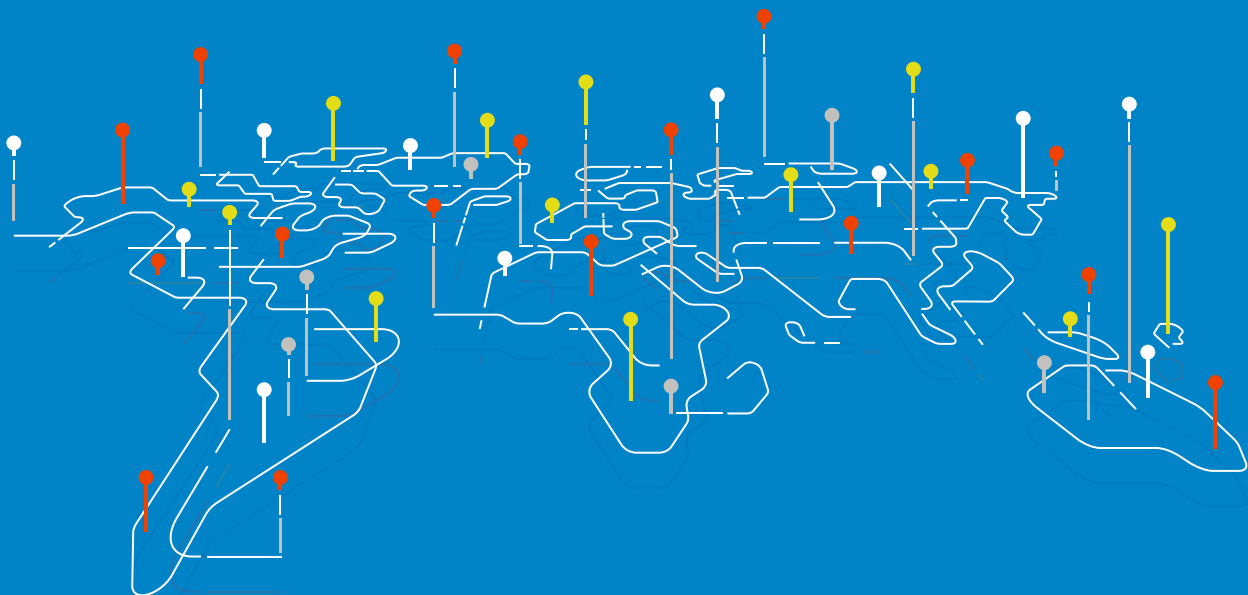


Internationale Schulpartner- schaften

Ergebnisse einer empirischen
Studie zu den internationalen
Aktivitäten deutscher
UNESCO-Projektschulen



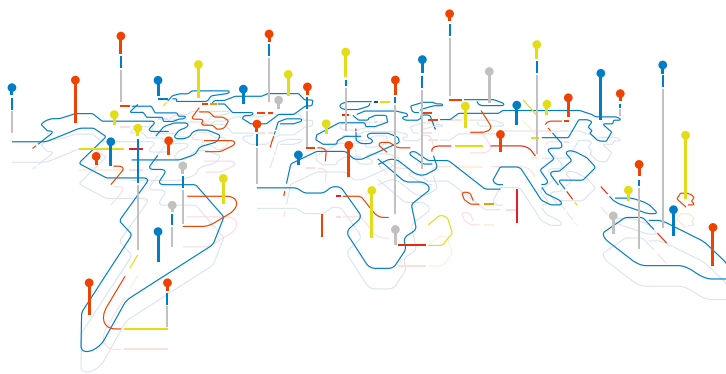
unesco

Deutsche
UNESCO-Kommission

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Die UNESCO-Projektschulen	4
1.2 Pädagogisch-konzeptionelle Herausforderungen	5
2. Methodisches Vorgehen	5
2.1 Die Fragebogenerhebung	5
2.2 Die Leitfadeninterviews	6
3. Internationale Aktivitäten der deutschen UNESCO-Projektschulen	6
3.1 Kooperationen und Schulpartnerschaften der UNESCO-Projektschulen in Zahlen	6
3.2 Länderschwerpunkte und regionale Verteilung der Kooperationen und Schulpartnerschaften	7
3.3 Inhaltliche Schwerpunkte und Leerstellen internationaler Aktivitäten	10
3.4 Individuelles Engagement und Netzwerke als Ausgangspunkt für gelingende Kooperationen	10
3.5 Herausforderungen	11
4. Potenziale der UNESCO-Projektschulen für die Zukunft	12
Literatur	13
Anhang	15
Kooperationen der deutschen UNESCO-Projektschulen	15
Autorinnen	17
English Summary: International School Partnerships	18

1. Einleitung



Die Anforderungen an Bildung in Zeiten der Globalisierung sind komplex wie nie zuvor: Der Umgang mit Unsicherheit und die Sicherheit, nur einen Bruchteil des Wissens der Menschheit zu kennen, sowie die Anforderungen an komplexe Problemlösungen und an globale Solidarität verlangen in der Schule nach vielfältigen Formen des Lernens. Mit den 2015 verabschiedeten Globalen Nachhaltigkeitszielen im Rahmen der Agenda 2030 wurden diese Anforderungen in einen politischen Rahmen gegossen: Ziel 4 fordert eine qualitative Veränderung von Bildung und benennt explizit die Notwendigkeit der Integration von Kompetenzen für das Leben in der globalisierten Welt. Die UNESCO-Projektschulen verstehen sich in diesem Kontext als besondere Akteurinnen der Globalisierung und der Internationalisierung der Gesellschaft. Mit dem UNESCO-Projektschulprogramm motiviert, unterstützt und vernetzt die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) international orientierte Bildungseinrichtungen, die sich am Wertekanon der UNESCO orientieren und internationale Partnerschaftsarbeit verstärken möchten.

Die hier vorgestellte wissenschaftliche Studie knüpft an zwei umfangreichere Arbeiten zu den deutschen UNESCO-Projektschulen an: Zum einen an die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte Untersuchung zu internationalen Kontakten und Aktivitäten der deutschen UNESCO-Projektschulen aus dem Jahr 1995 (Fuchs 1995), zum anderen an die Dissertation von Anja Sanders (2011), welche Jahresberichte der UNESCO-Projektschulen von 2003 bis 2006 einer tiefgehenden Analyse unterzogen hatte.

Im Auftrag der DUK haben Wissenschaftlerinnen in einer aktuellen Studie (Richter & Scheunpflug 2021) die internationale Partnerschaftsarbeit genauer in den Blick genommen. Im Fokus stehen Formate internationaler Kooperationen und deren inhaltliche Ausgestaltung; Beispiele guter Praxis und Hürden für Schulentwicklungsprozesse in UNESCO-Projektschulen wurden identifiziert.

1.1 Die UNESCO-Projektschulen

Die UNESCO-Projektschulen sind insofern besonders, als dass sie das älteste und größte Netzwerk der UNESCO bilden. Inzwischen kann das Schulnetzwerk auf eine fast 70-jährige Geschichte zurückblicken: 1953 begann die UNESCO ein Schulnetzwerk aufzubauen, das Schulen an die Arbeit der UNESCO bindet und mit diesem

Anliegen untereinander vernetzt. Heute sind weltweit etwa 12.000 Schulen Mitglied im UNESCO Associated Schools Network (ASPnet). Sowohl in der BRD als auch in der DDR entwickelten sich jeweils Netzwerke der UNESCO-Projektschulen.¹

Im Jahr 2021 umfasst das gesamtdeutsche Netzwerk 283 Schulen und Bildungseinrichtungen. Der Zugehörigkeit zum Netzwerk geht in Deutschland ein entwicklungsorientierter Zertifizierungsprozess voraus: In drei Stufen beweisen die Schulen über einen Zeitraum von jeweils etwa zwei Jahren ihr Engagement für die Werte und Ziele der UNESCO. So soll eine langfristige Verankerung der UNESCO-Statute im Schulprofil realisiert werden. Mit diesem aufwändigen Zertifizierungsprozess kann die Auszeichnung als UNESCO-Projektschule als distinkte Qualitätsanforderung bewertet werden, die sich von anderen Schulprofilauszeichnungen abhebt. Auf ihrem Weg als UNESCO-Projektschulen werden die Schulen durch die Landeskoordinationen und die kultusministeriellen Vertreterinnen auf der Ebene der Bundesländer sowie die bei der DUK angesiedelte Bundeskoordination unterstützt.

Im Schulalltag soll sich die UNESCO-Auszeichnung mit innovativen Lernformaten zeigen, die sich thematisch auf die sechs von der UNESCO geförderten inhaltlichen Schwerpunkte beziehen: Menschenrechts- und Demokratiebildung, Interkulturelles und inklusives Lernen und Zusammenleben in Vielfalt, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education, Risiken und Chancen im digitalen Zeitalter und UNESCO-Welterbebildung. Entsprechend dem Whole School Approach² verstehen sich UNESCO-Projektschulen auch selbst als Akteurinnen in diesen Themenfeldern – sie sollen also nicht nur Institutionen der Wissensvermittlung sein, sondern sich als Orte verstehen, die im Rahmen dieses Wertekanons handeln und so eine entsprechende Erlebensebene für die Schulgemeinschaft schaffen. Mit diesem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz haben die Schulen auch den Auftrag, in ihr Umfeld und die lokalen Bildungslandschaften hineinzuwirken.³

1 Vgl. zur Geschichte der UNESCO-Projektschulen in der DDR, Timm 2021; Jornitz & Timm 2021; vgl. zur Entwicklung der UNESCO-Projektschulen, Köhler 1984, 2008; Rissom 1984, 2003; DUK 1975; UNESCO 2008.

2 Vgl. UNESCO 2018.

3 Vgl. DUK 2019.

1.2 Pädagogisch-konzeptionelle Herausforderungen

Der Qualitätsanspruch der UNESCO-Projektschulen erfordert eine thematische und didaktische Konzeption von Partnerschaften und internationalen Aktivitäten. Hier stellt sich die Frage, welche Themen und Inhalte sich für die jeweiligen internationalen Schulpartnerschaften und Kooperationen eignen und wie diese didaktisch umgesetzt werden können. Daran anknüpfend ist die Gestaltung und Ausbildung der pädagogischen Begleitung für das Gelingen der Implementation pädagogischer Konzepte relevant.

Empirische Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Gestaltung der pädagogischen Begleitung von internationalen Begegnungen einen wichtigen Beitrag zu Inhalt und Interpretation von Lernprozessen im Kontext einer Begegnungsreise leisten kann (vgl. Krogull & Scheunpflug 2013; Krogull 2018). Eine zentrale Herausforderung stellt hier die Qualifizierung der begleitenden Lehrkräfte dar.

Insbesondere bei Schulpartnerschaften und Aktivitäten in Kooperation mit Ländern des Globalen Südens ist der Umgang mit dem „Colonial Backpack“ eine weitere unbequeme Herausforderung: Hier wird zum Beispiel schnell deutlich, dass die koloniale Vergangenheit auch im 21. Jahrhundert Auswirkungen auf Beziehungen zwischen Süd und Nord hat. Bei Partnerschaftsaktivitäten mit dem Globalen Süden sind die Beziehungen häufig unbewusst geprägt vom immer noch vorherrschenden Hilfe- und Überlegenheitsparadigma und sie bergen die Gefahr der postkolonialen Manifestation alter Machtgefälle (vgl. Scheunpflug 2020).

Ein zentraler Aspekt bei der Gestaltung internationaler Aktivitäten ist die angestrebte langfristige Wirkung, die über die Integration von Erfahrungen entsprechend dem „Whole School Approach“ erreicht werden soll. Aktivitäten im Kontext von Schulpartnerschaften sollen langfristig, umfassend und über die begrenzte Gruppe der Teilnehmenden hinaus wirken.

Das Qualitätspapier der UNESCO-Projektschulen hebt hervor, dass diese unterschiedliche unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten entwickeln und kombinieren sollten. Einen eigenen Schwerpunkt bildet die Kooperation mit außerschulischen Lernorten. Angestrebt wird eine ganzheitliche Schulentwicklung, für die die gemeinschaftliche Partizipation aller an der Schule Beteiligten anzustreben ist. Besonders hervorgehoben wird die Entwicklung einer wertorientierten Haltung bei Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern, die die Anliegen der Bildungsagenda 2030 und der Sustainable Development Goals, der globalen Nachhaltigkeitsziele, widerspiegelt.

2. Methodisches Vorgehen

Die empirische Datenerhebung der vorliegenden Studie wurde nach dem „Mixed-Methods-Prinzip“ umgesetzt, welches quantitative und qualitative Erhebungs- und Auswertungsinstrumente kombiniert. In einem ersten Schritt erfolgte eine quantitative Datenerhebung als Vollerhebung aller UNESCO-Projektschulen in Deutschland, um ein umfassendes Bild über die Anzahl und regionale Verteilung internationaler Aktivitäten der Schulen zu erhalten. Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden im zweiten Schritt in Leitfadenterviews mit Koordinatorinnen und Koordinatoren an UNESCO-Projektschulen und einer qualitativen Auswertung dieser Daten vertieft. Die empirische Datenerhebung wurde begleitet von einer Literaturanalyse.

2.1 Die Fragebogenerhebung

Über einen Online-Fragebogen wurden systematisch Rahmendaten, Informationen über internationale Aktivitäten sowie Kooperationsländer abgefragt. Im Erhebungszeitraum November 2020 bis Februar 2021 wurden 283 Projektschulen angeschrieben und um Rückmeldung gebeten – eine Herausforderung, da die Schulen zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit den Auswirkungen der zweiten Welle der Corona-Pandemie konfrontiert wurden. Trotz der schwierigen Umstände füllten 199 Schulen den Fragebogen mit viel Engagement aus und der Rücklauf von 70 % ist ausreichend groß, um Überlegungen zur Weiterentwicklung des Netzwerks anstellen zu können.

Insgesamt antworteten 151 vollständig anerkannte Schulen, 38 Schulen mit dem Status „mitarbeitend“ (zweite Stufe) und 10 „interessierte“ Schulen (erste Stufe), die sich um eine Aufnahme in das internationale Netzwerk bemühen. Die Stichprobe gab somit ungefähr die Verteilung im Netzwerk hinsichtlich des Status der Aufnahme wieder. Im Statistik-Programm SPSS wurden die Daten analysiert, neu gruppiert und miteinander verglichen. Der Datensatz wurde zudem mit dem von der DUK-Bundeskoordination zur Verfügung gestellten Datensatz aus den Jahresberichten der Schulen für das Schuljahr 2019/2020 verbunden.

2.2 Die Leitfadeninterviews

Das Ergebnis der quantitativen Erhebung bildete die Grundlage für die Auswahl der Schulen für die tiefgehenden qualitativen Interviews. Ziel der Leitfadeninterviews war es, weitreichendere Erkenntnisse über die internationalen Kooperationen und Schulpartnerschaften der UNESCO-Projektschulen zu erlangen. Die Auswahl der Schulen aus den 199 Datensätzen erfolgte entsprechend dem qualitativen Forschungsparadigma in Anlehnung an das theoretische Sampling nach Glaser & Strauss (1998) mit dem Ziel, eine maximale Diversität im Antwortverhalten zu erreichen. Anhand theoriebasierter Kriterien wurden zum Beispiel Schulen mit unterschiedlichem UNESCO-Status, unterschiedlichem Beitrittsjahr in das Netzwerk sowie Schulen verschiedener Schularten und in unterschiedlichen Trägerschaften ausgewählt. Ein zentrales Auswahlmerkmal war auch die Qualität und Quantität der im Fragebogen angegebenen Kooperationen – wobei hier sowohl diejenigen Schulen mit wenig als auch solche Schulen mit vielen Kooperationen von Interesse erschienen.

Die Auswahl der Schulen hatte somit keinerlei wertende Bedeutung hinsichtlich ihres Engagements. In einem iterativen Prozess wurden schließlich Interviews mit Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren von 15 UNESCO-Projektschulen geführt. Die Interviews wurden paraphrasiert, transkribiert und in Anlehnung an das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008) ausgewertet. Die so entstandenen Kategorien bildeten die Eckpunkte für empirisch fundierte Aussagen über die Qualität der internationalen Aktivitäten der deutschen UNESCO-Projektschulen.

3. Internationale Aktivitäten der deutschen UNESCO-Projektschulen

3.1 Kooperationen und Schulpartnerschaften der UNESCO-Projektschulen in Zahlen

Die Befunde zeigen ein bedeutend hohes Engagement der beteiligten Schulen für die internationale Arbeit. In den Daten zeigt sich eine große Vielzahl der internationalen Kooperationen und Schulpartnerschaften der beteiligten Schulen in einer Vielzahl von Ländern. Besonders hervorzuheben ist hier die Anzahl von 611 langfristigen Kooperationen, die von den UNESCO-Projektschulen (mit-)unterhalten werden. Diese verteilen sich laut Fragebogenerhebung auf über 80 Länder.⁴ Hinzu kommt eine große Anzahl an kurzfristigen Kooperationen und einmaligen Projekten, von denen mehr als 680 im Fragebogen erfasst werden konnten. Aufgrund des eingeschränkten Rücklaufs in dieser Frage dürfte auch dies aber nur ein Teil dessen sein, was die Schulen tatsächlich leisten.

Deutlich wird die Tatsache, dass nur 8,5 % der befragten Schulen nicht über eine Partnerschaft im Ausland verfügen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass 91,5 % der Schulen mindestens eine Partnerschaft pflegen. Auffällig ist ebenso die hohe Anzahl der Kooperationen mancher Schulen: 26,6 % aller Schulen, das heißt rund ein Viertel der Schulen, pflegen fünf oder mehr Partnerschaften; 15 Schulen geben an, sieben oder mehr internationale langfristige Kooperationen und Partnerschaften eingegangen zu sein und langfristig zu unterhalten, vgl. hierzu nachfolgende Tabelle zur Häufigkeit der langfristigen Kooperationen pro Schule:

⁴ Diese Zahl ist nur eine Annäherung aufgrund des partiellen Rücklaufs von 70 %. Die Auswertung ausgehend von den Jahresberichten der UNESCO-Projektschulen zum Schuljahr 2019/2020 dokumentiert sogar mehr als 105 verschiedene Länder mit Partnersschulen und Kooperationen.

Anzahl der Partnerschaften	Anzahl der Schulen	Prozent
0	16	8,5
1	41	21,1
2	32	16,1
3	31	15,6
4	24	12,1
5	22	11,1
6	16	8,0
7 +	15	7,5
Gesamt	197⁵	100,0

→ Anzahl langfristiger Kooperationen

Ein Vergleich zu den vorhergehenden Jahrzehnten zeigt: 1980 pflegten 19 Schulen 57 Schulpartnerschaften (vgl. Fuchs 1995, S. 7 f.), das heißt im Durchschnitt drei Schulpartnerschaften pro Schule. Im Jahr 1992 unterhielten 76 Schulen 203 Schulpartnerschaften (2,7 Schulpartnerschaften pro Schule). Sanders hatte für die Jahre 2003 bis 2006 berechnet, dass jede UNESCO-Projektschule im Durchschnitt Kontakt zu vier Schulen im Ausland unterhält (Sanders 2011, S. 142). Aus der hier vorliegenden Berechnung geht nun hervor, dass im Jahr 2020 197 Schulen 611 Schulpartnerschaften pflegten (das heißt mehr als drei Schulpartnerschaften im Schnitt pro Schule). Damit ist die Anzahl der Partnerschaften im statistischen Durchschnitt verhältnismäßig stabil und zwischen 1980 und 2020 nur wenig ansteigend. Das ist überraschend, zeigt aber zum einen, dass für Schulen die Arbeit in Partnerschaften vermutlich nicht beliebig auszuweiten ist. Zum anderen ist zumindest in den Daten auch eine ausgeprägte Streuung der Anzahl der Partnerschaften festzustellen: Während knapp 30 % der Schulen keine oder nur eine Partnerschaft pflegen, sind es bei mehr als 25 % der Schulen fünf und deutlich mehr.

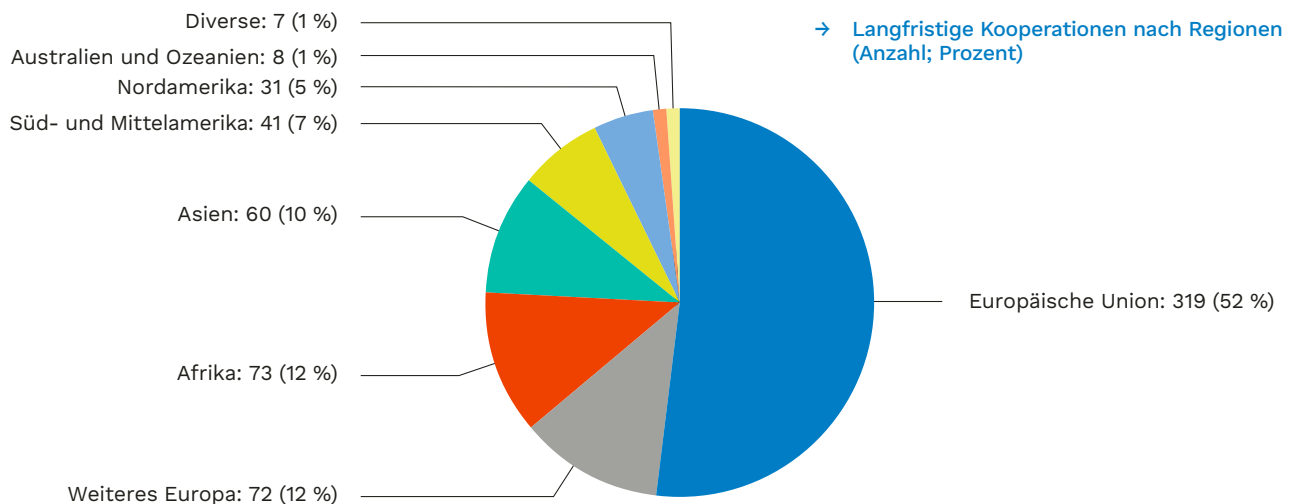
5 Anmerkung: Diese Frage wurde nur von 197 Schulen beantwortet.

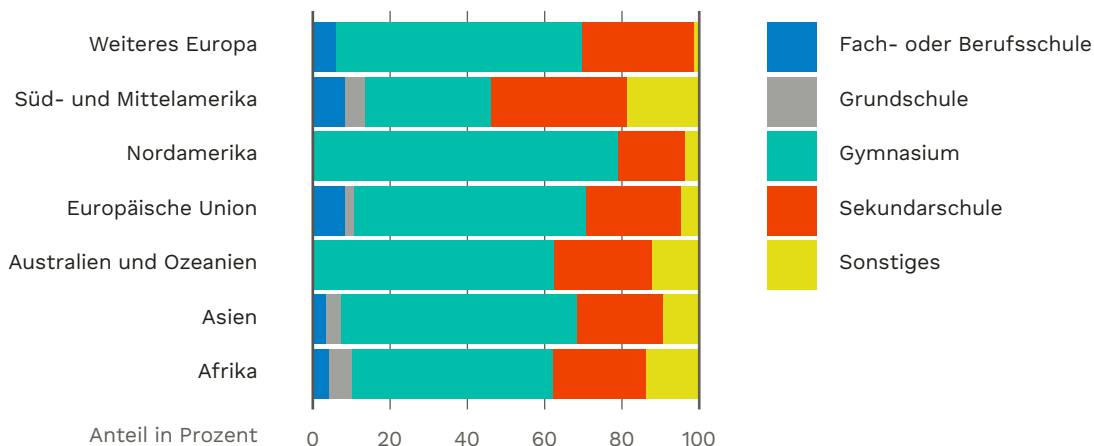
Festgehalten werden kann auch, dass die absolute Anzahl der Länder, in welchen UNESCO-Projektschulen Kontakte pflegen, mit der wachsenden Gesamtzahl an Kooperationen gestiegen ist: Während sich die Schulpartnerschaften im Jahr 1980 lediglich auf 16 Länder beziehungsweise 1992 auf 41 Länder verteilten, sind es im Jahr 2020 mindestens 80 – laut der tabellarischen Auswertung der Jahresberichte 2019/20 der UNESCO-Projektschulen sogar 105 – Kooperationsländer, die mit UNESCO-Projektschulen in Verbindung stehen.

3.2 Länderschwerpunkte und regionale Verteilung der Kooperationen und Schulpartnerschaften

Ein weiteres zentrales Ergebnis zeigt sich in der Verteilung der Kooperationen und Schulpartnerschaften auf Länder und Regionen.

Interessant ist hier, dass sich über 60 % der Partnerschaften auf die EU und das weitere Europa beziehen. 12 % beziehen sich auf Afrika, 10 % auf Asien, 5 % auf Nordamerika, 7 % auf Lateinamerika und 1,4 % auf Australien und Ozeanien. Damit ist der Anteil der Partnerschaften mit Europa fast genauso hoch, wie er 1980 war (67 %), während er 1992 mit 54 % angegeben wurde (vgl. Fuchs 1995). Schon damals wurde die starke Fokussierung auf Europa bemängelt. Erstaunlich ist die geringe Anzahl der Schulpartnerschaften mit den USA und Kanada. Hier wäre angesichts der wirtschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Bedeutung beider Staaten ein deutlich höherer Anteil zu erwarten. Dies erscheint auch bedeutsam angesichts der Tatsache, wie viele Schülerinnen und Schüler jährlich mit kommerziellen Anbietern in diese beiden Länder zum Schulaustausch ausreisen.





→ Kooperationen nach Regionen und Schularten⁶

Aus den Daten lässt sich zudem auch erkennen, dass die Hypothese, dass Gymnasien überproportional über größere Distanzen reisen, sich so nicht bestätigen lässt. Da Gymnasien im gesamten Datensatz überrepräsentiert sind, zeigen sie sich auch hier dominant, wie das obige Diagramm „Kooperationen nach Regionen und Schularten“ sichtbar macht. Es wird aber auch deutlich, dass die Partnerschaften zum Beispiel nach Lateinamerika von verschiedenen Schularten bedient werden. Nordamerika scheint eine Domäne gymnasialer Bildung zu sein.

Die Prozentanteile der Partnerschaften mit Regionen in Übersee beziehungsweise mit Ländern des Globalen Südens sind insgesamt gestiegen: 1980 registrierte Fuchs (1995, S. 8) fünf, 1992 18 Partnerschaften mit Trikont-Ländern, zu welchen Länder der Regionen Lateinamerika, Afrika und Asien zählen. Im Jahr 2020 pflegten die UNESCO-Projektschulen 178 Kontakte in Ländern, die laut Liste des OECD Development Assistance Committee (DAC) zu den sogenannten „Entwicklungs- und Schwellenländern“ zählen (BMZ 2021), das sind 29 % aller Kooperationsländer. Deutlich erweitert hat sich gegenüber 1992 der Anteil der Kooperationsbeziehungen nach Afrika (vgl. Fuchs 1995, S. 8) von 2 % auf 12 %. In absoluten Zahlen sind die Kontakte mit Schulen in Afrika von vier auf 73 gestiegen. Die qualitativen Interviews (siehe zum Beispiel Interview „Gesagrosstadt“) legen nahe, dass diese Steigerung durch die anwachsende Förderung für den Austausch in diese Region ermöglicht wurde und die stärkere Beachtung von Afrika in der öffentlichen Aufmerksamkeit als förderlich wahrgenommen wird.⁷ Auch die Anzahl der langfristigen Kooperationen mit Regionen in Süd- und Mittelamerika (41 Kooperationen) und Asien (60 Kooperationen) ist angestiegen.

festgehalten werden soll an dieser Stelle auch, dass Länder mit europäischer Kolonialgeschichte 26 % ausmachen.⁸ Davon entfallen 15 Kooperationen auf Indien. Bei den Kooperationen mit Afrika zeigt sich deutlich die deutsche Kolonialgeschichte: Ost-Afrika ist mit 9 Partnerschaften in Tansania und 8 Kooperationen in Ruanda vertreten, gefolgt von Namibia (7), Kenia und Ghana (je 6).

Bei der Bewertung aller absoluten Zahlen ist zu bedenken, dass auch die absolute Anzahl der Schulen im Netzwerk stieg und somit die absolute Anzahl der Kooperationen insgesamt Zuwachs verzeichnete.

Die Besonderheit der Partnerschaften nach Übersee wird in den qualitativen Interviews erkennbar. Kooperationen mit Afrika, Asien oder Lateinamerika werden zwar hinsichtlich ihrer Organisation und Finanzierung als aufwändig, inhaltlich jedoch als bereichernd und prestigeträchtig beschrieben, wobei diese Wirkung sowohl innerhalb der Schule als auch in deren Außenbeziehungen nutzbar gemacht werden kann. Ein Schulkoordinator vergleicht die europäischen Partnerschaften im Verhältnis zu Partnerschaften in Übersee mit dem Bild zweier komplett unterschiedlich konstruierter Häuser:

„Das eine ist seit 50 Jahren Frankreich immer gleich, immer Donnerstag das Essen beim Griechen, immer Mittwoch die Schlittschuhhalle.“

„Das eine ist seit 50 Jahren Frankreich immer gleich, immer Donnerstag das Essen beim Griechen, immer Mittwoch die Schlittschuhhalle.“

⁶ Im oben stehenden Balkendiagramm wurde jede Region auf 100 % gesetzt und der Anteil der verschiedenen Schularten an den Kooperationen abgebildet.

⁷ Vgl. hierzu die Deutsch-Afrikanische Jugendinitiative beziehungsweise den Marshallplan mit Afrika. Die Deutsch-Afrikanische Jugendinitiative war ein Pilotprojekt zur Stärkung des Dialogs zwischen deutschen und afrikanischen Jugendlichen (2017-2020). Der Marshallplan mit Afrika wurde 2016 verkündigt und steht für das Bestreben, Wirtschafts- und Entwicklungspolitik auf Augenhöhe zu gestalten (<https://www.bmz.de/de/laender/marshallplan-mit-afrika>).

⁸ Wir beziehen uns hier auf alle Kolonien nach der Berlin-Konferenz 1884. Länder wie Brasilien (Unabhängigkeit 1822) sind nicht berücksichtigt.

Verstehen Sie, das ist immer das Gleiche. Und in [Gastland in Afrika] ist es immer ein neues Thema, das förderwürdig ist. Wir haben Kunst, wir haben Partizipation, wir haben Gender. Jedes Mal ein neues Thema, jedes Mal neue Inhalte. Man kann das nicht vergleichen. Das eine ist das Errichten eines Mehrfamilienhauses und das andere ein Bungalow mit 120 m². Beides ist toll, aber es wäre unfair zu sagen, das sei das Gleiche.“ (Gym-Mittelstadt, 111-125)⁹

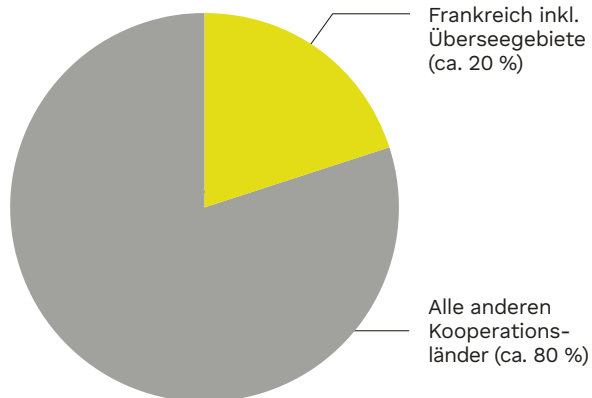
Verteilung der Kooperationen auf einzelne Länder

Die genaue Verteilung der 611 erhobenen Kooperationen auf 80 Länder lässt sich einer ausführlichen Tabelle im Anhang auf Seite 5 entnehmen. Bemerkenswert ist, dass sich von allen Kooperationen im Netzwerk 18,6 % auf ein einziges Land, nämlich Frankreich, beziehen. Nimmt man die französischen Überseegebiete hinzu, macht Frankreich ein Fünftel aller Kooperationen aus. Hier zeigt sich, mit welcher Intensität das Deutsch-Französische Jugendwerk beziehungsweise die deutsch-französische Aussöhnung die schulischen internationalen Kooperationen geprägt hat.

An zweiter Stelle der häufig genannten Länder steht Spanien mit 48 Kooperationen beziehungsweise 8 % der Nennungen. Auf Polen, das Land an dritter Stelle, beziehen sich 42 Kooperationen und damit 7 % der Nennungen. China ist mit 20 Kooperationen im Netzwerk vertreten.

Sieben Länder (Frankreich, Spanien, Polen, Großbritannien, die USA, Italien und Russland) machen über 50 % der internationalen Kooperationen aus. Hingegen gibt es in 19 Ländern nur jeweils eine Kooperation, das heißt diese 19 Länder vereinen insgesamt 3,8 % aller Kooperationen auf sich.

⁹ Auszug aus einem paraphrasierten Interviewtranskript unter Nutzung eines Pseudonyms und mit Angabe der Zeilennummer.

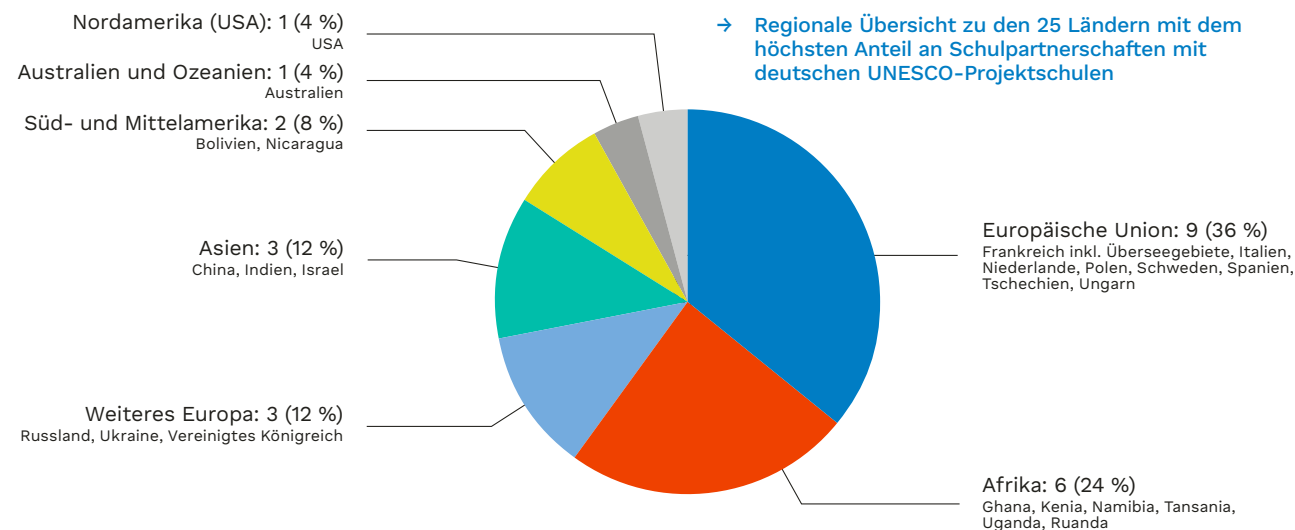


→ Kooperationen mit Institutionen in Frankreich

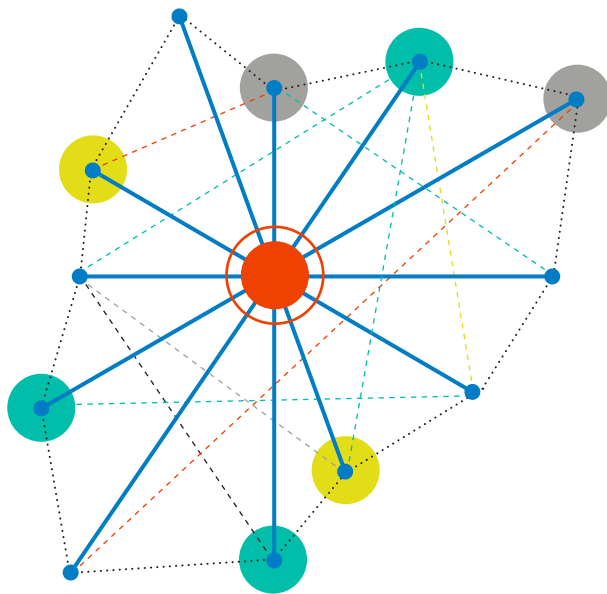
Indien ist das Land des Globalen Südens mit den meisten Kooperationen (15), gefolgt von Tansania (9), Ruanda (8) und Bolivien (8). Auf Namibia entfallen sieben Kooperationen und auf Burundi eine Kooperation. Vergleicht man diese Zahlen mit den ehemaligen deutschen Kolonialgebieten in Afrika, dann wird ersichtlich, dass Tansania, Ruanda, Namibia und Burundi zu diesen Ländern zu zählen sind, jedoch keine Kontakte nach Togo und Kamerun bestehen. Nicaragua gehört mit acht Kooperationen ebenfalls zu den häufiger gewählten Kontakten unter den Ländern des Globalen Südens.

Auffallend ist, dass die häufig genannten Länder des Globalen Südens auch diejenigen sind, die in vielfältige weitere Netzwerke eingebunden sind: So steht Ruanda im Mittelpunkt einer Länderpartnerschaft mit Rheinland-Pfalz, Tansania ist Schwerpunktland der Partnerschaften evangelischer Landeskirchen und Bolivien einiger katholischer Bistümer. Nicaragua ist eines der Schwerpunktländer deutscher Städtepartnerschaften.

Es gibt einige wenige Schulen, die ihre Partnerschaften nicht sternförmig von ihrer Schule ausgehend in der Addition verschiedener unilateraler



→ Regionale Übersicht zu den 25 Ländern mit dem höchsten Anteil an Schulpartnerschaften mit deutschen UNESCO-Projektschulen



→ Modell multilateraler Kooperationen

oder bilateraler Kooperationen aufbauen, sondern trilateral gemeinsame Projekte bearbeiten. Partnerschaften dieser Art sind organisatorisch wie pädagogisch und inhaltlich anspruchsvoll. Sie spiegeln aber in besonderem Maße den multilateralen Anspruch der UNESCO wider und bieten ein besonderes Erfahrungsfeld internationaler Kooperationen. Im Rahmen des UNESCO-Schulnetzwerks wurden multilaterale Formate für Schülerinnen und Schüler verschiedener Länder dabei bereits mehrfach umgesetzt.

3.3 Inhaltliche Schwerpunkte und Leerstellen internationaler Aktivitäten

Die Bearbeitung UNESCO-relevanter Themen und Schwerpunkte ist ein zentraler Anspruch an die UNESCO-Projektschulen. Diesbezüglich wird deutlich, dass Partnerschaften in Übersee oft nicht nur längerfristig, sondern auch thematisch ausgeprägter und vielfältiger sind. Die Auswertung zeigt, dass 20 % aller Aktivitäten – also auch kurzfristige Aktivitäten – in eine feste Schulpartnerschaft gegossen sind, die eine gegenseitige langfristige Verpflichtung bedeuten. Die Interviewgespräche mit den Schulkoordinatorinnen und -koordinatoren zeigen, dass die Schulen thematische Überlegungen mit Kreativität didaktisch an die jeweilige schulische Situation anpassen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei Themen aus dem Kontext von Frieden und Versöhnung, manchmal in Verbindung mit lokalen Kriegsgeschehnissen in der Vergangenheit oder einer bestehenden Städtepartnerschaft. Die Agenda 2030 und der Klimawandel sowie der UNESCO-spezifische Fokus auf Welterbestätten sind weitere herausragende Themenfelder. Einzelne Aktivitäten und Themensetzungen werden dabei auch von der Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen

vorgeschlagen und von den Schulen mit konkreten Aktivitäten umgesetzt.

In der Analyse der Ausgestaltung der Aktivitäten zeigt sich:

- Die Bedeutung von Begegnungsreisen und Austauschprogrammen ist mit 17 und 19 % insgesamt sehr hoch.
- Eine geringe Bedeutung haben Kinderpatenschaften (2 %) und die reine Übermittlung von Spenden (6 % aller Aktivitäten).
- Der Anteil gemeinsamer Kunst-, Kultur- und Sportprogramme liegt unter 10 %.
- Reine Fremdsprachenprogramme ohne Begegnungscharakter zeigen ebenfalls einen geringen Stellenwert.

Auffällig ist außerdem der geringe Anteil gemeinsamer unterrichtlicher Arbeit. Im Hinblick auf die UNESCO-Aktivitäten findet diese kaum Erwähnung, hier wird eher die außerunterrichtliche thematische Zusammenarbeit betont. Ebenso diskussionswürdig ist die implizite Unterstellung, dass die UNESCO-Arbeit zwingend mit internationalen Begegnungen verbunden sei. Einige Schulen rechtfertigen sich ausführlich damit, wie sie zum Beispiel mit lokalen Projekten und digitalen Methoden ebenso einen internationalen Bezug in Anbindung an die UNESCO-Statuten herstellen.

Eine deutliche Leerstelle lässt sich in der thematischen Ausgestaltung von Begegnungsarbeit zwischen Nord und Süd identifizieren. Aus den Interviews wird deutlich, dass die interviewten Schulen beispielsweise die Problematiken der wirtschaftlichen Ungleichheiten zwar thematisieren und sich um eine Partnerschaft auf Augenhöhe bemühen. Eine intensive Auseinandersetzung mit den dahinterliegenden Problematiken, eine Reflexion der eigenen Rolle und gegebenenfalls der kolonialen Geschichte findet jedoch bislang eher vereinzelt und nicht durchgehend statt. Die pädagogischen Potenziale einer Stärkung dieser Perspektive lassen sich an einzelnen Praxisprojekten erkennen (vgl. Schilling 2017).

3.4 Individuelles Engagement und Netzwerke als Ausgangspunkt für gelingende Kooperationen

Die Studie zeigt, dass die zentralen Gelingensbedingungen für funktionierende langfristige Partnerschaftsarbeit engagierte Lehrkräfte und die Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern sind. In der vorliegenden Studie wird deutlich, dass die Quantität und Qualität internationaler Aktivitäten häufig von einzelnen Personen abhängig sind – wechseln diese die Schule oder gehen in den Ruhestand, kommt es nicht selten zu einem Ruhen der internationalen Partnerschaften.

Dieses Vakuum kann durch enge Arbeit in Netzwerken aufgefangen werden. Die Hälfte der internationalen Kooperationen ist in weitere Netzwerke außerhalb des UNESCO-Netzwerks eingebunden. Hierzu zählen beispielsweise Städtepartnerschaften, aber auch zivilgesellschaftliche

Organisationen, die Kirchen oder auch das PASCH-Netz. Die Netzwerke unterstützen die Schulen in der thematischen Ausgestaltung und der Finanzierung von Aktivitäten im Rahmen von langfristigen Kooperationen. Eine trennscharfe Unterscheidung von Netzwerken und finanziellen Förderinstitutionen ist selten machbar, da viele Förderprogramme wiederum auch ein Netzwerk bieten, in dem weitere Aktivitäten wachsen.

Bedeutung des UNESCO-Schulnetzwerks

Die DUK-Bundeskoordination bietet als nationale Koordinatorin des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen in Deutschland thematische Begleitungen, Materialien, Fortbildungen und Fachveranstaltungen an. Sie stellt die organisatorische wie inhaltliche Zentrale des Netzwerks auf nationaler Ebene dar, kommuniziert in den internationalen Raum wie zu den Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren in den Bundesländern und entscheidet mit über die Aufnahme und Anerkennung von Schulen als UNESCO-Projektschulen.

Was die Auszeichnung und die Mitgliedschaft im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen für die jeweiligen Schulen bedeutet, ist unterschiedlich. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung legen diverse Aspekte offen: Einerseits wird der Nutzen der Profilierung als Schule nach außen und die Abgrenzung von anderen Schulen genannt. Besonders Gymnasien müssen in manchen Regionen um Schülerinnen und Schüler, um Fördergelder und Anerkennung kämpfen – die UNESCO-Auszeichnung ist hierbei hilfreich. Ein für die Schulentwicklung relevanterer Aspekt ist die Orientierungsfunktion der Auszeichnung. An vielen Stellen beschreiben die Interviewpartnerinnen und

-partner, dass mit der Auszeichnung als UNESCO-Projektschule viele der bereits durchgeführten Aktivitäten zusammenkommen und sich neu bündeln lassen. Der Handlungsrahmen „UNESCO“ verbindet das Engagement wie einen roten Faden und legitimiert durch die Verankerung im Schulprofil die Durchführung weiterer Projekte.

Drittens zeigt sich das UNESCO-Profil auch als Motor und Katalysator für Aktivitäten und den Aufbau neuer Kooperationen. Interviewpartnerinnen und -partner, die eher diese Funktion herausstellen, berichten, wozu die Mitgliedschaft sie inspiriert hat.

Die vernetzende und inhaltsgebende Arbeit der Bundeskoordination als zentrale Institution des Netzwerks wird durchgehend als äußerst wichtig, unterstützend und motivierend bewertet.

3.5 Herausforderungen

Die mit Abstand größte Schwierigkeit wird in der Finanzierung der Kooperationen gesehen sowie in der allgemeinen schulischen Überlastung. Der Aufwand an Organisationsarbeit stellt eine weitere Herausforderung dar, ebenso die Absprachen in der eigenen wie in der Partnerschule. Auffallend ist teilweise auch die Herausforderung, überhaupt eine geeignete Partnerschule zu finden. Hier zeigten die Interviews eine große Zufälligkeit darin, wie die Entscheidung zur Auswahl einer Partnerschule vor sich geht. Auch der Zwang, für die Begegnungsreisen entsprechende Unterbringungsmöglichkeiten für Lehrkräfte wie für Schülerinnen und Schüler zu finden, stellt eine Herausforderung dar. Folgendes sind die in der quantitativen Erhebung am häufigsten genannten Herausforderungen in der Planung und Durchführung internationaler Aktivitäten:

Herausforderung	Anzahl	in Prozent
Finanzierung der Aktivitäten	36	13,5
Überlastung der Verantwortlichen	27	10,1
Integration der Aktivitäten in den Schulalltag	27	10,1
Hoher Aufwand an Organisation und Administration der UNESCO-Aktivitäten	20	7,5
Unmotivierte Kolleginnen/Kollegen und Schulleitungen	17	6,3
Kommunikation, Absprachen und Organisation mit Partnerschule, Kontinuität	16	6,0
Corona	14	5,3
Umgang mit kultureller/sozialer Differenz	13	4,9
Umgang mit Sprachbarrieren	12	4,5
Finden geeigneter Partnerschulen	12	4,3
Finden von Gastfamilien für die Unterbringung der Schülerinnen und Schüler/Lehrkräfte	11	4,1
Weitere Einzelnennungen (Visaprobleme, Brexit, schlechtes Internet, Entfernung, soziökonomische Differenzen etc.)	61	22,9
Gesamt	266	100,0

→ Herausforderungen in internationalen Kooperationen

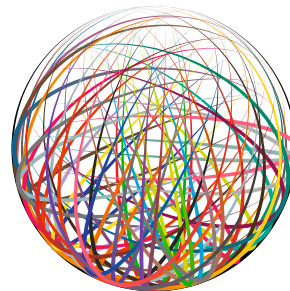
Finanzierung der Aktivitäten

Der Bedarf der Finanzierung der Austauschaktivitäten wird in den Schulen unterschiedlich virulent. Die Interviews zeigen, dass der sozioökonomische Hintergrund der Eltern und deren Bereitschaft und Potenz zur Finanzierung internationaler Aktivitäten eine entscheidende Rolle spielen, ob Schülerinnen und Schüler an internationalen Austauschaktivitäten teilnehmen oder nicht. Insbesondere die Reisekosten oder räumlich beengte Gegebenheiten im Zuhause stellen einen Hinderungsgrund für die Teilnahme an einer Austauschmaßnahme oder die Aufnahme von Gastschülerinnen und -schülern dar. Während einige Schulen berichten, dass das Budget im Schulhaushalt für entsprechende Aktivitäten Unterstützung ermöglicht, Fördervereine der Schule Möglichkeiten eröffnen oder Eltern nicht nur den Beitrag für die Reise des eigenen Kindes leisten, sondern auch großzügig Spendenläufe sponsern, scheint die Durchführung von Schulaustauschreisen bei Schulen mit bildungsfernem Klientel oder hohem Migrationsanteil eine nicht immer überwindbare Herausforderung zu sein. Entscheidend für eine gute Finanzierung der Aktivitäten sind Engagement und Kompetenz der Lehrkräfte im Schreiben von Zuschussanträgen, in der Akquise von Fördergeldern und im Finden immer neuer, kreativer Wege, um mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Finanzmittel zu erschließen:

„Wir haben Eicheln gesammelt, für so einen Fleischer, der einen Schinken machen wollte. Pro Kilo hat der einen Euro Verzehrutschein gegeben und dann haben wir 2500 Euro für zwei Tonnen Eicheln Sammeln in der Schule bekommen.“ (Gym-Mittelstadt, 161-165)¹⁰

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in dieser Studie befragten Schulen die Akquise von Fördermitteln für die internationalen Kooperationen als mühsam darstellen. Es wird der Wunsch nach mehr Überblickswissen erkennbar und konkrete Unterstützung durch die Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen gefordert.

4. Potenziale der UNESCO-Projektschulen für die Zukunft



Die Anforderungen an Bildung, die auch in der Agenda 2030 der Globalen Nachhaltigkeitsziele formuliert sind, werden in der Zukunft dringlicher. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die UNESCO-Projektschulen bereits auf einem guten Weg sind, diesen zu entsprechen. Die Studie legt auch dar, welche Stellschrauben die entscheidenden sein können, um das Potenzial der Aktivitäten und der Erfahrungen der UNESCO-Projektschulen besser zu nutzen – insbesondere auch für Schulen außerhalb des Netzwerks.

Das Erfahrungswissen, das Engagement und die vorhandenen Netzwerke der UNESCO-Projektschulen sind äußerst wertvoll und können Schulen außerhalb des Netzwerks inspirieren, ähnliche Schulentwicklungsprozesse anzugehen.

Die Bedeutung von Schulen in Deutschland für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik sowie für die Umsetzung der Globalen Nachhaltigkeitsziele wird häufig unterschätzt. Die UNESCO-Projektschulen machen die Rolle und Möglichkeiten der internationalen Arbeit an Schulen in avancierter Weise exemplarisch sichtbar. Als Netzwerk einer renommierten internationalen Organisation haben diese eine Autorität nicht nur im öffentlichen Raum, sondern auch auf politischer Ebene.

Die Expertise und Möglichkeiten der UNESCO-Projektschulen in Deutschland und des internationalen UNESCO-Schulnetzwerks sowie der weiteren Partnerorganisationen des Netzwerks sollten weiter dynamisch entwickelt werden. Auf dieser Basis können die UNESCO-Projektschulen von der Ebene ihrer lokalen Kontexte und Bildungslandschaften bis hin zur Ebene der transnationalen Zusammenarbeit wirksam sein.

¹⁰ Auszug aus einem paraphrasierten Interviewtranskript unter Nutzung eines Pseudonyms und mit Angabe der Zeilennummer.

Literatur

BMZ (2021): DAC-Länderliste der Entwicklungsländer und -gebiete. Bonn: BMZ. Online verfügbar unter: https://www.bmz.de/resource/blob/71106/5dd2860984e515773365b544f6454f33/DAC_Laenderliste_Berichtsjahr_2021.pdf, letzter Abruf 01.07.2021.

Deutsche UNESCO-Kommission u.a. (Hrsg.) (1975): Die UNESCO-Modellschulen. Ihre Ziele und Probleme. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Deutsche UNESCO-Kommission (2019): Qualitätspapier des Netzwerks der UNESCO-Projektschulen in Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-03/2020_Qualitaetspapier_ups.pdf, letzter Abruf 01.07.2021.

Europäische Kommission (Hrsg.) (2013): Studie zur Auswirkung der Comenius-Schulpartnerschaften auf die beteiligten Schulen. Online verfügbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec8ce099-fec9-4563-a1ca-cd4db1b984ec/language-de/format-PDF>, letzter Abruf: 01.07.2021.

Fuchs, J. (1993): Internationale Kontakte im schulischen Sektor: Zur Entwicklung und Situation des Schüleraustausches sowie von Schulpartnerschaften in der BRD. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Fuchs, J. (1995): Die bundesdeutschen UNESCO-Projektschulen und ihre internationalen Kontakte und Aktivitäten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber.

Hüfner, K. (2005): Arbeitsbereich Bildung. In: K. Hüfner und W. Reuther (Hrsg.): UNESCO-Handbuch, S. 44-69. Bonn: UNO-Verlag.

Jornitz S., Timm S. (2021): Education Systems Between Global Changes and National Orientations. In Jornitz S., Parreira do Amaral M. (Hrsg.), The Education Systems of the Americas. Global Education Systems. Cham: Springer.

KMK & BMZ (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Cornelsen. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf, letzter Abruf 01.07.2021.

KMK (2020): Definitionskatalog zur Schulstatistik 2020. o.O.: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online abrufbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/definitionenkatalog.html>, letzter Abruf 01.07.2021.

Köhler, K.-H. (1984): Internationale Erziehung – eine Aufgabe der UNESCO. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): 30 Jahre UNESCO-Modellschulen in der Bundesrepublik Deutschland, S. 21-31. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Köhler, K.-H. (2008): UNESCO-Projektschulen. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Jahresbericht 2007, S. 32-35. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Krogull, S. (2018): Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen. [1. Auflage]. Wiesbaden: Springer VS.

Krogull, S., & Landes-Brenner, S. (2009): Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32 (2), S. 14-19.

Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013): Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd-Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (2013/3), S. 231-248.

Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 2 (1), Art. 6. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>, letzter Abruf 01.07.2021.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (10., neu ausgestattete Aufl.), Dr. nach Typoskript: Weinheim.

OECD (2020): PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA, OECD Publishing, Paris. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>, letzter Abruf 01.07.2021.

Oelschlägel, M. (1996): Associated Schools Project (ASP) – das internationale Schulprojekt der UNESCO. In: Hüfner, K. & Reuther, W. (Hg.), UNESCO-Handbuch, S. 37-41. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Richter, S. (2017): Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen: Herausforderungen für die Zukunft. In: Richter, S. & Krogull, S. (Hrsg.): Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen (Bd. 2): Münster: Comenius-Institut, S. 9-12.

Online verfügbar unter: http://fachstelle-glis.de/wp-content/uploads/2017/04/Globales_Lernen_in_Begegnungsreisen_web_fa.pdf, letzter Abruf: 01.07.2021.

Richter, S. (2018): Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41. Jhg, Ausgabe 1-2018. S. 17-22. Online verfügbar unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102443&uid=frei, letzter Abruf: 01.07.2021.

Richter, S., & Krogull, S. (Hrsg.): (2017): Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen (Bd. 2): Münster: Comenius-Institut. Online verfügbar unter: http://fachstelle-glis.de/wp-content/uploads/2017/04/Globales_Lernen_in_Begegnungsreisen_web_fa.pdf, letzter Abruf: 01.07.2021.

Richter, S. & Scheunpflug, A. (2021): Internationale Aktivitäten der UNESCO-Projektschulen in Deutschland. Studie im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Rissom, H.-W. (1984): 30 Jahre UNESCO-Modellschularbeit in der Bundesrepublik Deutschland – Ein bisschen Geschichte. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): 30 Jahre UNESCO-Modellschulen in der Bundesrepublik Deutschland, S. 32-42. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Rissom, H.-W. (2003): UNESCO-Modellschulen gewinnen an Profil. Aufbruch – Konsolidierung – internationale Anerkennung. Forum der UNESCO-Projektschulen (03-04/2003).

Sanders, A. (2005): Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft. Die UNESCO-Projektschulen als eine Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit. Zeitschrift für Erlebnispädagogik. 25(4), S. 49-57.

Sanders, A. (2011): Bildung für das Leben in der Weltgesellschaft – Eine dokumenten- und fallanalytisch gestützte Untersuchung des Bildungskonzepts der UNESCO-Projektschulen Deutschlands. [Doctorthesis, Universität Lüneburg, Fakultät Bildung]. <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/index/index/docId/644>, letzter Abruf 01.07.2021.

Scheunpflug, A. (2003): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. In: Lang-Wojtasik, G. & Lohrenscheid, C. (Hg.): 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Scheunpflug, A. (2014): Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität – die Komplexität der Stärkung mündiger Subjekte. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, (4/2014), S. 31-34.

Scheunpflug, A. (2017): Postkoloniale Theorien und Globales Lernen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/ Klemm, Ulrich (Hg.): Handlexikon Globales Lernen, 2. überarbeitete Auflage, S. 327-329: Ulm: Klemm & Oelschläger.

Scheunpflug A. (2020): Global learning: Educational research in an emerging field. In: European Educational Research Journal. 2021; 20(1): S. 3-13.

Schilling, K. (2017): Begegnungsreisen als Orte Globalen Lernens. Ein Dialogprojekt zur Kolonialgeschichte Tansanias. In: Richter, S. & Krogull, S. (Hrsg.): Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen (Bd. 2): Münster: Comenius-Institut, S. 31f. Online verfügbar unter: http://fachstelle-glis.de/wp-content/uploads/2017/04/Globales_Lernen_in_Begegnungsreisen_web_fa.pdf, letzter Abruf: 01.07.2021.

Statista (2021): Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2019/2020 nach Schularart. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schularart>; Abfrage 5. Januar 2021.

Thomas, A., Abt, H., Chang, C., Thimmel, A., Ponte, U. de, Zeuschel, U., & Würbel, A. (2007): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance: Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung“. Bergisch-Gladbach: Thomas-Morus-Akademie.

Timm, Susanne (2021) (im Druck): Internationale Bezüge der Pädagogik und Forschung in der DDR. In: Bennecke, Jakob (Hrsg.), Erziehung und Bildung in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

UNESCO (1953): Resolution 1.3. Leitlinien für 'Education for Living in a World Community'. 7th session of the UNESCO General Conference. Paris: UNESCO.

UNESCO (Hrsg.) (2008): First Collection of Good Practices for Quality Education. Paris: UNESCO. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766e.pdf>, letzter Abruf 01.07.2021.

UNESCO (2018): UNESCO Associated Schools Network. Guide for National Coordinators. Paris: UNESCO. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-03/UNESCO_Associated_Schools_Network-Guide_National_Coordinators.pdf, letzter Abruf 01.07.2021.

Zeuschel, Ulrich (2001): Austauschforschung: Ihre Entwicklung und Beiträge für die Praxis, SSIP e.V. (AG Austauschforschung). Online verfügbar unter: <http://www.forscher-praktiker-dialog.de/download/ausforsch.pdf>, letzter Abruf 01.07.2021.

Zeuschel, Ulrich (Hg.) (2004): Jugendaustausch – und dann...? Erkenntnisse und Folgerungen aus Wirkungsstudien und Nachbetreuungsangeboten im internationalen Jugendaustausch. Bergisch-Gladbach: Thomas-Morus-Akademie.

Anhang

Kooperationen der deutschen UNESCO-Projektschulen (Stand: August 2021)

Die folgende Übersicht enthält die tabellarische Übersicht der Ergebnisse zur Verteilung der langfristigen Kooperationen der UNESCO-Projektschulen. Sie basiert auf den Rückmeldungen von 70 % der Schulen des Netzwerks im Zuge der Befragung für die Studie. Auf Basis der Jahresberichte der Mitgliedsschulen des UNESCO-Schulnetzwerks in Deutschland zum Schuljahr 2019/20 lassen sich über 800 Schulpartnerschaften und langfristige Kooperationen verteilt auf 105 Länder erheben.

Land	Häufigkeit	Prozent	Afrika	EU	Weiteres Europa	Länder mit europ. Kolonialgeschichte ¹¹	Globaler Süden ¹²
Frankreich	112	17,9		112			
Spanien	48	7,7		48			
Polen	42	6,7		42			
Vereinigtes Königreich	34	5,4			34		
USA	31	4,9				31	
Italien	24	3,8		24			
Russland	21	3,3			21		
China	20	3,2					20
Niederlande	19	3		19			
Indien	15	2,4				15	15
Tschechien	15	2,4		15			
Ungarn	10	1,6		10			
Tansania	9	1,4	9			9	9
Bolivien	9	1,4				9	9
Ruanda	8	1,3	8			8	8
Nicaragua	8	1,3				8	8
Diverse	7	1,1					
Namibia	7	1,1	7			7	7
Schweden	7	1,1		7			
Israel	7	1,1					
Australien	7	1,1					
Kenia	6	1	6			6	6
Ghana	6	1	6			6	6
Frankreich (Übersee)	6	1		6		6	6
Ukraine	6	1			6		6
Uganda	5	0,8	5			5	5
Senegal	4	0,6	4			4	4
Ägypten	4	0,6	4			4	4
Portugal	4	0,6		4			
Nepal	4	0,6					4
Japan	4	0,6					
Finnland	4	0,6		4			
Dänemark	4	0,6		4			
Costa Rica	4	0,6				4	4
Brasilien	4	0,6				4	4
Südafrika	3	0,5	3			3	3
Malawi	3	0,5	3			3	3

¹¹ Nach unserem Verständnis zählen hierzu alle Länder, die über einen signifikanten Zeitraum vollständig oder teilweise durch europäische Länder besetzt waren.

¹² Entsprechend der OECD-DAC-Liste für „Entwicklungs- und Schwellenländer“ (BMZ 2021).

Land	Häufigkeit	Prozent	Afrika	EU	Weiteres Europa	Länder mit europ. Kolonialgeschichte ¹¹	Globaler Süden ¹²
Madagaskar	3	0,5	3			3	3
Äthiopien	3	0,5	3			3	3
Türkei	3	0,5			3		3
Rumänien	3	0,5		3			
Litauen	3	0,5		3			
Belarus	3	0,5			3		3
Norwegen	3	0,5			3		
Irland	3	0,5		3			
Belgien	3	0,5		3			
Argentinien	3	0,5				3	3
Tunesien	2	0,3	2			2	2
Sierra Leone	2	0,3	2			2	2
Mali	2	0,3	2			2	2
Haiti	2	0,3				2	2
Lettland	2	0,3		2			
Estland	2	0,3		2			
Bulgarien	2	0,3		2			
Armenien	2	0,3					2
Thailand	2	0,3					2
Peru	2	0,3				2	2
Malta	2	0,3		2			
Kolumbien	2	0,3				2	2
Griechenland	2	0,3		2			
Ecuador	2	0,3				2	2
Chile	2	0,3				2	
Simbabwe	1	0,2	1			1	1
Liberia	1	0,2	1			1	1
Burundi	1	0,2	1			1	1
Burkina Faso	1	0,2	1			1	1
Benin	1	0,2	1			1	1
Bangladesch	1	0,2					1
Guatemala	1	0,2	1			1	1
Südkorea	1	0,2					
Schweiz	1	0,2			1		
Philippinen	1	0,2					1
Palästina	1	0,2					1
Pakistan	1	0,2					1
Neuseeland	1	0,2					
Moldavien	1	0,2			1		1
Mexiko	1	0,2				1	1
Luxemburg	1	0,2		1			
Libanon	1	0,2					1
Dominikanische Republik	1	0,2				1	1
Deutschland	1	0,2		1			
Gesamt inkl. „Keine“	627	100	73	319	72	165	178
Keine Kooperation	-16	-2,6					
Gesamt	611	97,4	11,9 %	52,2 %	11,7 %	27 %	29,1 %

Autorinnen

Annette Scheunpflug

Dr. Annette Scheunpflug hat den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg inne. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören Themen der Bildungsqualität, auch im Globalen Süden, der weltbürgerlichen Bildung und des Globalen Lernens, der pädagogischen Anthropologie und des Verhältnisses von Bildung und Religion. Sie gibt die Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP heraus und ist Mitglied im Fachausschuss Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission sowie im Board des International Bureau of Education (IBE) der UNESCO in Genf.

Sonja Richter

Sonja Richter ist freiberufliche Wissenschaftlerin und Beraterin für Bildungsfragen im globalen Kontext. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Konzeption, Evaluation und praktische Umsetzung von Bildungskonzepten Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im internationalen Kontext. Sie ist Gründerin von Voluntaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste, berufenes Mitglied in der Konferenz Evangelischer Freiwilligendienste und Mentorin im internationalen Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“ an der Universität Bamberg und der Protestant University of Rwanda in Butare, Ruanda.

English Summary: International School Partnerships

With its support for the UNESCO Associated Schools Network, the German Commission for UNESCO motivates and connects internationally oriented educational institutions that are guided by UNESCO's canon of values and that aim to strengthen their international partnerships. In 2021, the German network comprises 283 schools and educational institutions. Worldwide, approximately 12,000 educational institutions belong to the UNESCO Associated Schools Network, which was launched with German participation in 1953. This study takes a closer look at the partnerships of German UNESCO Associated Schools. It focuses on their formats of international cooperation and their contents. Examples of good practice, obstacles and potentials for school development processes in UNESCO Associated Schools are identified.

Methodological Approach

The empirical data collection of the study followed a “mixed methods approach” which combines quantitative and qualitative survey and evaluation instruments. As a first step, a quantitative data collection method was applied as a full survey of all UNESCO Associated Schools in Germany to obtain a comprehensive picture of the number and regional distribution of international activities of the respective schools. Data from 199 schools, i.e. over 70% of all schools in the network, is included in the study. The sample is representative in terms of school type and participation in the network. As a second step, these quantitative findings were enhanced through guided interviews with 15 coordinators at UNESCO Associated Schools and the qualitative analysis of this data. The empirical data collection was accompanied by a literature review.

Results

The findings show a significantly high level of commitment to international work among the participating schools. The data describes a large variety of international cooperations and school partnerships among participating schools in a large number of countries. Of particular note is the number of 611 long-term cooperations (co-)maintained through UNESCO Associated Schools. These are distributed across more than 80 countries. In addition, there is a large number of short-term cooperations and one-time projects, of which more than 680 could be recorded. 91.5% of schools maintain at least one international partnership. 26.6%, about a quarter of all schools, maintain five or more partnerships. The number of partnerships per school has remained relatively stable on average, with little increase between 1980 and 2020. One-fifth of all cooperations relate to France (incl. French overseas territories). Second among the more frequently mentioned countries is Spain with 48 cooperations or 8% of mentions. Poland, the third most frequently mentioned country, accounts for 42 cooperations, or 7% of all mentions. China is represented in the network with 20 cooperations. Seven countries (France, Spain, Poland, the UK, the USA, Italy and Russia) account for over 50% of international cooperations.

Another key finding is related to the distribution of cooperations and school partnerships across countries and regions. Over 60% of partnerships relate to the EU and wider Europe. 12% relate to Africa, 10% to Asia, 5% to North America, 7% to Latin America, and 1.4% to Australia and Oceania. In 2020, UNESCO Associated Schools maintained 178 contacts in countries that, according to OECD/DAC, belong to so-called “developing and emerging countries” (BMZ 2021), which is 29% of all partnerships. The distinctiveness of overseas partnerships becomes apparent in the qualitative interviews. Cooperation with Africa, Asia or Latin America is described as costly in terms of organization and financing, but as enriching in terms of content for the schools and their external relations.

The implementation of UNESCO-relevant topics and priorities is a central requirement for UNESCO Associated Schools. In this regard, it is evident that overseas partnerships are often not only long-term, but also thematically more pronounced and diverse. The evaluation shows that 20% of all activities – including short-term activities – are embedded in a permanent school partnership, signifying a mutual long-term commitment. Another striking feature is the low proportion of joint classroom work with the partners. With regard to UNESCO activities, this is hardly mentioned. One gap identified concerns the thematic design of encounters between the Global North and the Global South – for example, an intensive examination of colonial history has so far taken place only occasionally, but not consistently.

The study shows that the key conditions for long-term partnership work to succeed are committed teachers and cooperations with external partners.

UNESCO Associated Schools showcase the central role of international cooperation and understanding and are recognized as drivers for innovation and quality in education by promoting a culture of peace and sustainable development, global citizenship and appreciation of cultural diversity. The contributions of schools in Germany to foreign cultural and educational policy as well as to the implementation of the Sustainable Development Goals are important and should be strengthened.

Impressum

Herausgeberin

Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
Martin-Luther-Allee 42
53175 Bonn

Vertretungsberechtigte:

Prof. Dr. Maria Böhmer (Präsidentin)
Prof. Dr. Christoph Wulf (Vizepräsident)
Prof. Dr. Hartwig Carsten Lüdtke (Vizepräsident)
Dr. Roman Luckscheiter (Generalsekretär)
Dr. Lutz Möller (Besonderer Vertreter nach § 30 BGB)

Rechtsform: Eingetragener Verein

Vereinssitz: Bonn, Eintragung im Vereinsregister
des Amtsgerichts – Registergericht – Bonn,
Registernummer, VR 4827

Stand: Dezember 2021

Autorinnen

Sonja Richter und Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Dank

An dieser Studie haben über zweihundert Lehrerinnen und Lehrer mitgewirkt. Sie haben durch ihre Zeit und ihr Engagement maßgeblich zu den Ergebnissen der Studie zu den internationalen Aktivitäten der UNESCO-Projektschulen beigetragen. Ihnen sei sehr herzlich gedankt.

Zitationshinweis

Diese Studie ist folgendermaßen zu zitieren:
Richter, Sonja & Scheunpflug, Annette (2021):
Internationale Schulpartnerschaften. Ergebnisse
einer empirischen Studie zu den internationalen
Aktivitäten deutscher UNESCO-Projektschulen,
Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Kontakt

Deutsche UNESCO-Kommission
Bundeskoordination der UNESCO-Projektschulen
bundeskoordination@unesco.de
Tel.: +49-228-60497-139
www.unesco.de/projektschulen

Gestaltung und Visualisierung

BlockDesign – Agentur für Kommunikation

Druck

Königsdruck Printmedien und digitale Dienste
GmbH

ISBN

978-3-947675-13-5

Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek

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

Copyright

Die Texte dieser Publikation sind unter der
Creative-Commons-Lizenz Namensnennung –
Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)
lizenziiert. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> verfügbar.

www.unesco.de