

# Bildung und Demokratisierung – Empirische Befunde und theoretische Überlegungen zur Rolle von Bildung in der entwicklungspolitischen Demokratieförderung



Inaugural-Dissertation

in der Fakultät Humanwissenschaften  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von

Louise Ohlig

aus

Aschaffenburg

Bamberg 2025

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Gutachterin: Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug

Gutachter: Prof. Dr. Jonas Wolff, Universität Frankfurt

Tag der mündlichen Prüfung: 31.03.2025

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar.

Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-108561x

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-108561>

## Danksagung

Mein tief empfundener Dank gilt in erster Linie Frau Prof. Dr. Scheunpflug, die mir nicht nur eine wissenschaftliche, sondern auch menschliche Inspiration ist. Mit Ihrer Erfahrung und Weitsicht hat sie mich stets in die richtige Richtung gelenkt, auch wenn ich den Weg manchmal selbst nicht gesehen habe. Besonders hilfreich waren zudem die Einblicke in die internationale Zusammenarbeit und Forschungspraxis, die sie mir ermöglicht hat. Durch die Einbindung und Mitarbeit in IMPEQ und EduCOV habe ich nicht nur die Welt ein bisschen besser kennenlernen dürfen, sondern auch wertvolle Feldkenntnisse in Subsahara-Afrika erwerben können. Ich danke ihr zudem für ihre Geduld (die mir selbst so oft fehlte) und die unermüdliche Förderung meines persönlichen Wachstums über den akademischen Kontext hinaus.

Mein besonderer Dank gilt auch meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Jonas Wolff, für seine wertvollen Ratschläge und die kritischen wie konstruktiven Hinweise, die maßgeblich zur Systematisierung meiner Gedanken beigetragen haben. Ebenfalls möchte ich Prof. Dr. Monika Heupel für die Betreuung und Beratung meinen Dank aussprechen.

Für die kollegiale Unterstützung bei meiner Dissertation, die produktive und angenehme Zusammenarbeit und die vielfältigen gemeinsamen Diskussionen – sowohl über Forschung als auch über die Freuden und Herausforderungen des Alltags – danke ich besonders Dr. Susanne Timm. Weiterer Dank gilt Dr. Frederick Njobati, Dr. Claude Njoya, Dr. Mark Wenz, Anne-Christine Banze, Martina Osterrieder, Claudia Köhler, Dr. Caroline Rau, Dr. Marcel Scholz, Dr. Evi Plötz, Dr. Emmanuel Niyibizi und PD. Dr. Matthias Borgstede, die mich zu verschiedenen Zeiten im Verlauf der Dissertation unterstützt haben. Mein Dank geht auch an alle Mitglieder des Rieneck-Kolloquiums, das für Frau Prof. Dr. Scheunpflugs Doktorand/-innen eine unverzichtbare Institution ist – sowohl für den wissenschaftlichen Austausch, für die emotionale Unterstützung als auch für das Netzwerken.

Besonders danken möchte ich auch der Bamberg Graduate School of Social Sciences (BAGSS) für die großzügige finanzielle und ideelle Unterstützung. Durch die Förderung konnte ich u.a. die Reisen zur Datenerhebung in Tansania und die Teilnahme an deutschen und internationalen Konferenzen realisieren, die wichtige Meilensteine für meine wissenschaftliche Qualifikation darstellten. Die BAGSS ermöglichte mir zudem, durch das vielfältige Kursangebot sowie die Kolloquien meine wissenschaftlichen und überfachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Dank gebührt ebenso der Studienstiftung des deutschen Volkes für die umfassende Förderung. Durch mein Stipendium konnte ich mich zu jeder Zeit voll auf die Promotion konzentrieren. Darüber hinaus profitierte ich in hohem Maße von den Teilnahmen an Promotionsforen, Kompetenzseminaren und der Forschungsreise nach Kenia und Tansania, welche mir nicht nur wichtige Erkenntnisse für meine Forschung, sondern auch wertvolle Wegbegleiter/-innen bereiteten.

Für die Unterstützung bei der Datenerhebung und die wertvollen Reflexionen danke ich dem Team der Nichtregierungsorganisation PROBONO Schulpartnerschaften für Eine Welt e.V. in Frankfurt/Main sowie insbesondere Andrea Alleker-Fendel und Eliet Senkoro.

Mein tief empfundener Dank gilt schließlich meiner Familie – meinen Eltern und meinem Bruder –, die stets an meine Fähigkeiten geglaubt haben, sowie meinen Freundinnen und Freunden, die mir mit Verständnis, Ermutigung und kritischem Korrekturlesen zur Seite standen: Anna, Anni, Julia, Roxy, Robert, Sophie, Sophia B. und Sophia S. – Ohne euch wäre dieser Weg nicht möglich gewesen!

# Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	I
Abkürzungsverzeichnis .....	II
Abbildungsverzeichnis .....	III
Tabellenverzeichnis .....	IV
1 Einleitung .....	1
2 Anschluss an bestehende Diskurse und theoretische Konzepte .....	6
2.1 Externe Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit .....	8
2.2 Demokratie und demokratische Transformation .....	12
2.3 Die Akteurslandschaft der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit.....	24
2.4 Maßnahmen der (Demokratie-)Bildung in der externen Demokratieförderung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit und deren Wirkung .....	30
2.5 Zusammenfassung und Herleitung der übergeordneten Forschungsfrage .....	38
3 Aufbau der Studie – Untersuchung ausgewählter Akteure an einem regionalen Fallbeispiel .....	40
3.1 Der politische Kontext Tansanias.....	41
3.2 Teilstudie I: Die Demokratieförderung der politischen Stiftungen im Globalen Süden .....	43
3.3 Teilstudie II: Politische Bildung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften.....	50
3.4 Zuspitzung der Forschungsfrage: Unterfragen der Teilstudien.....	53
4 Methoden .....	56
4.1 Methodologischer Zugang: Fallstudien .....	57
4.2 Methodischer Zugang in Teilstudie I: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert/-inneninterviews .....	64
4.3 Methodischer Zugang in Teilstudie II: Deskriptive Auswertung von Fragebögen .....	67
4.4 Forschen im Nord-Süd-Kontext .....	68
5 Ergebnisse.....	77
5.1 Ergebnisse der Teilstudie I: Die Rollen von Bildung und Wissen in der Demokratieförderung der deutschen politischen Stiftungen in Tansania .....	77
5.1.1 Die Rolle und das Selbstverständnis der Stiftungen.....	78
5.1.2 Die Instrumente der Stiftungen.....	79

5.1.3	Die Rolle der lokalen Partner .....	81
5.1.4	Zwischenfazit.....	82
5.2	Ergebnisse der Teilstudie II: Einstellungen und Erwartungen von tansanischen Lehrkräften und ihre Bedeutung für die externe Demokratieförderung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften.....	83
5.2.1	Demokratiebezogenen Erwartungen an das Lernen in Nord-Süd-Schulpartnerschaften .....	84
5.2.2	Facetten des Demokratieverständnisses tansanischer Lehrkräfte.....	85
5.2.3	Zwischenfazit.....	87
5.3	Zusammenführung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage.....	88
5.3.1	Rollenverteilung und Machtstrukturen in der EDF .....	90
5.3.2	Autokratische Rahmenbedingungen.....	91
5.3.3	Demokratiepädagogische Professionalität.....	92
5.3.4	Methodologische Einordnung .....	93
6	Diskussion der Ergebnisse.....	97
6.1	Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs .....	97
6.1.1	(Politische) Bildung als legitimes Instrument der entwicklungspolitischen Demokratieförderung.....	97
6.1.2	Die Bedeutung von informellem Lernen und Sozialisation in der entwicklungspolitischen Demokratieförderung .....	103
6.1.3	Transnationale Bildungsräume als Orte der Demokratieförderung.....	105
6.1.4	Limitationen .....	108
6.1.5	Weiterer Forschungsbedarf.....	110
6.2	Implikationen für die Praxis.....	113
7	Literaturverzeichnis .....	119
Anhang	.....	i
Anhang 1: Übersicht der Artikel der kumulativen Dissertation .....		ii
Anhang 2: Leitfäden der Teilstudie I .....		iii
Deutscher Interview Leitfaden für die Mitarbeitenden der politischen Stiftungen in Tansania.....		iv
Englischer Interview Leitfaden für die Mitarbeitenden der politischen Stiftungen in Tansania .....		vi
Englischer Interview Leitfaden für die lokalen Partnerorganisationen .....		viii
Deutscher Interview Leitfaden für externe Expert/-innen .....		x
Anhang 3: Fragebogen der Teilstudie II.....		xii

## Zusammenfassung

Diese interdisziplinär angelegte kumulative Dissertation untersucht die Rolle von Bildung als Instrument der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit (EDF) und analysiert den Zusammenhang zwischen Kontextfaktoren, verschiedenen Bildungsansätzen in der EDF und deren Wirkungsweise. Die zentrale Forschungsfrage lautet: „Wie bedingen und beeinflussen verschiedene Faktoren den Einsatz bzw. die Wirkungsweise von Bildung als Instrument in der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit?“ Diese Dissertation adressiert damit das Forschungsdesiderat, das in der Erziehungs- und Politikwissenschaft hinsichtlich empirischer Studien und systematischer Arbeiten Bildung in der EDF besteht. Die Arbeit schließt an bestehende Forschungsarbeiten zu Demokratiebildung, externer Demokratieförderung sowie demokratischen Transformationsprozessen an und greift unter anderem demokratietheoretischen und postkoloniale Diskurse auf. In der Empirie wurden zwei Teilstudien zu spezifischen Konstellationen von Bildungsakteuren in der EDF – darunter die Auslandsarbeit deutscher politischer Stiftungen und Nord-Süd-Schulpartnerschaften – exemplarisch durchgeführt. Die Teilstudien sind jeweils in den Länderkontext des ostafrikanischen Landes Tansania eingebettet. Die Dissertation kombiniert zudem qualitative und quantitative Methoden, um so das Forschungsfeld aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Vor dem Hintergrund der verschiedenen methodologischen Ansätze wurden die Ergebnisse der Teilstudien schließlich noch einmal mit Blick auf die übergeordnete Forschungsfrage aufeinander bezogen, um daraus praxis- und forschungsrelevante Erkenntnisse zur Gestaltung effizienter, nachhaltiger und legitimer Bildungsmaßnahmen in der entwicklungspolitischen Demokratieförderung abzuleiten. Zusammenfassend zeigt diese Dissertation, dass der Erfolg von Bildungsmaßnahmen in der EDF von verschiedenen Faktoren abhängt. Dazu gehören Machtstrukturen und Rollenverteilungen zwischen den Akteuren, die von den Beteiligten vertretenen Wirkungsrationalen und -strategien im Hinblick auf Bildung und Demokratieförderung, die Charakteristika und Möglichkeiten transnationaler Bildungsräume sowie der Einfluss kontextueller Faktoren und historischer Hintergründe. Aufbauend darauf wird erörtert, ob politische Bildung als besonders legitimes EDF-Instrument verstanden werden kann, was auch die Frage nach der universellen Anwendbarkeit demokratiepädagogischer Prinzipien in nicht-demokratischen Kontexten berührt. Zudem werden transnationale Bildungsräume als Instrumente der EDF diskutiert.

## Abkürzungsverzeichnis

AKBP	Auswärtige Bildungs- und Kulturpolitik
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
EDF	Externe Demokratieförderung (hier: in der Entwicklungszusammenarbeit)
ENSA	Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm
ESD	Education for Sustainable Development (Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung)
EU	Europäische Union
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
GCED	Global Citizenship Education
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
INGO	International Non-Governmental Organisation (Nicht-Regierungsorganisation)
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IZ	Internationale Zusammenarbeit
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
NGO	Non-Governmental Organisation (Nicht-Regierungsorganisation)
NED	National Endowment for Democracy
NDI	National Democratic Institute
OAS	Organization of American States/Organisation Amerikanischer Staaten
ODA	Official Development Assistance
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
UN	United Nations/Vereinte Nationen
UNDP	United Nations Development Programme
USAID	United States Agency for International Development
QUANGO	Quasi-NGO

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über die relevanten Forschungsstränge und Diskurse. Eigene Darstellung. ....	7
Abbildung 2: Sechseck der externen Demokratieförderung nach Sandschneider (2003).....	9
Abbildung 3: Bildung in der externen Demokratieförderung. Eigene Darstellung. ....	12
Abbildung 4: Verlauf der ODA für „151: I.5.a. Government & Civil Society-general, Total“ im Verhältnis zur Gesamt-ODA der zehn größten Geberstaaten, basierend auf OECD 2024. Eigene Darstellung. ....	27
Abbildung 5: Verlauf der ODA für „151: I.5.a. Government & Civil Society-general, Total“ der zehn größten Geber in Mio. US-Dollar (Constant, 2022), basierend auf OECD 2024. Eigene Darstellung. ....	28
Abbildung 6: V-Dem Indizes (mit .05 Konfidenzintervall) für Tanzania seit der Unabhängigkeit 1961 bis heute. Quelle: V-Dem 2023.....	42
Abbildung 7: Ablaufschema eines parallelen Designs. Quelle: Kuckartz 2014, S. 73.....	57
Abbildung 8: Übertragung des Sechsecks der Demokratieförderung nach Sandschneider (2003) auf die Dissertationsstudie. Eigene Darstellung.....	61
Abbildung 9: Überblick Kategoriensystem. Eigene Darstellung. ....	66
Abbildung 10: Übersicht über methodologische Systematisierung der Beiträge beider Teilstudien zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage. Eigene Darstellung.....	94

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Ausgaben in Euro für die internationale Zusammenarbeit (IZ) im vergangenen und aktuellen Berichtsjahr gemäß den Jahresberichten der politischen Stiftungen. Eigene Zusammenstellung. ....	46
--	----

# 1 Einleitung

Diese Dissertation widmet sich dem Feld der entwicklungspolitischen Demokratieförderung und betrachtet insbesondere die damit verbundenen Bildungsmaßnahmen und -akteure. Im Fokus steht dabei die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Kontextfaktoren und sonstigen Rahmenbedingungen einerseits und den Ansätzen bzw. Wirkungsweisen von Bildung als Instrument in der externen Demokratieförderung verschiedener Akteure andererseits. Damit knüpft diese Dissertation an den wissenschaftlichen Diskurs zu Demokratiebildung bzw. politischer Bildung sowie an den der externen Demokratieförderung und zu demokratischen Transformationsprozessen an. Diese Dissertation ist daher an der Schnittstelle von Erziehungs- und Politikwissenschaft angesiedelt. Die . Sie basiert auf zwei Teilstudien zu spezifischen Bildungskontexten in der entwicklungspolitischen Demokratieförderung – darunter zur Arbeit der deutschen politischen Stiftungen und zu Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Die jeweils betrachteten Akteurskonstellationen werden methodologisch als Fälle betrachtet. Beide Teilstudien sind zudem jeweils in den Länderkontext des ostafrikanischen Landes Tansania eingebettet, welches ein typisches Zielland (deutscher) Entwicklungszusammenarbeit im Bereich Demokratieförderung darstellt. Hierfür sind vor allem die politischen Entwicklungen in Tansania relevant, welche sich in den vergangenen Jahren durch eine zunehmende Autokratisierung ausgehend von einem bereits geringen Demokratieniveau auszeichnen (vgl. Freedom House 2024).

Demokratie aber wird in der liberalen Weltordnung als eine wichtige Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung, für Sicherheit und Frieden sowie für den Schutz universeller Menschenrechte gesehen. Darum ist Demokratieförderung ein zentrales Element der Außenpolitik vieler Staaten; so auch der Außenpolitik Deutschlands (Grävingholt et al. 2009a). Angesichts des globalen Trends zum Wiedererstarken autoritärer Politik und politischer Systeme, welcher auch konsolidierte Demokratien im Globalen Norden erfasst, und gleichzeitig schwindender ziviler Räume („shrinking civic spaces“), wird die externe Demokratieförderung<sup>1</sup> in Frage gestellt. Dies betrifft zum einen die Glaubwürdigkeit der externen Demokratieförderung, wenn in den vermeintlichen Demokratien aufgrund von

---

<sup>1</sup> Externe Demokratieförderung umfasst nicht nur entwicklungspolitische Maßnahmen, z.B. im Fall solcher Zielländer, die mindestens als Schwellenländer klassifiziert werden. Im Folgenden wird unter „EDF“ jedoch stets die externe Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit gefasst (vgl. Kapitel 2.1).

Ausnahmesituationen wie der Pandemie oder Finanzkrise selbst demokratische Grundprinzipien plötzlich eingeschränkt werden (vgl. Heupel et al. 2021, S. 1961). Zum anderen stellt sich die Frage, wie beispielsweise vor dem Hintergrund des Scheiterns in Afghanistan oder Mali externe Demokratieförderung effizient, nachhaltig und legitim gestaltet werden kann (vgl. Brechenmacher und Carothers 2019; Grävingholt et al. 2009b; Schreck 2020). Dabei ergeben sich abhängig von den Zielländern unterschiedliche Herausforderungen. Während die externe Demokratieförderung in sogenannten Schwellenländern wie Russland oder Brasilien vielleicht vorwiegend außenpolitischen Charakter hat, ist sie in Ländern des Globalen Südens eng mit entwicklungspolitischen Fragen verknüpft. Zudem beeinflussen größere ökonomische Ungleichheiten, aber häufig auch die Kolonialvergangenheit die Möglichkeiten und Grenzen der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit (EDF).

Im Hinblick auf die Wirksamkeit der externen Demokratieförderung“ verweisen sowohl Forschende als auch die entwicklungspolitische Praxis immer wieder auf ein zentrales Element: Bildung – allgemein sowie politische Bildung im Speziellen.

*„Can individuals in emerging democracies learn democratic values, skills, and participatory orientations through civic education? Presumably the United States and many Western European countries believe the answer to be yes, since they have devoted considerable resources over the past several decades to civic education as part of their larger efforts to provide democracy assistance.“* (Finkel 2002, S. 994)

Begründet wird dies mit der Idee, dass Bürger/-innen durch Bildung in die Lage versetzt werden, am gesellschaftlichen und politischen Leben zu partizipieren, sich selbst eine Meinung zu bilden und diese sowie ihre Interessen auf friedliche Art und Weise vertreten zu können.

Doch auch einem höheren Bildungsniveau im Allgemeinen wird diese demokratisierende Kraft zugesprochen, wie dieses Zitat des Bundesministeriums für wirtschaftliche“ Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zeigt:

*„Menschen, die lesen und schreiben können, nehmen häufiger an politischen und sozialen Prozessen teil und fordern ihre persönlichen Rechte ein.“* (BMZ 2024a)

Trotz dieses Konsenses liegen bisher wenig empirische Erkenntnisse über die Rolle von Bildung in der externen Demokratieförderung vor:

*„The inability of researchers to provide evidence [...] has unfortunately led to a universal approach, with policy makers advocating broad policies under the tenuous assumption that improved access to education will cure a variety of social ills.“*  
(Sanborn und Thyne 2013, S. 774)

Wenn auch der Erwerb von Basisfähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen durchaus als Grundvoraussetzung für die individuelle Beteiligung in Politik und Gesellschaft gesehen werden kann (vgl. BMZ 2024a), ist nicht davon auszugehen, dass jede Bildungsmaßnahme, die beispielsweise die Alphabetisierungsrate in einem Land verbessert, auch automatisch einen Demokratisierungsschub bewirkt. So sind Demokratisierungsprozesse in ihrer Natur immer multikausal und -dimensional (Eschborn et al. 2011, S. 5). Im schlimmsten Fall können entwicklungspolitische Bildungsmaßnahmen sogar auch negative Effekte zur Folge haben: „Education can harm“ (Hanf 2007, S. 7). So können Bildungsmaßnahmen beispielsweise Ungleichheiten verschärfen, wenn sie bestimmte Zielgruppen bevorzugen (Bush und Saltarelli 2001).

Was für Bildung im Allgemeinen gilt, gilt auch für die politische Bildung in der externen Demokratieförderung. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Bildungsprogramme die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen nicht nur steigern können (vgl. z.B. Blair 2003), sondern auch gemischte Effekt haben (Bratton et al. 1999; Finkel et al. 2012; Finkel 2014; Finkel und Smith 2011) oder gar negative Auswirkungen auf die politischen Einstellungen der Zielgruppe haben können (Arriola et al. 2017; Bayeh 2016). Eine umfassende Meta-Analyse von 25 Studien zu den Wirkungen verschiedener Interventionen politischer Bildung in nicht-demokratischen Ländern kommt so auch zu dem Schluss: „we cannot claim that civic education interventions has significant overall impact on outcomes related to democratic values“ (Finkel, Lim et al. 2023, S. 27).

Gleichwohl geben die Autoren zu bedenken, dass verschiedene Faktoren, wie z.B. die Qualität der Interventionen und ob sie von geschultem Personal durchgeführt wurden, sowie die mögliche Vernachlässigung von Interaktionen zwischen den Moderatorvariablen dieses „Null-Ergebnis“ massiv beeinflussen haben könnten. Sie argumentieren daher:

*„It is of utmost importance to both the academic and democratic policy and donor communities to identify the factors that may lead to greater effectiveness of civic education initiatives in the future.“* (Finkel, Lim et al. 2023, S. 31)

An diese These knüpft dieses Promotionsvorhaben an, indem es sich damit befasst, wie und welche Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel der Demokratieförderung konkret umgesetzt werden können bzw. sollten. Die übergeordnete Fragestellung, welche im folgenden Kapitel noch einmal vom Forschungsstand abgeleitet wird, lautet: Wie bedingen und beeinflussen verschiedene Faktoren den Einsatz bzw. die Wirkungsweise von Bildung als Instrument in der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit?

Dafür wurden zwei Teilstudien zur EDF im Länderfallkontext Tansania durchgeführt, die sich jeweils durch unterschiedliche methodologische und methodische Zugänge auszeichnen und für sich betrachtet als Fälle von Konstellationen von Bildungsakteuren in der EDF verstanden werden können. Während Ergebnisse der Teilstudien bereits im Rahmen von wissenschaftlichen Artikeln in Fachzeitschriften veröffentlicht wurden<sup>2</sup>, werden im Rahmen dieser Schrift diese Ergebnisse nun im Sinne einer hypothesengenerierenden Fallanalyse noch einmal aufeinander bezogen, um das Zusammenwirken von verschiedenen Faktoren in der EDF einerseits und die Rolle von Bildung in der EDF andererseits greifbar zu machen. Während sich Teilstudie I mittels eines qualitativen Forschungsdesigns (konkret: qualitative Inhaltsanalyse von Interviews) der Auslandsarbeit der deutschen politischen Stiftungen widmet, wurde in Teilstudie II ein quantitativer Zugang (konkret: deskriptive Analyse von Fragebögen) gewählt, um politische Bildung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften zu beleuchten. Die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung dieser Dissertation auf Basis der Teilstudien lässt sich auch als ein Mixed Methods-Ansatz im weitesten Sinne qualifizieren.

Die Dissertationsschrift ist wie folgt aufgebaut:

In Kapitel 2 wird der Forschungsstand umrissen. Dafür wird zunächst der Schlüsselbegriff der EDF thematisiert und geklärt (2.1). Ebenfalls werden die theoretischen Bezugspunkte „Demokratie“ und „Demokratisierung“ bzw. „Transformation“ diskutiert und hinsichtlich ihrer Bezüge zu Bildung abgeklopft (2.2). Daraufhin wird durch die Skizzierung der EDF-Akteurslandschaft das für die vorliegende Arbeit relevante Praxisfeld umrissen (2.3) und schließlich der Forschungsstand zu (Demokratie-)Bildung in der EDF präsentiert (2.4). Anschließend werden die verschiedenen Diskurse zusammengeführt und daraus die übergreifende Forschungsfrage dieser Dissertation abgeleitet (2.5).

---

<sup>2</sup> Vgl. Anhang 3 für die Übersicht.

Kapitel 3 widmet sich dem Aufbau dieser Dissertationsstudie. So wird die übergeordnete Forschungsfrage hinsichtlich des regionalen Fokus und der in dieser Studie betrachteten Akteure zugeschnitten. Dafür wird zunächst der Fallkontext Tansania beschrieben (3.1) und anschließend der Forschungsstand zur externen Demokratieförderung der deutschen politischen Stiftungen (3.2) sowie im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften vorgestellt. Darauf aufbauend wird dann die übergeordnete Forschungsfrage dieser Dissertation in Unterfragen konkretisiert (3.4).

Der methodische Zugang dieser Dissertation wird in Kapitel 4 dargelegt. Hier wird zunächst dargestellt, inwiefern die Teilstudien als Fallstudien zu verstehen sind (4.1). Daraufhin wird das den beiden Teilstudien zugrundeliegende Forschungsdesign vorgestellt. Während in Teilstudie I ein qualitativer Analyseansatz auf Basis von Interviews (und Inhalten von Webseiten) gewählt wurde (4.2), beruht Teilstudie II auf der quantitativen Auswertung von Fragebögen (4.3). Das Kapitel schließt mit Überlegungen zum Forschen im Nord-Süd-Kontext ab. Dabei wird auf die spezifischen epistemologischen Herausforderungen der qualitativen Teilstudie I und der quantitativen Teilstudie II eingegangen und dargelegt, wie im Rahmen der vorliegenden Dissertationsforschung versucht wurde, diesen Herausforderungen in der Datenerhebung und -auswertung zu begegnen (4.4).

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Teilstudien zunächst separat und in Bezug auf die Unterfragen vorgestellt. Der Ergebnisbericht beginnt mit der Rolle von Bildung und Wissen in der Demokratieförderung der deutschen politischen Stiftungen in Tansania (5.1). Daraufhin werden die Ergebnisse zu den Einstellungen und Erwartungen von tansanischen Lehrkräften und ihrer Bedeutung für die externe Demokratieförderung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften vorgelegt (5.2). Anschließend werden die Ergebnisse zusammengeführt und die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet (5.3).

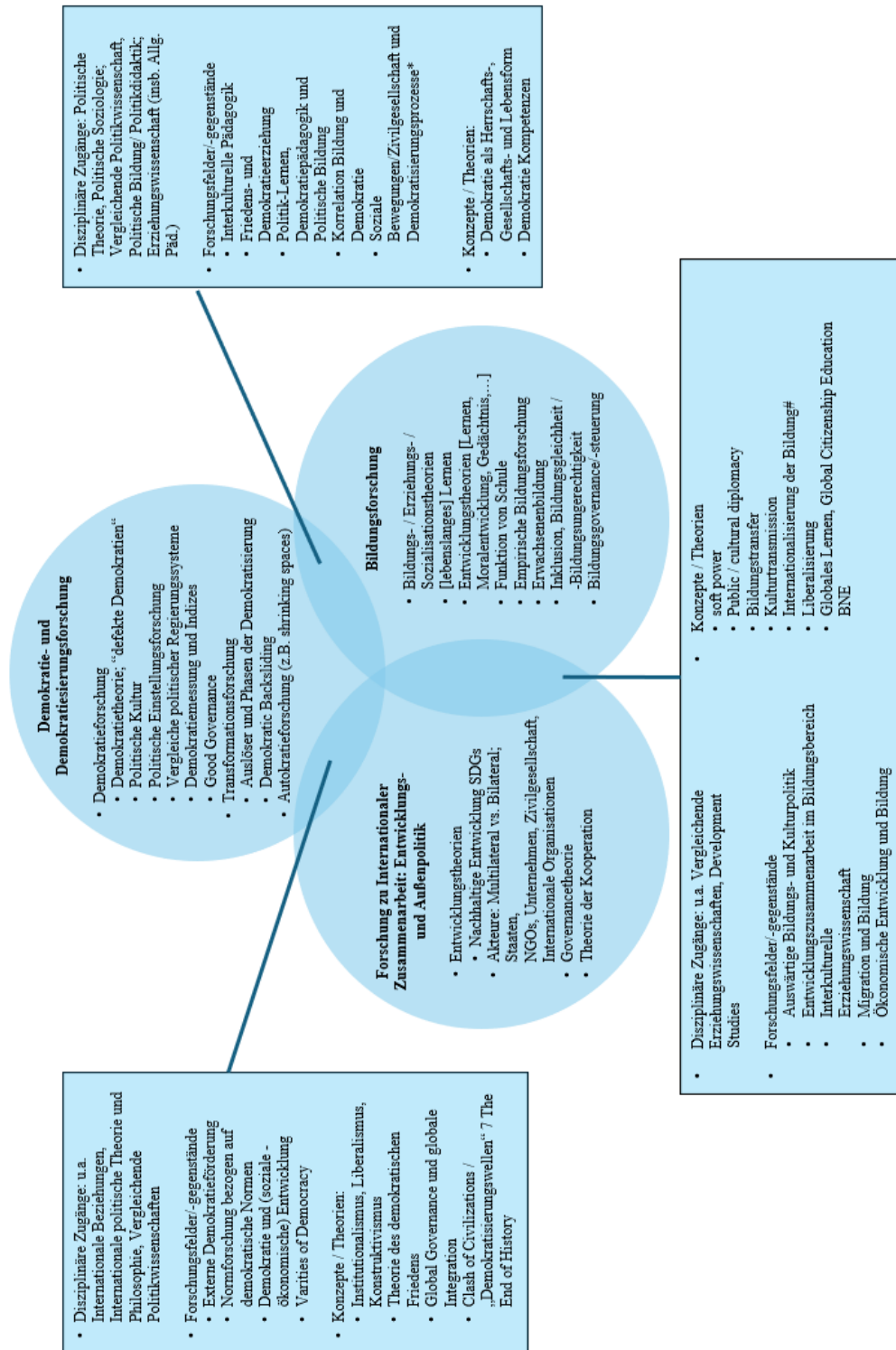
Kapitel 6 widmet sich der Diskussion dieser Ergebnisse. Zuerst wird der Beitrag dieser Dissertation zum wissenschaftlichen Diskurs erläutert (6.1) und diskutiert, inwiefern politische Bildung als legitimes Instrument der EDF zu verstehen ist, welche Bedeutung informelles Lernen und sozialisatorische Effekte in der EDF haben und welchen Beitrag transnationale Bildungsräume in der EDF leisten können. Ergänzend werden die Limitationen dieser Studie und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt. Abschließend werden die Implikationen der Ergebnisse dieser Dissertation für die Praxis der EDF präsentiert (6.2).

## 2 Anschluss an bestehende Diskurse und theoretische Konzepte

Diese Arbeit ist interdisziplinär angelegt und zwischen der Erziehungs- und der Politikwissenschaft angesiedelt. Vor diesem Hintergrund verfolgt diese Dissertation insbesondere den Anspruch, die mit den beiden oben beschriebenen Teilstudien jeweils verbundenen Fachdiskurse der jeweils anderen Disziplin zugänglich zu machen, indem terminologische und konzeptionelle Unterschiede benannt und überwunden werden. Daher werden in diesem Abschnitt die für diese Arbeit relevanten Bezugsdisziplinen sowie zentrale Theorien und Konzepte dargestellt und aufeinander bezogen.

Das folgende Schaubild (Abbildung 1) zeigt die verschiedenen Diskurse und Forschungsstränge (sowie ihre fremdsprachigen Entsprechungen), die einen Rahmen für die hier verfolgte Forschungsfrage darstellen können. Exemplarisch für die hier aufgezeigten vielfachen Schnittstellen zwischen den Disziplinen und Forschungsbereichen werden im Folgenden zunächst verschiedene Theorien, die sich mit dem Beitrag von Bildung zu demokratischen Transformationen beschäftigen, vorgestellt und damit der interdisziplinäre theoretisch-konzeptionelle Rahmen abgesteckt. So wird der Begriff der entwicklungspolitischen Demokratieförderung präzisiert (2.1) und Theorien zu Demokratie und Demokratisierung bzw. demokratischer Transformation diskutiert. Dabei werden auch die damit verbundenen theoretischen Erwartungen an die Wirkung von Bildung als theoretische Bezugspunkte erörtert (2.2). Daraufhin folgt eine Beschreibung des Forschungsfeldes der EDF und v.a. der relevanten Akteure (2.3), was schließlich zur Einordnung der Fallstudien dient. Abschließend werden der Forschungsstand zu Bildung in der EDF und verschiedene Konzepte aus der Praxis dargelegt sowie die empirischen Erkenntnisse zu deren Wirkung vorgestellt (2.4).

Abbildung 1: Überblick über die relevanten Forschungsstränge und Diskurse. Eigene Darstellung.



- Disziplinäre Zugänge: u.a. Internationale Beziehungen, Internationale politische Theorie und Philosophie, Vergleichende Politikwissenschaften
- Forschungsfelder/-gegenstände
- Externe Demokratieförderung
- Normforschung bezogen auf demokratische Normen
- Demokratie und (soziale - ökonomische) Entwicklung
- Varieties of Democracy
- Konzepte / Theorien:
  - Institutionalismus, Liberalismus, Konstruktivismus
  - Theorie des demokratischen Friedens
  - Global Governance und globale Integration
  - Clash of Civilizations / „Demokratisierungswellen“ 7 The End of History

- Disziplinäre Zugänge: u.a. Vergleichende Erziehungswissenschaften, Development Studies
- Forschungsfelder/-gegenstände
  - Auswärtige Bildungs- und Kulturpolitik
  - Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich
  - Interkulturelle Erziehungswissenschaft
  - Migration und Bildung
  - Ökonomische Entwicklung und Bildung
- Konzepte / Theorien
  - soft power
  - Public / cultural diplomacy
  - Bildungstransfer
  - Kulturtransmission
  - Internationalisierung der Bildung#
  - Liberalisierung
  - Globales Lernen, Global Citizenship Education BNE

## 2.1 Externe Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit

In diesem Kapitel wird der Begriff der „externen Demokratieförderung“ (EDF), wie er in dieser Arbeit verwendet wird, eingeführt und auf die verschiedenen Differenzierungsansätze eingegangen. Zunächst gibt es für die externe Demokratieförderung weder eine allgemeingültige Theorie noch eine allgemeingültige Definition (Merkel 2010a, S. 151).

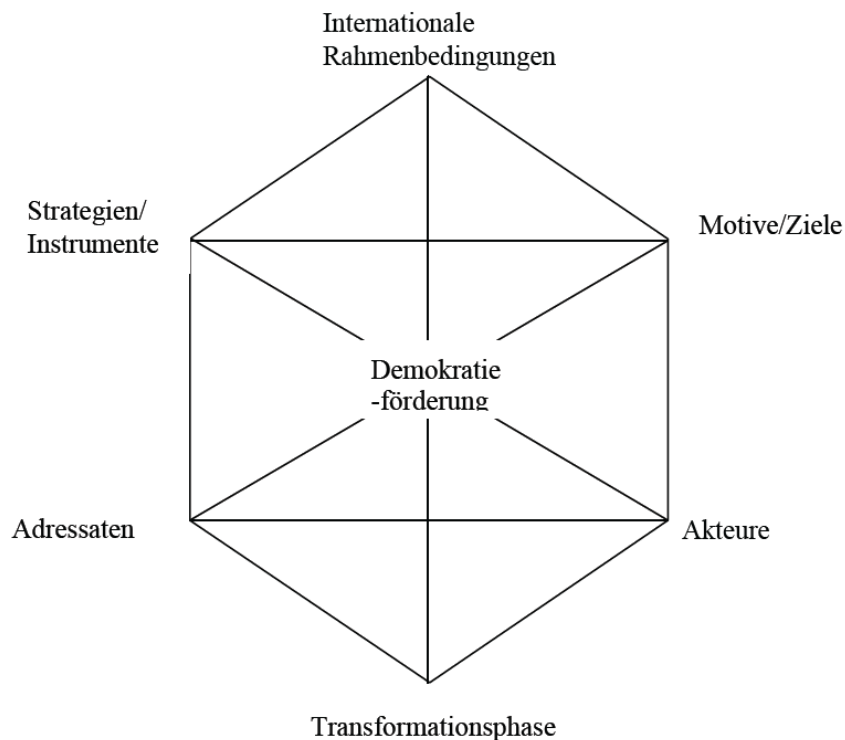
Das „extern“ in EDF verweist zunächst darauf, dass es sich um eine Aktivität eines Landes außerhalb des eigenen Staatsgebietes handelt. Durchführende sind dabei meist vermeintlich demokratische Akteure, während den Zielländern ein geringeres Demokratieniveau attestiert wird. Dabei spielt das ökonomische Niveau in den meisten Fällen nur eine nachrangige Rolle. So kann sich EDF beispielsweise auch an sogenannte Schwellenländer wie Russland, China oder Brasilien richten. In den meisten Fällen beschreibt EDF allerdings Aktivitäten im Globalen Süden, d.h. im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit (EZ). Über die Zeit haben sich zudem verschiedene Konzepte etabliert, die die Werkzeuge, die Ziele oder die involvierten Akteure zuzuordnen oder empirisch greifbar zu machen versuchen.

Laut Sandschneider (2003, S. 10) lässt sich EDF aus operativer Perspektive zunächst durch sechs Faktoren, die in wechselseitiger Abhängigkeit stehen, beschreiben<sup>3</sup> (siehe Abbildung 2).

---

<sup>3</sup> Für eine Definition der Dimensionen siehe Sandschneider (2003, 11ff.).

Abbildung 2: Sechseck der externen Demokratieförderung nach Sandschneider (2003).



Sandschneider (2003, S. 11) betont dabei, dass diese Darstellung keiner Theoriebildung im eigentlichen Sinne entspricht, sondern vielmehr zum Ziel hat, verschiedene Problemfelder der EDF abzustechen. „Je nach spezifischem Erkenntnisinteresse ließe sich aus jedem der genannten Aspekte ein thematischer Zugriff etwa auf eine Fallstudie begründen“, so der Autor weiter. Diese Arbeit legt den Fokus auf die Rolle von Bildung und ist somit auf der Ebene der Strategien/Instrumente angesiedelt, die in diesem Kapitel im Fokus stehen.

Während diese Definition also eher ein Strukturierungsraster darstellt, liefert Leininger (2022, S. 4), basierend auf einem Minimalverständnis von Demokratie nach Dahl (1971, 1989) eine Definition von externer Demokratieförderung, die sich stärker an der Zielrichtung – nämlich Demokratie zu fördern – orientiert und die Aktivitäten der Beteiligten beschreibt. Demnach umfasst externe Demokratieförderung vier charakteristische Merkmale:

*„(1) An actor (A) takes an action (D) intended to support or protect democracy.*

*(2) D by A aims to influence conditions outside its own territorial and legal boundaries (O for objective).*

*(3) D involves a complex interplay between A and local actors (LA).*

*(4) The relationship between A and LA is inter- and/or transnational.*

*(5) To achieve O, A can seek to support or protect democratic behaviour and attitudes of LA (AC for actor-centred focus) and/or seek to support or protect institutional reforms (IR for institutional reform focus) though interaction with LAs.” (Leininger 2022, S. 4)*

Zusammengefasst zeichnet sich EDF demnach durch Akteure und deren Handeln außerhalb des eigenen Territoriums aus, welches auf Demokratieförderung ausgerichtet ist und inter-/transnationale Kooperationen mit lokalen Akteuren umfasst. Dieses Verständnis von externer Demokratieförderung beruht auf der Erkenntnis, dass externe Akteure Demokratie nur insofern erfolgreich fördern können, als es interne Kräfte gibt, die dasselbe Ziel verfolgen (ebd.), also nur friedliche Mittel umfasst.

Anders als Leininger (2022) unterscheiden Grimm und Merkel (2008, S. 457) hingegen vier Modi externer Demokratieförderung im Rahmen von Nachkriegs- oder „post-conflict“-Settings und beziehen dabei auch militärische Interventionen ein. So subsumierte Merkel (2010a, 162f.) militärische Interventionen sowie die Unterstützung von Paramilitärs neben klassischer Diplomatie, politischer Zusammenarbeit, politischer Konditionalität und Wirtschaftssanktionen unter den Begriff der externen Demokratieförderung.

Da militärische Mittel jedoch häufig oder vorwiegend anderen (Macht-)Interessen dienen, sie gar die Destabilisierung eines Landes befeuern können und ihre Wirksamkeit in der Literatur in Frage gestellt wird (Gleditsch et al. 2007; Grimm 2010; Mesquita und Downs 2006; Williams und Masters 2011), werden – anknüpfend an die obige Definition von Leininger (2022) – in der vorliegenden Studie unter EDF (für „externe Demokratieförderung“) alle nicht-militärischen Maßnahmen verstanden, die der Etablierung, Stärkung oder Wiederherstellung demokratischer politischer Ordnung dienen (Grävingholt et al. 2009b). EDF umfasst in diesem Sinne sowohl die „positiven“ Maßnahmen der EDF (im englischsprachigen Diskurs häufig als „democracy assistance“ bezeichnet), welche auf Anreize setzen, als auch die negativen, welche auf Zwang oder Sanktionierung beruhen (Burnell 2000, S. 8). Zudem werden sowohl die Ansätze von „political democracy promotion“ als auch die der „developmental democracy promotion“ einbezogen. Unter Letzterem werden im Sinne der „indirekten“ EDF solche Maßnahmen gefasst, die primär andere Ziele (z.B. Wirtschaftswachstum, Beschäftigungszunahme oder ein Anstieg des Bildungsniveaus) verfolgen, aber in der Folge ebenfalls Demokratie begünstigen können bzw. sollen. So fällt auch die „functional cooperation“ unter den Begriff der indirekten

EDF. Sie umfasst vor allem Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zur Umsetzung rechtlicher und administrativer Governance-Standards in verschiedenen Politikbereichen (z.B. Energie, Gesundheit, Transport, Umwelt), von welchen angenommen wird, dass sie ebenfalls zur allmählichen Übertragung von demokratischen Normen auf die breite Gesellschaft und das politische System beitragen können (Freyburg 2018, S. 13f.). Dahingegen setzen Maßnahmen der direkten „politischen“ EDF unmittelbar an den Kerninstitutionen des Staatswesens an (Carothers 2009). Konkret geht es dabei z.B. um die Unterstützung von Wahlen und von Reformen von Institutionen („Good Governance“), die Stärkung der Zivilgesellschaft durch Förderung ihrer politischen Aktivitäten, aber auch Unterstützung in Gesundheits- und Bildungsfragen, sowie den Schutz und die Gewährleistung von Menschenrechten (vgl. Leininger 2015, S. 511).

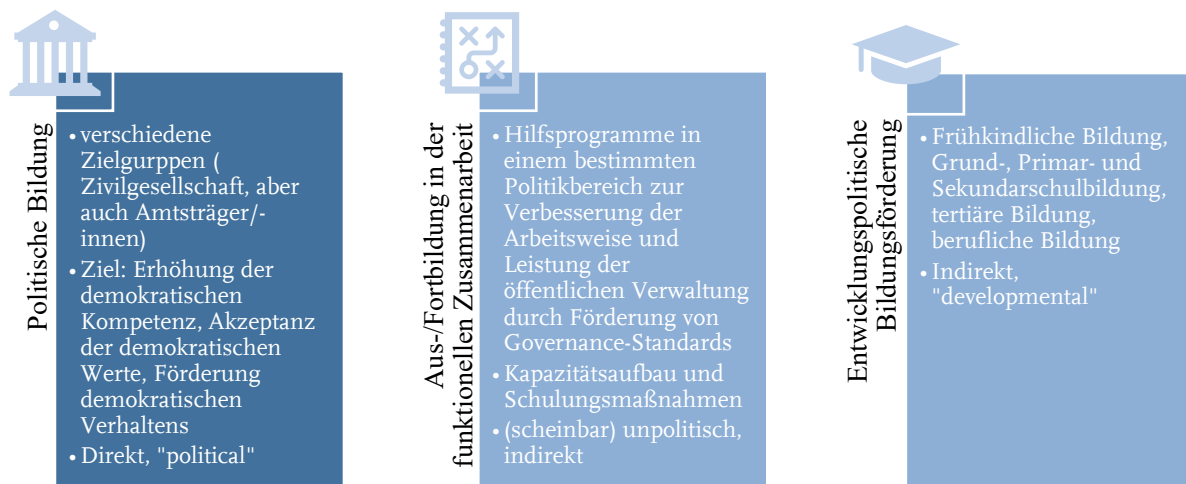
Vor dem Hintergrund dieser Begriffsklärung lässt sich nun die eingangs beschriebene „Euphorie“ für Bildung in der EDF, d.h. die mit Bildung verbundenen hohen Erwartungen im Hinblick auf ihre demokratisierende Wirkung, genauer spezifizieren. So kommt darin zunächst die mit dem indirekten „developmental“ Verständnis von EDF verknüpfte Hoffnung zum Ausdruck, dass die Förderung von Bildungsqualität – und damit des allgemeinen Bildungsstands der Bürger/-innen des Ziellandes –, sowohl die Nachfrage nach Demokratie als auch die Fähigkeit zur Partizipation erhöht. Aus-/Fortbildungsmaßnahmen, die im Rahmen der funktionellen Kooperation stattfinden, sollen einen „Sozialisierungseffekt“ entfalten (Freyburg 2012a, S. 7) und damit das autoritäre Regime des Ziellandes der EDF von innen heraus demokratisieren, indem Amtsträger/-innen und Verwaltungsmitarbeitende im Rahmen der Reform ihrer Institutionen und Organisationen indirekt mit demokratischen Prozessen, Strukturen, aber auch Normen und Werten konfrontiert werden.

Darüber hinaus stellt auch die politische Bildung, welche hingegen meist der direkten Demokratieförderung zugerechnet wird, ein Kernelement des EDF-Instrumentariums westlicher Staaten dar. Sie wird auch als positive EDF verstanden und gilt als besonders wirksam, da sie auf Eigeninitiative, Kooperation, Hilfestellung und (Politik-)Dialog sowie auf die Lernbereitschaft der Empfänger ausgerichtet ist (vgl. Burnell 2000, S. 10). Richten sich entsprechende Programme an die Zivilgesellschaft (z.B. Aus- und Weiterbildungen im Bereich Strategie oder Management für NGOs, Stipendienprogramme, Wähler/-innenbildung) werden sie als „bottom-up“-Instrument bezeichnet. Sie können jedoch auch explizit politische Eliten adressieren (z.B. Sensibilisierungsworkshops zum Thema „Good Governance“, Beratung und technische Unterstützung zu Wahlgesetzen, Verfassungs-Coaching) (vgl. Gawrich 2014, S. 66;

Schreck 2020, 49ff.) und damit als „top-down“-Instrumente der Demokratieförderung angelegt sein.

Zusammengefasst kann Bildung also in dreierlei Form zur EDF eingesetzt werden (siehe Abbildung 3):

Abbildung 3: Bildung in der externen Demokratieförderung. Eigene Darstellung.



Damit stellt Bildung einen elementaren Bestandteil des EDF-Instrumentariums dar, obgleich damit ganz unterschiedliche Ansätze, Zielgruppen und Wirkungsweisen assoziiert werden.

## 2.2 Demokratie und demokratische Transformation

Untersucht man die Frage, ob und wie Bildung Demokratisierung fördern und Autokratisierung entgegenwirken kann, lassen sich zunächst zwei theoretische Zugriffspunkte identifizieren: Der Weg und das Ziel. So stellt sich zum einen die Frage, was eigentlich das Ziel von Demokratiebildung ist – sprich: Welche Facetten demokratischer Staatsordnung sollen (primär) gefördert werden? Und was braucht es für deren Konsolidierung und Schutz? – und zum anderen gilt es zu klären, wie man dort hinkommt – sprich: Was braucht es, um autokratische Strukturen und Rahmenbedingungen aufzubrechen, und wie kann Bildung dazu beitragen?

Beiden Zugriffspunkten lässt es sich mit politikwissenschaftlichen wie auch erziehungswissenschaftlichen Konzepten und Theorien nähern. Im Folgenden werden daher zunächst die in beiden Disziplinen zirkulierenden und prominentesten Demokratietheorien/-verständnisse diskutiert, die als theoretisch-konzeptionelle Grundlage dieser Dissertation dienen. Im Anschluss daran wird der Begriff der Transformation aus beiden Perspektiven

beleuchtet.<sup>4</sup> Zwar weicht dieses Vorgehen vom üblichen Modus – zunächst der Weg, dann das Ziel – ab, so entspricht es jedoch der Reihenfolge, in der der Fachdiskurs seine Hochpunkte erlebt hat. Insbesondere die sogenannte Transformative Bildung hat gerade in den vergangenen Jahren zunehmende Aufmerksamkeit erhalten.

Obwohl es sich um einen der zentralen Schlüsselbegriffe der Politikwissenschaft handelt, ist es immer noch umstritten, welche Merkmale von Demokratie für das Vorliegen bzw. die Stabilisierung ebendieser notwendig bzw. hinreichend sind und wie sich diese Merkmale empirisch fassen lassen. Dem Wortlaut nach wird Demokratie zwar im Allgemeinen als Herrschaft des Volkes verstanden; wie diese jedoch umgesetzt und sichergestellt werden kann, wird je nach theoretischem und ideologischem Hintergrund unterschiedlich beantwortet (Davies 1999, S. 127). Mit der Beschreibung von Demokratie als „Polyarchie“ stellte Dahl (1971) eine Art Minimaldefinition zur Verfügung, die vor allem die institutionellen Merkmale wie repräsentative politische Systeme, Wahlen, Informations- und Versammlungsfreiheit hervorhebt. Im Anschluss daran wurde jedoch vielfach betont, dass gerade Wahlen mehr eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung von Demokratie darstellen und dass sich die Bürger/-innen darüber hinaus in verschiedener Form an Gesellschaft und Politik beteiligen können (müssen) (Coppedge et al. 2023, S. 4). Im Sinne des liberalen Demokratieverständnisses beispielsweise sind die (Freiheits-)rechte des Einzelnen und insbesondere von Minderheiten verfassungsmäßig zu schützen. Zugleich werden eine starke Rechtsstaatlichkeit und eine wirksame Gewaltenteilung als zentrale demokratische Elemente verstanden (ebd.). Bürger/-innen werden als autonome und selbstverantwortliche Akteure beschrieben, die Entscheidungen auf der Grundlage rationaler Argumente und liberaler Werte treffen können und mittels ihrer wirtschaftlichen Tätigkeiten zur demokratischen Ordnung beitragen (vgl. Lipset 1959). Im Unterschied dazu kommt dem Individuum in der kommunitaristischen Demokratietheorie die moralische Verpflichtung zu, staatsbürgerliche Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft durch gelebte Solidarität und Engagement in der Zivilgesellschaft auszuüben (Waldis 2017, 78ff.). Das Konzept der deliberativen Demokratie verlangt zudem, dass nicht nur Möglichkeiten für eine umfassende und aktive Beteiligung überhaupt gegeben sind, sondern auch, dass Entscheidungen im Rahmen von Konsultationen und Diskussionen

---

<sup>4</sup> Der Begriff der Transformation wird im aktuellen Diskurs häufig im Zusammenhang mit dem Klimawandel im Sinne der „ökologischen Transformation“ thematisiert. In dieser Arbeit sind mit dem Transformationsbegriff stets jene politischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse gemeint, die auf Demokratie bzw. Demokratisierung bezogen sind.

getroffen werden. In ähnlicher Weise konzentrieren sich kritische Demokratietheorien auf die Konflikthaftigkeit von Demokratie, wobei zugleich die Entwicklung einer Diskussionskultur als wesentlich angesehen wird. Beide Auffassungen weisen auf die Notwendigkeit hin, dass sich Bürger/-innen friedlich an Konflikten und Diskursen beteiligen (Coppedge et al. 2023, S. 4). In jüngster Zeit haben Theorien, die Demokratie mit ökologischen und umweltpolitischen Fragen verknüpfen, an Bedeutung gewonnen. Sie versuchen, die Notwendigkeit, dem Klimawandel mit schnellen politischen Antworten begegnen zu müssen, mit dem demokratischen Ideal der gemeinsamen (und dadurch oft schwerfälligen) Entscheidungsfindung in Einklang zu bringen (Pickering et al. 2020, S. 1).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verschiedenen Demokratiekonzepte unterschiedliche Vorstellungen von der Rolle und Verantwortung über das Verhältnis von Staat und Bürger/-innen beinhalten. Während einerseits die Gewährleistungen des Staates gegenüber dem Individuum sowie die bürgerlichen Rechte im Vordergrund stehen, werden andererseits auch die Pflichten der Mitglieder einer Gesellschaft betont. Insbesondere Letzteres weist auf den immanenten Zusammenhang zwischen Demokratie und Bildung bzw. Erziehung hin: „Demokratietheorie ohne Pädagogik vergisst die Frage, woher denn die Demokrat\*innen kommen, die als fundamentale Stütze von Demokratie gesehen werden“ (Weiß und Welniak 2022, S. 29). Gleichzeitig kann aber auch die Demokratiepädagogik nicht ohne eine demokratietheoretische Reflexion auskommen (ebd.). So lässt sich beispielsweise aus dem liberalen Demokratieverständnis innewohnenden Postulats des rationale Entscheidungen treffenden „homo oeconomicus“ ableiten, dass Demokratieerziehung vorrangig die Verfügbarkeit von Wissen, unabhängiges Denken und kritische Argumentationsfähigkeiten fördern sollte (Waldis 2017, 75f.). Wissen und kognitive Fähigkeiten allein reichen jedoch nicht aus, um die Rolle eines demokratischen Bürgers, die partizipative Demokratiekonzepte betonen, zu erfüllen, was eine handlungsorientierte Demokratiebildung notwendig macht (Wohnig 2022, S. 251).

Darüber hinaus wurde die demokratietheoretische Reflexion im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Demokratiebildung durch den Dreiklang von Demokratie als Herrschaftsform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Lebensform geprägt. So wies John Dewey darauf hin: „[D]emocracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, a conjoint communicated experience.“ (Dewey 1916 [2016], S. 101). Dieses Demokratieverständnis wurde dann v.a. von Gerhard Himmelmann (2001, 2004) wie folgt weiterentwickelt:

*„Der bisher geläufige und übliche Begriff der politischen Demokratie (Demokratie als Herrschaftsform) beruht auf der Anerkennung der Menschen- und Bürgerrechte, auf Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz. [...] Der seit Beginn der 90er Jahre aus den USA überkommene Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft hat in nachdrücklicher Weise aufgezeigt, dass die bisher recht etatistisch-vertikal interpretierte Demokratietheorie wieder in die gesellschaftliche Horizontale hinein verlagert und so verbreitert werden muss.“*  
(Himmelmann 2004, 7f.)

Er plädiert daher dafür, Demokratie zudem *„als eine spezifische Form menschlicher, gesellschaftlicher und politischer Kooperation“* sowie auf der „Face-to-face“-Ebene als *„besondere Form des sozialen Zusammenlebens der Menschen“* im Alltag zu verstehen. Insbesondere die demokratische Lebensform sei letztlich als das „Rückgrat, als Urform, als Keim- oder Vorform, als Unterfütterung oder sogar als Voraussetzung“ für die anderen beiden Formen der Demokratie zu verstehen, so Himmelmann (2004, S. 9). Auf dieser Basis fordert er schließlich eine Demokratieerziehung, die alle drei Ebenen Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform berücksichtigt. Deshalb kann das Erlernen von Demokratie auch nie auf den schulischen Kontext oder gar den Fachunterricht beschränkt sein. Letzterer sei jedoch ein Initialzündler für das Demokratie-Lernen. So sei es sogar die Kernaufgabe der schulischen politischen Bildung, Demokratie-Lernen im Sinne demokratischer Erfahrungen zu ermöglichen, statt sich auf Inhalte zu konzentrieren (Himmelmann 2004, S. 15). *„Demokratie soll gelernt und zugleich gelebt werden“* (Gloe 2022, S. 323) wurde daran anknüpfend zur zentralen Maxime der „Demokratiepädagogik“ (vgl. Beutel und Fauser 2007).

Kritik an diesem Ansatz kam in der Folge vor allem aus den Reihen von Politikdidaktikern wie Sutor (2002), Breit und Ackermann (2004) oder Massing (2005). Insbesondere die Unterscheidung in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform sei nur eine Unterscheidung von Dimensionen der Anwendung des Begriffs (Massing 2002). Peter Massing entwickelte in der Folge einen ersten Gegenentwurf, der Demokratie-Lernen als „Politik-Lernen“ verstand (Gloe 2022, S. 325). Politik-Lernen bedeute die Förderung von Demokratiekompetenz, welche die Ausbildung von demokratischen Einstellungen, Überzeugungen und Werten mit der Sach- und Methodenkompetenz verbinde, wobei Massing besonders die Methodenkompetenz nicht zu vernachlässigen forderte (vgl. Gloe 2022, S. 325; Massing 2002, S. 183). Damit gehe Demokratiekompetenz über die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten hinaus und beziehe ebenso

affektiv-moralische Einstellungen wie praktisch-instrumentelle Fertigkeiten ein (Beutel und Fauser 2007; Henkenborg 2005; Himmelmann 2004; vgl. Sutor 2002; Veith 2008, S. 6). Mit der „Demokratiebildung“ ist seit den späten 2010ern ein neues Konzept entwickelt worden, das sich zwar an den drei Dimensionen der Demokratie von Himmelmann orientiert, aber vor allem Mündigkeit als Fähigkeit des kritisch-reflexiven Selbstdenkens als erklärtes Ziel politischer Bildung heraushebt (Darm und Lange 2017, 49f.; Kenner und Lange 2017, S. 12).

Die parallele internationale Debatte darüber, was eine wie auch immer bezeichnete Erziehung und Bildung zur Förderung der Demokratie Heranwachsenden mitgeben soll, wurde vor allem durch den „Civic Education“- bzw. „Citizenship Education“-Diskurs geprägt. Im Jahr 2018 veröffentlichte der Europarat den Referenzrahmen „Competences for Democratic Culture“, worin 20 Demokratiekompetenzenm zusammengefasst in den Dimensionen „Values“, „Attitudes“, „Skills“ und „Knowledge and Critical Understanding“, aufgelistet sind (Council of Europe 2018; vgl. Gloe 2022, S. 324). Weil demokratische Institutionen und Gesetze nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Demokratie sind, sondern diese in demokratischen Werten, Haltungen und Praktiken verankert sein müssen, wird in diesem Kontext vor allem die demokratische Kultur hervorgehoben. „Die Überlegungen zielen somit auf eine Aktivierung der sozialen und politischen Rolle des Einzelnen in der Gesellschaft“ (Gloe 2022, S. 324).

Zusammenfassend zeigt sich also, dass die demokratietheoretischen Grundüberlegungen mit verschiedenen Vorstellungen davon einhergehen, was Bildung und Erziehung genau fördern sollen und wie sie zur Genese und Stabilisierung von Demokratie beitragen können. Einigkeit besteht jedoch meist dahingehend, dass eine solche Demokratiebildung im allgemeinen Sinne nicht nur im Fachunterricht stattfindet und auch nicht auf den schulischen Kontext beschränkt ist.

Auffällig ist dabei, dass entsprechende Diskurse vorwiegend in den mittels anerkannten Demokratieindizes gemessenen demokratischen Ländern verortet sind. Gerade die Möglichkeiten, demokratische Erfahrungen zu machen, sind jedoch stark von den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig.

Weniger Aufmerksamkeit wird aktuell, trotz des globalen Autokratisierungstrends, jedoch der Förderung der Demokratie durch Bildung in nicht-demokratischen Kontexten gewidmet. In der Vergangenheit wurde diese Frage vor allem im Kontext der „Re-Education“ Deutschlands nach Ende des Zweiten Weltkriegs beantwortet. So beabsichtigten die amerikanischen

Besatzungsbehörde, die mangelnden demokratischen Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem aufzuheben und stattdessen Raum für ein aktives demokratisches Handeln zu schaffen (Weiß und Welniak 2022, S. 35). Hier kam insbesondere der von Dewey geprägte Pragmatismus zum Tragen.

Ein weiterer bedeutender Beitrag zur Auseinandersetzung mit Demokratiebildung in nicht-demokratischen Kontexten stellt Paolo Freire (2005 [1970]) dar. Der aus dem damals autoritären Brasilien stammende Pädagoge argumentierte, dass Bildung auf die Emanzipation von Unterdrückung vorbereiten sollte, und forderte daher die Abschaffung des weit verbreiteten Banking-Konzepts, wonach Lehrkräfte ihre Schüler/-innen wie leere Behälter mit Wissen füllten (Freire 2014, S. 20). Pädagogik sollte als „eine Praxis der Freiheit“ (Freire 2005 [1970], S. 87) verstanden werden, die auf Dialog, kritischer Reflexion und problemlösender Erziehung basiert. Auch wenn Freire in seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ nicht explizit auf die Demokratie Bezug nimmt, sondern sich eher auf die (Selbst-)Befreiung von Unterdrückung konzentriert, kann man davon ausgehen, dass nach ihm Bildung zunächst die Demokratie als Lebensform fördern sollte, bevor sie sich als politische Struktur manifestieren kann (vgl. Fussi 2006).

Schließlich sei auf das Vierebenen-Modell von Carr und Thésée (2017, S. 260, 2019, S. 50) verwiesen, die darauf verweisen, dass eine „Education about Democracy (EaD)“ im Sinne einer vorwiegend auf Wissensvermittlung fokussierten politischen Bildung sowie „Education through Democracy (EtD)“ im Sinne einer an bestimmten Demokratiemodellen orientierten Handlungspraxis im Unterschied zu einer „Education in relation to Democracy (ErD)“ oder „Education for Democracy (EfD)“ allein nicht reichen, um durch politische Bildung ein demokratisches Bewusstsein sowie kritisches Engagement und damit ein Bestreben nach Demokratisierung zu fördern. Stattdessen brauche es in Anlehnung an insbesondere Freire die Förderung (de-)konstruktiver, kritischer und emanzipativer Perspektiven und Praktiken sowie Werte und Einstellungen in allen Lebensbereichen, um nicht nur eine „dünne Demokratie“ zu (re-)produzieren, sondern den demokratischen Prozess als einen konstanten Demokratisierungsprozess zu fördern (Carr und Thésée 2019, 42, 232).

Ebenfalls in diese Diskussion über die Rolle von Bildung und Erziehung zur Förderung von Demokratie in nicht-demokratischen Kontexten einzuordnen – wenn auch nicht ausschließlich dort –, ist der Begriff der transformativen Bildung, der vor allem seit den 2000ern im Kontext Globalen Lernens auftauchte. Scheunpflug (2019, S. 63) verweist darauf, dass Bildung letztlich immer einen transformatorischen Anspruch hatte: „Bildung wurde als ein Instrument

konzeptioniert, um Gesellschaften zum Besseren zu verändern“ (Scheunpflug 2019, S. 64). Dabei geht es jedoch nicht immer notwendigerweise um eine demokratische Veränderung, da dies eine normative Vorentscheidung verlangen würde (Giesinger 2022, S. 37). So vermeidet beispielsweise auch die UNESCO (o. D.) eine direkte Referenz und verweist stattdessen auf die Teilhabe und aktive Bürgerschaft. So heißt es in der Definition:

*„Transformative Education (ESD and GCED together), is an element of quality education and a crucial enabler for sustainable development. It empowers learners of all ages with the knowledge, skills, values and attitudes [...] and help[s] them become responsible and active global citizens in building inclusive, peaceful and sustainable societies.“* (UNESCO o. D.)

Auch am Beispiel des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) zur „Großen Transformation“ zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen Bildung, Partizipation und Gesellschaftsveränderung im Kontext transformativer Bildung durchaus eng relationiert ist. So wird „Partizipation einmal als ein didaktisches Mittel und einmal als Zielsetzung ins Spiel gebracht“ (Bergmüller und Schwarz 2016, S. 10). Dies weist bereits darauf hin, dass die Ziele und Grundsätze der transformativen Bildung durchaus Schnittmengen mit einer explizit demokratisch fundierten politischen Bildung aufweisen.

*„Das überaus ambitionierte Ziel des Ansatzes [der transformativen Pädagogik] besteht in der Sensibilisierung für soziale Ungerechtigkeiten, wodurch gleichzeitig zum politischen Aktivismus gegen diese Ungerechtigkeiten angeleitet werden soll, um so eine politische Transformation der Lernenden (wenn nicht der gesamten Gesellschaft) zu realisieren bzw. zu begünstigen.“* (Yacek 2022, S. 4)

Wie die politische Bildung unterliegt auch die transformative Bildung dem Überwältigungsverbot. Sie lädt stattdessen „zur Reflexion und kritischen Überprüfung bisheriger Orientierungen und Handlungsweisen“ (Krämer 2018, S. 15) ein. Mit der Verankerung des kritischen Denkens als Kernziel der transformativen Bildung zeigt sich wiederum eine enge Verbindung zur Demokratiebildung vor. So ist kritisches Denken bzw. der kritische Umgang mit Wissen/Informationen einer der vier vom Europarat (2018, S. 11) ausgewiesenen Kompetenzbereiche für eine demokratische Kultur. Auch die Handlungsorientierung sowie die Vermittlung von Werten wie Offenheit und Solidarität können laut Hoggan-Kloubert und Mabrey (2022, S. 171) als Schnittstelle von transformativer Bildung und „civic education“ mit explizitem Demokratiebezug verstanden werden. Die

Autoren argumentieren schließlich weiter, dass transformative Bildung (verstanden als ein „learning concept aimed at developing skills to anticipate and vision of desirable futures through individual and societal transformations“ (Hoggan-Kloubert und Mabrey 2022, S. 172)) den Lernenden Werkzeuge an die Hand geben kann, um als Mitgestalter unserer Gesellschaften auch die Demokratisierung voranzutreiben.

Zusammenfassend zeigen verschiedene Autor/-innen also die zahlreichen Überlappungen zwischen Demokratiebildung und transformativer Bildung, insbesondere den gemeinsamen Anspruch entsprechender Bildungs- und Erziehungsansätze, nicht nur Demokratie zu erhalten, sondern auch zunächst einmal eine Demokratisierung anzustoßen, auf. Der Begriff der Transformation wird dabei jedoch offener gehalten, wobei Demokratisierung nur eine der möglichen Dimensionen einer nachhaltigen Transformation darstellt. So meint der Transformationsbegriff im Diskurs um die transformative Bildung zunächst erst einmal die „transformatorische Bildungsprozesse“, d.h. „Transformation des Welt- und Selbstverständnisses“ (Kokemohr 2014, S. 19) oder die durch Disruption und Dilemmata ausgelösten Lernprozesse (Stichwort: „transformative learning theory“ (Mezirow 1978, 2000; 2009) und nimmt dabei eine intraindividuelle Perspektive ein. Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, auf die transformative Bildung anstrebt, anzustoßen, werden hingegen meist in Anlehnung an den ungarischen Ökonomen Karl Polanyi mit „großen Transformationen“ beschrieben (Lang-Wojtasik 2019, S. 8), welche mindestens den systemischen Wandel nationaler Ökonomien im Rahmen der „planetarischen Leitplanken“ umfassen (WBGU 2011, S. 10).

Obgleich die Bezeichnung es nahelegt, mangelt es nämlich sowohl den erziehungswissenschaftlichen als auch politikdidaktischen Arbeiten zur transformativen Bildung an einer Auseinandersetzung mit der politikwissenschaftlichen Transformationsforschung. Im Rahmen dieser wurden zum einen in Anlehnung an politikwissenschaftliche Metatheorien die Faktoren, die Transformationen beeinflussen, untersucht und zum anderen die (typischen) Abläufe von demokratischen Transformationen (sowie im Rahmen der Autokratisierungsforschung gegenläufige Entwicklungen) diskutiert. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere verschiedene Phasenmodelle entwickelt. Das Modell des Systemwechsels von der Autokratie zur Demokratie nach O'Donnell und Schmitter (1986, 6ff.) legte dabei die Grundlage (vgl. Merkel 2010b, S. 119). Inzwischen hat sich ein Drei-Phasen-Modell durchgesetzt: 1. Ende des autokratischen Regimes, 2. Institutionalisierung der Demokratie und 3. Konsolidierung der Demokratie (Merkel 2010b, 120). Im Fokus der

Forschung stehen dabei letztendlich die Fragen, was ursprünglich das Ende des autokratischen Regimes begründet, wie die anschließende Transition verläuft und was dazu beiträgt, dass sich eine junge Demokratie konsolidiert (denn nicht jeder Demokratisierungsprozess mündet in eine konsolidierte Demokratie, vgl. Schneider und Kaitinnis 2016, S. 16). Die Rolle von Bildung und Bildungssystem wurde dabei weitgehend vernachlässigt. Dennoch lassen sich in der Literatur an verschiedenen Stellen Hinweise auf die Rolle von Bildung aus der phasentheoretischen Perspektive finden (Henze 2003, 71).

So verweisen Forschungen zur ersten Transformationsphase beispielsweise auf die Infragestellung der Legitimität staatlicher Autorität durch Wirtschaftskrisen des ohnehin mit einem ständigen Legitimitätsdefizit behafteten autokratischen Systems als Ursache für die Auflösung eines autokratischen Systems. Bougharriou et al. (2019) haben in diesem Zusammenhang am Beispiel des Arabischen Frühlings gezeigt, dass auch der chancenungleiche Bildungszugang sowie fehlende Perspektive nach Bildungsabschlüssen Trigger für die Proteste waren: “[D]espite the fact that many Arab countries increased their public spending on education, their economies were not able to create enough jobs for a growing graduate labor force” (ebd.: 140).

Darüber hinaus lassen sich auch aus dem zweiten Strang der Transformationsforschung, die sich mit den Ursachen beschäftigt, Schlüsse über die Rolle von Bildung ableiten. Diese Transformationstheorien beschreiben und analysieren umfassende Veränderungsprozesse hin zu oder weg von demokratischeren politischen Systemen und gesellschaftlichen Strukturen. Sie identifizieren dabei verschiedene Faktoren als ausschlaggebend für diese Wandelungsprozesse und treffen damit Aussagen über die Voraussetzungen für die Entstehung und den Erhalt eines demokratischen Systems. Aus diesen Grundüberlegungen lassen sich wiederum auch Folgerungen für die Rolle von Bildung, d.h. wie diese zu demokratischen Transformationen beitragen kann, ziehen (Henze 2003, 68; Kaitinnis 2014, S. 12; Merkel 2010b, 77ff.).

Im Kern ist der Diskurs von vier großen Theoriesträngen (Akteurs-, Kultur-, strukturalistische Transformations- und Systemtheorien) geprägt (vgl. Kollmorgen et al. 2015, 31ff.; Merkel 2010b, 67ff.), obgleich die Zuordnung dieser einzelnen Ansätze in der Literatur nicht einheitlich erfolgt (Henze 2003, 76). Nach Merkel (2010b, 67ff.) bieten Systemtheorien vor allem eine Erklärung von politischen Transformationen, die auf einer funktionalen Differenzierung von Teilsystemen der Gesellschaft beruht. Hier sind vor allem die handlungsorientierte Systemtheorie nach Parsons, die kommunikationsorientierte Systemtheorie nach Luhmann sowie die Modernisierungstheorie zu nennen. Bildung,

insbesondere im Sinne eines steigenden allgemeinen Bildungsniveaus, ist gemäß den systemtheoretischen Ansätzen zentral für die funktionale Differenzierung und Stabilität moderner Gesellschaften. Sie trägt bei Parsons und Smelser (vgl. 2003, 17f.) z.B. zur Erhaltung der Muster bei, die die Gesellschaft funktional machen. Im Bildungssystem werden Individuen sozialisiert und lernen Werte wie Leistung, Wettbewerb und Chancengleichheit, was laut Parsons die Aufrechterhaltung der Gesellschaft gewährleistet (vgl. Lischka-Schmidt 2022, S. 441). Auch Luhmann verweist auf die Rolle von Bildung und Erziehung im Hinblick auf gesellschaftliche Ausdifferenzierung, allerdings durch Sozialisationsmodifikation (Brosziewski 2012, 373f.; vgl. Luhmann und Schorr 1981, S. 50). Modernisierungstheoretischen Ansätzen zufolge wirkt sich Bildung schließlich besonders auf die wirtschaftliche Entwicklung aus. So verändere ein steigendes Bildungsniveau auch die gesellschaftliche Ordnung entlang wirtschaftlicher Strukturen. Zudem wird auch hier auf die sozialisatorische Wirkung von Bildung verwiesen. So schreibt Lipset (1960, S. 54) als klassischer Modernisierungstheoretiker:

*„Education presumably broadens man's outlook, enables him to understand the need for norms of tolerance, restrains him from adhering to extremist doctrines, and increases his capacity to make rational electoral choices. [...] The higher one's education, the more likely one is to believe in democratic values and support democratic practices.”* (ebd.)

Insgesamt wird das Bildungssystem in systemtheoretischen Ansätzen als Subsystem gesehen, das mit politischen und wirtschaftlichen Systemen interagiert, um gesellschaftliche Werte und Fähigkeiten zu vermitteln.

Strukturtheorien wiederum beziehen sich darauf, wie Macht in bestimmten Strukturen der Gesellschaft wirkt. Hierzu zählen teilweise die Dependenztheorie sowie der neo-marxistischer Strukturalismus oder das Theorem der Machtdispersion. Bildung wird dabei als Mittel zur Veränderung der Machtverhältnisse verstanden. So geht beispielsweise Meyer (1977) davon aus, dass sich die allgemeine Verteilung der politischen Macht zwischen Eliten und den Massen auch über Bildung kanalisiert (vgl. Benavot 1996, S. 385). Vanhanen ((1997) 2003, S. 81), der den Machtressource-Ansatz maßgeblich prägt, beschreibt die Bedeutung von Bildung hingegen wie folgt:

*„Modern societies need educated people with special skills and training. Such people are involved in politics, too. If their relative number is high, it is more difficult for the*

*government to control them or to employ all of them, and it becomes easier for opposition groups to recruit them.*“ (ebd.)

Dependenztheoretische Ansätze hingegen interpretieren die Rolle von Bildung im Kontext globaler Abhängigkeiten und struktureller Ungleichheiten. Sie betonen, wie die Bildungssysteme in (semi-)peripheren Ländern durch koloniale oder neokoloniale Strukturen beeinflusst werden und oft darauf abzielen, bestehende Machtverhältnisse zu reproduzieren, anstatt sie zu überwinden (vgl. Brückner 2015, 101ff.).

Kulturtheorien wie die kulturellen Zivilisationstypen nach Huntington oder die Theorie des sozialen Kapitals nach Putnam verstehen (religiös-)kulturelle Traditionsbestände als Katalysator oder Hindernis für Demokratisierung. Bildung wird entsprechend als förderlich für die Entwicklung politischer Kultur und sozialem Kapital verstanden. So betonen kulturtheoretische Ansätze, dass Bildung demokratische Werte wie Toleranz, Bürgerrechte und Gleichstellung langfristig fördere. Diamond (1992, S. 116) argumentierte in diesem Sinne: „through better education, citizens come to value democracy more and to manifest a more tolerant, moderate, restrained, and rational style with respect to politics and political opposition“ (ebd). Insofern übernimmt Bildung in kulturtheoretischen Transformationsansätzen (wie auch in modernisierungstheoretischen Ansätzen) also eine sozialisatorische Funktion ein. Diese Wirkung können insbesondere Schulen durch offizielle Lehrplaninhalte, aber eben auch den „heimlichen Lehrplan“ ausüben. Gleichwohl, so Almond und Verba (1963, S. 370), könnten sie auch nur „some of the components of the civic culture“ fördern, da die Schule eben auch nur eine Sozialisationsinstanz unter anderen wie den Massenmedien, Parteien, zivilgesellschaftlichen Akteure, aber auch der Familie darstellt (Pavone 2014, S. 5). Einen anderen Akzept im Hinblick auf die Rolle von Bildung in kulturtheoretischen Transformationsansätzen setzt Inkeles (1975, 1977) . Er betont v.a. die Ausbildung einer individuellen Modernität. Diese sieht er eng mit der Fähigkeit zur Partizipation verknüpft und erkennt darin einen wichtigen Faktor der demokratischen Teilhabe (Inkeles 1977, S. 161). So ist ein/e modern/e Bürger/-in jemand, der sich aktiv für öffentliche Angelegenheiten interessiert, über wichtige Ereignisse informiert ist und an bürgerschaftlichen Aktivitäten teilnimmt. Besonders wichtig sei zudem, dass der/die Bürger/-in verstehe, dass die moderne politische Ordnung von „bureaucratic rationality“ (Inkeles 1969, S. 1122) durchdrungen ist, d.h. dass es allgemeine Regeln und Gesetze gebe, die anstelle persönlicher Beziehungen und Abmachungen treten würden (vgl. Harber und Mncube 2012, S. 108).

Schließlich werden in Akteurstheorien wie dem deskriptiv-empirischen Ansatz von Dahl, dem Rational-Choice-Ansatz oder der Spieltheorie die subjektive Handlungsorientierung von relevanten Akteuren als ausschlaggebende Faktoren für politische Transformationen identifiziert (vgl. Merkel 2010b, S. 78). Bildung wird hier als Ressource betrachtet, die Individuen befähigt, politische Prozesse zu verstehen und zu beeinflussen. So nimmt der Rational Choice-Ansatz beispielweise an, dass es in Transformationsprozessen immer wieder zu Handlungsentscheidungen kommt, die auf rationale Kalküle zurückgeführt werden können (Merkel 2010b, S. 86). Besonders Eliten und deren Bildung wird dabei eine Schlüsselrolle in Transformationsprozessen zugesprochen:

*„The expansion of elite education generates new political discourses political issues are evaluated more critically. Because higher education increases political activity among all elites, thereby changing of political culture and debate among such circles, it may contribute the emergence and institutionalization of democratic rule.“* (Benavot 1996: 386)

Gleichzeitig wird in akteurstheoretischen Transformationsansätzen aber auch die Bedeutung von einer aktiven Bürgerschaft, der Opposition und der Zivilgesellschaft für Demokratie herausgearbeitet. Dies verweist wiederum auch auf die Bedeutung der Bildung der Bürger/-innen: „Democratization is achieved when individual citizens understand and accept their rights and responsibilities, and when they extend those rights to others“ (McGinn und Epstein 1999, S. 2).

Eine mögliche Schlussfolgerung aus diesen Ausführungen über die Bedeutung von Bildung in den verschiedenen Transformationsphasen für die (externe) Demokratieförderung ist schließlich, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich mit der Rolle von Bildung und Erziehung zur Förderung von demokratischen Transformationen beschäftigt, von einer Reflexion der politikwissenschaftlichen Transformationsforschung profitieren könnte, da davon auszugehen ist, dass bestimmte Instrumente in bestimmten Phasen der Demokratisierung besonders angemessen und wirksam sein können (Kneuer 2016, 30f.; Reiber 2009, S. 225).

Hieran knüpft das von der EU-geförderte Forschungsprojekt „Democracy under Threat: How Education can Save it (DEMED)“ an, das sich mit den Fragen beschäftigte, woher die Forderung eines Volkes nach Demokratie oder Autokratie kommt sowie welche Lösungen es für den Aufbau widerstandsfähigerer demokratischer Gesellschaften gibt (Neundorf 2019). Dabei stand besonders die Rolle von (politischer) Bildung im Fokus. Anknüpfend an die

Demokratisierungs- und Autokratisierungsforschung untersuchte DEMED den Einfluss politischer Indoktrination und Sozialisation auf erfolgreiche oder gescheiterte Demokratisierung. Dafür wurden insbesondere die Auswirkungen von verschiedenen (digitalen) Bildungsansätzen auf das politische Verhalten der Bürger/-innen in den Blick genommen und systematisiert und darauf aufbauend bildungsbasierte Lösungen (v.a. Online-Bildungsprogramme) zur Verhinderung demokratischer Rückschritte entworfen (vgl. Finkel, Lim et al. 2023; Finkel, Neundorf, Rascón Ramírez 2023; Neundorf et al.).

Die Aktualität von DEMED zeigt die Notwendigkeit, der interdisziplinären Betrachtung von Bildung im Kontext von Demokratisierung. Was DEMED jedoch nicht tut, ist die Rolle externer Akteure systematisch in die Analyse einzubeziehen und die Fragen im Kontext der EDF zu analysieren. Diese Dissertation setzt nun genau hier an, indem verschiedene Akteurskonstellationen in der breiten EDF-Landschaft in der Tiefe analysiert und anschließend aufeinander bezogen werden.

### 2.3 Die Akteurslandschaft der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit

Die beiden Teilstudien dieser Dissertationsstudie stehen für verschiedene Akteure bzw. Akteurskonstellationen, die begründet (siehe Kapitel 4.1) aus der Akteurslandschaft der EDF ausgewählt wurden. Im Folgenden wird diese Akteurslandschaft vorgestellt. Zunächst erfolgt ein kurzer Abriss des internationalen Forschungsumfeldes und der Entwicklungen der Official Development Assistance (Öffentliche Entwicklungszusammenarbeit, ODA) der letzten Jahre für den Bereich der EDF. Daraufhin wird der Fokus auf die deutsche Entwicklungs- und Außenpolitik gerichtet und es werden besonders folgende Aspekte beleuchtet: die deutsche EDF als „Civilian Power“, das Verhältnis der strategisch verantwortlichen Ministerien (AA, BMZ) und verschiedene Umsetzungsakteure deutscher EDF. Militärische Akteure werden im Sinne des hier zugrunde gelegten Verständnisses von EDF nicht diskutiert.

Insgesamt ist auf internationaler wie nationaler Ebene eine Vielzahl von verschiedenen Akteuren in der EDF aktiv. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf Größe, ihre Beziehungen

zu(m) Geber(n) und Empfängerstaat(en)<sup>5</sup>, die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen und Instrumente sowie ihre eigene interne Organisation, ihre Mitglieder und Mitarbeitenden.

Zu den größten Akteuren zählen internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen (UN) sowie deren spezialisierte Sub-Organisationen wie das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) und das Hochkommissariat für Menschenrechte (OHCHR). Zudem sind regionale Organisationen, wie die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) und die Organisation Amerikanischer Staaten (OAS), zu nennen. Auch die Europäische Union, insbesondere durch das Europäische Instrument für Demokratie und Menschenrechte (EIDHR), leistet einen wesentlichen Beitrag zur Unterstützung globaler Projekte. Multilaterale und regionale Entwicklungsbanken wie die Weltbank, die Interamerikanische Entwicklungsbank (IDB) und die Europäische Bank für Wiederaufbau und Entwicklung (EBRD) spielen eine zentrale Rolle in der Finanzierung groß angelegter Entwicklungsprojekte und stellen Know-how für den Aufbau nachhaltiger Infrastrukturen bereit.

Dazu sind auch im Auftrag nationaler Regierungen verschiedene Organisationen und nationale Entwicklungsbanken für die EDF mandatiert. Hierzu gehören etwa die US-amerikanische Entwicklungsbehörde USAID, die deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW), die schwedische Entwicklungsbehörde (Sida), das britische Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO), die französische Entwicklungsagentur Agence Française de Développement sowie die Japan International Cooperation Agency (JICA). Diese Institutionen zeichnen sich durch bilaterale Entwicklungskooperationen aus und fördern Projekte, die häufig auf nationaler Ebene umgesetzt werden.

Zudem sind zahlreiche nationale und internationale Nichtregierungsorganisationen (NGOs/INGOs) in der Entwicklungszusammenarbeit im Allgemeinen und der EDF im

---

<sup>5</sup> Die Begriffe „Geber“ (bzw. „donor“) und „Empfänger“ (bzw. „recipient“) in der Entwicklungszusammenarbeit sind nicht unproblematisch, da sie eine einseitige Beziehung suggerieren, in der der Geber als großzügiger Wohltäter auftritt, während die Empfängerseite in einer passiven Rolle verbleibt. Damit werden postkoloniale Machtverhältnisse reproduziert und stereotype Vorstellungen von reichen, „entwickelten“ Geberstaaten und armen, „unterentwickelten“ Empfängerländern verfestigt. In dieser Arbeit werden die Begriffe trotz ihrer problematischen Konnotationen vor allem aus pragmatischen Gründen benutzt, da sie in den Strukturen internationaler Organisationen, Verträge und Berichterstattung verankert sind. Sie reflektieren zudem die weiterhin bestehenden Machtungleichheiten, insbesondere hinsichtlich der Tatsache, dass die „Geber“ in dieser Rolle finanzielle, technische oder materielle Ressourcen bereitstellen (vgl. Guffler et al. 2020, S. iv).

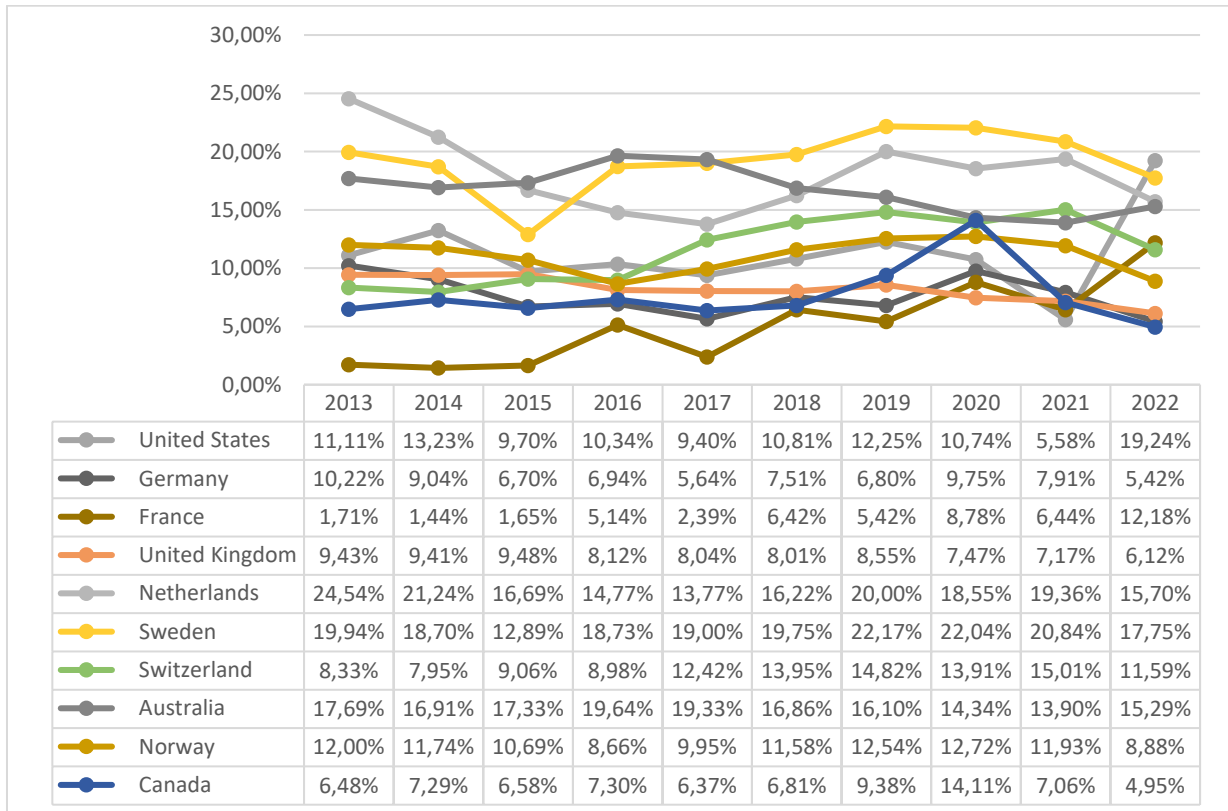
Speziellen aktiv. Zu diesen NGOs zählen unter anderem die National Endowment for Democracy (NED) sowie deren spezifische Sub-Programme wie das International Republican Institute (IRI) und das National Democratic Institute (NDI). Auch die deutschen politischen Stiftungen – die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS), die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES), die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit (FNS), die Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS) und die Heinrich-Böll-Stiftung (HBS) – spielen eine wesentliche Rolle bei der Förderung demokratischer Prozesse und Bildung. Auf internationaler Ebene sind besonders Transparency International, Human Rights Watch, Amnesty International und das International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA) maßgeblich an der EDF beteiligt. Organisationen wie das Carter Center, Freedom House, Pen International und Reporter ohne Grenzen leisten ebenfalls einen wichtigen Beitrag, insbesondere in Bereichen wie Wahlbeobachtung, Pressefreiheit und Schutz von Grundrechten.

Insgesamt arbeiten die genannten Akteure oft zusammen und koordinieren ihre Bemühungen, um die Wirksamkeit ihrer Demokratieförderungsmaßnahmen zu maximieren. Ihre Programme der direkten EDF umfassen eine breite Palette von Aktivitäten, darunter Wahlbeobachtung, Unterstützung bei der Reform von Rechts- und Justizsystemen, Förderung der Zivilgesellschaft und von Medienfreiheit sowie Bildung und Training für politische Akteure und Institutionen. Auch kirchliche und philanthropische Organisationen setzen Projekte in der EDF um, wobei dabei häufig demokratische („Good Governance“) Standards nicht immer als primäres Ziel, sondern als Bedingung in die Kooperationen einfließen. Dies gilt insbesondere für die humanitäre Hilfe. Ebenso sind westliche Kultur- und Bildungsinstitutionen zu nennen, deren Arbeit auf demokratischen Prinzipien beruht und die diese ins Ausland transportieren sollen. Hierunter fallen beispielsweise das deutsche Goethe-Institut (vgl. Kaitinnis 2014), das französische Institut Français oder auch die Auslandsschulen westlicher Staaten (vgl. Fecht und Rosenbaum 2016; Hörner 2014). Im Sinne der indirekten Demokratieförderung sowie der funktionellen EDF (vgl. Kapitel 2.1) können zudem eine breite Palette anderer Entwicklungsakteure, die in anderen Sektoren (z.B. im Gesundheits-, Energie- oder Bildungssektor) aktiv sind, zum erweiterten Kreis der Demokratieförderer gezählt werden.

Die Abbildungen 4 und 5 zeigen sowohl die relativ (gemessen an der Gesamt-ODA) als auch absolut größten Geber in der EDF. Da EZ-Vorhaben mehrfach kodiert, d.h. verschiedenen

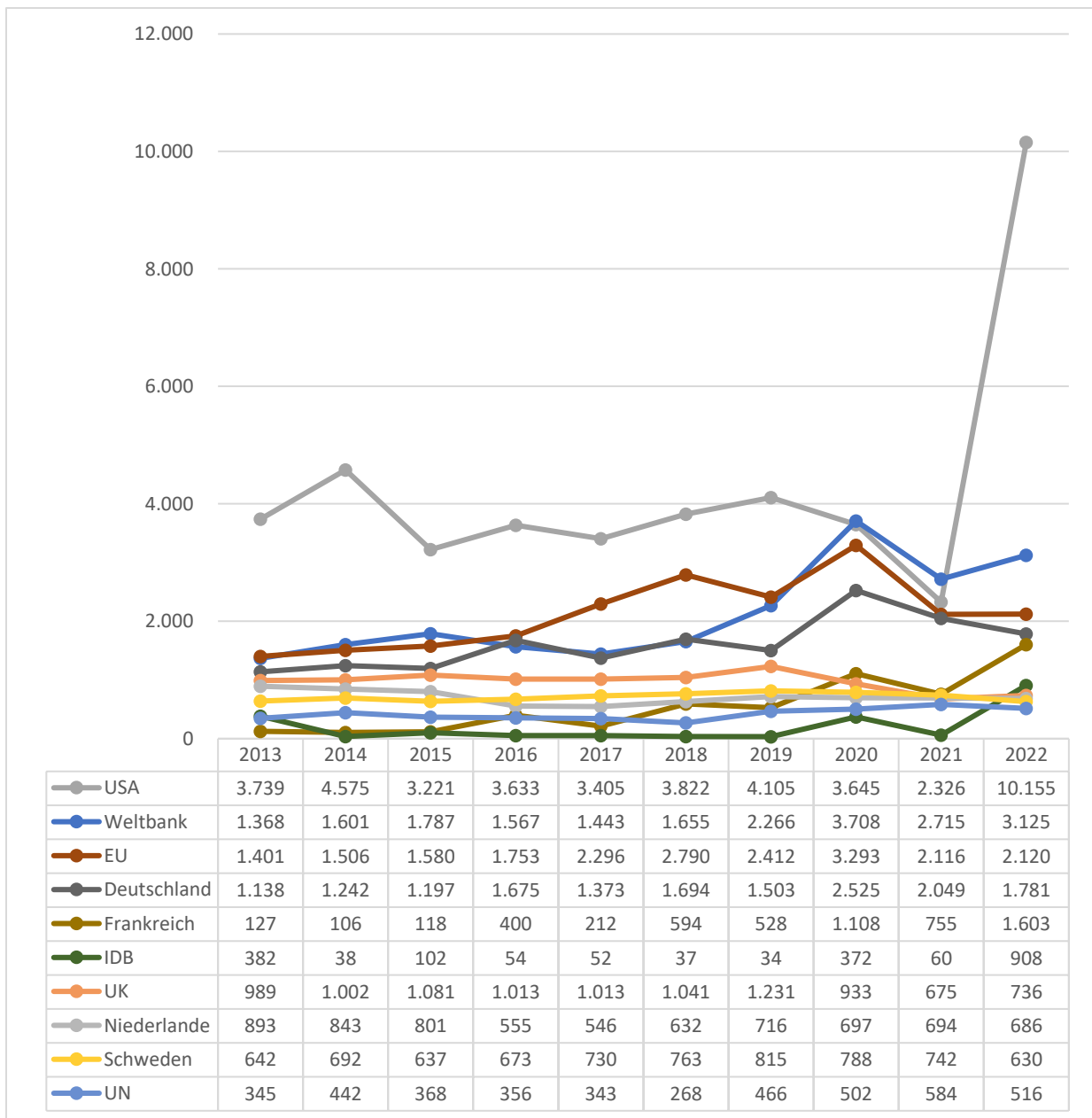
Zeilen zugeordnet werden können, sind in dieser Darstellung auch Projekte enthalten, die nicht in erster Linie auf Demokratieförderung im direkten Sinne ausgerichtet sind.<sup>6</sup>

Abbildung 4: Verlauf der ODA für „151: I.5.a. Government & Civil Society-general, Total“ im Verhältnis zur Gesamt-ODA der zehn größten Geberstaaten, basierend auf OECD 2024. Eigene Darstellung.



<sup>6</sup> Die genauen Kodierungsvorschriften sind hier festgehalten: OECD (2018a).

Abbildung 5: Verlauf der ODA für „151: I.5.a. Government & Civil Society-general, Total“ der zehn größten Geber in Mio. US-Dollar (Constant, 2022), basierend auf OECD 2024. Eigene Darstellung.



Aufgrund der Tatsache, dass viele große EDF-Akteure in hohem Maße staatlich finanziert sind und als entwicklungspolitische Umsetzungsagenturen verstanden werden (so z.B. USAID und NED für die USA oder die deutschen politischen Stiftungen sowie die KfW und GIZ für Deutschland), sind die Aktivitäten verschiedener Akteure zudem im Lichte der übergeordneten außen- und entwicklungspolitischen Leitideen verschiedener Länder untersucht worden. So hat sich beispielsweise Holthaus (2019b) mit den Unterschieden der deutschen und US-amerikanischen Demokratieförderung im Transformationsland Tunesien, auf Basis u.a. der

Aktivitäten der deutschen und amerikanischen Stiftungen, beschäftigt. Sie stellt dabei eine Art Rollenteilung fest: Beide unterstützen während und nach den Transformationsprozessen nach dem sogenannten Arabischen Frühling die Konsolidierung der Rechtsstaatlichkeit und die Dezentralisierung. Die USA unterstützen darüber hinaus die Durchführung ordnungsgemäßer Wahlen, während Deutschland die Debatte über die soziale Demokratie in Tunesien vorantreibt, was u.a. auf die unterschiedliche Wahrnehmung des tunesischen Kontextes zurückgeführt werden kann. Schon zuvor hatten Wolff (2013) und Poppe et al. (2014) bereits auf übergeordneter Ebene auf die Unterschiede der deutschen und US-amerikanischen EDF hingewiesen und die USA als „Freedom Fighter“ und Deutschland „Civilian Power“ bezeichnet. Letzteres wird darauf zurückgeführt, dass die deutsche EDF auf einer eher abstrakten und weit gefassten Vorstellung von universellen Werten und Rechten beruht und Demokratisierung als einen langfristigen, evolutionären Prozess komplexer Transformation begreift. Inwiefern sich diese Rollenzuordnung in den letzten Jahren angesichts der globalen Autokratisierung sowie der Regierungswechsel in den beiden Ländern verändert hat, ist trotz der Tatsache, dass allen voran die USA, aber auch Deutschland hohe Summen in die EDF investieren, kaum erforscht.

Wie Leininger et al. (2023) im Vergleich der externen Demokratieförderungspolitik der USA, des Vereinigten Königreichs und Schwedens angesichts der globalen Autokratisierung zeigen, legen alle drei den Fokus auf den Output von Demokratie und die Verteidigung liberaler Rechte. Bei der Frage nach dem „Wie“ verfolgen die drei Regierungen jedoch unterschiedliche Strategien. Während zwar sowohl die USA als auch das Vereinigte Königreich den Schwerpunkt auf Korruptionsbekämpfung und Rechtsstaatlichkeit legen, ist der Ansatz der Biden-Regierung wesentlich entwicklungsorientierter als der explizit marktwirtschaftlich orientierte Ansatz der Tory-geführten britischen Regierungen.

In Deutschland sind für die „quo vadis“-Fragen der EDF sowohl das AA als auch das BMZ als die beiden großen Geberministerien zuständig. Das AA ist vorwiegend für die Koordination aller diplomatischen Beziehungen Deutschlands zuständig, also auch für die Koordination aller diplomatischen Beziehungen mit den Zielländern der EDF (erste Säule). Zudem zählen die Außenwirtschaftspolitik (zweite Säule) und die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP, dritte Säule) zu den Hauptaufgabengebieten des AA (vgl. Zimmermann und Geißler 2018). Es unterstützt durch politische Dialoge, diplomatische Initiativen und multilaterale Kooperationen die Demokratie- und Menschenrechtsförderung. Außerdem finanziert es Projekte im Bereich ziviler Krisenprävention in Entwicklungsländern, die auf die Stärkung

demokratischer Institutionen und Prozesse abzielen (wie z.B. Rechtsstaats- und Polizeiaufbau, Reformen des Sicherheitssektors, Wahlbeobachtung) sowie der humanitären Hilfe in Krisen- und Konfliktkontexten. Schließlich werden im Rahmen der AKBP Projekte der Goethe-Institute, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der Alexander von Humboldt-Stiftung, des Instituts für Auslandsbeziehungen und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen finanziell gefördert (Bohnet et al. 2018, 12f.). Auch die AKBP, so heißt im jüngsten Bericht des AA (2021, S. 9), rückt Rechtsstaatlichkeit, Demokratie und Menschenrechte zunehmend in den Fokus.

Damit ergänzt es die vorwiegend durch das BMZ finanzierten EDF-Projekte der EZ, welche auf die Förderung demokratischer Strukturen und Prozesse durch langfristige Entwicklungsprojekte und Zusammenarbeit mit lokalen Partnern zielen. Ein großer Teil der Gelder wird dabei von der GIZ umgesetzt, aber auch die EDF-Arbeit der deutschen politischen Stiftungen fällt in diese Kategorie.

Zusammenfassend sind sowohl global als auch in Deutschland eine breite Palette an Akteuren in die EDF involviert und setzen dabei Bildungsmaßnahmen um. Sie unterscheiden sich durch ihre Mittel und Möglichkeitsräume und verfolgen dementsprechend unterschiedliche Strategien, demokratische Transformationen im Ausland anzuregen und nachhaltig abzusichern.

## 2.4 Maßnahmen der (Demokratie-)Bildung in der externen Demokratieförderung in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit und deren Wirkung

Dieses Kapitel widmet sich vorwiegend dem Forschungsstand zur politischen Bildung, wie sie beispielsweise von den deutschen politischen Stiftungen, aber auch anderen internationalen Akteuren wie USAID oder den UN als direktes Instrument in der EDF eingesetzt wird. Es wird zunächst dargestellt, was klassischerweise unter „civic education“ in der EDF verstanden wird bzw. welche Maßnahmen darunter gezählt werden, aber auch auf die Elemente politischer Bildung bzw. politischen Lernens in anderen EDF-Maßnahmen verwiesen. Konkret werden dafür die Ziele der Bildungsmaßnahmen in der EDF (u.a. Förderung aktiver Teilhabe und Kontrolle der Machthaber durch die Bevölkerung, Entwicklung einer unterstützenden politischen Kultur und Widerstandsfähigkeit gegen autoritäre Rückfälle durch Vermittlung von demokratischen Kompetenzen) sowie die Herausforderungen der politischen (u.a. Betroffenheit von „shrinking civic spaces“, Anfälligkeit externer Akteure für den Vorwurf der Intervention

und didaktische Anpassung der Modelle politischer Bildung an die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen) thematisiert. Anschließend werden empirische Ergebnisse zu EDF-Interventionen politischer Bildung und Demokratieförderung in Ländern der EZ vorgestellt, welche die Forschungslücke in diesem Bereich umreißen.

Verschiedene Studien bestätigen einen länderübergreifenden Zusammenhang von Demokratie und Bildung (Alemán und Kim 2015; Boix und Stokes 2003; Bougharriou et al. 2019; Chzhen 2013; Glaeser et al. 2004; Glaeser et al. 2007; Mattes und Mughogho 2009; McMahon 2010; Paglayan et al. 2023; Sanborn und Thyne 2013; Stromquist 2005; vgl. Wells 2008 for a literature review). Murin und Wacziarg (2014, S. 164) schätzen sogar, dass die Hälfte der weltweiten Demokratisierung zwischen 1870 und 2000 auf die Alphabetisierung der Bevölkerungen zurückzuführen ist. Es ist nur folgerichtig, dass das BMZ deswegen die Bildungsförderung im Rahmen der EZ auch mit dem Anspruch der (indirekten) Demokratieförderung verknüpft:

*„Wissen ist die Basis für selbstbestimmtes Handeln und Partizipation. Bildung ist daher auch das Fundament einer funktionierenden Demokratie: Menschen, die lesen und schreiben können, nehmen häufiger an politischen und sozialen Prozessen teil und fordern ihre persönlichen Rechte ein.“* (BMZ 2024a, o. S.)

Zudem gehören aber auch Maßnahmen politischer Bildung in das Programm externer Demokratieförderung vieler westlicher Staaten. Für die Umsetzung sind im Falle Deutschlands verschiedene Akteure wie die GIZ, NGOs und auch kirchliche Akteure verantwortlich. Die politischen Stiftungen allerdings sind besonders auf die Umsetzung EDF durch politische Bildung spezialisiert. Sie setzen dabei vor allem auf die Aus- und Fortbildung von politischen und gesellschaftlichen Führungseliten und die Unterstützung beim Aufbau demokratischer Strukturen und unterstützen den gesellschaftlichen Dialog. Durch politische Bildungsarbeit, die sich an die breite Öffentlichkeit richtet, streben sie zudem an, die Mitglieder der Zivilgesellschaft zu (politischem) Engagement zu motivieren und zu befähigen (Erlecke und Zandt 2011, 383f.).

In globaler Hinsicht sind sie jedoch nicht die einzigen Akteure, die solche Maßnahmen umsetzen bzw. politische Bildungsmaßnahmen lokaler (meist zivilgesellschaftlicher) Partnerorganisationen fördern und beraten. Insbesondere die obengenannten Stiftungen aus den USA und dem Vereinigten Königreich, aber auch die zahlreichen (I)NGOs sind in ähnlicher Form aktiv.

Die langfristigen Ziele dieser Maßnahmen hängen dabei letztlich von der Zielgruppe ab. So sollen politische Bildungsmaßnahmen, die sich an Mitglieder der Bevölkerung richten (z.B. „voter education“, „mass civic education“), diese vor allem zur aktiven Teilhabe befähigen, um dadurch die Willkür von Machthabern zu kontrollieren und Indoktrination vorzubeugen (Segert 2016, S. 21). Über politische Bildung sollen zudem eine unterstützende politische Kultur und die Widerstandsfähigkeit gegen autoritäre Rückfälle gefördert werden (Finkel, Neundorf, Rascón Ramírez 2023, S. 3). Entsprechende Maßnahmen umfassen eine Vielzahl von Formaten, von persönlichen Workshops, Vorträgen oder öffentlichen Foren über Schulungen für spezifische Gruppen bis hin zu großen Informations- und Advocacy-Kampagnen (Finkel, Neundorf, Rascón Ramírez 2023, 5f.).

Darüber hinaus können sich die Angebote politischer Bildung aber auch an (gewählte) Entscheidungsträger/-innen, Mitglieder zivilgesellschaftlicher Organisationen oder der Medien richten, um diese dazu befähigen, ihre Aufgaben im demokratischen System gemäß demokratischer Grundsätze auszuführen (Carothers 2009, S. 7). Die kurzfristigen (Lern-)Ziele der Maßnahmen hingegen unterscheiden sich weniger. Hier werden in der Literatur folgende Ziele genannt, die letztlich verschiedene Dimensionen politischer/demokratischer Kompetenzen entsprechen (Eschborn et al. 2011, 6; Leininger 2010, S. 208):

- Interesse an Politik: Durch z.B. durch „voter education“ soll das Interesse an Politik und politischer Beteiligung gestärkt werden.
- Inhalte und Wissen: Es geht um die Vermittlung von Wissen über Demokratie, demokratische Prozesse sowie über Gegenstände und Themen, über die es zu entscheiden gilt, z.B. Kampagnen über Frauenrechte.
- Demokratische Werte: Zudem sollen Sozialisationsprozesse angestoßen werden, im Rahmen derer demokratische Werte und Normen verinnerlicht werden, um eine dauerhafte Verhaltensänderung bei politischen Eliten und der Bevölkerung zu erreichen, z.B. pluralistische Berichterstattung und Veranstaltung unter Beteiligung verschiedener (marginalisierter) Gruppen.
- Politische Kompetenzen auf Kognitions- und Handlungsebene: Ziel ist die Entwicklung von Kompetenzen zur Aufnahme von Informationen, zu deren individueller Bewertung bzw. Beurteilung und zur selbstständigen Ableitung von Handlungsoptionen und Aktivitäten durch z.B. Kommunikations-, Medien- und Gestaltungskompetenz, sowie die politische Handlungsfähigkeit der Lernenden im jeweiligen gesellschaftlichen und politischen System, z.B. Rhetorik-Trainings für Politiker/-innen, Town Hall Formate in

lokalen Gemeinden. Auch die politische Selbstwirksamkeitserfahrung soll so ermöglicht werden, um die Motivation zu Beteiligung in demokratischen Prozessen zu stärken.

- Demokratische Kultur: Durch das entsprechende Verständnis von demokratischen Prozessen und Strukturen, die Fähigkeiten zur Teilhabe darin sowie die Überzeugung von demokratischen Werten soll zudem eine demokratische Kultur entstehen, die eine funktionierende Demokratie unterstützt und fördert. Dies beinhaltet auch das Vertrauen der Bürger/-innen in demokratische Institutionen und die Rechtmäßigkeit der Entscheidungen.

Darüber hinaus umfassen politische Bildungsprogramme von internationalen Gebern auch die Förderung des Institutionenaufbaus, um langfristig die Bereitstellung demokratieförderlicher politischer Bildung zu gewährleisten. Dies zeigt auch das Beispiel der Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland, die als ein Ergebnis externer Demokratieförderung in Deutschland nach Ende des Zweiten Weltkriegs gegründet wurde (Finkel 2014, S. 169; Leininger 2010, S. 145).

Bei der Verfolgung dieser Ziele begegnen die in der politischen Bildungsarbeit tätigen externen Demokratieförder/-innen jedoch verschiedenen Herausforderungen. So ist demokratische Bildung vor allem dann nicht einfach zu ermöglichen, wenn sich das gesellschaftliche Umfeld als antidemokratisch, autoritär oder gar diktatorisch darstellt (Lange et al. 2013, S. 127).

Die bestehenden Herausforderungen lassen sich in dreierlei Form unterscheiden:

*Erstens* sind die Organisationen, die politische Bildung anbieten wollen, meist selbst von den „shrinking civic spaces“ betroffen, was ihren Handlungsspielraum verkleinert (Breckenmacher und Carothers 2019, S. 3; Unmüßig 2016). So haben autoritäre Regierungen offensichtlich kein Interesse an unabhängigen Lernenden und zivilcouragiert Handelnden. „Politische Bildung“, die unkritischen Empfängern vorgefertigter Informationen liefert, oft im Sinne einer „eigene Kadenschmiede“ ist hingegen willkommen (Holländer 2007, S. 284). In der Folge sind den politischen Bildner/-innen zum Beispiel häufig enge thematisch-inhaltliche Grenzen gesetzt (Eschborn et al. 2011, S. 7). Daher seien, wie Eschborn et al. (2011, S. 7) argumentierten, vor allem kompetenzorientierte Bildungsangebote, die Qualifizierungsmaßnahmen (z.B. im Bereich Organisations- und Projektmanagement) mit demokratiepolitischer Bildung verbinden, häufig die einzige Möglichkeit, demokratische Verhaltens- und Verfahrensweisen „durch die Hintertür“ zu vermitteln.

*Zweitens* sind insbesondere internationale Organisationen als externe Akteure besonderer Beobachtung ausgesetzt und stets mit dem Vorwurf der Intervention und des Kulturimperialismus konfrontiert (Adick und Giesemann 2015, S. 15; Segert 2016, S. 20). Zudem haben sie kein Interesse, die Sicherheit ihrer Mitarbeiter zu gefährden oder die Ausweisung aus einem Gastland zu riskieren. Dies führte, wie Bush (2015) dokumentierte, zu einem „taming of democracy promotion“: Dabei stellen die externen Demokratieförderer/-innen ihre Programme zunehmend so ein, dass sie „regime compatible“ sind, d.h. eine direkte Infragestellung der autoritären Herrschaft vermeiden. Dies allerdings berge das Risiko, so die Bush weiter, autokratische Regierungen zu stärken und die öffentliche Forderung nach echter Demokratisierung zu untergraben (ebd.). Eine andere Strategie ist hingegen die Zusammenarbeit mit lokalen Partnern, die manchmal mehr Freiräume haben als die externen Akteure selbst (Eschborn et al. 2011, S. 7).

*Drittens* sollte politische Bildung in einem solchen Umfeld auf die gegebenen gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen abgestimmt werden. So besteht beispielsweise die Gefahr, dass (politische) Bildung bestehende gesellschaftliche Spannungen verschärfen und damit zu gewaltvollen Konflikten beitragen kann (Bush und Saltarelli 2001). Zudem waren in vielen Zielländern der EDF Demokratisierungsprozesse oder beispielsweise Wahlen als Kernelemente der Demokratie häufig mit Gewalt verbunden, weswegen die Vermittlung demokratischer Bildung mitunter angstbesetzt ist (Lange et al. 2013, S. 131). Insofern sollte politische Bildung in den Zielländern der EDF, welche nicht selten von akuten Konflikten erschüttert werden, einen vorsichtigen Umgang mit diesen sowie mit den vorherrschenden Traditionen, die sich von denen der Geberländer unterscheiden mögen, mit den feudalen, kolonialen und autoritären Erblasten, der häufig großen sozialen Ungleichheit, der fortschreitenden Urbanisierung und mit der zunehmenden Individualisierung an den Tag legen (Holländer 2007, 280ff.). Hinzu kommt, dass die Zielgruppen, „bedingt durch gigantische Defizite der einheimischen Bildungssysteme, nicht einmal [über] elementare Kenntnisse über mögliche Varianten von Gesellschaftsordnungen [...] (von einem hinreichenden Alphabetisierungsgrad ganz zu schweigen)“ (Eschborn et al. 2011, S. 5) oder über Erfahrungen von emanzipatorischen und handlungsorientierten Methoden verfügen, was deren Anwendung deutlich erschwert.

Wie Harber (2016, 41ff.) darlegte, fungieren Bildungssystem in autokratischen Ländern nämlich meistens als Indoktrinationsmaschinen, um den heranwachsende Generation die Unterordnung unter das bestehende Regime zu vermitteln. Eine „1:1-Überstülpung“ der

Modelle politischer Bildung der Geberländer ist weder politisch gewollt noch sinnvoll, um die Zielgruppen politischer Bildungsmaßnahmen in der EDF zu Träger/-innen einer langfristig stabilen demokratischen Entwicklung in den Partnerländern zu befähigen (Eschborn et al. 2011, S. 5). Vor diesem Hintergrund ist erstaunlich, wie Eschborn et al. (2011, S. 4) oder Adick und Giesemann (2015, S. 20) für die deutschen politischen Stiftungen im Speziellen bereits vermerkten, dass sowohl die Fachdidaktik als auch die Erziehungswissenschaft bisher kaum Notiz von demokratiepolitischer Bildung in der EDF genommen hat.

Empirische Analysen der Angebote und insbesondere Vergleiche verschiedener Ansätze und Kontexte sind rar. Eine Ausnahme hiervon stellt die Studie von Holländer et al. (2008) dar, in der die politische Bildungsarbeit der KAS in der Slowakei, Kroatien, Chile, Mexiko, Senegal, Türkei, Thailand und der Mongolei evaluiert wurde. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass, obwohl methodische Fragen in der Vergangenheit regelmäßig thematisiert und dokumentiert worden seien, in der Auslandsarbeit der KAS mehr die Inhalte und Ziele als partizipative und anwendungs-/handlungsorientierte Methoden betont würden. Im Evaluationsbericht heben sie allerdings auch hervor, dass die Inhalte stark von Seiten der lokalen Partner geprägt würden. Adick und Giesemann (2014) führten eine Programmanalyse der Arbeit der FES und KAS in Mexiko durch und untersuchten, wie sich die doppelte Bedeutung von „politischer“ Bildung – einerseits begründet durch die Parteinähe der Stiftungen und andererseits durch die politischen Inhalte der Bildungsangebote – in der tatsächlichen Arbeit manifestiert. Schließlich berichtete Ellison (2015) von einem US-Demokratiehilfeprogramm in Bolivien, das zum Ziel hatte, Frustrationen gegenüber der Politik abzubauen und deliberative demokratische Fähigkeiten zu vermitteln. Die Autorin untersuchte die Rolle der lokalen Replikator/-innen, welche im Rahmen des Programms ausgebildet wurden, um demokratische Praktiken unter den Bewohnern der Stadt El Alto zu fördern, und zeigte, dass die Replikatoren in komplexe Verhandlungen über Form und Inhalt des Programms verwickelt sind und viele von ihnen weiterhin politische Praktiken anwenden, die von Seiten der US-Geber häufig als veraltet, illiberal und antidemokratisch bezeichnet werden. Laut Ellison übernahmen die Replikator/-innen also eine Filterfunktion, durch die die liberal-demokratischen Konzepte, Praktiken und Subjektivitäten der Geber durch die gelebte Geschichte und soziopolitische Zugehörigkeit der Menschen, die mit ihrer Vervielfältigung und Verbreitung beauftragt sind, vermittelt und gebrochen würden.

Weitere empirische Forschungsarbeiten beschränken sich vorwiegend auf die Wirkungen von politischen Bildungsformaten, die sich an die Öffentlichkeit richten, obgleich auch hier ein

Forschungsdefizit beklagt werden kann (Hyde et al. 2022, 2). In der jüngeren Vergangenheit wurden zunehmend Interventionsstudien und Experimente von (I)NGOs oder Forschungsgruppen durchgeführt, die sich mit den Wirkungen verschiedener Formate politischer Bildung beschäftigten. In ihrem Review berichten Finkel, Neundorf, Rascón Ramírez (2023) die Ergebnisse aus 30 Studien in 19 nicht etablierten Demokratien und zeigen, dass der durchschnittliche Effekt der einbezogenen Interventionen gering positiv ist, wobei die Wirksamkeit der jeweiligen Interventionen sehr stark auseinanderdriftet. Sie verweisen auch darauf, dass ein Grund für dieses Ergebnis sein könnte, dass die Interventionen unterschiedliche Ziele verfolgt haben und dass es wesentlich schwerer sei, Werte von Menschen zu verändern als ihnen Wissen zu vermitteln oder ein bestimmtes Verhalten zu fördern.

Ein Großteil dieser Studien stammt aus dem Umfeld Steven E. Finkels. So zum Beispiel die Wirkungsanalysen von USAID-geförderten Programmen (davon je eines in der Dominikanischen Republik, Polen und Südafrika, zwei weitere in Kenia und eines in der Demokratischen Republik Kongo). In dem zusammenfassenden Beitrag berichtet Finkel (2014), dass politische Bildung sinnvolle und relativ lang anhaltende Auswirkungen auf das politische Wissen der Zielgruppe haben kann und das Gefühl der Befähigung zu stärken und Menschen zu mobilisieren scheint – selbst in Kontexten, die von politischer und ethnischer Gewalt geprägt sind. Gleichzeitig fallen die Effekte auf die „deep-seated“ demokratischen Werte wie politische Toleranz, Unterstützung und Vertrauen eher gering aus. Darüber hinaus, so der Autor, hänge das Ausmaß der Auswirkungen entscheidend davon ab, wie die Programme konzipiert sind, welche pädagogischen Methoden eingesetzt werden und welche Kompetenzen die lehrenden Personen haben bzw. zugeschrieben bekommen. So betont Finkel (2014, 176f.) die Bedeutung von partizipativen Methoden (z.B. Aufteilung in kleine Gruppen, Inszenierung von Theaterstücken, Spiele, problemlösungsorientierte Aufgaben, Simulationen oder Rollenspiele) und qualitativ hochwertiger Instruktion im Unterricht. Mittels eines experimentellen Forschungsdesigns fanden Finkel, Neundorf, Rascón Ramírez (2023) zudem einen beträchtlichen Effekt eines Online-Bildungsprogramms auf die demokratische Bürgerschaft („democratic citizenship“), einschließlich einer signifikanten Verringerung der autoritären Nostalgie und einer Steigerung des beabsichtigten politischen Verhaltens.

Dass sich politische Bildungsmaßnahmen im Kontext der EDF vorwiegend positiv auf das Wissen, aber auch auf Interessen auswirken, bestätigt eine Studie von Riutta (2009, S. 139), in der ebenfalls von USAID-geförderte politische Bildungsmaßnahmen in Sambia and Tansania untersucht wurden. Die Ergebnisse dieser Studie widerlegen jedoch, dass sich die Programme

negativ auf das Vertrauen in politische Institutionen auswirken. Zudem hätten sie die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit nicht erhöht.

Schließlich sei auf die Studie von Hyde et al. (2022) verwiesen, in der die Wirkungen einer politischen Bildungsmaßnahme, die in den Jahren 2011 und 2012 in Kambodscha von einer INGO mit dem Ziel der Förderung des Dialogs zwischen Mitgliedern der Nationalversammlung und den ländlichen Wähler/-innen durchgeführt wurde, untersucht wurden. Dafür wurden Wahlkreistreffen auf Dorfebene, bei denen Bürger/-innen die Möglichkeit hatten, mit Mitgliedern der Nationalversammlung mehrerer politischer Parteien in Kontakt zu treten, durchgeführt und begleitend verschiedene politische Bildungsangebote umgesetzt. Die Autoren fanden heraus, dass die Intervention große Auswirkungen auf das Wissen der Individuen über Politik und ihre berichtete Bereitschaft hatte, politisch aktiv zu werden. Auch diese Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Intervention kein größeres Vertrauen in den politischen Prozess vermitteln konnte, was – wie die Autoren selbst anmerken – in einem autoritär regierten Land ohne grundlegendere Reformen jedoch auch irreführend wäre.

Empirische Arbeiten zu politischen Bildungsmaßnahmen im Kontext von EDF, die sich an andere bzw. spezifische Akteure wie Entscheidungsträger/-innen, zivilgesellschaftliche Organisationen oder die Medien richten, sind im Vergleich zu den ohnehin raren Studien zu breitenwirksamen politischen Bildungsformaten noch seltener – oder aber schwerer identifizierbar. Dies liegt auch daran, dass insbesondere in der englischsprachigen EDF-Literatur unter „civic education“ meist nur jene Programme, die die Öffentlichkeit adressieren, gefasst werden. Andere EDF-Maßnahmen, die politische Bildung nicht als primäres Ziel verfolgen, im Rahmen derer aber dennoch Bildungsmaßnahmen ergriffen werden (wie beispielsweise die Schulung von Politiker/-innen zum Thema Korruption), werden dann unter anderen Oberbegriffen/Instrumentenbezeichnungen subsumiert, obwohl sie letztendlich nichts Anderes als Aus- und Fortbildungsformate zu politischen Themen umfassen. Diese begriffliche Differenzierung erschwert die Literaturrecherche und Anschlussfähigkeit etwaiger Studien für die erziehungswissenschaftliche und politikdidaktische Forschung. Tatsächlich aber lässt sich sagen, dass die technische Unterstützung der EDF bzw. sogenanntes „Capacity Development“ (früher: „Capacity Building“) fast immer auch ein Element politischer Bildung – sei es durch informelles Lernen oder non-formale Bildungsangebote – beinhaltet. Beispiele hierfür sind das Training von Angehörigen des Justizwesens (Gawrich 2014, S. 48) oder Verantwortlichen aus den Wahladministrationen, Wahlbeobachter/-innen, Richter/-innen und Medienvertreter/-innen im Rahmen der sogenannten „Election Assistance“ (Gawrich 2014, S. 193). Diese bildenden

Elemente aber wurden von der empirischen Forschung bisher kaum in den Blick genommen. Exemplarisch sei anhand zweier Studien nun aber gezeigt, wie diese Studien, die unter anderen Überschriften rangieren, durchaus den Diskurs zu politischer Bildung bzw. politischem Lernen in der EDF befruchten können. Drefs und Thomass (2015) beispielsweise geben einen Literaturüberblick über die Wirkung „Media Assistance“, welche insbesondere Trainings für Journalist/-innen sowie Medientrainings für zivilgesellschaftliche Organisationen und politische Führungsfiguren beinhalteten. Als Ergebnis zeigt sich, dass Multi-Stakeholder-Dialoge und die Betonung der Schaffung eines Bewusstseins für den allgemeinen Wert der Kommunikation entscheidende Faktoren für den Erfolg aller drei Formate sind. Dahingegen berichten Krogull und Scheunpflug (2016) die Wirkungen eines friedenspädagogischen Lehrkräftefortbildungsprogramms im Nachkriegs-Ruanda. Die Autorinnen zeigen die Zunahme an Demokratie- und Friedenskompetenz, die sich in einem konstruktiveren Umgang mit Konflikten, einer demokratischeren Schulstruktur und einem Rückgang der Gewalt von Lehrkräften an Lernenden äußere.

Zusammenfassend unterscheiden sich die Maßnahmen der (Demokratie-)Bildung im Kontext der EDF also trotz des gemeinsamen Ziels durch ihre Ziele und Ansätze. Empirische Studien zeigen ein gemischtes Bild, das vor allem deutlich macht, dass (Demokratie-)Bildung in nicht-demokratischen Kontexten äußerst voraussetzungsreich ist, um nachhaltige Effekte zu erzielen.

## 2.5 Zusammenfassung und Herleitung der übergeordneten Forschungsfrage

Die vorangegangenen Abschnitte zeigen den theoretisch-konzeptionellen Rahmen sowie empirische Anknüpfungspunkte an das Thema dieser Dissertation auf. So umfasst EDF in der EZ eine Vielzahl von Maßnahmen, die darauf abzielen, demokratische Strukturen und Prozesse in anderen Ländern zu unterstützen. Dabei wird deutlich, dass diese Maßnahmen nicht nur politische und institutionelle Reformen zum Ziel haben, sondern auch tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen bewirken sollen. Die theoretische Grundlage bildet ein Verständnis von Demokratie, das sowohl als Regierungsform als auch als Lebensweise und gesellschaftliches Ideal verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund ist eine zentrale Frage der EDF, wie (politische) Bildung durch externe Akteure zur Förderung der Voraussetzungen zur Verwirklichung und nachhaltigen Verankerung von demokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen in Individuen und Gesellschaften beitragen kann. Die empirischen Anknüpfungspunkte verdeutlichen, dass die Wirksamkeit solcher Bildungsmaßnahmen stark von den spezifischen Kontexten und der Art der Implementierung

abhängt. Verschiedene Akteure wie Staaten, NGOs und Stiftungen spielen dabei unterschiedliche Rollen und verfolgen unterschiedliche Ansätze. Die theoretischen Überlegungen zur EDF im Allgemeinen und zur Rolle von Bildung müssen also im Licht der spezifischen Rahmenbedingungen und Akteurskonstellationen betrachtet werden. So untersucht die vorliegende Dissertation anhand verschiedener Fallbeispiele, wie verschiedene Akteure versuchen, politische Bildung zur Stabilisierung und Festigung demokratischer Strukturen einzusetzen, zugleich werden Bedingungen identifiziert, unter welchen politische Bildung als besonders erfolgreich betrachtet werden kann. Die übergeordnete Fragestellung dieser Dissertation lautet demnach: Wie bedingen und beeinflussen verschiedene Faktoren den Einsatz bzw. die Wirkungsweise von Bildung als Instrument in der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit?

In folgenden Kapiteln werden nun die Teilstudien vorgestellt und im Hinblick auf diese Frage zusammengeführt. Dafür wird in Kapitel 3 noch einmal das konkrete Forschungsfeld der beiden Teilstudien, die als Tiefenbohrungen im weiten Feld der EDF verstanden werden können, skizziert. Die methodologische Reflexion dieses Zugangs über Fälle folgt anschließend im Kapitel 4. Zudem wird die Verbindung des qualitativen und quantitativen Zugangs reflektiert. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Teilstudien und der daraus hervorgegangenen Zeitschriftenartikel zur Beantwortung der Forschungsfrage vorgestellt, während diese abschließend in Kapitel 6 diskutiert werden.

### 3 Aufbau der Studie – Untersuchung ausgewählter Akteure an einem regionalen Fallbeispiel

Aufgrund des übergeordneten Charakters der eben vorgestellten Frage nach den Einflussfaktoren und Voraussetzungen in der entwicklungspolitischen Demokratieförderung im Hinblick auf die Wirkung von Bildung ist zur Beantwortung letztlich eine Metastudie erforderlich. Erst nach Vorliegen mehrerer Studien, die sich mit konkreteren Ausschnitten befassen, lässt sich diese Frage in ihrer Allgemeinheit beantworten. Da – wie in den Ausführungen zum Forschungsstand in Kapitel 2.4 gezeigt – diese bisher nicht vorliegen, ist zunächst auf der Ebene von Fallstudien nach Evidenz zu suchen. Dafür bedarf es einer doppelten Konkretisierung der übergeordneten Forschungsfrage: Die Auswahl eines regionalen Schwerpunktes sowie die Auswahl von Akteuren.

Für den regionalen Schwerpunkt wurde das Land Tansania ausgewählt. Die Wahl fiel auf das ostafrikanische Land, da dort in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Maßnahmen und Projekte im Bereich der EDF umgesetzt wurden und eine Vielfalt von sowohl staatlichen als auch nichtstaatlichen Akteure im Bereich der EDF und Bildung aktiv ist.<sup>7</sup>

Bei der Auswahl der Akteure war die Unterschiedlichkeit als Kriterium leitend. Zum einen wurde dabei auf eine der bedeutsamsten Institutionen deutscher EDF gesetzt, die deutschen politischen Stiftungen. Sie sind weltweit im Ausland mit dem Auftrag der Demokratieförderung tätig. Zum anderen sollte ein kleinerer und eher zivilgesellschaftlicher Player betrachtet werden. Hier rückten schließlich Nord-Süd-Schulpartnerschaften in den Blick, die auch zur Demokratieförderung beitragen können, jedoch diese nicht in erster Linie verfolgen. Der Zugang zu den Nord-Süd-Schulpartnerschaften erfolgte über eine NGO, die diese unterstützt.

Sowohl die Auswahl der Akteure als auch des regionalen Schwerpunktes wurde zudem durch Opportunitätsstrukturen unterstützt, da sowohl zu den Stiftungen als auch zu der NGO aus anderen Kontexten Kontakte gegeben waren.

Darauf basierend wurden im Rahmen dieser Dissertation zwei Fallstudien durchgeführt, die sich mit der Demokratieförderung in Tansania durch die politischen Stiftungen einerseits (Teilstudie I) und im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften andererseits (Teilstudie II) befassen. Die methodologische Reflexion des Zugangs mittels Fallstudien wird in Kapitel 4.1

---

<sup>7</sup> Für die methodologische Einordnung des Falles sei auf Kapitel 4.1 verwiesen.

dargelegt. In den folgenden Unterkapiteln wird jedoch zunächst der relevante Forschungsstand aufgearbeitet. In Kapitel 3.1 wird dafür der politische Kontext Tansanias kurz umrissen. Kapitel 3.2 handelt dann von der Auslandsarbeit der politischen Stiftungen und Kapitel 3.3 von politischer Bildung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Abschließend wird in Kapitel 3.4 die übergeordnete Forschungsfrage aus Kapitel 2.5 nochmals für die Teilstudien in Unterfragen konkretisiert.

### 3.1 Der politische Kontext Tansanias

In Tansania leben 67,44 Millionen Menschen auf einer fast dreimal so großen Fläche wie Deutschland. Das ostafrikanische Land Tansania belegt im Index der menschlichen Entwicklung den 193. Rang und gehört zu den sogenannten „Least developed countries (LDCs)“. Die Regierungsform des Landes ist ein Präsidialsystem mit Premierminister (AA 2024; BMZ 2024b; UNOHRLLS 2024).<sup>8</sup>

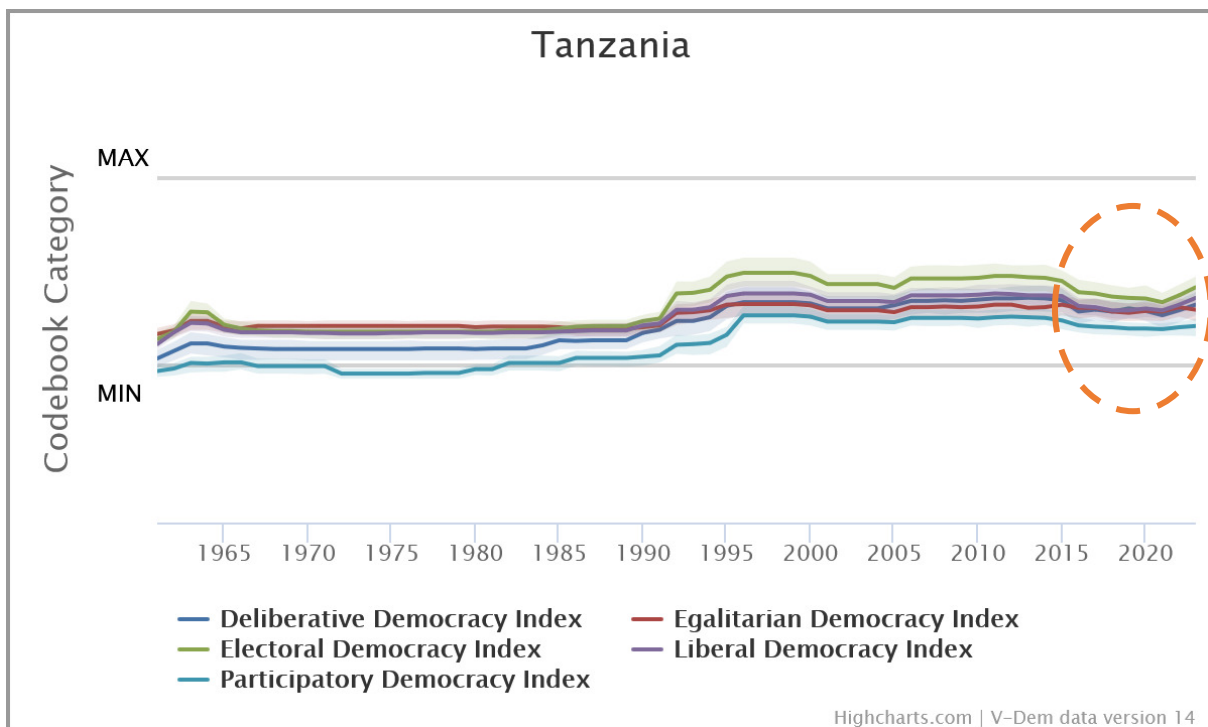
Tansania repräsentiert einen „typischen Fall“ eines autokratisierenden Landes, in dem die Demokratie traditionell schwach ausgeprägt war. So rangierte das Land in verschiedenen Demokratieindizes in der jüngeren Vergangenheit stets im mittleren bis unteren Bereich. Beispielsweise erreichte es im Freedom House Index (2024) nur 34 von 100 Punkten („teilweise frei“). Die demokratischen Defizite des Landes lassen sich wie folgt beschreiben:

Obwohl 1992 formal ein Mehrparteiensystem eingeführt wurde, wurde das Land stets von Präsidenten der Chama Cha Mapinduzi (CCM), der dominierenden Regierungspartei, geführt. Besonders während der Amtszeit von Präsident John Magufuli (2015–2021) verschärfte sich die autokratische Entwicklung, während die aktuelle Präsidentin Samia Suluhu Hassan zunächst den autoritären Kurs zu verlassen schien. Im Vorfeld der kommenden Wahlen im Jahr 2025 macht auch sie jedoch mit der Verhaftung Oppositioneller und Korruptionsvorwürfen auf sich aufmerksam (Freedom House 2024). Empirische Belege für den jüngeren Autokratisierungstrend in Tansania liefern Demokratieindizes wie V-Dem, die für den Zeitraum 2015–2022 in allen Kategorien einen Rückgang verzeichnen (siehe Abbildung 6).

---

<sup>8</sup> Dies gilt für das Festland Tansanias. Die teilautonome Insel Sansibar hat einen eigenen Präsidenten. Im Folgenden ist mit Tansania immer der Festlandteil gemeint. Die Aussagen lassen sich nur beschränkt auf Sansibar übertragen.

Abbildung 6: V-Dem Indizes (mit .05 Konfidenzintervall) für Tanzania seit der Unabhängigkeit 1961 bis heute.  
Quelle: V-Dem 2023.



Konkret zeigte sich die Autokratisierung Tansanias unter Präsident Magufuli wie folgt: Zwar engagierte Magufuli sich effektiv im Kampf gegen Korruption, was ihm vor allem im Land einen positiven Ruf verschaffte. Gleichzeitig attackierte er demokratische Grundpfeiler wie die Freiheitsrechte, die Opposition und die Zivilgesellschaft oder auch den demokratischen Wahlprozess selbst. Nach Angaben der Bertelsmann Stiftung (2024, S. 5) waren insbesondere die Wahlen 2020, aus denen Magufuli zum zweiten Mal als Sieger hervorging, von Gewalt und Betrugsvorwürfen geprägt. Oppositionelle Politiker wurden regelmäßig schikaniert, verhaftet und wegen Delikten wie Aufwiegelung angeklagt. Zudem verschwanden unter Magufuli regelmäßig Journalisten, NGO-Mitglieder und Aktivisten. Durch zahlreiche Gesetze wurden außerdem die Meinungs- und Versammlungsfreiheit eingeschränkt und die Kontrolle der Regierung über die Zivilgesellschaft und Medien gestärkt (CIVICUS 2023). Gerechtfertigt wurden diese Maßnahmen dabei häufig mit Magufulis Erfolg im Kampf gegen Korruption und seinem Bild als entschlossener Anführer (Becker 2021, S. 189; ebd.; Freedom House 2024). Zudem wurden die autokratischen Schritte angesichts des weit verbreiteten Selbstverständnisses Tansanias als im regionalen Vergleich relativ demokratisches Land heruntergespielt oder mit der Behauptung gerechtfertigt, dass die industrielle Entwicklung u.U. auch autoritäre politische Entscheidungen notwendig mache (Paget 2020, S. 1240).

Die repressiven Praktiken unter Magufuli stellen keine grundlegende Abkehr von früheren Regierungsformen dar, sondern knüpfen an autoritäre Strukturen früherer Präsidenten an (Becker 2021, S. 190; Cheeseman et al. 2021, S. 78). Insbesondere das Erbe des ersten Präsidenten Julius Nyerere, der bis heute in Tansania verehrt wird, prägt noch immer die politische Kultur und die Idealvorstellung vieler Tansanier/-innen von ihrem Land (Fouéré 2014, 6f.).

Trotz dieser Entwicklungen bleibt Tansania ein wichtiger Partner für die deutsche EZ. Deutschland hat insbesondere aufgrund der kolonialen Vergangenheit und der historischen DDR-Beziehungen eine besondere Bindung zu Tansania (Bendix 2020, S. 73; Köhler 2000, 21ff.). Die aktuellen Kernthemen deutscher EZ in Tansania umfassen laut dem BMZ (2024b) den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen, insbesondere Biodiversität und Wasser, die Förderung von Gesundheit, sozialer Sicherung und Bevölkerungspolitik sowie Frieden und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Hierzu zählt v.a. das Aktionsfeld „Gute Regierungsführung“, was – wie in Kapitel 2.1 – ebenfalls in den Bereich der EDF fällt. Insgesamt sagte Deutschland dem ostafrikanischen Land bei den Regierungsverhandlungen im Jahr 2022 87 Millionen Euro neu zu, wovon etwa zwei Drittel auf die finanzielle\_und ein Drittel auf die technische Zusammenarbeit, zu der vorwiegend auch die EDF gerechnet werden kann, entfallen. Die deutsche ODA im Bereich „Staat und Zivilgesellschaft“ in Tansania in den Jahren 2018-2022 betrug durchschnittlich 3,15 Milliarden US-Dollar, während die sektorspezifische deutsche ODA für Tansania in demselben Zeitraum durchschnittlich bei 41,6 Milliarden US-Dollar lag. Dies spricht insbesondere für die Bedeutung der EDF durch die deutschen politischen Stiftungen, deren Mittel für die Auslandsarbeit nicht in diese Statistik einfließen.

### 3.2 Teilstudie I: Die Demokratieförderung der politischen Stiftungen im Globalen Süden

Die deutschen politischen Stiftungen umfassen sieben der größten Partei in Deutschland verbundenen „Stiftungen“<sup>9</sup>: Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES – Sozialdemokratische Partei Deutschlands), die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit (FNF – Freie Demokratische Partei), die Hanns-Seidel-Stiftung (HSS – Christlich-Soziale Union in Bayern), die Heinrich-Böll-Stiftung (HBS – Bündnis 90/die Grünen), die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS –

---

<sup>9</sup> Nur die FNS ist tatsächlich eine Stiftung im rechtlichen Sinne.

Christlich Demokratische Union Deutschlands), die Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS – Die Linke) und die Desiderius-Erasmus-Stiftung (DES – Alternative für Deutschland). Während die Gründung der DES erst 2017 erfolgte, stellen die Idee und der Auftrag der übrigen politischen Stiftungen eine Reaktion der Nachkriegszeit auf die politische Katastrophe des Zweiten Weltkriegs dar. Einige der Stiftungen sind in ihren Wurzeln zwar älter – beispielsweise entstand die Vorgängerorganisation der FES bereits 1925<sup>10</sup> –, in der Nachkriegszeit aber verfolgten sie das Ziel der politischen Bildung und Demokratieförderung oder wurden dafür von den politischen Parteien gegründet. Diesen Auftrag nahmen sie zunächst im Inland wahr. Ab den späten 1950er, v.a. aber in den 1960er/1970er Jahren begannen die ersten Stiftungen, die FES und die KAS, jedoch auch, Projekte im Ausland umzusetzen (Bartsch 2007, S. 283; Egger 2007, S. 1). Die Ziele ihrer Arbeit im Inland wie im Ausland haben die politischen Stiftungen in ihrer Gemeinsamen Erklärung von 1998 folgt konkretisiert: Ihr Ziel ist,

- *„durch Vermittlung politischer Bildung die Beschäftigung der Bürger mit politischen Fragen anzuregen sowie ihr politisches Engagement zu fördern und zu vertiefen;*
- *durch Wissenschaftsförderung, politische Forschung und Beratung Grundlagen politischen Handelns zu erarbeiten sowie den Dialog und Wissenstransfer zwischen Wissenschaft, Politik, Staat und Wirtschaft zu vertiefen;*
- *die geschichtliche Entwicklung der Parteien sowie der politischen und sozialen Bewegungen zu erforschen;*
- *mit Stipendien und studienbegleitenden Programmen die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung begabter junger Menschen zu fördern;*
- *durch Veranstaltungen, Stipendien und Pflege und Erhalt von Kulturwerken Kunst und Kultur zu fördern;*
- *durch Informationen und internationale Begegnungen die europäischen Einigungsbestrebungen zu unterstützen und zur Völkerverständigung beizutragen;*
- *mit Programmen und Projekten entwicklungspolitische Hilfe zu leisten und zum Aufbau demokratischer, freiheitlicher und rechtsstaatlicher Strukturen, die den*

---

<sup>10</sup> Einen Überblick über die Geschichte der Stiftungen findet man z.B. bei Schreck (2020, 91ff.) oder Heisterkamp (2018, 63ff.).

*Menschen- und Bürgerrechten verpflichtet sind, beizutragen.*“ (KAS et al. 1998, S. 3)

Um diese Ziele zu erreichen, nutzen die politischen Stiftungen ein umfangreiches Instrumentarium, bestehend aus „Konferenzen, Seminaren und Workshops, durch wissenschaftliche Untersuchungen, Erstellung von Lehrmaterialien und anderen Publikationen, Personal- und Sachmittelförderung, Entsendung von Kurzzeitexperten, Stipendienprogramme sowie Besuchs- und Informationsreisen für ausländische Partner nach Deutschland“ (Bartsch 2007, S. 284).

Insbesondere in der Auslandsarbeit<sup>11</sup> variieren die konkret eingesetzten Maßnahmen jedoch je nach Kontext und Stiftung. Sie sind jeweils stärker beratungs-, dialog- oder vermittlungsorientiert und verfolgen unterschiedliche Ziele schwerpunktmäßig. So konzentrieren sich die Auslandsaktivitäten der politischen Stiftungen in westlichen Industrieländern beispielsweise auf die Festigung der bilateralen transatlantischen und westeuropäischen Beziehungen Deutschlands mittels der Herstellung von Kontakten und der Förderung eines intensiven Dialogs zwischen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Eliten, während ihre Aktivitäten im Globalen Süden, welche den weitaus größeren Teil der Auslandsarbeit darstellen, vorwiegend auf die entwicklungspolitische Demokratieförderung abzielen. Im Ausland arbeiten die Stiftungen eng und meist langfristig mit lokalen Partnerorganisationen zusammen. Von Vorteil für die Stiftungen ist dabei die Tatsache, dass sie weltweit durch insgesamt über 400 Büros vertreten sind, was ihnen enge Beziehungen zu ihren lokalen Partnern ermöglicht.<sup>12</sup> Zu ihren lokalen Partnern gehören Universitäten und akademische Einrichtungen, NGOs und Medienorganisationen (Adick und Giesemann 2015, S. 18). Bei der Auswahl dieser Partner ist meist entscheidend, dass sie die politische Ausrichtung der Stiftung teilen (Bartsch 2007, S. 281). Darüber hinaus aber fungieren die lokalen Partner auch als Gatekeeper, indem sie den Stiftungen den Zugang zu spezifischen Zielgruppen ermöglichen können (Bartsch 2007, S. 283). Schließlich eröffnen sie ihnen aber auch den

---

<sup>11</sup> Die Auslandsarbeit (von den Stiftungen selbst als „Internationale Zusammenarbeit“ bezeichnet) umfasst das gesamte Portfolio in Zielländern im Globalen Norden und Süden. Obgleich Demokratieförderung im Allgemeinen bei allen ihren Aktivitäten ein wichtiges Ziel ist, stellt sie in Ländern des Globalen Südens den Schwerpunkt ihrer Aktivitäten dar. Im Folgenden wird daher mit „Demokratieförderung“ der Stiftungen immer die entwicklungspolitische Arbeit bezeichnet.

<sup>12</sup> Ausgenommen ist die DES, die bisher keine Projekte im Ausland umsetzt. Die international am stärksten agierenden beiden Stiftungen sind die FES und die KAS. Laut den Jahresberichten der FES (2024) und der KAS (2024) hat die FES Büros in 104 Ländern, die KAS in 111 Ländern.

Zugang zu wichtigem Kontextwissen. So ist der direkte Dialog mit Partnern vor Ort für die Qualität der Stiftungsarbeit entscheidend, da er den Stiftungen die Fähigkeit verleiht, „Veränderungspotentiale und politische ‚windows of opportunity‘ zu erkennen und reaktionsschnell die passenden Kooperationsangebote zu machen“ (ebd.).

Diese Auslandsarbeit stellt insgesamt – anders als noch in der Nachkriegszeit – heute den Schwerpunkt der Arbeit der deutschen politischen Stiftungen dar. Die Verschiebung ihrer Haupttätigkeitsgebiete hin zu politischer Bildung, Beratung und Dialogarbeit im Ausland spiegelt auch das Ausgabenvolumen für die Auslandsarbeit im Verhältnis zu den gesamten Projektausgaben wider (siehe Tabelle 1). So liegt dieses mittlerweile weit über dem Ausgabenvolumen für die Inlandsarbeit (Bartsch 2007, S. 283).

*Tabelle 1: Übersicht der Ausgaben in Euro für die internationale Zusammenarbeit (IZ) im vergangenen und aktuellen Berichtsjahr gemäß den Jahresberichten der politischen Stiftungen. Eigene Zusammenstellung.<sup>13</sup>*

	Ausgaben für IZ im abgeschlossenen Haushaltsjahr 2022	Gesamtbudget für Projekte im abgeschlossenen Haushaltsjahr 2022	Geplante Ausgaben für IZ im Haushaltsjahr 2024	Geplantes Gesamtbudget für Projekte im Haushaltsjahr 2024
FES	126.884.672	183.492.529	113.311.000	177.238.000
KAS	130.386.716	164.631.841	118.010.000	156.056.000
HSS	43.640.455	56.350.793	31.063.000	44.064.000
FNS	41.237.168	57.597.515	41.675.779	67.959.960
HBS	30.926.377	75.375.035	Keine Angabe	Keine Angabe
RLS	32.478.685	48.773.582	31.000.000	45.100.000

Für ihre Arbeit erhalten die politischen Stiftungen vorwiegend öffentliche Gelder. So beziehen sie den Großteil ihrer gesamten finanziellen Mittel vom Bund. Entsprechend ihrer schwerpunktmäßigen Tätigkeit in Ländern des Globalen Südens ist das BMZ der größte Mittelgeber. Im Haushaltseinzelplan des BMZ wurden ihnen im Jahr 2023 insgesamt 340 Mio.

---

<sup>13</sup> Die Darstellung enthält die Zahlen aus dem Jahr 2022, da für 2022 bereits ein Jahresabschluss veröffentlicht wurde, während für 2023 nur vorläufige Zahlen vorliegen.

Euro zugebilligt, im Jahr 2022 ebenfalls 340 Mio. Euro und im Jahr 2021 erhielten sie ca. 358 Mio. Euro. Darüber hinaus erhalten die politischen Stiftungen für ihre Auslandarbeit mit „Schwerpunkt im Globalen Norden“ Gelder vom Auswärtigen Amt.<sup>14</sup> Für das Jahr 2023 wurden ihnen in dieser Kategorie 74 Mio. Euro zugebilligt, wovon jedoch mind. 2 Mio. Euro für die europäische Zusammenarbeit ausgegeben werden sollten. Im Jahr 2022 waren es 68 Mio. Euro wie auch im Jahr 2021.

Neben den politischen Stiftungen zählen auch die GIZ und die KfW zu den Hauptdurchführungsorganisationen deutscher EDF. Die GIZ und die KfW einerseits und die politischen Stiftungen andererseits unterscheiden sich jedoch stark in ihrem Erfahrungshintergrund, ihrer Organisationskultur und ihrer Rollenzuweisung (vgl. Felske 2011, S. 30). Während die GIZ für die Durchführung der staatlichen Demokratieförderung zuständig ist, die auf völkerrechtlichen Abkommen beruht, sind die politischen Stiftungen unabhängige, aber öffentlich finanzierte Nichtregierungsorganisationen. Um die strategischen Vorteile eines nichtstaatlichen Akteurs nutzen zu können, präsentieren sich die politischen Stiftungen gegenüber ihren Partnern und Zielgruppen im Ausland oft als NGO (Dakowska 2005, S. 152). In einigen Fällen aber übernehmen die Stiftungen im Sinne des Subsidiaritätsprinzips auch teilweise staatliche Aufgaben, indem sie für ihre Parteien als Auslandsvertretung agieren. Im Falle der Regierungsparteien hat dies besonderes Gewicht. Zudem lassen sich historische, administrativ-rechtliche und teleologische Argumente vorbringen, die dafür sprechen, dass die politischen Stiftungen eine Quasi-Ermächtigung durch die Bundesregierung erhalten haben, außenpolitische Aufgaben wahrzunehmen (Kriener und Schmidt 2021, 456f.). In der Literatur werden die Stiftungen aufgrund dieser Doppelnatur häufig auch als Quasi-NGOs oder QUANGOs bezeichnet (Adick und Giesemann 2014, S. 350).

Diese Verfasstheit stellt nicht nur im internationalen Vergleich (selbst verglichen mit den amerikanischen „politischen“ Stiftungen, dem IRI und dem NDI, oder dem britischen Pendant, der Westminster Foundation for Democracy, vgl. Scott und Walters 2010, 239ff.) eine Besonderheit dar, die den deutschen politischen Stiftungen besondere Flexibilität und Freiräume für ihre Arbeit eröffnet. So haben sie einerseits durch die engen Verbindungen zu den staatlichen Institutionen der Bundesrepublik nicht nur höhere Finanzmittel als die meisten NGOs, sondern auch ein gewisses politisches Gewicht, das „staatsfernere“ NGOs so nicht

---

<sup>14</sup> Weitere Haupteinkommensquellen der politischen Stiftungen sind finanzielle Mittel der Länder und Kommunen sowie Spenden und Mitgliedsbeiträge (siehe Jahresberichte).

haben (Bartsch 2007, S. 282). Andererseits verfügen sie aufgrund ihres speziellen Status als QUANGO, der ihnen eine „Grenzquerung zwischen staatsnahen und zivilgesellschaftlichen Kommunikationszusammenhängen ermöglich[t]“ (Pascher 2002, 99f.), oftmals über größere Spielräume als beispielsweise Botschaften oder andere Regierungsvertreter/-innen. So sind sie gleichzeitig für staatliche und nichtstaatliche sowie regierungsnah oder regierungsferne Partner attraktiv, in ihrer Partnerwahl frei und können in vielen Fällen auch risiko- und konfliktbereiter agieren (Adam 2012, S. 422; Bartsch 2007, S. 283; Loaeza 2007, 55f.; Nielinger 1998, S. 184): „in sensitive areas of democracy promotion, their nongovernmental status enables activities and partnerships that would be impossible for official state agencies“ (Wolff 2014, 273f.). Schließlich erlaubt ihnen gerade auch die Tatsache, dass die politischen Stiftungen bis heute sowohl inhaltlich als auch personell mit den Parteien, die sie einst ins Leben gerufen haben, verbunden sind, mit ihnen mehr oder weniger nahestehenden Parteien in den Zielländern zusammenzuarbeiten (Pascher 2002, S. 54).

Hinzu kommt, dass viele Stiftungen oftmals auf eine lange Geschichte der Zusammenarbeit mit verschiedenen Ländern und Organisationen in diesen Ländern zurückblicken können. So waren die FES und KAS bereits in einigen Ländern des Globalen Süden seit den 1960er Jahren präsent (Egger 2007, 1f.). Heute unterhalten die politischen Stiftungen zusammen insgesamt 400 Büros weltweit und führen Projekte in mehr als 120 Ländern durch. Sie haben somit ein großes transnationales Netzwerk aufgebaut. Diese Präsenz vor Ort, die Tatsache, dass dort vor allem lokale Fachkräfte tätig sind, sowie die über viele Jahre aufgebauten vertrauensvollen Beziehungen zu den (politischen) Eliten der Gastländer (Pascher 2002, S. 77), ermöglichen es den politischen Stiftungen, in ein und demselben Land politische, gesellschaftspolitische und kulturpolitische Arbeit durchzuführen, zur Pflege der bilateralen Beziehungen beizutragen, nahestehende Parteien zu unterstützen und als Think Tank zu forschen und Bildungsangebote zu machen (Adam 2012, 421f.; Fuchs 2007, 139f.; Pogorelskaja 2009, S. 182). Schließlich bemerken verschiedene Autor/-innen, dass die deutschen politischen Stiftungen gerade im Unterschied zu US-amerikanischen Akteuren einen Vorteil haben, da sie insbesondere im Ost-West-Dialog – zumindest vor dem Einmarsch Russlands in die Ukraine – eine neutralere Position einnehmen können (Carothers 2015, S. 25; Schneider-Deters 2005, S. 109).

Zusammengefasst sind die politischen Stiftungen eine bedeutende Institution deutscher EDF und in ihrer Verfasstheit einzigartiger Akteur der globalen EDF. Ihre Untersuchung hinsichtlich der dieser Dissertation zugrundeliegenden Forschungsfrage verspricht daher vielseitige Erkenntnisse. Die Betrachtung politischer Stiftungen liegt insbesondere in ihrer hohen

Relevanz für die deutsche EDF, gemessen an der Höhe der ihnen zur Verfügung gestellten öffentlichen Mittel, und in deren gesellschaftlicher Relevanz begründet. Dennoch hat ihre internationale Bildungsarbeit bisher wenig Aufmerksamkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung. Hieran hat sich auch in den vergangenen zehn Jahren, seitdem Adick und Giesemann (2014, S. 354) auf diese Forschungslücke hingewiesen haben, relativ wenig geändert. Studien, die zu den im Überblick der beiden Autorinnen genannten Forschungsarbeiten zu den politischen Stiftungen hinzugekommen sind (z.B. Abelmann-Brockmann 2019; Heisterkamp 2018; Holthaus 2019a; Ismail und Abadi 2017; Kubbara 2023; Marzo 2019; Nolte und Werz 2015; Schreck 2020; Sieker 2019; Toure 2022; Weissenbach 2016), sind zudem vorwiegend politikwissenschaftliche Arbeiten. Eine dezidierte Auseinandersetzung mit den Bildungsaktivitäten oder gar dem ihnen zugrundeliegenden Bildungsbegriff ist daher bisher weitestgehend ausgeblieben. Es ergibt sich jedoch ein enormes Erkenntnispotenzial aus gerade der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der Auslandsarbeit der Stiftungen, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit den spezifischen Herausforderungen für (politische) Bildung in nicht-demokratischen Kontexten, in denen sie die Stiftungen bewegen:

*„Neben grundlegend verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten sind Beschränkungen freiheitlich demokratischer Grundrechte, tiefgreifende politische und sozioökonomische Transformationsprozesse, enorme soziale Ungleichheiten sowie Gewalt, Kriege und Staatszerfall nur einige häufige Kontextthemen für demokratiepolitische Bildung in der internationalen Zusammenarbeit.“ (Holländer et al. 2008, S. 2)*

Schließlich ergibt sich die besondere Relevanz der Auseinandersetzung mit der EDF der Stiftungen und ihrer Bildungsarbeit durch ihre (scheinbare) Resilienz gegenüber den mit dem globalen Autokratisierungstrend einhergehenden Einschränkungen des zivilgesellschaftlichen Raums, von denen sie wie viele andere nationale und internationale Akteure betroffen sind (Unmüßig 2015, S. 5, 2016). Begründet wird dieser Widerstand gegen externe Demokratieförderung meist mit der Wahrung der nationalen Souveränität und anhaltenden Entkolonialisierungskämpfen (Unmüßig 2016). So werden die Stiftungen entweder als Instrumente der deutschen Außenpolitik und daher primär in deutschem Interesse handelnd oder als Parteiinstrumente, die primär die Förderung der „gleich gesinnten“ Parteien anstreben, betrachtet. Diese Anschuldigungen geschehen sowohl ohne als auch mit Kenntnis der spezifischen Beziehungen der Stiftungen zum deutschen Staat sowie ihrer Finanz- und

Rechtsstruktur, die ihnen eine finanzielle Parteienförderung beispielsweise verbietet (Pogorelskaja 2009, S. 167), was die hartnäckigen Akzeptanzprobleme, die parteinahen Stiftungen in manchen Kontexten haben, deutlich macht (vgl. Heisterkamp 2018, S. 42, Fußnote). Gleichzeitig allerdings gab es in der jüngeren Vergangenheit nur sechs Fälle, nämlich in Ägypten, Ecuador, Äthiopien, den Vereinigten Arabischen Emiraten, Hongkong und zuletzt in Russland, in welchen bestimmte politische Stiftungen (oder im letzten Fall alle) ihr Büro schließen mussten, weil die Arbeit unmöglich oder zu gefährlich wurde. Es scheint also, dass die deutschen politischen Stiftungen in einer besonders guten Ausgangsposition sind, um auch im Rahmen der Autokratisierung immer schwieriger werdenden Bedingungen zu arbeiten.

### 3.3 Teilstudie II: Politische Bildung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften

Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass nahezu jeder Mensch in seinem Leben die Schule besucht, stellen Schulen eine zentrale Institution für die (Re-)Produktion politischer Ordnung in einer Gesellschaft dar. Durch politische Bildung und politische Sozialisation formen sie das politische Bewusstsein und die Identität der Schüler/-innen. Fend (2006, 50f.) weist Schulen daher u.a. eine Integrations- und Legitimationsfunktion zu, welche in der Reproduktion von jenen Normen, Werten und Weltansichten besteht, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse und Stärkung des demokratischen Handelns beitragen.

Dies tun Schulen auf verschiedene Weisen. Der Politikunterricht stellt dabei einen Hauptschauplatz dar, doch auch durch die vertretenen didaktischen und pädagogischen Ansätze in anderen Fächern sowie außerhalb des Unterrichts können Heranwachsende politisch sozialisiert und gebildet werden. So bezeichnet der bekannte Demokratiepädagoge John Dewey (1932, S. 15) die Schule insgesamt als Miniaturgesellschaft, die Prinzipien und Werte einer demokratischen Gesellschaft gelebt, erfahren und eingeübt werden können.

Außercurriculare Aktivitäten, in denen Schüler/-innen typischerweise Demokratiebildung erfahren, sind die Arbeit in der Schüler/-innenvertretung, als Mediator/-innen oder auch die Teilnahme an politikbezogenen Planspielen und Simulationen wie Model United Nations (MUN). Die gewonnenen Erfahrungen können ihnen helfen, demokratische Prozesse zu verstehen und aktive Beteiligungsformen zu erlernen. Angesichts der wachsenden Bedeutung der Globalisierung für das Leben der Schüler/-innen und die politische Realität stellt sich jedoch zunehmend die Frage, wie Demokratie im Kontext der Globalisierung gedacht und praktiziert werden kann. Folglich kann auch Demokratiebildung nicht mehr ohne eine internationale

Dimension gedacht werden. Eine weiterhin ausschließlich national orientierte schulische Demokratieerziehung wäre nicht ausreichend, um die auf inter-, supra- und transnationalen Ebenen liegenden Ursachen der Krise der repräsentativen Demokratie angemessen zu berücksichtigen (Culp 2021, 528).

Schulen spielen bei der Vorbereitung der Gesellschaft auf die Bewältigung der mit der Globalisierung verbundenen Herausforderungen eine Schlüsselrolle, indem sie Themen wie Migration, Klimawandel und Digitalisierung gemeinsam mit den Schüler/-innen im Unterricht erörtern. Eine weitere Möglichkeit, schulische Demokratiebildung (und damit -förderung) international zu denken, sind jedoch Schulpartnerschaften.

Wenn Schulen aus verschiedenen Ländern Schulpartnerschaften eingehen, so kann dies zunächst unterschiedlich motiviert sein. Nicht selten steht die Möglichkeit, durch den direkten Kontakt eine in der Schule gelernte Fremdsprache praktisch einüben zu können, im Vordergrund. Schulpartnerschaften können aber auch der Förderung interkultureller Kompetenzen, von Werten wie Toleranz und Offenheit und der internationalen Orientierung der Schüler/-innen dienen (Böth 2001, S. 18). So stellen Schulpartnerschaften eine Gelegenheit des Kulturaustauschs und der Völkerverständigung dar, welche sowohl aus demokratiepädagogischer als auch aus außen- und wirtschaftspolitischer Perspektive von Wert ist. Aus diesem Grund fördert beispielsweise auch die Bundesregierung Schulpartnerschaften finanziell über die Initiativen „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)“, das „German American Partnership Program“ oder das „Entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm (ENSA)“ (vgl. Deutscher Bundestag 2020, S. 4).

Besonders nach Ende des Zweiten Weltkriegs standen die Schulpartnerschaften deutscher Schulen mit Schulen in den europäischen Nachbarländern im Sinne internationaler Jugendbegegnung unter dem Vorzeichen der Nachkriegsversöhnungs- und Friedenspolitik (Hermann und Jentges 2021, S. 38). Mit Schulpartnerschaften zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden hingegen wird vielmehr die Hoffnung verbunden, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bzw. Globales Lernen fördern zu können (Boller 2023, 18ff.). So heißt es in der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie in der Fassung aus dem Jahr 2021:

*„Schülerinnen und Schüler sollen durch die gegenseitigen Besuche Einblick in globale Zusammenhänge gewinnen, ihre Erkenntnisse weitergeben und sich in Schule und Alltag für nachhaltige Entwicklung einsetzen.“* (Bundesregierung 2021, S. 38).

Zudem sind gerade auch Nord-Süd-Schulpartnerschaften mit einem hohen Potenzial für die Demokratiebildung verbunden. Im Gegensatz zu Nord-Nord-Schulpartnerschaften, die häufig zwischen Schulen aus ähnlichen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten bestehen, ermöglichen Nord-Süd-Schulpartnerschaften durch den Austausch ein tieferes Verständnis für globale Ungleichheiten, kulturelle Vielfalt und die wechselseitigen Abhängigkeiten in einer globalisierten Welt. Gleichzeitig haben solche Partnerschaften das Potenzial, dazu beizutragen, Vorurteile abzubauen, Empathie zu stärken und ein Bewusstsein für die Bedeutung globaler Solidarität zu entwickeln (Asbrand 2007, S. 8).

Die Erwartungen sind folglich hoch. Gleichzeitig kann die Schulpartnerschaft laut „BLK-Programm 21“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung als eine der „aufwändigsten schulischen Aktivitäten“ (Schrempf und Wolters 2004, S. 4) betrachtet werden. Dies dürfte für Nord-Süd-Schulpartnerschaften aufgrund kultureller Unterschiede, geographischer Distanz oder aber Visabeschaffungshürden für tatsächliche Begegnungsreisen in besonderem Maße gelten. In der Praxis dieser zeigt sich daher, dass diese sich häufig in karitativen „Hilfsprojekten“ wie Spendensammlungen der Nord-Schulen erschöpfen (Ager 2022; Asbrand 2007, S. 11). Zudem sind die Schulpartnerschaften meist nur durch einzelne engagierte Lehrkräfte oder Schüler/-innen in der Schulgemeinde verankert, obwohl ein „Whole School Approach“ (Richter 2017, S. 10) empfohlen wird. Grund dafür könnte sein, dass viele Lehrkräfte nur wenig mehr über die Themen Globalen Lernens wissen, die in einer Nord-Süd-Partnerschaft adressiert werden sollten, als ihre Schüler/-innen (Salanga und Berger 2017, S. 36). Böttger (2016, S. 87) weist außerdem darauf hin, dass sowohl das Wissen als auch die Bereitschaft zum Engagement von den Fächern der Lehrkräfte abhängt. Auch die Tatsache, dass die Finanzierung von Aktivitäten im Rahmen von Schulpartnerschaften meist aus dem Globalen Norden stammt, was eine von diesem dominierte Ausgestaltung zur Folge hat (Richter 2017, S. 9), sowie dass Schulpartnerschaften häufig von einer oder wenigen verantwortlichen Lehrkräften getragen werden, während der Rest der Lehrkräfte kaum Notiz nimmt (Salanga und Berger 2017, S. 35), wurden bemängelt.

All diese Faktoren können dazu führen, dass das Potenzial der Schulpartnerschaft allgemein und insbesondere für die Demokratiebildung verschenkt wird – oder gar gegenteilige Effekte erzielt werden.

Um dies zu vermeiden, kommt NGOs bei der Umsetzung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften häufig eine wichtige Rolle zu. NGOs unterstützen Schulpartnerschaften sowie Begegnungsreisen nicht nur finanziell und organisatorisch und können so den Arbeitsaufwand

der zuständigen Lehrkräfte reduzieren (Salanga und Berger 2017, S. 37). Darüber hinaus unterstützen sie Schulpartnerschaften auch vielfach durch inhaltliche Beratung (Richter 2017, 10f.). Dies ist besonders angesichts des Konsens, dass – abgesehen von den allgemein zur Verfügung stehenden Ressourcen – die pädagogische Begleitung der entscheidende Erfolgsfaktor für das Gelingen und für den Lernerfolg im Nord-Süd-Austausch ist (Bourn und Cara 2012, S. 22), von Bedeutung.

Forschung wie Praxis haben in der Vergangenheit bereits eine Reihe von pädagogischen Empfehlungen entwickelt, wie Begegnungen die theoretischen Potenziale praktisch ausschöpfen können und zugleich vermieden werden kann, dass durch die Begegnungen – wie tatsächlich bereits häufig beobachtet – Stereotypen und Paternalismus eher verfestigt werden (Diallo 2017; Kleem 2009; Krogull und Landes-Brenner 2009; Scheunflug 2017; Wanzek 2023; Zivanovic 2017). Dabei wurde besonders die multiperspektivische Reflexion der Nord-Süd-Begegnung durch die Lehrkraft mit den Schüler/-innen als essentiell für die positive Wirkung von Erfahrungen in Schulpartnerschaften herausgearbeitet (vgl. Schwarz 2015, 10f.).

Dabei stellen die Einstellungen zu und Erwartungen an Schulpartnerschaften der beteiligten Lehrkräfte einen entscheidenden Faktor dar. Zugleich ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die selbst nicht in der Lage sind, „den kolonialen Rucksack zu schultern“ (Andreotti 2017) und in der Schulpartnerschaft vorwiegend eine Möglichkeit sehen, karitative Projekte umzusetzen, kaum in der Lage sein werden, die eigentlichen Ziele Globalen Lernens und der Demokratiebildung durch die Schulpartnerschaft zu erreichen.

Perspektiven von Lehrkräften an Schulen mit Nord-Süd-Schulpartnerschaften und deren Auswirkungen auf die Partnerschaft wurden bisher jedoch nur wenig untersucht. Entsprechende Studien im Globalen Süden sind noch seltener, wie Martin und Wyness (2013, S. 15) bereits beklagten. Seit dieser Feststellung ist diese Forschungslücke nicht geschlossen worden.

### 3.4 Zuspitzung der Forschungsfrage: Unterfragen der Teilstudien

Aufgrund des zu Beginn dieses Kapitels erwähnten Konkretisierungsbedarfes der übergeordneten Forschungsfrage nach den Faktoren des Einsatzes und der Wirkungsweise von Bildung als Instrument der EDF wurden zwei spezifische Akteure bzw. Akteurskonstellationen ausgewählt. Wie aus Kapitel 3.2 und 3.3 hervorgeht, bestehen große Unterschiede zwischen diesen, ihren Ansätzen sowie ihren Möglichkeiten, Demokratie zu fördern. Folglich war auch

eine Zuspitzung der übergeordneten Forschungsfrage auf die jeweiligen Akteure bzw. Akteurskonstellationen nötig, welche in diesem Abschnitt vorgestellt wird.

Die politischen Stiftungen zeichnen sich – wie in Kapitel 3.2. gezeigt – durch einige Besonderheiten aus. Dazu zählen u.a. ihr QUANGO-Status, der Fokus auf Demokratieförderung durch Dialog, Beratung und politische Bildung im In- und Ausland sowie die weltweite, teils langjährige Präsenz durch Büros in den Zielländern und die damit verbundenen engen und etablierten Kooperationen mit lokalen Partnern. All diese Faktoren, so der Forschungsstand, sollen ihnen besondere Möglichkeitsfenster für die Demokratieförderungsarbeit in nicht-demokratischen Zielländern eröffnen (Dakowska 2005, S. 152; Holthaus 2019a, S. 1284; Mair 2000, 128ff.). Tansania, das ausgewählte Zielland, hat in den vergangenen Jahren – wie in Kapitel 3.1 dargelegt – eine Autokratisierung ausgehend von einem geringen Demokratieniveau erfahren. Vor diesem Hintergrund schien die folgende Zuspitzung der Frage nach den Faktoren des Einsatzes und der Wirkungsweise von Bildung als Instrument der EDF sinnvoll:

- Welche Instrumente setzen die deutschen politischen Stiftungen in einem autokratischen Kontext ein? Wie passen sie ihren Werkzeugkasten an den jeweiligen Kontext an? Und warum?

Darüber hinaus geht es bei Bildung stets auch um Wissen. In der EDF-Bildungsarbeit spielt Wissen – Woher kommt es? Welches Wissen brauchen wir/soll vermittelt werden? Wer ist Träger des Wissens? – zudem eine besondere Rolle, da es letztlich immer auch um Wissen über Demokratie geht. Demokratie aber ist ein normatives und nicht unumstrittenes Konzept. Zudem gilt: Wissen ist Macht – oder wie Foucault (1995, S. 27) schrieb: „[P]ower and knowledge directly imply one another“ (ebd.). Wissen prägt damit auch die Zusammenarbeit der politischen Stiftungen mit ihren lokalen Partnern. Diese Kooperation mit lokalen Partnern wurde bereits als Kernmerkmal der Auslandsarbeit der Stiftungen identifiziert. Dass sie auf Augenhöhe stattfinden, entspricht wiederum nicht nur einem entwicklungspolitischen Grundprinzip (HLF4 2011; OECD 2005, 2008), sondern auch der Selbstdarstellung der Stiftungen (Schreck 2020, S. 246). Daher wurde folgende Unterfrage für die Untersuchung der politischen Bildungsarbeit der deutschen politischen Stiftungen in Tansania formuliert:

- Welche Rolle spielt Wissen in der Zusammenarbeit der politischen Stiftungen und ihrer lokalen Partner? Wie nehmen die Akteure die Verteilung von Wissen in der

Zusammenarbeit wahr? Und was bedeutet dies für die Rollenverteilung in der gemeinsamen politischen Bildungsarbeit in Tansania?

Die Möglichkeiten, Demokratie durch Bildung in Nord-Süd-Schulpartnerschaften zu fördern, hängen – wie in Kapitel 3.3 gezeigt – wiederum stark von den Lehrkräften ab. Daher wurden ihre Perspektiven als ein zentraler Faktor für den Einsatz und die Wirkung von Bildung als Instrument der EDF in den Blick genommen. Die übergeordnete Forschungsfrage wurde daher in folgende beiden Unterfragen übersetzt:

- In welchen Themenbereichen glauben tansanische Lehrkräfte, dass ihre Schüler/-innen und die der deutschen Partnerschule von- bzw. miteinander etwas lernen können? Was bedeutet dies für die Möglichkeiten von politischer Bildung im Rahmen der Nord-Süd-Schulpartnerschaft?

Angesichts der politischen Situation in Tansania schien zudem der Fokus auf das Verständnis der Lehrkräfte von Demokratie und politischer Bildung gewinnbringend, um die Möglichkeiten der Demokratieförderung durch politische Bildung im Rahmen der Nord-Süd-Schulpartnerschaft beurteilen zu können. Daraus ergab sich wiederum folgende Unterfrage:

- Was verstehen tansanische Lehrer und Schulleiter unter Demokratie? Was verstehen sie unter politischer Bildung und wie vermitteln sie diese?

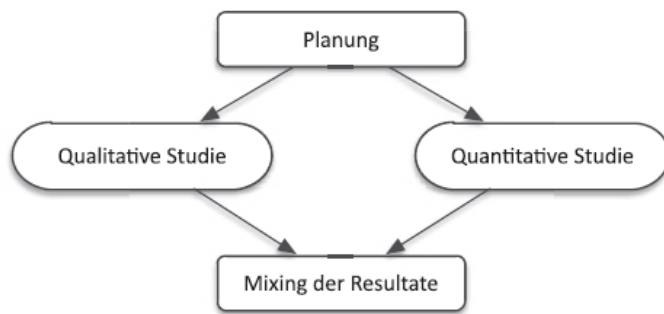
Im folgenden Kapitel wird nun dargelegt, wie diese Unterfragen operationalisiert und methodisch umgesetzt wurden.

## 4 Methoden

Der regionale Zuschnitt und die Auswahl der Akteure wurde in zwei Teilstudien, die exemplarisch für zwei Fälle von Akteuren bzw. Akteurskonstellationen in der EDF stehen, umgesetzt. So befasste sich Teilstudie I mit der politischen Bildungsarbeit der deutschen politischen Stiftungen. Teilstudie II nahm die Demokratieförderung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften in den Blick. Angesichts der in Kapitel 3.4 zugespitzten Unterfragestellungen kamen in den beiden Teilstudien unterschiedliche methodische Designs zur Anwendung. Während Teilstudie I im Sinne des interpretativen Forschungsparadigmas induktiv, d.h. theoriegenerierend, vorgeht und versucht, die subjektiven Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen der Stiftungen qualitativ nachzuvollziehen, liegt Teilstudie II ein deduktiver Zugang zugrunde, der auf einem postpositivistischen Forschungsverständnis beruht und in einem quantitativen Forschungsdesign mündete.

Auch wenn die Teilstudien – wie bereits in der Einleitung zu Kapitel 3 erörtert – nicht zur abschließenden Beantwortung der Forschungsfrage ausreichen (dies würde eine Metastudie erfordern), können das Zusammendenken und das In-Beziehung-Setzen der Ergebnisse dennoch einen ersten Zugang zu den relevanten Einflussfaktoren und Voraussetzungen der entwicklungspolitischen Demokratieförderung im Hinblick auf die Wirkung von Bildung bieten. Dieses Zusammendenken und das In-Beziehung-Setzen kann methodisch als ein „Mixed Method“-Ansatz im weiteren Sinne verstanden werden. Leavy (2017, S. 263) zufolge umfasst Mixed Method-Forschung „collecting, analyzing, and integrating quantitative and qualitative data in a single project, resulting in a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation“, wobei „single project“ nicht weiter definiert ist. Insofern kann auch dieses Dissertationsvorhaben als ein solches „single project“ verstanden werden. So verweist Kelle (2014, S. 160) beispielsweise darauf, dass neben der Kombination von qualitativen und quantitativen Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden, „Mixed Methods“ auch bedeuten kann, „dass die Ergebnisse dieser Teilstudien systematisch aufeinander bezogen werden“ (ebd.). Die Integration der Teilstudien erfolgt also dann erst zum Zeitpunkt der Dateninterpretation (im Unterschied zur Datenerhebung/-analyse) (Kuckartz 2014, S. 66). Dies entspricht einem Mixed-Methods-Paralleldesign, in dem beide Stränge gleiche Priorität besitzen (Kuckartz 2014, S. 73). Der Ablauf ist in Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 7: Ablaufschema eines parallelen Designs. Quelle: Kuckartz 2014, S. 73.



Im folgenden Unterkapitel 4.1 wird nun nachgezeichnet, wie die beiden Fälle in diesem Sinne in Beziehung gesetzt werden können, sowie der Zugang über Fallstudien als solcher reflektiert. Kapitel 4.2 und 4.3 widmen sich nach den methodischen Ansätzen von Teilstudie I und II. Abschließend folgt in Kapitel 4.3 die Reflexion des Nord-Süd-Forschungskontextes dieser Dissertation, mit welchem besondere methodologische und methodische Herausforderungen verbunden sind.

#### 4.1 Methodologischer Zugang: Fallstudien

Zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage wurde ein Zugang über zwei Fallstudien mit entsprechenden Unterfragen und das anschließende In-Beziehung-Setzen der Erkenntnisse gewählt. Dabei handelt es sich um Fallstudien im doppelten Sinne: Zum einen wurde eine Länderkontext gewählt (Ländereinzelfallstudie). Zum anderen wurden Fallstudien zu verschiedenen Akteuren bzw. Akteurskonstellationen in der EDF durchgeführt, die für sich betrachtet auch Einzelfallstudien darstellen, aber auch zusammen als eine „multiple case study“ im Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage verstanden werden können. Letzteres erfordert insbesondere das In-Beziehung-Setzen dieser Fallstudien. Dafür muss nun herausgearbeitet werden, weswegen die Auswahl dieser Fälle sinnvoll ist und wofür sie jeweils im Feld der EDF stehen. Zudem müssen die methodologischen Grundlagen der Fallstudien gemeinsam reflektiert werden. Nur so können die Ergebnisse systematisch und sinnvoll aufeinander bezogen, Ergebnisse auf übergeordneter generiert und „ein additive[s] Zusammentragen“ (Kelle 2014, S. 160) der Ergebnisse verschiedener Teilstudien vermieden werden. Im Folgenden wird zunächst der methodologische Zugang über Fallstudien zu zwei bestimmten Akteuren bzw. Akteurskonstellationen reflektiert und das Verhältnis der

Teilstudien inhaltlich und methodologisch abgesteckt. Anschließend wird die Bedeutung der Länderfallstudie für die übergeordnete Fragestellung zur EDF durch Bildung geklärt.

### *Inhaltliche Beziehung der Akteursfallstudien*

Im Allgemeinen bezeichnen Fallstudien eine detaillierte Untersuchung eines einzelnen Falles oder einer kleinen Anzahl von Fällen innerhalb eines realen Kontexts, um ein tieferes Verständnis für komplexe Phänomene zu erlangen. Gleichwohl gibt es trotz der weit verbreiteten Anwendung keinen Konsens über die richtige Definition eines Falls oder einer Fallstudie (Levy 2008, S. 2). Im Sinne von George und Bennett (2004, S. 5) wird hier ein Fall als „an instance of a class of events“ verstanden, dessen Betrachtung dazu beitragen soll, eine Erklärung für eine bestimmte Entwicklung oder ein bestimmtes Phänomen zu testen oder zu generieren, die dann auf weitere „events“ verallgemeinert werden könnte. Folglich ist die Frage danach, für welches Event (oder Phänomene) ein Fall steht, zentral, um die Generalisierbarkeit für die Klasse dieser Events (oder Phänomene) beurteilen zu können (Levy 2008, S. 2). Insofern beruhen Fallstudien, unabhängig davon, wie viele Fälle sie umfassen, stets auf einer begründeten Auswahl des Falls bzw. der Fälle (Hunziker und Blankenagel 2021, 141, 171). Einzelfallstudien unterscheiden sich von Studien mit mehreren Fällen dadurch, dass sie die übergeordnete Klasse durch das Tiefenverständnis der Binnenstruktur eines einzelnen (möglichst aussagekräftigen) Falles zu erklären versuchen, während Studien mit zwei oder mehr Fällen stattdessen den Vergleich der Fälle in den Mittelpunkt stellen (Hering und Schmidt 2014, S. 529). Dabei gilt es zu beachten, dass eine Beobachtungseinheit nicht einem Fall entsprechen muss. Vielmehr können auch mehrere Beobachtungen zu einem Fall beitragen. Um das Verhältnis der Beobachtungen zum Fall zu bestimmen, sind die Fallecharakteristika, die das Verhältnis des Falls zu der übergeordneten Klasse beschreiben, entscheidend (Levy 2008, S. 3).

Insbesondere bei Studien mit mehreren Fällen sind zudem die Verhältnisse der Fälle zueinander (Konzentrationsprinzip vs. Kontrastprinzip) für den Vergleich der Fälle hinsichtlich gefundener Unterschiede und Gemeinsamkeiten für die Erklärung der übergeordneten Klassen von Bedeutung (Akremi 2014, S. 270). Demgegenüber sind die Fälle bei Einzelfallstudien im Verhältnis zum Forschungsziel zu verstehen. Analog schlägt Yin (2014, 86ff.) eine Unterscheidung zwischen „critical, extreme, typical, revelatory, or longitudinal cases“ vor, während beispielsweise Hering und Schmidt (vgl. Hering und Schmidt 2014, 531) zwischen einem „per se interessanten Fall“ und solchen Einzelfällen, die basierend auf bestehenden Theorien (kritischen Fällen) differenzieren. Eine Übersicht über die Möglichkeiten, Fälle im

Verhältnis zur übergeordneten Klasse zu klassifizieren, bieten Hunziker und Blankenagel (2021, S. 153).

Im Falle dieser Dissertation lässt sich darauf aufbauend nun festhalten, dass die beiden Teilstudien – die politische Bildungsarbeit der deutschen politischen Stiftungen in Tansania einerseits und die Demokratieförderung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften zwischen Deutschland und Tansania andererseits – für sich betrachtet jeweils als Einzelfallstudien verstanden werden können. So kann Teilstudie I beispielsweise als die Analyse eines „typischen Falls“ (vgl. Ciesielska und Jemielniak 2018, S. 12) für die politische Bildungsarbeit der deutschen politischen Stiftungen in der EDF im Kontext von Autokratisierung bzw. als „per se interessanter Fall“ im Hinblick auf die Kooperation mit lokalen Partnern verstanden werden, während Teilstudie II einen „typischen Fall“ für die Möglichkeiten und Grenzen von Demokratieförderung in Nord-Süd-Schulpartnerschaften im Allgemeinen betrachtet.

Zusammengenommen können die Untersuchung der politischen Stiftungen und von Nord-Süd-Schulpartnerschaften jedoch auch als zwei Fälle für die Untersuchung der übergeordneten Forschungsfrage dieser Arbeit verstanden werden. So stellen die beiden Fälle nun im Sinne des Kontrastprinzips zwei unterschiedliche Akteure/Akteurskonstellationen in der EDF dar, die wiederum unterschiedliche Instrumente nutzen und unterschiedliche Möglichkeiten haben, das Ziel der Demokratieförderung durch Bildung zu verfolgen.

Die Bedeutung der beiden Teilstudien und ihr Beitrag zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage nach den Einflüssen auf den Einsatz und die Wirkungsweise von Bildung in der EDF lässt sich auf Basis des Sechsecks der Demokratieförderung nach Sandschneider (2003, S. 10), welches bereits in Kapitel 2.1 vorgestellt wurde, wie folgt theoretisch fassen:

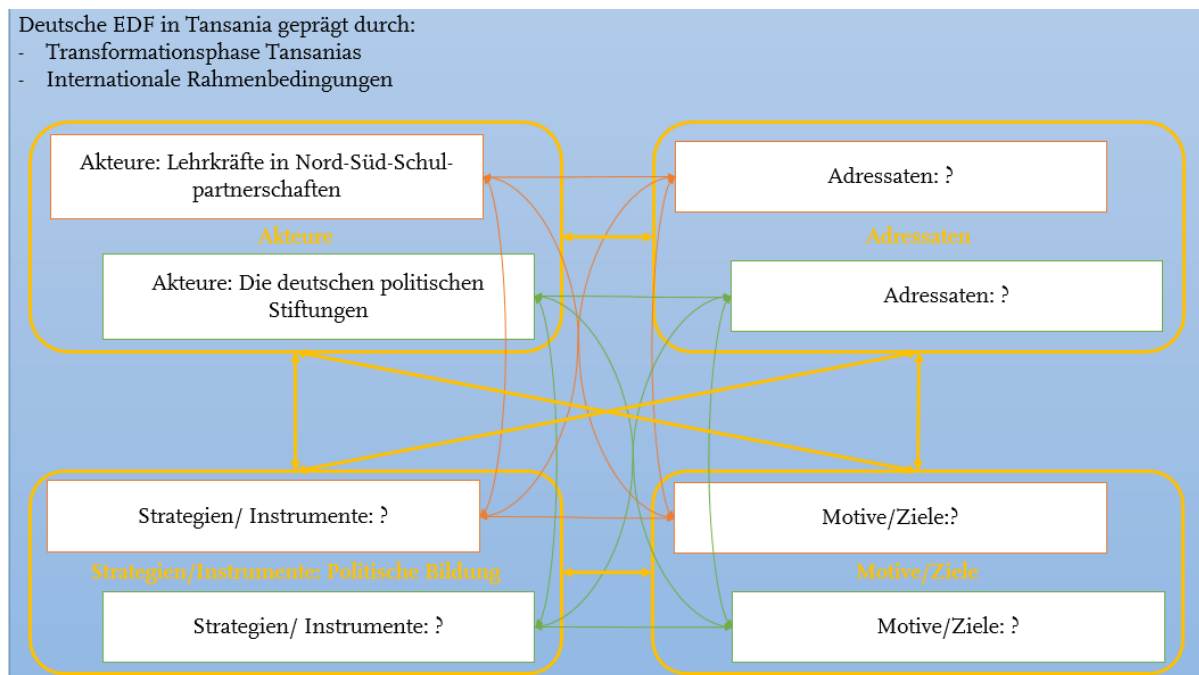
Laut Sandschneider können folgende sechs in wechselseitiger Abhängigkeit stehenden Aspekte zur Strukturierung von Forschung zu EDF unterschieden werden:

- „1. Direkten und indirekten internationalen Rahmenbedingungen,*
- 2. Motiven und Interessen der Geberakteure, sowie ihre häufig konkurrierenden Vorstellungen zu den konkreten Demokratisierungszielen,*
- 3. Das Spektrum der externen Akteure, die sich auf unterschiedlichen Ebenen im Rahmen der Demokratisierungshilfe engagieren,*

4. *Der Entwicklungsstand bzw. Fortschritte der Demokratisierung in unterschiedlichen Transformationsphasen,*
5. *Die Adressaten für Unterstützungsmaßnahmen im jeweiligen Zielland,*
6. *Strategien, Instrumenten und Maßnahmen der Geberakteure.*“ (ebd.)

Diese Dissertation betrachtet nun genau diese wechselseitige Abhängigkeit zwischen den verschiedenen Dimensionen auf Basis zweier Fälle von Akteuren bzw. Akteurskonstellationen (Punkt 3). Für die anderen Dimensionen gilt nun Folgendes zu beachten: Sowohl die Teilstudie zu den politischen Stiftungen als auch die zur Demokratieförderung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass sie deutsche EDF in Tansania betrachten. Zudem wird in beiden Teilstudien etwa derselbe Zeitpunkt betrachtet. Demnach sind die Faktoren „Transformationsphase“ und „internationale Rahmenbedingungen“ für beide Studien vergleichbar. Dies erschwert es, abgesehen von literaturbasierten Vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studien im Hinblick auf diese beiden Dimensionen zu deuten. Im Fokus der Analyse steht hingegen das Zusammenspiel von Akteuren, Strategien/Instrumenten, Adressaten und Motiven/Zielen. Dabei sind die Akteure/Akteurskonstellationen bereits durch die Fallauswahl konkretisiert. Auf der Ebene der „Instrumente/Strategien“ ist durch die Fragestellung dieser Dissertation außerdem bereits der Fokus auf die Bildungsaktivitäten (im weitesten Sinne) gelegt, da sie einen zentralen Teil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit darstellen. Folgendes Schaubild (Abbildung 8) fasst dies für die beiden Teilstudien zusammen:

Abbildung 8: Übertragung des Sechsecks der Demokratieförderung nach Sandschneider (2003) auf die Dissertationsstudie. Eigene Darstellung.



Auf dieser übergeordneten Ebene stellt die hier vorgestellte Studie also eine „multiple case study“ dar, deren Vorteil in der Analyse der Daten „within each situation and across different situations“ (Gustafsson 2017, S. 11) besteht.

#### *Methodologische Beziehung der Akteursfallstudien*

Neben dieser inhaltlichen Strukturierung der Fälle erfordert eine solche gemeinsame Analyse im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung jedoch auch eine methodologische Reflexion. Aufgrund der Tatsache, dass die Unterfragen unterschiedliche Zugänge (qualitativ und quantitativ) erforderlich machten, ist dies zudem von besonderer Relevanz.

Wie eingangs dargelegt erfolgte die Triangulation der beiden Teilstudien auf Ebene der Dateninterpretation. Grundsätzlich kann eine solche Triangulation verschiedene Ziele verfolgen. Zum einen kann das Ziel sein, durch die Triangulation eine (De-)Validierung der Ergebnisse der einen Teilstudie durch die der anderen vorzunehmen. Da in den beiden Teilstudien unterschiedliche Unterfragen verfolgt und zudem verschiedene Akteure/Akteurskonstellationen in den Blick genommen wurden, kann dies jedoch hier nicht das primäre Ziel sein. Vielmehr konnten durch die Teilstudien unterschiedliche Ergebnisse generiert werden, deren wechselseitig ergänzender Charakter im Rahmen der Triangulation ausgenutzt wurde (Kelle 2014, S. 157; Kuckartz 2014, S. 58). Dies lässt sich durch den Mixed

Method-Ansatz als „a problem-centered approach to research design“ (Leavy 2017, 168) begründen, welcher „multiples ways of making sense of the social world“ (Greene 2007, S. 20) und die verschiedenen Perspektiven als gleichermaßen gewinnbringend zur Erforschung eines sozialwissenschaftlichen „Problems“ (hier: der Rolle von Bildung in der EDF) anerkennt.

Gleichwohl ist es für das systematische Zusammendenken der Ergebnisse der verschiedenen Teilstudien und methodischen Ergebnisse unabdingbar, die unterschiedlich große Reichweite bzw. verschiedenen Geltungs- und Verallgemeinerungsansprüche der zugrundeliegenden qualitativer und quantitativer Forschung zu reflektieren, um die Ergebnisse auf der Meta-Ebene, d.h. der Ebene der übergeordneten Forschungsfrage, integrieren zu können (Kelle 2014, S. 160; Kuckartz 2014, S. 73). So adressieren beide Studien – abgesehen von den unterschiedlichen Akteuren – auch unterschiedliche Forschungsgegenstände und haben daher unterschiedliche methodologische Grundanalysen: Während die qualitative Teilstudie I sich im Sinne des interpretativen Forschungsparadigmas damit auseinandersetzt, wie die Akteure „Sinn“ aus ihrer Arbeit und Umgebung ableiten, versucht Teilstudie II Einstellungen und Überzeugungen auf Basis eines vorab festgelegten Sinns, nämlich der Theorie, mittels welcher das Erkenntnisinteresse operationalisiert wurde, zu ermitteln.

Für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage, wie verschiedene Faktoren den Einsatz bzw. die Wirkungsweise von Bildung in der externen Demokratieförderung verschiedener Akteure beeinflussen und bedingen, bedeutet dies, dass Teilstudie I ein breites Verständnis der Faktoren der EDF aus Perspektive der befragten Expert/-innen ermöglicht. Teilstudie II hingegen betrachtet einen spezifischen Faktor, nämlich die subjektiven Verständnisse und Erwartungen von Akteuren, welche bereits auf Basis der Literatur als bedeutsam identifiziert wurden, und untersucht deren Beschaffenheit. Obgleich es sich um zwei separate Forschungen handelt, die unterschiedliche Fälle von EDF-Akteuren bzw. Akteurskonstellationen betrachten, besteht also dennoch die Möglichkeit, die Ergebnisse auf der Ebene der subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen aufeinander zu beziehen und so Schlüsse über das Verhältnis von Akteuren, Adressaten, Zielen/Motiven und Strategien/Instrumenten im EDF-Sechseck zu ziehen.

### *Bedeutung des Länderfalls*

Das In-Beziehung-Setzen der beiden Akteursfallstudien erlaubt es, allgemeine Aussagen über die relevanten Faktoren für die EDF durch Bildung in Tansania zu treffen. Wird jedoch die Analyseperspektive auf die EDF im Allgemeinen, d.h. unabhängig vom Länderkontext,

erweitert, so stellen beide Teilstudien zusammengenommen eine Ländereinzelfallstudie auf Basis des Falllandes Tansania dar.

In der Forschung sind solche Ländereinzelfallstudien umstritten. Lauth und Winkler (2010, S. 57) argumentieren, dass sie einen Erkenntnisgewinn über ein einzelnes Land hinaus bringen können, sofern sie sinnvoll und begründet ausgewählt werden. Dafür allerdings gilt es, zu begründen, aus welcher Grundgesamtheit der Fall ausgewählt wurde. Dies ist auch bei dieser Dissertationsstudie eine schwierige Frage, da dies eine Kategorisierung von Länderkonstellationen unter gleichzeitiger Einbeziehung der jeweiligen spezifischen Faktoren, die die Beziehung zwischen dem Geber- und dem Empfängerland prägen (z.B. koloniale Geschichte von Ziel- und Geberland, Größe der Länder, Wirtschaftskraft der Länder, Handelsbeziehungen, ...), erfordern würde. Angesichts der Vielzahl der Kombinationen von Partnerländern und Akteuren ist dies kaum möglich. Zudem scheint eine Verallgemeinerung von Ergebnissen auf Basis einer solchen Fallkategorisierung, vor dem Hintergrund der Forderung nach Kontextspezifität, nicht sinnvoll. Schließlich sei darauf verwiesen, dass EDF auch multilateral erfolgen kann. Die Generalisierbarkeit von Ergebnissen der bilateralen EDF für die EDF allgemein, inklusive der multilateralen Ansätze, ist beschränkt.

Dennoch lässt sich die Fallauswahl („Deutschland-Tansania“) theoretisch begründen. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, erlebte das Land in den vergangenen Jahren eine Transformation mit einem Abbau demokratischer Strukturen, wodurch die EDF als besonders dringlich erscheint. Ein zentrales Kriterium für die Auswahl war somit die Relevanz der Demokratieförderung. Zudem ist das Land insbesondere ein Partnerland der deutschen Entwicklungszusammenarbeit und Zielland deutscher EDF. Dabei ist Tansania aufgrund der Kolonialgeschichte mit deutschen Akteuren in besonderer Weise verbunden. Insofern kann die Auswahl des Landes als „per se interessanter Fall“ im Sinne eines neuen und unbeschriebenen Falls oder eines normativ interessanten Falls begründet werden (Hering und Schmidt 2014, 531). Durch die Exploration des Falls deutscher EDF in Tansania können zudem im Sinne eines hypothesengenerierenden Forschungsdesigns Hinweise auf die allgemeine Beantwortung der Forschungsfrage generiert werden. Zwar steht im Sinne einer konfigurativ-idiographischen Studie (vgl. Jahn 2006, S. 325) zunächst vor allem die „akribische Betrachtung des Einzelfalls“ im Vordergrund. Gleichwohl ist die vorliegende Studie auch eine heuristische Fallstudie, auf Basis welcher versucht wird, das Zusammenwirken von verschiedenen EDF-Faktoren in der deutschen EDF im Sinne des interpretativen Forschungsparadigmas theoretisch greifbar zu machen.

## 4.2 Methodischer Zugang in Teilstudie I: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert/-inneninterviews

Im Folgenden werden die methodologischen und methodischen Grundlagen der Teilstudie I zur politischen Bildungsarbeit der deutschen politischen Stiftungen in Tansania vorgestellt.

Das Forschungsdesign der Teilstudie I folgt dem qualitativ-interpretativen Forschungsparadigma, das darauf abzielt, subjektive Erfahrungen, Eindrücke und Interpretationen von Individuen zu verstehen. Da Organisationen als Anordnungen von Individuen verstanden werden können, die in ihren Handlungen miteinander verbunden sind (Blumer 1974, S. 141), kann diese Perspektive auf die deutschen politischen Stiftungen angewendet werden. Ziel war es, herauszufinden, wie die deutschen politischen Stiftungen die Rolle von (politischer) Bildung in ihrer Demokratieförderungsarbeit verstehen. Die *Datenerhebung* erfolgte daher mittels Expert/-innen-Interviews. Insgesamt wurden 23 Personen, darunter alle Büroleitungen der in Tansania vertretenen Stiftungen, mehrere Mitarbeitende und Partner in Tansania sowie externe Expert/-innen befragt. Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen Oktober 2021 und Mai 2022 in Daressalam, Tansania, hauptsächlich persönlich statt. Die Probanden wurden im Sinne semi-strukturierter Interviews mit unterschiedlichen Leitfäden für verschiedene Gruppen auf Englisch oder Deutsch befragt (vgl. Anhang 2). Dabei wurden über 20 Stunden Interviewmaterial gesammelt, die gemäß den einfachen Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015, 20ff.) transkribiert wurden.

Expert/-innen-Interviews sind besonders geeignet, um qualitativ hochwertige Daten über das explizite Wissen der Befragten im Feld und deren Perspektiven auf Prozesse, Interaktionsroutinen, organisatorische Konfigurationen sowie vergangene und aktuelle Ereignisse zu generieren (Meuser und Nagel 2009, 76f.). Zudem wird angenommen, dass Expert/-innen-Interviews interpretatives Wissen aufdecken können, da es von den Interviewten zumindest implizit im Rahmen der Rechtfertigung und Beschreibung von Handlungen artikuliert werden kann (Bogner und Menz 2009, S. 43). Diese Form des Wissens wiederum erlaubt Einblicke in die zugrunde liegenden Theorien der Programme der Stiftungen und ist daher für die Fragestellung besonders relevant. Um dieses Wissen zu erschließen, waren in den Interviewleitfäden in Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 180) daher wesentliche narrative Elemente angelegt.

Nach der Transkription wurden alle Teilnehmer um Validierung gebeten und gaben ihre formale Zustimmung zur Veröffentlichung. Die Interviews wurden pseudonymisiert (vgl.

Gebel et al. 2015, S. 14), indem die Namen der Interviewten durch Farbnamen ersetzt und alle persönlichen Informationen gelöscht wurden, um die Sicherheit der Interviewten zu gewährleisten.

Für die Veröffentlichung des Artikels über die Arbeit der politischen Stiftungen im sich autokratisierenden Tansania wurde die Datengrundlage zudem um die auf den Webseiten der Büros in Tansania verfügbaren Texte unter den Headern „Partner“, „Programm“ oder „Aktivitäten“ ergänzt (Download am 22. Februar 2022). Dabei wurden nur die Inhalte einbezogen, die sich eindeutig auf den untersuchten Zeitraum bezogen oder die sich aufgrund der Interviews zuordnen ließen.

Die *Datenanalyse* erfolgte durch eine induktiv-deduktive qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, 72ff.). So wurden zunächst Zusammenfassungen der Interviews angefertigt, die anschließend abstrahiert und dann zu Fallportraits zusammengeführt wurden. Basierend darauf wurde vor dem Hintergrund der Frage nach der Perspektive der Stiftungen auf die Rolle (politischer Bildung) in der EDF, d.h. ihrer „democracy-making-through-education“-Theorie, in einem iterativen Prozess ein Code System und das dazugehörige Kodierhandbuch entworfen. Anschließend wurde das gesamte Interviewmaterial von der Autorin und einer Gruppe von Zweitkodierer/-innen mindestens zweimal kodiert. Da das Code System fünf Kategorien und eine Vielzahl von Unterkategorien umfasste, wurden es in drei Teile mit entsprechenden Forschungsunterfragen zerlegt und die Interviews in jeweils drei Durchgängen kodiert. Anstelle der Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung wurde zur Qualitätssicherung und Intersubjektivität der Kodierungs- und Interpretationsprozesse eine *Validierung* durch Gruppeninterpretation gewählt (vgl. Steinke 2000, 326). Durch die anschließende Diskussion mit dieser Gruppe wurden strittige Segmente besprochen, das Kodierungssystem angepasst, verdichtet und konsolidiert. Abbildung 9 zeigt das finale Code System. Die *Interpretation* der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellungen der beiden daraus hervorgegangenen Artikel erfolgte ebenfalls in der Gruppe. Dabei wurden insbesondere Teile des Code Systems, die im Hinblick auf die Fragestellungen besonders informativ erschienen, ausgewählt und beispielsweise im Hinblick auf Überschneidungen mit anderen Codes untersucht.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Ich danke Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, Dr. Mark Wenz, Martina Osterrieder, Anne-Christine Banze herzlich für die Unterstützung bei der Entwicklung der Interview-Leitfäden und des Kodierhandbuchs, bei der Interpretation der Daten und bei der Validierung der Ergebnisse. Zudem danke ich Sophia Birchinger, Sophia Schmidt und Claudia Köhler für ihren Einsatz als Zweitkodiererinnen.

Abbildung 9: Überblick Kategoriensystem. Eigene Darstellung.

- [🗄️] "Wickel"/Treiber der Transformation in Tansania
      - [🗄️] Willen Staatsspitze
      - [🗄️] Gesetze und Inhalte -Policy
      - [🗄️] Strukturen, Prozesse, Institutionen d polit. Landschaft -Polity
      - [🗄️] Handeln politischer Akteur:innen -Politics
      - [🗄️] Übergreifende Netzwerke und Austausch
      - [🗄️] Gleichberechtigung der Geschlechter
      - [🗄️] Zivilgesellschaft
      - [🗄️] Aktive Bürger\*innenschaft
      - [🗄️] Medien
      - [🗄️] Gesellschaftliche Multiplikator\*innen und Schlüsselfiguren
      - [🗄️] Schulen (Formales Bildungssystem) und Bildungsniveau
      - [🗄️] Kinder und Jugendliche
      - [🗄️] Junge Erwachsene
      - [🗄️] Stärkung marginalisierter Gruppen
      - [🗄️] Ökonomische Entwicklung
      - [🗄️] Frieden und Gewaltfreiheit
      - [🗄️] Internationale Vernetzung und Öffnung Tansanias
      - [🗄️] Unabhängigkeit von kolonialen und kapitalistischen Einflüssen
      - [🗄️] Demokratieförderliches internat. Umfeld/internat. Druck
    - [🗄️] Kein Transformationspotenzial/Transformationshemmnisse
  - [🗄️] Relevante Faktoren für Maßnahmenausgestaltung
        - [🗄️] Einhaltung demokratischer Standards
        - [🗄️] Ownership Tansania/Kooperation auf Augenhöhe
        - [🗄️] Kontinuität und Konsistenz
        - [🗄️] Einschätzung eigenes Wirkungspotential
        - [🗄️] Regime-Kompatibilität
        - [🗄️] Fehlende Ressourcen
        - [🗄️] Interne Prozesse und (Personal-) Strukturen
        - [🗄️] Stiftungsexpertise aus anderen Ländern
        - [🗄️] Vorbild Deutschland
        - [🗄️] Ideologische/inhaltliche Ausrichtung
        - [🗄️] Politische Neutralität/Überparteilichkeit
        - [🗄️] Einschränkungen durch politischen Kontext
        - [🗄️] Kulturelle Kontextfaktoren
        - [🗄️] Nennung kontextspezifische Maßnahmenplanung allgemein
        - [🗄️] Sonstige Rahmenbedingungen
        - [🗄️] Do-no-harm
        - [🗄️] Strukturelle und formale Aspekte Stiftungswesen
        - [🗄️] Leitlinien deutsche Außenpolitik
    - [🗄️] Rolle der Stiftung in Bildung
          - [🗄️] Produzentin von neuem Wissen (Studien)
          - [🗄️] Anbieterin/Mangerin politischer Bildungsformate
          - [🗄️] Lehrerin/Inhaltliche Expertin
          - [🗄️] Expertin für politische Bildung
          - [🗄️] Vernetzerin/Brückenbauerin
          - [🗄️] Initiatorin von politischen Austausch-/ Meinungsbildungs-/Entsc
          - [🗄️] Bereitstellerin von (finanziellen) Ressourcen
          - [🗄️] Fürsprecherin für Stimmen aus dem globalen Süden
      - [🗄️] Lernziele
            - [🗄️] Informations- und Wissensvermittlung
            - [🗄️] Vermittlung von Skills
            - [🗄️] Vermittlung von Best Practices und Anwendungen
            - [🗄️] Kompetenzen politischen Denkens
            - [🗄️] Kritisches Denken
            - [🗄️] Kompetenzen politischen Handelns
            - [🗄️] Soziale Kompetenzen/Methodenkompetenz
            - [🗄️] Demokratische Werte und Einstellungen
        - [🗄️] Genannte didaktische Prinzipien
              - [🗄️] Selbstinstruktion und Lernendenzentrierung
              - [🗄️] Methodenvielfalt
              - [🗄️] Kompetenzorientierung
              - [🗄️] Überwältigungsverbot
              - [🗄️] Wissenschaftsorientierung/Sachlichkeit
              - [🗄️] Handlungsorientierung
              - [🗄️] Zielgruppenorientierung
              - [🗄️] Problemorientierung
              - [🗄️] Zukunftsorientierung/Konfliktorientierung

### 4.3 Methodischer Zugang in Teilstudie II: Deskriptive Auswertung von Fragebögen

Im Folgenden werden die methodologischen und methodischen Grundlagen der Teilstudie II zu politischer Bildung in Nord-Süd-Schulpartnerschaften vorgestellt.

Im Sinne des postpositivistischen Forschungsparadigmas folgt die zweite Teilstudie dieses Dissertationsvorhabens einem quantitativen Forschungsdesign (vgl. Leavy 2017, S. 19). Die vorgestellten Ergebnisse sind Teil eines umfangreichen Fragebogens (vgl. Anhang 3), welcher vorwiegend auf erprobten Erhebungsinstrumenten wie PISA for Development (vgl. OECD 2018b) und der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016 (vgl. Schulz et al. 2016) beruht. Dabei diente PISA for Development insbesondere als Vorlage für die Fragen zu den (sozioökonomischen) Hintergrundvariablen, während den Lehrkräfte-Fragebögen der ICCS 2016 die Fragen zum Verständnis von Demokratie und politischer Bildung entnommen wurden.

Zudem sollten die Perspektiven der Lehrkräfte auf das politische Lernen Nord-Süd-Austausch zwischen Schüler/-innen erhoben werden, da diese auf Basis der Literatur (siehe Kapitel 3.3) als ein wichtiger Faktor für das Ausschöpfen des Potenzials von Nord-Süd-Schulpartnerschaften für das Globale Lernen identifiziert wurden. Da Globales Lernen darauf abzielt, Menschen zu mündigen, verantwortungsvollen und reflektierten Akteur/-innen in einer globalisierten Welt zu machen, und Globales Lernen damit eine große Schnittmenge mit der politischen Bildung teilt, können die Perspektiven der Lehrkräfte also auch als ein Schlüsselfaktor für die Demokratieförderung durch Bildung in Nord-Süd-Schulpartnerschaften verstanden werden. Konkret wurden zu diesem Zwecke auf Basis des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. KMK und BMZ 2016) weitere Fragen entwickelt und einem Pretest unterzogen. Insbesondere wurde auf die Themenbereiche zurückgegriffen und diese durch die SDGs ergänzt, um die Vorstellungen der Lehrkräfte über das Lernen in der Nord-Süd-Schulpartnerschaft zu erfragen und anschließend differenzierte Aussagen treffen und konkrete praktische Handlungsempfehlungen sowie Vorschläge für die thematische Gestaltung von Dialogprojekten ableiten zu können.

Die Erhebung erfolgte in den Zeiträumen Oktober bis Dezember 2021 sowie Februar bis April 2023 über das Netzwerk einer deutsch-tansanischen NGO. Die erste Erhebung erfolgte online und auf Papier. Die Online-Erhebung generierte hierbei zu wenige Antworten, weshalb papierbasiert zu einem späteren Zeitpunkt nacherhoben werden musste. In beiden Fällen

wurden zunächst die Schulleitungen angesprochen und gebeten, die Fragebögen selbst auszufüllen sowie an Lehrkräfte des Kollegiums zu verteilen. Diese Strategie entspricht der „convenience sampling“-Strategie (vgl. Leavy 2017, S. 79). Die meisten, aber nicht alle der teilnehmenden Schulen verfügten zum Erhebungszeitpunkt über partnerschaftliche Beziehungen zu einer Schule in Deutschland. Sowohl die Dauer der Partnerschaft als auch die der Anstellung der Lehrkraft an den Schulen sowie die Eingebundenheit der Lehrkräfte in die Partnerschaft variieren allerdings innerhalb des Datensatzes. Aufgrund der Größe und Sampling-Zusammensetzung und -Strategie erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Die *Datenaufbereitung* erfolgte anschließend per SPSS. Dabei wurden die Fragebögen, welche zu weniger als 50% bearbeitet wurden oder ein offensichtliches optisches Muster in den Antworten zeigten, ausgeschlossen. Insgesamt lagen schließlich gültig Fragebogen von 74 Personen (davon 34% Frauen und 18% (stellv.) Schulleitungen) von 21 Schulen (davon 28% Grundschulen bis Klasse 7, 72% Sekundarschulen)<sup>16</sup> vor.

Für die *Datenanalyse* wurden die Gruppen der beiden Erhebungszeiträume zusammengefasst, da weder davon ausgegangen werden musste, dass der Zeitpunkt im Hinblick auf die verfolgte Fragestellung einen Unterschied macht, noch ein Gruppenvergleich angestrebt wurde. Basierend auf dem gesamten Datensatz wurden verschiedene deskriptive Statistiken für die Fragen erstellt und die Abhängigkeit des Antwortverhaltens von den Merkmalen Geschlecht, Alter und unterrichtete(s) Fach/Fächer sowie zwischen zwei verschiedenen Items innerhalb einer Frage mittels verschiedener statistischer Verfahren überprüft. Schließlich wurden die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse im Rahmen einer Interpretationsgruppe im Sinne Steinkes (2000, 326) mit deutschen und tansanischen Mitgliedern validiert.<sup>17</sup>

#### 4.4 Forschen im Nord-Süd-Kontext

Dieses Kapitel untersucht die ethischen, forschungspraktischen und methodologischen Herausforderungen in kulturübergreifender Forschung, insbesondere im Nord-Süd-Kontext. Es beleuchtet insbesondere die Komplexität, die durch unterschiedliche kulturelle, soziale und

---

<sup>16</sup> Für die genaue Zusammensetzung des Samples sei auf Ohlig (2024) verwiesen.

<sup>17</sup> Mein Dank gilt allen, die mich bei der Erstellung der Fragebögen, der Verteilung der Fragebögen, der Auswertung, Interpretation sowie der Validierung der Ergebnisse Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Susanne Timm, Dr. Mark Wenz, Martina Osterrieder, Anne-Christine Banze, Eliet Senkoro und Erick Msuya.

politische Rahmenbedingungen entsteht, und zeigt auf, wie diese Faktoren die Forschungsprozesse und -ergebnisse beeinflussen. Dabei wird auf die spezifischen epistemologischen Herausforderungen der qualitativen Teilstudie I und der quantitativen Teilstudie II eingegangen und wie versucht wurde, diesen in der Datenerhebung und -auswertung zu begegnen. Zudem steht die Reflexion der Ergebnisse im Lichte der epistemologischen Herausforderungen im Fokus.

Forschung in kulturübergreifenden und Nord-Süd-Kontexten ist im Allgemeinen mit erheblichen ethischen und praktischen Herausforderungen verbunden. Die Machtdynamik in den Forschungsbeziehungen beeinflusst u.a. Fragen der Zustimmung, des Forschungsdesigns, des Eigentums an den Daten und der Nutzung (Marshall und Batten 2004, 1ff.). Zudem gilt es gerade im Rahmen von demokratiebezogener Forschung in nicht-demokratischen Kontexten die Sicherheit derer, die in diesen Kontexten tatsächlich leben und arbeiten und in der Forschung als Befragte oder aber Berater/-innen fungieren, zu gewährleisten. Dabei gilt es stets, ihren Schutz mit der Anerkennung ihres Beitrags durch beispielsweise namentliche Nennung abzuwägen. Aus verschiedenen forschungsethischen Überlegungen heraus (Brounéus 2011; vgl. Fujii 2012) und im Einklang mit dem „Do-No-Harm“-Prinzip internationaler Zusammenarbeit wurden alle Beteiligten aus dem Globalen Süden pseudonymisiert (Teilstudie I) bzw. anonymisiert erhoben (Teilstudie II), um potenzielle Risiken für die Teilnehmenden zu minimieren, das Vertrauen der Teilnehmenden zu respektieren und eine offene und ehrliche Kommunikation mit den Teilnehmenden zu ermöglichen. So wurden das entsprechende Vorgehen sowie sonstige Maßnahmen zum Datenschutz an die Befragten vorab kommuniziert, um eine freie und informierte Einwilligung der Teilnehmenden vor Beginn der Studie zu ermöglichen.

Neben diesen und weiteren praktischen Fragen (u.a. Umgang mit beschränkten (finanziellen) Ressourcen und begrenzter Infrastruktur, mit unterschiedlichen kulturellen Gepflogenheiten, z.B. bei der Verabredung von Terminen, mit dem limitierten Zugang zu Daten und Informationen, mit klimatischen Bedingungen in den Untersuchungsländern, mit der möglicherweise unklaren Sicherheitslage, mit Sprachbarrieren, etc.) sind Forschungsvorhaben unter Beteiligung von Personen aus Nord und Süd vor allem auch von methodologischen Herausforderungen geprägt. Im Falle dieser Dissertation wird dies besonders am Demokratiebegriff deutlich. Im Folgenden werden nun verschiedene methodologische Herausforderungen, die diese Dissertation maßgeblich begleitet haben, sowie der Umgang der Forscherin damit reflektiert.

Teilstudie I folgt dem interpretativen Forschungsparadigma. Dieses beruht auf einem hermeneutischen Ansatz, d.h. der Idee, dass Forschende andere Individuen und deren Interpretationen der sie umgebenden Welt verstehen können. Gleichzeitig wird angenommen, dass jede Interpretation in spezifischen sozio-kulturellen, sozio-zeitlichen und sozio-räumlichen Kontexten stattfindet (Cohen et al. 2018, S. 20). Daher besagt das „Argument der Subjektbezogenheit“ (Jahn 2006, S. 335) interpretativer Forschung, dass subjektive Erfahrungen, Überzeugungen, Einstellungen und Wahrnehmungen auch nur unter Einbezug der sozialen, kulturellen und historischen Hintergründe der Akteure verstanden werden können. Forschende im interpretativen Paradigma bemühen sich, die Perspektiven der untersuchten Subjekte durch empathisches Verstehen nachzuvollziehen und deren Welt durch ihre Augen zu sehen. Im Rahmen von Nord-Süd-Forschung wie dieser Dissertationsforschung, in der eine weiße, in Mitteleuropa sozialisierte Forscherin subjektive Perspektiven von Menschen aus dem Globalen Süden (hier: Tansania) interpretiert, kann dies insofern problematisch sein, als es fraglich ist, inwieweit Forschende sich von den eigenen sozialen und kulturellen Prägungen lösen und in einen neuen Kontext nahezu unbefangen eintauchen können. Jahn (2006, S. 335) zufolge besteht stets die Gefahr, dass „einzelne Forscher aus einem bestimmten Kulturkreis [...] die heimischen intellektuellen Standards auf andere Kulturbereiche ausweitet (Ethnozentrismus)“. Besonders offensichtlich sei diese Gefahr bei Forschungsgebieten mit normativem Themenbezug, wie beispielsweise Demokratisierung (ebd.). In der Folge komme es häufig dazu, dass ausländische Beobachtende in ihrer Forschung bestimmte Aspekte beleuchten, welche von einer einem ganz anderen Kontext entstammenden Theorie als wichtig identifiziert werden, jedoch von direkt involvierten Personen als nebensächlich betrachtet werden (Jahn 2006, S. 325).

Auch Santos (2014) kritisiert eine eurozentrische Wissensproduktion als eine „Formen der modernen Herrschaft“, welche auf den Prämissen der modernen Wissenschaft ruhenden Praktiken eine weitere globale Form von Ausgrenzung erschaffen habe. So führe das Betrachten südlicher Perspektiven mit „nördlichen Augen“ zu einem systematischen Unsichtbarmachen und/oder zu einer auf der Verschwendung anderer, nicht-wissenschaftlicher Wissensformen basierende epistemische Gewalt, im schlimmsten Fall zu einem Epistemizid (Joffre-Eichhorn 2020, S. 201). Daraus folgt jedoch nicht, dass die Forschung in anderen Kontexten prinzipiell ein illegitimes Vorhaben darstellt (Lang-Wojtasik 2002, S. 136). Santos (2014) beschreibt dies als eine Theorie und Praxis der Nachhut, die Epistemologie des Südens, welche auf drei wesentlichen Hypothesen aufbaut:

*„Erstens, dass das Verständnis der Welt weit über das westliche Verständnis der Welt hinausgeht. Zweitens, dass es keine globale soziale Gerechtigkeit ohne eine globale kognitive Gerechtigkeit gibt. Drittens, dass die emanzipatorischen Veränderungen in der Welt anderen Regeln und Vorschriften folgen können als denen, welche die westlich-zentrierte kritische Theorie entwickelt hat, und dass eine solche Vielfalt aufgewertet werden sollte.“ (Santos 2014, S. 30)*

Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht, diese Theorie und Praxis der Nachhut nun umzusetzen, indem die eigene Standortgebundenheit anerkannt und sowohl der Prozess der Datengewinnung als auch -auswertung im Hinblick auf diese reflektiert wurden. Im Folgenden soll dies exemplarisch anhand von zwei „epistemologischen Herausforderungen“ von Teilstudie I nachvollzogen werden.

Zunächst scheint es in Teilstudie I unproblematisch, dass sich eine deutsche Forscherin den theoretischen Konzeptionen der deutschen politischen Stiftungen widmet und versucht, diese zu verstehen. Gleichwohl wurden jedoch vorwiegend nicht deutsche Personen interviewt. Dies liegt daran, wie die deutschen politischen Stiftungen arbeiten. So sind ihre Programme stets das Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen den (meist deutschen) dem Globalen Norden entstammenden Leitungen, den lokalen Fachkräften sowie den lokalen Partnern. Dies macht deutlich, dass keinesfalls davon ausgegangen werden kann, dass die den Bildungsaktivitäten zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen ausschließlich innerhalb der sozio-kulturellen, sozio-zeitlichen und sozio-räumlichen Grenzen der Bundesrepublik verstanden werden können. Eine besondere Herausforderung besteht zusätzlich darin, dass es sich im Unterschied zu anderen erziehungswissenschaftlichen (Fall-)Studien in Ländern des Globalen Südens hier um einen Forschungsgegenstand handelt, der inhärent transnational<sup>18</sup> ist. So geht es aus Sicht der Forscherin nicht nur darum, einen Zugang zu den Vorstellungen und Konzepten von Personen aus dem Globalen Süden zu bekommen, sondern die Interpretation von Personen aus verschiedenen Kulturkreisen und mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen in Einklang zu bringen. Dafür wurden sowohl in der Phase der Datenerhebung als auch der -auswertung verschiedene Vorkehrungen getroffen.

---

<sup>18</sup> Eine umfassende Diskussion, was „transnational“ im Kontext von Bildungsräumen, -organisationen und -zusammenarbeit bedeutet findet man bei Adick (2008).

Für die Datenerhebung wurden spezifische Interviewleitfäden für die lokalen Fachkräfte und Partner entwickelt, was sich mit den Prinzipien der Offenheit und des Verstehens, welche dem interpretativen Forschungsparadigma eigen sind, begründen lässt (Gläser und Laudel 2010, 150). Die hohen narrativen Anteile (z.B. „Can you tell me how a regular meeting with the [insert name of foundation] typically looks like?“) sollten zudem Raum dafür bieten, dass die Interviewpartner ihre eigene Logik darlegen konnten. Gleichwohl erforderten einige Interviewsituationen einen erheblich flexibleren Umgang mit dem Leitfaden. Dies wurde von der Autorin in der Vorbereitung zwar antizipiert, stellte jedoch in der praktischen Handhabung durchaus eine Herausforderung dar, wenn es z.B. darum ging, Suggestivfragen zu vermeiden. In der Auswertung wurde daher großen Wert darauf gelegt, das Frageverhalten mit dem Antwortverhalten in Beziehung zu setzen, um hierdurch herauszuarbeiten, ob es sich bei der Antwort ggf. um ein Artefakt handelt, d.h. um eine Antwort, die nur durch die Erhebung erzeugt wurde. Darüber hinaus galt es zu vermeiden, dass die Interviewpartner/-innen bzw. der Interviewpartner einzig zum Medium der Erwartungen der Interviewenden degradiert wird (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 137). Bei der Interviewführung wurde daher in hohem Maße darauf geachtet. Indem negative und positive Wertungen vermieden wurden, sollte insbesondere die Wahrscheinlichkeit, vermehrt „sozial erwünschte“ Antworten zu erhalten, reduziert werden (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 177). Dennoch wurde in einigen Interviews deutlich, dass die Partner nicht immer zwischen der deutschen Forscherin, die in keinem Abhängigkeitsverhältnis zu den deutschen politischen Stiftungen steht, und Letzteren differenzierten bzw. die Forscherin sogar als eine mit den deutschen politischen Stiftungen (finanziell) verbundene Person wahrnahmen. Dem konnte auch der Verweis auf den unabhängigen Doktorandinnen-Status im Rahmen der Kontaktaufnahme und zu Beginn der Interviews in einigen Fällen nicht ausreichend entgegenwirken. Deutlich wurde diese Fehleinschätzung beispielsweise in einem Interview bei der Frage nach ihren Empfehlungen für die Stiftungsarbeit. In der Antwort des Interviewpartners wurde u.a. deutlich, dass der lokale Partner glaubte, die Forscherin habe Einfluss auf die den lokalen Partnern im Globalen Süden von den Stiftungen zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel. Dies lässt sich laut Lang-Wojtasik (2002, S. 141) darauf zurückführen, dass aus dem Globalen Norden stammende Forschende im Globalen Süden – ob gewollt oder nicht – immer auch als Repräsentant/-innen einer „Dominanzkultur“ agieren, was sich durch die unweigerliche Asymmetrie von Forscher/-innen und „Beforschten“ in der Nord-Süd-Forschung im Kontext globaler Macht- und Wirtschaftsungleichgewichte ergebe. Zudem bestünde die Gefahr, dass Forschungen im Globalen Süden Ängste, aber auch Hoffnungen

weckten, die zu stillen jenseits der Möglichkeiten der Forschenden liegen (Lang-Wojtasik 2002, S. 139). Da auch die Interviews mit den Mitarbeitenden der Stiftungen nahezu durchgehend Verweise auf den Ressourcenmangel enthielten, ist jedoch auch möglich, dass die Partner in den Interviews durchaus auch eine eigene Agenda verfolgten und das Interview bzw. auch diese Forschungsarbeit als Plattform für die Verbalisierung eigener Interessen nutzten. In Reaktion auf diese Erfahrungen wurde in darauffolgenden Gesprächen die Unabhängigkeit der Autorin dieser Arbeit und ihrer Forschung stärker hervorgehoben. Zugleich wurde die skizzierte Problematik auch bei der Datenauswertung mitbedacht, um so auch andere Antworten auf mögliche Interessenlagen hin zu untersuchen. So weist die Hoffnung auf höhere finanzielle Mittel insbesondere daraufhin, dass die Antworten in den entsprechenden Interviews von „sozialer Erwünschtheit“ geprägt sein könnten und ggf. die subjektiv wahrgenommene Möglichkeit der Lobbyarbeit für die eigenen Wünsche ergriffen wurde.

Bei der Analyse der Interviews galt es also, den jeweils spezifischen Hintergrund der Partner, ihrer Beziehungen zu den jeweiligen Stiftungen sowie die Merkmale des Interviews mitzudenken, was durch die dafür angefertigten Charakterisierungsmemos ermöglicht wurde. Schließlich wurden die epistemologischen Herausforderungen auch bei der Transkription der Interviews mitgedacht. Hierbei wurden Passagen nicht geglättet, so dass offensichtliche (sprachliche) Schwierigkeiten der Interviewpartner, etwas auszudrücken, weiterhin kenntlich waren und bei der Interpretation beachtet werden konnten.

In der Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse sollte insbesondere durch das induktive Vorgehen den epistemologischen Herausforderungen begegnet werden. Die qualitative Inhaltsanalyse „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers“ (Mayring 2022, S. 85), was durch die regelgeleitete Kategorienbildung systematisiert wird (ebd.). Gleichzeitig ermöglicht die induktive Vorgehensweise eine inhaltliche Offenheit. Dies ist besonders wertvoll in Forschungskontexten, in denen noch wenig etabliertes Wissen existiert oder wo westliche Theorien möglicherweise nicht direkt anwendbar sind. Durch den offenen, datengeleiteten Ansatz kann eine induktive qualitative Inhaltsanalyse außerdem besser auf kulturspezifische Aspekte und lokale Kontexte eingehen. So hat sie das Potenzial, Stimmen und Perspektiven der Forschungsteilnehmenden aus dem Globalen Süden stärker in den Vordergrund zu rücken, anstatt sie in vordefinierte Kategorien zu zwingen (vgl. Rogge 2013, 186ff.). Gleichwohl kann die regelgeleitete Kategorienbildung den Einfluss der Forschenden auf die Ergebnisse, die durch eine induktive qualitative Inhaltsanalyse gewonnen werden, zwar

deutlich minimieren, aber nicht vollständig vermeiden. Auch deshalb ist es bei qualitativen Methoden wie der hier gewählten qualitativen Inhaltsanalyse im Gegensatz zur quantitativen Forschung nicht oder nur begrenzt möglich, im Sinne einer Standardisierung intersubjektive Überprüfbarkeit zu gewährleisten. Neben der Dokumentation des Forschungsprozesses und der Anwendung von Regeln stellt deshalb die Interpretation in Gruppen ein Qualitätskriterium qualitativer Forschung dar (Kallweit 2019, 162f.). Zudem verweisen Blatter et al. (2007, S. 135) darauf, dass insbesondere hermeneutische Zugänge wie in Teilstudie I nicht nur die Reflexion (bzw. Ausklammerung) des eigenen Vorwissens notwendig machen, sondern auch voraussetzen, dass die Interpretierenden „kompetente Mitglieder der untersuchten Sinn- und Interaktionsgemeinschaft sind“ (ebd.). Ein reflexiver Umgang mit der Situiertheit des Untersuchungsgegenstandes ist schließlich dann besonders notwendig, wenn es sich um Forschungen „mit normativem Einschlag“ handelt (Jahn 2006, S. 336). Dies ist gerade bei Forschungen zu Demokratie und Demokratisierung der Fall, stellen sich hier doch unweigerlich die Fragen, was ist Demokratie und wie wünschenswert ist sie. Dass der/die Forscher/-in implizite Werte und Normen in den Forschungsprozess einfließen lässt, lässt sich dabei nicht vollständig vermeiden.<sup>19</sup>

Um einerseits die Einflüsse der sozio-kulturellen, sozio-zeitlichen und sozio-räumlichen Grenzen des Interpretationsvermögens der einzelnen Forschenden möglichst gering zu halten und andererseits die Einblicke der Mitglieder der untersuchten Sinngemeinschaft aufnehmen zu können, wurde daher im Sinne der Qualitätsstandards qualitativer Forschung eine Vielzahl von anderen Personen – mit unterschiedlicher wissenschaftlicher Erfahrung und sowohl aus dem Globalen Norden als auch aus dem Globalen Süden (insbesondere aus Tansania) – in die verschiedenen Auswertungsschritte einbezogen.

In Teilstudie II nun ergibt sich im Hinblick auf den zugrunde gelegten Demokratiebegriff aus der Lokalisierung der Forschung im Nord-Süd-Kontext ein besonderes epistemologisches Problem. Im Unterschied zu Teilstudie I, die durch die induktive Vorgehensweise ergebnisoffen und theoriegenerierend angelegt ist, überprüft Teilstudie II deduktiv das Demokratieverständnis der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen auf Basis eines vorher festgelegten

---

<sup>19</sup> Im Sinne der Transparenz möchte die Autorin dieser Arbeit an dieser Stelle daher offenlegen, dass sie externe Demokratieförderung grundsätzlich für ein legitimes Unterfangen hält. Sie ist der Überzeugung, dass Demokratie das einzige System ist, das potenziell Unterdrückung aufheben und Menschenrechte vollumfänglich schützen kann. Dies schließt eine kritische Haltung gegenüber dem „Wie“ der Demokratieförderung jedoch genau so wenig aus wie die Erkenntnis, dass es keine perfekte Demokratie gibt.

Demokratiebegriffs, der zu Operationalisierung herangezogen wurde. Konkret basieren die jeweiligen Fragen des Fragebogens auf dem Lehrkräfte-Fragebogen der ICCS 2016. Zwar strebt die ICCS selbst danach, eine international vergleichende „Large-Scale-Studie“ zu sein, die in verschiedenen Kontexten Anwendung findet und zu vergleichbaren Ergebnissen führt (Ziemes und Matafora 2024, S. 367). Gleichzeitig stellt für die ICCS aber das Vorhandensein einer repräsentativen Demokratie einen wesentlichen gemeinsamen kulturellen Anker dar, was bereits eine normative Annahme inkludiert und dazu führen kann, dass Frage-Items in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich funktionieren (ebd.).

Auch die Betrachtung der theoretischen Grundlage der ICCS-Erhebungsinstrumente wie sie im Assessment Framework (Schulz et al. 2016) dargelegt ist, zeigt deutlich, dass die zugrundeliegenden Theorien vorwiegend aus dem Globalen Norden stammen. Zwar wurde bei den Übersetzungen sowie durch Einbezug der Rückmeldungen vergangener Studien darauf geachtet, die kontextspezifischen Lesart zu antizipieren. Gleichzeitig haben an den bisherigen Erhebungswellen der ICCS und ihren Vorgänger-Studien kaum Länder aus dem Globalen Süden und insbesondere bisher kein Land aus Afrika teilgenommen. Die Anwendung solcher standardisierter Instrumente „mit Nord-Prägung“ läuft daher Gefahr, Nuancen und Schwerpunkte im Demokratieverständnis in Ländern des Globalen Südens, z.B. die besondere Bedeutung von Kollektivismus im Unterschied zu Individualismus, sowie lokale Einflussfaktoren hierauf zu übersehen. Angesichts der zahlreichen Vorteile, die sich aus der Nutzung dieser erprobten Erhebungsinstrumente (Ressourceneffizienz, Erprobung, garantierte Qualität und Verlässlichkeit der Daten) für diese Dissertationsstudie im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse ergaben, schien das gewählte ICCS-Vorgehen dennoch legitim und zweckmäßig. So waren aufgrund der Tatsache, dass in Tansania Englisch nach Swahili die zweite Amtssprache ist, die vor allem im Bildungssystem eine wichtige Rolle einnimmt,<sup>20</sup> wenige sprachlich bedingte Verständnisprobleme zu erwarten. Darüber hinaus ermöglicht das Vorgehen internationale Vergleiche und die Identifikation von globalen Trends im Demokratieverständnis, was besonders für die Frage nach Demokratieförderung im Kontext von Nord-Süd-EZ bedeutsam ist. Die dennoch bestehenden epistemologischen Herausforderungen galt es daher, besonders bei der Dateninterpretation einzubeziehen. Dies wurde unter anderem durch die „kommunikative Validierung“ mit tansanischen Lehrkräften

---

<sup>20</sup> Englisch wird an den Grundschulen als Fremdsprache unterrichtet. In der Sekundarstufe werden die meisten Fächer auf Englisch unterrichtet.

umgesetzt. Lamnek (2010, S. 140) versteht unter kommunikativer Validierung, was von Kuckartz (2018, S. 218) mit „member checking“ beschrieben wird. Gemeint ist die Validierung der Auswertung und der Ergebnisse mit den Forschungsteilnehmenden selbst. Zudem wurden erneut die Mitglieder der obengenannten Interpretationsgruppe in den Prozess der Datenauswertung einbezogen, um die Verallgemeinerbarkeit von empirischen Befunden durch die multiperspektivische Interpretation der Daten zu erhöhen (vgl. Kuckartz 2018, S. 218; Reichertz 2016, S. 73). Schließlich kam dem Einbezug von Kontextwissen eine besonders große Rolle im Interpretationsprozess zu, welcher durch die Feldkenntnis der Autorin, Konsultation von anderen (lokalen) Expert/-innen sowie eine umfassende Literaturrecherche entsprochen wurde. Langfristig jedoch, so zeigen auch die Ergebnisse, empfiehlt sich eine kulturelle Anpassung der Instrumente oder eine Kombination mit qualitativen Forschungsmethoden, um mögliche Spezifika des Demokratieverständnisses von Personen aus dem Globalen Süden, respektive von tansanischen Lehrkräften und Schulleitungen, zu ermitteln.

## 5 Ergebnisse

Dieses Kapitel beinhaltet kurze Zusammenfassungen der Ergebnisse der Teilstudien im Hinblick auf die in Kapitel 3.4 vorgestellten Unterfragen (5.1 und 5.3). Die Ergebnisse wurden in vier Zeitschriftenartikeln veröffentlicht (bzw. befinden sich noch im Review-/Veröffentlichungsprozess):

### Teilstudie I: Die politische Bildungsarbeit der deutschen politischen Stiftungen in Tansania

- Artikel 1: Ohlig, L. (2025b). German political foundations' democracy promotion in autocratizing Tanzania: opening spaces for civil society support and transnational learning. *Democratization*, 1–23. doi:[10.1080/13510347.2024.2448849](https://doi.org/10.1080/13510347.2024.2448849)
- Artikel 2: Ohlig, L. (2025c). The Power of Knowledge in Development Cooperation: Allowing or limiting equal partnerships? German democracy promotion in Tanzania. *Tertium Comparationis* 31 (1), S. 69-90.

### Teilstudie II: Politische Bildung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften

- Artikel 3: Ohlig, L. (2024). Voneinander und miteinander lernen: Perspektiven tansanischer Lehrkräfte auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 47 (2), 20–27. doi:[10.31244/zep.2024.02.04](https://doi.org/10.31244/zep.2024.02.04)
- Ohlig, Louise (2025): Education for democracy in autocratic settings: an exploration of Tanzanian school actors' understandings. *Globalisation, Societies and Education*, 1–17. doi:[10.1080/14767724.2025.2510592](https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2510592)

Der letzte Teilabschnitt (5.3) widmet sich dem systematischen Zusammendenken dieser Ergebnisse im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung.

### 5.1 Ergebnisse der Teilstudie I: Die Rollen von Bildung und Wissen in der Demokratieförderung der deutschen politischen Stiftungen in Tansania

Die Unterfragen der Teilstudie I lauteten:

- Welche Instrumente setzen die deutschen politischen Stiftungen in einem autokratischen Kontext ein? Wie passen sie ihren Werkzeugkasten an den jeweiligen Kontext an? Und warum?
- Welche Rolle spielt Wissen in der Zusammenarbeit der politischen Stiftungen und ihrer lokalen Partner? Wie nehmen die Akteure die Verteilung von Wissen in der

Zusammenarbeit wahr? Und was bedeutet dies für die Rollenverteilung in der gemeinsamen politischen Bildungsarbeit in Tansania?

Da die getrennte Beantwortung der Fragen bereits in Ohlig (2025b) und Ohlig (2025c) erfolgt, werden im Folgenden diese Fragen zusammengefasst beantwortet. Zuerst wird die Rolle der Stiftungen auf Basis der eigenen Wissensallokation oder ihrer lokalen Partner vorgestellt (5.1.1). Daraufhin werden die Instrumente der Stiftungen im Hinblick auf Bildung und insbesondere im Kontext der tansanischen Autokratisierung reflektiert (5.1.2) sowie die Erkenntnisse zur Rolle der lokale Partner in der EDF der deutschen politischen Stiftungen dargelegt (5.1.3). Abschließend wird ein auf Teilstudie II beruhendes Zwischenfazit hinsichtlich der übergeordneten Forschungsfrage gezogen (5.1.4).

### 5.1.1 Die Rolle und das Selbstverständnis der Stiftungen

Die Interviews verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Stiftungsmitarbeitenden und ihren lokalen Partnern durch eine komplexe und manchmal unklare Rollenverteilung gekennzeichnet ist. Einerseits betonen die Stiftungsmitarbeitenden die Bedeutung der Zusammenarbeit mit lokalen Partnern, um Kontextsensibilität und lokale Eigenverantwortung in der Demokratisierung sicherzustellen. Andererseits nehmen lokale Partner nicht nur die Rolle der Initiatoren und Umsetzer gemeinsamer Projekte ein, sondern sind manchmal auch Zielgruppe derselben Projekte. Diese komplexe Beziehung wird dadurch verstärkt, dass die lokalen Büros der Stiftungen hauptsächlich mit tansanischen Mitarbeitern besetzt sind, die eine Vermittlerrolle zwischen dem deutschen Hauptquartier und den lokalen Partnern übernehmen.

Für die Seite der Stiftungen zeigte die Analyse der Interviews mit den Stiftungen sowie den lokalen Partnern insgesamt folgende Aspekte: Die Stiftungen selbst verstehen sich hauptsächlich als Experten für Demokratieförderung, was sie an ihren umfangreichen Erfahrungen in der Arbeit unter autokratischen Bedingungen und ihrer Fähigkeit, relevante Akteure zusammenzubringen, festmachen. Die lokalen Partner unterstützen dieses Narrativ – auch weil sie Deutschland als Vorbild für Demokratisierung sehen. Zudem fungieren die Stiftungen als Netzwerker, die Dialog und Austausch zwischen verschiedenen Interessengruppen fördern, indem sie Räume für Begegnungen schaffen. Sie präsentieren sich aber auch als Lernmediatoren, die Wissen und Expertise kanalisieren und transnationale Bildungsräume öffnen. So verstehen sich einige Stiftungsmitarbeitenden beispielsweise aber auch vorwiegend als Lehrkraft, die der Zielgruppe (sowie u.U. den lokalen Partnern) demokratischen Theorien beibringen, aber auch Schulungen zu Finanzberichterstattung und

Methoden für Monitoring und Evaluation (M&E) anbieten. Besonders Stiftungen mit größeren Budgets tendieren dazu, diese lehrende Rolle stärker zu betonen. Einige Stiftungsmitarbeitenden betonen jedoch auch ihre Rolle als Lernende und stellen hingegen die Bedeutsamkeit der Expertise der lokalen Partner voraus. Darauf aufbauend versucht ein Teil der Stiftungen auch, Stimmen aus dem Globalen Süden in Europa und Deutschland zu vermitteln. Schließlich verstehen sich die Stiftungen als Produzenten neuen Wissens durch Forschung und Analysen sowie als Initiatoren von Diskussionen zu relevanten Themen.

Im Verhältnis zu den lokalen Stiftungen verleiht die den Stiftungen zugesprochene Expertise Macht in verschiedenen Dimensionen. Die zugesprochene Expertise im Projektmanagement verleiht ihnen beispielsweise die Macht, Entscheidungen zu treffen und den Projektverlauf zu bestimmen. Ihre Rolle als Expert/-innen für Demokratie und Demokratisierung gibt ihnen epistemische Macht, Wissen als relevant oder „gut“ zu bewerten und neue Ideen und Konzepte zu beurteilen.

#### 5.1.2 Die Instrumente der Stiftungen

Die den Stiftungen zugeschriebenen Rollen stehen in enger Verbindung mit den in der EDF eingesetzten Maßnahmen der Stiftungen in Tansania. Diese bestehen vorwiegend in der Ermöglichung, Vorbereitung sowie teilweisen Umsetzung von Bildungs- und Dialogformaten. Die Analyse ihres „Werkzeugkastens“ sowie insbesondere dessen Anpassungen vor dem Hintergrund der Autokratisierung des Ziellandes auf Basis der Interviews offenbarte sechs Strategien, derer sich die politischen Stiftungen bedienen, um trotz der schwierigen Bedingungen weiter ihr Ziel der EDF zu verfolgen. Dabei lassen sich drei Strategien vor allem auf die Möglichkeiten zurückführen, die sich aus der besonderen Verfasstheit der politischen Stiftungen als QUANGOs und ihrer Arbeitsweise ergeben (z.B. Nutzung transnationaler Bildungsräume, bestehender Partnerschaften und eines komplementären Ansatzes in der Parteienförderung), während die drei übrigen Spezifika der EDF durch politische Bildung darstellen.

So verfolgen die Stiftungen im Rahmen ihrer Portfolios verschiedene Bildungsansätze:

Zum einen erhoffen sie sich durch das Eröffnen von Räumen für den Austausch und das Zusammenbringen bestimmter Akteure im gesellschaftlichen Dialog und in Entscheidungsprozessen, informelle Lern- und Sozialisationsprozesse bei den Individuen zu stimulieren und gesellschaftspolitische Kräfteverhältnisse langfristig zu beeinflussen. Gleichzeitig nutzen sie non-formale Aus- und Fortbildungsangebote, um im Sinne einer

Professionalisierung vor allem Amtsträger/-innen zu demokratischer Amtsausübung zu bewegen und so langfristig Strukturen zu verändern.

Grundsätzlich wird in den Interviews mit den Mitarbeitenden der Stiftungen deutlich, dass das Portfolio von Projekten trotz der schwindenden zivilen Räume und zunehmenden Repression größtenteils stabil ist. Es wird jedoch auch die Abhängigkeit des Agierens der Stiftungen und deren Flexibilität von der jeweiligen Beziehung zur autoritären Regierung deutlich. Je näher die Stiftung der Regierungspartei CCM steht, desto mehr geht es darum, „einen Fuß in der Tür zu behalten“, um in der Zukunft, sobald reformwillige Kräfte zunehmen, weiterhin als Partner mit privilegiertem Zugang zu den Eliten wirken zu können. Die den Oppositionsparteien oder marginalisierten Gruppen nahestehenden politischen Stiftungen hingegen versuchen, ihre Spielräume im Rahmen des legal Möglichen möglichst weit auszureizen oder Nischen zu finden, in denen sie freier arbeiten können. Keine der politischen Stiftungen beansprucht für sich, weitreichende Demokratisierung erreichen zu können, wenn es an entsprechendem Reformwillen auf oberster Ebene fehlt. Stattdessen setzen sie auf die Demokratisierung lokaler Strukturen und die Zusammenarbeit mit bzw. Entwicklung von zivilgesellschaftlichen Gruppen.

Zusammengefasst zeigt sich in dem weitestgehend stabilen Instrumentenkasten der Stiftungen eine zunehmende Tendenz zu indirekten Demokratieförderungsmaßnahmen und zur Erhöhung der Regime-Kompatibilität der Projekte. Regime-Kompatibilität beschreibt Bush (2015) als die Eigenschaft von EDF-Maßnahmen, die regierenden Eliten der EDF-Zielländer nicht unmittelbar zu gefährden. Eine zunehmende Bedeutung von Regime-Kompatibilität (sowie der in der Berichterstattungslogik begründete Anspruch auf Messbarkeit der Ergebnisse von EDF) könne, so Bush (2015) weiter, jedoch dazu führen, dass EDF „gezähmt“ und ineffizient würde bzw. in wirkungslose Projekte münde. Die Befunde dieser Studie legen jedoch nahe, dass im Falle der untersuchten Stiftungen keine Zählung vorliegt. Vielmehr scheinen die Anpassungen, die die Stiftungen angesichts des Autokratisierungstrends in Tansania vornehmen, aus der Eigenlogik der Stiftungen und ihrer Maßnahmen begründbar und sinnvoll.

Den Stiftungen geht es damit nicht nur um ein „Überwintern“ (vgl. Rosbach 2017) in Zeiten der Autokratisierung, sondern um eine auf Langfristigkeit angelegte Strategie der Demokratieförderung durch Bildung. So sind auf Sozialisations- und Lerneffekte angelegte EDF-Maßnahmen fast schon zwangsläufig regime-kompatibel, was jedoch keinen Widerspruch zu einem langfristigen Transformationsanspruch darstellt. Da die hier vorgestellte Studie jedoch vorwiegend auf den Perspektiven der Stiftungen beruht, darf dieses Ergebnis nicht

darüber hinwegtäuschen, dass unklar bleibt, inwiefern dieser Anspruch, Demokratie langfristig und primär durch Sozialisations- und Lerneffekte zu fördern, auch de facto erreicht wird.

### 5.1.3 Die Rolle der lokalen Partner

Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass in die EDF der Stiftungen auch die lokalen Partner eingebunden sind, die ihrerseits einen Einfluss auf die Instrumente und ihre Ausgestaltung haben. Um diesen Einfluss nachvollziehen zu können, ist es wichtig, die Rolle(n) der lokalen Partner in der Zusammenarbeit mit den Stiftungen zu verstehen. Auf Basis der in den Interviews deutlich gewordenen Selbst- und Fremdzuschreibung von Wissen und Expertise in der Zusammenarbeit mit den Stiftungen konnten folgende Rollen für die lokalen Partner herausgearbeitet werden:

Zusammengefasst fungieren die lokalen Partner als Programmverantwortliche, als Projektumsetzer, als Quelle von Wissen und Expertise sowie als Zielgruppe. Als Programmverantwortliche initiieren sie häufig Projektideen und reichen diese als Vorschläge bei den Stiftungen ein. Die Inhalte und die methodische Gestaltung der Projekte resultieren aus der Kooperation, wobei der Einfluss der Stiftungen von der Bewertung der Kapazitäten der Partner abhängt. Die lokalen Partner setzen die Projekte meist eigenständig um und tragen so zur Identifikation und Umsetzung bedeutungsvoller Ideen zur Demokratieförderung bei. Trotz dieser wichtigen Rolle gibt es auch Fälle, in denen lokale Partner eher als Projektvermittler agieren, welche die Inhalte vermitteln, die die Stiftungen für relevant erachten. Dies ist besonders bei Partnern der Fall, deren Kapazitäten oder Wissen von den deutschen politischen Stiftungen als zu schwach eingeschätzt werden. Diese Partner durchlaufen in der Regel Schulungen, bevor sie die Projekte umsetzen, und fungieren als Übersetzer, die Inhalte und Methoden an den lokalen Kontext anpassen. Die Stiftungen schätzen die lokalen Partner als wertvolle Wissensquellen für relevante Netzwerke, lokale Bedürfnisse sowie soziale, politische und wirtschaftliche Bedingungen. Insgesamt zeigt sich also, dass abhängig von der Wahrnehmung der Expertise der Partner durch die Stiftungen ein mehr oder weniger stark hierarchisches Verhältnis entsteht. Damit wird auch deutlich, dass die Stiftungen und ihre lokalen Partner also nicht nur in finanzieller Hinsicht nicht gleichgestellt sind. Basierend auf der Theorie globaler Wissenssysteme lässt sich nun argumentieren, dass die Zusammenarbeit der Stiftungen und ihrer lokalen Partner in eine größere Machtstruktur eingebettet ist, die die Rollenverteilung und die Machtstrukturen beeinflusst. Auf direkter Interaktionsebene kann dennoch „Augenhöhe“ erreicht werden, wenn die Beteiligten sich über die Relevanz

unterschiedlicher Wissensbestände und -quellen für die eine nachhaltige, effiziente und legitime EDF bewusst sind. Dafür bedarf jedoch einer Reflexion der Beteiligten darüber, was eigentlich „wichtiges“ Wissen und Expertise sind, sowie einer kontinuierlichen gemeinsamen Wissensgenerierung, um die hierarchische Rollenverteilung nachhaltig aufzubrechen.

Zudem zeigen die Interviews, dass die Position der lokalen Partner grundsätzlich nicht als machtlos zu verstehen ist. So üben sie insbesondere Legitimitätsmacht aus, indem sie die Projekte an die Zielgruppen anpassen und so für deren Akzeptanz sorgen. Zudem zeigen sich die Stiftungen abhängig von Wissen und der Umsetzungskompetenz ihrer lokalen Partner.

#### 5.1.4 Zwischenfazit

Im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung lässt sich dieser Studie entnehmen, wie Machtstrukturen und Rollenverteilungen zwischen verschiedenen Akteuren, die sich auf Annahmen über die Verfügbarkeit und Qualität von Wissen und Expertise zurückführen lassen, die Zusammenarbeit und die Wirkungsweise gemeinsamer Bildungsaktivitäten in der EDF beeinflussen. In Abhängigkeit davon, wie die Stiftungen und ihre lokalen Partner ihre eigene Expertise bzw. ihr eigenes Wissen sowie das des jeweiligen Gegenübers einschätzen, verändern sich die Möglichkeiten der lokalen Partner, die Bildungsaktivitäten zu beeinflussen und mitzugestalten. In der Literatur wird die lokale Verankerung der EDF als eine der notwendigen Voraussetzungen für deren langfristigen Erfolg ausgewiesen (Merkel 2010a, S. 172). Local Ownership sollte sich dabei nicht in der „responsibilization for externally designed objectives“ (Ejdus 2018, S. 28) erschöpfen, sondern muss das Interesse und die Vorstellungen der Zielgruppe sowie der lokalen Partner einbeziehen. Wie diese Studie zeigt, gilt dies nicht nur auf Ebene der operativen Entscheidungen in der Umsetzung, sondern auch auf abstrakter Ebene, insofern es die Frage nach dem Verständnis von bzw. Wissen über Demokratie betrifft. So sollte EDF den Zielländern ermöglichen, ein eigenes Verständnis von Demokratie zu entwickeln, um damit einen selbstbestimmten Demokratisierungspfad gestalten und bestreiten zu können. Die lokalen Partner nehmen dabei eine Schlüsselfunktion ein, weshalb ihr Kontextwissen sowohl von den Stiftungen als auch von ihnen selbst als essenziell bewertet wird.

Dies gilt, der Interviewpartner/-innen zufolge, gerade dann, wenn sich die Kontextbedingungen im Zielland verändern und es wie im Falle des sich autokratisierenden Tansanias darum geht, überhaupt noch Räume und Möglichkeiten für die EDF zu finden bzw. zu schaffen. Stabile und langjährige Beziehungen zu lokalen Partnern können es Demokratieförderern wie den Stiftungen beispielsweise ermöglichen, weiterhin Zugang zu Entscheidungsträger/-innen zu

erhalten, reformwillige Zielgruppen zu finden, „machbare“ Themen zu identifizieren und damit in Summe die richtige Anpassungsstrategie zu verfolgen.

Wie die Untersuchung der Instrumente, die die Stiftungen in Zusammenarbeit mit den lokalen Partnern einsetzen, ist dabei jedoch auch von großer Bedeutung, wie die Akteure den Kontext und die potenzielle Wirkungsweise der Maßnahmen verstehen. So wurde deutlich, dass der Einfluss der Rahmenbedingungen auf den Einsatz von politischen Bildungsmaßnahmen in der EDF auf die zugrundeliegenden konzeptionellen Überlegungen, d.h. die subjektiven „democracy-making theories“, der jeweiligen Akteure zurückgeführt werden muss. Für die Stiftungen zeigte sich hier, dass diese trotz bzw. gerade angesichts widriger politischer Rahmenbedingungen weiterhin die Rationale verfolgen, eine demokratische Transformation durch den Einsatz von Bildung als Instrument zu fördern.

## 5.2 Ergebnisse der Teilstudie II: Einstellungen und Erwartungen von tansanischen Lehrkräften und ihre Bedeutung für die externe Demokratieförderung im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Unterfragen von Teilstudie II zusammengefasst. Die Unterfragen lauteten:

- Was verstehen tansanische Lehrer und Schulleiter unter Demokratie? Was verstehen sie unter politischer Bildung und wie vermitteln sie diese?
- In welchen Themenbereichen glauben tansanische Lehrkräfte, dass ihre Schüler/-innen und die der deutschen Partnerschule von- bzw. miteinander etwas lernen können? Was bedeutet dies für die Möglichkeiten von politischer Bildung im Rahmen der Nord-Süd-Schulpartnerschaft?

Ihre separate Beantwortung erfolgte bereits in Ohlig (2024) und Ohlig (2025a). In den folgenden Abschnitten werden zunächst die Ergebnisse zu den demokratiebezogenen Erwartungen der Befragten in Tansania an das Lernen in Nord-Süd-Schulpartnerschaften vorgestellt (5.2.1). Anschließend werden die Facetten des Demokratieverständnisses, die aus der Fragebogenbefragung hervorhingen, vorgestellt (5.2.2). Es folgt das Zwischenfazit zu Teilstudie II im Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage (5.2.3).

### 5.2.1 Demokratiebezogenen Erwartungen an das Lernen in Nord-Süd-Schulpartnerschaften

Zwei der Fragen des umfassenden Fragebogens zielten darauf ab, die Erwartungen der tansanischen Lehrkräfte<sup>21</sup> an das themenbezogene Lernen ihrer und der deutschen Schüler/-innen im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften zu ermitteln. Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Befragten (36,5%) das größte Lernpotenzial für ihre eigenen Schüler/-innen im Austausch mit deutschen Schüler/-innen im Bereich „Werte und Normen in der Gesellschaft“ sieht. Weitere bedeutende Bereiche sind „Bildung“ und „Wirtschaftliche Entwicklung“, die von etwa einem Drittel der Befragten ausgewählt wurden. Etwa ein Viertel der Lehrkräfte sieht zudem Potenzial im Austausch über „Internationale Politik“ (27,0%) und „Demokratie“ (22,0%). Ökologische Themen wie „Schutz des Klimas“ (15,9%) und „Beziehung zur Natur“ (6,3%) wurden seltener genannt. Interessanterweise schätzt keine Lehrkraft den Austausch über „Wassernutzung und Hygiene“ oder „das Justizsystem“ als für die eigenen Schüler/-innen fruchtbar ein.

Die deutschen Schüler/-innen wiederum könnten ebenfalls im Bereich „Werte und Normen“ (69,2%) am meisten von den Schüler/-innen ihrer tansanischen Partnerschule lernen, so das Ergebnis der Befragung. Danach folgen die Bereiche „Geschlechterrollen“, „Bildung“ und „Menschenrechte“. „Demokratie“ wurde von 18,5% der Lehrkräfte genannt, während Themen wie „aktive Staatsbürgerin/-innenschaft“ und „Verantwortliche Institutionen“ von nur wenigen Lehrkräften ausgewählt wurden (3,1% bzw. 1,5%).

Durch den Vergleich der Lernpotenziale wird deutlich, dass es aus Perspektive der tansanischen Lehrkräfte einige Themen gibt, über die ein Austausch für beide Schüler/-innengruppen lehrreich wäre. So gehören vor allem „Werte und Normen“, aber auch „Geschlechterrollen“, „Bildung“ und „Demokratie“ zu diesen Themenbereichen, in denen sie laut der Befragten miteinander lernen könnten. Darüber hinaus gibt es jedoch andere Bereiche, in denen die Befragten glauben, dass die Schüler/-innengruppen eher voneinander lernen könnten. Hier zeigt sich, dass die tansanischen Lehrkräfte den Austausch in normativ-gesellschaftlichen Fragen als besonders wertvoll für die deutschen Schüler/-innen erachten, während sie im wirtschaftlichen und politischen Bereich eher Potenzial für ihre eigenen Schüler/-innen sehen.

---

<sup>21</sup> Im Rahmen der zugrundeliegenden Fragebogenstudie wurden sowohl Lehrkräfte als auch (stellvertretende) Schulleitungen befragt. Im Folgenden werden aus Gründen der Leserlichkeit nur die Lehrkräfte genannt.

Diese Ergebnisse lassen sich schließlich im Hinblick auf die Bedeutung von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Nord-Süd-Dialog diskutieren. So legen die Ergebnisse der Studie nahe, dass die Lehrkräfte aus Tansania – anders als es für Lehrkräfte aus dem Globalen Norden bereits beschrieben wurde (vgl. z.B. Krogull 2017, S. 22) – die Beziehung zum Globalen Norden weniger hierarchisch wahrnehmen. Vielmehr könnten die Unterschiede zwischen Nord und Süd als Chance für einen Dialog auf Augenhöhe stehen, in den jede Seite die jeweiligen Stärken einbringt. Diese Perspektive entspricht einer der Leitideen der SDGs, wonach alle Länder in unterschiedlichen Bereichen Entwicklungspotenzial haben (vgl. UN GA 2016). Damit unterstreicht die Studie auch die Bedeutung einer reflektierten und kooperativen Vorbereitung des schulischen Nord-Süd-Dialogs. Lehrkräfte sollten gemeinsam über ihre Selbst- und Fremdbilder reflektieren und ihre Erwartungen an den Austausch klären, um eine Kooperation auf Augenhöhe zu ermöglichen.

Darüber hinaus lässt sich schließen, dass insbesondere Demokratie ein zentrales Thema für den Austausch zwischen den Schüler/-innen aus Nord und Süd sein kann. So könnten Nord-Süd-Schulpartnerschaften einen „transnationalen Bildungsraum“ (vgl. Adick 2008, S. 173) bieten, in dem Demokratie – auch unabhängig von nationalstaatlichen Grenzen – thematisiert und praktiziert werden kann. Dafür aber muss Demokratie als Thema, aber auch als pädagogisches Konzept in die Nord-Süd-Schulpartnerschaft integriert werden, um die Schüler/-innen in die Lage zu versetzen, das bestehende demokratische System im globalen Kontext zu analysieren, zu reflektieren und zu gestalten.

### 5.2.2 Facetten des Demokratieverständnisses tansanischer Lehrkräfte

Die Forderung nach der Integration von sowohl Demokratie als Thema als auch von Demokratiepädagogik in die Nord-Süd-Schulpartnerschaft führt gleichzeitig zu der Frage, was Lehrkräfte genau darunter verstehen, wenn sie „Werte und Normen in der Gesellschaft“, aber auch „Demokratie“ als potenziell für beide Seiten gewinnbringende Austauschthemen identifizieren.

Die Auswertung der Fragen zum Verständnis von Demokratie, von guter Bürgerschaft sowie von den Zielen politischer Bildung bietet Hinweise darauf. Insbesondere weisen die Antworten der Befragten aus Tansania auf mögliche Abweichungen von den im Globalen Norden vorherrschenden Konzeptionen hin. Es zeigt sich beispielsweise, dass die Lehrkräfte ein solides Verständnis der theoretischen Kernelemente liberaler Demokratie haben, insbesondere in Bezug auf liberale Prinzipien wie Wahlrechte und Pressefreiheit. Gleichzeitig weisen die

Antworten zum Verständnis von guter Bürgerschaft darauf hin, dass diese vor allem als die Übernahme persönlicher Verantwortung im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements interpretiert wird, während konventionellem politischem Engagement, inkl. der Mitwirkung an Parteien oder dem Wahlgang, eine geringere Bedeutung beigemessen wird.

Im Hinblick auf die politische Bildung scheinen die Lehrkräfte v.a. die kognitive Dimension zu priorisieren. So betonen die Befragten die Vermittlung von Wissen zu Bürgerrechten und -pflichten sowie über soziale, politische und zivile Institutionen als wichtigste Ziele politischer Bildung. Auch kritisches Denken erhält hohe Zustimmungswerte, während handlungsorientierte, politische Kompetenzen hingegen eine nachgeordnete Rolle spielen. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass sie vor allem wenig partizipative Unterrichtsmethoden nutzen.

Zusammengefasst lassen sich diese Ergebnisse vor allem vor dem Hintergrund der historischen und politischen Spezifika des Landeskontexts diskutieren und verstehen. So scheint der Fokus auf Harmonie und Beteiligung in der lokalen Gemeinschaft einerseits sowie auf dem Schutz der Umwelt andererseits, welcher dem Bürgerschaftsverständnis zugrunde liegt, angesichts der beschränkten Wirkung konventioneller demokratischer Beteiligungsformen in einer Autokratie plausibel. Werden beispielsweise Wahlen als manipuliert wahrgenommen werden, wie dies bei der Wiederwahl Magufulis der Fall war (vgl. Freedom House 2024), verliert die Beteiligung daran folgerichtig ihren Sinn. Elemente demokratischer Bürgerschaft zeigen sich dann eher in anderen Bereichen, z.B. eben auf Gemeindeebene.

Darüber hinaus wird jedoch auch deutlich, dass Diskurs und Konflikt von den Befragten weniger geschätzt werden. Auch deswegen liegt der Fokus politischer Bildung in den Augen der Befragten wohl auf der Förderung von gemeinschaftsorientiertem, konsensfähigem Verhalten. Dies lässt sich zum einen als Ausdruck des auf Stabilität und Frieden ausgerichteten tansanischen Selbstverständnisses verstehen (vgl. Mndeme 2024). Obwohl Tansania eines der ethnisch vielfältigsten Länder Afrikas ist, hat sich ein starkes Gefühl der nationalen Identität entwickelt, das ethnische Grenzen überwindet. Diese Einheit wurde größtenteils durch die Bemühungen von Präsident Julius Nyerere und seine Politik des Nationenaufbaus erreicht (Campbell 1999, S. 105). Zum anderen kann der Fokus auf Harmonie auf die ebenfalls von Nyerere geprägte Ujamaa-Philosophie zurückgeführt werden, die bis heute große Bedeutung für die tansanische Identität, aber auch das Bildungssystem hat. Ujamaa betonte Prinzipien wie Gleichheit, Menschenwürde, gemeinsame Nutzung von Ressourcen und kollektive Arbeit (vgl. Fouéré 2014).

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern der Fokus auf die Förderung von Harmonie und der kognitiven Dimensionen von politischer Bildung gegenüber der Handlungsperspektive im Verständnis der tansanischen Lehrkräfte einen limitierenden Faktor für eine Demokratiebildung darstellt, welche auf diskussionsfähige Bürger/-innen, die Konflikte friedlich lösen können, abzielt. In ähnlicher Weise wurde dies beispielsweise auch für die Ubuntu-Philosophie, die in vielen afrikanischen Bildungssystemen vorherrscht und welche ein passives Verständnis von Bürgerschaft begünstigen könnte, bereits diskutiert (vgl. Ngozwana 2014 für Lesotho). Gleichzeitig zeigt diese Studie aber auch, wo dennoch Räume demokratischer Aktivitäten bestehen (z.B. im Sport, in der lokalen Gemeinde oder durch Umweltaktivitäten), die an lokal vorherrschende Vorstellungen anknüpfen. In jedem Fall lässt sich aber das Potenzial betonen, dass sich durch die Aushandlung unterschiedlicher Demokratie(bildungs)verständnisse und Schwerpunkte im Nord-Süd-Vergleich, z.B. im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften, ergibt.

### 5.2.3 Zwischenfazit

Im Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage nach den Faktoren, die den Einsatz und die Wirkungsweise von Bildung als Instrument der EDF bedingen, eröffnet Teilstudie II nun folgende Perspektive:

Wie in 5.2.2 dargelegt, bestätigt das Antwortverhalten der tansanischen Lehrkräfte zunächst, dass in Nord-Süd-Schulpartnerschaften Demokratiebildung stattfinden kann. Damit unterstreicht diese Teilstudie die Bedeutung transnationaler Bildungsräume als Mittel der EDF. Innerhalb dieser Räume können – wie im Falle vieler Projekte der Stiftungen – nicht nur Entscheidungsträger/-innen und die Zivilgesellschaft (vgl. Kapitel 5.2.1), sondern im Falle von Nord-Süd-Schulpartnerschaften auch einfach Bürger/-innen (und insbesondere Heranwachsende) Demokratie potenziell erfahren und sich im Sinne des Dewey'schen Erfahrungslernens aneignen. Sie können sich zudem mit kritischen Fragen zur Gesundheit der Demokratie in ihren Ländern beschäftigen, indem sie in den Erfahrungsaustausch mit Personen aus einem anderen Erdteil treten, der es ihnen ermöglichen kann, eine übergeordnete Perspektive auf Demokratie einzunehmen.

Vor dem Hintergrund bestehender Literatur zu Normen und Werten im globalen Horizont, welche die Unterschiedlichkeit der in verschiedenen Ländern vorherrschenden Werte- und Normensystemen hervorhebt (Punnett et al. 2019; vgl. World Values Survey 2023), lässt sich jedoch vermuten, dass dieser Austausch gerade im Hinblick auf die normen- und

wertebezogene Dimension von Demokratielernen – wie beispielsweise im Reference Framework of Competences for Democratic Culture des Council of Europe (2018) beschrieben – durchaus voraussetzungsreich ist. Dies bestätigen auch die Ergebnisse zum Verständnis von Demokratie und guter Bürgerschaft, welche im historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontext Tansanias zu verstehen sind. Daraus lässt sich schließen, dass die Kontextbedingungen über das (autochthone) Verständnis von Demokratie und politischer Bildung von Zielgruppen und Partnern vermittelt werden und so den Einsatz und die Wirkungsweise von Bildung in der EDF erheblich beeinflussen können. Die Umsetzung der aus dem Effektivitäts- sowie Legitimitätsanspruch von EDF abgeleiteten Kontextspezifität, aber auch der demokratiepädagogisch begründeten Lernendenorientierung erfordert daher den Einbezug dieser Verständnisse in die pädagogische Gestaltung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften.

Ob das Potenzial ausgeschöpft wird, hängt jedoch – wie anderen Autor/-innen bereits herausgearbeitet haben – stark von der Begleitung durch die Lehrkräfte ab. Daran knüpft diese Studie an und macht die Bedeutung des Fremd- und Selbstbildes der Beteiligten (und insbesondere die Lehrkräfte) sowie des Verständnisses von Demokratie, guter Bürgerschaft und politischer Bildung hierfür deutlich. Damit verweist diese Teilstudie auch auf die Notwendigkeit einer (vorgelagerten) Reflexion und Bewusstmachung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Erwartungen aneinander, ihres Fremd- und Selbstbildes im Nord-Süd-Kontext sowie hinsichtlich der ihrer pädagogischen Begleitung zugrundeliegenden impliziten, aber auch der expliziten demokratiebezogenen Überzeugungen.

### 5.3 Zusammenführung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Die in den Teilabschnitten 5.1 und 5.2 vorgestellten Ergebnisse bieten verschiedene Perspektiven und Erkenntnisse, die zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage herangezogen werden können. Die übergeordnete Forschungsfrage lautete:

- Wie bedingen und beeinflussen verschiedene Faktoren den Einsatz bzw. die Wirkungsweise von Bildung als Instrument in der externen Demokratieförderung in der Entwicklungszusammenarbeit?

Im Folgenden werden nun zuerst noch einmal die Ergebnisse der Teilstudien im Hinblick auf die Unterfragen zusammenfassend vorgestellt, bevor sie anschließend auf die übergeordnete Forschungsfrage bezogen werden (5.3.1-5.3.3). Da sich die Teilstudien unterschiedlicher

methodologischer und methodischer Zugänge bedienen, werden die Ergebnisse abschließend noch methodologisch eingeordnet (5.3.4).

Teilstudie I zeigt, wie Machtstrukturen und Rollenverteilungen zwischen verschiedenen Akteuren auf Basis von Annahmen über Wissen und Expertise die Zusammenarbeit und die Wirkungsweise gemeinsamer Bildungsaktivitäten in der EDF beeinflussen. Die Kombination aus externer Expertise und lokaler Anpassungsfähigkeit ist entscheidend für den Erfolg von Bildungsinitiativen. Darüber hinaus macht Teilstudie I die Anpassungsstrategien der politischen Stiftungen deutlich. So weist sie darauf hin, wie die Stiftungen die Wirkungsweise ihrer Instrumente zur Demokratieförderung verstehen, und zeigt, dass – zumindest aus Perspektive der Stiftungen – Instrumente, die auf Bildung und Lernen sowie Sozialisation angelegt sind, trotz (oder gerade angesichts) widriger politischer Rahmenbedingungen eingesetzt werden können, um demokratische Transformation langfristig zu fördern. Schließlich stellt Teilstudie I die Eröffnung von transnationalen Bildungsräumen als EDF-Instrument, das besonders in Zeiten der Autokratisierung an Bedeutung gewinnt, heraus.

Teilstudie II unterstreicht die Bedeutung transnationaler Bildungsräume in der EDF am Fallbeispiel der Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Die Betonung des Potenzials des Austauschs über normative Werte und demokratische Prinzipien in Schulpartnerschaften zeigt, wie Bildung zur Förderung eines demokratischen Verständnisses und Verhaltens beitragen kann, macht jedoch auch deutlich, dass ein Austausch auf Augenhöhe auch im Rahmen von Schulpartnerschaften – d.h. beispielsweise ohne direkte staatliche Beteiligung – voraussetzungsreich ist. Zudem macht Teilstudie II deutlich, wie unterschiedliche kontextuelle Faktoren und historische Hintergründe das Verständnis von Demokratie und politischer Bildung beeinflussen. Die Priorisierung kognitiver Dimensionen und gemeinschaftsorientierten Verhaltens unter tansanischen Lehrkräften und Schulleitungen verdeutlicht, wie lokale Bildungspraktiken an autokratische Kontexte angepasst werden und wo dennoch Räume demokratischer Aktivitäten bestehen.

Basierend auf dieser Übersicht kann nun die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage erfolgen. Dies geschieht anhand dreier Aspekte, die als Faktoren des Einsatzes und der Wirkungsweise von Bildung als EDF-Instrument in beiden Teilstudien identifiziert wurden.

### 5.3.1 Rollenverteilung und Machtstrukturen in der EDF

Die komplexe Rollenverteilung zwischen Stiftungen und lokalen Partnern beeinflussen, wie gemeinsame Bildungsprojekte initiiert, geplant und umgesetzt werden. So verfügen die Stiftungen (sowie innerhalb dieser die Mitarbeitenden auf unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen) und ihre lokalen Partner über Ressourcen, die sich in unterschiedlichen Formen von „Macht“ manifestieren. Insbesondere das von den Akteuren selbst und von anderen Akteuren wahrgenommene Wissen bzw. die Selbst- und Fremdeinschätzung spielen hierbei eine wichtige Rolle. Abhängig davon, welche epistemische Macht ausgeübt werden kann, ist man in der Lage, zum einen die Bildungsangebote in der EDF zu prägen (Wissensproduktion) und zum anderen das Wissen und die Expertise festzulegen, die weitergegeben wird und sich langfristig etablieren soll (Wissensreproduktion). Gleichzeitig zeigt die Studie, dass von der Nutzung von Bildung als Instrument in der EDF nicht nur die Gefahr ausgeht, Hierarchien zu verstärken, sondern zugleich das Potenzial besteht, dadurch Augenhöhe herzustellen (obgleich sie nicht die finanziellen Abhängigkeiten auflösen vermag), sofern gewisse Voraussetzungen gegeben sind. Dafür sollten Akteure zunächst den Willen zeigen, das hierarchische Gefälle auflösen zu wollen und dafür die strukturellen Voraussetzungen herzustellen. Dabei geht es um die Gewährleistung von Handlungsspielräumen durch entsprechende Entscheidungsbefugnisse und regulative Rollenverteilungen. Zudem ist ein Bewusstsein für und zugleich eine Anerkennung der unterschiedlichen Wissensbestände und Expertisen verschiedener Akteure erforderlich.

Gemeinsame Wissensgenerierung stellt die Voraussetzung von EDF auf Augenhöhe im Allgemeinen dar, zugleich aber auch dafür, dass Bildung nicht zur Aufrechterhaltung von globalen Hierarchien beiträgt oder instrumentalisiert wird.

Für politische Bildung gilt dies in besonderem Maße. Dafür sollten die verschiedenen Akteure insbesondere auf inhaltlicher Ebene (d.h. zu Frage wie „Was ist Demokratie?“, „Wofür brauchen wir Demokratie?“, „Was macht eine/n gute/n Bürger/-in aus?“) das Primat der Globalen Nordens im Hinblick auf einen möglichen Anspruch, die endgültigen Antworten auf diese Fragen zu kennen, kritisch reflektieren. Zudem sollte die Notwendigkeit, Demokratie immer wieder neu herstellen zu müssen, in den Fokus rücken. Ein Verständnis von Demokratie als dauerhafter und unabgeschlossener Prozess der Legitimation, Kontrolle und Kritik politischer Herrschaft (Salzborn 2021, 7f.) bzw. als ein dynamisches Modell (vgl. Rustow 1999) könnte hingegen den nötigen Raum bieten, lokale Verständnisse demokratischer Praktiken als Elemente dieses kontinuierlichen Demokratisierungsprozesses zu identifizieren und Süd-Akteuren epistemische Macht in der EDF zukommen zu lassen. Zudem ermöglicht es,

Demokratie auch unabhängig von den „Vorbildern“ westlicher Demokratien zu verstehen, die zwar ein Modell-Lernen ermöglichen können, aber nicht in der 1:1-Überstülpung münden dürfen. Dies zeigt auch die Auswertung von Teilstudie II, welche deutlich macht, dass schulische Akteure in Tansania „Demokratie“ sowie „Werte und Normen“ als einen der Bereiche identifizieren, in welchem ein Austausch sowohl für die deutschen als auch für die tansanischen Schüler/-innen besonders fruchtbar sein könnte. Daraus lässt sich wiederum schließen, dass gerade in diesem Themenfeld (im Unterschied zu etwa Wirtschaftsthemen, in welchen von einem starken Gefälle ausgegangen wird) ein großes Potenzial besteht, in einen Austausch auf Augenhöhe zu kommen, der nicht notwendigerweise voraussetzt, dasselbe Verständnis von den zu diskutierenden Themen mitzubringen.

### 5.3.2 Autokratische Rahmenbedingungen

Die Teilstudien I und II tragen zudem zur Beantwortung der Forschungsfrage bei, indem sie zeigen, wie die autokratischen Rahmenbedingungen in der EDF den Einsatz und die Wirkungsweise von Bildung als Instrument beeinflussen und bedingen. Teilstudie I weist zum einen auf die Flexibilität von Bildungsprojekten hin. Diese Flexibilität ermöglicht es Akteuren, ihre Strategien an autokratische Bedingungen anzupassen und dabei innovative Wege zu beschreiten. So können beispielsweise die Themen variiert werden, während ein demokratiepädagogischer Ansatz beibehalten wird. Gleichwohl wird angesichts eines Verständnisses von Bildung im Sinne der Selbstbildung deutlich, dass Bildung als EDF-Instrument nur dann wirksam zur Förderung von demokratischen Haltungen und Verhaltensweisen beitragen kann, wenn die Zielgruppe selbst ein Interesse daran hat. Vor diesem Hintergrund ist es nur logisch, dass sich Bildungsformate zunehmend an reformwillige Akteure richten. Um insbesondere auch kritischen Kräften trotz „shrinking civic spaces“ Möglichkeiten zu geben, sensible Fragen staatlicher Gewalt zu thematisieren, können transnationale Bildungsräume eröffnet werden, die es erlauben, Grenzen zu überwinden und Wissen sowie demokratische Werte über nationale Beschränkungen hinweg zu vermitteln und auszuhandeln.

Thematische Allianzen wie regionale Jugend- oder Journalistennetzwerke können hier einen Anker für transnationale Bildungsprozesse bilden und informelle Lernprozesse fördern, wenn non-formale Angebote politischer Bildung schwieriger werden. Darüber hinaus können informelle Lernprozesse auch durch den politischen Dialog, d.h. das Schaffen von (geschützten) Räumen zum Austausch von Akteuren, die sich ohne Unterstützung vielleicht nicht austauschen

würden/könnten, angestoßen werden. Im Sinne des obigen „Wissen ist Macht“-Paradigmas können insbesondere zivilgesellschaftliche Akteure durch das im Rahmen dieses Austauschs gewonnene Wissen in ihrer Position im gesellschaftlichen und politischen Diskurs gestärkt werden. Für politische Akteure, die eng in das autokratische System eingebunden sind, können wiederum Professionalisierungsangebote, die vor allem auf die Vermittlung bestimmter Technologien, Skills oder Prozesse fokussieren, die Umsetzung demokratiepädagogischer Elemente durch informelles politisches Lernen begünstigen. Wie Teilstudie II zeigt, gilt es dabei zu beachten, dass Demokratie kein eindeutiges Konzept ist. Vielmehr weisen verschiedene Gesellschaften unterschiedlich stark ausgeprägte demokratische Elemente und Institutionen auf. So zeigt Teilstudie II, dass die tansanischen Lehrkräfte bürgerliches Engagement und demokratische Teilhabe womöglich in anderen Bereichen ausüben bzw. fördern, als dies klassischerweise in den westlichen liberalen Demokratien proklamiert wird. Insofern sollte Bildung als EDF-Instrument in (vermeintlich) nicht-demokratischen Kontexten versuchen, solche demokratischen Elemente zu identifizieren, aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

### 5.3.3 Demokratiepädagogische Professionalität

Schließlich spielt demokratiepädagogische Professionalität eine entscheidende Rolle bei der Wirksamkeit von Bildung als Instrument der externen Demokratieförderung. So können demokratiepädagogische Elemente informelle Demokratie-Lernprozesse anstoßen (z.B. kann der Wert der Geschlechtergerechtigkeit implizit vermittelt werden, in dem versucht wird, die Beteiligung von Frauen und Männern an den Angeboten ausgewogen zu gestalten, oder es können Gruppenarbeiten genutzt werden, um kommunikative Fähigkeiten zu fördern, die es auch im demokratischen Diskurs braucht), wenn es auch schwierig ist, politische und gesellschaftliche Problemlagen (wie z.B. die eingeschränkte Medienfreiheit) direkt zu thematisieren. Dafür ist es allerdings notwendig, dass die an der Konzeption und Umsetzung der Bildungsangebote Beteiligten über entsprechendes Wissen und Expertise verfügen. Obwohl naheliegend, ist dies – wie beide Teilstudien zeigen – nicht notwendigerweise gesetzt. So sind die Mitarbeitenden der politischen Stiftungen oft Politik-/Wirtschaftswissenschaftler/innen, deren Bildungsexpertise sich – laut eigener Aussage – meist primär aus der Erfahrung der Stiftung als Ganzes in der politischen Bildungsarbeit speist. Dies ist angesichts des Befunds von Holländer et al. (2008) oder Egger (2007), wonach intraorganisationale Lernprozesse sowohl im Hinblick auf die politische Bildung als auch auf den Umgang mit Transformationsprozessen eher unterentwickelt sind, nicht verwunderlich. Wie die Interviews

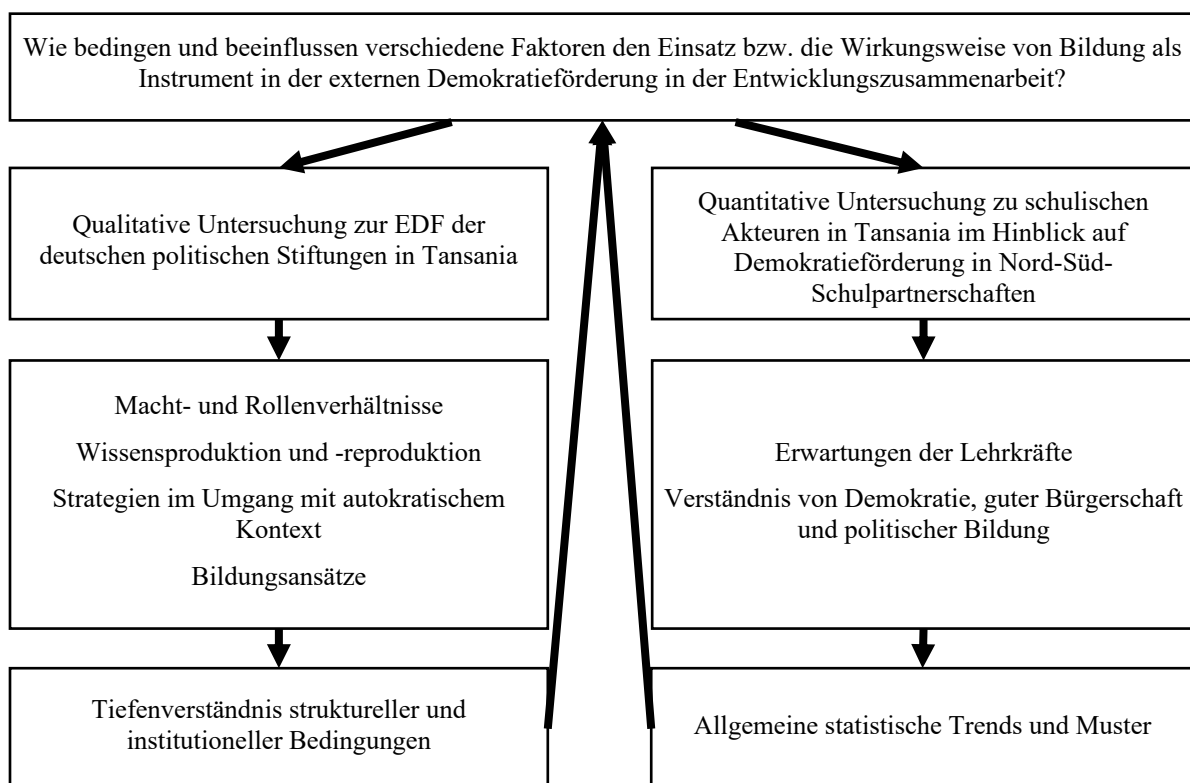
zeigen, sind es daher meist die lokalen Partner, die dann die notwendige pädagogische Fachkenntnis einbringen und demokratiefördernde Aspekte umsetzen sollen, dies aber in Abhängigkeit von ihren Schwerpunkten nicht immer können. Auch Teilstudie II zeigt, dass die Verfügbarkeit von demokratiepädagogischer Professionalität ein zentraler Punkt dafür ist, Demokratie im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften zu lernen und zu fördern. So zeigt die Studie, dass die tansanischen Lehrkräfte – wie typisch für viele vergleichbare Länderkontexte – dazu neigen, nicht-partizipativen Methoden zu nutzen und sich auf die kognitive Dimension des politischen Lernens zu konzentrieren. Dies birgt die Gefahr, dass selbst der Austausch über die Kernthemen politischer Bildung wie Demokratie, Rechtsstaatlichkeit oder Menschenrechte in theoretischen Diskussionen versandet. Handlungs-, Adressat/-innen- und teilhabeorientierte Didaktiken sind jedoch der Schlüssel dafür, das transformative Potenzial demokratischer Bildung auszuschöpfen (Petrik 2022; Schroeder und Valle Thiele 2020; Wohnig 2022).

#### 5.3.4 Methodologische Einordnung

Die Rollenverteilung und Machtstrukturen in der EDF, die autokratischen Rahmenbedingungen und die demokratiepädagogische Professionalität können als gemeinsame Antwort der beiden Teilstudien auf die übergeordnete Forschungsfrage nach den Faktoren, die den Einsatz und die Wirkungsweise von Bildung als Instrument in der EDF beeinflussen und bedingen, verstanden werden. Es gilt jedoch zu beachten, dass die beiden Teilstudien aufgrund ihrer verschiedenen methodologischen und methodischen Veranlagung in unterschiedlicher Weise zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Das Forschungsdesign der Teilstudie II beruht bereits auf der Annahme, dass die Verständnisse von bestimmten Konzepten von Demokratie, guter Bürgerschaft und politischer Bildung von schulischen Akteuren für die Möglichkeiten, im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften Demokratie zu lernen (und damit zu fördern) relevant sind, während Teilstudie I an dieser Stelle offener ist. Damit treffen beide Studien beispielsweise in unterschiedlicher Weise Aussagen über die Macht- und Wissensdynamiken, die in der EDF zum Tragen kommen. Während Teilstudie I die epistemische Macht der Stiftungen und der lokalen Partner als Ergebnis zeigt, reflektiert Teilstudie II die Wahrnehmung und Vermittlung von bestimmten Vorstellungen zu Demokratie und Werten durch Lehrkräfte auf Basis der Annahme, dass es unterschiedliche Epistemologien (vgl. Santos 2014) gibt. Zwar liegt dem methodologischen Ansatz von Teilstudie I ebenfalls die Überlegung, dass subjektive Perspektiven eine wichtige Erklärung für soziale Phänomene bieten können, zu Grunde, gleichwohl wird in der induktiven Analyse nicht festgelegt, worauf sich diese Perspektiven

beziehen. So geben die qualitativen Daten einen Einblick in die Bedeutung der Dynamiken, Machtverhältnisse, Strategien und Rollenverteilungen in der Zusammenarbeit zwischen den Stiftungen und lokalen Partnern und tragen zum Aufbau eines Tiefenverständnisses der strukturellen und kontextuellen Bedingungen von Bildungsinitiativen in der EDF. Dahingegen bieten die quantitativen Daten der Teilstudie II durch die Operationalisierung auf Basis bestehender Theorien eine erhöhte Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit an bestehende Ergebnisse und Konzepte, was gerade für die Komponente der Nord-Süd-Zusammenarbeit von besonderem Mehrwert ist. Zwar fehlt es an Informationen, um die Repräsentativität der kleinen Stichprobe zu ermitteln, es lassen sich jedoch Aussagen über die Einstellungen und Erwartungen treffen, die innerhalb der Stichprobe statistisch verallgemeinert werden können. Abbildung 10 zeigt die methodologische Systematisierung der Beiträge beider Teilstudien:

Abbildung 10: Übersicht über methodologische Systematisierung der Beiträge beider Teilstudien zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage. Eigene Darstellung.



Darüber hinaus unterscheiden sich die beiden Teilstudien durch ihren inhaltlichen Fokus auf bestimmte Akteure. Wie in Kapitel 4.1 über den Zugang mittels Fallstudien beschrieben, ist dieser Unterschied zwischen Teilstudie I und Teilstudie II insofern systematisch zu

beschreiben, als dass er die Betrachtung unterschiedlicher Ebenen und Arten von Akteuren in der EDF ermöglicht. Während die Analyse der politischen Stiftungen und ihrer lokalen Partner die *institutionell-politische Ebene* in den Fokus setzt, konzentriert sich die Teilstudie II auf *pädagogische Ebenen* formaler Bildungsakteure. Damit unterscheiden sich die Akteure von Teilstudie I und II im Hinblick auf den *Kontext und die Handlungsspielräume*. Deutlich wird dies am Beispiel des staatlichen Einflusses. Beide Akteure unterliegen in ihrem Wirken einem gewissen staatlichen Einfluss. So sind die politischen Stiftungen durch ihren QUANGO-Status in ihrer Arbeit einerseits an die entwicklungspolitischen Richtlinien der deutschen Regierung gebunden und andererseits (wie alle externen Demokratieförderer) von der Duldung ihre Anwesenheit und Aktivitäten durch das Gastgeberland abhängig (vgl. Worschech 2018, S. 1). Im Falle Tansanias mussten die Stiftungen beispielsweise aufgrund der von Präsident Magufuli erlassenen NGO-Gesetzgebung ihre Aktivitäten registrieren und genehmigen lassen. Gleichwohl zeichnen sich die politischen Stiftungen im Unterschied zu anderen EZ-Akteuren wie der GIZ oder KfW aber auch durch eine besonders hohe Flexibilität und Unabhängigkeit aus (vgl. Kapitel 3.2). Auch Schulpartnerschaften sind von staatlichem Einfluss geprägt, da Lehrkräfte, insbesondere verbeamtete Lehrkräfte, an staatliche Regularien gebunden sind. In der Bildungspraxis im Klassenraum und in der Ausgestaltung der Schulpartnerschaft sind die Lehrkräfte meist freier. Zudem müssen Aktivitäten im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften nicht in derselben Weise von der tansanischen Regierung genehmigt werden wie dies bei den Stiftungen der Fall war. Zusammenfassend haben die beiden betrachteten Akteure also unterschiedliche Möglichkeiten und Spielräume für Demokratiebildung.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Akteure im Hinblick auf die Formen der *Zusammenarbeit und Interaktionen im internationalen Gefüge*. So betrachtet Teilstudie I die Kooperation und Rollenverteilung zwischen den Stiftungen und lokalen Partnern, die von einem finanziell und historisch bedingten Machtungleichgewicht geprägt ist. Hinzu kommt, dass die Stiftungen durch ihre Finanzierungsstruktur und ihre Konstitution in ihrer Existenz nicht von den Rahmenbedingungen in Tansania abhängen. Dies unterscheidet sie deutlich von ihren lokalen Partnern der tansanischen Zivilgesellschaft.

Vergleichbar mit der Situation von Stiftungen sind – wie beispielsweise Adick (2023, S. 32) aufzeigt – auch Nord-Süd-Schulpartnerschaften von Hierarchien geprägt. Diese sind u.a. durch unterschiedliche Ressourcen und Wissensbestände bei den Lehrkräften begründet. Darüber hinaus besteht ein wesentlicher Unterschied von Teilstudie I und II darin, dass Letztere

ausschließlich Akteure der typischerweise als „Empfänger“ beschriebenen Seite entwicklungspolitischer Zusammenarbeit betrachtet, während sich Teilstudie I mit der Interaktion einerseits (vgl. Ohlig 2025c) bzw. mit der Geberseite andererseits (vgl. Ohlig 2025b) beschäftigt.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Um zu beleuchten, wie (und warum) die verschiedenen Faktoren den Einsatz von Bildung in der EDF bedingen, werden die Ergebnisse zunächst mit bestehenden Diskursstränge verknüpft (6.1). Das Kapitel schließt mit einigen Anregungen für die Praxis, basierend auf den in dieser Studie identifizierten Gelingensbedingungen von EDF (6.2).

### 6.1 Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs

Dieses Unterkapitel widmet sich der Einordnung dieser Dissertationsstudie in den wissenschaftlichen Diskurs. In den folgenden Teilabschnitten wird zunächst die Frage diskutiert, ob politische Bildung angesichts der gewonnenen Erkenntnisse als besonders legitimes Instrument der externen Demokratieförderung verstanden werden kann. Damit wird an aktuelle Debatten zur EDF, die deren Legitimität und Effektivität kritisieren, angeknüpft (6.1.1). Daraufhin wird die Rolle von Sozialisations- und Lernprozessen in der EDF diskutiert (6.1.2). Schließlich werden transnationale Bildungsräume als ein bisher wenig beachtetes Instrument der EDF eingeordnet (6.1.3). Im vierten Teilabschnitt werden schließlich die Limitationen der Studie aufgezeigt (6.1.4). Anschließend werden die daraus entstehenden Forschungsbedarfe sowie weitere Forschungsdesiderate dargelegt (6.1.5).

#### 6.1.1 (Politische) Bildung als legitimes Instrument der entwicklungspolitischen Demokratieförderung

Der Diskurs um die EDF umfasst vor dem Hintergrund globaler Autokratisierung zunehmend kritische Perspektiven (Brechenmacher und Carothers 2019, S. 1). Es wird die Frage gestellt, wie legitim EDF angesichts der hohen Ausgaben und des Wiedererstarkens autokratischer Regierungen in den Zielländern noch ist (Schreck 2020, 61ff.). Fürsprecher der EDF argumentieren, dass die Legitimität von EDF einerseits durch ihre Wirksamkeit und andererseits durch ein hohes Maß an Local Ownership hergestellt werden kann (Schreck 2020, S. 45). Demnach ist es also hilfreich, positive Effekte vorweisen zu können (Output-Legitimität). Zum anderen müssen Demokratieförderer die Souveränität des Zielstaates (Grävingholt et al. 2009a) sowie die Akzeptanz und Verankerung in der lokalen Bevölkerung wahren (Input-Legitimität). So kann mit Kielmansegg (1971, S. 368) argumentiert werden, dass legitim ist, was die Zielgruppe als legitim erachtet (vgl. Merkel und Puhle 1999, S. 175). Im Folgenden werden nun diese beiden Aspekte (zuerst Input-, dann Output-Legitimität) mit den Ergebnissen dieser Studie in Beziehung gesetzt, um herauszuarbeiten, inwiefern Bildung in der

EDF diese beiden Kriterien erfüllt und damit als (besonders) legitimes EDF-Instrument betrachtet werden kann.

Hinsichtlich der Input-Legitimität gelten in der Literatur negative, d.h. auf Zwang und Sanktionen beruhende Instrumente der EDF grundsätzlich als weniger effektiv (Karakas 2010, S. 35), während hingegen Maßnahmen, die kontextspezifisch („context specific“) und verlässlich („consitent“) sind, eine hohe Wirksamkeit zugesprochen wird (Grävingholt et al. 2009b; Reiber 2009, S. 60). Insbesondere „consistency“ meint dabei, dass „strategies aimed at long-term, systemic support rather than individual elements that can be easily promoted in the short term, such as support for elections and political parties“ (Grävingholt et al. 2009b, S. 2) in der EDF zur Anwendung kommen. Zwar könnten auch „Sofortprogramme“, wie Wolf (1994) bemerkt, bedeutsam sein, beispielsweise zur Überwindung von transformationsbedingten Krisensituationen; Sandschneider (2003, S. 14) zufolge müsse eine auf die langfristige und verlässliche Stabilisierung einer demokratischen Ordnung ausgerichtete EDF allerdings vor allem Maßnahmen zur Schaffung und Etablierung eines gesamtgesellschaftlichen Demokratiebewusstseins, d.h. Bildungsmaßnahmen, umfassen. Dabei hätten Bildungsmaßnahmen nicht nur den Vorteil, eine langfristige Zielperspektive zu verfolgen, sondern auch dem Vorwurf direkter Interventions- und Einmischungsversuche zu entgehen und gleichzeitig Eliten und Zivilgesellschaft adressieren zu können, so Sandschneider (2003, S. 36) weiter. Schließlich wird in der Literatur auch ein hohes Maß an Local-Ownership und Kooperation von Adressat und Demokratieförderern als notwendige Voraussetzung für die Input-Legitimität von EDF genannt (Burnell 2000, S. 10). Basierend auf einem vorwiegend deutsch geprägten Bildungsbegriff, können Bildungsmaßnahmen nun genau als jenes Instrument der EDF betrachtet werden, welches theoretisch genau diese Form von Mitwirkung und Eigeninitiative ermöglicht. So ist Bildung in diesem Sinne weder ausschließlich als die Aktivität bildender Institutionen zu verstehen (vgl. Lenzen 1999, 177ff.), noch als ein passiver Vorgang. Vielmehr erfordert Bildung das aktive Mitwirken der Lernenden. Im Sinne des humanistischen Bildungsbegriffs kann niemand gebildet werden, ohne dabei selbst aktiv an Selbstbildungsprozessen beteiligt zu sein (vgl. Sjöström et al. 2017, 167f.). Insofern ist die Zielgruppe von Bildungsmaßnahmen in EDF niemals ausschließlich in der Rolle der Empfänger/-innen zu verstehen, was zugleich für ein hohes Maß an Ownership der Zielgruppe spricht und dem Interventionsvorwurf widerspricht.

Zusammengefasst werden in der Literatur also folgende Faktoren für die Erhöhung der Input-Legitimität von EDF identifiziert: Konsistenz und Langfristigkeit, ein nicht-

interventionistischer Ansatz und Local Ownership. Es lässt sich bereits theoretisch verargumentieren, dass Bildungsmaßnahmen in der EDF besonders gut geeignet sind, diese Bedingungen zu erfüllen. Die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen dies zusätzlich: So zeigen sowohl Teilstudie I als auch Teilstudie II, dass beide Akteure bzw. Akteurskonstellationen relativ unberührt von den politischen Rahmenbedingungen agieren und im Rahmen ihrer Bildungsmaßnahmen einen Raum für Demokratieförderung bieten können. Dabei kommt der Nutzung transnationaler Bildungsräume eine hohe Bedeutung zu. Die Stiftungen profitieren zudem von den etablierten Beziehungen zu lokalen Partnern, während außercurriculare Aktivitäten im Rahmen von Schulpartnerschaften sich auch größtenteils dem staatlichen Einfluss entziehen. Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Partnern für die Stiftungen einerseits und die Bedeutung der Rolle der Lehrkräfte für die Ausgestaltung von Schulpartnerschaften andererseits sprechen zudem dafür, dass Bildungsmaßnahmen in der EDF weniger interventionistisch sind. Gleichwohl gilt, dass das Ungleichgewicht zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden, welches weiterhin die Arbeit der Stiftungen sowie Schulpartnerschaften kennzeichnet, darauf hindeutet, dass das interventionistische Potenzial nicht vollkommen eliminiert werden kann. Vielmehr gehört es zur Aufgabe der Akteure, sich dieser Herausforderung kontinuierlich durch Reflexion, entsprechende Rollen(un)verteilung und demokratiepädagogische Ansätze zu stellen. Für die Input-Legitimität der Bildungsmaßnahmen der Stiftungen spricht allerdings zudem die Langfristigkeit ihres Ansatzes. Wie ein/e Interviewpartner/-in in Teilstudie I selbst erläutert, sei es weniger der Anspruch der Stiftungsarbeit, im Zielland Tansania eine kurz- oder mittelfristige Demokratisierung zu erreichen, die sogar im Rahmen der Messung internationaler Demokratieindizes deutlich würde. Vielmehr gehe es darum, z.B. auf lokaler Ebene durch die eingesetzten Bildungsmaßnahmen Verbesserungen hinsichtlich der demokratischen Beteiligung zu erreichen. Andere Interviewpartner/-innen wiederum weisen darauf hin, dass die fehlende schulische politische Bildung die größte Demokratisierungsbremse im Land darstelle, was umgekehrt auf die Bedeutung von Bildung für eine langfristige demokratische Transformation hinweist. (Politische) Bildung kann vor diesem Hintergrund als dasjenige Instrument verstanden werden, das die geforderte Langfristigkeit und Konsistenz von EDF-Maßnahmen herstellen kann und somit zur Input-Legitimität beiträgt.

Auf Ebene der Output-Legitimität, d.h. der Wirkung von Bildungsmaßnahmen EDF, werden in der Literatur wiederum folgende Faktoren als förderlich identifiziert:

Die politikwissenschaftliche Literatur, welche sich mit dem Instrumentarium der EDF beschäftigt, diskutiert Bildungsmaßnahmen zunächst unter verschiedenen Titeln (vgl. insbesondere Kapitel 2.1 und 2.4). So werden u.a. die politische Bildung, welche an die Öffentlichkeit gerichtete Advocacy- und Awareness-Raising-Kampagnen sowie der Wissens-/Technologietransfer bzw. die fachliche Beratung als Bildungsmaßnahmen in der EDF genannt. Sie sind explizit auf die Vermittlung von politischen Themen ausgerichtet (Reiber 2009, 72). Für den Erfolg der Lernprozesse allgemein ist laut Reiber (2009, 73ff.) die moralische Autorität der Lehrenden wichtig. Diese sei nämlich eine Voraussetzung dafür, dass die Zielgruppe bereit ist, die vermittelten Inhalte sowie Normen und Werte zu übernehmen. Für den Wissens- bzw. Technologietransfer wurde zudem die Frage, ob der Geber ebenso eine fachliche Autorität innehat und von der Zielgruppe als „(Demokratie-)Experte“ wahrgenommen wird, als entscheidender Erfolgsfaktor identifiziert. Grund ist die einem hierarchischen Verständnis von Lernen folgende Vorstellung, dass ein klares Rollenverständnis und gegenseitige Akzeptanz als „Lehrer/-in“ und „Schüler/-in“ günstige Bedingungen für Lernprozesse darstellen. Als weiterer Erfolgsfaktor für den Wissens- bzw. Technologietransfer wird die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Adressat/-innen genannt. So sei bei allen EDF-Maßnahmen die „Resonanz“ bedeutsam, d.h. dass die neuen demokratischen Normen mit den bisherigen Werten, Einstellungen und Praktiken der Zielgesellschaft übereinstimmen. Der Wissens- und Technologietransfer erfordere zudem Ownership im Sinne von Eigenverantwortung und einer hohen kognitiven Motivation (Reiber 2009, 73ff.). Ownership kann folglich sowohl als Gelingensfaktor für die Input- als auch Output-Legitimität verstanden werden.

Inwiefern die Teilstudien I und II für die Gewährleistung von Ownership in den untersuchten Fällen von EDF durch Bildung sprechen, wurde oben bereits skizziert. Darüber hinaus weist die Teilstudie I insbesondere auf das Vorliegen von moralischer und fachlicher Autorität seitens der Stiftungen gegenüber ihren lokalen Partnern und den Zielgruppen hin. Dies kommt insbesondere in der Rolle der Stiftungen als Experten für Demokratieförderung zum Ausdruck, die ihnen von den lokalen Partnern auch auf Grund deren Wahrnehmung von Deutschland als „erfolgreiche Demokratie“ zugewiesen wird. In Teilstudie II hingegen zeigt sich, dass die Counterparts aus dem Globalen Norden bzw. Deutschland eher als Experten für ökonomische Fragen wahrgenommen werden, während gerade die Demokratie und damit verwandte Themenfelder von den tansanischen Lehrkräften (und damit der Seite des Ziellandes von EDF) als solche identifiziert werden, in denen ein gegenseitiges Lernen möglich wäre. Insbesondere die Tatsache, dass mehr Befragte das Thema „Werte und Normen“ als einen Bereich sehen, in

dem die deutschen Schüler/-innen mehr von den tansanischen Schüler/-innen lernen könnten als umgekehrt, zeigt, dass gerade die moralische Autorität einen Knackpunkt darstellen könnte. Schließlich sei im Hinblick auf die Output-Legitimität von Bildung in der EDF jedoch auch noch der Beitrag von Bush (2015), der auf einen potentiellen Nachteil von EDF durch Bildung hinweist, genannt. Laut der Autorin sind insbesondere EDF-Organisationen, die finanzielle Mittel für ihre Programme einwerben müssen, angesichts der Kritik an der EDF und der zunehmenden Infragestellung von EZ im Allgemeinen in den Geberländern zunehmend gezwungen, messbare Ergebnisse vorzulegen.

*„I define measurable programs as democracy-assistance efforts that are associated with country-level quantitative outcomes. There are practical, ethical, and methodological challenges that obscure the causal impact of democracy assistance programs. Measurable programs still face such limitations and do not necessarily involve clear impact measures. But at least they have concrete indicators that measure their associated outcomes, which are plausible, if minimal, barometers of success for far-off donors.“* (Bush 2015, S. 40)

Bildungsmaßnahmen lassen sich nun prinzipiell wie andere EDF-Maßnahmen mit Outcome-Variablen messen. Zum Beispiel lassen sich die Einstellungen und das Wissen der Teilnehmenden an einem Workshop zu einem bestimmten Thema vorher und nachher messen oder deren Wahlbeteiligung erfassen. Im Unterschied zur Messung des Outcomes anderer EDF-Maßnahmen, wie der Beratung zu bestimmten Gesetzestexten oder technischer Hilfe in der Durchführung von Wahlen, beinhaltet die Messung des Outcomes von Bildungsmaßnahmen zur EDF jedoch zusätzliche Herausforderungen. So braucht es für die Messung von Einstellungen beispielsweise eine theoretisch fundierte Operationalisierung, die zudem stark kontextspezifisch sein muss, während bei anderen Instrumenten häufig standardisierte und weniger kontextsensitive Indikatoren zum Einsatz kommen. Bei der Wirkungsmessung von Bildung besteht zudem stets die Herausforderung, dass in Abhängigkeit von der in den Blick genommenen Ebene, dem Bildungssegment oder der Zielgruppe unterschiedliche Methoden und Ansätze sinnvoll sind (Zeuner und Pabst 2020, S. 2). So erfordern es nicht nur die Input-Faktoren der Kontextspezifität und des Local Ownerships, sondern auch demokratiepädagogische und didaktische Grundprinzipien, dass entsprechende Bildungsmaßnahmen die Lernenden und ihre Lebenswelt ins Zentrum rücken. Dies macht jedoch zugleich die Wirkungsmessung äußerst voraussetzungsreich. Schließlich kann die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen nicht erfolgen, ohne die von der Maßnahme adressierte

Zielgruppe mit einzubeziehen, was jedoch zusätzliche Herausforderungen im Hinblick auf die zeitliche Dimension nach sich zieht. So kann der Outcome von kurzfristig(er) angelegten EDF-Instrumenten wie der Entwicklung eines Gesetzes auch kurzfristig gemessen werden, während Bildungsmaßnahmen ihre Wirkung erst die Zeit entfalten (Zeuner und Pabst 2020, S. 3).

Die Teilstudien I und II weisen nun darauf hin, dass die untersuchten Fälle von EDF die Output-Legitimität generieren können, jedoch auch nicht frei von den genannten Herausforderungen sind. Die politischen Stiftungen ebenso wie Lehrkräfte sind in ihren Möglichkeiten, Bildung als Instrument der EDF einzusetzen, nicht von bzw. nur in verhältnismäßig geringem Maße von Finanzierungen durch andere Organisationen und öffentliche Institutionen abhängig. Insofern sind sie weniger von der von Bush (2015) beschriebenen Notwendigkeit, messbare Ergebnisse vorlegen zu müssen, betroffen. Insbesondere unter der Bedingung eines sich autokratisierenden Ziellandes ist dies vorteilhaft für die Akteure. So ermöglicht ihnen diese Freiheit (sowie die enge Zusammenarbeit mit lokalen Partnern und der Zielgruppe), EDF-Bildungsangebote umzusetzen, deren Wirkung schwer zu messen ist oder deren Messung einen erheblichen Aufwand erfordert. Gleichwohl scheinen angesichts der Notwendigkeit langfristiger, konsistenter und kontextspezifischer EDF genau solche Bildungsmaßnahmen mit den Zielen der EDF in Einklang zu stehen und damit auf die Legitimität von EDF bzw. zumindest von mit Bildungsmaßnahmen unterfütterter EDF zu verweisen.

Zusammengefasst lassen sich die Ergebnisse der Teilstudien vor dem Hintergrund der Frage nach der Legitimität von EDF in Zeiten globaler Autokratisierung diskutieren. Es zeigt sich, dass Bildung als langfristiges und kontextspezifisches Instrument betrachtet werden kann, was die Input-Legitimität von EDF erhöht. Bildungsmaßnahmen bieten zudem durch die notwendige Eigentätigkeit der lokalen Zielgruppe die Möglichkeit, Ownership und Kooperation auf Augenhöhe zu ermöglichen, was ebenfalls die Input-Legitimität stärkt. Gleichwohl scheint dieses Potenzial von zweierlei Faktoren abzuhängen: einerseits von der Freiheit der Demokratieförderer, langfristige Bildungsmaßnahmen mit schwer messbaren Wirkungen trotz Berichtspflichten umzusetzen, und andererseits davon, dass den Demokratieförderern moralische Autorität im Hinblick auf die Demokratie(bildung) zugesprochen wird.

### 6.1.2 Die Bedeutung von informellem Lernen und Sozialisation in der entwicklungspolitischen Demokratieförderung

In der politikwissenschaftlichen Literatur zum EDF-Instrumentarium wird neben den obengenannten Bildungsmaßnahmen auch der politische Dialog als eine zentrale EDF-Maßnahme genannt. Dialogmaßnahmen umfassen meist Foren oder Plattformen zu bestimmten Themen, in deren Rahmen demokratische Werte durch den kommunikativen Austausch vermittelt werden sollen (vgl. Leininger 2010, S. 60). Als Beispiele nennt Reiber (2009, 162ff.) die themenspezifischen runden Tische zur Diskussion von wichtigen Reformthemen, welche im Rahmen der EDF der OAS, der EU, der UN-Mission vor Ort und UNDP in Guatemala unter Beteiligung bi- und multilateraler Geber und der guatemaltekischen Regierung eingerichtet wurden. Im Unterschied zu den obengenannten Instrumenten wird der Bezug zu Bildung im Kontext des politischen Dialogs jedoch meist nur implizite deutlich (vgl. z.B. Reiber 2009, S. 75). So wird der Aspekt des (informellen) Lernens als ein Effekt des politischen Dialogs in den Beschreibungen dieses Instruments meist vernachlässigt.

Aus kognitionspsychologischer Perspektive kann Lernen als ein Aneignungsprozess verstanden werden, der durch den eigentätigen Auf- und vor allem Umbau interner Weltrepräsentationsmuster gekennzeichnet ist. Folglich geschieht Lernen immer und überall (Nieke 2016, S. 30) und damit auch im Rahmen von EDF-Maßnahmen, die gar nicht in erster Linie auf die Lehre von Demokratie ausgerichtet sind. Dennoch erfährt das informelle Lernen in den Wirkungsbeschreibungen politischer Dialoge jedoch weniger Beachtung, während die sozialisatorische Wirkung betont wird.

Unter Sozialisation kann die „produktive Realitätsverarbeitung“ (Hurrelmann 2006, vgl.) verstanden werden, die zum einen die Prozesse der Individuation (d.h. die Veränderung oder Verfestigung von Persönlichkeitsmerkmalen beinhalten kann) und zum anderen den Prozess der Vergesellschaftung umfasst. Sozialisation wird zudem als ein beiläufiger Prozess verstanden, der nahezu unumgänglich ist. Dies gilt auch für die politische Sozialisation, durch welche sich ein Individuum beispielsweise demokratische Werte und Normen aneignet, ohne dass diese explizit sein müssen.

In der EDF wird dies beispielsweise der funktionalen Zusammenarbeit attestiert. Unter der funktionalen Zusammenarbeit in der EDF werden Maßnahmen in Sektoren wie dem Gesundheits- oder Energiesektor verstanden, die nicht in erster Linie politisch sind. So werden z.B. Capacity Development Maßnahmen umgesetzt, im Rahmen derer vorwiegend Inhalte

vermittelt werden, die nicht direkt mit Demokratie und politischen Themen verbunden sind (Freyburg 2012b, S. 575). Auch politische Dialoge, welche ebenfalls stark an bestimmte Themen gebunden sind (z.B. Klimawandel und Urbanisierung oder interreligiöse Konflikte), können jedoch sozialisatorische Effekte auslösen.

*„Die Wirkungsweise des Dialogs beruht auf Kommunikation, kognitivem Austausch und Überzeugung. [...] Die Akteure können dabei durch Reflektion und das gemeinsame Abwägen von Argumenten zu Überzeugungen kommen, die sich von ihren ursprünglichen Ideen unterscheiden.“* (Reiber 2009, S. 67)

Diese angestrebte sozialisatorische Wirkung von politischen Dialogen bestätigt insbesondere auch die Teilstudie I. Beispiele für diesen Ansatz sind u.a. der Interreligious Dialogue der KAS, das Urbanisierungsprogramm der FES oder das Social Accountability-Programm der HSS, durch welche versucht würde, demokratische Werte und Normen in Prozessen und Entscheidungen zu stärken. Dabei heben die Interviewpartner/-innen allerdings die Bedeutung der demokratischen Gestaltung und Struktur dieses kommunikativen Austauschs: Sie verweisen insbesondere darauf, dass durch die Regulierung des Zugangs, die Zusammensetzung der Teilnehmende, den Anteil und die Partizipation/Redeanteile von Frauen oder Minderheiten und den Ablauf von Entscheidungsfindungsprozessen auch bei Dialogformaten zu einem vordergründig „unpolitischen“ Thema wie Klimawandel Demokratie „nebenbei“ erfahrbar gemacht und gelernt worden sei. Wie die Studie auch zeigt, war dies insbesondere angesichts der Autokratisierungstendenzen in Tansania zum Zeitpunkt der Erhebung bedeutsam. Statt ausschließlich den „Finger in die Wunde“ legen müssen, konnte durch die Verstärkung themenspezifischer Dialoge unter Einbezug einer Vielfalt von Akteuren bei diesen „a change in attitude toward favouring democratic governance as a consequence of participation in activities of cooperation“ (Freyburg 2012b, S. 580), d.h. sozialisatorische Effekte erreicht, aber auch Wissen über demokratische Strukturen und Prozesse sowie demokratische Handlungsweisen im Sinne des informellen Lernens vermittelt werden.

Schließlich ist die sozialisatorische Funktion von politischen Dialogen im Rahmen der EDF jedoch auch im Kontext der Forderung nach EZ „auf Augenhöhe“ zu diskutieren. Versteht man Sozialisation als „die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als reziproken Prozess, bei dem das Individuum und die gesellschaftliche Umwelt in gegenseitiger Abhängigkeit stehen“ (Soßdorf 2021), so lässt sich schließen, dass die sozialisatorischen Effekte im Rahmen von EDF-Maßnahmen nicht einseitig sind. Teilstudie I macht deutlich, dass bei den Interviewten nur ein geringes Bewusstsein für die Reziprozität von Sozialisationsprozessen vorliegt. Nur

zwei Interviewpartner/-innen sehen die Möglichkeit, politische Werte und Normen anzunehmen. Darüber hinaus ist aber auch informelles Lernen in der EDF – zumindest in der Theorie – nicht auf eine Richtung beschränkt. Auch zeigt Teilstudie I allerdings, dass der Schwerpunkt der EDF-Maßnahmen des untersuchten Akteurs entweder auf der Vermittlung in Süd-Nord-Richtung oder der Förderung autochthoner Wissensbestände und Vorstellungen über Demokratie besteht. Dennoch nehmen, wie in Ohlig (2025c) über die Rollenverteilungen zwischen den deutschen politischen Stiftungen und ihren lokalen Partnern gezeigt, die Stiftungen zumindest im Hinblick auf den politischen und gesellschaftlichen Kontext in Tansania gegenüber den lokalen Partnern auch eine lernende Position ein. Daraus lässt sich schließen, dass das Potenzial von Bildungs- und Dialogmaßnahmen in der EDF, Ownership und Augenhöhe zu ermöglichen, davon abhängt, inwiefern reziprokes (informelles) Lernen wertgeschätzt und bewusst angestrebt wird. Teilstudie II weist darauf hin, dass dies nicht immer in demselben inhaltlichen Feld geschehen muss. Bildungs- und Dialogangebote sollten daher entsprechend so gestaltet (z.B. durch eine ausgewogene Themenwahl), dass sie in der Summe einen tatsächlichen Austausch ermöglichen. Dies würde nicht zuletzt im Sinne des Auenhöhe-Prinzips auch zu einer höheren Input-Legitimität führen. Auch die Output-Legitimität könnte aber dadurch gesteigert werden, wenn man annimmt, dass die Wahrnehmung einer gleichberechtigten Kooperation eine höhere Lernbereitschaft der Zielgruppe begünstigen kann.

### 6.1.3 Transnationale Bildungsräume als Orte der Demokratieförderung

Wie bereits angedeutet, liegt eine Reihe von Vorschlägen, das Instrumentarium der EDF zu katalogisieren und kategorisieren, vor (Bush 2015, 235ff.; Gebauer 2011, 38ff.; Leininger 2010, 58ff.; Merkel 2010a, 162f.; Reiber 2009, 65ff.; Richter 2009, 71ff.). Eine Schwierigkeit besteht dabei, Mechanismen, Handlungslogiken und Maßnahmen sowie die Zielebenen und die Rollen der Beteiligten dabei voneinander abzugrenzen. Dies bestätigte auch Teilstudie I, insofern mehrere Interviewpartner/-innen darauf verweisen, dass traditionell zwischen Geber und Empfänger/Zielgruppe unterschieden wird, wobei die lokalen Partner in der Theorie eine Mittelrolle einnehmen sollen. Dies aber sei im Falle der Stiftungsarbeit nicht immer angemessen.

Darüber hinaus weist Teilstudie I jedoch auf eine weitere weitreichendere Besonderheit der untersuchten EDF hin, die insbesondere in bisherigen Klassifikationen eher vernachlässigt wurde. So zeigt Teilstudie I des Weiteren, dass die politischen Stiftungen – besonders im Kontext der tansanischen Autokratisierung – zunehmend Räume für Demokratieförderung zu

schaffen versuchen, indem sie internationale Plattformen für den kommunikativen Austausch nutzen und aufbauen, wenn im Zielland Anknüpfungspunkte und Räume für Bildungs- und Dialogmaßnahmen fehlen. Ziel ist es, so die Interviewpartner/-innen, Akteure aus unterschiedlichen Ländern an einen Tisch zu bringen, um so das Voneinander-Lernen durch den Austausch von Best Practices und das Schmieden von Allianzen von Akteuren mit ähnlichen Zielen voranzutreiben. Hier sind beispielhaft das Journalistenprogramm der FNS oder das Jugendprogramm in der Region der Großen See der KAS zu nennen.

All diese Projekte können als der Aufbau bzw. die Bereitstellung von „internationalen“ oder gar „transnationalen Bildungsräumen“ verstanden werden. Adick (2008, S. 171) zufolge zeichnen sich „transnationale Bildungsräume“ dadurch aus, im Unterschied zu zwischenstaatlichen (=internationalen Bildungsräumen) jenseits oder quer zu territorial begriffenen Räumen zu liegen. Sie lösen sich also (anders als internationale Bildungsräume) vom Denken in den „Container“-Räumen der Staaten. Transnationale Bildungsräume werden vorwiegend durch nichtstaatliche Akteure besetzt, können bzw. müssen – je nach Gegebenheit und Thema – jedoch auch staatliche Akteure umfassen (ebd.). Während Adick (2008) in ihren Ausführungen vor allem non-formale und formale transnationale Bildungsräume fokussiert – wie es auch die genannten Beispiele von Maßnahmen der KAS und der FNS sind, da sie einen expliziten Bildungsanspruch haben –, legen die Ergebnisse der Teilstudie I nahe, dass insbesondere auch internationale politische Dialoge unter Beteiligung staatlicher Akteure als transnationale Bildungsräume verstanden werden können. Um der Souveränität der Länder Rechnung zu tragen, wird, wie verschiedene Interviewpartner/-innen erläutern, diesen Dialogformaten oft kein expliziter Bildungsanspruch zugeordnet. Dennoch stellen internationale politische Dialoge Räume dar, in denen Vertreter/-innen zur formellen Übernahme sowie Internalisierung von demokratischen Normen bewegt werden können (Stichwort „Compliance“, vgl. Gawrich 2014, 80ff.; Farajev 2024, S. 45). Dabei wird eine hohe Interaktionsdichte als grundsätzlich förderlicher Faktor identifiziert (Rosert 2012, S. 609). Insofern sind internationale politische Dialoge zumindest also „internationale Bildungsräume“ zu verstehen.

Gleichzeitig wird von der politikwissenschaftlichen Normenforschung die Rolle der „norm entrepreneurs“ herausgehoben, die durch das Erkennen und Benennen von Problemen und Herausstellen von potenziellen (norm-basierten) Lösungen, Normsetzungsprozesse anregen können (Rosert 2017, S. 8). Teilstudie I verweist darauf, dass die deutschen politischen Stiftungen im Rahmen der von ihnen organisierten internationalen politischen Dialoge genau

als solche „norm entrepreneurs“ verstanden werden. So zeigen die Interviews, dass die Stiftungen versuchen, über ihre transnationalen Netzwerke gleichgesinnte Akteure unter einem thematischen Vorwand in Kontakt zu bringen, um so nicht nur Modell-Lernen und Best Practice-Austausch anzuregen, sondern auch gemeinsam neue Ideen und Konzepte zur Adressierung gemeinsamer Herausforderungen zu entwickeln, die von den nationalstaatlichen Grenzen losgelöst sind.

Zusammengefasst können also sowohl internationale politische Dialoge unter Beteiligung staatlicher Akteure als auch non-formale Bildungsangebote für die Zivilgesellschaft unter internationale Beteiligung als transnationaler Bildungsräume, deren instrumenteller Wert für die EDF gerade in sich autokratisierenden Zielländern besonders hoch scheint.

Wie Teilstudie II zeigt, können nun auch Nord-Süd-Schulpartnerschaften als ein solcher transnationaler Bildungsraum in der EDF verstanden werden. Im Unterschied zu den Beispielen transnationaler Bildungsräume, wie sie die politischen Stiftungen einrichten, sind diese jedoch weniger stark von machtpolitischen Interessen geprägt. Gleichwohl sind sie nicht frei von u.a. globalen finanziellen oder epistemologischen Ungleichheiten. Dies birgt die Gefahr, dass „Othering“-Prozesse verstärkt und nationalstaatliches Container-Denken gefördert werden, was wiederum dem Potenzial transnationaler Bildungsräume, „verdichtete ökonomische, politische und kulturelle Beziehungen zwischen Personen und Kollektiven, die Grenzen von souveränen Staaten überschreiten“ (Adick 2008, S. 173), aufzubauen, zuwiderläuft. Vor diesem Hintergrund weisen die Ergebnisse von Teilstudie II auf die Bedeutung der demokratischen bzw. demokratiepädagogischen Gestaltung von transnationalen Bildungsräume hin. Im Hinblick auf die Demokratieförderung zeigt Teilstudie II insbesondere, dass Nord-Süd-Schulpartnerschaften, um als transnationale Bildungsräume in der EDF wirksam werden zu können, Raum für unterschiedliche Definitionen von Demokratie bieten müssen. Dafür müssen sie sich inhaltlich und strukturell von nationalstaatlichen Einflüssen weitestgehend befreien. Die beteiligten Lehrkräfte sollten stattdessen eine gemeinsame (Demokratie-) Bildungsperspektive entwickeln, die den transnationalen Charakter von Demokratie anerkennt.

Zusammengefasst lässt sich vor dem Hintergrund der beiden Teilstudien sagen, dass in den untersuchten Fällen von EDF-Akteuren Räume für das Lernen von Demokratie und demokratischer Sozialisation geschaffen werden, die als transnationale Bildungsräume verstanden werden können. Insofern liefert diese Studie einen ergänzenden Beitrag zu den bisher vorliegenden Katalogen des EDF-Instrumentariums. Transnationale Bildungsräume

können demnach ein Instrument der EDF darstellen, das besonders in sich autokratisierenden Kontexten alternative Wirkungsfenster eröffnet.

Das theoretische Verständnis von Nord-Süd-Schulpartnerschaften sowie den internationalen non-formale Bildungsangeboten der Stiftungen, aber vor allem auch von politischen Dialogen in der EDF, die keinen expliziten Bildungsanspruch verfolgen, als transnationale Bildungsräume kann zudem dazu beitragen, die Normdiffusionsprozesse in internationalen Foren als Veränderungsprozesse auf individueller und überindividueller Akteursebene (vgl. Rosert 2017, 15f.) aus einer erziehungswissenschaftlichen bzw. gar lerntheoretischen Perspektive zu entschlüsseln. So kann sich auf Basis des mit den transnationalen Bildungsräumen einhergehenden Verständnisses für die Lern- und Sozialisationsprozesse im Rahmen entsprechender EDF-Ansätze beispielsweise auch der Frage genähert werden, wie der politische Prozess der Normdiffusionsprozesse begünstigt werden kann oder auch warum einige Akteure ihm gegenüber resistent bleiben (vgl. Rosert 2012, S. 609).

#### 6.1.4 Limitationen

Wie jede wissenschaftliche Untersuchung unterliegt auch die Dissertationsforschung bestimmten Limitationen, die sich aus methodischen, konzeptionellen oder praktischen Rahmenbedingungen ergeben und sowohl die Generalisierbarkeit der Ergebnisse als auch die Tiefe der Analysen beeinflussen können. Während die Limitationen der beiden Teilstudien im Hinblick auf die Unterfragen aus Kapitel 3.4 in den Methodenkapiteln in Ohlig (2024, 2025a, 2025b, 2025c) benannt werden, stehen hier vor allem die Limitationen im Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage im Fokus. Sie werden im Folgenden im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis dargelegt.

Zunächst stellt diese Studie auf Basis der begrenzten Anzahl von Fällen vor allem eine erste Annäherung an ein bisher weitestgehend vernachlässigtes Forschungs- und Praxisfeld dar. Limitationen der Generalisierbarkeit ergeben sich zum einen aus der Auswahl der Fälle der analysierten Akteure bzw. Akteurskonstellationen (vgl. Kapitel 4.1). Zusammengefasst wurden die Seite der traditionellen Geber (deutsche politische Stiftungen) und ihr Umgang mit den Rahmenbedingungen für EDF in einem sich autokratisierenden Zielland, die Seite der Zielgruppe (tansanische Lehrkräfte und ihr Verständnis von Demokratie, Bürgerschaft und politischer Bildung) sowie der Aspekt von Kooperationen von Akteuren des Globalen Nordens und des Globalen Südens im Rahmen der EDF (Wissen und Macht in der Zusammenarbeit der deutschen politischen Stiftungen und ihrer lokalen Partner einerseits sowie die Erwartungen

von tansanischen Lehrkräften an (politisches) Lernen in Nord-Süd-Schulpartnerschaften andererseits) untersucht. Dabei ging es stets um die Wahrnehmungen und Perspektiven der untersuchten Akteure, wobei diese einerseits selbst als eine Rahmenbedingung der EDF verstanden (z.B. stellt das Demokratieverständnis der Lehrkräfte eine Rahmenbedingung für die Möglichkeiten politischen Lernens in Nord-Süd-Schulpartnerschaften dar) und sie andererseits als Quelle für ein besseres Verständnis der Voraussetzungen der EDF genutzt wurden (z.B. können aus der Wahrnehmung der Stiftungsmitarbeitenden der Zusammenarbeit mit den lokalen Partnern Erkenntnisse über die Machtkonstellation und deren Einfluss auf die Gestaltung der EDF liefern). Dies liefert nur Hinweise über die wahrgenommene Wirkung der Maßnahmen bzw. die angestrebte Wirkungsweise dieser. Es wurde im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung nach den Faktoren und ihrem Einfluss auf den Einsatz und die Wirkungsweise von Bildung in der EDF hingegen nicht untersucht, wie spezifische Ansätze der EDF umgesetzt werden. Insofern können nur die Faktoren, die die Befragten selbst als relevant identifizieren (Teilstudie I) oder die zuvor aus der Theorie als relevant abgeleitet wurden (Teilstudie II), beurteilt werden, jedoch nicht, inwiefern sie sich in der Praxis tatsächlich niederschlagen. Ebenfalls wurde der Wirkungsgrad aktueller EDF – d.h. ob sich die antizipierte Wirkungsweise von bestimmten EDF-Maßnahmen und Ansätzen auch wirklich realisiert – nicht untersucht.

Schließlich ergibt sich aus der Auswahl der Akteure auch eine Einschränkung im Hinblick auf die Generalisierbarkeit hinsichtlich der Bildungsmaßnahmen anderer Akteure. So gilt es hier insbesondere die spezifische Verfassung der politischen Stiftungen (siehe Kapitel 3.2) zu beachten, die nicht mit anderen NGOs vergleichbar sind. Zudem ist sowohl im Fall der Stiftungen als auch der Schulpartnerschaften der deutsch-tansanische Kontext zu beachten, der von einer Kolonialvergangenheit geprägt ist. Dies gilt nicht für jede denkbare Länder- bzw. Akteurskonstellation in der EDF.

Die Wahl Tansanias und der Untersuchungszeitraum limitieren zudem die Generalisierbarkeit auf Grund der historischen und politischen Spezifika des Länderfalls. So ist das Land selbst im regionalen Vergleich durch eine Reihe von Spezifika (z.B. die sozialistische Vergangenheit und die anhaltende Bedeutung der Ujamaa-Philosophie geprägt), die eine Übertragbarkeit auf andere Zielländer limitiert.

### 6.1.5 Weiterer Forschungsbedarf

Im Folgenden wird der weitere Forschungsbedarf skizziert, der sich zum einen aus den Limitationen dieser Studie, aber auch aus der bestehenden Literatur ableiten lässt.

Angesichts der oben bereits erwähnten Infragestellung der Effizienz und Legitimität der EDF kann die Frage nach den tatsächlichen Wirkungen von bestimmten Akteuren und Maßnahmen in der EDF als ein Kernforschungsfeld (der Zukunft) bezeichnet werden. Aktuell gibt es in diesem Zusammenhang vor allem quantitative (Cornell 2013; Dreher et al. 2024; Finkel et al. 2007; Gafuri 2022; Guerrero et al. 2023; Jolliff Scott und Scott 2024; Knack 2004) und qualitative Studien, die sich beispielsweise einem Vergleich der Ansätze eines spezifischen EDF-Akteurs in unterschiedlichen Kontexten (Dakowska 2002; Egger 2007; Gawrich 2014; Gebauer 2011; Knodt 2018; Reiber 2009; Richter 2009; Shahzad et al. 2020; Weissenbach 2010; Wolff 2010) oder verschiedener EDF-Akteure in einem spezifischen Kontext widmen (Borzyskowski und Kartal 2023; Felske 2011; Holthaus 2019b; Karakas 2013; Mychailovskaya 2024; Poppe et al. 2014; Zilla 2006). Diese können aber nur teilweise zu einer Systematisierung der verschiedenen Kontexte und Rahmenbedingungen sowie ihrer Wirkung auf die Akteure/Akteurskonstellationen beitragen. So wäre dazu beispielsweise eine Review-Studie notwendig.

Aufgrund der schwerpunktmäßigen Verortung der EDF-Forschung in den Politikwissenschaften fehlt es zudem an einer Auseinandersetzung mit den Lern- und Sozialisationsprozessen sowie Erziehungs- und Bildungsansätzen, deren Wirkung meist schlicht als gegeben angenommen wird. Hier knüpft diese Studie an, richtet den Blick explizit auf die Rolle von Bildung (und damit verbundene Konzepte wie Lernen und Erziehung) und fragt danach, wie diese zum Zwecke der EDF wirken kann bzw. aus Sicht der Akteure wirken soll. Mit den beiden Teilstudien wurden dabei exemplarische Tiefenbohrungen vorgenommen und die Herausforderungen und Chancen, Bildung zur EDF einzusetzen, erörtert (vgl. Kapitel 5). Gleichwohl sind weitere Forschungen in diesem Feld notwendig. So würde die Beantwortung folgender Fragen das Bild über die Faktoren, die den Einsatz bzw. die Wirkungsweise von Bildung als Instrument in der externen Demokratieförderung beeinflussen und bedingen, sinnvoll ergänzen:

#### Kontextuelle Faktoren

- Politischer Kontext des Ziellandes: In welchem politischen System soll die Demokratieförderung stattfinden? Gibt es autoritäre Strukturen, fragile staatliche

Institutionen oder bereits demokratische Elemente? Wie wirkt sich der historische und kulturelle Hintergrund des Ziellandes auf Bildungs- und Demokratieförderungsinitiativen aus? Wie kann Bildung in nicht-demokratischen Kontexten demokratisch gestaltet werden (z.B. in Hinblick auf Lebensweltbezug und Handlungsorientierung)?

- Sozioökonomische Bedingungen: Welches Bildungsniveau besteht in der Zielregion und wie wirkt sich Armut, Arbeitslosigkeit oder soziale Ungleichheit auf die Gestaltung und die Erfolgchancen von Bildungsmaßnahmen aus?
- Externe geopolitische Interessen und Einflussnahme: Welche externen Akteure (Staaten, internationale Organisationen, NGOs) sind involviert? Gibt es Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Akteuren (z.B. westlichen und nicht-westlichen Akteuren)? Wie wirken sich die internationale Machtstruktur und die Beziehung des Ziellandes zu spezifischen Geber(ländern) auf die Akzeptanz und Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen und Lernprozessen der Demokratieförderung aus?

#### Akteursebene (Meso-Ebene)

- Bildungsstrategien der demokratiefördernden Akteure: Welche unterschiedlichen Ansätze verfolgen externe Akteure (z.B. EU, UN, Weltbank, NGOs) im Rahmen der Demokratieförderung durch Bildung? Welche spezifischen Bildungsprogramme werden umgesetzt (formale Bildung, informelle Bildung, politische Bildung, Medienkompetenz etc.) und mit welchen Zielen? Welchen Einfluss auf konzeptioneller und praktischer Ebene haben die Ansätze aufeinander?
- Koordination zwischen Akteuren: Wie erfolgen die Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen internationalen Akteuren und lokalen Partnern? Wer lernt was von wem? Wie sind die Rollen verteilt? Welche Herausforderungen bestehen in Bezug auf Ownership und Partizipation?
- Rolle der Bildungseliten und Lehrkräfte: Welche Rolle spielen lokale Bildungsinstitutionen und die Zivilgesellschaft im Rahmen der externen Demokratieförderung? Wie werden lokale Lehrkräfte, Bildungsexpert/-innen und zivilgesellschaftliche Akteure in die Gestaltung und Umsetzung von Bildungsprogrammen eingebunden? Welche Gestaltungsfreiräume haben sie?

## Inhalte und Ansätze der Bildungsmaßnahmen (Mikro-Ebene)

- Art und Form der Bildung: Welche Formen der Bildung werden in der EDF priorisiert (formale Schulbildung, politische Bildung, Erwachsenenbildung, funktionale Zusammenarbeit)? Welche Inhalte und Werte werden vermittelt – explizit und implizit im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“? Wie werden demokratische Prinzipien, wie z.B. Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus, Teilhabe und Menschenrechte, in den Bildungsprogrammen behandelt? Welche Themen werden ausgearbeitet?
- Bildungsmethoden und Didaktik: Welche Lehrmethoden werden eingesetzt, um demokratische Werte und Kompetenzen zu vermitteln? Wie werden lokale kulturelle und soziale Gegebenheiten in die Lehrmethoden integriert, um Akzeptanz und Wirksamkeit zu erhöhen? Wie knüpfen die EDF-Ansätze an lokale Bildungstraditionen an?
- Zielgruppen: Welche Gruppen werden im jeweiligen Kontext als Träger der demokratischen Transformation identifiziert und (wie) werden die Bildungsmaßnahmen auf diese abgestimmt? In welchem Umfang werden spezifische Bildungsbedarfe, z.B. in konfliktreichen Regionen oder für benachteiligte Minderheiten, adressiert? Welche Wahrnehmung haben lokale Partner und Zielgruppen von EDF und wie beeinflusst dies Bildungs- und Lernprozesse?

## Wirkungsweise und Evaluationsfragen

- Welche Wirkungen der Bildungsmaßnahmen in der Demokratieförderung werden von den jeweiligen Akteuren und Gebern erwartet (z.B. Erhöhung politischer Partizipation, besseres Verständnis für demokratische Prozesse) und wie beeinflusst dies die Gestaltung der Maßnahmen?
- Indikatoren für Erfolg: Welche Indikatoren werden herangezogen, um den Erfolg von Bildungsmaßnahmen in der Demokratieförderung zu messen (z.B. Wahlbeteiligung, zivilgesellschaftliches Engagement, Menschenrechtsbewusstsein)?
- Risiken und unbeabsichtigte Folgen: Welche Risiken (z.B., dass Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Demokratieförderung scheitern) werden aufgrund mangelnder lokaler Anpassung oder Widerständen von autoritären Regimen von den Akteuren gesehen?

## Normative und ethische Aspekte

- Legitimität: Welche ethischen und moralischen Grundlagen sprechen für den Einsatz von Bildung in der Demokratieförderung? Sind Bildungsmaßnahmen potenziell

legitimer und effektiver als andere Instrumente der EDF? Wenn ja, in welcher Form? Wie werden staatliche Souveränität und kulturelle Sensibilität wahrgenommen und in der EDF gewahrt?

- Koloniale Kontinuitäten und Machtasymmetrien: Welche lokalen Traditionen, Werte und Normen gelten in dem spezifischen Zielkontext und wie wird mit potenziellen Spannungen hinsichtlich der Werte und Normen der Demokratieförderer umgegangen? Besteht das Risiko, dass Bildung als Instrument der Demokratieförderung als neokolonial wahrgenommen wird? Wie können Machtasymmetrien zwischen externen und lokalen Akteuren vermieden werden?

## 6.2 Implikationen für die Praxis

In diesem Kapitel werden die Implikationen dieser Studie für die Praxis der Demokratiebildung in nicht-demokratischen Ländern im Kontext der EZ vorgestellt. Zu den zentralen Anregungen gehören: die Anpassung demokratiepädagogischer Grundsätze an den Kontext der EDF, eine verstärkte demokratiepädagogische Professionalisierung, die Priorisierung von Diskursivität als demokratischem Wert, ein machtsensibler Ansatz, die Orientierung an einem weitreichenden Demokratiebegriff, die Fokussierung von Wissensbereitstellung und Zugangsbarrieren, die Stärkung der politischen Bildung in der Schule und die Anerkennung der Bedeutung von Akteurspluralität und internationaler Zusammenarbeit. Diese werden im Folgenden in der ebengenannten Reihenfolge adressiert.

### *Anpassung demokratiepädagogischer und -didaktischer Grundsätze an den Kontext*

Die Ergebnisse – z.B. die Rollenverteilung in der EDF der Stiftungen oder die Demokratieverständnisse von tansanischen Lehrkräften – weisen auf die Bedeutung der Ausgestaltung der Bildungsmaßnahmen in der EDF hin. Insbesondere wird deutlich, dass die Umsetzung von demokratiepädagogischen Prinzipien von großer Bedeutung ist, aber auch eine Anpassung an die spezifischen Bedingungen und Herausforderungen des jeweiligen Kontextes erfolgen muss.

Konkret lässt sich dies an der Förderung demokratischer Werte und Normen einerseits und demokratischen Fähigkeiten andererseits als zwei Zieldimensionen von Demokratiebildung festmachen. Wie die Antworten der Lehrkräfte zum theoretischen Verständnis der Kernelemente der liberalen Demokratie zeigten, stellt die Vermittlung von Wissen über Demokratie im Nord-Süd-Kontext eine weniger spannungsreiche Aufgabe dar. Die

entscheidende Frage scheint daher eher zu sein, ob demokratische Werte und Fähigkeiten in nicht-demokratischen Kontexten auf die gleiche Weise vermittelt werden können wie in den vermeintlich konsolidierten Demokratien des Globalen Nordens, aus welchen ein Großteil der Literatur zur Demokratiebildung stammt. Die Ergebnisse dieser Studie, z.B. die Relevanz transnationaler Bildungsräume und die Bedeutungszunahme informellen Lernens und sozialisatorischer Effekte im Rahmen von indirekter und regime-kompatibler EDF, weisen nun darauf hin, dass Demokratiebildung in nicht-demokratischen Kontexten möglicherweise subtilere Formen annehmen muss, um nicht den Widerstand der Regierung oder anderer autoritärer Strukturen zu provozieren.

Darüber hinaus lässt sich aus den mit der Autokratisierung allgemein einhergehenden „shrinking civic spaces“ ableiten, dass die oft im Kontext der Demokratieförderung geforderte Handlungsorientierung – sowohl im Hinblick auf die lerntheoretisch begründete methodische Handlungsorientierung als auch im Hinblick auf die Ziele der Demokratiebildung im Sinne der Förderung politischen Handelns in nicht-demokratischen Kontexten – nur bedingt umsetzbar sein kann. Die Ergebnisse dieser Studie, z.B. der Fokus auf nicht-konventionelle Formen demokratischer Teilhabe im Demokratieverständnis tansanischer Lehrkräfte, zeigen nun auf, dass die Handlungsorientierung im Kontext von EDF-Bildungsmaßnahmen alternative Räume und Partizipationsformen adressieren kann.

#### *Demokratiepädagogische Professionalisierung*

Die ebenbeschriebene Anpassung demokratiepädagogischer und -didaktischer Grundsätze an den Kontext erfordert nicht nur ein fundiertes Verständnis des jeweiligen Kontexts, sondern auch ein hohes Maß an demokratiepädagogischer Professionalität. Teilstudie I legte offen, dass gerade auf Seiten der Stiftungen viele Mitarbeitende keine demokratiepädagogische Ausbildung mitbringen. Die Literatur zu Nord-Süd-Schulpartnerschaften (vgl. Salanga und Berger 2017, S. 36) macht jedoch deutlich, dass selbst ausgebildete Lehrkräfte häufig nicht hinreichend auf die pädagogische und didaktische Begleitung von Nord-Süd-Begegnungen und -Schulpartnerschaften vorbereitet sind. Dies dürfte gerade für das Thema der Demokratiebildung im Nord-Süd-Kontext in besonderem Maße gelten. Insofern besteht eine

Anregung dieser Studie darin, die demokratiepädagogische Professionalisierung der Akteure in der EDF zu stärken.

#### *Stärkung der politischen Bildung in der Schule*

Anknüpfend an die ebengenannte Anregung sollte auch die grundsätzliche Stärkung der politischen Bildung im formalen Bildungssystem im Rahmen der EDF stärkere Beachtung finden. Zwar ist angesichts der Sensibilität autoritärer Regierungen gegenüber der Einmischung von außen in das Bildungssystem davon auszugehen, dass dies nicht ohne Herausforderungen möglich ist. Dennoch lässt sich argumentieren, dass sich der Aufwand lohnen kann. So ist für eine gelingende Demokratiebildung im Allgemeinen, aber auch für die Förderung politischer Handlungskompetenzen die Partizipation der Lernenden eine wesentliche Voraussetzung (Coelen 2010, S. 37). Gerade in autoritären Systemen, in denen top-down-Strukturen vorherrschen, kann die aktive Beteiligung in der Schule einen Raum bieten, in welchem politische Handlungen eingeübt werden, ohne damit unmittelbar das politische System zu attackieren. Dies zeigt beispielsweise auch die Studie von Krogull et al. (2014), deren Befunde auf die Möglichkeit hinweisen, demokratische Einstellungen durch friedenspädagogische Ansätze zu fördern. Diese Studie unterstreicht diesen Befund. So machen die Ergebnisse zu den Verständnissen tansanischer Lehrkräfte von guter Bürgerschaft sowie die primäre Nutzung von autoritären Unterrichtsmethoden, die die Lehrkräfte in Teilstudie II berichteten, einerseits sowie die Perspektive der Stiftungen auf das tansanische Bildungssystem als größte Demokratisierungsbremse aus Teilstudie I deutlich, dass der formale Bildungssektor auch in der EDF als zentraler Ansatzpunkt, um eine demokratische Kultur zu fördern, gesehen werden sollte. Dabei sollte die Förderung demokratischer Lehr- und Lernmethoden, insbesondere die Lernendenpartizipation, im Fokus entsprechender EDF stehen.

#### *Demokratische Werte: Diskursivität statt Normativität*

Wie Teilstudie II zeigt, liegt ein Schwerpunkt des Demokratieverständnisses tansanischer Lehrkräfte auf Harmonie und Stabilität. Wie Kapitel 5.2.3 sowie Ohlig (2025a) darlegt, lässt sich jedoch diskutieren, ob ein solcher Fokus tatsächlich demokratieförderlich ist. So kann einem Verständnis von Demokratie folgend, wonach Konflikte bzw. deren friedliche Lösungen einen Kernbestandteil von Demokratie darstellen und Konfliktfähigkeit als ein zentrales Element von Demokratiebildung verstanden wird (vgl. Reinhardt 2006, S. 102), argumentiert werden, dass gerade Diskursivität ein zentrales Element eines demokratischen Miteinanders

darstellt. Insofern lässt sich auf Basis der vorliegenden Ergebnisse sagen, die Demokratiebildung in der EDF verstärkt der Förderung von Diskursivität widmen sollte.

Ein solcher Fokus hätte jedoch auch noch einen weiteren Vorteil: Die Betonung universaler, liberaler Werte in autoritär geprägten Kontexten kann Widerstände nicht nur der herrschenden Eliten, sondern auch in der Gesellschaft hervorrufen. Nicht zuletzt wird die EDF daher häufig auch als kulturimperialistisches Vorhaben kritisiert (Adick und Gieseemann 2015, S. 15; Segert 2016, S. 20). Ist Diskursivität hingegen sowohl ein Ziel als auch ein Strukturprinzip der EDF, eröffnet dies zusätzliche Räume für die Anerkennung und den Einbezug autochthoner Demokratieverständnisse und einer EDF auf Augenhöhe. So kann Diskursivität dabei helfen, demokratische Werte implizit zu vermitteln und die politische Kultur zu verändern, ohne eine direkte Konfrontation mit den bestehenden Machtstrukturen herbeizuführen.

#### *Ein machtsensibler Ansatz*

Wie Teilstudie I zeigt, erfordert Demokratiebildung in nicht-demokratischen Kontexten einen bewussten Umgang mit Machtstrukturen und Abhängigkeitsverhältnissen. Ein machtsensibler Ansatz bedeutet, dass nicht nur die Machtverhältnisse innerhalb des Ziellandes, sondern auch die Rolle externer Akteure und deren Interessen im Hinblick auf ihre Interessen im Bildungsprozess und ihre Rollen als Edukant/-innen oder Edukator/-innen reflektiert werden müssen. Eine offene Kommunikation über Abhängigkeiten und Interessen aller Beteiligten ist hierbei entscheidend. Darüber hinaus sollten insbesondere lehrende Personen ihre eigenen Vorannahmen über Rollen und Macht- und Ressourcenasymmetrien sowie damit verbundene Stereotypen und Ungerechtigkeitsgefühle kritisch reflektieren, um ein tatsächliches Voneinander und Miteinander-Lernen zu einem normativ besetzten Thema in der Nord-Süd-Kooperation zu ermöglichen (vgl. VENRO 2018).

#### *Ein weiter Demokratiebegriff*

Bildung, die den Anspruch verfolgt, Demokratie zu fördern, beruht – wenn auch oft implizit – auf einem spezifischen Verständnis davon, was Demokratie auszeichnet. Teilstudie II zum Demokratieverständnis der tansanischen Lehrkräfte macht deutlich, dass in nicht-demokratischen Ländern insbesondere der westliche Demokratiebegriff an seine Grenzen stoßen kann. Die politische Kultur und die Handlungsspielräume in solchen Kontexten unterscheiden sich oft deutlich von denen etablierter demokratischer Systeme. Daher ist es notwendig, Demokratie nicht ausschließlich in institutionellen oder staatsbezogenen Kategorien zu denken und von der Anerkennung bestimmter Normen abhängig zu machen

sowie demokratische Teilhabe nicht vorwiegend in Bezug auf eine abstrakte Gesellschaft und das Mitwirken innerhalb (staatlicher) Strukturen zu verstehen. Stattdessen müssen die Räume demokratischer Beteiligung und Organisation, die auch in nicht-demokratischen Ländern bestehen (z.B. innerhalb der Kirchengemeinden, der Familien), und traditionelle indigene Gesellschaftsformen, die nicht frei von demokratischen Strukturprinzipien wie dem der Rechenschaftspflicht oder Ähnlichem sind, als Anknüpfungspunkte von Demokratiebildung in der EDF genutzt sowie als demokratische Strukturen anerkannt werden. Die Identifikation solcher Räume für demokratisches Handeln, auch abseits der formalen politischen Systeme, ist eine wichtige Voraussetzung für die tatsächliche Kontextsensibilität von EDF-Instrumenten und damit grundlegend für den Erfolg von Demokratiebildungsinitiativen in der EDF .

### *Wissensbereitstellung und Zugangsbarrieren*

Während politische Bildung in demokratischen Gesellschaften, in welchen Informations-, Meinungs- und Pressefreiheit weitestgehend garantiert sind, auch auf Kompetenzen im Umgang mit der Flut von Informationen sowie in der Beurteilung des Wahrheitsgehalts abzielt, müssen in autoritären oder repressiven Regimen, in welchen diese Freiheit nicht oder nur teilweise gegeben ist, andere Aspekte in den Vordergrund gerückt werden. So besteht in solchen Kontexten häufig eine restriktive Informationspolitik, die den Zugang zu unabhängigen Quellen oder kritischen Informationen erheblich einschränkt. Das bedeutet, wie der Ansatz der politischen Stiftungen zeigt, dass Demokratiebildung viel stärker auch auf die Wissensvermittlung einerseits bzw. die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung unter erschwerten Bedingungen sowie die Förderung von kritischem Denken andererseits ausgerichtet sein muss. Denn wie sollen Bürger/-innen lernen, für ihre Rechte einzutreten, wenn sie diese gar nicht kennen? Wie soll sich eine zivilgesellschaftliche Bewegung zum Thema nachhaltige Urbanisierung formieren, wenn gar kein Bewusstsein für die Rolle von Stadtentwicklung im Kampf gegen den Klimawandel vorliegt?

Gleichwohl sollte sich die politische Bildung in autoritären oder repressiven Kontexten natürlich nicht in der Wissensvermittlung erschöpfen. Im Hinblick auf die Handlungskompetenzen scheint es jedoch logisch, dass dort, wo zivile Räume klein und wenig formale Freiräume für politisches Engagement oder oppositionelles Handeln gegeben sind, demokratische Handlungsräume gesucht werden müssen, wo staatliche Einflüsse geringer ausfallen, wie eben lokalen Gemeinden oder Kirchen. Darüber hinaus kommt der Förderung der Fähigkeit, solche Handlungsspielräume nicht nur auszunutzen, sondern diese zu schaffen, eine bedeutende Rolle in der politischen Bildung in autoritären oder repressiven Kontexten zu.

Diese Schaffung neuer Räume für politischen Ausdruck, Kritik und Veränderung kann subtil oder direkt sein und reicht von der Organisation von Basisbewegungen bis hin zur kreativen Nutzung von Symbolik, Kunst und sozialem Protest. Politische Bildung ist daher in diesem Zusammenhang nicht ohne eine Empowerment-Didaktik zu denken (vgl. Meyer und Lindmeier 2021), die Selbstermächtigungs- und Widerstandsfähigkeit fördert, um Menschen in die Lage zu versetzen, ihre eigene Handlungsfähigkeit zu erkennen und aktiv Strategien zu entwickeln, die bestehenden Einschränkungen nicht nur zu trotzen, sondern sie langfristig zu überwinden.

#### *Akteurspluralität und internationale Zusammenarbeit*

Schließlich kann eine Akteurspluralität in der EDF als ein weiterer Erfolgsfaktor betrachtet werden. So können die unterschiedlichen Akteure häufig unterschiedliche Räume für sich beanspruchen, nutzen oder öffnen und somit eine komplementäre Wirkung erzielen. Voraussetzung dafür ist jedoch die Koordination zwischen verschiedenen internationalen und lokalen Akteuren. Wie in der Forschung (vgl. Reiber 2009, S. 73) betont wird, steigt die Erfolgswahrscheinlichkeit von Demokratiebildungsmaßnahmen, wenn internationale Akteure ihre Aktivitäten aufeinander abstimmen und gemeinsam agieren. Unilaterale Initiativen, die nicht mit anderen relevanten Akteuren abgestimmt sind, laufen Gefahr, isoliert zu bleiben und ihre Wirkung zu verlieren.

## 7 Literaturverzeichnis

- Abelmann-Brockmann, A. (2019). *Die Geschichte deutscher politischer Stiftungen in Israel im Kontext offizieller deutsch-israelischer Beziehungen von den Anfängen bis in die 1980er-Jahre*. Dissertation, Bochum. Ruhr-Universität.
- Adam, E. (2012). *Vom mühsamen Geschäft der Demokratieförderung. Die internationale Entwicklungszusammenarbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung* (Geschichte der internationalen Arbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bd. 2). Bonn: Dietz.
- Adick, C. (2008). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis* 14 (2), 168–197. doi:10.25656/01:15740
- Adick, C. (2023). Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext: Fallstudie einer deutsch-senegalesischen Schulpartnerschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2023 (1), 32–38. doi:10.31244/zep.2023.01.10
- Adick, C. & Giesemann, M. (2014). Die politische Bildungsarbeit deutscher politischer Stiftungen im Ausland am Beispiel Mexiko. *Bildung und Erziehung* 67 (3), 349–370. doi:10.7788/bue-2014-0308
- Adick, C. & Giesemann, M. (2015). Relevance of German Political Foundations for Comparative Educational Research. *Journal of Education and Research* 5 (1), 7–24. doi:10.3126/jer.v5i1.13055
- Ager, J. (2022). *Looking through Both Lenses: Exploring Long Term School Partnerships from the Perspectives of Both Cumbrian and Tanzanian Teachers*. (Connecting Classrooms through Global Learning Nr. 10). London: UCL Institute of Education.
- Akremiti, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Alemán, E. & Kim, Y. (2015). The democratizing effect of education. *Research & Politics* 2 (4), 1-7. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2053168015613360>. Zugegriffen: 19. März 2021.
- Almond, G. & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Andreotti, V. (2017). Den kolonialen Rucksack schultern: Eine andere Vision von Bildung. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel* (S. 16–18). Münster: Comenius Institut.
- Arriola, L. R., Matanock, A. M., Travaglianti, M. & Davis, J. M. (2017). *Civic Education in Violent Elections: Evidence from the Cote d'Ivoire's 2015 Election. Technical report Working Paper*.
- Asbrand, B. (2007). Partnerschaft - eine Lerngelegenheit? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 30 (3), 8–14. doi:10.25656/01:6082
- Auswärtiges Amt. (2021). *24. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik für das Jahr 2020*, Berlin.
- Auswärtiges Amt. (2024). Tansania: Steckbrief. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/laender/tansania-node/tansania-208660>. Zugegriffen: 12. Dezember 2024.

- Bartsch, S. (2007). Politische Stiftungen. In S. Schmidt, G. Hellmann & R. Wolf (Hrsg.), *Handbuch zur deutschen Außenpolitik* (S. 280–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayeh, E. (2016). Role of civics and ethical education for the development of democratic governance in Ethiopia: Achievements and challenges. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences* 2 (1), 31–36. doi:10.1016/j.psrb.2016.09.012
- Becker, F. (2021). Tanzania's Authoritarian Turn. *Current History* 120 (826), 189–195. doi:10.1525/CURH.2021.120.826.189
- Benavot, A. (1996). Education and Political Democratization: Cross-National and Longitudinal Findings. *Comparative Education Review* 40 (4), 377–403. <http://www.jstor.org/stable/1189272>.
- Bendix, D. (2020). Die koloniale Gegenwart und dekoloniale Zukunft transnationaler Entwicklungspolitik. In S. Bonus, J. Fischer, C. Gille, B. Haas, S. Richter & J. Wenzel (Hrsg.), *Entwicklungspolitische Freiwilligendienste im Fokus der Forschung* (S. 73–83). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Bergmüller, C. & Schwarz, H. W. (2016). Zielsetzung: Große Transformation. Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes 39 (1), 9–12. doi:10.25656/01:15444
- Bertelsmann Stiftung. (2024). Tansania. <https://bti-project.org/de/reports/country-dashboard/TZA>. Zugegriffen: 5. November 2024.
- Beutel, W. & Fauser, P. (Hrsg.). (2007). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (Reihe Politik und Bildung, Bd. 43). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Blair, H. (2003). Jump-Starting Democracy: Adult Civic Education and Democratic Participation in Three Countries. *Democratization* 10 (1), 53–76. doi:10.1080/714000108
- Blatter, J. K., Janning, F. & Wagemann, C. (2007). *Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden* (Springer eBook Collection Humanities, Social Science). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blumer, H. (1974). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Rororo-Studium 54, S. 80–146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnet, M., Klingebiel, S. & Marschall, P. (2018). *Die Struktur der deutschen öffentlichen Entwicklungszusammenarbeit. Hintergründe, Trends und Implikationen für das BMZ und andere Bundesressorts* (Deutsches Institut für Entwicklungspolitik, Hrsg.) (Discussion paper 15/2018), Bonn.
- Boix, C. & Stokes, S. C. (2003). Endogenous Democratization. *World Politics* 55 (4), 517–549. <http://www.jstor.org/stable/25054237>.
- Boller, S. (2023). Schulpartnerschaften als Katalysator für Globales Lernen. *Habari* (4), 18–21.

- Borzyskowski, I. von & Kartal, M. (2023). Democracy assistance by international organizations. In N. Seltzer & S. Wilson (Hrsg.), *Handbook on Democracy and Security* (S. 84–111). Edward Elgar Publishing.
- Böth, G. (2001). *Schulpartnerschaften. Der Beitrag der Schulpartnerschaften zum interkulturellen Lernen* (Lernen für Europa, Bd. 6). Münster: Waxmann.
- Böttger, G. (2016). Wie politisch sollen Schulbegegnungen sein? In G. Böttger, S. Frech & A. Thimmel (Hrsg.), *Politische Dimensionen internationaler Begegnungen* (S. 87–95). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bougharriou, N., Benayed, W. & Gabsi, F. B. (2019). Education and democracy in the Arab world. *Economic Change and Restructuring* 52 (2), 139–155. [https://www.researchgate.net/publication/320003662\\_Education\\_and\\_democracy\\_in\\_the\\_Arab\\_world](https://www.researchgate.net/publication/320003662_Education_and_democracy_in_the_Arab_world). Zugegriffen: 22. März 2021.
- Bourn, D. & Cara, O. (2012). *Evaluating partners in development: Contribution of international school partnerships to education and development* (Research Paper Nr. 5). : Development Education Research Centre.
- Bratton, M., Alderfer, P., Bowser, G. & Temba, J. (1999). The Effects of Civic Education on Political Culture: Evidence from Zambia. *World Development* 27 (5), 807–824. doi:10.1016/S0305-750X(99)00031-5
- Brechenmacher, S. & Carothers, T. (Carnegie Endowment for International Peace, Hrsg.). (2019). Defending Civic Space: Is the International Community Stuck? [https://carnegieendowment.org/files/WP\\_Brechenmacher\\_Carothers\\_Civil\\_Space\\_FINAL.pdf](https://carnegieendowment.org/files/WP_Brechenmacher_Carothers_Civil_Space_FINAL.pdf). Zugegriffen: 10. Januar 2022.
- Breit, G. & Ackermann, P. (Hrsg.). (2004). *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl.
- Brosziewski, A. (2012). Systemtheoretische Bildungssoziologie: Gesellschaftstheoretische Beiträge und das offene Programm einer allgemeinen Sozialtheorie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 371–386). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brounéus, K. (2011). In-depth Interviewing: The process, skill and ethics of interviews in peace research. In K. Höglund & M. Öberg (Hrsg.), *Understanding Peace Research: Methods and Challenges. Methods and challenges* (1. publ, S. 130–145). London, New York: Routledge.
- Brückner, J. (2015). Strukturalismus. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 99–111). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2024a). Bildung - ein Menschenrecht. <https://www.bmz.de/de/themen/menschenrecht-bildung>. Zugegriffen: 23. Mai 2024.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2024b). Tansania. <https://www.bmz.de/de/laender/tansania>. Zugegriffen: 12. Dezember 2024.
- Bundesregierung. (2021). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021*, Berlin.
- Burnell, P. (2000). The State of the Discourse. In P. Burnell (Hrsg.), *Democracy Assistance. International Co-operation for Democratization* (S. 3–34). London: Routledge.

- Bush, K. D. & Saltarelli, D. (2001). *The two faces of education in ethnic conflict. Towards a peacebuilding education for children*. Florence, Italy: UNICEF.
- Bush, S. S. (2015). *The Taming of Democracy Assistance. Why Democracy Promotion Does Not Confront Dictators*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, J. (1999). Nationalism, Ethnicity and Religion: Fundamental Conflicts and the Politics of Identity in Tanzania. *Nations and Nationalism* 5 (1), 105–125. doi:10.1111/J.1354-5078.1999.00105.X
- Carothers, T. (2009). Democracy Assistance: Political vs. Developmental? *Journal of Democracy* 20 (1), 5–19. <https://muse.jhu.edu/article/257602>.
- Carothers, T. (2015). *The Closing Space Challenge. How Are Funders Responding?* (Carnegie Endowment for International Peace, Hrsg.), Washington DC.
- Carr, P. R. & Thésée, G. (2017). Democracy, Political Literacy and Transformative Education (DPLTE): What issues and trends have emerged over the past ten years? In W. No, A. Brennan & D. Schugurensky (Hrsg.), *By the people: Participatory democracy, civic engagement, and Citizenship education* (S. 250–264). Phoenix, Arizona.
- Carr, P. R. & Thésée, G. (2019). *It's not education that scares me, it's the educators ... Is there still hope for democracy in education, and education for democracy?* Gorham, Maine: Myers Education Press.
- Cheeseman, N., Matfess, H. & Amani, A. (2021). Tanzania: The Roots of Repression. *Journal of Democracy* 32 (2), 77–89. doi:10.1353/jod.2021.0020
- Chzhen, Y. (2013). *Education and democratisation: tolerance of diversity, political engagement, and understanding of democracy* (UNESCO, Hrsg.) (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225926>. Zugegriffen: 1. April 2021.
- Ciesielska, M. & Jemielniak, D. (2018). *Qualitative Methodologies in Organization Studies*. Cham: Springer International Publishing.
- CIVICUS. (2023). Tanzania. <https://monitor.civicus.org/country/tanzania/>. Zugegriffen: 20. Dezember 2023.
- Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1), 37–52. doi:10.25656/01:7134
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (eighth edition). London: Routledge.
- Coppedge, M., Gerring, J., Knutsen, C. H., Lindberg, S. I., Teorell, J., Marquardt, K. L., Medzihorsky, J., Pemstein, D., Gastaldi, L., Grahn, S., Pernes, J., Rydén, O., Römer, J. von, Tzelgov, E., Wang, Y. & Wilson, S. (2023). *V-Dem Methodology v13*. Gothenburg: Varieties of Democracy Project (V-Dem).
- Cornell, A. (2013). Does regime type matter for the impact of democracy aid on democracy? *Democratization* 20 (4), 642–667. doi:10.1080/13510347.2012.659021
- Council of Europe. (2018). A model of the competences required for democratic culture and intercultural dialogue.
- Culp, J. (2021). Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (4), 528-524.

- Dakowska, D. (2002). Beyond conditionality: EU enlargement, European party federations and the transnational activity of German political foundations. *Perspectives on European Politics and Society* 3 (2), 271–296. doi:10.1080/15705850208438837
- Dakowska, D. (2005). German political foundations: Transnational party go-betweens in the process of EU enlargement. In W. Kaiser & P. Starie (Hrsg.), *Transnational European Union. Towards a common political space* (S. 150–169). New York: Routledge.
- Darm, R. & Lange, D. (2017). Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (Politik und Bildung, Band 84, S. 49–59). Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Davies, L. (1999). Comparing Definitions of Democracy in Education. *Compare* 29 (2), 127–140. doi:10.1080/0305792990290203
- Deutscher Bundestag. (2020). Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Matthias Seestern-Pauly, Katja Suding, Nicole Bauer, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP. Drucksache 19/19689.
- Dewey, J. (1916 [2016]). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Lexington, KY.
- Dewey, J. (1932). *The school and society*. Chicago Ill.: The University of Chicago Press.
- Diallo, R. (2017). Postkoloniale Perspektiven auf schulische Begegnungsreisen. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel* (S. 19–20). Münster: Comenius Institut.
- Diamond, L. (1992). Economic Development and Democracy Reconsidered,. In G. Marks & L. Diamond (Hrsg.), *Reexamining democracy. Essays in honor of Seymour Martin Lipset* (S. 93–139). Newbury Park, California: Sage.
- Drefs, I. & Thomass, B. (2015). *Literature review: Research findings about organisations engaging in media assistance in the fields of journalism training, civil society support, and good governance* (Working Paper). Leeds.
- Dreher, A., Lang, V. & Reinsberg, B. (2024). Aid effectiveness and donor motives. *World Development* 176, 106501. doi:10.1016/j.worlddev.2023.106501
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Egger, M. (2007). *Die Auslandsarbeit der politischen Stiftungen zwischen Entwicklungs- und Transformationskontext*. Dissertation, Freie Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/11702?show=full>. Zugegriffen: 6. September 2021.
- Ejdus, F. (2018). Local ownership as international governmentality: Evidence from the EU mission in the Horn of Africa. *Contemporary Security Policy* 39 (1), 28–50. doi:10.1080/13523260.2017.1384231
- Ellison, S. (2015). Replicate, Facilitate, Disseminate: The Micropolitics of U.S. Democracy Promotion in Bolivia. *Political and Legal Anthropology Review* 38 (2), 318–337. doi:10.1111/plar.12113
- Erlecke, E. & Zandt, M. (2011). Politische Bildung in Afrika. Der Beitrag der politischen Stiftungen zur Demokratieförderung. *Außerschulische Bildung* (4).

- Eschborn, N., Holländer, M. & Krahe, N. (2011). Herausforderungen und Perspektiven für die demokratiepolitische Bildung in der politischen Entwicklungszusammenarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 34 (1), 4–10. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9412/pdf/ZEP\\_2011\\_1\\_Eschborn\\_ua\\_Herausforderungen\\_und\\_Perspektiven.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9412/pdf/ZEP_2011_1_Eschborn_ua_Herausforderungen_und_Perspektiven.pdf).
- Europarat. (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Straßburg.
- Farajev, N. (2024). *Demokratisierungsbemühungen und Transformation in Aserbaidschan*, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fecht, G. & Rosenbaum, T. (2016) Arbeitsgruppe 1: Demokratie an Deutschen Auslandsschulen – Schülerrechte, Eltern, Lehrerbeirat. In *Interkulturalität und Demokratie. Dokumentation zur 21. Fachtagung der GEW-Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer und der Heimvolkshochschule Mariaspring 2016* (S. 33). Frankfurt am Main.
- Felske, J. (2011). *Möglichkeiten und Grenzen externer Demokratieförderung: Die Europäische Union und die Bundesrepublik Deutschland in Georgien* (Jean Monnet Centre of Excellence in European Studies, Hrsg.) (Osnabrück JMCE Award Series Nr. 01), Osnabrück. Zugegriffen: 18. Januar 2022.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Finkel, S. E. (2002). Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Democracies. *The Journal of Politics* 64 (4), 994–1020. doi:10.1111/1468-2508.00160
- Finkel, S. E. (2014). The impact of Adult Civic Education Programmes in Developing Democracies. *Public Administration and Development* 34 (3), 169–181. doi:10.1002/pad.1678
- Finkel, S. E., Horowitz, J. & Rojo-Mendoza, R. T. (2012). Civic Education and Democratic Backsliding in the Wake of Kenya's Post-2007 Election Violence. *The Journal of Politics* 74 (1), 52–65. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1017/S0022381611001162>. Zugegriffen: 31. März 2021.
- Finkel, S. E., Lim, J., Melendez-Torres, G., Neundorff, A., Öztürk, A. & Shephard, D. (2023, März). *Adult civic education and support for democratic values: A systematic review and meta-analysis*. ISA Annual Meeting, Albuquerque, New Mexico.
- Finkel, S. E., Neundorff, A. & Rascón Ramírez, E. (2023). Can Online Civic Education Induce Democratic Citizenship? Experimental Evidence from a New Democracy. *American Journal of Political Science*, 1–18. doi:10.1111/ajps.12765
- Finkel, S. E., Pérez-Liñán, A. & Seligson, M. A. (2007). The Effects of U.S. Foreign Assistance on Democracy Building, 1990–2003. *World Politics* 59 (3), 404–439. doi:10.1017/S0043887100020876
- Finkel, S. E. & Smith, A. E. (2011). Civic Education, Political Discussion, and the Social Transmission of Democratic Knowledge and Values in a New Democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science* 55 (2), 417–435. doi:10.1111/j.1540-5907.2010.00493.x

- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York, NY: Vintage Books.
- Fouéré, M.-A. (2014). Julius Nyerere, Ujamaa, and Political Morality in Contemporary Tanzania. *African Studies Review* 57 (1), 1–24. <https://www.cambridge.org/core/product/E3E68E60A9DE29197F82B230E8EA3CEB>.
- The Fourth High-Level Forum on Aid Effectiveness. (2011). *The Busan Partnership for Effective Development Cooperation*, Busan.
- Freedom House. (2024). Tanzania. <https://freedomhouse.org/country/tanzania/freedom-world/2024>. Zugegriffen: 5. November 2024.
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogy Of The Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York, London: Continuum (Translated by Myra Bergman Ramos).
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York: Bloomsbury Academic & Professional.
- Freyburg, T. (2012a). Planting the Seeds of Change Inside? Functional Cooperation with Authoritarian Regimes and Socialization into Democratic Governance. *World Political Science* 8 (1). doi:10.1515/1935-6226.1110
- Freyburg, T. (2012b). The two sides of functional cooperation with authoritarian regimes: a multi-level perspective on the conflict of objectives between political stability and democratic change. *Democratization* 19 (3), 575–601. doi:10.1080/13510347.2012.674363
- Freyburg, T. (2018). Democracy Promotion by Indirect Means: Potential and limits of functional cooperation. In External Democracy Promotion Research Network (EDP Network) (Hrsg.), *Democracy promotion in times of uncertainty. Trends and challenges* (PRIF Report, 13/2018, S. 12–15). Frankfurt am Main: Peace Research Institute Frankfurt (PRIF). <https://www.external-democracy-promotion.eu/de/democracy-promotion-by-indirect-means/>. Zugegriffen: 19. August 2021.
- Friedrich-Ebert-Stiftung. (2024). *Jahresbericht 2023*, Bonn.
- Fuchs, A. (2007). Weltweites Netzwerk für soziale Demokratie. Zur internationalen Bildungs-, Beratungs- und Dialogarbeit der politischen Stiftungen am Beispiel der Friedrich-Ebert-Stiftung [Global network for social democracy: International education, consultation and dialogue of political foundations as in the case of the Friedrich-Ebert Foundation]. In K. Beck & H. Heil (Hrsg.), *Sozialdemokratische Außenpolitik für das 21. Jahrhundert* (1. Auflage, S. 138–147). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Fujii, L. A. (2012). Research Ethics 101: Dilemmas and Responsibilities. *PS: Political Science & Politics* 45 (4), 717–723. doi:10.1017/S1049096512000819
- Fussi, K. (2006). Demokratie ist mehr als eine politische Form. <https://www.pfz.at/themen/bildungsungerechtigkeit/demokratie-ist-mehr-als-eine-politische-form/>. Zugegriffen: 1. März 2024.
- Gafari, A. (2022). Can democracy aid improve democracy? The European Union’s democracy assistance 2002–2018. *Democratization* 29 (5), 777–797. doi:10.1080/13510347.2021.2012654
- Gawrich, A. (2014). *Demokratieförderung von Europarat und OSZE. Ein Beitrag zur europäischen Integration*. Wiesbaden: Springer VS.

- Gebauer, H. P. (2011). *Externe Demokratieförderung. Die Demokratieförderung der EU am Beispiel Westafrika* (Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, Bd. 54). Berlin: Logos-Verlag.
- Gebel, T., Grenzer, M., Kreusch, J., Liebig, S., Schuster, H., Tscherwinka, R., Watteler, O. & Witzel, A. (2015). Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist: Datenschutz in qualitativen Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 16, No 2 (2015). doi:10.17169/fqs-16.2.2266
- UN General Assembly. (2016). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. 25.09.2015.
- George, A. L. & Bennett, A. (2004). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Giesinger, J. (2022). Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven, S. 29–42). Berlin: J.B. Metzler.
- Glaeser, E. L., La Porta, R., Lopez de Silanes, F. & Shleifer, A. (2004). Do Institutions Cause Growth? *Journal of Economic Growth* 9 (3), 271–303. doi:10.2139/ssrn.556370
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M. & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth* 12 (2), 77–99. [https://scholar.harvard.edu/files/glaeser/files/democracy\\_final\\_jeg\\_1.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/glaeser/files/democracy_final_jeg_1.pdf). Zugegriffen: 22. März 2021.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gleditsch, N. P., Christiansen, L. S. & Hegre, H. (2007). *Democratic Jihad? Military Intervention and Democracy* (World Bank, Hrsg.) (Policy Research Working Paper Nr. 4242). : Washington DC. Zugegriffen: 23. Februar 2022.
- Gloe, M. (2022). Demokratielernen als politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 320–328). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Grävingholt, J., Leininger, J. & Schlumberger, O. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2009a). Demokratieförderung: Quo vadis? <https://www.bpb.de/apuz/32184/demokratiefoerderung-quo-vadis>. Zugegriffen: 21. Januar 2022.
- Grävingholt, J., Leininger, J. & Schlumberger, O. (2009b). The three Cs of democracy promotion policy: context, consistency and credibility, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik. Briefing Paper: 1/2009. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/199633/1/die-bp-2009-01.pdf>.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (1. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grimm, S. (2010). *Erzwungene Demokratie. Politische Neuordnung nach militärischer Intervention unter externer Aufsicht* (Studien der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, N.F., 6, 1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges (Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2009).
- Grimm, S. & Merkel, W. (2008). War and Democratization: Legality, Legitimacy and Effectiveness. *Democratization* 15 (3), 457–471. doi:10.1080/13510340801991072

- Guerrero, O. A., Guariso, D. & Castañeda, G. (2023). Aid effectiveness in sustainable development: A multidimensional approach. *World Development* 168, 106256. doi:10.1016/j.worlddev.2023.106256
- Guffler, K., Harutyunyan, A., DiLorenzo, M., Sethi, T., Eppler, M. & Heinelt, M.-S. (2020). *Development Cooperation from a Partner Perspective. How can Germany and other donors perform better in the eyes of their partner countries?* Bonn: Deutsches Evaluierungsinstitut der Entwicklungszusammenarbeit.
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study.* : Academy of Business, Engineering and Science, Halmstad University.
- Hanf, T. (2007). Bildung und Konfliktbearbeitung. Ein bedeutsames Sektorvorhaben der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 30 (2), 7–9.
- Harber, C. (2016). Education and Political development. Contradictions and tensions in relationships between education, democracy, peace and violence. In S. McGrath (Hrsg.), *Routledge handbook of international education and development* (S. 37–49). London: Routledge.
- Harber, C. & Mncube, V. (2012). Democracy, Education and Development: Theory and Reality. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives* 1, 104–120. doi:10.25159/2312-3540/137
- Heisterkamp, U. (2018). *Think Tanks der Parteien?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Henkenborg, P. (2005). Demokratie-Lernen — eine Chance für die politische Bildung. In G. Himmelmann & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung* (1. Auflage Juni 2005, S. 299–316). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henze, J. (2003). Ergebnisse der Transformationsforschung zum Wandel von Bildungssystemen in Übergangsgesellschaften [Results of transformation research on the transformation of education systems in transitional societies]. *Tertium Comparationis* 9 (1), 67-80.
- Hering, L. & Schmidt, R. J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529–542). Wiesbaden: Springer VS.
- Hermann, J. & Jentges, S. (2021). Schulaustausch und Nachbarsprachenlernen in Forschung und Praxis. In S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurculturr* (S. 37–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heupel, M., Koenig-Archibugi, M., Kreuder-Sonnen, C., Patberg, M., Séville, A., Steffek, J. & White, J. (2021). Emergency Politics After Globalization. *International Studies Review* 23 (4), 1959–1987. doi:10.1093/isr/viab021
- Himmelmann, G. (2001). *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- Himmelman, G. (2004) Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“* (S. 1–22). Berlin. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf>.
- Hoggan-Kloubert, T. & Mabrey, P. E. (2022). Civic Education as Transformative Education. *Journal of Transformative Education* 20 (3), 167–175. doi:10.1177/15413446221103173
- Holländer, M. (2007). Demokratiepolitische Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Bildungsmanagement als Beitrag zur Nachhaltigkeit. In R. Frankenberger & A. Baumert (Hrsg.), *Politische Psychologie und politische Bildung. Gerd Meyer zum 65. Geburtstag* (Didaktische Reihe, S. 279–308). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Holländer, M., Toennes, A. & van de Boom, D. (2008). *Evaluierung. Querschnittsevaluierung Methoden politischer Bildung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten*. Executive Summary der Evaluierung (Konrad-Adenauer-Stiftung, Hrsg.), Berlin.
- Holthaus, L. (2019a). Furthering Pluralism? The German Foundations in Transitional Tunisia. *Voluntas*; 30 (6), 1284–1296. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11266-018-00074-4.pdf>. Zugegriffen: 8. April 2021.
- Holthaus, L. (2019b). Is there difference in democracy promotion? A comparison of German and US democracy assistance in transitional Tunisia. *Democratization* 26 (7), 1216–1234. doi:10.1080/13510347.2019.1618832
- Hörner, W. (2014). Das Französische Auslandsschulwesen: Strukturen – Steuerung – Effekte. In M. Tepe & H. Kiper (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit; Dokumentation der Fachtagung "Transnationale Bildungsräume in der Globalen Welt - Herausforderung für die Deutsche Auslandsscholarbeit" ; 11. - 13. Oktober 2013, Lidice-Haus in Bremen* (S. 90–100). Frankfurt am Main.
- Hunziker, S. & Blankenagel, M. (2021). *Research Design in Business and Management*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (Beltz-Studium Kultur und Gesellschaft, 9., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hyde, S. D., Lamb, E. & Samet, O. (2022). Promoting Democracy Under Electoral Authoritarianism: Evidence From Cambodia. *Comparative Political Studies*, 1-43. doi:10.1177/00104140221139387
- Inkeles, A. (1969). Participant Citizenship in Six Developing Countries. *American Political Science Review* 63 (4), 1120–1141. doi:10.2307/1955075
- Inkeles, A. (1975). Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries. *Ethos* 3 (2), 323–342. <http://www.jstor.org/stable/640236>.
- Inkeles, A. (1977). Understanding and Misunderstanding Individual Modernity. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 8 (2), 135–176. doi:10.1177/002202217782002
- Ismail, M. T. & Abadi, A. M. (2017). Stiftungen and Political Education in Malaysia. *Asian Survey* 57 (3), 548–570. doi:10.1525/as.2017.57.3.548
- Jahn, D. (2006). *Einführung in die vergleichende Politikwissenschaft* (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Joffre-Eichhorn, H. J. (2020). Jenseits der Kolonialität von Geschlecht. *PERIPHERIE* 40 (1 and 2-2020), 201–204. doi:10.3224/peripherie.v40i1-2.14

- Jolliff Scott, B. & Scott, J. (2024). Promoting Democracy and Reaping Rewards?: The Political and Economic Payoffs of US Democracy Aid, 1975–2013. *The International Journal of Interdisciplinary Global Studies* 19 (1), 111–134. doi:10.18848/2324-755X/CGP/v19i01/111-134
- Kaitinnis, A. (2014). *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Staaten im Umbruch am Beispiel Myanmars [Foreign cultural and educational policy in states in transition, using the example of Myanmar]* (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Stuttgart.
- Kallweit, N. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In N. Kallweit (Hrsg.), *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden* (S. 161–165). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Karakas, C. (2010). *Demokratieförderung zwischen Interessen und Werten: US-amerikanische und deutsche Reaktionen auf den politischen Islam in der Türkei.* (HSFK-Report, 12/2010). Frankfurt a.M.
- Karakas, C. (2013). *Externe Demokratieförderung in muslimisch geprägten Ländern. Die USA, Deutschland und das Erstarken des politischen Islam in der Türkei.* Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer VS.
- Kenner, S. & Lange, D. (2017). Einführung: Citizenship Education. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (Politik und Bildung, Band 84, S. 9–19). Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Kielmansegg, P. G. (1971). Legitimität als analytische Kategorie. *Politische Vierteljahresschrift* 12 (3), 367–401. <http://www.jstor.org/stable/24194547>.
- Kleem, H. (2009). Schulpartnerschaften: Illusionen, Hoffnungen, Wirklichkeiten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 32 (1), 22–26.
- Knack, S. (2004). Does Foreign Aid Promote Democracy? *International Studies Quarterly* 48 (1), 251–266. doi:10.1111/j.0020-8833.2004.00299.x
- Kneuer, M. (2016). Schnittmengen und Zielkonvergenzen. Überlegungen zur Auswärtigen Kulturpolitik aus der Sicht der Demokratieforschung. In W. Schneider & A. Kaitinnis (Hrsg.), *Kulturarbeit in Transformationsprozessen. Innenansichten zur ‚Außenpolitik‘ des Goethe-Instituts* (Auswärtige Kulturpolitik, S. 21–38). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Knodt, M. (2018). *EU's policy of democracy promotion. Strategies and impact in Central Asia and the South Caucasus* (Demokratiestudien. Demokratie und Demokratisierung in Theorie und Empirie, volume 7, 1st edition). Baden-Baden, Germany: Nomos.
- Köhler, V. (2000). Zum Stellenwert Tanzanias in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. In U. Engel, G. Erdmann & A. Mehler (Hrsg.), *Tanzania revisited. Political stability, aid dependency and development constraints* (Hamburg African studies, Bd. 10, S. 21–31). Hamburg: Inst. für Afrika-Kunde.
- Kokemohr, R. (2014). Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen. In H.-C. Koller & G. Wulfange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung* (Theorie bilden, Bd. 35, S. 19–46). Bielefeld: transcript.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Konrad-Adenauer-Stiftung. (2024). *Jahresbericht 2023*, Berlin.
- Konrad-Adenauer-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung, Heinrich-Böll-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung & Hanns-Seidel-Stiftung. (1998). *Gemeinsame Erklärung*, Berlin.
- Krämer, G. (2018) Transformative Bildung: Zwischen Katastrophen-Pädagogik und Subjektorientierung. In *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele* (S. 12–16). Bonn.
- Kriener, F. & Schmidt, V. (2021). Privatisierte Demokratieförderung. Die völkerrechtliche Zurechnung halbstaatlicher Demokratieförderer am Beispiel der deutschen politischen Stiftungen und des National Endowment for Democracy. *Archiv des Völkerrechts* 59 (4), 439–475. doi:10.1628/avr-2021-0024
- Krogull, S. (2017). Weltgesellschaftliches Lernen in Schulbegegnungen? Empirische Ergebnisse einer Studie zu Begegnungsreisen im weltgesellschaftlichen Nord-Süd-Kontext in Deutschland, Bolivien und Ruanda. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel* (S. 21–23). Münster: Comenius Institut.
- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 32 (2), 14–19. doi:10.25656/01:9666
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2016). Empirische Perspektiven friedenspädagogischen Handelns in Post-War-Societies. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39 (4), 20–26.
- Krogull, S., Scheunpflug, A. & Rwambonera, F. (2014). *Teaching social competencies in post-conflict societies. A contribution to peace in society and quality in learner-centered education*. Münster: Waxmann.
- Kubbara, O. A. (2023). International actors of democracy assistance in Egypt post 2011: German political foundations. *Review of Economics and Political Science* 8 (6), 469–486. doi:10.1108/REPS-04-2019-0043
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren* (Springer eBook Collection). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lange, S., Njobati, F. & Scheunpflug, A. (2013). Demokratie, Entwicklung und Erziehung – Erfahrungen zum demokratischen Lernen in Kamerun. In C. Schelle (Hrsg.), *Lehrerbildung, Schule und Unterricht im frankophonen Westen und Norden Afrika* (S. 127–140). Münster: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2002). Bildungsforschung im Nord-Süd-Kontext – Probleme und Forschungsimplicationen. *Tertium Comparationis* 8 (1), 136–145.
- Lang-Wojtasik, G. (2019). Gesellschaftliche Transformation und transformatorische Bildungsarbeit - einleitende Gedanken. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global citizenship education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 1–18). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Lauth, H.-J. & Winkler, J. (2010). Methoden der Vergleichenden Regierungslehre. In H.-J. Lauth (Hrsg.), *Vergleichende Regierungslehre. Eine Einführung* (S. 39–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.
- Leininger, J. (2010). *Demokratieförderung in außenabhängigen Entwicklungsländern. Ein Forschungsansatz zur kontextsensiblen Analyse internationaler Demokratieförderung*, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Heidelberg. <https://core.ac.uk/download/pdf/32582535.pdf>. Zugegriffen: 8. April 2021.
- Leininger, J. (2015). Demokratieförderung [Democracy promotion]. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 509–518). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Leininger, J. (2022). *International Democracy Promotion in Times of Autocratization. From Supporting to Protecting Democracy* (German Institute of DEvelopment and Sustainability, Hrsg.) (IDOS Discussion Paper 21/2022).
- Leininger, J., Mross, K. & Wolff, J. (2023). *Global De-Democratization as a Challenge to International Democracy Promotion: How democracy promoters are responding. Paper presented at internal authors' conference for the Special Issue "Promoting and Protecting Democracy in Times of De-Democratization"*, Bonn.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Levy, J. S. (2008). Case Studies: Types, Designs, and Logics of Inference. *Conflict Management and Peace Science* 25 (1), 1–18. doi:10.1080/07388940701860318
- Lipset, S. M. (1959). Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *American Political Science Review* 53 (1), 69–105. doi:10.2307/1951731
- Lipset, S. M. (1960). *Political man: The social bases of politics*. New York: Doubleday.
- Lischka-Schmidt, R. (2022). Talcott Parsons' normativfunktionalistische Theorie der (Bildungs-)Organisation. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 53 (4), 437–447. doi:10.1007/s11612-022-00655-4
- Loaeza, S. (2007). The political dimension of Germany's unintentional power: The KAS and Mexican democratization. In A.-M. Le Gloannec (Hrsg.), *Non-state actors in international relations. The case of Germany* (Europe in change, S. 46–69). Manchester: Manchester University Press.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1981). Wie ist Erziehung möglich? *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1 (1), 37–54.
- Mair, S. (2000). Germany's Stiftungen and Democracy Assistance: Comparative Advantages, New Challenges. In P. Burnell (Hrsg.), *Democracy Assistance. International Co-operation for Democratization* (S. 128–149). London: Routledge.
- Marshall, A. & Batten, S. (2004). Researching Across Cultures: Issues of Ethics and Power. *Forum: Qualitative Social Research* 5 (3). doi:10.17169/FQS-5.3.572
- Martin, F. & Wyness, L. (2013). Global Partnerships as Sites for Mutual Learning. *Policy and Practice* 16 (1), 13–40.

- Marzo, P. (2019). Supporting political debate while building patterns of trust: the role of the German political foundations in Tunisia (1989–2017). *Middle Eastern Studies* 55 (4), 621–637. doi:10.1080/00263206.2018.1534732
- Massing, P. (2002). Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 160–187). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Massing, P. (2005). Normativ-kritische Dimensionen politischer Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung* (1. Aufl., S. 19–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mattes, R. A. & Mughogho, D. (2009). The limited impacts of formal education on democratic citizenship in Africa. Centre for Social Science Research Working Paper: 255.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Neuausgabe). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- McGinn, N. F. & Epstein, E. H. (1999). Introduction. In N. F. McGinn & E. H. Epstein (Hrsg.), *Comparative Perspectives on the Role of Education in Democratization. Part I: Transitional states and states of transition* (S. 1–19). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- McMahon, W. W. (2010). The External Benefits of Education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (3. ed., S. 260–271). Oxford: Elsevier.
- Merkel, W. (2010a). Strategien der Demokratieförderung: Konzept und Kritik [Strategies of democracy promotion: Concept and criticism]. In J. Raschke & R. Tils (Hrsg.), *Strategie in der Politikwissenschaft: Konturen eines neuen Forschungsfelds* (S. 151–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkel, W. (2010b). *Systemtransformation [Systems transformation]. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung [An introduction to the theory and empirics of transformation research]* (Lehrbuch, 2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkel, W. & Puhle, H.-J. (1999). *Von der Diktatur zur Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mesquita, B. B. de & Downs, G. W. (2006). Intervention and Democracy. *International Organization* 60 (03). doi:10.1017/S0020818306060206
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, D. & Lindmeier, B. (Bundeszentrale für politische Bildung (BPB), Hrsg.). (2021). Empowerment als pädagogisches Leitprinzip. <https://www.bpb.de/lernen/inklusive-politisch-bilden/335013/empowerment-als-paedagogisches-leitprinzip/>. Zugegriffen: 12. September 2024.
- Meyer, J. W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology* 83 (1), 55–77.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education* 28 (2), 100–110. doi:10.1177/074171367802800202

- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (The Jossey-Bass higher and adult education series, 1. ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. D. (2009). Transformative Learning Theory. In J. D. Mezirow & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (S. 18–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mndeme, G. (2024). *Nation and Personal Identity* (Research Archive of Rising Scholars), Dar es Salaam.
- Murtin, F. & Wacziarg, R. (2014). The democratic transition. *Journal of Economic Growth* 19 (2), 141–181. doi:10.1007/s10887-013-9100-6
- Mychailovskaya, L. (2024). International Non-Governmental Organizations and Democracy Assistance in Belarus. *Demokratizatsiya: The Journal of Post-Soviet Democratization* 32 (1), 31–60.
- Neundorf, A. (2019). *Democracy under Threat: How Education can Save it (DEMED). Project Proposal*. ERC Consolidator Grant /012, Glasgow.
- Neundorf, A., Nazrullaeva, E., Northmore-Ball, K., Tertychnaya, K. & Kim, W. *Varieties of Indoctrination (V-Indoc): Introducing a Global Dataset on the Politicization of Education and the Media* (V-Dem Working Paper 2023:136).
- Ngozwana, N. (2014). *Understandings of Democracy and Citizenship in Lesotho: Implications for Civic Education*. Dissertation, University of KwaZulu-Natal.
- Nieke, W. (2016). Erziehung, Bildung, Lernen. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 26–40). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nielinger, O. (1998). *Demokratie und Good Governance in Afrika. Internationale Demokratisierungshilfe als neues entwicklungspolitisches Paradigma?* (Demokratie und Entwicklung, Bd. 30). Hamburg: LIT.
- Nolte, D. & Werz, N. (Hrsg.). (2015). *Internationale Parteienverbände und parteinahe Stiftungen in Lateinamerika* (Studien zu Lateinamerika, Bd. 27, 1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- O'Donnell, G. A. & Schmitter, P. C. (1986). *Transitions from authoritarian rule: Tentative conclusions about uncertain democracies*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- OECD. (2005). *Paris Declaration on Aid Effectiveness*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2008). *Accra Agenda for Action*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018a). Purpose Codes: sector classification. <https://www.oecd.org/development/financing-sustainable-development/development-finance-standards/purposecodessectorclassification.htm>. Zugegriffen: 12. Juli 2021.
- Ohlig, L. (2024). Voneinander und miteinander lernen: Perspektiven tansanischer Lehrkräfte auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 47 (2), 20–27. doi:10.31244/zep.2024.02.04
- Ohlig, L. (2025a). Education for democracy in autocratic settings: an exploration of Tanzanian school actors' understandings. *Globalisation, Societies and Education*, 1–17. doi:10.1080/14767724.2025.2510592

- Ohlig, L. (2025b). German political foundations' democracy promotion in autocratizing Tanzania: opening spaces for civil society support and transnational learning. *Democratization*, 1–23. doi:10.1080/13510347.2024.2448849
- Ohlig, L. (2025c). The Power of Knowledge in Development Cooperation: Allowing or limiting equal partnerships? German democracy promotion in Tanzania. *Tertium Comparationis* 31 (1), 69–90.
- Organization of Economic Cooperation and Development. (2018b). *PISA for development assessment and analytical framework. Reading, mathematics and science*. Paris.
- Organization of Economic Cooperation and Development. (2024). Creditor Reporting System (CRS). <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=crs1>. Zugegriffen: 27. Mai 2024.
- Paget, D. (2020). Again, making Tanzania great: Magufuli's restorationist developmental nationalism. *Democratization* 27 (7), 1240–1260. doi:10.1080/13510347.2020.1779223
- Paglayan, A., Neundorf, A. & Kim, W. (2023). *Democracy and the Politicization of Education* (Anneberg Institute at Brown University, Hrsg.) (EdWorkingPaper 23-751). <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai23-751.pdf>. Zugegriffen: 26. Mai 2025.
- Parsons, T. & Smelser, N. (2003). *Economy and Society : A Study in the Integration of Economic and Social Theory*. London, UNITED KINGDOM: Taylor & Francis Group.
- Pascher, U. (2002). *Die deutschen parteinahen politischen Stiftungen - hybride Organisationen in der Globalisierung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Pavone, T. (2014). Political Culture and Democratic Homeostasis: A Critical Review of Gabriel Almond and Sidney Verbas The Civic Culture. [https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/tpavone/files/almond\\_verba-the\\_civic\\_culture\\_critical\\_review\\_0.pdf](https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/tpavone/files/almond_verba-the_civic_culture_critical_review_0.pdf). Zugegriffen: 22. März 2022.
- Petrik, A. (2022). Adressatenorientierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 215–222). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Pickering, J., Bäckstrand, K. & Schlosberg, D. (2020). Between environmental and ecological democracy: theory and practice at the democracy-environment nexus. *Journal of Environmental Policy & Planning* 22 (1), 1–15. doi:10.1080/1523908X.2020.1703276
- Pogorelskaja, S. V. (2009). *Frei von den Zwängen der Tagespolitik. Die deutschen politischen Stiftungen im Ausland*. Frankfurt/M.: Lang.
- Poppe, A. E., Woitschach, B. & Wolff, J. (2014). Freedom Fighter versus Civilian Power: an ideal-type comparison of US and German conceptions of democracy promotion. In J. Wolff (Hrsg.), *The comparative international politics of democracy promotion* (Democratization studies, Bd. 23, S. 37–59). London: Routledge.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie Ser, 4th ed.). Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Punnett, B. J., Galperin, B., Lituchy, T., Melyoki, L., Michaud, J. & Mukanzi, C. (2019). Cultural Values and management in African Countries. *Current Politics and Economics of Africa* 12 (2-3), 131–177.
- Reiber, T. (2009). *Demokratieförderung und Friedenskonsolidierung. Die Nachkriegsgesellschaften von Guatemala, El Salvador und Nicaragua*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reichert, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung* (Springer Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhardt, S. (2006). Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* (1), 101–113.
- Richter, S. (2009). *Zur Effektivität externer Demokratisierung: Die OSZE in Südosteuropa als Partner, Mahner, Besserwisser?* Baden-Baden: Nomos.
- Richter, S. (2017). Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen: Herausforderungen für die Zukunft. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel* (S. 9–11). Münster: Comenius Institut.
- Riutta, S. (2009). *Democratic participation in rural Tanzania and Zambia. The impact of civic education*. Boulder, Colo.: FirstForumPress.
- Rogge, M. (2013). Die qualitative Inhaltsanalyse als Mittel zur empirischen Konkretisierung fremdsprachendidaktischer Paradigmata am Beispiel der inter- bzw. transkulturellen Kompetenzen in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 177–200). Peter Lang.
- Rosbach, J. (Deutschlandfunk, Hrsg.). (2017). Kontrolle und Verfolgung - Parteistiftungen im Ausland unter Druck. [https://www.deutschlandfunk.de/kontrolle-und-verfolgung-parteistiftungen-im-ausland-unter.724.de.html?dram:article\\_id=377770](https://www.deutschlandfunk.de/kontrolle-und-verfolgung-parteistiftungen-im-ausland-unter.724.de.html?dram:article_id=377770). Zugegriffen: 6. September 2021.
- Rosert, E. (2012). Fest etabliert und weiterhin lebendig: Normenforschung in den Internationalen Beziehungen. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 22 (4), 599–623.
- Rosert, E. (2017). Normenforschung in den Internationalen Beziehungen. In F. Sauer & C. Masala (Hrsg.), *Handbuch Internationale Beziehungen* (S. 1–29). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rustow, D. A. (1999). Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model. In L. Anderson (Hrsg.), *Transitions to Democracy* (S. 14–41). Columbia University Press.
- Salanga, M. M. & Berger, U. (2017). Die Rolle von NRO in Süd-Nord-Schulpartnerschaften. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel* (S. 35–37). Münster: Comenius Institut.
- Salzborn, S. (2021). *Demokratie. Theorien - Formen - Entwicklungen* (Studienkurs Politikwissenschaft, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Sanborn, H. & Thyne, C. L. (2013). Learning Democracy: Education and the Fall of Authoritarian Regimes. *British Journal of Political Science* 44 (4), 773–797. doi:10.1017/S0007123413000082
- Sandschneider, E. (2003). Externe Demokratieförderung. Theoretische und praktische Aspekte der Außenunterstützung von Transformationsprozessen. Gutachten für das Centrum für angewandte Politikforschung.
- Santos, B. d. S. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Scheunpflug, A. (2017). Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften - ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel* (S. 12–15). Münster: Comenius Institut.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global citizenship education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schneider, W. & Kaitinnis, A. (2016). Auswärtige Kulturpolitik. Beiträge zu Theorie und Praxis binationaler Beziehungen. In W. Schneider & A. Kaitinnis (Hrsg.), *Kulturarbeit in Transformationsprozessen. Innenansichten zur ‚Außenpolitik‘ des Goethe-Instituts* (Auswärtige Kulturpolitik, S. 9–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schneider-Deters, W. (2005). Civil Diplomacy: Politische Stiftungen in Ost- und Ostmitteleuropa. *Osteuropa* 55 (8), 107–125. <http://www.jstor.org/stable/44932922>.
- Schreck, V. (2020). *Externe Demokratieförderung der parteinahen Stiftungen Deutschlands am Beispiel Indiens*, Philipps-Universität Marburg.
- Schrempf, V. & Wolters, J. (NRW-Modellversuch "Agenda 21 in der Schule" im BLK-Programm "21" - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Hrsg.). (2004). Schulpartnerschaft als Instrument Globalen Lernens. Hintergründe, Erfahrungsberichte, Impulse, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 21. <https://www.yumpu.com/de/document/read/5469530/schulpartnerschaft-als-instrument-globalen-lernens-hintergrunde->. Zugegriffen: 8. Februar 2022.
- Schroeder, H. & Valle Thiele, L. (2020). Demokratisches Bewusstsein durch Demokratiekompetenz und Partizipation. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (1. Auflage 2020, S. 121–128). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 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.
- Schwarz, J. (2015). *Die Wiederentdeckung der Begegnung in der politischen Bildung. Globales Lernen am Beispiel internationaler Schulpartnerschaften*. Dissertation. Universität Hildesheim.
- Scott, J. M. & Walters, K. J. (2010). Supporting the Wave: Western Political Foundations and the Promotion of a Global Democratic Society. *Global Society* 14 (2), 237–257. doi:10.1080/13600820050008467
- Segert, D. (2016). Actors, opportunities and obstacles in civic education and democratisation in the Eastern Partnership countries. In D. Segert (Hrsg.), *Civic education and democratisation in the Eastern partnership countries* (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1697, S. 11–23). Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.
- Shahzad, U., Sarwar, S., Farooq, M. U. & Qin, F. (2020). USAID, official development assistance and counter terrorism efforts: Pre and post 9/11 analysis for South Asia. *Socio-Economic Planning Sciences* 69, 1–12. doi:10.1016/j.seps.2019.06.001
- Sieker, M. (2019). *The role of the German political foundations in international relations. Transnational Actors in Public Diplomacy*. Baden-Baden: Nomos.

- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education* 53 (2), 165–192. doi:10.1080/03057267.2017.1384649
- Soßdorf, A. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2021). Politische Sozialisation. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202094/politische-sozialisation/>. Zugegriffen: 17. Dezember 2024.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (319-220). Reinbek: Rowohlt.
- Stromquist, N. P. (2005). The Political Benefits of Adult Literacy: Presumed and Real Effects. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. *International Multilingual Research Journal* 2 (1-2), 88–101. doi:10.1080/19313150802010285
- Sutor, B. (2002). Demokratie- Lernen? Demokratisch Politik lernen! Zu den Thesen von Gerhard Himmelmann. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung* (S. 40–52). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Toure, V. (2022). The Contribution of German Political Foundations to the Prevention of Electoral Conflicts in Africa: The Model of the Friedrich-Naumann Foundation for Freedom in Côte d’Ivoire Since 2011. In E. Spiegel, G. Mutalemwa, C. Liu & L. R. Kurtz (Hrsg.), *Peace Studies for Sustainable Development in Africa* (Advances in African Economic, Social and Political Development, S. 593–603). Cham: Springer International Publishing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (o. D.). Transformative Education. <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/beirut/transformative-education>. Zugegriffen: 12. Oktober 2023.
- United Nations Office of the High Representative for the Least Developed Countries, Landlocked Developing Countries and Small Island Developing States. (2024). List of LDCs. <https://www.un.org/ohrlls/content/list-ldcs>. Zugegriffen: 12. Dezember 2024.
- Unmüßig, B. (2015) Sechs Thesen zur Rolle von zivilgesellschaftlichen Akteure in der Transformation. In Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe (Hrsg.), *Rolle und Strategien entwicklungspolitischer NRO im Kontext zukunftsfähiger Entwicklung* (S. 5–9). Berlin.
- Unmüßig, B. (Heinrich-Böll-Stiftung, Hrsg.). (2016). Civil society under pressure. Whrinking – closing – no space. <https://www.boell.de/de/2016/03/29/zivilgesellschaft-unter-druck>. Zugegriffen: 14. Januar 2022.
- Vanhanen, T. ((1997) 2003). *Democratization. A comparative analysis of 170 countries* (Routledge research in comparative politics, Bd. 7). London: Routledge.
- Varieties of Democracy Project. (2023). Country Graph Tanzania, University of Gothenburg. [https://www.v-dem.net/data\\_analysis/CountryGraph/](https://www.v-dem.net/data_analysis/CountryGraph/). Zugegriffen: 5. April 2024.

- Veith, H. (2008). Politik-Lernen, Demokratie-Lernen und Globales Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 31 (3), 4–7. doi:10.25656/01:10337
- VENRO. (2018). *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele* (Diskussionspapier), Bonn.
- Waldis, M. (2017). Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen Bildung in der Schweiz. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 75–96). Wiesbaden: Springer.
- Wanzek, S. (2023). Schulpartnerschaften – den Austausch weiterdenken. *Habari* (4), 28.
- Weiß, A. & Welniak, C. (2022). Die lernende Gesellschaft und der lernende Mensch. Zur immanenten Verbundenheit von Demokratietheorie und Demokratiepädagogik. In H.-J. Bieling, B. Ewert, M. Haus, M. Oberle & A. Wohnig (Hrsg.), *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Weissenbach, K. (2010). Political party assistance in transition: the German ‘Stiftungen’ in Sub-Saharan Africa. *Democratization* 17 (6), 1225–1249. doi:10.1080/13510347.2010.520556
- Weissenbach, K. (2016). *Parteienförderung im Transitionsprozess*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wells, R. (2008). The effect of education on democratisation: a review of past literature and suggestions for a globalised context. *Globalisation, Societies and Education* 6 (2), 105–117. doi:10.1080/14767720802058849
- Williams, L. & Masters, D. (2011). Assessing Military Intervention and Democratization: Supportive Versus Oppositional Military Interventions. *Democracy and Security* 7 (1), 18–37. doi:10.1080/17419166.2011.549049
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (2., veränd. Aufl.). Berlin: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (Hauptgutachten).
- Wohnig, A. (2022). Handlungsorientierung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 251–259). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Wolf, R. (1994). Demokratisierungspolitik als Instrument deutscher Sicherheitsvorsorge. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (26-27). <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/536988/demokratisierungspolitik-als-instrument-deutscher-sicherheitsvorsorge/>. Zugegriffen: 19. August 2024.
- Wolff, J. (2010). *Demokratieförderung als Suchprozess. Die Bolivien- und Ecuadorpolitik Deutschlands in Zeiten demokratischer Revolutionen* (HSFK-Report, Bd. 2). Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Wolff, J. (2013). Democracy Promotion and Civilian Power: The Example of Germany's ‘Value-Oriented’ Foreign Policy. *German Politics* 22 (4), 477–493. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09644008.2013.853043>.
- Wolff, J. (2014). Democracy promotion as international politics: comparative analysis, theoretical and practical implications. In J. Wolff (Hrsg.), *The comparative international politics of democracy promotion* (Democratization studies, Bd. 23, S. 253–279). London: Routledge.

- World Values Survey. (2023). Findings and Insights. <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>. Zugegriffen: 6. November 2023.
- Worschech, S. (2018). *Die Herstellung von Zivilgesellschaft* (Netzwerkforschung). Wiesbaden: Springer VS (Dissertation).
- Yacek, D. (2022). Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven, S. 1–8). Berlin: J.B. Metzler.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5. edition). Los Angeles: Sage.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? doi:10.25656/01:20686
- Ziemes, J. F. & Matafora, B. (2024). ICCS als international vergleichende Studie Entwicklung der Instrumente und Durchführung der Erhebung. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 365–376). Münster: Waxmann.
- Zilla, C. (2006). *Externe Demokratieförderung in Bolivien: die Politik Deutschlands und der Europäischen Union* (Stiftung Wissenschaft und Politik & Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit, Hrsg.) (SWP-Studie S28), Berlin. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/24519/ssoar-2006-zilla-externe\\_demokratieforderung\\_in\\_bolivien.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2006-zilla-externe\\_demokratieforderung\\_in\\_bolivien.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/24519/ssoar-2006-zilla-externe_demokratieforderung_in_bolivien.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2006-zilla-externe_demokratieforderung_in_bolivien.pdf). Zugegriffen: 7. April 2021.
- Zimmermann, O. & Geißler, T. (Hrsg.). (2018). *Die dritte Säule: Beiträge zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik* (Aus Politik & Kultur, Nr. 16). Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Zivanovic, D. (2017). Interkulturelles Lernen im Kontext des internationalen Schüleraustauschs: Wege zur Maximierung der Lerneffekte interkulturellen Begegnungen. In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen. Mit Beiträgen des 2. GLiS-Fachtags vom 2. bis 3. Mai 2016 in Kassel* (S. 26–27). Münster: Comenius Institut.

# Anhang

## Anhang 1: Übersicht der Artikel der kumulativen Dissertation

- Ohlig, L. (2024). Voneinander und miteinander lernen: Perspektiven tansanischer Lehrkräfte auf Nord-Süd-Schulpartnerschaften. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 47 (2), 20–27. doi:[10.31244/zep.2024.02.04](https://doi.org/10.31244/zep.2024.02.04)
- Ohlig, L. (2025a). Education for democracy in autocratic settings: an exploration of Tanzanian school actors' understandings. *Globalisation, Societies and Education*, 1–17. doi:[10.1080/14767724.2025.2510592](https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2510592)
- Ohlig, L. (2025b). German political foundations' democracy promotion in autocratizing Tanzania: opening spaces for civil society support and transnational learning. *Democratization*, 1–23. doi:[10.1080/13510347.2024.2448849](https://doi.org/10.1080/13510347.2024.2448849)
- Ohlig, L. (2025c). The Power of Knowledge in Development Cooperation: Allowing or limiting equal partnerships? German democracy promotion in Tanzania. *Tertium Comparationis* 31 (1), 69–90.

## Anhang 2: Leitfäden der Teilstudie I

Jedes Interviews startete mit einem einheitlichen Einleitungsblock nach folgendem Vorbild:

- Vorstellung meiner Person
- Danke für Interview und die Zeit
- Hinweis auf das Forschungsziel: Ich forsche zur Arbeit der politischen Stiftungen in nicht-demokratischen Ländern und insbesondere zu den Bildungsaktivitäten, die Sie in diesem Kontext womöglich durchführen. Ich frage mich nicht nur, was Sie anbieten, und für wen, sondern auch, welche Überlegungen und Bedingungen für Ihre Programmgestaltung ausschlaggebend sind.
- Hinweis zur Behandlung der Daten: „Die Audio-Daten dieses Interviews werden aufgezeichnet, verschriftlicht und aggregiert. Die Ergebnisse werden im Rahmen einer Studie an der Universität Bamberg aufbereitet. Von den Aufnahmegeräten werden die Aufzeichnung nach Fertigstellung der Studie gelöscht und ausschließlich in Transkript-Form gespeichert. Sind Sie damit einverstanden, dass ich unser Gespräch zu Auswertungszwecken-/Forschungszwecke aufzeichne?“
- Erläuterung des Ablaufs des Interviews Ich habe meine Fragen in fünf Themenschwerpunkte sortiert, und beginne jeden mit einer allgemeineren Frage. Ich könnte mir vorstellen, dass Sie dann schon vieles zu den Schwerpunkten sagen können, und manche Einzelfragen dann schon längst von Ihnen besprochen wurden
- Rückfrage: „Haben sie vor Beginn des Interviews noch Fragen? Wenn ja, können Sie diese nun gerne stellen.“

Daraufhin wurden den Interviewpartner/-innen abhängig von ihrem Hintergrund verschiedene Fragen gestellt, die anschließend abgedruckt sind.

Jedes Interview endete zudem nach folgendem Muster:

- Rückfrage: Gibt es noch etwas, was sie mir jetzt vor dem Hintergrund unseres Gesprächs zum Abschluss noch mitgeben wollen?
- Dank für die Teilnahme

## Deutscher Interview Leitfaden für die Mitarbeitenden der politischen Stiftungen in Tansania

### Block 1: Der Kontext

Eingangsimpuls: Zu Beginn würde ich gerne etwas über Tansania erfahren. Was sind Ihrer Meinung nach die Herausforderungen für die Demokratisierung in Tansania? Erzählen Sie doch mal!

Weitere Fragen:

Was hat die Demokratisierung in den letzten Jahren gebremst/angeschoben? An welchen Stellen sind Demokratisierungen erwirkt worden, wo weniger?

Wie würden Sie denn den aktuellen Stand der Demokratisierung in Tansania beschreiben?

Wie sehen Sie die möglichen Entwicklungspfade der Demokratie in Tansania?

### Block 2: Die Stiftung im Kontext

Eingangsimpuls: Vor dem Hintergrund dessen, wie sie die politische Situation hier in Tansania wahrnehmen, interessiert mich, wie Ihre Stiftung in diesem Kontext agiert. Können Sie mir mal erzählen: wie wirken sich denn die Bedingungen hier vor Ort die Arbeit Ihrer Stiftungen aus?

Weitere Fragen:

Wo sehen Sie in Tansania im Hinblick auf die Ziele der Stiftung „windows of opportunity“?

Könnten Sie mal Ihren Arbeitsalltag beschreiben?

Stiftungen haben ja bestimmte Schwerpunkte in Ihrer Arbeit. Dabei wirken sich aber die Bedingungen vor Ort nochmal konkret darauf aus, wie jede Stiftung Ihre Schwerpunkte umsetzt. Wie ist das denn bei Ihnen hier in Tansania?

Wie ist die Lage für verschiedene zivilgesellschaftliche Akteure aus Tansania in Tansania?

Wie wird Ihre Arbeit von der tansanischen Regierung wahrgenommen?

Wie ist die Lage / der rechtliche Rahmen für internationale NGO bzw. politische Stiftungen aus Deutschland im Speziellen? Welche nicht-tansanischen Mitstreiter sehen Sie denn noch so im Feld der Demokratieförderung in Tansania und was die spezifischen Stärken der Stiftung in dieser Hinsicht?

### Block 3: Die Projektebene

Eingangsimpuls: Sie haben ja jetzt schon ganz viel zu den Bedingungen ihrer Arbeit gesagt und jetzt würde ich gerne mal etwas konkreter auf ihre Maßnahmen blicken. Können Sie mir mal von ihren Projekten und Ansätzen erzählen?

Weitere Fragen:

Weitere Beispiele für Projekte?

Können Sie mir einmal erzählen, wie so ein Projekt entsteht?

Mit wem arbeitet ihre Stiftung auf tansanischer Seite zusammen und warum?

Sie arbeiten ja auch noch mit anderen Akteuren aus Tansania zusammen. Wie kann ich mir das vorstellen, diese Zusammenarbeit?

Mich würden noch die Zielgruppen ihrer Projekte erzählen. Gibt es bestimmte Zielgruppen, die Ihnen näherstehen und warum?

#### Block 4: Die bildenden Elemente und Maßnahmen

Eingangsimpuls: Sie haben ja schon von den Projekten, ihren Zielen und Partnern gesprochen (und verschiedenen Bildungsmaßnahmen wie XXX gesprochen]. Jetzt interessiere ich mich ja als Pädagogin besonders für genau diese Bildungsaktivitäten. Können Sie mir sagen, welche Möglichkeiten Sie haben, Ihren Zielgruppen etwas über Demokratie zu vermitteln?

Weitere Fragen:

Können Sie mir noch weitere Beispiele für Bildungsaktivitäten/Lernformate nennen.

Wie gestalten Sie z.B. XXX [genannte Bildungsmaßnahmen]? „Wie sehen denn so Dialogformate/Infoveranstaltung/Publikationen/Workshops bei Ihnen aus?“

Was sind die Ziele, die Sie im Rahmen dieser Bildungsmaßnahmen anstreben?

Was sollen die Zielgruppen lernen?

Wie kann ich mir die Entwicklung von solchen Bildungsaktivitäten vorstellen?

Wonach bestimmt sich, welches Format Sie im Rahmen der verschiedenen Maßnahmen wählen?

Welche Inhalte bearbeiten Sie mit den verschiedenen Zielgruppen in den verschiedenen Formaten?

Welches Wissen sollen sie sich aneignen?

Welche Kompetenzen/Fähigkeit/Fertigkeiten sollen sie lernen?

Welche Einstellungen und Ideen sollen vermittelt werden?

Worauf legen Sie denn im Hinblick auf Didaktik und Methodik?

Was funktioniert Ihrer Meinung nach denn besonders gut?

Welche Herausforderungen ergeben sich den bei der Umsetzung dieser Maßnahmen?

Wie wirkt sich die Digitalisierung auf diese Möglichkeiten aus, Ihren Zielgruppen etwas über Demokratie zu vermitteln?

#### Block 5: Wirkung

Eingangsimpuls: Zum Abschluss würde mich noch interessieren: Welche Rolle spielen die von ihrer Stiftung durchgeführten Maßnahmen Ihrer Meinung nach in Tansania für die Demokratisierung/den Demokratisierungsprozess?

Weitere Fragen:

Wenn Sie einem potentiellen Nachfolger etwas empfehlen müssten, was wäre das und warum?

Wenn Sie ein Symbol/eine Metapher für Ihre Arbeit hier in Tansania im Hinblick auf die Demokratieförderung wählen würden, was wäre das?

Wenn wir jetzt mal in die Zukunft schauen: Was wollen Sie mit der Stiftung hier in Tansania in 10 Jahren erreicht haben?

## Englischer Interview Leitfaden für die Mitarbeitenden der politischen Stiftungen in Tansania

### Block 1: The context

Opening impulse: To begin with, I would like to know something about Tanzania. What do you think are the challenges for democratization in Tanzania? Could you please tell me a little bit about how the situation appears to you?

Additional questions:

What has slowed down/pushed back democratization in recent years? Where has democratization been achieved, and where less so?

How would you describe the current state of democratization in Tanzania?

How do you see the possible development paths of democracy in Tanzania?

### Block 2: The foundation

Opening impulse: Against the background of how you perceive the political situation here in Tanzania, I am interested in how your foundation operates in this context. Can you tell me: how do the conditions here on the ground affect the work of your foundations?

Additional questions:

Where do you see "windows of opportunity" in Tanzania with regard to your state as a foundation?

Could you describe your day-to-day work?

Foundations have certain focal points in their work. However, the conditions on site have a concrete effect on how each foundation implements its priorities. What is it like for you here in Tanzania?

What is the situation like for civil society actors from Tanzania in Tanzania?

How is your work perceived by the Tanzanian government?

What is the situation / legal framework for international NGOs or political foundations from Germany in particular?

Which non-Tanzanian partners do you see in the field of democracy promotion in Tanzania and what are the specific strengths of the foundation in this respect?

### Block 3: The projekt level

Opening impulse: You have already said a lot about the conditions of your work, and now I would like to take a more concrete look at your measures. Can you tell me about your projects and approaches?

Additional questions:

Other examples of projects?

Can you tell me how such a project comes about?

You also work together with other actors from Tanzania. Can you tell me a little bit about this cooperation?

With whom does your foundation cooperate on the Tanzanian side and why?

I would like to know the target groups of your projects. Are there certain target groups that you are closer to and why?

#### Block 4: The educational measures

Opening impulse: You have already talked about the projects, their goals and partners (and various educational activities such as XXX.) Now, as an educator, I am particularly interested in precisely these educational (learning or information) activities. Can you tell me what opportunities you have to educate your target groups about democracy/ convey something about democracy to your target groups?

Additional questions:

Can you give me any other examples of educational activities/learning formats?

How do you design XXX [named educational activities], for example? "What do dialogue formats/informational events/publications/workshops look like for you?"

What are the goals you are aiming for in these educational activities?

What do you want the target groups to learn?

What content do you work on with the different target groups in the various formats?

What knowledge should they acquire?

What competencies/skills/abilities should they learn?

What attitudes and ideas should be conveyed?

How can I imagine the development of such educational activities?

What will determine the format you choose for the various activities?

What do you emphasize in terms of didactics and methodology?

In your opinion, what works particularly well?

What challenges do you face in implementing these measures?

How does digitalization affect these opportunities to convey something about democracy to your target groups?

#### Block 5: Effects

Opening impulse: Finally, I would be interested to know: In your opinion, what role do the measures implemented by your foundation play in Tanzania for democratization/the democratization process?

Additional questions:

If you had to recommend something to a potential successor, what would it be and why?

If you were to choose a symbol/metaphor for your work here in Tanzania with regard to democracy promotion, what would it be?

If we now look into the future: What do you want to have achieved with the foundation here in Tanzania in 10 years?

## Englischer Interview Leitfaden für die lokalen Partnerorganisationen

### Block 1: The context

Opening impulse: To begin with, I would like to know something about Tanzania. As every country, Tanzania face its specific challenges. In the political sphere, what are – in your opinion – the challenges for democratization in Tanzania? Could you please tell me a little bit about how the situation appears to you?

Additional questions:

What has slowed down/pushed back democratization in recent years? Where has democratization been achieved, and where less so?

How would you describe the current state of democratization in Tanzania?

How do you see the possible development paths of democracy in Tanzania?

What does it need to support democratization?

### Block 2: The partner organization

Opening impulse: Against the background of how you perceive the political situation here in Tanzania, what is your organization work about?

Additional questions:

What are your goals?

What are your target groups?

Could you describe your day-to-day work?

What is the situation like for actors like your organization in Tanzania?

How is your work perceived by the Tanzanian government?

### Block 3: The cooperation with the foundation

Opening impulse: As I said in the beginning, I am especially interested in how German political foundations operate in this context. Can you tell me a little bit about your organization's cooperation with the XXX Foundation like?

Additional questions:

Can you tell me how a typical meeting with the XXX Foundation looks like?

Can you tell me about your common projects?

What is the common objective?

Why do you work together with XXX foundation?

How came the cooperation into being?

Where do you see „windows of opportunity” in Tanzania with regard to the foundation's work?

Do you know other foundations and how they operate? (If yes, how to you evaluate their work?)

#### Block 4: The educational measures

Opening impulse: You have already talked about the projects, their goals and partners (and various educational activities such as XXX.) Now, as an education scientist, I am particularly interested in precisely these educational (learning or information) activities. What is important to you here?

Additional questions:

Can you give me any other examples of educational activities/learning formats?

How do you design XXX [educational activities mentioned], for example?

What are the goals you are aiming for in these educational activities?

What do you want the target groups to learn?

What content do you work on with the different target groups in the different formats?

How can I imagine the development of such educational activities?

What will determine the format you choose for the various activities?

What do you emphasize in terms of didactics and methodology?

Who acts as facilitators?

In your opinion, what works particularly well?

What challenges do you face in implementing these measures?

#### Block 5: Effects

Opening impulse: Finally, I would be interested to know: In your opinion, what role do the measures implemented by your foundation play in Tanzania for democratization/the democratization process?

Additional questions:

If you were to choose a symbol/metaphor for your work here in Tanzania with regard to democracy promotion, what would it be?

What would you recommend to the foundation?

How may your future cooperation with the XXX foundation may look like? If we now look into the future: What do you want to have achieved with the foundation here in Tanzania in 10 years?

## Deutscher Interview Leitfaden für externe Expert/-innen

### Block 1: Erfahrung

Eingangsimpuls: Zu Beginn würde ich gerne etwas über Ihre Erfahrungen mit der Auslandsarbeit der politischen Stiftungen in nicht-demokratischen Ländern erfahren. Erzählen Sie doch mal!

Weitere Fragen:

Welche Stiftungen? Was für Projekte? Wann? Wo? Was? Wie lange?

Wie kann ich mir das Alltagsgeschäft der politischen Stiftungen vorstellen?

### Block 2: Die strukturelle Einbettung der politischen Stiftungen

Eingangsimpuls: Die Stiftungen sind ja nicht die einzigen Akteure in nicht-demokratischen Ländern (wie Tansania), die im Bereich der externen Demokratieförderung agieren. Mich interessiert mich, mit Blick auf die Demokratieförderung, was die Arbeit der politischen Stiftungen vor dem Hintergrund der Bedingungen ihrem Handlungsfeld sozusagen hervorhebt. Können Sie mir mal erzählen, wie sie das erlebt haben?

Weitere Fragen:

Wo sehen Sie im Hinblick auf die Ziele der Stiftung „windows of opportunity“ in den nicht-demokratischen Ländern (wie Tansania)?

Stiftungen haben ja bestimmte Schwerpunkte in Ihrer Arbeit. Dabei wirken sich aber die Bedingungen vor Ort nochmal konkret darauf aus, wie jede Stiftung Ihre Schwerpunkte umsetzt. Könnten Sie nochmal darauf eingehen, welche Bedeutung der jeweilige Kontext für die Arbeit der Stiftungen, die Sie kennen, in nicht-demokratischen Ländern hat?

Wie gestaltet sich dann in diesen Ländern die Zusammenarbeit mit den nationalen Partnern?

Jetzt haben wir ja über externe Faktoren gesprochen. Was sollten man denn über die internen Faktoren und wie sie die Arbeit der Stiftungen prägen wissen?

### Block 3: Die bildenden Elemente und Maßnahmen

Eingangsimpuls: Sie haben ja jetzt schon viel über die Arbeit der Stiftungen in nicht-demokratischen Ländern erzählt. Ich interessiere ich mich ja als Pädagogin besonders für genau diese Bildungsaktivitäten und würde gerne den Schwerpunkt unseres Gesprächs nun auf die konkrete Ausgestaltung dieser Bildungsaktivitäten durch die Stiftungen lenken. Können Sie nochmal genauer auf die Lern- bzw. Bildungsformate der Stiftungen eingehen. Wie kann ich mir das genau vorstellen? Was genau wird da gemacht?

Weitere Fragen:

Können Sie mir noch weitere Beispiele für Bildungsaktivitäten/Lernformate nennen.

Wie gestalten sich denn z.B. XXX [genannte Bildungsmaßnahmen]? „Wie sehen denn so Dialogformate/Infoveranstaltung/Publikationen/Workshops bei Ihnen aus?“

Wie kann ich mir die Entwicklung von solchen Bildungsaktivitäten vorstellen?

Was sind die Ziele, die im Rahmen dieser Bildungsmaßnahmen verfolgt werden bzw. was sollen die Zielgruppen lernen?

Welche konkreten Inhalte werden vermittelt?

Was lässt sich zur Didaktik und Methodik der Bildungsaktivitäten sagen?

Was funktioniert Ihrer Meinung nach denn besonders gut?

Welche Herausforderungen ergeben sich den bei der Umsetzung dieser Maßnahmen?

Inwiefern ist das politische Bildung, was dort betrieben wird?

#### Block 4: Wirkung

Eingangsimpuls: Zum Abschluss würde gerne nochmal auf die Meta-Ebene gehen: Was würden Sie den Stiftungen allgemein (einerseits) und in Bezug auf die Bildungsaktivitäten (andererseits) empfehlen?

Weitere Fragen:

Wenn Sie ein Symbol/eine Metapher für Ihre Arbeit der Stiftungen in nicht-demokratischen Ländern im Hinblick auf die Demokratieförderung wählen würden, was wäre das?

Welche schätzen sie insgesamt die Bedeutung der Stiftung durchgeführten Maßnahmen im Hinblick auf die Demokratisierung/den Demokratisierungsprozess ein?

Wenn Sie einem Büroleiter etwas empfehlen müssten, was wäre das und warum?

## Anhang 3: Fragebogen der Teilstudie II

Die folgenden Seiten zeigen den Fragebogen in verändertere Formatierung.



Thank you very much for your participation in this survey.

Within the framework of PROBONO's work, we support your school in improving learning and living conditions as well as in intercultural dialogue and exchange between children and young people from Germany and Tanzania. We look forward to continuing to work with your school in the future.

The survey has the purpose of collecting data to be used in the development of teaching materials for global learning and civic education in North-South school partnerships. Furthermore, this survey also has another aim as I (Louise Ohlig, employee of PROBONO) would like to use some of the data to be analyzed as part of my PhD on civic education and intercultural/global learning. My research project at the University of Bamberg, Germany, is supervised by Prof. Dr. Annette Scheunpflug.

By filling out this form, you agree that the questionnaire may be used for research purposes. The questionnaire consists of 30 questions, and it will take you about 20 minutes to go through it.

Thank you very much for your support in advance!

## Section A: Part 1: Identification

A1. What's the name of your school?

A2. For how many years have you been working at this school?

less than 1 year

between 1 and 2 years

between 2 and 5 years

more than 5 years

A3. What is your role at school?

Headmaster/headmistress

Deputy headmaster/headmistress

Teacher

none of the above

**A4. In case you work as a teacher, are you a permanent or non-permanent teacher at this school?**

Permanent teacher who is paid by the government or other public institutions

Permanent teacher who is not paid by the government (permanent and pensionable, paid by private institutions such as churches, private companies/organisations, or NGOs).

Non-permanent teacher (temporary, contract, or student teacher) who is paid by the government or other public institutions

Non-permanent teacher (temporary, contract, or student teacher) who is not paid by the government.

**A5. Have you been involved in the implementation of the school partnership with the German school? If yes, please explain what you did in the box.**

Yes

No

**A6. What subject are you teaching for the majority of hours per week in this school during the current school year? If you teach more than one subject for the same number of hours, please tick as many boxes as appropriate.**

Language (foreign language and mother tongue)

Human/Social Sciences (History, Geography, Civics, Law, Economics, etc.)

Mathematics

Sciences (Physics, Chemistry, Biology, Geology, Earth sciences, etc.)

Religion/Ethics (Religion, History of religions, Religion culture, Ethics)

Arts (Music, Art, etc.)

Physical education (Gymnastics, dance, health, etc.)

Technology (Information technology, computer studies, electronics, etc.)

Practical and vocational skills (Preparation for a specific occupation, technics, domestic science, accountancy, business studies, clothing and textiles, driving, home economics, etc.)

Other (Home economics, Personal and social development, etc.)



A7. What grades do you teach in this school?

- Standard I
- Standard II
- Standard III
- Standard IV
- Standard V
- Standard VI
- Standard VII
- Form 1
- Form 2
- Form 3
- Form 4
- Form 5
- Form 6

**Section B: Part 2: Attitudes and beliefs of the teacher**

B1. How much are you interested in ...?

	not at all	a little bit interested	somewhat interested	very interested
... national politics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... international politics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**B2. How frequently do you normally participate in the following activities? Please tick only one box in each row.**

	Never	Annually or at least semi- annually	(Almost) Monthly	Weekl y	Daily
Participated/volunteered in a religious group or organization	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participated/volunteered in an environmental organization	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participated/volunteered in an health organization	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participated/volunteered in a teacher association	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participated/volunteered in a trade union	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participated/volunteered in any other organization for youth, children, or education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perform a leadership role in an organization or club	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Make a speech or presentation in public	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtain news (through the Internet, television, newspaper, radio, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discuss politics, social, or community issues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volunteer in your local community	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Express your opinions on issues or policies via social media or the Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recruit others to participate in a community or civic activity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sign an online or paper petition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raise awareness about an issue, campaign, party, or group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raise money for an issue, campaign, party, or group	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participate in a local, state, or national campaign	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Persuade others to vote for a particular issue, candidate, or party	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acted as a tutor, mentor, or coach for other students	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donated money for a good cause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participated in some kind of charity event, like bazar, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacted or visited a public official – at any level of government – to express your opinion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contacted the media to express your opinion on an issue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taken part in a protest, march, or demonstration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Have you ever NOT bought something from a certain company because you disagree with the social or political values of the company that produces it	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**B3. What do you think are the most important qualities a nation needs for its people to have a good life?**

**B4. Below is a list of things that may happen in a democratic country. Some of them may be good for and strengthen democracy, some may be bad for and weaken democracy, while other are neither good nor bad for democracy. Which of the following situations do you think would be good, neither good nor bad, or bad for democracy? Please tick only one box in each row.**

Bad for democracy    Neither good nor bad for democracy    Good for democracy    I don't know

Political leaders give government jobs to their family members     .....  .....  .....

One company or the government owns all newspapers     .....  .....  .....

People are allowed to criticize the government publicly     .....  .....  .....

All adult citizens have the right to elect their political leader     .....  .....  .....

People are able to protest if they think a law is unfair     .....  .....  .....

The police has the right to hold people suspected of threatening national security in jail without trial     .....  .....  .....

Differences in income between poor and rich people are small     .....  .....  .....

The government influences decisions of the courts     .....  .....  .....

All ethical/racial groups in the country have the same rights     .....  .....  .....



**B5. There are different opinions on good citizenship and what or who is considered a “good citizen“. How important are the following behaviors for being a good adult citizen? Please tick only one box in each row.**

Not important at all    Not very important    Quite important    Very important    I don't know

Voting in every national election     .....  .....  .....  .....

Joining a political party     .....  .....  .....  .....

Learning about the country's history     .....  .....  .....  .....

Following political issues in the newspaper, on the radio, on TV or on the Internet     .....  .....  .....  .....

Showing respect for government representatives     .....  .....  .....  .....

Engaging in political discussions     .....  .....  .....  .....

Participating in peaceful protest against laws believed to be unjust     .....  .....  .....  .....

Participating in activities to benefit people in the local community     .....  .....  .....  .....

Taking part in activities promoting human rights     .....  .....  .....  .....

Taking part in activities to protect the environment     .....  .....  .....  .....

Working hard     .....  .....  .....  .....

Always obeying the law     .....  .....  .....  .....

Ensuring the economic welfare of their families     .....  .....  .....  .....

Making personal efforts to protect natural resources (e.g. through saving water or recycling waste)     .....  .....  .....  .....

Respecting the rights of others to have their own opinions     .....  .....  .....  .....

Supporting people who are worse off than you     .....  .....  .....  .....

Engaging in activities to help people in less developed countries     .....  .....  .....  .....

**B6. Have you ever been to a country outside of Tanzania? If yes, please indicate the respective country/countries you have visited in the box:**

Yes

No



**Section C: Part 3: Global learning and civic education**

**C1. In this school, how much are students' opinions taken into account when decisions are made about the following issues? Please tick only one box in each row.**

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a large extent
Teaching/learning materials	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The timetable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Classroom rules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
School rules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extra-curricular activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C2. In your school, do you have a students' council?**

Yes

No

**C3. To what extent do the following statements apply to the current situation at this school?**

	not at all	to a small extent	to a moderate extent	to a large extent
Teachers are involved in decision-making processes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parents are involved in decision-making processes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students' opinions are taken into account in decision-making processes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rules and regulations are followed by teaching and non-teaching staff, students, and parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students are given the opportunity to actively participate in school decisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parents are provided with information on the school and student performance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**C4. How often do the following activities take place during your lessons? Please answer referring to all classes you teach.  
Please tick only one box in each row.**

	Never	Some times	Often	Very often
Students work on projects that involve gathering information outside school (e.g. interviews in the neighborhood, small-scale surveys).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students research and/or analyze information gathered from multiple sources (e.g. newspapers, books, online research)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students work in small groups on different topics and prepare presentations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students work individually on different topics and prepare presentations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students participate in role plays and simulations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students take notes during teacher's lectures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students discuss controversial issues amongst themselves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students study textbooks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Students propose topics/issues for the following lessons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**C5. What do you consider the most important aims of civic and citizenship education at school? Indicate the three aims that in your opinion ought to be the most important by ticking only three appropriate boxes.**

- Promoting knowledge about social, political and civic institutions
- Promoting respect for and safeguard of the environment
- Promoting the capacity to defend one's own point of view
- Enabeling students to independent (critical) thinking
- Developing students' skills and competencies in conflict resolution
- Promoting knowledge of citizens' rights and responsibilites
- Promoting students' participation in school life
- Promoting students' participation in community life
- Supporting the development of effective strategies to reduce racism
- Preparing student for political engagement



**C7. Below is a list of activities that may be carried out by the school. During the last and the current school year, have you and your students taken part in any of these activities?**

	Yes	Uncert ain	No
Acitivites related to environmental sustainability (e.g. energy, saving water, recycling)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Human rights projects	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activities for underprivileged people or groups	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cultural activities (e.g. theater, music)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multicultural and intercultural acitivies within the local community (promotion and celebration of cultural diversity, street food market,..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Language class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activities aimed at protecting the cultural heritage in your local community	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visits to political institutions (e.g. parliament house, a politicians office)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport events	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing to newspapers/magazines/... about political or social issues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posting on social network/forum/blogs/... about political or social issues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Singing the national anthem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praying	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Panel discussion with external speakers from political organizations or the government	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediation programmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reading newspaper articles or other media sources in class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Events for students with external experts on certain subjects	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excursions/trips to learning sites outside school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visit from a politician/Discussions with a politician in school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Section D: Part 4: Expectations on school partnerships

D1. In your opinion, in which civic education related field can students from Germany learn most from Tanzanian students? Indicate the three aspects that in your opinion ought to be the most important by ticking three appropriate boxes in each column.

Norms and values in the society

National politics

International politics and partnerships

Active citizenship

Democracy

Responsible institutions

The judicial system

Individual political rights and responsibilities

Economic development

Human rights

Gender roles

Climate protection

Relationship with nature

Resilient infrastructure and sustainable industrialization

Social justice

Responsible and sustainable consumption

Mobility

Poverty

Infrastructure

Health

Nutrition

Education

Use of water and hygiene

Working conditions

Peace

Other



**D2. In your opinion, in which civic education related field can students from Tanzania learn most from German students?**  
 Indicate the three aspects that in your opinion ought to be the most important by ticking three appropriate boxes in each column.

- Norms and values in the society
- National politics
- International politics and partnerships
- Active citizenship
- Democracy
- Responsible institutions
- The judicial system
- Individual political rights and responsibilities
- Economic development
- Human rights
- Gender roles
- Climate protection
- Relationship with nature
- Resilient infrastructure and sustainable industrialization
- Social justice
- Responsible and sustainable consumption
- Mobility
- Poverty
- Infrastructure
- Health
- Nutrition
- Education
- Use of water and hygiene
- Working conditions
- Peace
- Other

**D3. What do you think are the skills that your students can learn through international school partnerships? Indicate the three skills that in your opinion ought to be those with the highest potential by ticking three appropriate boxes.**

Information acquisition and processing

Recognizing diversity

Analysis of global change

Differentiation of levels of action from the individual to the world level in terms of development processes

Change of perspective and empathy

Critical reflection and positioning based on the guiding principle of sustainable development

Assessing development measures taking into account different interests and conditions

Solidarity and shared responsibility

Understanding, communication and conflict resolution

Capacity to act in the context global change

Participation and involvement in the political and social sphere



**Section E: Part 6: Personal background**

**E1. Are you female or male?**

Female

Male

**E2. How old are you?**

20 years old or younger

21-30 years old

31-40 years old

41-50 years old

51-60 years old

61 years old or older

**E3. In which language speak/spoke your mother with you?**

English

German

Swahili/Suaheli

other

**E4. Did you complete any pre-teaching service training?**

No

Yes, for up to 1 year

Yes, for 1 year

Yes, for 2 years

Yes, for 3 years or more

**E5. What is the highest level of education you have?**

Diploma in Education

Bachelor degree

Master degree

Doctorate of Philosophy

E6. How many books do you have (approximately) at home? Please indicate an (approximate) number.

no books at all

1-3 books

3-5 books

5-10 books

10-25 books

25-50 books

more than 50 books

## Section F: End

F1. That brings us to the end of the survey. Do you have any comments concerning the topic of our survey or the survey itself?

**Thank you very much for your participation and contribution to my research project!**

**If you have any further questions on the research project, anything related to this questionnaire or on the digital project week, do not hesitate to contact me.**

