischen den Einstellungen und subjektiven Normen einer Person und ihren Verhaltensweisen gibt (vgl. Ajzen & Fishbein, 1980). Auch die späteren Versionen der TRA, insbesondere die Theory of Planned Behaviour (TPB), welche zudem den Faktor „perceived behavioral control“ (Ajzen, 1985) inkludiert, sowie der Reasoned Action Approach (RAA), ein integriertes Modell für die Vorhersage (und Veränderung) des menschlichen Sozialverhaltens (vgl. Ajzen, 1991), behielten diesen Grundgedanken bei.

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Verständnis der Lehrkräfte von Demokratie, Bürgerschaft¹ und politischer Bildung einerseits und andererseits der Art und Weise, wie sie politische Bildung im Kontext der Digitalisierung vermitteln, gibt. Die politische Situation und die Digitalisierung werden dabei als Umweltfaktoren verstanden, die die späteren Versionen des theoretischen Modells als entscheidend für die Ausgestaltung der Normen und Einstellungen der Person sowie tatsächliche Umsetzung der geplanten Praktiken identifizierten (Ajzen, 2012, S. 15 ff.).

Digitalisierung und Demokratie

Empirische Studien zu den Perspektiven von Lehrkräften auf Demokratie und Digitalisierung stammen bisher überwiegend aus dem Globalen Norden, während eine Forschungslücke in Bezug auf den Globalen Süden besteht. Im Globalen Süden lassen sich die Mehrheit der Länder als Autokratien bzw. hybride Regime beschreiben. Im Hinblick auf die technische Infrastruktur und den Internetzugang bestehen zudem große Unterschiede zwischen dem Globalen Norden und Süden, weshalb bisherige For-

schungsergebnisse nur bedingt übertragbar sind. Eine der international größten Studien zur politischen Bildung, überwiegend im Globalen Norden durchgeführt, ist die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), welche im Jahre 2022 einen besonderen Schwerpunkt auf die Digitalisierung legte. In der Erhebung gaben rund 50 % der Lehrkräfte an, ihren Schüler/-innen die Möglichkeit zu geben, Präsentationen mit Hilfe digitaler Technologien zu erstellen, und 64 % ließen ihre Schüler/-innen digitale Technologien für Projekt- oder Klassenarbeiten nutzen. Ob und in welchem Maße Lehrkräfte Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) in der pädagogischen Praxis nutzen, scheint, so Knezek und Christensen (2008) zufolge, insbesondere von den Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber IKT, ihren technologischen Kompetenzen und ihrem Zugang zu den entsprechenden Technologien abzuhängen (Knezek & Christensen, 2008, S. 322). Demokratie allerdings spielte für die von Sadaf und Johnson (2017) oder auch Alberola-Mulet et al. (2021) untersuchten Lehrkräfte jedoch kaum eine Rolle, wenn es um die Integration digitaler Kompetenzen oder IKT in den Unterricht geht. Auch Vajen et al., 2022 zeigten, dass Lehrkräfte zwar die positiven Einflüsse der Digitalisierung auf die Informationsbeschaffung und die Partizipationsmöglichkeiten anerkannten und gleichzeitig auf die Gefahr der Manipulation durch antidemokratische Akteure hinwiesen, sie aber nur selten über die Einflüsse der Digitalisierung auf die Bürgerschaft reflektierten. Ein Grund dafür könnte die Tatsache sein, dass sie sich selbst nicht oder nur teilweise als digitale Bürger/-innen verstehen, wie Karaduman (2017) in einer Studie mit türkischen und US-amerikanischen Lehramtsanwärter/-innen herausarbeitete.

Der Kontext Tansania

Die Um die zugrundeliegende Forschungsfrage beantworten zu können ist es wesentlich, den Stand der Digitalisierung in Tansania in den Blick zu nehmen. Dafür sind die Verbreitung von Mobilfunk- und Internetanschlüssen wichtige Indikatoren. Während Anfang 2024 nur 31,9 % der tansanischen Bevölkerung Zugang zum Internet hatten, verfügten immerhin 99 % der Bevölkerung über einen Zugang zu Mobilfunkanschlüssen (DataReportal, 2024). Allerdings bedeutet ein solcher Anschluss jedoch keinen garantierten Zugang zu guten Verbindungen. Viele Tansanier/-innen besitzen daher mehrere SIM-Karten, um den Anbieter wählen zu können, der gerade die beste Verbindung ermöglicht. Insofern deutet die 111% Anschlussrate an den Mobilfunk (The Citizen, 2024) auch auf eine große Ungleichverteilung innerhalb der tansanischen Bevölkerung hin. Es sind nur 72 % der Fläche Tansanias mit High Speed Internetzugang versorgt (The Citizen, 2024).

Die Digitalisierung tansanischer Schulen ist jedoch nach wie vor eine Herausforderung, vor allem in ländlichen Gebieten. Zwar werden von der Regierung eine Reihe von Initiativen zum digitalen Lernen ergriffen und Anstrengungen unternommen, um Technologie sowohl in ländlichen als auch in städtischen Schulen zu integrieren (Oreku, 2022); der Zugang zu Elektrizität und Internetanschlüssen

ist jedoch begrenzt und Lehrkräfte müssten für den effektiven Einsatz von IKT im Unterricht geschult werden (Rwegoshora, 2023).

Wie Sæbø (2012) zeigt, bestehen zudem weiterhin Herausforderungen, was die digitale politische Teilhabe tansanischer Bürger/-innen betrifft. Der Autor arbeitete das mangelnde Bewusstsein für die Möglichkeiten und potenziellen Auswirkungen der Einführung von E-Government-Systemen im öffentlichen Sektor als eine Hürde dafür heraus. Politische Partizipation wird in Tansania also weiterhin vor allem analog gedacht und praktiziert.

Das politische System von Tansania gilt als „teilweise frei“ und wird als „Wahldemokratie“ (Bertelsmann Stiftung, 2024) betitelt. Unter dem verstorbenen Präsidenten Magufuli wurde jedoch eine zunehmende Autokratisierung des Landes festgestellt. Seit dem Amtsantritt von Präsidentin Samia Suluhu Hassan im Jahr 2021 hat sich das Land zunächst in Richtung politischer Liberalisierung entwickelt, wozu auch die Aufhebung einiger Medienverbote gehört (CIVICUS, 2023). Zuletzt legte die Präsidentin jedoch auch einen zunehmend autokratischen Regierungsstil an den Tag. So wurde das Demonstrationsrecht mehrfach eingeschränkt und führende Oppositionspolitiker wurden festgenommen (Bröll, 2024).

Methodik

Um die Chancen und Grenzen der Demokratiebildung in und durch Digitalisierung in Tansania angesichts der Einstellungen und normativen Überzeugungen von Lehrkräften zu ermitteln, werden die Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie in Tansania reflektiert. Der Fragebogen wurde im Rahmen einer Studie, die sich primär mit entwicklungspolitischer Demokratiebildung beschäftigt (s. Ohlig, im Erscheinen), entworfen.² Sie beruht u.a. auf der ICCS 2016 (vgl. Schulz et al., 2016) sowie „PISA for Development“ (vgl. OECD, 2018) und fragt nach dem Verständnis von guter Bürgerschaft, den politischen Aktivitäten von Lehrkräften sowie nach den verwendeten Lehrmethoden und Zielen politischer Bildung. Die Datenerhebung erfolgte in zwei Phasen (Okt-Dez 2021, Feb-Apr 2023) und – im Sinne einer „convenience sampling“-Strategie (vgl. Leavy, 2017, S. 110) – in Kooperation mit Schulen eines deutsch-tansanischen Schulnetzwerk. Die Schulleitungen agierten als Gatekeeper und unterstützten die Verteilung der Fragebögen an Lehrkräfte. Insgesamt lagen gültige³ Fragebögen von 74 Personen, darunter 18% (stellv.) Schulleitungen und 24% Frauen, aus 21 Schulen (davon 28% Grundschulen) in der Kilimanjaro-Region und aus Dar es Salaam vor. Die Analyse erfolgte in SPSS. Anschließend wurden die Ergebnisse im Rahmen einer Arbeitsgruppe⁴ interpretiert und validiert. Da alle befragten Schulen an einem Netzwerk zur Förderung der deutsch-tansanischen Schulpartnerschaften teilnehmen und Daten zum Lehrkörper in tansanischen Schulen fehlen, um die Qualität der Stichprobe beurteilen zu können, erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität. Zudem lag der Fokus des Fragebogens aufgrund der Entstehung in einem anderen Forschungszusammenhang

nicht explizit auf den Einstellungen der Lehrkräfte zu Digitalisierung. Die Ergebnisse eröffnen jedoch eine wichtige Perspektive auf die Bedingungen von Demokratiebildung in und durch Digitalisierung in Tansania.

Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die einzelnen Ergebnisse zum Verständnis von guter Bürgerschaft, zur politischen Aktivität der Lehrkräfte, den von ihnen priorisierten Zielen politischer Bildung und ihren Unterrichtsmethoden in eben dieser Reihenfolge vorgestellt und im Kontext der Digitalisierung beleuchtet.

Gute Bürgerschaft

Zunächst wurden die Befragten gebeten, die Bedeutung verschiedener Verhaltensweisen für gute Bürgerschaft zu bewerten (s. Abb. 1). Die tansanischen Lehrkräfte hielten es für am wichtigsten, die Meinung anderer zu respektieren, die Umwelt zu schützen und hart zu arbeiten. Am wenigsten wichtig schien den Befragten hingegen das Verfolgen der Nachrichten, der Beitritt zu einer politischen Partei, friedlich zu protestieren und die Teilnahme an politischen Diskussionen zu sein. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Befragten soziale Harmonie, Umweltschutz und persönliche Verantwortung als Schlüsselkomponenten einer guten Bürgerschaft verstehen. Darüber hinaus weisen die Antworten auf ein passives Verständnis von Bürgerschaft hin und können als Hinweis auf die Abkopplung vom formalen politischen Prozess interpretiert werden.

Politische Aktivitäten

In Anbetracht der Relevanz der eigenen Erfahrungen von Lehrkräften für ihren Unterricht (s. oben), wurde auch das bürgerschaftliche und soziale Engagement der Lehrkräfte untersucht (s. Abb. 2). Zu den am häufigsten praktizierten Aktivitäten gehören das Informieren über die Nachrichten sowie die Teilnahme an Diskussionen, was im Widerspruch zur Tatsache, dass die Befragten beides nicht als wichtige Merkmale guter Bürgerschaft sehen, zu stehen scheint. Dies weist darauf hin, dass Diskussionen von den Befragten möglicherweise schlicht nicht als politischer Akt wahrgenommen werden. In diesem Sinne zeigt sich ein theoretisches Demokratieverständnis, das stärker an formalen Kriterien als einer demokratischen Kultur orientiert ist, was das praktische Ausleben letztere aber nicht ausschließt.

Ebenfalls üblich, meist wöchentlich, ist die Teilnahme an religiösen Gruppen. Das Unterzeichnen von Petitionen, die Teilnahme an Protestmärschen und die Kontaktaufnahme mit den Medien gehören dagegen zu den am wenigsten häufig praktizierten Aktivitäten. Dies deutet, wie bereits das Verständnis guter Bürgerschaft, darauf hin, dass die Befragten zwar regelmäßig an sozialen und gemeinschaftlichen, nicht aber aktivistischen Aktivitäten teilnehmen und dass ihre Aktivitäten weniger direkt an das politische System gekoppelt sind.

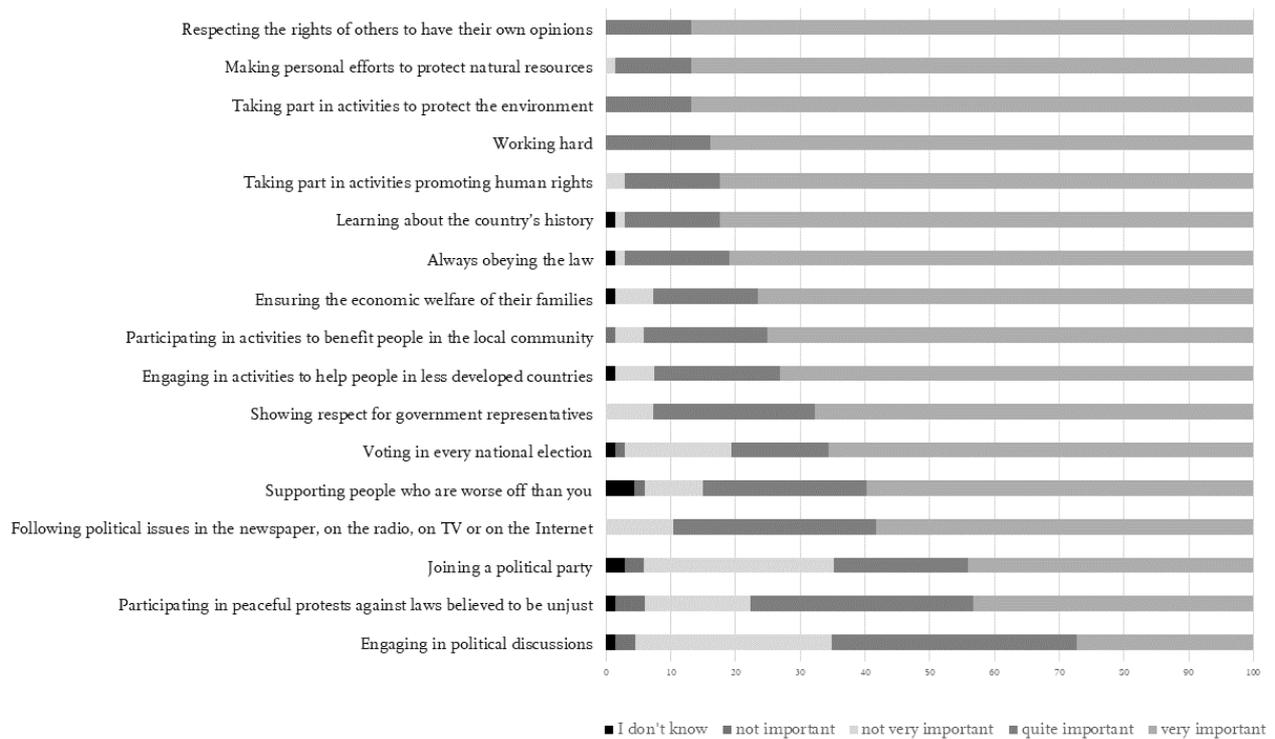


Abb. 1: Verständnis guter Bürgerschaft (Quelle: eigene Daten)

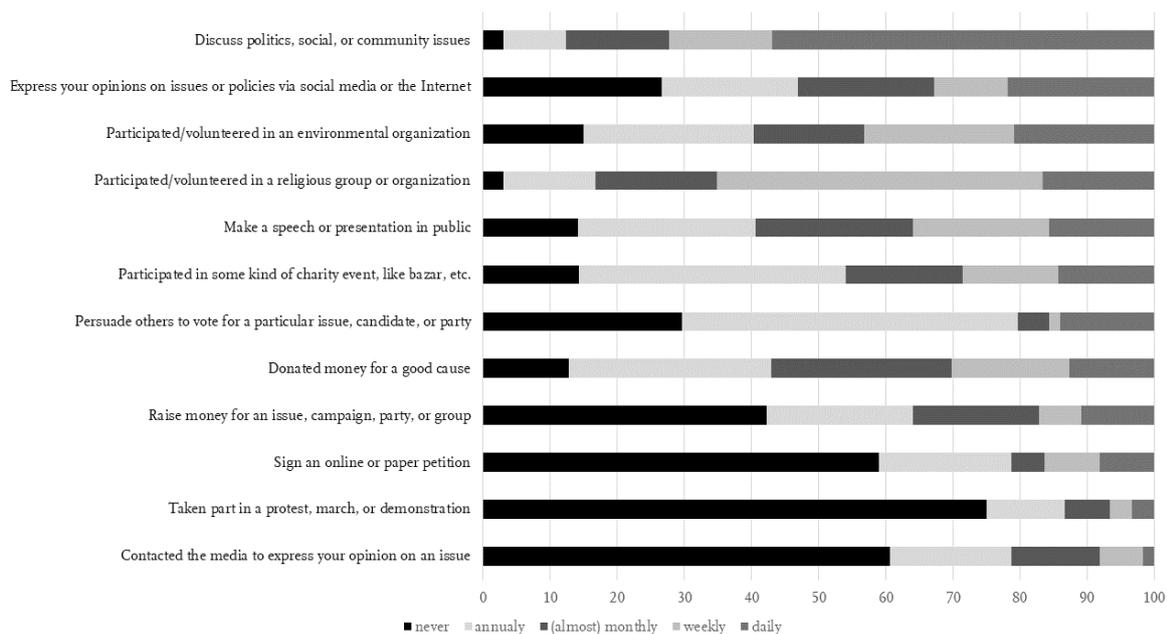


Abb. 2: Berichtete politische Aktivitäten der befragten Lehrkräfte (Quelle: eigene Daten)

Politische Bildung

Um einen Einblick in das Verständnis politischer Bildung zu erlangen, sollten die Lehrkräfte aus einer Auswahl von Zielen politischer Bildung die drei ihrer Meinung nach wichtigsten identifizieren. Es zeigte sich, dass kognitive Ziele priorisiert wurden, z. B. der Förderung des Wissens über die Rechte und Pflichten der Bürger und des Wissens über die sozialen, politischen und staatsbürgerlichen In-

stitutionen. Kritisches Denken wurde ebenfalls hoch eingeschätzt. Demgegenüber wurden die Unterstützung von Strategien zur Bekämpfung von Rassismus und die Förderung der Beteiligung am Schulleben von den wenigsten Lehrkräften ausgewählt. Dies weist auf eine engere Sichtweise auf politische Bildung hin, bei der kognitive Kompetenzen höher bewertet werden als die Förderung von sozialer Gerechtigkeit und aktiver Beteiligung.

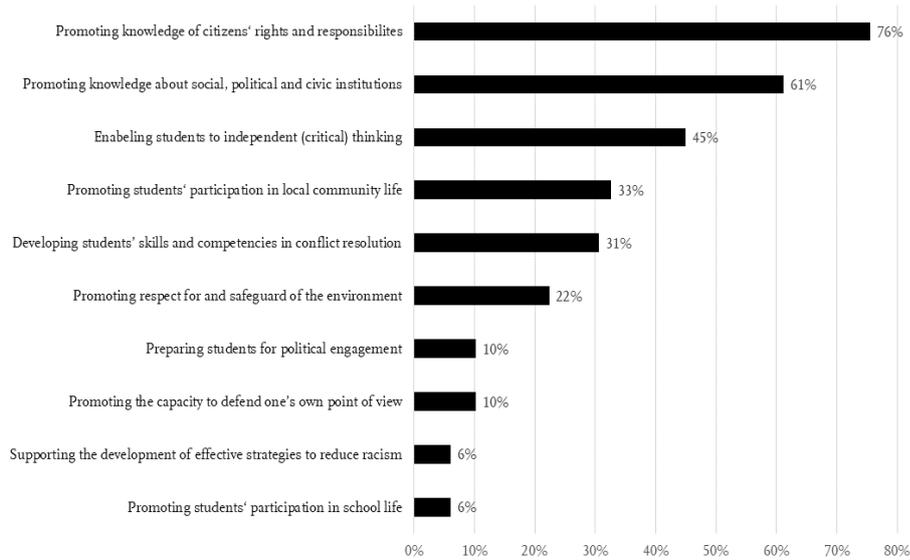


Abb. 3: Verständnis politischer Bildung (Quelle: Ohlig in Begutachtung)

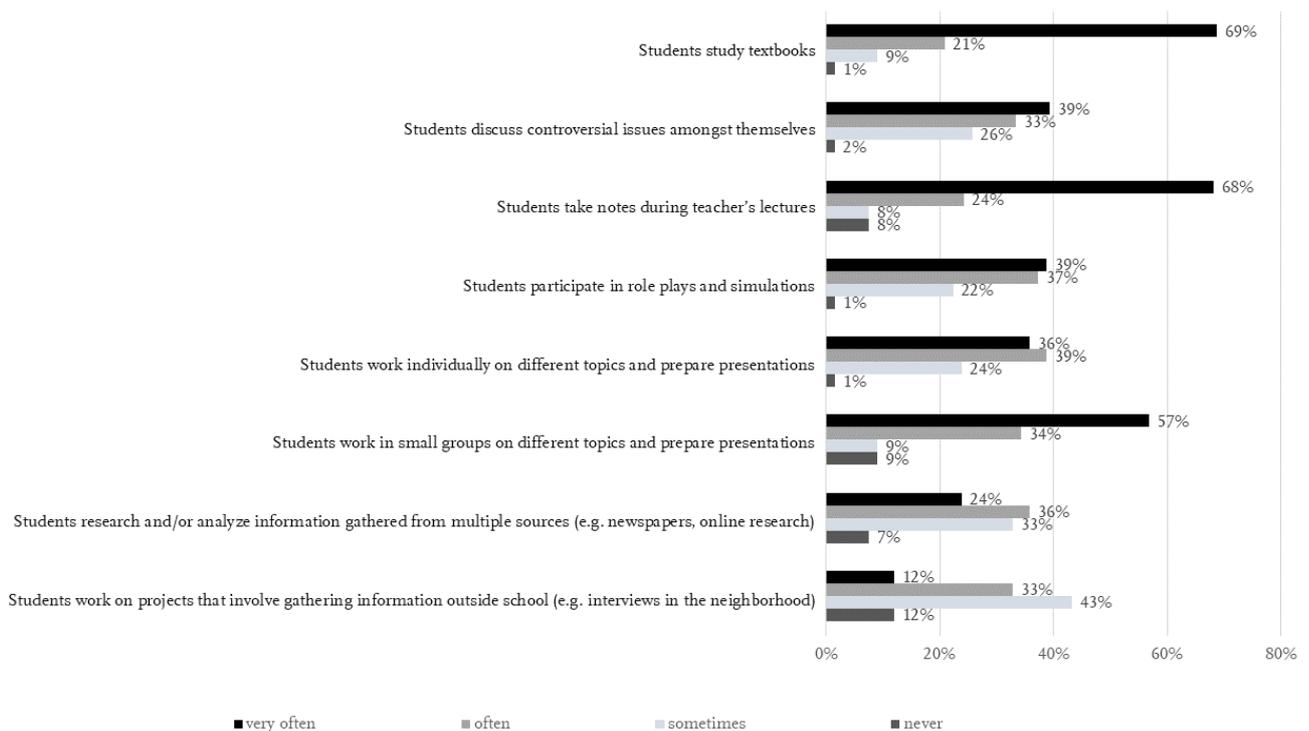


Abb. 4: Von den befragten Lehrkräften berichtete Unterrichtsmethoden (Quelle: Ohlig in Begutachtung)

Unterrichtsmethoden

Schließlich wurden die Befragten gebeten, anzugeben, wie häufig sie bestimmte Lehrmethoden anwenden. Zu den am häufigsten verwendeten Methoden gehörten das Anfertigen von Notizen während Vorträgen, die Arbeit mit Lehrbüchern und Präsentationen. Die am wenigsten verbreiteten Methoden waren die Erörterung kontroverser Themen, gefolgt von der Beschaffung von Informationen außerhalb der Schule und der Nutzung verschiedener

Quellen. In den Klassenzimmern der Befragten scheinen folglich traditionelle, lehrkraftzentrierte Ansätze zu dominieren. Die geringe Anzahl von Berichten über Diskussionen über kontroverse Themen und das Sammeln von Informationen aus verschiedenen Quellen widerspricht der Priorisierung des kritischen Denkens durch die Befragten, steht aber tatsächlich im Einklang mit dem Schwerpunkt auf Harmonie im Verständnis guter Bürgerschaft.

Fokus auf Wissen, Harmonie und Engagement in der Gemeinschaft

Zusammengefasst weisen die Ergebnisse auf verschiedene Besonderheiten des Verständnisses von Demokratie und politischer Bildung der befragten tansanischen Lehrkräfte hin (vgl. Ohlig, in Begutachtung). Besonders deutlich werden jedoch folgende Aspekte: Die Befragten scheinen einen großen Fokus auf Wissensvermittlung zu legen, während die Förderung politischer Beteiligung und von Kontroversität depriorisiert wird. Ihr theoretisches Demokratieverständnis ist eng an das politische System gebunden, weswegen ihnen der politische (demokratische) Charakter nicht konventioneller Partizipationsformen und deren Bedeutung für eine demokratische Gesellschaft nicht bewusst sein könnte. Gleichzeitig streben sie aber nach dem Erhalt bzw. der Förderung von Harmonie und verorten Bürgerschaft vor allem durch Beteiligung und Engagement in der lokalen Gemeinde und der Umwelt.

Dies entspricht den Ergebnisse von Wong et al. (2019), die für Lehrkräfte in Hongkong zeigten, dass diese ebenfalls kontroverse Fragen im Unterricht vermeiden. Gleichzeitig zeigten auch Manzel et al. (2019) und Schneider et al. (2018), dass auch deutsche Lehrkräfte kritisches Denken als wichtigste Ziele der politischer Bildung hervorheben, während sie politische Handlungskompetenzen als weniger wichtig erachten.

Herausforderungen und Chancen

Was bedeutet das nun aber für die Demokratieerziehung in Zeiten der Digitalisierung, insbesondere in einer Autokratie wie Tansania? Digitalisierung in Bildungskontexten muss grundsätzlich als ein umfassender Prozess verstanden werden, der über den Übergang von analogen zu digitalen Informationen („digitization“) hinausgeht, sondern auch die Integration neuer Lehrmethoden und pädagogischer Konzepte („digitalization“) angesichts der Auswirkungen der Digitalisierung auf Kultur und Gesellschaft sowie insbesondere das Lernen und Lehren („digitality“) umfasst (Stalder, 2021, S. 3; Trültzsch-Wijnen & Brandhofer, 2020, S. 8 f.).⁵ Die Ergebnisse sind daher vor allem im Lichte ihrer Bedeutung für die „digitalization“ von Demokratiebildung einerseits und die „digitality“ als Kontextfaktor andererseits zu interpretieren.

Sampermans et al. (2021) haben auf der Grundlage von Daten aus dem ICCS 2016 fünf verschiedene Profile der Konzepte von Lehrkräften für gute Bürgerschaft herausgearbeitet und gezeigt, dass Lehrkräfte mit einem „duty-based“ Verständnis von politischer Bildung, die traditionellen Aktivitäten wie Wählen, Gehorsam und Respekt den Vorrang geben, weniger geneigt sind, webbasierte Informationen in ihren Unterricht einzubeziehen. Lehrkräften, die den Profilen „engaged“ oder „all around“ entsprechen und wozu die Mehrzahl der in dieser Studie Befragten auf Basis der Ergebnisse gezählt werden können, kann hingegen grundsätzlich ein höheres Potenzial zugesprochen werden. Daher kann das weniger auf konventionelles politisches Engagement fokussierte Verständnis von Bürger/-innenengagement der befragten Lehrkräfte in dieser Studie als Indiz für das Potenzial digitaler Räume zur Demokratiebildung in der Digitalisierung gedeutet werden.

Gerade in autokratischen Kontexten ist die politische Partizipation oft eingeschränkt, was die Unterdrückung der Opposition und das Verbot von Demonstrationen in Tansania untermauert. Digitale Plattformen bieten daher einen Raum, in dem bürgerschaftliches Engagement stattfinden kann, z.B. durch Online-Petitionen, Social-Media-Kampagnen und virtuelle Beteiligungsformate, und ermöglichen so eine breitere Auseinandersetzung mit sozialen Themen und politischer Partizipation, auch ohne direkte Auseinandersetzung mit formellen politischen Institutionen oder Protesten. Dafür, so zeigt diese Studie, könnten sich besonders Angelegenheiten, die mit lokalen Herausforderungen auf Community Ebene oder dem Umweltschutz zusammenhängen, eignen, da diese einen Schwerpunkt des Verständnisses von Bürgerschaft tansanischer Lehrkräfte darstellen. Ein Beispiel dafür sind lokale E-Parlamente oder Nachbarschaftsplattformen.

In Autokratien wie Tansania stellt zudem die eingeschränkte Verfügbarkeit von Informationen angesichts der Restriktionen von Presse- und Meinungsfreiheit ein wichtiges Kontextmerkmal dar, dass die Chancen und Grenzen von Demokratiebildung in und durch Digitalisierung beeinflusst. Mittels digitaler Technologien können Lehrkräfte und Lernende einen verbesserten Zugang zu vielfältigen Informationen, Wissen und Diskussionen außerhalb des staatlich kontrollierten Rahmens erlangen. Die Tatsache, dass die hier befragten Lehrkräfte die Bereitstellung von Wissen und Informationen als Hauptziel der politischen Bildung betrachten und dass sie sich bereits regelmäßig online mit Nachrichten versorgen und Social Media für Diskussionen nutzen, bietet ein Potenzial für einen verstärkten Einsatz von IKT und Online-Quellen im Unterricht zur Stärkung der Demokratieerziehung durch Digitalisierung.

Gleichzeitig stellen Fehlinformationen im Internet eine große Herausforderung dar. Der Fokus auf die Förderung des kritischen Denkens von Lehrkräften ist daher besonders wichtig, damit sich der „demokratische“ Effekt eines verbesserten Informationszugangs entfalten kann. Wenn jedoch die Diskussion kontroverser Themen im Unterricht nicht geübt wird, selbst wenn sie nicht auf Online-Informationen basiert, bleibt unklar, wie Lernende die Kompetenzen erwerben können, sich im Internet zurechtzufinden und die verfügbaren Informationen zu nutzen. Daher stützen die Ergebnisse dieser Studie das Argument, dass Lehrkräfte in Tansania dazu befähigt werden müssen, selbst zu digitalen Bürger/-innen zu werden und Schüler/-innen beizubringen, wie sie sich kritisch im Internet bewegen können. Ebenso müssen aber auch die strukturellen Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Dies sollte insbesondere die offizielle Anerkennung und Genehmigung der Nutzung des Internets als Ressource im Unterricht umfassen, anstatt die staatlich überwachten Schulbücher als einziges Informationsmaterial zu betrachten.

Anmerkungen

¹ „(Staats-)bürgerschaft“ (citizenship) wird hier als rechtlicher und politischer Begriff ohne geschlechtsspezifische Zuschreibungen verwendet; alle geschlechtlichen Identitäten sind selbstverständlich inbegriffen.

- 2 Der Artikel ist im Rahmen des Promotionsforschungsprojekts zur Rolle von (politischer) Bildung in der entwicklungspolitischen Demokratieförderung, welches von der Studienstiftung des deutschen Volkes und der Bamberg Graduate School of Social Sciences gefördert wurde.
- 3 Unvollständige Fragebögen und solche mit Antwortmustern wurden ausgeschlossen.
- 4 Ich danke Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, PD Dr. Matthias Borgstede und Dr. Mark Wenz für die großartige Unterstützung.
- 5 Im Folgenden (und auch zuvor) ist mit Digitalisierung stets der Dreiklang gemeint.

Literatur

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action Control* (S. 11–39). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2012). Martin Fishbein's Legacy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 640(1), 11–27. <https://doi.org/10.1177/0002716211423363>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs & NJ: Prentice-Hall.
- Alberola-Mulet, I., Iglesias-Martínez, M. J., & Lozano-Cabezas, I. (2021). Teachers' Beliefs about the Role of Digital Educational Resources in Educational Practice: A Qualitative Study. *Education Sciences*, 11(5), 239. <https://doi.org/10.3390/educsci11050239>
- Bertelsmann Stiftung (2024). *Tanzania*. Letzter Zugriff am 05.11.2024 <https://bti-project.org/de/reports/country-dashboard/TZA>.
- Bröll, C. (2024, 13. September). *Repression in Tanzania: „Menschen werden entführt, und niemand tut etwas“*. FAZ Online. Letzter Zugriff am 05.11.2024 <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/in-tanzania-regiert-samia-suluhu-hassan-immer-autoritaerer-19980270.html>
- The Citizen (2024, 3. Juni). *How to increase internet penetration in Tanzania*. Letzter Zugriff am 05.11.2024 <https://www.thecitizen.co.tz/tanzania/news/national/how-to-increase-internet-penetration-in-tanzania-4645192>
- CIVICUS. (2023). *Tanzania*. Letzter Zugriff am 20.12.2023 <https://monitor.civicus.org/country/tanzania/>
- DataReportal. (2024). *Tanzania*. Letzter Zugriff am 05.11.2024 <https://datareportal.com/reports/digital-2024-tanzania>
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994176>
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence? ACER Research Conference, Melbourne, Australia*. Letzter Zugriff am 12.10.2023 http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Karaduman, H. (2017). Social Studies Teacher Candidates' Opinions about Digital Citizenship and its Place in Social Studies Teacher Training Program: A Comparison between the USA and Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(2).
- Knezek, G., & Christensen, R. (2008). The Importance of Information Technology Attitudes and Competencies in Primary and Secondary Education. In J. Voogt & G. Knezek (Hrsg.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (Bd. 20, S. 321–331). Boston & MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_19
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68–109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.
- Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Zischke, F. E. (2019). Lehrervoraussetzungen. In University Of Duisburg-Essen (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016* (S. 325–353).
- Mattig, R. (2024). Role Models. On Education. *Journal for Research and Debat*, 7(19). https://doi.org/10.17899/on_ed.2024.19.2
- Ohlig, L. (im Erscheinen). *Bildung und Demokratisierung: Empirische Befunde und theoretische Überlegungen zur Rolle von Bildung in der externen Demokratieförderung*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Ohlig, L. (in Begutachtung). *Education for Democracy in Autocratic Settings. An Exploration of Tanzanian School Actors' Understandings*.
- Oreku, G. S. (2022). ICT in Education: Mapping Digital Learning Initiatives in Tanzania. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 13(1), 3684–3703. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2022.0486>
- Organization of Economic Cooperation and Development (2018). *PISA for development assessment and analytical framework. Reading, mathematics and science*. Paris.
- Reichert, F., Lange, D., & Chow, L. (2021). Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>
- Reichert, F., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Sadaf, A., & Johnson, B. L. (2017). Teachers' Beliefs About Integrating Digital Literacy Into Classroom Practice: An Investigation Based on the Theory of Planned Behavior. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 129–137. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1347534>
- Sæbø, Ø. (2012). E-government in Tanzania: Current Status and Future Challenges. In D. Hutchison, T. Kanade, J. Kittler, J. M. Kleinberg, F. Mattern, J. C. Mitchell et al. (Hrsg.), *Electronic Government* (Lecture Notes in Computer Science, Bd. 7443, S. 198–209). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33489-4_17
- Sarwar, M., Yousuf, M. I., & Hussain, S. (2010). Attitude Toward Democracy In Pakistan: Secondary School Teachers Perceptions. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(3), 33–38. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i3.100>
- Schneider, H., Gerold, M., & Bertelsmann Stiftung. (2018). *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität?* (S. 3–7). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1
- Stromquist, N. P. (2018). *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Brussels: Education International.
- Tampio, N. (2024). Introduction: Dewey's Vision in Democracy and Education. In N. Tampio & J. Dewey (Hrsg.), *Democracy and Education* (S. xv–lvi). New York: Columbia University Press.
- Trültzsch-Wijnen, C., & Brandhofer, G. (2020). Zur Diskussion über Bildung, Digitalisierung und erwarteten Kompetenzen: eine Einleitung. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung* (S. 7–12). Frankfurt a. M.: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748906247-7>
- Wong, K. L., Lee, C. K. J., Chan, K. S. J., & Kennedy, K. J. (2019). Teacher self-efficacy in cultivating students to become 'good citizens': a Hong Kong case. *Teacher Development*, 23(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/013664530.2018.1550435>

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.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt; 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 (insbesondere Ostafrika).

Frederick F. Njobati

Conditions of Learning for Democracy and Peace in Sub-Sahara Africa: Case of Nigeria

Abstract

This article examines the experiences of Christian Church leaders about the contribution of peace and democracy education in Nigerian faith-based schools as a basis for a just and stable society. The role of education in shaping democracy and peace especially in ongoing conflict context is pivotal, meanwhile there is paucity of research especially in areas of conflict in sub-Saharan Africa (SSA) (Njobati, 2021, p. 25; Burde et al., 2017, p. 620; Bajaj, 2015, p. 1–2; Krogull, Scheunpflug & Rwambonera, 2014, pp. 13–16). Existing studies mainly address wars, unstable governments and economy (Brunori et al., 2019, Babajide et al., 2021). This paper focuses on the case of the conflict in the Middle Belt region of Nigeria and its effects on education where schools have been attacked and children forced out of schools with girls violated (Njobati, 2021; Opara & Inmpey, 2019, p.109). Meanwhile, Christian Church organizations are playing an important role through conflict resolution and peace education (Ilo, 2015, p. 99). The qualitative research included 13 semi-structured interviews with leaders of Roman Catholic and Protestant church organizations about their experiences on how peace and democracy education activities in the faith-based schools is shaping learning conditions.

Findings show a varied nature of the relationship between conflict and learning for peace and democracy. On the one hand, peace clubs in schools are perceived to offer safe spaces for learning. On the other hand, everyday school life is still characterized by normative discipline that stir conflict and overlook the conditions of learning. Aspects such as good learning climate, critical thinking, problem solving and cooperative learning which have been established based on evidence as key elements of peace and democracy education (Dewey, 2024, p. XV, Burde et al., 2017, p. 620; Bajaj, 2015, p. 1–2; Krogull et al., 2014, pp. 17–72), do not feature in the pedagogical understanding of schools. The paper concludes that further professional development for church and educational leaders is needed on the global understanding of peace and democracy and how to contextualize this for better learning and wellbeing of children in a conflict environment.

Keywords: *democracy education, peace education, social justice, quality education*

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Erfahrungen christlicher Kirchenleitungen mit Friedens- und Demokratieerziehung in konfessionellen Schulen in Nigeria als Beitrag für eine gerechte und stabile Gesellschaft. Die Rolle von Bildung bei der Gestaltung von Demokratie und Frieden ist von entscheidender Bedeutung, insbesondere in einem anhaltenden Konfliktkontext, auch wenn es zu den Konfliktgebieten in Subsahara-Afrika (SSA) nur wenige Forschungsarbeiten gibt (Njobati, 2021, S. 25; Burde et al., 2017, S. 620; Bajaj, 2015, S. 1–2; Krogull, Scheunpflug & Rwambonera, 2014, S. 13–16). Die bisher vorliegenden Studien befassen sich hauptsächlich mit Kriegen, instabilen Regierungen und deren ökonomischen Folgen (Brunori et al., 2019, Babajide et al., 2021). Dieser Artikel konzentriert sich hingegen auf die Auswirkungen von Konflikten auf Bildung am Beispiel der Middle Belt-Region Nigerias. Dort werden gezielt Schulen angegriffen, Kinder aus den Schulen vertrieben und Mädchen vergewaltigt (Njobati, 2021; Opara & Inmpey, 2019, S. 109). In dieser Situation spielen christliche Kirchen eine wichtige Rolle bei der Konfliktlösung und Friedenserziehung (Ilo, 2015, S. 99). Die hier vorgestellte qualitative Studie stützt sich auf 13 halbstrukturierte Interviews mit Führungskräften römisch-katholischer und protestantischer Kirchenorganisationen zu ihren Erfahrungen mit der Wirkung friedens- und demokratiepädagogischer Aktivitäten in konfessionellen Schulen auf Lernbedingungen.

Die Ergebnisse zeigen vielfältige Relationen zwischen Konfliktlagen und dem Lernen für Frieden und Demokratie. Einerseits wird davon ausgegangen, dass Friedensclubs in Schulen sichere Lernräume bieten. Andererseits ist der Schulalltag immer noch von normativer Disziplin geprägt, die Konflikte schürt und die äußeren Lernbedingungen außer Acht lässt. Aspekte wie ein gutes Lernklima, kritisches Denken, Problemlösung und kooperatives Lernen, die sich auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse als Schlüsselemente der Friedens- und Demokratieerziehung etabliert haben (Dewey, 2024, S. XV, Burde et al., 2017, S. 620; Bajaj, 2015, S. 1–2; Krogull et al., 2014, S. 17–72), finden im pädagogischen Verständnis von Schulen hingegen wenig Berücksichtigung. Es wird der Schluss gezogen, dass eine berufliche Weiterentwicklung von Kir-

chen- und Bildungsleitenden ein globaleres Verständnis von Frieden und Demokratie und Fragen der Kontextualisierung für ein besseres Lernen und Wohlbefinden von Kindern in einem Konfliktumfeld einschließen muss.

Schlüsselworte: *Demokratiebildung, Friedensbildung, soziale Gerechtigkeit, hochwertige Bildung*

Introduction

The debate regarding children's exposure to a diversity of violent conflicts underscores the necessity of education that fosters social justice, peace and democracy especially in resource-limited contexts like Sub-Saharan Africa (SSA), where the level of educational quality still remains a challenge (Gentz et al., 2021, p. 1). This paper investigates learning conditions for peace and democratic education in faith-based schools through a qualitative research in Nigeria's Middle Belt region. The study highlights the experiences of Christian church leaders involved in faith-based non-state schools.

The Middle Belt region of Nigeria, shaped by ethno-religious conflicts

Nigeria experiences complex forms of violence and conflicts including violent attacks by the Boko Haram fundamentalist group with negative effects on education whereby girls are violated and schools burnt down, with children and youths as victims and actors (Piereder, 2014, p. 71). The Middle Belt region, in which this study is contextualized, is a multi-ethnic area where the mainly Muslim north meets the largely Christian south. The region experiences violent conflicts described as ethno-religious (Ilo, 2015, p. 100–106). However, the causes could be rooted in land resources, population growth and climate change, especially given that Nigeria faces the challenge of governance and conditions for inclusive growth with 40% of the population living in extreme poverty (World bank, 2019, p. 9). That notwithstanding, Christian church organizations in Nigeria, besides the important role they play in peace building and education within schools, also contribute to conflict resolutions and cohesion in communities even if this role does not seem to be recognized (Rugah, 2020; Federal Ministry of Education, 2019, p. 22–67).

Theoretical background: Peace education, education for democracy and social justice

The narratives of how to support children to develop and respond to challenges of conflicts and violence in their environment show that schools have the greatest impact through the offer of safe spaces for learning (Ungar et al.; 2019; Bajaj, 2015, p. 1). Accordingly, one of the foundations of safe spaces in schools is rooted in democratic and peace education, especially in a challenging democratic context (Basedau, 2023, p. 1; Magro, 2015, p. 109). Therefore, in precarious context of conflicts, peace and transformative education is argued to be appropriate as it challenges pedagogy that is rooted in hierarchical forms of power but

rather seeks to respond to democratic participation, freedom and social justice that surmount national limits (Basedau, 2023, p. 1, Magro, 2015, p. 109). In this circumstance, it is relevant to reflect peace education and education for democracy in an interconnected way.

Even though peace education understanding is complex, its overarching questions address inequality gaps, democratic processes of dealing with conflict and issues of global social justice (Jäger, 2015; Magro, 2015, p. 109). From this premise, sustainable peace education, otherwise considered critical peace education is upheld as it emphasizes on a just, democratic and sustainable world (Galtung, 2023, p. 81; Moraes et al., 2023, p. 147–148). Therefore, peace education understanding would emphasize on justice as underlined by the United Nations Sustainable Development Goal 16 (United Nations, 2015) thereby also responding to social, ecological, and economic dimensions. Furthermore, justice sensitive education incorporates self-esteem, autonomy, critical thinking, problem-solving, democratic and participatory approaches that are embedded in social competences (Davies, 2017; Krogull et al., 2014, pp. 17–48). By extension, the understanding of education for democracy emphasizes on the important role of schools not only to focus on the specific knowledge about democracy but also to address the social development dimension like responsible freedom and sustainable human development (Maryanto & Khoiriyah, 2017, p. 277; Lange, Njobati & Scheunpflug, 2013, p. 127–128). Democracy and education as underlined in Dewey's work seem to connect the two concepts with the argument that both involve self-determination, self-development and participating for the common good, ensuring equity and guided by social and moral responsibility (Dewey, 2024, p. XV; Hand, 2023, pp. 146–147). Arguably, democratic education therefore seems to give an orientation to social justice that embeds Paulo Freire's socially just forms of democratic life (Bialystok, 2023, p. 180; Roberts, 2023, p. 90). From this perspective, the debate about children exposed to various forms of violence and adversities, would necessitate resilience development, peace and democracy education (Gentz et al., 2021, p. 1). A study from the post-conflict context of Rwanda in SSA has positioned peace and democratic teaching culture and the development of social competences in schools as the foundation for sustainable societal cohesion (Krogull et al., 2014, pp. 17–48).

Research methodology

Based on the problem description analysed earlier in the introduction, the study was guided by the following question: What are the experiences of Christian Church leaders about the contribution of peace and democracy education to the learning conditions in Nigerian faith-based schools? Given that the study is new in the context of Sub-Saharan Africa in general and Nigeria in particular, a qualitative approach was adopted (Savin-Baden & Major, 2013). Data was collected by semi-structured interviews (Morse et al., 2021, p. 6; Charmaz, 2014, p. 58–65) from 13 leaders of Roman Catholic and Protestant church organizations in the Middle Belt region of Nigeria to get their in-depth and subjective perspectives

about the contribution of peace education in schools (Evans & Lewis, 2018; Flick, 2009). The sample of the study were men and women drawn from amongst Christian church umbrella organizations, schools, church organizations involved in justice and peace, church congregations, and church-based funding organizations. As COVID-19 pandemic security restrictions at the time did not allow for face-to-face meetings, interviews were collected by digital means through Zoom, Skype or WhatsApp. For the purpose of ethical consideration, the names of the participants were anonymized (Surmiak, 2020) using names of food crops in Nigeria. Data constituted by interview transcripts was analysed by content analysis (Mayring, 2014) using a software program, MAXQDA.

Findings¹: Processes and conditions of learning – a potential for understanding peace and democracy education

In line with the material of the study and based on the research question that seeks the understanding of Christian Church leaders about the contribution of peace and democracy education in schools, the results of the study are described (see Njobati, 2021. pp 27–29). These findings are differentiated into three themes: First about the understanding of what peace club activities in schools are serving for. This is followed by the understanding of the learning conditions for peace and democracy education and finally, the understanding of peace and democracy education.

Understanding based on what peace club activities in schools are serving for: Christian church leaders perceive the contribution to positive change in students' life and learning experience

In regard to the understanding of what peace clubs in schools are serving for, Church leaders explain these clubs play an important role in enhancing students' learning experiences. This insight is drawn from interviews that highlight the quality of the field, as detailed below. In the quotation that follows, Yam talks about a change in the attitude of a boy who was previously engaged in acts of violence towards girls at school. During the interview, she narrated the processes used by peace clubs to facilitate this change and explained:

"In one of the schools where this program on peace clubs was run [...] there is a young boy, that has been physically violent on young girls. And of course the school was about to suspend him, and we pleaded with the management of the school to allow us intervene [...] part of our work and mandate is to actually hear from all sides, so we interviewed the boy [...] and he explained that his father usually beat his mother at home, and the father encouraged him never to tolerate any woman who belittles him, and so for that, and every day he comes to school he acts this way and beats girls [...] We met the father and we told him the details and discussed elaborately[...]at the end to cut the long story short, we all had a common understanding and together with the parents we went to the school to resolve this issue amicably. From that moment onwards, the vowed never to do so and he never did it until he graduated from that school." (Yam, lines 399–415)

Yam's explanation above shows that peace clubs in schools actively involve parents, school management, and students in the process of fostering change. Complementing this perspective, Cassava's interview sheds light on the religious inclusivity within these clubs and the students' roles in peer mediation. Cassava reported in the following quotation from the interview:

"We are actually partnering and starting clubs in schools; you train the students on how to mediate, including those from both Christian and Muslim backgrounds. Peer mediators resolve issues within the school without needing to refer to the guardian counselor master, and instead, they report their successes" (Cassava, lines 456–463).

Additionally, another interview from Pumpkin (lines 140–146) emphasizes the role of peace education in facilitating trauma healing among children and the possibilities of curbing violence reproduction. From the material described, the understanding of the contribution of peace education in schools is limited to individual learning experiences in the grassroots of the local context.

Understanding of learning conditions for peace and democracy education: Christian church leaders show two-sided understandings: One dimension emphasizes safe learning conditions and the other focuses on normative aspects of discipline

As far as learning conditions is concerned, the leaders of Christian church organizations express varied understandings. Some perceptions emphasize on participatory and inclusive learning environment while some emphasize on normative forms of discipline and morality. All of these dimensions of understandings are drawn from the interviews that shape the quality of the field. In the following quotation, Maize, an actor from a church funding organization, explains that schools need to have safe places through quality education to enhance better learning:

"[...] just to mention to say we want to support peace initiative, we need to start a school project because schools are so crucial, I mean this all everything I introduce schools first of all, to have a quality of education, schools have to be a safe place [...] it's not enough to have peace education in schools, it is like a step before, we have to know a bit more, what have we first to do to have a school as a safe place and then of course peace education is of course one element [...] in conflict and also post conflict regions it is very important to face violence like a structural problem, that's why we must also think about the prevention of violence or to make schools a safe place for all the children and we identify that the most vulnerable in schools are girls and so our focus in schools are girls" (Maize, lines 168–177). The statement of Maize above highlights violence in the context of the study as a structural problem necessitates quality education to enhance safe places of learning. Other materials from the interview of Njangsa emphasizes on the tolerance to religious diversity as she reports: "Just like I said, [...], they have seen that the school is really good, like this small one, the place I am, majority of the people are not members of our church (name of church withheld), like I said, it's a mixture of the villagers, [...]. Yes, we have Christians, some of them are even Muslims" (Njangsa, lines 174–178). In addition to

the provision of safe places and religious tolerance, some materials from the study highlight the offer of access to the disadvantaged students as shown in the interview quotation from Groundnut: “[...] if we go for all the best candidates who will help the non-best candidates, in the course of our admission we consider those candidates who even emerge with B or C class, we still take them in, and we help them [...] some come from very disadvantaged environments from their primary school level, [...] so our job also is to get a support for them, [...] and that enables us to carry everybody along” (Groundnut, lines 73–95).

On the other hand, some other materials from the study show learning situation characterized by normative discipline and a call for morality. In the following interview quotation, Okro emphasizes on strict discipline, the call for obedience and morality as he says:

“One of the things we do is that we give punishment to a child who is involved in that, you ask him to cut the grasses outside or pick some stones and fill up some areas that needs to be refilled, its actually the disciplinary committee that decides on what punishment has to be given depending on the gravity of the problem. So they decide and sometimes we make them to apologize on the assembly ground, we could punish them by flogging them and then we make them to apologize, to say they are sorry for the behaviour and of course it's that type of behavior that is being counseled by school guardian counselors. And we also have a chaplain in the school who will also pray for them.” (Okro, lines 230–238).

Besides the focus on punishment as shown on the statement of Okro above, he also emphasizes on connecting the content of school subjects to faith as he explains in the following segment from his interview: “As the head of the school, I've been able to let teachers know that biology is not a separate subject from their Christian lives, so while teaching biology, we expect them to bring in Christian biblical referencing to incorporate into what they are teaching the students [...] we cannot carry bible away from whatever we are teaching.” (Okro, lines 122–133).

From the descriptions above, the statements from the interviews of church leaders show varied understanding regarding learning conditions for peace and democracy. While some materials from the study show an inclusive and safe learning space understanding, other materials emphasize normative discipline and combining school subjects to faith.

Understanding of peace and democracy education: Christian church leaders show a varied understanding of peace and democratic education: not all the ideas are adequate for global peace and democracy

Regarding peace and democracy education, the materials from the study shows a varied understanding. Some of the material from the study show church leaders' understanding that justice is only sought when there is conflict. For example in the quotation from the interview of Carrot that follows, he explains: “Yes Peace comes first. Where there is peace and people are living together in harmony, there is no need for justice. But when there is conflict and people are trying to retaliate, and to console them, then there will be justice” (Carrot, lines 293–296). Based on what Carrot

explains, when people live in harmony, there is no need for justice. Other materials from the study such as Potato (lines 215–219) subscribe to the same understanding by laying emphasis on reactive approaches to conflict situations. On the other hand, other materials from the study show a broader understanding of peace and democracy education by connecting to justice. For example, in the quotation from the interview of Pumpkin below, she emphasizes that there is no no peace, if there is no justice as she says:

“I mean there is no peace if there is no justice for what is being done here in this particular country [...] so I think, one of the things is that we need to build the capacity of the church [...] a church that will build the capacity in justice and they can speak to power without fear of people [...] But again, another thing coming up that I am beginning to see, standing up for peace that we are not doing [...] is the issue of climate change and food security [...] seeing that most of our trees are being felled and so there is this invasion of the Saharan desert and so the farming lands are also being encroached by herdsmen and it is causing a lot of problems in the Middle Belt; water crises also [...] We cannot talk about justice and peace when we don't talk about sanitation, food security and climate.” (Pumpkin, lines 335–369).

The statement of Pumpkin above emphasizes on the need for justice and to broader aspects that are linked to ecological and economic factors. The leaders of Church organizations therefore show divergent understand of peace and democracy education. In summary, the findings based on the understanding of Christian Church leaders in Nigeria reveal the following:

Peace club activities in schools contribute to positive change in students' life and learning experience. This understanding is limited to individual experience in the grass-roots while the connection to a broader perspective is not perceived. The interviewed church leaders show varied understandings concerning learning conditions for peace and democracy education. On the one hand, there are perceptions that emphasizes safe learning conditions and the other hand, focus is on normative aspects of discipline such as corporal punishment and a call for morality. As far as the understanding of peace and democracy education is concerned, the Church leaders show a varied understanding and not all the ideas are adequate for global peace and democracy.

Discussion: Shaping Peace and democracy education: The role of church and faith-based schools

The results of this study are discussed focusing the argumentations on two aspects: Quality education as a foundation for peace and democracy and, churches as a global institution and their role in shaping peace and democracy education.

Quality education as a foundation for peace and democracy

Findings show that leaders of Church organizations show varied understanding regarding learning conditions for peace and democracy. While some of the leaders' perceptions address inclusive and safe learning spaces, others emphasize normative forms of discipline. The discourse on

sustainable peace and democracy is rooted in quality education as it provides safe spaces of learning with emphasizes on good learning climate, critical thinking, problem solving and cooperative learning which have been identified by research as key elements of peace and democracy education (Dewey, 2024, p. XV; Burde et al., 2017, p. 620; Bajaj, 2015, p. 1–2; Krogull et al., 2014, pp. 17–48). The support and offer of quality and inclusive education to children in precarious areas of conflict and war may not be considered an option but mandatory towards the reduction of inequality gaps, serving as a contribution to social justice (Scheunpflug & Wenz, 2015). In the framework of peace and democracy, quality education can therefore be understood as a right (Pigozzi, 2009) with support argumentation on Sustainable Development Goal 4 (United Nations, 2015). Ross and Gray (2006) further argue that it is by first achieving quality education that other rights can be practiced and fulfilled to assure sustainable peace and stable societies. From this backdrop, the underlying principles of peace and democracy education may not be treated in isolation, but rather as an integrated part of quality education (Moraes et al., 2023, p. 147–148; Zembylas & Bekerman, 2016, p. 265; Magro, 2015, p. 114).

Churches as a global institution and their role in shaping peace and democracy education

The results show that the understanding of the contribution of peace and democracy education in schools is limited to individual learning experiences in the grassroots of the local context. In addition, the of peace and democracy education understanding by leaders of Christian church organization is not adequate for global peace and democracy. However, the Christian church, based on its transnational character, has the potential of defining itself as a global institution to influence change both locally and worldwide as well as contribute to the protection of human dignity and creation (Gellel, 2013, p. 13). Above all, the role of the Church in sub-Saharan Africa gets stronger as people tend to trust and align themselves more with their church or religious group than with the state (Ilo, 2015). Even though the debate at international level arises as to whether church organizations and their leadership is contributing to enlightenment or fundamentalism (UNESCO, 2021, p. 1; Bader & Maussen, 2012), it is possible to emphasize on Christian faith as it can provide a strong basis for a shared understanding of humanity and thus dimensions of global peace and democracy. Furthermore, the Christian Church based on the Christian heritage is shaping inter-religious dialogue spaces for enhancing global social justice (Höllinger & Makula, 2021, p. 347–349; EKD, 2017; Miedema, 2016, p. 10). This has the potential to develop through education, thereby contributing to enhance more trust, human interconnectedness, justice and peace especially in fragmented societies, characterized by violent conflicts and weak forms of democracy (Waghid et al, 2018). However, there is the tendency to relate issues of globalisation by either focusing on macroscopic problems in contrast to local problems or ensuring developments through the pressure of culturally homogenizing forces over all others, which may be misleading in

shaping the global society (Robertson, 1995, p. 25). In the face of such a situation, the role of the Christian church gets more compelling as it necessitates a response to religious plurality, tolerance, social justice and worldviews (Duignan, 2007, p. 11–12). Education for just peace and democracy in schools may not therefore be separated as isolated terms given that both have an overarching focus towards the development of the global society (Jäger, 2015; Magro, 2015, p. 109). This requires solidarity and collective social action to challenge policies that tend to harm the planet or discriminate against groups of people even if this goes against the positions of governments or international institutions (Bourn, 2024, p. 242). The Christian church as a global institution could therefore have the potential to shape peace and democracy education amidst its complexities.

Conclusion

This paper concludes on two perspectives based on the findings of the study. First, further professional development is needed for leaders of church organizations and faith-based schools on the global understanding of peace and democracy and how to contextualize this for better learning and wellbeing of children in a conflict situation. Secondly, qualitative research to deepen the perceptions of church leaders on the role of the church as a global institution and what this means for shaping peace and democracy education in faith-based schools is needed.

Study financed by:

Joint Conference Church and Development (Gemeinsame Konferenz Kirche und Entwicklung), GKKE, Germany, 2020.

Anmerkungen

1 The findings presented in this article are based on data, which had been already reported (see Njobati 2021) and had been newly interpreted in the light of the research question on peace education and democracy learning of this article.

Literatur

- Babajide, A., Ahmad, A. H., & Coleman, S. (2021). Violent conflicts and state capacity: Evidence from Sub-Saharan Africa. *Journal of Government and Economics*, 3, 100019. <https://doi.org/10.1016/j.jge.2021.100019>
- Bader, V., & Maussen, M. (2012). *Tolerance and cultural diversity in schools: comparative report*. Last access on 27.02.2025 <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/20955>.
- Bajaj, M. (2015). "Pedagogies of resistance" and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Basedau, M. (2023). *Under pressure: Democratisation trends in Sub-Saharan Africa*. <https://doi.org/10.57671/gfaf-23042>
- Bialystok, L. (2023). Social justice education and democratic legitimacy. In Culp, J., Drerup, J., & Yacek, D. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (p. 178–195). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071536.015>
- Bourn, D. (2024). Conclusion: Pedagogy of hope for global social justice. In Tarozzi, M., & Bourn, D. (Eds.), *Pedagogy of Hope for Global Social Justice: Sustainable Futures for People and the Planet* (p. 241–251). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350326293.0026>
- Brunori, P., Palmisano, F., & Peragine, V. (2019). Inequality of opportunity in sub-Saharan Africa. *Applied Economics*, 51(60), 6428–6458. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1619018>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. Review of

- Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Daniel, B. (2010). Concepts of adversity, risk, vulnerability and resilience: A discussion in the context of the 'child protection system'. *Social Policy and Society*, 9(2), 231–241. doi:10.1017/S1474746409990364
- Davies, L. (2005). Schools and war: Urgent agendas for comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 357–371. <https://doi.org/10.1080/03057920500331561>
- Dewey, J. (2024). *Democracy and education*. New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/dewe21010>
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139168564>
- Edelsky, C. (1994). Education for democracy. *Language arts*, 71(4), 252–257. <https://doi.org/10.58680/la199425197>
- EKD (2017). *Establishing common ground for Protestant schools worldwide – GPE/Reformation: Global Pedagogical Network – Joining in Reformation: A project of the Evangelical Church in Germany in cooperation with the University of Bamberg and International Institutions and Churches*. Hannover: EKD.
- Evans, C. & Lewis, J. (2018). *Analysing semi-structured interviews using thematic analysis: Exploring voluntary civic participation among adults*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526439284>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4. edition). London: Sage.
- Galtung, J. (2023). A structural theory of imperialism. In *Imperialism* (pp. 59–108). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003101529-5>
- Gellel, A. M. (2013). Responding to the challenges of globalization through an education anchored in Christian anthropology. In M. T. Buchanan (Eds.), *Leadership and religious schools: International perspectives and challenges* (pp.13–31). New York & London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Genz, S., Zeng, C., & Ruiz-Casares, M. (2021). The role of individual-, family-, and school-level resilience in the subjective well-being of children exposed to violence in Namibia. *Child Abuse & Neglect*, 119, 105087. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105087>
- Hand, M. (2023). Moral education and democratic education. In Culp, J., Dierup, J., & Yacek, D. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (p. 146–150). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071536.013>
- Höllinger, F., & Makula, L. (2021). Religiosity in the major religious cultures of the world. *International Journal of Sociology*, 51(5), 345–359. <https://doi.org/10.1080/00207659.2021.1958181>
- Ilo, P. (2015). Faith-based Organisations and conflict resolution in Nigeria: The case of the Christian Association of Nigeria (CAN). *Journal of Global Initiatives: Policy, Pedagogy, Perspective*, 9(2), 9.
- Jäger, U. (2015). *Peace education and conflict transformation*. Berghof Foundation Operations GmbH.
- Krogull, S., Scheunpflug, A., & Rwambonera, F. (2014). *Teaching social competencies in post-conflict societies: a contribution to peace in society and quality in learner-centred education*. Münster: Waxmann.
- Lange, S., Njobati, F., & Scheunpflug, A. (2013). *Demokratie, Entwicklung und Erziehung: Erfahrungen zum demokratischen Lernen aus Kamerun. Lehrerbildung, Schule, Unterricht im frankophonen Nord-Westafrika: Ein Beitrag zu Theorie, Empirie, Praxis*, 127–138.
- Magro, K. (2015). Teaching for social justice and peace education: Promising pathways for transformative learning. *Peace Research*, 109–141.
- Maryanto, M., & Khoiriyah, N. (2017). *Similarity: Construction of democracy education as strengthening of citizens of character. Prosiding icons 2017 "character development in the 21 century education"*, 277–281.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Miedema, S. (2016). Rooting in Reformation: what is Protestant in Protestant schools? EKD (Eds.), *500 Protestant schools – one world: Exploring the global horizon of education and faith – conference documentation*. Hannover, Germany.
- Moraes, S. E., Albuquerque, L. B., & da Silva Oliveira, D. N. (2023). Decolonizing citizenship, becoming planetary with Paulo Freire's Hope-in-Action in Brazilian Education. In Bourn, D. & Tarozzi, M. (Eds.), *Pedagogy of Hope for Global Social Justice: Sustainable futures for people and the planet* (pp. 142–155). <https://doi.org/10.5040/9781350326293.0019>
- Morse, J. M., Bowers, B. J., Clarke, A. E., Charmaz, K., Corbin, J., & Porr, C. J. (2021). The maturation of grounded theory. In Morse, J. M., Bowers, B. J., Clarke, A. E., Charmaz, K., Corbin, J., & Porr, C. J., & Stern, P. N. (Eds.), *Developing Grounded Theory* (pp. 3–22). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170-2>
- Njobati, F. F. (2021). Shaping resilience through peace education in schools: results from a case study in Nigeria. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(4), 25–31. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.04.05>
- Opara, S. C., & Inmpey, J. C. (2019). Open–grazing in the Middle Belt region of Nigeria: Implications for sustainable development. *Sapientia Global Journal of Arts, Humanities and Development Studies*, 2(2), 106–116.
- Piereder, J. (2014). The Imam and the Pastor: Attempts at Peace in Nigeria using Interfaith Dialogue. *Laurier Undergraduate Journal of the Arts*, 1(1), 71–85.
- Pigozzi, M. J. (2009). Quality education: A UNESCO perspective. In *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education* (pp. 249–259). London: Routledge.
- Roberts, P. (2023). Paulo Freire on democratic education. In Culp, J., Dierup, J., & Yacek, D. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (p. 90–107). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071536.009>
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global modernities*, 2(1), 25–44. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798–822. <https://doi.org/10.2307/20054196>
- Rugar, D. (2020). *Role of religious organizations in conflict and peacebuilding in sub-Saharan Africa: a case study of the catholic church and the Islamic religion* (Doctoral dissertation, University of Nairobi). Last access on 27.05.2021 <http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/153675>
- Rugar, D. (2020). *Role of religious organizations in conflict and peacebuilding in sub-Saharan Africa: a case study of the catholic church and the Islamic religion*. University of Nairobi: Doctoral dissertation.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Scheunpflug, A., & Wenz, M. (2015). *Non-governmental schools in primary and secondary education: discussion paper education*. Bonn: GIZ.
- Surmiak, A. (2018). Confidentiality in qualitative research involving vulnerable participants: Researchers' perspectives. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), 393–418.
- Surmiak, A. (2020). Should we maintain or break confidentiality? The choices made by social researchers in the context of law violation and harm. *Journal of Academic Ethics*, 18(3), 229–247. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09336-2>
- UNESCO (2021). *Global education monitoring report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who cares?* Paris: UNESCO.
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615–627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>
- United Nations (2015). *Transforming the world: The 2030 agenda for sustainable development*
- Waghid, Y., Waghid, F., & Waghid, Z. (2018). *Rupturing African philosophy on teaching and learning: Ubuntu justice and education*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77950-8>
- World Bank. (2019). *Nigeria on the move: A journey to inclusive growth*. Washington: World Bank Group. Last access on 27.02.2025 <https://documents1.worldbank.org/curated/zh/891271581349536392/pdf/Nigeria-on-the-Move-A-Journey-to-Inclusive-Growth-Moving-Toward-a-Middle-Class-Society.pdf>
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2016). Key issues in critical peace education theory and pedagogical praxis: Implications for social justice and citizenship education. In *The Palgrave international handbook of education for citizenship and social justice* (pp. 265–284). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51507-0_13

Frederick F. Njobati

University of Bamberg, Chair of Foundations in Education/ Pedagogic In-Service Training Programme (ISTP), Cameroon.

Susanne Timm & Annette Scheunpflug

Demokratiefördernde Bildung durch Digitalisierung? Empirische Einblicke in das Potenzial von Süd-Nord-Partnerschaften

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Studie präsentiert, in der die südliche Perspektive auf Demokratie lernen in der digitalen Welt in Schulpartnerschaften untersucht wird. Es werden Wahrnehmungen von Partnerschaft, Demokratie, Digitalität und Weltgesellschaft vorgestellt und aufeinander bezogen. Die gewonnenen Einblicke ermöglichen es, Ansatzpunkte für gelingende Süd-Nord-Partnerschaften zu formulieren, die Demokratieförderung, Bedingungen der Digitalität sowie Weltgesellschaft gleichermaßen berücksichtigen.

Schlüsselworte: *Demokratieförderung, Schulpartnerschaft, Digitalität, Globalität*

Abstract

This article presents the findings of a study analysing southern perspectives on learning democracy in the digital world in the context of school partnerships. Perceptions of partnership, democracy, digitality and global society are presented and related to each other. The insights gained from this analysis provide a foundation for developing starting points for successful South-North partnerships. These partnerships should take into account the conditions of digitality and global society in order to promote democracy.

Keywords: *democracy promoting learning, school partnership, digitality, globality*

Einführung

Angesichts des allenthalben wahrnehmbaren Attraktivitätsverlust demokratischer Verfahren und Systeme verwundert es nicht, dass verstärkt von einer Krise der Demokratie gesprochen wird (Abramowitz, 2018; Merkel, 2016; Mounk, 2018) und der Demokratiebildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird (Kenner & Lange, 2019; Bertelsmann Stiftung & Bundeszentrale für politische Bildung, 2017). Im nationalen und internationalen bildungs- und allgemeinpolitischen Raum gilt dies beispielsweise für den Europarat und seine Erklärung „United around our values“

(Council of Europe, 2023), für die Europäische Kommission 2023 mit einem evidenzbasierten Strategiepapier zu Kultur und Demokratie (European Commission & Hammonds, 2023) oder für die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024), die Demokratiebildung jüngst als „Auftrag der Schule“ auch jenseits eines spezifischen Fachunterrichts bezeichnete. Die Einsicht, dass Demokratie ihre Voraussetzungen immer wieder neu schaffen muss und sich damit selbst erst ermöglichen kann, findet breite Zustimmung. Es besteht die große Zuversicht, dass Bildung zur Lösung dieser Herausforderungen beitragen kann. Dabei wird schulischer (wie außerschulischer) Bildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Angesichts dieser Konjunktur gewinnt auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Demokratiebildung an Bedeutung, um Programme, Unterricht und Schulentwicklung zu beobachten und zu fundieren sowie kritische Impulse in den breit gefächerten Diskurs einzuspeisen.

Wird von Demokratie und Demokratiebildung gesprochen, ist dabei häufig von systemisch-politischen Verfahren und von Lebensweisen die Rede, die sich auf einen nationalstaatlichen Kontext und die Gestaltung „dieser Gesellschaft“ beziehen – eine in zweifacher Hinsicht fortgeschriebene Einschränkung: Zum einen sind weltumspannende Konditionen wie die Digitalisierung und Herausforderungen wie die Klimakrise zu berücksichtigen, die nationalstaatlich allein nicht gelöst werden können. Zum anderen sind internationale und multilaterale Instanzen mit diesen Problemlagen befasst, wodurch die den Nationalstaat übersteigenden oder jenseits seiner Regularien angesiedelten Verfahren selbst zur Frage der demokratischen Gestaltung werden. Diese globale Dimensionierung von Demokratie gilt es in der Demokratiebildung mitzudenken und aufzugreifen. An dieser Stelle wird die Bedeutung des Globalen Lernens für die Demokratiebildung erkennbar.

Mit den hier dargestellten ersten Ergebnissen der Studie wird diese Anforderung aufgegriffen. Die Studie ist in das Forschungsprojekt DiGiGlob (Globale Perspektiven

digital-demokratischer Schulentwicklung)¹ eingebettet, in dem es um Impulse zur Weiterentwicklung von Schulpartnerschaften geht, die als Süd-Nord-Partnerschaften reflektierte Angebotsstrukturen für eine demokratieförderliche Bildung im Kontext von Digitalität schaffen. Für diesen Beitrag ist die leitende Frage darauf gerichtet, welche Potenziale Süd-Nord-Partnerschaften für eine demokratieförderliche Bildung bieten, insbesondere dann, wenn Digitalität als weltgesellschaftliche Komponente einbezogen wird.

Im Folgenden werden wir theoretische Konturen skizzieren, empirische Ergebnisse aus der Schulpartnerschaftsforschung sowie der Forschung zum Lernen von Globalität resümieren, das Vorgehen beschreiben und folgend auf die Erkenntnisse eingehen, die sich auf der Analyse von Interviews und Gruppendiskussionen mit südlichen Schulleitenden und Verantwortlichen auf Seiten von Bildungsträgern ergeben. Mit dieser empirischen Fundierung werden vor einem abschließenden Ausblick *Implikationen für eine demokratieförderliche Bildung durch Partnerschaften* formuliert.

Theoretischen Rahmung: Demokratie und Digitalität

Demokratie ist mehr als eine Herrschafts- oder Aushandlungsform gesellschaftlicher Regelungsprozesse. Sie bedarf der Unterfütterung in den Verästelungen gemeinschaftlich-gesellschaftlicher Kommunikation und Lebensweisen: Edelstein spricht beispielsweise von einem „demokratischen Habitus“ (Edelstein, 2005), Habermas von „entgegenkommenden Lebensformen“ (Habermas, 1985, S. 25). Sie ist nicht allein Struktur, sondern gründet auf Werte, die in die Austausch- und Kommunikationsroutinen eingebettet sein müssen. Diese Charakteristik schlägt sich bis in die Modellierungen demokratiebezogener Pädagogik durch (Himmelmann, 2001; Veith, 2010). Sie eint auch vielgestaltige und ausdifferenzierte Kompetenzentwürfe für demokratische Verhaltensformen (Veith, 2010; Himmelmann, 2013; Europarat, 2018; Aktionsrat Bildung & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., 2020).

Als Herrschafts-, Aushandlungs- und Lebensform muss Demokratie – wie bereits angedeutet – auch auf ihren weltgesellschaftlichen Kontext bezogen werden, der in der mehrdimensional (räumlich, zeitlich, sachlich, sozial) gesteigerten Komplexität der Globalisierung eindringlich zum Tragen kommt (Luhmann, 1971; Luhmann, 1997). Das Leben, seine Äußerungsformen, Herausforderungen und Problemlösungsvarianten sind demnach in einen weltumspannenden Kommunikationszusammenhang eingebettet, der in der Beobachtung der eigenen und nahräumlichen Lebenszusammenhänge den Bezug zum Weltganzen erfordert (Luhmann, 1971). Empirisch wird dies eindrücklich daran sichtbar, dass die Welt vor globale Herausforderungen gestellt ist, die nicht ausschließlich im nahräumlich und nationalstaatlichen Rahmen bearbeitet werden können – beispielsweise der Klimawandel und die Ausweitung militärischer Konflikte. Und nicht nur im europäischen Kontext gewinnen populistische Bewegungen und Parteien an Attraktivität, was einerseits auf je spezifische Konstellationen

verweist, zugleich aber eine Herausforderung für die Demokratie jenseits der einzelnen Nationalstaaten darstellt, zumal Demokratie als Form der Problemlösung in Frage zu stehen scheint. Der weltgesellschaftliche Zusammenhang ist für die Einübung eines demokratischen Habitus auch als Lebensform von Relevanz, nämlich durch sozialisatorisch-herausfordernde Selbstzuordnung in einer souveränen Ausbalancierung zwischen Gemeinschafts- und gesellschaftlicher Zugehörigkeit (vgl. Scheunpflug, 2016; Scheunpflug & Timm, 2025, im Erscheinen). Angesichts weltgesellschaftlicher Komplexität geht es dabei darum, im Kontext „abstrakter Sozialität“ (Scheunpflug, 2021) Eigenrelevanz zu entwickeln.

Digitalität wiederum ist ein Moment, das sich auf beide bislang genannten Punkte beziehen lässt: Mit ihr werden weltumspannende Verfahren der Kommunikation, der Informationsgenerierung und -weitergabe und auf diese abgestimmte Praxen neu strukturiert. Mit ihren Elementen der Referenzialität, der Algorithmizität und der dadurch geänderten Relationierung des Einzelnen zur Gemeinschaft (Stalder, 2016) werden Lebensvollzüge einschließlich der politischen Willensbildung neu formatiert. Dies hat Auswirkungen auf die epistemische Strukturierung von Wissen, denn die Gültigkeit von Wissen ist durch die Veränderung kontrollierter Verfahren der Wissensgenerierung hin zur subjektiven Individualität gekennzeichnet. Die Wissensproduktion ist in anonyme Gemeinschaften unter potenzieller Beteiligung aller verlagert und die Vermittlung von Wissen wird durch algorithmische Resonanzen neu strukturiert. Digitalität stellt solchermaßen sowohl eine nennenswerte Kontextbedingung für Schule dar, greift aber auch in die innerste Funktionalität von Schule hinsichtlich der Wissensvermittlung ein, und ist als Gegenstand und Reflexionsfolie von demokratiebezogener Bildung unumgänglich (Busch, 2020; Culp, 2023; Culp et al., 2023).

Empirische Anschlüsse: Globales Lernen und das Lernen in Partnerschaften

In theoretischer Hinsicht erweist sich demokratiebezogene Bildung als anspruchsvoll. Sie kann angesichts der kontextuellen Komplexität mit Grundüberlegungen des Globalen Lernens in Verbindung gebracht werden. In diesen wurde bereits der pädagogische relevante Zusammenhang ausgearbeitet, der in sachlicher Hinsicht auf Herausforderungen der weltweiten Problemzusammenhänge reagiert. Auch in sozialer Hinsicht wird insbesondere die Diskrepanz zwischen nahen Fremden und fernen Nahen adressiert, die zeitlich emergierende Ungewissheiten aufgegriffen und globale Räume (Robertson, 1995), also solche, die eine gleichzeitige Erfahrung des Lokalen und des Globalen ermöglichen, einbezogen (Scheunpflug, 2021). Der Forschungsstand zur Partnerschaftsarbeit ermöglicht schließlich besondere Verweise für die eigene Studie. Ausgangspunkt ist die Hypothese, dass Süd-Nord-Schulpartnerschaften Lerngelegenheiten für demokratieförderliche Bildung bereithalten, wenn sie explizit im globalen Kontext angesiedelt sind und dadurch der Anforderungen an zukunftsweisendes Demokratielernen bereits

durch ihre Struktur nachkommen. Praktisch können sie ermöglichen, dass Schüler/-innen Erfahrungsräume für die Beschäftigung mit unterschiedlichen Weltanschauungen eröffnet werden.

(Schul-)Partnerschaft kann ein Lernraum für den Nahraum übersteigende Kommunikation, Perspektivenwechsel und Empathie sein. Die empirischen Forschungsarbeiten zu diesem Thema (Asbrand, 2009; Krogull, 2018, S. 201 ff.; Wagener, 2018; Jääskeläinen, 2015; Richter, 2018; die empirische Forschung zusammenfassend Scheunpflug 2021; Scheunpflug & Timm, 2025, im Erscheinen) zeigen, dass auch die Arrangements, die auf weltgesellschaftliches Lernen abzielen, dies nicht immer erreichen, z.B. hinsichtlich des Umgang mit abstrakter Sozialität. Anschließend an die Ergebnisse der Forschung lässt sich aber konstatieren, dass sich eine weltgesellschaftliche Orientierung über eine Wahrnehmung des sozialen Gegenübers auf gleicher Augenhöhe, über eine Differenzsetzung in Ordnungsstrukturen, über eine Reduzierung von Komplexität durch Metareflexivität und über eine Motivation für Handlungen mittels Teilhabe konstituiert. Insbesondere die Anleitung von Selbstreflexion und Partizipationserfahrungen können weltgesellschaftliche Wahrnehmung unterstützen und damit zu einer demokratieförderlichen Bildung beitragen.

Auf die Bedeutung partizipatorischer Ansätze als Notwendigkeit einer demokratieförderlichen Bildung verweisen weitere Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen (Masschelein & Quaghebeur, 2006; Peart et al., 2022; Demorel, 2024). Kennzeichnend ist dabei, dass Schule als sozialisatorischer Erfahrungsraum verstanden wird, in dem im Idealfall auch ein Zugang zu Demokratie als Lebenspraxis erreicht werden kann – und zwar nicht über zu erwerbendes Fachwissen, das an bestimmte Fächerdomänen geknüpft ist, sondern in einer Schulkultur, die als demokratische Kultur entwickelt ist.

Vorgehen im Forschungsprozess

Um die Potenziale von Süd-Nord-Partnerschaften für eine demokratieförderliche Bildung mit Digitalität als weltgesellschaftliche Komponente auszuloten, liegt der Fokus der hier präsentierten Studie auf Perspektiven und Erfahrungen von Akteur/-innen aus südlichen Ländern. Damit wird der an Partnerschaftlichkeit orientierte Anspruch verfolgt, die Stimmen aller Beteiligten zu Gehör zu bringen.

Der Beitrag stützt sich auf Daten, die in unterschiedlichen südlichen Kontexten und mit verschiedenen Verfahren erhoben wurden: In Madagaskar und Kamerun wurden zehn leitfadengestützte Interviews mit Schulleitenden und Bildungsverantwortlichen bei größeren Schulträgern geführt. Für die Durchführung des Interviews wurden örtliche Kooperationspartner/-innen in die Systematik des Leitfadens eingeführt sowie die Interviewdurchführung und das Sample abgestimmt.² Des Weiteren wurden auf einer internationalen Konferenz für Schulleitungen und Bildungsakteur/-innen in Subsahara-Afrika zum Thema Schulbildung in einer digitalisierten Welt die Diskussionen in themenbezogenen Workshops aufge-

zeichnet. Einen Monat nach der Konferenz wurden drei Online-Gruppendiskussionen mit insgesamt 14 Teilnehmenden aus acht subsaharischen Ländern durchgeführt. Von allen Daten wurden wortwörtliche Transkripte angefertigt, die als Grundlage für die induktive qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) dienten. Im Zuge dieser Analyse emergierten in einem induktiv-deduktiven Verfahren vier thematischen Linien, die die Ergebnisdarstellung strukturieren werden. Die Analyseergebnisse wurden von zwei Forschungsteams im nördlichen Kontext und mit den Kooperationspartner/-innen aus Madagaskar und Kamerun kommunikativ validiert.

Ergebnisse – Wahrnehmungen südlicher Akteur/-innen zum Demokratielernen mit digitalen Mitteln

Die vier thematischen Linien, die im Zuge der Analyse emergierten und als systematisierendes Element zum Einsatz kamen, waren die Wahrnehmung von Partnerschaft, von Demokratie, von Digitalisierung und von Weltgesellschaft. Jeder dieser Themenbereiche wird im Nachfolgenden in seinen zentralen Punkten dargestellt und an einem empirischen Beispiel konkretisiert.

Wahrnehmung von Partnerschaft

Das Verständnis von Partnerschaft basiert auf einem geographisch breit aufgefächerten Erfahrungsreservoir, das von nachbarschaftlichen Relationen zu solchen in andere Kontinente reicht. Auch thematisch und gegenstandsbezogen wird die Zusammenarbeit in Partnerschaften vielfältig ausgerichtet wahrgenommen: Es geht um einen Austausch zur Lösung praktischer Probleme sowie von Unterrichtserfahrungen – um punktuelle oder längerfristige gemeinsame Aktivitäten. Die Partnerschaften lassen sich nicht so gruppieren, dass Fernpartnerschaften eher thematisch, während Partnerschaften mit Nachbarn eher praktisch ausgerichtet wären, vielmehr scheinen alle Kombinationen in die Erfahrungshaushalte der Befragten eingegangen zu sein.

Bedingungen für die Stabilität von Partnerschaften werden in physischen Begegnungen, in gegenseitigem Vertrauen, in einem ausgewogenen Machtverhältnis und schließlich in einer Verantwortung von mehreren Beteiligten gesehen: Je mehr Menschen involviert sind und die Möglichkeit haben, Verantwortung zu übernehmen, desto stabiler kann sich laut Aussagen der Befragten eine Partnerschaft entwickeln. Für fast jede Art von Partnerschaft ließen sich wirtschaftliche Aspekte feststellen, und zwar auch im nahen Umfeld. Sie sind ein Teil der Alltagskultur und nicht ausschließlich auf Süd-Nord-Partnerschaften bezogen.

Pädagogisch relevant ist, dass für alle Partnerschaftsbeziehungen Lernen durch gemeinsame Erfahrungen in Verbindung mit einem reflektierten Austausch im Mittelpunkt steht, und zwar für alle Beteiligten, für Schüler/-innen, für Lehrkräfte und Schulleitende sowie für Eltern und die Nachbarschaft. Eine solche Wirkungsbreite konnte beispielsweise aus dem Interview mit *Ginger*, einem Schulleiter einer städtischen Sekundarschule in Kamerun, herausgearbeitet werden: Im Anschluss an eine

Erzählung darüber, wie eine Partnerschaft mit ihrer Ausstrahlkraft weitere Akteur/-innen anzog und vielfältige Netzwerkstrukturen vor Ort entstanden, äußert er sich zu den Erfolgsbedingungen, konkret zum Aufgreifen von Impulsen zu Veränderungen:

„I think what works well in the partnership is the exchange that the teachers and the students have with the partners and opening room for new perspectives to see things in a different way and to work using different persons and different stakeholders. Like with the water partnership with the University [in Europe], we benefited a lot from it because from the ideas we gathered from the water module presented by [that university], we were able to use the module to harness a catchment on campus, which is a plus and at the moment it's not only the students who are using it, the neighbors come in to carry water from there and it's very impactful.“ (Interview *Ginger*, Z. 31–39)

Ginger spricht über eine Partnerschaft mit einer europäischen Universität, mit der seine Schule seit einigen Jahren in einem Klimaschutzprojekt verbunden ist. In diesem Interview wird deutlich, dass die Partnerschaft Auswirkungen auf verschiedene Gruppen innerhalb der Schule, aber auch außerhalb der Schule selbst hat und damit Entwicklungen in weiteren Netzwerken anstoßen kann.

Wahrnehmung von Demokratie

Aus den Daten geht hervor, dass Demokratie durchweg und unabhängig von je konkreten Herausforderungen durch die örtlichen Gegebenheiten positiv konnotiert ist. Stärker als Bezüge zu Regierungs- und Staatsformen werden grundlegende Werte artikuliert – mit dominanten Verweisen auf Freiheit: vornehmlich Meinungsfreiheit und Redefreiheit. In der Perspektive auf Regelungen und Verfahren im Gemeinwesen wird Demokratie als Voraussetzung für ein besseres Leben für alle angesehen, eine Idee mit anteilitären Zügen jenseits traditioneller Verpflichtungen und familiären Gemeinschaften. Demokratie wird als öffentliches Gut mit Ermöglichungs- und Verpflichtungscharakter verstanden. In den Darstellungen wird schließlich deutlich, dass diese Konstruktion und die mit ihr verbundenen Ideen und Ansprüche zumeist theoretisch generiert sind und vielfach als Gegenhorizont zum eigenen Erfahrungsspektrum formuliert werden. Dieses Theorie-Praxis-Gap gilt auch für Praxen in Schule und Unterricht.

Ein Ausschnitt aus dem Interview mit *Banana*, einer madagassischen Person aus der Lehrkräftefortbildung, zeigt diese dilemmatische Situation. Die zitierte Passage schließt an Ausführungen an, in denen Partnerschaften und Austausch eine hohe Bedeutung dafür beigemessen wird, Sichtweisen auf Demokratie durch Einblicke vielfältiger Praxen zu erweitern. Ohne diese bliebe der Unterricht über Demokratie zu sehr im theoretischen verhaftet:

„Yes, so democracy is (pause) at school, so democracy is what we learn, what democracy is, how to live democracy, what it's worth, how it happens, and all that, that's something we teach pupils at school (...) and it's far from clear to them because (pause) it's quite different, I'd even say very different, from what they learn in class, that's all.“ (Interview *Banana*, Z. 200–212)

In diesem Zitat ist ein multidimensionales Verständnis von Demokratie seitens *Banana* erkennbar. Zudem wird ersichtlich, dass demokratiebezogener Unterricht auf der Ebene des Lehrens über Demokratie verbleibt, und die täglichen Erfahrungen wenig Anknüpfungspunkte für ein Eintauchen in Demokratie aufweisen.

Wahrnehmung von Digitalisierung und Digitalität

Digitalisierung und Digitalität gegenüber wird eine weitreichend positive Haltung eingenommen. Sie wird als Schlüssel zur unkomplizierten Lösung vielfältiger Probleme gesehen. Negative Positionierungen werden nur anhand anderer zur Sprache gebracht, etwa durch die Beispiele anderer Menschen, die Angst vor der Technologie haben oder den Machtverlust durch den Zugang zu mehreren Wissensquellen fürchten.

Der weitreichenden Zustimmung einer positivistischen Haltung gegenüber der Digitalisierung stehen eine Reihe von Einschränkungen gegenüber. Wiederkehrend wurden Herausforderungen benannt, die im Zusammenhang mit der Infrastruktur wie Strom und Internetanschluss stehen. Aber auch die defizitäre Ausstattung in den Schulen wurde thematisiert. Angesprochen wurde der eigene Wissens- und Fähigkeitsmangel, insbesondere in Bezug auf die Integration digitaler Werkzeuge in den Unterricht und auf die Anleitung von Schüler/-innen bei der Nutzung digitaler Tools. Gleichzeitig werden dem Einsatz digitaler Werkzeuge für das Lehren und Lernen dennoch nahezu unbegrenzte positive Auswirkungen zugeschrieben.

Differenziertere Stimmen markieren den Unterschied zwischen Nutzung und Aufklärungsarbeit, der unterrichtlich berücksichtigt werden müsse. In einem Austausch unter subsaharischen Stakeholdern aus dem Bildungsbereich wird ausführlich über die Notwendigkeit gesprochen, Kinder und Jugendliche auf die Zukunft vorzubereiten und hierbei nicht nur in die praktische Beherrschung der sich ohnehin schnell wandelnden Techniken einzuführen, sondern deutlicher Komponenten kritischer Reflexion einzubeziehen: „Often students don't have critical skills for a critical approach to digitalization. That is something that they have to work in school on. Digitalization helps students to reflect on their ways of self-learning. What is interesting, is that students often know digitalization more for helping their social life. At the same time, it is difficult to interest them in the topic of digitalization.“ (Protokoll Workshop 2, Z. 86–89)

In diesem Protokoll eines Workshop-Austauschs zur Digitalisierung in der Schule wird ein Nachdenken über die Situation von Schüler/-innen und Lehrkräften sowie über Lernen mit, über und durch Digitalisierung erkennbar. Für Schulpartnerschaften ist es deswegen besonders interessant, weil hier trotz einer möglichen Kluft im Stand der Digitalisierung Gemeinsamkeiten im Nachdenken über die pädagogischen Relevanzen sichtbar werden.

Jenseits des unterrichtlichen Kontextes wird die Digitalisierung als eine Möglichkeit gesehen, an der Welt teilzuhaben und sich breiter aufzustellen. Dies betrifft zunächst den Zugang zu mehr Informationen, der als Garant für mehr Autonomie und politische Resilienz gilt.

Eine aktive Teilhabe basiert zudem auf der eigenen Sichtbarkeit im Netz – sie gewährleiste, besser mit der Welt verbunden zu sein.

Wahrnehmung von Weltgesellschaft

Über alle Daten hinweg ist deutlich, dass die Zugehörigkeit zum globalen Dorf als selbstverständlich angesehen wird. Dabei wird das Verständnis von Weltgesellschaft in zwei Modi entfaltet, nämlich sowohl als empirische Zustandsbeschreibung sowie auch als Vision einer Einen Welt. Die Befragten zeigen eine reiche Erfahrung der Kommunikation und des Austauschs mit Menschen außerhalb ihres Nahbereichs. Sie stellt für sie Anlass und Quelle für Lernen und die Erweiterung ihrer eigenen Welt-sicht mit dem Ziel dar, mehr Ideen über mehr Handlungsoptionen zu bekommen. Vielfalt ist demnach eine Ressource, die angstfrei genutzt wird. Das Verständnis der Weltgesellschaft ist immer konkret und bezieht sich auf Warenströme, auf Begegnungen, auf gemeinsame politische Bestrebungen – es ist nicht abstrakt. Mit diesem Verständnis von Weltgesellschaft verbindet sich das Bedürfnis nach Teilhabe über Digitalisierung.

Ein solches Verständnis konnte anhand einer im Nachgang zur Konferenz online durchgeführten Gruppendiskussion mit Konferenzteilnehmenden herausgearbeitet werden. Die Diskutierenden sprechen darüber, welcher Möglichkeiten sich durch Digitalisierung für die Umstrukturierung von schulischen Lernen ergeben und kommen in dieser Passage zu einem Punkt, der auf die Ermöglichung weit gespannter Kommunikationsstrukturen und vielgestaltigen Erfahrungsaustausch verweist.

„A: we are collaborating and share-sharing knowledge; it is working out perfectly; yes we may have some internet interruptions here and there; but you can see that through this discussion also the relationship is also enhanced; and we are able to say o.k. through digitalization and interaction with E.; and interaction with J.; and interaction with I.; but what I am trying to say; we are talking about relationships being fostered through digitalization; exchange

?: of knowledge

A: yes; through digitalization.“

(Gruppendiskussion 1, Z. 326–334)

Dieser Ausschnitt zeigt, wie bedeutsam der Austausch ist – jede/r Gesprächspartner/-in wird namentlich erwähnt, und sie kommen alle aus verschiedenen Ländern, was in diesem Ausschnitt freilich nicht sichtbar ist. Es wird Wert daraufgelegt, Erfahrungen von anderen zu sammeln, um zu lernen. In anderen Passagen wird expliziert, dass mehr Wissen über die Welt es ermöglicht, staatliche Prozesse genauer zu beobachten und dadurch demokratische Verfahren wahrscheinlicher werden zu lassen.

Implikationen für eine Demokratie förderliche der Bildung durch Partnerschaften

Für eine demokratieförderliche Bildung durch Schulpartnerschaften im weltgesellschaftlichen Süd-Nord-Kontext können auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse

Implikationen für Bildungsgelegenheiten in Partnerschaften in folgenden Hinsichten herausgearbeitet werden. Sie tangieren die Initiierung, Gestaltung und die Reflexion von Schulpartnerschaften.

(1) Schulpartnerschaften sind als gelingende Partnerschaften auf eine vielgestaltige Beteiligung multipler Akteur/-innen und Gruppen von Stakeholdern angewiesen. Damit sind sie per se Räume des Demokratie-lernens, denn in ihnen können Aushandlungsprozesse, Partizipation und Selbstwirksamkeit in der Verantwortungsübernahme erfahren und gelernt werden. Dies gilt für Süd-Nord-Partnerschaften in gesteigertem Maß, denn Fragen ungleicher Machtverteilung und komplexe Entscheidungsverfahren können in besonderer Weise eingeübt werden. Sie können auch deswegen Lerngelegenheiten für Demokratie sein, als in ihnen – im schulischen Schutzraum verbleibend – der Nahraum überschritten wird und Abstimmungsmodi in der konkreten Aushandlung von fremd und vertraut entwickelt werden müssen.

(2) Schulpartnerschaften können dadurch Demokratie fördern, dass in dieser Rahmung im Austausch aus Informationen anschaulich gewordenes Wissen hervorgebracht werden kann. Themen wie Klimawandel bekommen dadurch möglicherweise noch einmal eine andere Relevanz und können in ihrer die einzelnen Nationen übergreifenden Komplexität besser greifbar werden. Mit Wissen, so lässt sich den Aussagen der Interviewten entnehmen, kann zudem das eigene politische Umfeld mit anderen Augen gesehen werden – eine Distanzierung, die erweiterte Handlungsoptionen ermöglicht.

(3) In den Interviews und Gruppendiskussionen zeigte sich eine Analogie zwischen den (eigenen) demokratischen Routinen und den Unterrichtsstilen. Demnach kann eine Förderung demokratierelevanter Verhaltensweisen auch durch methodische Innovationen oder die gemeinsame Reflexion pädagogischer Praxen erfolgen, für die Schulpartnerschaften jenseits der alltäglichen Routinen einen Raum bieten.

(4) Theoretisch zu verstehen, dass der eigene Ort Teil der Weltgesellschaft ist, ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung, um sie im Handeln einzubeziehen. Ebenso notwendig sind sowohl Erfahrungen der Vernetzung und Verbundenheit als auch die Reflexion des Modus der eigenen Wahrnehmung. Dies wird im Raum der digital verdichteten Kommunikation dringlicher, bietet damit aber auch die Chance, mit der pädagogisch-reflexiven Begleitung anschlussfähige Anlässe für eine Positionierung in der digitalen Weltgesellschaft zu schaffen. Dadurch wird es einleuchtender, globale Fragestellung im erweiterten Horizont zu bearbeiten.

(5) Anschlussfähig für Schulpartnerschaften sind zudem innerschulische Rollenverteilungen, die sich in ihrer Struktur den Erfahrungen in der nördlichen Hemisphäre ähneln: Pioniere des Gebrauchs technischer Werkzeuge gibt es überall. Auf dieser Grundlage kann es in Schulpartnerschaften mit digitaler Unterstützung erleichtert werden, sich als Lerngemeinschaft zu verstehen, um beispielsweise geeignete Tools der Kommunikation, gemeinsame Informationspools für Unterricht oder themen-

bezogene Projekte zu entwickeln. Eine daraus resultierende Verständigung bietet zusätzlich Erfahrungsräume der Partizipation und Mitgestaltung bei geteilter Verantwortung.

(6) Digitale Kommunikation bietet für Schulpartnerschaften erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten, den Austausch von Informationen und einen Zugang zur Sichtbarkeit. Digitalität greift allerdings tiefer in die schulischen Zusammenhänge ein – und in dieser Hinsicht kann sie auch zum Gegenstand einer lernenden Schulpartnerschaft werden. Für Lehrkräfte ist hierbei die Transition des epistemischen Status von Wissen relevant, weil ihr professionelles Selbstverständnis davon berührt ist. Dies ist bislang kaum aufgearbeitet und durchdrungen. Für Schüler/-innen (und für andere Beteiligte) gilt es, sich ein tieferes Verständnis der technologischen Logik anzueignen, die beispielsweise hinter der Verbreitung von Informationen und der Steuerung von Social Media steht. Datenschutz und sichere Verhaltensweisen im Digitalen stellen ein für alle relevantes Lernfeld da.

(7) Für das Demokratielernen bieten Süd-Nord-Schulpartnerschaften in der Digitalität besonderes Potenzial dadurch, denn weltweite Problembearbeitung kooperativ eingeübt werden kann. Damit wird der nationalstaatliche Rahmen politischer Bildung überschritten. Digitalität mit ihren ermöglichenden Eigenschaften sowie ihren problematischen Seiten, z.B. der der sozialen Ungleichheit durch Digitalität, gerät in den Blick. Dadurch ist es möglich, einen Umgang mit der mehrdimensional gesteigerten Komplexität (fern-nah, Süd-Nord, durch Digitalität verdichteter Kommunikationsraum) im schulisch gestützten Lern- und Reflexionsraum einzuüben.

Ausblick: Kontroversität und Digitalität

Das Interesse am Ausbau von Vernetzungsstrukturen und gelebter Partnerschaft ist groß und mit Erfahrungen verknüpft, aufgrund derer Partnerschaften durchgängig als Mehrgewinn und Lernchance gewertet werden. Herausforderungen für eine explizite demokratiebezogene Bildung liegen darin, dass die Umgangsweisen mit Kontroversen in unterschiedlichen diskursiven Kulturen verortet sind. Dies wird nicht zuletzt in den Erhebungssituationen selbst sichtbar, denn Diskussionen im Sinne von Rede und Gegenrede stellen den Ausnahmefall dar. Dies bedeutet, dass Schulpartnerschaften, mit denen eine an weltgesellschaftlichen Zusammenhängen orientierte Demokratiebildung adressiert werden soll, diesen Aspekt sorgfältig in die Reflexion der eigenen Positionalität und der kontextuellen Angemessenheit jeglicher Aktivitäten einbeziehen muss. Denn es gilt nicht nur den kulturell geprägten Umgang mit Kontroversität zu berücksichtigen, sondern gleichermaßen auch die politischen Rahmenbedingungen verschiedener Akteur/-innen in den Blick zu nehmen. Die impliziten Gepflogenheiten prägen zwar auch die digitale Kommunikation, teilen sich aber nur eindimensional mit und verbleiben dort noch einmal mehr im Hintergrund des Impliziten. Angesichts dessen wird deutlich, dass digitale Medien mit ihrem Mehrgewinn kommunikativer Austauschformate zwar vielfältige Räume der Partizi-

pation bieten, diese aber gerade hinsichtlich ihrer kommunikativ-kulturellen Strukturierung sorgfältig reflektiert werden müssen, um einerseits ihr demokratieförderliches Potenzial auszuschöpfen und sie andererseits nicht als Settings der Überforderung zu installieren.

Des Weiteren ist zu bedenken, dass die materiellen Ressourcen ungleich verteilt sind, wenn teilweise bereits der Zugang zu stabiler Elektrizität nicht gewährt werden kann. Und dies ist ein demokratierelevantes Thema! Diesen Aspekt der sozialen Ungerechtigkeit ins Bewusstsein zu heben und in einer Süd-Nord-Partnerschaft praktisch zu bearbeiten, kann an sich als ein Aspekt demokratieförderlicher Bildung im globalen Horizont betrachtet werden.

Anmerkungen

- 1 DiGiGlob ist ein Teilprojekt des Forschungsverbundes SchuDiDe (Schulentwicklung: Digital – Demokratisch) und wird vom BMBF im Rahmen des Kompetenzverbundes lernen:digital gefördert (Förderkennzeichen 01JA23E03D).
- 2 Wir danken Jocelyn Raharinaivo-Falimanana, Essaw Samgwa'a und Dr. Onja Tiana Raharijaonafür für die Kooperation.

Literatur

- Abramowitz, M. J. (2018). *Democracy in Crisis: Freedom House*. Last access on 26.02.2025 https://freedomhouse.org/sites/default/files/01042018_FINAL_PressRelease_FIW2018.pdf
- Aktionsrat Bildung, & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2020) (Hrsg.). *Bildung zu demokratischer Kompetenz: Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.7>
- Bertelsmann Stiftung, & Bundeszentrale für politische Bildung (2017) (Hrsg.). *Schule als Lernort für Demokratie*. Letzter Zugriff am 26.02.2025 <https://www.bpb.de/mediathek/video/509437/schule-als-lernort-fuer-demokratie/>
- Busch, M. (2020). Demokratiebildung in der digitalisierten Gesellschaft. *Mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur*, (4), 5–13. <https://doi.org/U10.25353/ubtr-made-f120-3385>
- Council of Europe. (2023). *Reykjavík Declaration: United around our values: Council of Europe*. Letzter Zugriff am 26.02.2025 <https://rm.coe.int/4th-summit-of-heads-of-state-and-government-of-the-council-of-europe/1680ab40c1>
- Culp, J. (2023). Democratic Citizenship Education in Digitized Societies: A Habermasian Approach. *Educational Theory*, 73(2), 178–203. <https://doi.org/10.1111/edth.12573>
- Culp, J., Drerup, J., & Yacek, D. (2023). What Is Democratic Education and Why Should We Care? In J. Culp, J. Drerup, & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 3–10). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071536.002>
- Demorel, E. (2024). *Democracy and identity: an empirical study on attitudes of German Turks in the global society and its implications for learning*. Bamberg: University Press of Bamberg.
- Edelstein, W. (2005). *Demokratie lernen und leben: demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben Einführende Bemerkungen zum 10. Gespräch über Bildung „Demokratie lernen durch Handeln“ der Heinrich-Böll-Stiftung*, Berlin, 11. November 2005. Letzter Zugriff am 26.02.2025 <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/05/edelstein-demokr-komp-habitus.pdf>
- Europarat (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Context, concepts and model. Council of Europe*. Letzter Zugriff am 26.02.2025 <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

- European Commission, & Hammonds, W. (2023). *Culture and Democracy: the evidence. How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion. Lessons from international research*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- European Commission, & Hammonds, W. (2023). *Culture and democracy, the evidence – How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion – Lessons from international research*, Publications Office of the European Union. Letzter Zugriff am 26.02.2025 <https://data.europa.eu/doi/10.2766/39199>
- Habermas, J. (1985). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Berlin: Suhrkamp.
- Himmelman, G. (2001). *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gestaltungs- und Herrschaftsform*. Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.
- Himmelman, G. (2013). Competences for teaching, learning and living democratic citizenship. In M. Print & D. Lange (Eds.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (S. 3–7). Rotterdam: Sense Publishers. Letzter Zugriff am 26.02.2025 <http://www.ciando.com/ebook/bid-841379>; https://doi.org/10.1007/978-94-6209-172-6_1
- Jääskeläinen, L. (2015). *Learning in, about and for development partnerships. What Competences Does a Global Citizen Need for Building a Development Partnership?: Ministry for Foreign Affairs of Finland*. Letzter Zugriff am 26.02.2025 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174007_learning_in_about_and_for_development_partnerships.pdf
- Kenner, S., & Lange, D. (2019). Schule als Lernort der Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 71(2), 120–130. <https://doi.org/doi:10.1515/zpt-2019-0017>
- 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>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Masschelein, J., & Quaghebeur, K. (2006). Participation Making a Difference? Critical Analysis of the Participatory Claims of Change, Reverse, and Empowerment. *Interchange*, 37(4), 309–331. <https://doi.org/10.1007/s10780-006-9006-8>
- Merkel, W. (2016). Krise der Demokratie? Anmerkungen zu einem schwierigen Begriff. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Letzter Zugriff am 26.02.2025 <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/234695/krise-der-demokratie/>
- Mounk, Y. (2018). *Der Zerfall der Demokratie: Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht*. München: Droemer.
- Peart, M., Cubo-Delgado, S., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Exploring the Role of Digital and Socio-Civic Skills for Promoting Youth Participation and Digital Citizenship. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 697–709. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.697>
- Richter, S. (2018). Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1), 17–22. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.03.13>
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (S. 25–44). Thousand Oaks: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Scheunpflug, A. (2016). Vielfalt Lernen! Eine konstruktive Lernkultur in einer sich globalisierenden Welt. In B. Jehle (Hrsg.), *Grundkurs Schulmanagement XIV. Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Gestaltungsmöglichkeiten angesichts politisch-gesellschaftlicher Herausforderungen* (S. 8–17). Kronch & Köln: Carl Link.
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European educational research journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A., & Timm, S. (2025, im Erscheinen). *Schulnetzwerke als didaktische Dimension im Horizont der Globalisierung – ein Beitrag zum SDG 17*.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Letzter Zugriff am 14.03.2025 <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Veith, H. (2010). Das Konzept der Demokratiekompetenz. In D. Lange (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. (S. 142–156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_11
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>

Dr. Susanne Timm

ist Erziehungswissenschaftlerin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen), Lehrkräfteprofessionalisierung, Kulturelle Bildung.

Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug

ist Lehrstuhlinhaberin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Schriftleiterin der ZEP.

Helen Coker

Democratic Pedagogy in the Digital Age: Challenges and Opportunities for Initial Teacher Education

Abstract

Digitisation poses opportunities and challenges for both education and democracy. Digital tools have the potential to open dialogic spaces and support inclusion. However, they also have the potential to normalise market-driven approaches and transform education into a space of competition and measurement. In view of these contrasting perspectives, this article presents a critical analysis which draws on the results of two research studies in initial teacher education (ITE). Drawing on the results of the studies the article examines the influence of digitisation on democratic pedagogies in ITE.

Keywords: *digitisation, democracy, initial teacher education (ITE), democratic pedagogy, assessment*

Zusammenfassung

Prozesse der Digitalisierung eröffnen gleichermaßen Chancen und Herausforderungen für Bildung und Demokratie. Mit digitalen Instrumenten können Dialogräume eröffnet und Inklusion gefördert werden. Zugleich haben sie jedoch auch das Potenzial, marktorientierte Mechanismen weiter zu normalisieren sowie Bildungsräume in solche des Wettbewerbs und der Messungen zu verwandeln. Angesichts dieser gegensätzlichen Perspektiven präsentiert dieser Artikel eine kritische Analyse, die sich auf die Ergebnisse zweier Forschungsstudien zur Lehrererstausbildung (ITE) stützt. Auf der Grundlage der Ergebnisse zweier Studien wird der Einfluss der Digitalisierung auf demokratische Pädagogik in der Lehrkräfteerbstbildung untersucht.

Schlüsselworte: *Digitalisierung, Demokratie, Lehrkräftebildung, Bewertung, Demokratiebildung*

Introduction

Teacher education is tasked to prepare future generations of teachers for the classroom. In Scotland, a country with a democratic political system, the values-based approach to teacher education aligns with the aspirations of democratic education. Democratic education connects personal and political domains and engages directly with the social reproduction of society (Gutmann in Sardoc, 2018). It seeks to prepare pupils to both live free lives and respect the

institutions that allow them to do so, embedding values of respect, tolerance and deliberation (Gutmann & Ben-Porath, 2015). Teacher education aims to embed the values of social justice, integrity, trust and respect in teachers' professional practice (GTCS, 2021). These values develop respect, tolerance and deliberation in their pupils and students. Both democratic education and teacher education (in the Scottish context) share a focus on inclusion and valuing diversity. Democratic education, as a broad descriptor, is aligned with the aims of teacher education programmes in many countries in the global north where teachers are prepared to work in education systems within democracies. Both are impacted by current challenges related to democracy, as neoliberal ideologies that normalise market-driven approaches and competition (Ovens & Lynch, 2022), transform education systems into sites of competition and measurement (Kennedy, 2024).

Digitisation (defined below) influences both education and democracy. It has the potential to be a 'democratising force' (Rebes, 2024) but this has yet to be realised (Fraser, 2014). The Covid pandemic and the move to digital education during lockdowns led to greater inequity in education provision (Green, 2021; Montacute, 2020), rather than realising the potential of digitisation here. The influence of digitisation, therefore, is an important consideration, particularly for teacher-education programmes, who aim to enable new teachers to enact democratic values in their classrooms. Focusing on the context of teacher education (introduced below) this article examines the influence of digitisation on democratic pedagogies. The impact of digitisation on democratic education is a key consideration in the context of Education preparing pupils and students for society and playing a key role in social progression. Drawing on data from two research projects the analysis poses the question: *In what ways does digitisation frame and constrain democratic pedagogies in ITE?*

Theoretical Framework

Democracy, Democratic Education and Digitisation

The relationship between education and democracy is mutually constituting; democratic societies require educated citizens. While there are many different types of

democracy, in the global north most countries operate under liberal democracies (Kennedy, 2024). Scholars of democratic pedagogy also predominantly focus on liberal democracy (Sant, 2019). Liberal democratic education foregrounds freedom as the most privileged democratic value and educates students about the democratic systems that enable this (Sant, 2019). Democratic pedagogy, in this article, is defined broadly, while acknowledging the wide scope of democratic approaches and their variables and similarities (Sant, 2019). It understands education in relation to its role in preparing future citizens to both act in socially appropriate ways and to participate within civic institutions and structures (Gutmann & Ben-Porath, 2015). In the context of teacher education – the focus of this article – democratic pedagogy is understood as pedagogy that enables knowledge sharing (Sargeant & Lynch, 2021), values dialogue (Raymond et al., 2024) and is inclusive of all (Gutmann & Ben-Porath, 2015).

Digitisation is defined in relation to the increasing ubiquity of digital technologies in all areas of society. Digital technologies are tools which are connected to the internet. This enables them to connect people, and information, across traditional boundaries of space and time. In being connected to the internet digital tools provide a means for the corporate structures, which shape the internet, to mediate peoples' experience (Cormier et al., 2019). In education digitisation changes the ways in which knowledge is accessed which has implications for the role of the teacher (Virmani & Williamson, 2016). Challenges of confidence and competence when using digital technologies can influence the quality of teaching. Infrastructure and socioeconomics lead to inequity of access to digital technologies for education (OECD, 2022). The ways in which stakeholders are recognised and represented online is also an important consideration (Coker & Mercieca, 2023). Use of digital technology has intensified, and the digital infrastructure is changing peoples' interactions with political, economic, cultural and social structures (Örtgren, 2024a; Valles-Peris & Domenech, 2024).

Digitisation influences democracy, providing the context for much democratic practice today. Digital technologies provide an opportunity to '*revitalise democratic governance*' (Fischli & Muldoon, 2024, p. 819) and empower citizens (Rebes, 2024). But digital technology also has the potential to destroy democracy through fake-news, manipulation of social media and the resulting polarisation of citizens (Fischli & Muldoon, 2024). In 2024 more than half of the adult population, globally, had the opportunity to exercise their right to vote, in multiple national elections (Atwood et al., 2024). This would seem to be positive for democracy enabling citizens to '*enjoy liberty, opportunity, and the respect of others*' (Gutmann in Sardoc, 2018). However, democracy is observed to be diminishing, as neoliberal discourses dominate political rationales and new forms of populist parties emerge (Zembylas, 2023). The right to vote is not a straightforward determinate of democracy (Atwood et al., 2024). Digitisation is potentially playing a role here; this is an important factor in the backdrop of this analysis.

Digitisation and Initial Teacher Education

The growing ubiquity of digital technology in society has changed the ways we see the world and make individual, and collective, decisions (Peters & Jandric, 2017). Teacher education is now required to prepare teachers for a digitally infused education system (Starkey, 2020) and digital competencies feature in the professional requirements of teachers in most European countries (European Union, 2019). New teachers are expected to be competent and confident using digital technology in their classroom practice, and for administration and professional development. Research examining the preparation of new teachers' digital skills and literacies has not always been positive (Napal Fraile et al., 2018; Lund et al., 2014) and initial teacher education has not always succeeded in preparing student teachers adequately (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018). The Covid pandemic foregrounded digital literacies and skills in education and in doing so highlighted gaps and inequities (Green, 2021; Montacute, 2020). For teacher education digitisation is therefore an important consideration.

Teacher education is influenced by local and global discourses. While it is guided by national and local policies it is influenced by global meta-narratives which situate it as a '*policy problem*' and often result in a neoliberal focus on measurement (Kennedy, 2024). Digital technology is very good at measurement (Peters, 2020) and so has the potential to exacerbate this neoliberal focus on performativity. Peters and Jandric (2017) posit that three 'turns' have influenced the context of global democracy, and these influence the context in which teacher education operates. The first; the 'global' turn, attends to the rise of neoliberalism and globalization in which market forces are foregrounded and citizenship moves beyond the nation state. In education systems the tension between preparing pupils for a global community and valuing local culture is a key consideration. The 'knowledge rhetoric' which is observed globally, focuses on generic competencies which education should deliver (Deng, 2020), rather than localized knowledge. The second turn; the 'environmental turn' attends to 'ecological democracy' and speaks to sustainability discourses, which are often foregrounded in school-based education. Movements such as 'De-Growth' highlight the impact of digital technology on ecological sustainability, highlighting the '*environmental harms associated with the production, consumption and disposal of digital technology*' (Selwyn, 2024, p. 187). The third turn; the digital turn, continues to influence education as digital technology becomes ubiquitous in education systems globally. These three turns all influence teacher education in various ways, playing out in education systems across the world as teachers grapple with an increased focus on performativity, sustainability discourses, and digital technology.

Democratic Pedagogy and ITE in Scotland

Focusing in on the provisional standard for registration (SPR), the standard which Scottish student-teachers need to meet, democratic pedagogy aligns with the core values of teaching in Scotland (GTCS, 2021). Student-teachers need to evidence '*Social Justice*', '*Trust and Respect*' and

'Integrity' in their teaching practice. Social Justice is defined in the SPR as *'the view that everyone deserves equal economic, political and social rights and opportunities now and in the future'* (GTCS, 2021, p. 4). This relates directly to the core of democracy in providing all citizens with rights and responsibilities. It also speaks to inclusion, in that *'everyone'* is deserving of equal rights. Trust and respect are defined as the *'expectations of positive actions that support authentic relationship building and show care for the needs and feelings of the people involved and respect for our natural world and its limited resources'* (GTCS, 2021, p. 5). This attends to the actions of democratic citizens, preparing pupils and students to participate in society with respect for others (Gutmann & Ben-Porath, 2015). It also attends to ecological notions of democracy including *'the natural world and its limited resources'*. The values-base of democratic education is aligned with teacher education in the Scottish context. While practice in this context may not always be explicitly described as *'democratic education'*, teacher education shares the values-base of this approach.

Research Context

The research studies this analysis draws examples from were carried out in the context of a one-year teacher education programme in Scotland. The programme was delivered at a mid-size university with a long history of teacher education. About 180 primary (teaching pupils aged 3-12) and 20 secondary (teaching pupils ages 12-18 years) student-teachers enrolled onto the Professional Graduate Diploma in Education (PGDE) each year. The programme consisted of 18 weeks in university and 18 weeks on school placement. Student-teachers were required to pass two types of assessment, to evidence their professional development and meet the Standard for Provisional Registration (GTCS, 2021). Connected to the university inputs a patchwork assignment was designed which scaffolded students' engagement with theory and practice, culminating in reflective narratives that examined wellbeing and social justice (see Coker & White, forthcoming). During placements student-teachers were required to complete digital portfolios which captured their learning journey and were used during assessment of professional placements (see Coker, forthcoming).

The research studies both sought to capture stakeholders' experiences of the assessments. The research examining the patchwork assignment (Study 1) applied a critical-realist framework. Student-teachers' perceptions of the patchwork assignment were collected using a mixed-methods questionnaire. 35 student-teachers on the programme completed the anonymous questionnaire at the end of the academic year 2023-2024, following invitations being sent to the whole cohort. Data was analysed using sequential analysis, followed by convergent parallel analysis for integration. Findings revealed the diversity of student-teachers experience as they worked through the same assessment process (Coker & White, forthcoming). Data for the digital portfolio study (Study 2) was collected the year before in the academic years 2022-2023. Stu-

dent-teachers, University tutors and School-based mentors were invited to share reflections using a semi-structured questionnaire, at three points over the academic year. This captured their experience of the digital portfolio which acted to capture their learning journey on placement and was used in the placement assessment. 30 student-teachers completed the first questionnaire, 31 the second and 23 the third. Values coding identified values, attitudes and beliefs about the digital portfolio (Coker, forthcoming).

Analysis and Discussion

Sant (2019) in a review of democratic education, identified two spectrums of *'ontological primacy'*: Individual-Community, and Particular-Universal. Democratic pedagogies are positioned along these spectrums depending on which type of democracy they align with. For example, neoliberal democracy gives the individual ontological primacy. In the research studies, which both focus on student-teachers' assessments during their one-year programme, these two spectrums are brought into focus. Using three examples the analysis below examines the factors that frame and constrain democratic pedagogy in the age of digitisation. It focuses on the key domains of teacher education which align with democratic pedagogies: knowledge sharing, scaffolding and dialogue, and collaboration and inclusion.

Knowledge Sharing

Student-teachers were asked, in Study 1, which resources supported them during their PGDE year. Online teaching resources and social media were used alongside school and university-based resources. The most frequently used resources were 'self-made teaching resources' such as lesson plans and teaching props. In Study 2 student-teachers identified the school-based mentor as the most important relationship regarding their learning during school placements. Both observations suggest that student-teachers were predominantly focused on the context of their placement, on the 'particular' setting in which they were practising. The digitised resources: online resources and social media, allowed them to access knowledge from other places, drawing into focus the 'universal' to 'particular' spectrum. The prevalence of self-made resources highlighted the 'particular' in terms of pedagogy. Student-teachers made resources for the 'particular' context in which they were working. They also made use of digital resources though, accessing more 'universal' repositories. This speaks to the ways in which knowledge now flows into classrooms. Digitisation enables the flow of knowledge from global sources such as UNESCO and OECD, this knowledge enters curriculums and teachers' practice, implicitly and explicitly shaping their practice (Coker et al., 2023). For the student-teachers this brings into focus the globalised context of education. Digitisation provides conduits for universal and globalised knowledge. Depending on your perspective this may provide a positive or negative frame, and further research is required to understand the connotations in this specific example. What it does highlight though, is one of the ways in which digitisa-

tion opens a conduit for wider educational discourses and perspectives, to inform student-teachers professional development.

The knowledge which student-teachers engage with during school placements is framed by the local context of the classroom, and so by the values embedded in local policy and practice. Digitisation enables wider flows of knowledge to flow into the classroom, knowledge which is not framed or constrained by a policy system or the professional community of teachers. Knowledge accessed online, and through social media, accesses a much wider domain of knowledge, in which may be embedded universal notions of pedagogy and practice. This implicitly shapes student-teachers experience and is potentially one avenue for 'universal' social structures to become embedded in education, risking values of competition and individualism seeping further into education systems (Sant, 2019). This has implications for teacher education and for democratic pedagogy as little attention has, so far, been given to 'whose knowledge' should count in teacher education (Zeichner et al., 2014, p. 2). Considerations of knowledge are important in teacher education and have been widely researched (Darling-Hammond, 2017; Shulman, 1986). For democratic pedagogies and practice the values which inform that knowledge and the ways it flows into the education system are also key considerations.

Scaffolding and Dialogue

The digital portfolio (Study 2) was designed to scaffold student-teachers' learning whilst on placement and utilise digital technology to open spaces for dialogue, a key facet of democratic pedagogy (Raymond et al., 2024). The digital portfolio enabled students to share their learning with their university tutor and school-based mentor. It was completed over three school placements, designed to move from a scaffolded to an autonomous learning experience, congruous with democratic approaches. In the first placement learning was scaffolded through directed tasks which enabled student-teachers to engage with the professional standard (GTCS, 2021). In the second placement the digital portfolio became more student-teacher focused, with guidance rather than tasks, and in the third the students were given autonomy to capture their learning journey. On all three placements the digital portfolio was used as part of the student-teachers assessment and accessed by both the school-based mentor supporting them in school and a member of university staff who visited the school to assess their development.

In the research study student-teachers and university staff were invited to share their experiences of working with the digital portfolio (see Coker, forthcoming). For university tutors the digital portfolio enabled them to observe students' progress throughout the placement, providing – from their perspective – a fairer assessment. By being able to access the digital portfolio before they visited the student-teacher in school they were able to extend the dialogue that happened during the placement visit:

'It helps to present the bigger picture that you cannot see in a 45 minute lesson. It shows how the student has approached the placement' (Tutor)

'I see the purpose as giving evidence of things that can't be fully assessed in a lesson - so reading, planning, assessment etc.' (Tutor)

This was enabled by the digital affordance of the tool, when the portfolio was completed on paper students shared it with their university tutor and school-based mentor physically when they met them. The digital affordance of a shared workspace created a different learning tool to the material paper-based precursor, allowing university tutors to access it before they entered the physical space of the classroom. This aligned with the design intention, the structure of the digital portfolio provided scaffolding and the access the digitisation afforded extended the dialogic exchange, as tutors could observe student-teachers learning throughout the school placement.

For student-teachers' though the process was not straightforward. The shared space, accessed by their university tutor and school-based mentor left them feeling exposed, reminiscent of previous research findings examining student perspectives on e-portfolios (Evans & Powell, 2007). Rather than providing an opportunity for dialogue with the wider community the focus became the evidence presented and the student-teacher's performance, rather than their learning. The digital Portfolio foregrounded *evidencing* practice rather than *doing* practice, by providing the university tutor access to evidence before the placement visit, when they assessed the student-teachers practice. Capturing their development in a digital portfolio therefore led some student-teachers to feel overwhelmed:

'There is too much to do and not enough hours in the working day for teachers. I really struggled ... I honestly don't know how the teachers manage their own time, they have none!' (Student-teacher)

'At times this felt overwhelming to the detriment of my HWB' (Student-teacher)

From the student-teacher perspective the digital portfolio focused on them as individuals. Rather than providing support from the community around them, it quickly became positioned as a performative task, echoing the neoliberal discourses of accountability that are seeping into teacher education (Kennedy, 2024). Digitisation allows education to focus on the individual and in many ways invites this, even though there is huge potential for collaborative engagement. The race to design personalised learning, heralded by some as an advantage of digital technology and AI brings risks (Peters et al., 2023). When the individual is given primacy over the community the potential of democratic pedagogy is challenged. Digital tools mediate student-teachers experience of learning, but not always in the ways we expect, close consideration of this is important moving forward.

Collaboration and Inclusion

This individualist focus was also observed in the university-based assignment (Study 1). In the year the research took place a new assignment had been designed; a patchwork assignment which enacted the principles of sustainable assessment (see Coker & White, forthcoming). The stimulus for the re-design was the increasing use of AI and

the associated challenges in relation to academic misconduct (Sullivan et al., 2023). Sustainable assessment focuses on developing skills that students will use beyond the lifespan of the module the assignment assesses (Boud, 2016) and so was considered a useful alternative to the essay student-teachers had previously submitted. Like democratic education sustainable assessment prepares students for the future. The patchwork assignment was designed to provide student-teachers with opportunities to collaborate and reflect on their learning. Each semester three 'patches' were completed, these focused on social justice with semester one examining wellbeing, and semester two inclusive practice (see Fig. 1). These topics aligned with democratic pedagogy and the professional standard.

The assignment provided opportunities for collaboration and dialogic exchange which were met with different reactions by the student-teachers:

'The case study was really useful. I benefitted significantly from the conversations that came from this task, hearing others perspectives and developing mycritical thinking' (Student-teacher)

'Although we received feedback from our peers, I feel as a peer myself that we were all focused on being kind and positive and not always constructive due to the nerves around the room' (Student-teacher)

'I found some of the patchworks, working with peers challenging. The peers changed things last minute, therefore I did not feel confident in knowing what I was doing in a presentation of a group task. I felt this was not fair and hindered my presentation. I would have rather worked on my own, however I do realise this communication and peer working is an essential skill for teaching' (Student-teacher)

These three quotes highlight the diversity of student-teacher experience. This was a key finding of the research study; student-teachers experienced the same patchwork assignment in very different ways. Classrooms are becoming more diverse and democratic approaches provide ways to approach this, to open spaces where students can *'dwell in difference together'* (Sameshima & Orasi, 2022, p. 52) but it is not a straightforward design task.

The first quote suggests that for this student-teacher the assignment tasks provided an opportunity for dialogic exchange which was meaningful and supported their learning. The quote suggests that the student-teachers in this group took part in a dialogic exchange which deepened their thinking and in which they were able to share different perspectives. This speaks to an inclusive experience in which student-teachers shared different views. This directly aligns with the aims of democratic education (Gutmann & Ben-Porath, 2015) in which pupils are taught to respect different opinions and perspectives. The assignment task enabled student-teachers to model a democratic approach which could then be revisited in their own practice.

The second quote speaks to the hesitancy of student-teachers to engage in constructive dialogues in assessment situations. The structures of the education system have not empowered these students to engage confidently in dialogue directly associated with assess-

ment. It highlights the need for this to be overtly taught to student-teachers, as their personal values – in this case being kind - may lead to actions which, while well intentioned, constrain the learning experience. Being inclusive is more than being kind to each other, opening spaces to listen to different perspectives and learn from others requires skilful design and facilitation.

The third quote speaks again to collaboration and is perhaps most important regarding democratic pedagogy. It highlights the tensions which the student-teacher is engaging with on the individual-community spectrum. The student-teacher demonstrates their awareness of the importance of collaboration, of engaging with others in their professional community. However, in the university setting, where success is measured individually, the actions of their peers feel unfair, and they would have rather worked alone. The tension between the academic and professional expectations is visible. Democratic education teaches pupils and students to interact with respect for each other (Gutmann & Ben-Porath, 2015) but the education system measures success individually, creating tensions on the individual-community spectrum, particularly for assessment. This is pertinent when considering democratic education regarding designing assignments. It speaks to the way in which digitisation implicitly frames and constrains teacher-education as the response to an increasingly digitised world (of which AI could be considered the latest development) led to development of this assignment. Fawns (2023) posits that it is no longer possible to separate digital and analogue, even when we are not using digital tools, they continue to frame and constrain our actions.

Social Justice Focus	Patch One	Patch Two	Patch Three
Semester One: Wellbeing	Bibliography and short Patch 1; Annotated answer essay response	Lesson plan Micro-teaching Reflection	Retrospective Narrative: Wellbeing Submitted with Patches 1 and 2
Semester Two: Inclusive Practice	Review of the Literature	Case Study Poster and Presentation	Retrospective Narrative: Inclusive Practice Submitted with Patches 1 and 2

Fig. 1: An overview of the PGDE Patchwork assignment (Source: Coker & White, forthcoming: *Sustainable Assessment in Higher Education: Examining the Complex Interplay Between Structural Conditions and Individual Agency in Student Experiences*)

Limitations

This analysis draws on limited data from previous studies, it does not aim to draw empirical conclusions. Rather, the aim is to form part of a dialogic exchange itself, to stimulate discussion relating to the ways that digitisation frames and constrains democratic pedagogies. In doing so it brings into focus the tensions relating to democracy and the contested nature of the term, at best a slippery concept. As we prepare student-teachers for a digitally infused education system (Starkey, 2020) it is important that we engage with our values, and examine the ways in which they are mediated through the digital and educational tools, structures and resources students engage with.

Conclusion

Digitisation influences practice and pedagogy explicitly and implicitly. In the digital portfolio research study digitisation explicitly shaped the student-teachers experience, as they used a digital tool. In the sustainable assessment research study the influence of digitisation was implicit. The student-teachers experience of this assessment was influenced by the discourses pertaining to a focus on individualised learning in education, which digitisation may be accentuating. The design was influenced by digitisation in being a means to respond to the challenges of the digital context in education currently. The digital portfolio, in foregrounding digital reifications focused the student-teachers on evidencing. This reflects neoliberal discourses of accountability and measurement that are permeating education, and that digitisation does very well. In this way digitisation acted as a conduit, reflecting and perpetuating wider system structures such as the focus on individualism and performativity. However, digitisation also creates new opportunities for dialogue and listening to alternative perspectives. In connecting people across the boundaries of space and time it offers new opportunities for dialogic exchange, the potential to build new democratic processes within and beyond education. Responding to AI through assessment design may also create new spaces for collaboration and dialogue within students' assessments.

Digitisation frames and constrains democratic education in ITE in two ways. The digital tools and spaces we use mediate our practice, implicitly and explicitly. They provide new frames for communication, opportunities for dialogue and scaffolded learning. But they also can constrain our practice and act as conduits for neoliberal and consumer-driven discourses to seep into education. Our response to digitisation also matters. New assessment designs provide more opportunities for values-based practice and collaboration, to be inclusive and to build respect, all key values for democratic pedagogy. Digitisation provides opportunities for this, but care and consideration are required when using digital technology to enhance and develop practice. Democratic pedagogies provide a means to engage with the diversity of the classroom and structure practice to ensure that equity and the values of social justice and inclusion are foregrounded. Consideration of the spectrums of particular-universal and individual-community

provide meaningful ways to analyse practice and ensure that the experienced curriculum reflects what is intended.

References

- Atwood, M., Beard, M., Benner, E., Mittal, A., Shafak, E., Kallas, K., Raz, A., Shoneyin, L., Yang, Y., Osman, V., & Ypi, L. (2024). *Democracy: Eleven Writers and Leaders on What It Is – and Why It Matters*. London: Profile Books.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Coker, H. (forthcoming). *Reconceptualising Digital Portfolios in Teacher Education: Postdigital and Post Human Perspectives*.
- Coker, H., & Mercieca, D. (2023). Digital technology for inclusive education: reflecting on the role of teachers. In *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education: A Critical Exploration of the Sustainable Development Goals* (pp. 233–243). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_16
- Coker, H., & White, W. (forthcoming). *Sustainable Assessment in Higher Education: Examining the Complex Interplay Between Structural Conditions and Individual Agency in Student Experiences*.
- Cormier, D., Jandrić, P., Childs, M., Hall, R., White, D., Phipps, L., Truelove, I., Hayes, S., & Fawns, T. (2019). Ten Years of the Postdigital in the 52group: Reflections and Developments 2009–2019. *Postdigital Science and Education*, 1, 475–506. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00049-8>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. Last access on 26.02.2025 https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351118941>
- European Union (2019). *Digital education at school in Europe*. European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66552>
- Evans, M.A., & Powell, A. (2007). Conceptual and practical issues related to the design for and sustainability of communities of practice: The case of e-portfolio use in preservice teacher training. *Technology, pedagogy and education*, 16(2), 199–214. <https://doi.org/10.1080/14759390701406810>
- Fawns, T., Ross, J., Carbonel, H., Noteboom, J., Finnegan-Dehn, S., & Raver, M. (2023). Mapping and tracing the postdigital: Approaches and parameters of postdigital research. *Postdigital Science and Education*, 5(3), 623–642. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00391-y>
- Fischli, R., & Muldoon, J. (2024). Empowering Digital Democracy. *Perspectives on Politics*, 1–17. <https://doi.org/10.1017/S1537592724000409>
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). New York: Columbia University Press.
- Fraser, N. (2014). *Technology is not serving the ends it could serve in [rebuilding] public space*. Last access on 26.02.2025 <https://www.cccb.org/en/multimedia/videos/nancy-fraser-technology-is-not-serving-the-ends-it-could-serve-in-rebuilding-public-space/229347>
- Green, F. (2021). *Schoolwork in lockdown: new evidence on the epidemic of educational poverty*. Last access on 26.02.2025 <https://www.llakes.ac.uk/wp-content/uploads/2021/01/67-Francis-Green-Research-Paper-combined-file.pdf>
- GTCS (2021). *The Standard for Provisional Registration*. Last access on 26.02.2025 <https://www.gtcs.org.uk/documents/the-standard-for-provisional-registration>
- Gudmundsdottir, G.B., & Hatlevik, O.E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214–231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Gutmann, A., & Ben-Porath, S. (2015). Democratic Education In M.T. Gibbons, D.H. Coole, E. Ellis & K. Ferguson (Eds.), *The encyclopedia of political thought*. New Jersey: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118474396.wbep0251>
- Kennedy, A. (2024). Challenges in teacher education: Global influences and local solutions. *Educação, Sociedade & Culturas*, (67), 1–15. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.779>

- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelen, K.L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic journal of digital literacy*, 9(4), 280–298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-04>
- Montacute, R. (2020). *Social mobility and Covid-19. Implications of the covid-19 crisis for educational inequality*. The Sutton Trust [online].
- Napal Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz Lacambra, A.M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- OECD (2022). *COVID, technology and climate change: How are societal trends shaping the future of education? Webinar*. Last access on 26.02.2025 <https://oecdutoday.com/oecd-education-webinars-2024/webinars-2/>
- Órtégren, A. (2024a). Philosophical underpinnings of digital citizenship through a postdigital lens: Implications for teacher educators' professional digital competence. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4253–4285. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11965-5>
- Ovens, A., & Lynch, S. (2022). *Democratic teacher education practices*. In *Encyclopedia of teacher education* (pp. 413–418). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_218
- Peters, M.A. (2020). An educational theory of innovation: What constitutes the educational good? *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1016–1022. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1699992>
- Peters, M.A., Jackson, L., Papastephanou, M., Jandrić, P., Lazaroiu, G., Evers, C.W., Cope, B., Kalantzis, M., Araya, D., Tesar, M., & Mika, C. (2024). AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education—Critical responses. *Educational Philosophy and Theory*, 56(9), 828–862. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2213437>
- Peters, M.A., & Jandrić, P. (2017). Dewey's Democracy and Education in the age of digital reason: the global, ecological and digital turns. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 205–218. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1395290>
- Raymond, S., Gilson, S., & Ball, R. (2024). Democratic pedagogies in initial teacher education: co-constructing a supportive learning framework. *Educational Action Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2317202>
- Rebes, M. (2024). Education and Democracy Nexus: Social Media as a 'Space' of Formation of a Sense of Responsibility for Oneself and for Others among Young People. In *Defending the Value of Education as a Public Good* (pp. 113–128). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003386100-10>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of educational research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sameshima, P., & Orasi, T. (2022). What's better than the asynchronous discussion post? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 5(2), 51–61. <https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.2.11>
- Sardoc, M. (2018). Democratic education at 30: an interview with Dr. Amy Gutmann. *Theory and Research in Education*, 16(2), 244–252. <https://doi.org/10.1177/1477878518774087>
- Selwyn, N. (2024). Digital degrowth: Toward radically sustainable education technology. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 186–199. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2159978>
- Shulman, T.W. (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37–56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). *ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning*. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Vallès-Peris, N., & Domènech, M. (2024). Digital citizenship at school: Democracy, pragmatism and RRI. *Technology in Society*, 76, 102448. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102448>
- Virmani, R., & Williamson, P. (2016). Lessons for teacher educators about learning to teach with technology. *Building Bridges: Rethinking Literacy Teacher Education in a Digital Era*, 77–90. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-491-6_6
- Walland, E., & Shaw, S. (2022). E-portfolios in teaching, learning and assessment: tensions in theory and praxis. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(3), 363–379. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2074087>
- Zeichner, K., Payne, K.A., & Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. *Journal of teacher education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>
- Zembylas, M. (2023). Democratic education in the post-democratic turn: Disenchantment with democracy and the pedagogical potential of ugly and negative feelings. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(2), 147–160. <https://doi.org/10.1177/17461979211061806>

Dr. Helen Coker

is a lecturer in the division of Education and Society at the University of Dundee, Scotland. Her research examines the role of digital technology in education, with a particular focus on the implications for social justice and collaboration.

Beste Bildung braucht eine starke Zivilgesellschaft

Unsere Welt steht vor enormen Herausforderungen: Die Klimakrise raubt Millionen von Menschen ihre Lebensgrundlagen, Desinformation und Populismus gefährden Demokratien und finanzielle Ungleichheiten wachsen weiter. Angesichts dieser globalen Herausforderungen und wachsender Bedrohungen für Demokratie und Menschenrechte wird eine bessere Bildung dringender benötigt denn je. Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, Empathie und Diskussionsfähigkeit sind essenziell, um die Grundlagen für eine nachhaltige und resiliente Gesellschaft zu legen. Zivilgesellschaftliche Organisationen spielen hierbei eine unverzichtbare Rolle, doch ihre Arbeit wird unzureichend unterstützt, was zu prekären Arbeitsumständen und geringer Sichtbarkeit führt.

Gemeinsam mit dem Deutschen Bundesjugendring (DBJR) und dem Bündnis ZukunftsBildung hat VENRO die Bündnispublikation „Kräfte bündeln, Zukunft gestalten“ veröffentlicht. Die Publikation rückt die entscheidende Rolle zivilgesellschaftlicher Organisationen bei der Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutschland in den Fokus. 2022 hatten VENRO, der DBJR und das Bündnis ZukunftsBildung den letzten Bericht der Bundesregierung (2017–2021) zur Umsetzung von BNE kritisch kommentiert, unter anderem weil dort die Arbeit der Zivilgesellschaft nicht berücksichtigt wurde.¹

Der gemeinsame Bericht schließt diese Lücke, zeigt auf, was bereits geleistet wird und fordert die Politik auf, Bildungsinitiativen zu fördern und stärker in die Bildungslandschaft zu integrieren. Die Zivilgesellschaft ist bereit, notwendige Veränderungen für eine bessere Bildung voranzutreiben. Sie bringt innovative Ansätze und wichtige Netzwerke ein, die weit über das hinausgehen, was staatliche Institutionen allein leisten könnten. Allerdings wird sie häufig ausgebremst vor allem durch bürokratische Hürden, prekäre Finanzierungsbedingungen und fehlende strukturelle Anerkennung.

Die Publikation beleuchtet wichtige Themen wie Förderstrukturen, Entbürokratisierung und Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bildungsarbeit. Sie zeigt verschiedene Good-Practice-Beispiele auf, wie zivilgesellschaftliche Organisationen in den Bereichen frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Erwachsenenbildung, Kommunen sowie non-formellem und informellem Lernen aktiv sind. Die Zivilgesellschaft ist eine starke Partnerin für eine bessere Bildung und eine breitenwirksame und strukturelle Verankerung von BNE in der Bildungslandschaft. Um die notwendige Bildungsarbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen langfristig zu sichern, formuliert der Bericht verschiedene Forderungen, wie die Politik diese wertvolle Arbeit gezielt unterstützen kann:

- Demokratie und Zivilgesellschaft stärken: Shrinking civic spaces muss aktiv entgegengewirkt werden. Die Umsetzung der SDGs und eine sozial ökologische und ökonomische Transformation erfordern eine resiliente Demokratie.
- Förderstrukturen verbessern und bürokratische Hürden abbauen: Es braucht langfristige Förderzeiträume, transparente Bewerbungsprozesse und vollständig finanzierte Projekte ohne Eigenanteile, um Organisationen zu entlasten.
- Ausreichend finanzielle Mittel bereitstellen: Der Staat muss Ressourcen für die Zivilgesellschaft bereitstellen und die Bildungslandschaft modernisieren. Der Staat muss einerseits der ihm aufgetragenen Fürsorgepflicht nachkommen und auf der anderen Seite das Subsidiaritätsprinzip und Initiativrecht wahren, um zivilgesellschaftliches Engagement wie auch den Bildungsorten die nötigen Freiräume zu gewähren.
- BNE strukturell verankern: Der Übergang von Einzelprojekten zu nachhaltigen Strukturen ist entscheidend, um die SDGs schneller und effektiver umzusetzen.

Jetzt ist es Zeit zu handeln, denn eines ist klar: Wer an der Bildungsarbeit spart, gefährdet die Grundlagen einer resilienten Gesellschaft. Die Zivilgesellschaft ist bereit, ihren Beitrag zu leisten. Doch sie braucht Unterstützung, damit ihre Arbeit nachhaltig wirken kann. Die Publikation „Kräfte bündeln, Zukunft stärken – Beste Bildung durch eine starke Zivilgesellschaft – ein Appell“ ist in der VENRO-Mediathek abrufbar.²

Anmerkungen

- 1 Bildung stärken, Zukunft schaffen – Ein zivilgesellschaftlicher Blick auf den Bericht der Bundesregierung zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2022). Letzter Zugriff am 04.02.2025 <https://venro.org/publikationen/detail/bildung-staerken-zukunft-schaffen>
- 2 Kräfte bündeln, Zukunft stärken – Beste Bildung durch eine starke Zivilgesellschaft – ein Appell (2025). Letzter Zugriff am 04.02.2025 <https://venro.org/publikationen/detail/kraefte-buendeln-zukunft-gestalten>

Karla-Felicitas Braun
DOI: 10.20377/zep-17

“The Resilience of Groups of Children and Youth in a Multicrisis Context”. A report on the continental meeting of the African Movement of Working Children and Youth in Addis Ababa

The continental meeting of the African Movement of Working Children and Youth (AMWCY) took place from 28 October to 3 November 2024. The venue was the conference halls of the African Union in Addis Ababa. The continental meeting was also a jubilee meeting to mark the 30th anniversary of the movement. A total of 103 participants from 28 member countries took part. Of these, 48 were delegates from member countries of the movement aged between ten and 18, representatives of international NGOs and the Pan African Union (ProNATs, 2025a). The conference was organised in a hybrid format so that members of the movement could join in online via Zoom. This meant that children and young people who were unable to travel to Addis due to travel restrictions, failure to obtain visas or funding issues were able to follow the discussions online. The meeting was organised under the title “The Resilience of Groups of Children and Youth in a Multicrisis Context”. Against this background, panels, working groups, plenary discussions and artistic activities (poetry slam, drawing comics) addressed various sub-themes, such as migration, education, children at war, social media, localisation approach, economy and inflation.

In the panel on climate change, the delegates described how prolonged periods of drought not only influence their declining income due to a lack of harvests but also affect their right to education. In many Sub-Saharan countries, electricity is generated from hydropower, but long periods of drought reduce the amount of electricity and lead to frequent power cuts. The working children and youth described the concrete consequences for their everyday lives, for example that they can no longer study for school after work in the evening hours without electricity and light, and that certain professional activities simply cannot be carried out. The panel discussed ways of acting sustainably to counteract climate change and low-cost solutions such as solar-powered torches so that working children can study for school in the evenings.

Climate change was frequently mentioned in interviews conducted by the representatives of the German organisation ProNATs with some delegates on the fringes of the conference. Mapolo from Zambia, for example, complained in the interview about her loss of income due to the frequent power cuts. After school, the delegate works as a hairdresser. However, climate change is also evident here with long periods of drought, but when the power goes out, fewer customers come to the salon (ProNATs, 2025b). Leticia from Zambia described how she and her family

simply have hardly anything to eat on some days due to the drought, as the harvest has failed, and they are therefore barely able to make ends meet (ProNATs, 2025c).

The African Movement of Working Children and Youth (AMWCY) or MAEJT (Movement Africain des Enfant et Jeunes Travailleurs, MAEJT) movement was founded on 21. July 1994 in Bouaké, Senegal (Bada et al., 2000, p. 3; Gankam Tambo & Liebel, 2013; Adick, 2025). Today, MAEJT officially counts over one million working children and young people organised in 4963 local groups around the African continent (MAEJT, 2025). The movement’s coordination office is located in Dakar, Senegal, in the administrative offices of the NGO ENDA Jeunesse Action. For 30 years now, the *child-led* movement has acted as a spokesperson for working children and young people, giving them a voice in local government – and, as the continental meeting in Addis Ababa showed, also in international politics.

To date, the movement has specific procedures in place to make sure children are at the heart of its organization. A survey conducted by ENDA Jeunesse Action and Nadine Benedix (2025) in almost three-quarters of all member countries to mark its 30th anniversary, shows how the movement’s grassroot structure allows its minor members to engage for children’s rights at lowest levels – in their neighbourhoods and among their peers.

The survey shows how most members of the organisation, i.e. children and young people, contribute to the organisation by regularly taking part in activities. These activities consist of regular meetings in the grassroot groups but also in implementing development projects with other local or international child protection NGOs in the areas of environmental protection, sexual and reproductive health and migration (ibid, p. 3).

A total of 207 members took part in the study, the majority of whom (141 people) were child members, aged under 18 at the time of their participation. 61 young members took part, i.e. members aged between 18 and 30. Two adults also took part, and three participants did not state their age.

It is essentially by engaging in such cooperation that the national associations of the movement can obtain funding for providing spaces for exchange. Based on their participation in the grassroots, a large number of children claim that they “sensitise”, i.e. inform and educate, their communities for children’s rights. This is also reflected in their motivation, which is either to inform and help other young people and (working) children or to campaign for the

rights of children and young people. The survey also shows that the vast majority of members consider AMWCY to be child-led – representing the interests of children and young people also beyond the label of working children.

Nonetheless, as in every movement of such size, organizational problems in some countries and groups remain.¹ First, while the members estimate that collaboration with other NGOs is important, to a large extent, the members describe their work as mainly consisting in disseminating skills and knowledge. Thus, while children believe that grassroots groups in their communities play the role of defenders of children's rights, almost 20% say that more advocacy work is needed (ibid.). In addition, some groups struggle with the transfer of decision-making power to underaged members (ibid.). This is also reflected in the assessment by AMWCY's partner organizations: While almost half of them considers the respective national organisations as child-led, just under 20% see them as adult-led and the rest state that there is co-organization by young people and children (ibid.).

In light of these challenges, the survey shows that members want to particularly improve internal structure and international communication (ibid., p. 7). For example, members argue that the relationship between the grassroots groups and the national representations as well as between the coordination office in Senegal, and other national association needs to be ameliorated. The grassroots in more remote areas tend to feel cut off from national activities, and countries in southern Africa in particular complain that the Dakar office favours West African countries. There are also calls for more direct participation of children themselves in the groups. 28 members would like to see a little more supervision in the groups to enable children to participate and to improve the group spirit (ibid.). This problem was also mentioned in various interviews with delegates during the continental meeting in Addis Ababa: In many countries, the coronavirus pandemic in particular would have made it difficult for the grassroots to meet physically. In some places, regular meetings have been suspended and replaced by communication through WhatsApp groups.

Another important point for the organisation is the desire to improve communication and visibility between the various grassroots groups and to the outside world, i.e. to present themselves better in order to achieve more effective advocacy at the political level and to better mobilise new children and young people (ibid.). In addition, most members identify a lack of resources to carry out actions in the grassroots groups and to adequately support children and young people (ibid.). Thus, in the survey, most members voice a desire for more educational opportunities, i.e. more workshops and activities on children's rights, as well as more support for vocational integration and literacy courses in the grassroots groups. The movement should also increase its income-generating activities, as these provide children with a way out of poverty. In addition, more attention is required for disabled children (ibid.).

The meeting in Addis, however, ended without a final declaration. Yet, members did not perceive this as an omission. In fact, the meeting would have allowed members from all the national associations to meet physically and get to know each other for the first time in 18 years. In this respect – according to the authors' perception – the panels and discussions mainly served as a continent-wide stocktaking and familiarisation with common and different problems. The continent and thus the movements had and have had to deal with many similar conflicts and challenges such as navigating their way through the coronavirus pandemic, effects of climate change, miserable education systems and, in some cases, military conflicts in their countries.

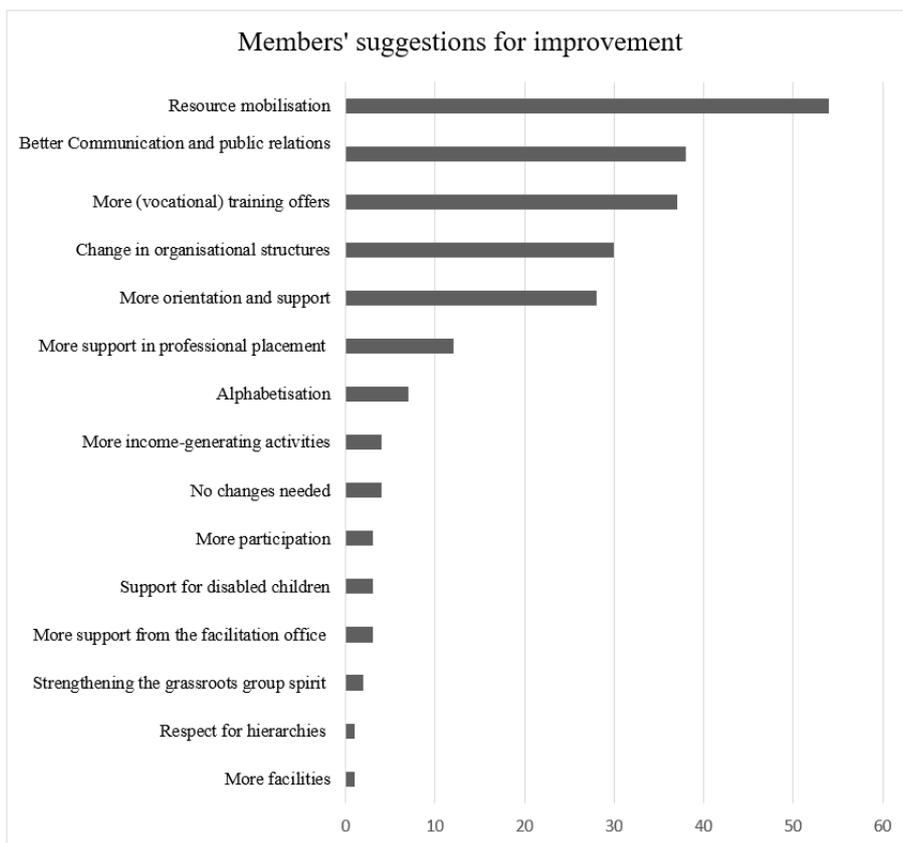
Nevertheless, the delegates stated the goal that the movement should have a permanent seat in the African Union. Such official representation would ensure that the rights of African children and youth, and in particular African working children and young people, have a lobby in international politics.

Notes

- 1 However, it should be noted that an internal survey has its limits when it comes to uncovering problematic issues within the movement.

References

- Adick, C. (2024). Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (MAEJT/AMWCY): Dreißig Jahre zivilgesellschaftliches Engagement in Afrika (1994–2024). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(3), 34–36. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.03.08>
- Bada, A., Coly, H., d`Ovidio, F., Kane, A. Mooh, E., & Terenzio, F. (2000). *The 12 rights of the African Movement of Working Children and Youth (AMWCY). Juridical foundation, platform of demands or instrument of development? Enda TM Jeunesse Action*. Last access on 28.03.2025 https://www.amwcy.org/wp-content/uploads/2022/03/Jeuda104_12_AMWCY_rights.pdf
- Benedix, N. & ENDA Jeunesse Action (2025, working paper). *Enquête sur la perception du mouvement africain des enfants et des jeunes travailleurs (MAEJT)*. Dakar: ENDA.
- Gankam Tambo, I. & Liebel, M. (2013). Arbeit, Bildung und Agency von Kindern: Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (AMWCY). In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 261–282). Münster u.a.: Waxmann.
- MAEJT (2025), Last access on 02.02.2025 <https://maejt.org/en/about-us/>
- ProNATs (2025a). *Bericht vom Jubiläumstreffen der Afrikanischen Bewegung in Addis Abeba*. Last access on 02.02.2025 <https://pronats.org/news/das-jubilaumstreffen-der-maejt>
- ProNATs (2025b). *Mapalo, 15 Jahre, aus Kambwe in Zambia*. Last access on 02.02.2025 <https://pronats.org/materialien/materialhinweise/unterrichtseinheiten/interviews-arbeitender-kinder/mapalo-aus-zambia>
- ProNATs (2025c). *Leticia, 17 Jahre, aus Kambwe in Zambia*. Last access on 02.02.2025 <https://pronats.org/materialien/materialhinweise/unterrichtseinheiten/interviews-arbeitender-kinder/leticia-aus-zambia>



*Tab. 1: Members' suggestions for improvement
(Source: Benedix et al., 2025)*



*Fig. 1: Participants of the Continental Meeting of the African Movement of Working children and Youth, 2024 in Addis Abeba
(Source: © MAEJT / Isaac Amon Kotey)*

*Nadine Benedix & Ina Gankam Tambo
DOI: 10.20377/ZEP-18*

Global Education Week 2024: Vernetzung und Inklusion auf unserem Planeten!

Die Kraft von Bildungskampagnen besteht darin, dass gemeinsames Handeln und das Aktivsein für ein gemeinsames Ziel Menschen verbindet und verbündet. So auch bei der Global Education Week, einer jährlich weltweit stattfindenden Sensibilisierungskampagne für die Agenda 2030, die traditionell in der dritten Novemberwoche stattfindet. Ziel der Kampagne ist es, Akteur/-innen der Zivilgesellschaft mit globalen Themen wie Nachhaltigkeit, Frieden und soziale Gerechtigkeit in Berührung zu bringen sowie praktisches Engagement anzubahnen.

Die Kampagne wird vom Nord-Süd-Zentrum des Europarats ausgerichtet, von Koordinationsstellen in zahlreichen Ländern unterstützt und in Deutschland von der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd des World University Service (WUS) e.V. koordiniert. Im Jahr 2024 lag der thematische Schwerpunkt der Global Education Week auf den zwei Säulen der Agenda 2030: People und Planet. Unter dem Motto „Vernetzte Menschen für einen inklusiven Planeten“ fanden im Zeitraum vom 18. bis 24. November 2024 in Deutschland eine Reihe von Veranstaltungen statt.

Das Besondere an der Global Education Week in Deutschland ist, dass die Informationsstelle interessierten Akteur/-innen Hintergrundinformationen und Materialsammlungen anbietet, die Angebote wie Workshops, Konferenzen, Vortragsreihen, Ausstellungen sowie Videomaterialien jedoch von den beteiligten Organisationen selbst durchgeführt werden. Anschließend bündelt die Informationsstelle die Bildungsangebote der zivilgesellschaftlichen Akteur/-innen in einer Sammlung auf der Website www.globaleducationweek.de. Ein Blick auf die Website zeigt: Bei allen Aktivitäten zogen sich die Themen der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele, der Sustainable Development Goals (SDGs), wie bunte Fäden durch die Angebote der Global Education Week, insbesondere die Ziele 1 bis 6 (keine Armut, kein Hunger, Gesundheit und Wohlergehen, hochwertige Bildung, Geschlechtergleichheit und sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen). Beispielsweise veranstaltete die German Toilet Organization einen Kongress zum Welttoilettag, bei dem Schüler/-innen über die Bedeutung von sanitären Einrichtungen und deren Rolle in der Bekämpfung von Armut und Krankheit diskutierten. Außer Nichtregierungsorganisationen beteiligten sich auch Bildungsschaffende, Lehrkräfte sowie Schüler/-innen – auch von berufsbildenden Schulen wie der Konrad-Zuse-Schule in Hünfeld, einer beruflichen Schule des Landkreises Fulda. Studierende der Fachschule für Sozialpädagogik besuchten zunächst den „Weltgarten“ in Witzenhausen, um das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) praktisch zu erleben. Dabei konnten sie

ihr Wissen über globale Gerechtigkeit und nachhaltigen Konsum erweitern und viele Aha-Erlebnisse generieren: „Kokosnüsse an der Palme sind gar nicht rund!? Ananas wachsen gar nicht auf dem Baum? Und Kakao pur schmeckt gar nicht so lecker?“. Durch einen anschließenden Besuch im Weltladen rundeten sie ihr Wissen ab und entwickelten Ideen für die eigene Arbeit in den sozialen Einrichtungen. Resümierend war es „[e]in gelungener Tag mit eindrucklichen Erkenntnissen an einem außerschulischen Lernort, der bei den Studierenden gut angekommen ist“, wie es die Lehrerin Christina Schlender-Blackert zusammenfasste. Gemeinsam mit ihrer Kollegin Lena Heilmann hatte sie das Projekt mit zwei Klassen während der Global Education Week umgesetzt.

Auch andere Projekte, wie das Portal Globales Lernen (www.globaleslernen.de), das bei WUS angesiedelt ist, beteiligten sich aktiv an der Global Education Week. Das Portal bot digitale Veranstaltungen zu den 17 SDGs in Lernsnacks an und stellte zahlreiche Materialien für Lehrkräfte und Multiplikator/-innen zusammen, die sich mit den Themen der 17 Nachhaltigkeitsziele auseinandersetzen.

Alle Beiträge zur Global Education Week 2024 sowie weitere Informationen zur Kampagne sind auf der Website www.globaleducationweek.de nachzulesen. Einen Grund zur Freude gibt es schon jetzt, denn auch im November 2025 wird die Global Education Week wieder Möglichkeiten für gemeinsame Aktionen bieten. Um weitere Informationen zur Teilnahme zu bekommen, wenden Sie sich direkt an die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd unter infostelle3@wusgermany.de.

Dr. Julia Boger

Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd
World University Service – Deutsches Komitee e. V.
DOI: 10.20377/zep-19

15. KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung mit dem Schwerpunktthema „Der Beitrag von Globalem Lernen/ BNE zur Demokratieförderung“

Mehr als 230 Vertreter/-innen aus Ministerien, Wissenschaft, Lehrkräftebildung, Schulen und Zivilgesellschaft kamen am 28. und 29. November 2024 zur 15. KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (OR) in Berlin zusammen. Bei der diesjährigen Veranstaltung stand die Frage im Fokus, welchen Beitrag Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen zur Demokratieförderung leisten können und welche spezifische Rolle dabei globale Aspekte spielen.

Der OR ist das Ergebnis eines gemeinsamen Projekts des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Kultusministerkonferenz (KMK). Er vermittelt die konzeptionellen Grundlagen der Verankerung und Umsetzung von BNE in der schulischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung der globalen Perspektive, sowohl in allen Unterrichtsfächern als auch in der fachübergreifenden Arbeit und in der Schulentwicklung. Die OR-Fachtagung ermöglicht einmal jährlich den Austausch zur Umsetzung und Erweiterung des OR unter Berücksichtigung verschiedener Ansätze des Globalen Lernens und der BNE sowie aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Themen.

In ihrem Grußwort betonte Constanze Neher, Leiterin der Unterabteilung Zivilgesellschaft, Kirchen, Länder, Kommunen im Bundesentwicklungsministerium, dass die entwicklungspolitische Bildungsarbeit derzeit wichtiger denn je sei, um Zugänge zu globalen Themen zu schaffen, Komplexität angemessen zu vermitteln und die demokratische Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im globalen Wandel zu stärken. „Globales Lernen fördert ein differenziertes Denken und erteilt scheinbar einfachen Lösungen eine Absage.“ Sie unterstrich zudem, dass es ohne die aktive Beteiligung junger Menschen keine nachhaltigen Veränderungen in der Bildungspolitik geben könne.

Dr. Andrea Schwermer, Leiterin der Abteilung Schulen der KMK, sagte, angesichts der globalen Instabilität und nationalistischer Tendenzen sei es umso wichtiger, dass junge Menschen die komplexen Zusammenhänge der globalen Entwicklung verstünden, um über politische Entscheidungen ein differenziertes Urteil zu fällen und mitzudiskutieren. Auf fachlicher und struktureller Ebene sei BNE bereits vielfach erfolgreich in der schulischen Bildung verankert. Dr. Jens Kreuter, Geschäftsführer von Engagement Global, ergänzte, das Zusammenwirken und die Vernetzung der unterschiedlichen Ebenen seien entscheidende Faktoren, damit BNE in der Breite wirken könne. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit und die Stärkung von Engagement seien Schlüssel für Globales Lernen

und förderten die Selbstwirksamkeit von Schüler/-innen. Zur BNE und Demokratieförderung unter Berücksichtigung der globalen Perspektive referierten Prof. Dr. Dr. h.c. Dr. h.c. Annette Scheunpflug, Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Bamberg, und Marina Weisband, Gründerin des Projektes „aula“ zur Schülerpartizipation. Scheunpflug stellte fest: „Die Krise der Demokratie lässt sich auch als ein Zeichen für zu wenig Globales Lernen interpretieren“. In einer globalisierten Welt müsse Demokratiebildung ein Verständnis globaler Zusammenhänge und der Weltgesellschaft beinhalten. Dies impliziere das Erlernen „abstrakter Sozialität“, das heißt einer Sozialität jenseits des direkten eigenen Umfelds. Globales Lernen leiste in diesem Kontext einen zentralen Beitrag zur politischen Bildung, indem es Kompetenzen wie Perspektivenwechsel, Weltwissen, Selbstzuordnungskompetenz und Partizipation sowie die Reflexion von Machtverhältnissen fördere. Scheunpflug zeigte zudem beispielhaft, dass abstrakte Sozialität auch im Nahbereich der Lernenden erworben werden könne – wenn Bezugspunkte für Entscheidungen in der Demokratie erkennbar würden und wenn die Lernenden Möglichkeiten zum solidarischen Engagement bekämen und dieses als wirksam empfänden.

Die Referentin Marina Weisband sprach von „Demokratie akut in Not“: Weniger entscheidend sei hier die Medienlandschaft. Sie setze beim „echten Leben“ an, dem „Erleben von Demokratie, wie sie ist“. Demokratie sei ein Lebensgefühl, zu dem das Selbstbild gehöre, Gestalter der eigenen Welt zu sein und Verantwortung für sich und andere zu tragen. Das Projekt „aula“ möchte dauerhaft demokratische Kultur in der Schule fördern. Man könne so gut wie alle Lernenden erreichen, sagte Weisband. „Sobald Schüler merken, dass sie ernst genommen werden, selbst gestalten und Verantwortung übernehmen dürfen, verhalten sie sich völlig anders“. Sie appellierte an den Mut und die Beharrlichkeit der Lehrkräfte, auch, wenn das System hierarchisch sei und Zeit und Ressourcen aufgrund der Fokussierung auf Bewertungen zu knapp: „Wann immer ich an kleinsten Rädchen drehe, bekomme ich unendlich viel Widerstand. Deshalb lohnt es sich, direkt an den großen Rädern zu drehen“.

In einer Podiumsdiskussion zum Beitrag der BNE zur Demokratieförderung und globalen Aspekten positionierten sich Vertreter/-innen aus Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Schüler/-innenschaft. Auch hatte das Publikum Gelegenheit, sich zu äußern. Es kamen vielfältige Aspekte zur Sprache, etwa was es bedeute, dass die junge Generation in Deutschland erstmals in der Minderheit ist; welche Auswirkung die weiterhin hohe Bildungs-

ungleichheit auf die Demokratie hat oder wie Perspektivwechsel bei Lernenden am ehesten erreichbar sind. Weitere Beispiele dafür, wie sich BNE, Globales Lernen und Demokratieförderung gegenseitig ergänzen können, vermittelten ganz unterschiedliche Referierende in 15 Praxissimpulsen. Die thematische Bandbreite reichte von Demokratiebildung und -feindlichkeit in der Schule und den Sozialen Medien bis zu Kooperationen mit NGOs und Schulpartnerschaften mit dem Globalen Süden. Zudem ging es um Lehrkräftefortbildung und Didaktik, um BNE

in der Grundschule und in der beruflichen Bildung sowie um Schulentwicklung und Schulprofile. Die Dokumentation der 15. KMK/BMZ-Fachtagung wurde auf der Internetseite <https://ges.engagement-global.de/or-fachtagung.html> veröffentlicht. Dort gibt es ebenso weiterführende Informationen zum OR und zu seiner Erweiterung auf die gymnasiale Oberstufe.

Julia Montanus
DOI: 10.20377/zep-20

Rezensionen

Hemkes, B., Rudolf, K., & Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2022). Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag. 49,90€

Das Handbuch gibt einen Überblick über Nachhaltigkeit in der Berufsbildung aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Fokus darauf, Bezüge von politischer Bildung, beruflicher Bildung und (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) zu erschließen. Es bearbeitet damit ein sehr aktuelles Thema, das mit dem Programm „Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden“ (NIB) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gegenwärtig neuen Aufwind erfährt. Die Ziele sind laut Einführung, den Potenzialen, Problemen und Hemmnissen einer BBNE auf die Spur zu kommen sowie Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten für die Bildungswissenschaft und -praxis zu unterbreiten. Eine zentrale Stärke ist, dass verschiedene Akteursgruppen (Wissenschaft, Politik, Gewerkschaften, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Nichtregierungsorganisationen) zu Wort kommen, die eine breite Zielgruppe erreichen sollen.

Kapitel 1 gibt einen Überblick über politisches Lernen in der beruflichen Bildung und zeichnet die Grundzüge des Nachhaltigkeitsdiskurses sowohl mit als auch ohne Bildungsbezug nach. Dabei ist von Anfang an ein Nachhaltigkeitsbezug gegeben. Das Kapitel stellt Bezüge von politischer, beruflicher Bildung und (B)BNE her (Krüger & Zorn; Zurstrassen), argumentiert für eine Berücksichtigung von politischer Bildung bei der Umsetzung (Krüger & Zorn; Zurstrassen) und zeigt Hemmnisse auf (Hirata). Zudem werden ordnungspolitischen Grundlagen für eine Umsetzung von BBNE nachgezeichnet (Hirata) sowie eine ethische Perspektive diskutiert (Hirata).

Kapitel 2 soll den Fokus auf das Verhältnis von Beruf, Arbeit und BNE legen. Das Kapitel zeigt Potenziale des Berufs für BBNE auf (Hemkes; Kastrup & Kuhlmeier), argumentiert für eine Berücksichtigung von politischer Bildung bei der Umsetzung (Hemkes; Singer-Brodowski & Holst), stellt Bezüge von betrieblicher (Beer & Frommberger) bzw. beruflicher Bildung und BNE her (Singer-Brodowski & Holst) und thematisiert, wie BBNE in Ausbildung vermittelt, verankert und umgesetzt werden kann (Beer & Frommberger; Hemkes; Kastrup & Kuhlmeier;

Singer-Brodowski & Holst). Zudem werden Impulse für die Bildungspraxis gegeben (Kastrup & Kuhlmeier).

Kapitel 3 thematisiert das Verhältnis von Wirtschaft und Arbeit im Kontext der Nachhaltigkeit. Hier haben mehrere Beiträge (Bachmann; Bosch; Enste; Kreft; Nilges & Häring; Pinkepank & Trueper) einen deutlich stärkeren Bezug auf Nachhaltigkeit im Unternehmens- als im Berufsbildungskontext. Eine kritischere Auseinandersetzung mit den normativ von Unternehmensseite gestellten Ansprüchen wäre dabei teilweise wünschenswert. Rudolf hingegen stellt stärkere Bezüge zur betrieblichen Bildung her; thematisiert, wie BBNE in Ausbildung umgesetzt werden kann und plädiert für eine Berücksichtigung von politischer Bildung bei der Umsetzung.

Kapitel 4 eröffnet fachliche und fachdidaktische Perspektiven verschiedener Disziplinen. Drei Beiträge geben jeweils einen Blickwinkel auf die politische, ökonomische und sozioökonomische Bildung. Das Kapitel stellt Bezüge zwischen politischer (Eis) bzw. sozioökonomischer (Beyer & Hagedorn) Bildung und BBNE her, argumentiert für eine Berücksichtigung von politischer Bildung bei der Umsetzung (Eis), zeigt Potenziale, Probleme und Hemmnisse von BBNE (Birke; Hahn & Pranger; Werner) und sozioökonomischer Bildung (Beyer & Hagedorn) auf, gibt Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten für die Hochschulbildung (Hahn & Pranger), Bildungswissenschaft (Schütt-Sayed & Werner) und -praxis (Beyer & Hagedorn; Birke; Mertineit; Schaub; Weber & Kretschmer) und thematisiert, wie BBNE in Ausbildung vermittelt, verankert und umgesetzt werden kann (Birke; Eis; Hackel; Mertineit; Schaub; Weber & Kretschmer).

Kapitel 5 präsentiert fachdidaktische und praxisorientierte Handlungsansätze für BBNE. Hier werden Potenziale des Berufs für BBNE aufgezeigt (Hartwig et al.; Jenewein & Klemme; Wittau), Bezüge zwischen BBNE und sozialwissenschaftlicher (Wittau) und betrieblicher Bildung (Hartwig et al.) hergestellt, Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten für die Bildungspraxis formuliert (Hilf & Böcher; Wittau) und thematisiert, wie BBNE vermittelt, verankert und umgesetzt werden kann (Hartwig et al.; Hilf & Böcher; Melzig; Wittau).

Der Band adressiert betriebliches Ausbildungspersonal, Berufsschullehrkräfte, Nachhaltigkeitsbeauftragte,

Auszubildende, Studierende, Leitungspersonal und Multiplikator/-innen. Kapitel 3 büßt dafür an einem Fokus auf die Berufsbildung ein. Hinweise für konkrete didaktische Umsetzungsmöglichkeiten finden sich hauptsächlich (aber nicht ausschließlich) in Kapitel 4. Argumente für Leitungspersonal, das im betrieblichen Kontext Nachhaltigkeit stärker berücksichtigen möchte, finden sich vor allem in Kapitel 5. Der Fokus ist teilweise stark auf der ökologischen Dimension von Nachhaltigkeit. Dem Redaktions- und Autor/-innenteam ist es insgesamt gelungen, das komplexe Verhältnis von Beruf, Bildung, Lernorten und Nachhaltigkeit verständlich und multiperspektivisch darzustellen.

Julia Hufnagl

DOI: 10.20377/zep-21

Elbe, I. (2024). Antisemitismus und postkoloniale Theorie. Wie der Postkolonialismus den Antisemitismus befeuert. Berlin: Tiamat-Verlag. 28,00 €

Ingo Elbe analysiert den „progressiven Angriff auf Israel“ Ingo Elbe, sozialwissenschaftlicher PD an der Uni Oldenburg, hat in einer umfassenden Studie (407 Seiten, 645 Anmerkungen) herausgearbeitet, wie postkoloniale Positionen zur weltweit feststellbaren Zunahme von Antisemitismus, gerade im akademischen Milieu, beitragen. Er will dies an vier Entwicklungen nachweisen.

Der erste Punkt (Kapitel 2) ist die von ihm wahrgenommene Tendenz, im wissenschaftlichen Diskurs den Antisemitismus begrifflich zu eliminieren, ihn als „Rassismus gegen Juden“ oder als Antisemitismus, der sich gleichermaßen gegen Juden und gegen Araber (die ebenfalls der semitischen Völkerfamilie gehören) richte, zu beschreiben. Hierin sieht Elbe einen Versuch, dem Judenhass jene Spezifität abzuspochen, ohne die weder die vielen Pogrome der Vergangenheit, noch die Shoah oder die aktuellen Angriffe auf jüdisches Leben erklärbar sind.

Dieser Logik folgend ist es dann auch nicht mehr verwunderlich, warum sich so viele postkoloniale Autor/-innen vehement dafür einsetzen, die Singularität der Shoah (Kapitel 3) zu bestreiten oder gleich ein „Free palestine from German guilt“ einzufordern. Ausführlich beschreibt Elbe postkoloniale Argumentationen (Dirk A. Moses, A. Rothberg, A. Mbembe), die bemüht sind, die Shoah in eine Reihe von anderen Völkermorden (etwa des Kolonialismus) einzuordnen, und die in der deutschen Erinnerungskultur einen „jüdischen Exzeptionismus“ vermuten, den es zurückzuweisen gelte. Elbe besteht demgegenüber auf der Spezifik der Shoah in ihrer genozidalen Intention und in ihrer konsequenten Umsetzung durch die Nazis – und äußert sein Befremden darüber, dass postcolonial studies eher die Shoah-Erinnerung bekämpfen, statt sich für eine stärkere Wahrnehmung von Kolonialismus und Rassismus einzusetzen.

Woher kommt der seit dem 7. Oktober so deutlich feststellbare Hass auf Israel? Die postkoloniale Zweiteilung der Welt in hegemoniale Kolonisatoren und subalterne Kolonisierte hat hier eine Schlüsselrolle (Kapitel 4).

Israel ist „weiß“ geworden und wird als Teil des globalen Westens identifiziert. Diese Brandmarkung Israel als (Siedler-)Kolonialstaat ist für Elbe angesichts der historischen Zusammenhänge absurd. Er moniert in diesem Zusammenhang die immer wieder feststellbare Leugnung der Gefährdung jüdischen Lebens durch Hamas und Dschihad bei gleichzeitiger Dämonisierung Israels als Kindermörder.

Im Kapitel 5 geht es um den muslimischen Antisemitismus. Elbe kritisiert die Behauptung, Islamophobie habe den Antisemitismus längst abgelöst, und die Muslime seien – wie von einigen postkolonialen Akteur/-innen behauptet – die „neuen Juden“. Tatsächlich gibt es nach seiner Überzeugung eher eine Ignoranz gegenüber jüdenfeindlichen Positionen, wie sie von Muslimen in aller Welt, von islamischen Verbänden, religiösen Autoritäten oder auch von Regierungen vertreten werden. Die von Hass zeugenden Sprechchöre auf den Straßen und in den Universitäten können nach Überzeugung von Elbe auch nicht mit Diskriminierungserfahrungen von Muslimen im Westen erklärt werden. Dass sich dieser Aktivismus gegen die Juden richtet, ist alles andere als zufällig.

Resümierend gesteht Elbe dem Postkolonialismus eine berechtigte Intention zu, nämlich die „Spuren kolonialer Herrschaft in Wissensbeständen und Strukturen“ zu erforschen. Er kritisiert aber vehement jene postmoderne Ausrichtung, die „standpunktrelativistisch“ jede Erkenntnis auf Identität zurückführt, Menschenrechtsstandards als kulturspezifische Meinung entwertet, und doppelte Standards der Bewertung anwendet, wenn beispielsweise die Hamas als Befreiungsbewegung gefeiert und Israel als Apartheidstaat delegitimiert wird. Elbe hat jedoch am Ende wenig Hoffnung, dass es in Zukunft genügend Menschen geben könnte, die der weitverbreiteten Feindseligkeit gegenüber Israel etwas entgegensetzen. Postkoloniale Positionen sind in allen westlichen Ländern längst mainstream im akademischen und im aktivistischen Milieu. Das Buch von Elbe ist eine Streitschrift im unmittelbaren Sinn des Wortes, eine Anfrage an alle, die sich dem Postkolonialismus verpflichtet fühlen.

Georg Krämer

DOI: 10.20377/zep-22

Schlaglichter

Hinweis für die ZEP (red.): Anfang diesen Jahres erschien die 17. Ausgabe der portugiesischen Zeitschrift *Journal Sinergias – educational dialogues for social change* als Themenheft „Democracy(ies): transforming oppressive power paradigms through Development Education. Die Zeitschrift ist open access zugänglich (https://sinergias.ed.org/wp-content/uploads/2025/01/Sinergias_N.17.pdf). Neben portugiesischen Beiträgen sind drei auch in Englisch veröffentlicht: Adelina Calvo-Salvador & Carlos Rodríguez-Hoyos - Schools promoting Global Citizenship. Analysis of practices awarded by the national award of Development Education in Cantabria (North of Spain); Mark Langdon & Mário Montez - If the present is broken, how do we fix the future together?; Barbara Iglar, Mia Dancey & Maria José - Tales of Wani: Exploring the three dimensions of voluntourism

Weiterentwicklung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie (red.): Am 29. Januar hat das Bundeskabinett die Weiterentwicklung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie (DNS) beschlossen. Das Dokument, das Ende Februar veröffentlicht wurde, trägt den Titel „Transformation gemeinsam gerecht gestalten“ und basiert auf den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen. Bürger/-innen hatten über verschiedene Beteiligungsprozesse die Möglichkeit, ihre Ideen einzubringen. Ergänzend dazu wurden Fachgespräche mit Verbänden und wissenschaftlichen Institutionen geführt, um die DNS praxisnah zu gestalten. Die Strategie erkennt die dringende Notwendigkeit, den globalen Herausforderungen wie „Welthunger“, „Armut“ und „Diskriminierung“ entschieden entgegenzutreten und hat dies als zentrales Ziel formuliert. Weitere Informationen unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975228/2335292/c4471db32df421a65f13f9db3b5432ba/2025-02-17-dns-2025-data.pdf?download=1>

Online-Kurzworkshops zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (red.): Im Rahmen einer mehrwöchigen Online-Workshopreihe werden der „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ für die Sekundarstufe I sowie die dazugehörigen fachspezifischen Teilausgaben, einschließlich der Ausgabe für die Grundschule, vorgestellt. Die Autor/-innen der Fachkapitel des Orientierungsrahmens stellen didaktische Konzepte des Orientierungsrahmens für ihre Fächer sowie für die Grundschule vor und geben konkrete Einblicke, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Unterricht umgesetzt werden kann. Weitere Informationen unter: <https://www.engagement-global.de/de/veranstaltung-detail/11503--online-workshopreihe-zum-orientierungsrahmen-fuer-den-lernbereich-globale-entwicklung>

Zusammenwachsen – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Krisenzeiten (red.): Wie gehen Sie mit globalen Herausforderungen und Krisen um? Welche Gefühle erleben Jugendliche oder die Teilnehmenden Ihrer Veranstaltungen – Überforderung, Zukunftsängste, Ärger oder vielleicht auch Hoffnung? Gerade jetzt ist es entscheidend, dass Menschen sich stärken und weiterhin gemeinsam für ein gutes Leben für alle einsetzen. Transformativ orientierte Bildungsarbeit kann dabei eine wertvolle Unterstützung bieten. Das Konzeptwerk Neue Ökonomie e. V. bietet von Mai 2025 bis Mai 2026 die berufsbegleitende Weiterbildung „Zusammenwachsen – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Krisenzeiten“ an. Diese Weiterbildung richtet sich hauptsächlich an Personen mit Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen oder Erwachsenen, die ihre Kenntnisse vertiefen und erweitern möchten. Sie ist jedoch auch für Neueinsteiger*innen geeignet. Weitere Informationen unter: <https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/themen/bildung/zusammenwachsen/>

Meer entdecken! – Bildungsmaterial für Grundschulen (red.): Der Mensch hat nur wenige Jahrzehnte benötigt, um die Ozeane aus dem Gleichgewicht zu bringen: überfischte Gewässer, ölverseuchte Strände und Inseln aus Plastikmüll sind nur einige der Folgen. Auch Meeresbewohner wie der Schweinswal, der vor unserer Küste lebt, sind davon betroffen – durch Nahrungsmangel oder das Verfangen in Fischernetzen. Anhand konkreter Beispiele können Lehrkräfte die Auswirkungen des industriellen Fischfangs aufzeigen und den Schweinswal als faszinierenden Vertreter aus Nord- und Ostsee vorstellen. Zusätzlich zu diesem Bildungsmaterial ist ein Ergänzungsblatt zum Thema Plastikmüll im Meer erhältlich. Weitere Informationen unter: <https://www.greenpeace.de/ueber-uns/umweltbildung/meer-entdecken>

Ruanda-Tag 2025 – Partnerschaft von Mensch zu Mensch (red.): Am 28. Juni 2025 kommen Menschen aus Rheinland-Pfalz und Ruanda in Traben-Trarbach zusammen, um ihre Partnerschaft zu feiern und sich über ihre gemeinsamen Aktivitäten auszutauschen. Am Moselufer präsentieren Schulen, Vereine und andere Beteiligte ihre Projekte, während auf der Festbühne ein vielfältiges Programm geboten wird. Außerdem gibt es kulinarische Spezialitäten und eine Auswahl lokaler Weine. Ministerpräsident Alexander Schweitzer wird als Ehrengast erwartet. Das diesjährige Fest steht im Zeichen des Radsports, da Traben-Trarbach nicht nur Gastgeber des Ruanda-Tages ist, sondern auch Etappenziel der Fairplay-Tour der Großregion. Diese Radtour setzt sich erneut für das Engagement für Rheinland-Pfalz' Partnerland ein, und auch ein ruandisches Team wird mit von der Partie sein. Der Radsport erfreut sich auch in Ruanda großer Beliebtheit, was unter anderem durch die Austragung der Straßenrad-Weltmeisterschaft im September dieses Jahres verdeutlicht wird. Weitere Informationen unter: <https://www.rlp.de/regierung/staatskanzlei>



University
of Bamberg
Press