

# Zweitveröffentlichung



Scheunpflug, Annette; Timm, Susanne

## Schulnetzwerke als didaktische Dimension im Horizont der Globalisierung : ein Beitrag zu SDG 17

Datum der Zweitveröffentlichung: 09.02.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-113035x

### Erstveröffentlichung

Scheunpflug, Annette; Timm, Susanne (2025): Schulnetzwerke als didaktische Dimension im Horizont der Globalisierung : ein Beitrag zu SDG 17, in: Pädagogische Rundschau, Frankfurt, M. ; Bern [u.a.]: Peter Lang, Jg. 79, Nr. 6, S. 665–676, doi: 10.3726/PR062025.0071.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Annette Scheunpflug und Susanne Timm

# Schulnetzwerke als didaktische Dimension im Horizont der Globalisierung – ein Beitrag zu SDG 17

In diesem Beitrag geht es um internationale Schulnetzwerke und deren didaktische Bedeutung für das Verständnis von Globalisierung. Hintergrund dieser Überlegungen ist die angesichts der globalen menschengemachten Klimaerwärmung, des Verlusts an Biodiversität und weiterer Herausforderungen zwingend notwendige multilaterale Zusammenarbeit und das Mitdenken des jeweils anderen auch im globalen Kontext. Entsprechend des Ziels 17 der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDG) „Die Förderung Globaler Partnerschaften“ gehen wir davon aus, dass der Umgang mit Globalität und die multilaterale Kooperation gelernt werden müssen, dass globale Partnerschaften dazu einen Beitrag leisten und dass schulische Erfahrungen für das Verständnis des globalen Zusammenlebens in einer Demokratie bedeutsam sind. Schließlich ist die Demokratie eine voraussetzungsreiche Gesellschaftsform. Sie bedarf eines demokratischen Ethos, das sich in der Form gemeinsamen Handelns zeigt. Schulpartnerschaften tragen dazu bei. Diese Zusammenhänge werden im folgenden Beitrag entfaltet.

Wir werden zunächst darlegen, was es bedeutet, Globalität zu lernen (1). Globalität bedingt die Ausdifferenzierung des Sozialen. Wir arbeiten heraus, dass diese Ausdifferenzierung die Sozialisation

verändert: die Einübung in soziale Selbstzuordnung wird im größeren Umfang erforderlich (2). Diese zu erlernen, ist nicht nur um die Bewältigung der eigenen Einsamkeit willen von Bedeutung, sondern auch angesichts der durch die Globalität und die planetaren Herausforderungen gewachsenen Bedeutung an Zusammenarbeit mit anderen. Vor diesem Hintergrund erhalten schulische Netzwerke ein neues Gewicht (3). Sie können als Formen der planetaren Zusammenarbeit und des Beitrags zum SDG 17 verstanden werden und damit auch als Übungsarena für das Erlernen von Selbstzuordnung. Wir explizieren zunächst unser Verständnis von Netzwerk und geben einen kleinen Einblick in die schulbezogene Partnerschaftsforschung (3.1). Auf Grundlage empirischer Daten werden Perspektiven für eine diesbezügliche Didaktik skizziert (3.2). Abschließend erläutern wir, warum und in welcher Hinsicht wir diese Lernerfahrungen als unabdingbar für die Entwicklung demokratiebezogener Kompetenzen halten (4).

## 1. Globalität lernen

Auch wenn die Entwicklung der Globalisierung im Mainstream der Gesellschaft erst in den letzten Jahrzehnten als Herausforderung wahrgenommen wird,

ist sich die Forschung weitgehend einig, dass die Ausdifferenzierungs- und Entgrenzungsprozesse, die die Globalisierung konstituieren, bereits ansatzweise im 16. Jahrhundert begonnen haben. Bedingt durch den technologischen Fortschritt und das Bevölkerungswachstum wurde die Welt aus der Perspektive der Europäer „entdeckt“, im Imperialismus und Kolonialismus für die jeweils eigenen Interessen genutzt und ausgebeutet, und das in Europa vorherrschende Paradigma der Weltwahrnehmung durch und mit Wissenschaft weltweit verbreitet. Parallel entwickelte sich die Schule in jenem Prozess, den Helmut Fend als den „europäischen Sonderweg“ der Entstehung der Pflichtschule beschreibt<sup>1</sup>. Heute werden diese Phänomene der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung als Globalisierung bezeichnet. Zwar besteht die koloniale Phase weiter fort, was sich aktuell auch im Verständnis des russischen Herrschaftsanspruchs und des Putin'schen Angriffskrieges zeigt, und dieses koloniale Weltverständnis trifft (leider) auch in Deutschland noch auf hohe Wählergunst. Gleichzeitig lässt sich in der politischen Praxis mit der Entkolonialisierung, dem Multilateralismus, der Gründung der UN und – im europäischen Kontext – der Schlussakte von Helsinki auf der praktischen politischen Ebene eine andere Form des Miteinanders der Völker beobachten. In der wissenschaftlichen Reflexion gewinnt parallel das Konzept der „Weltgesellschaft“ als analytischer Rahmen für diese Entwicklungen an Resonanz. Es ist hier nicht der Ort, diesen Diskurs umfassend darzustellen; wenige Linien mögen genügen. Im Kern steht die Frage, mit welchem begrifflichen Instrumentarium sich die Globalisierung und die sich damit vollziehende Entwicklung zur Weltgesellschaft angemessen beschreiben lassen.

Niklas Luhmann<sup>2</sup> hat schon in den 1980er Jahren herausgearbeitet, dass die Entwicklung zu einer Weltgesellschaft

nicht bedeutet, dass sich eine homogene Gesellschaftlichkeit mit gleichen Partizipationsmöglichkeiten entwickelt. Vielmehr hat er betont, dass es in weltgesellschaftlichen Verhältnissen nicht mehr möglich sei, ohne den Bezug auf Welt bzw. auf andere das eigene Leben zu beobachten. Globalisierung bedeutet also in der Beobachtung von Welt immer die „ganze Welt“ mitschwingend einbezogen zu haben. Mit diesem Weltbezug angemessen umzugehen, ist alles andere als trivial. Allzu leicht hört das Denken hinter dem eigenen Wohnort, der eigenen Sprachgruppe oder dem eigenen Nahbereich auf, und allzu schnell rührt dieser Weltbezug entweder an unreflektierte Ängste oder unproduktive Überlegenheitsgefühle. Schon Immanuel Kant hat die sich zu seiner Zeit noch sehr zart abzeichnenden Formen der Globalisierung kritisch vorweggenommen, wenn er schreibt, dass es unter „den Völkern der Erde“ so weit gekommen sei, „dass die Rechtsverletzungen an einem Platz der Erde von allen gefühlt werden“<sup>3</sup> und dass der „Einfluss, den jede Staatserschütterung in unserem durch seine Gewerbe so sehr verketteten Weltteil auf alle anderen Staaten tut, so merklich“<sup>4</sup> ist. Menschen neigen seiner Meinung nach zu Egoismus und zu sozialer Kälte den Menschen gegenüber, mit denen sie nicht persönlich bekannt sind. Gleichzeitig sei es unausweichlich, miteinander umzugehen und zusammenarbeiten. Er spricht deshalb von einer „ungeselligen Geselligkeit“ des Menschen und meint damit „den Hang derselben, in Gesellschaft zu treten, der doch mit einem durchgängigen Widerstande, welcher diese Gesellschaft beständig zu trennen droht, verbunden ist“<sup>5</sup>.

In modernen Gesellschaften kann Zusammenleben also nicht mehr auf der Grundlage der Idee einer Kleingruppe mit emotionaler Nähe oder auf dem Modell der Familienzusammengehörigkeit organisiert werden, sondern benötigt das

Verständnis einer abstrakteren sozialen Ordnung für das Zusammenleben und das Entfalten von Freiheit. Dieses Verständnis einer abstrakten sozialen Ordnung ist eng mit einem Freiheitsbegriff verbunden; denn nur eine freiheitliche Gesellschaft vermag es, beide Aspekte des Menschseins, nämlich menschliche Sozialität wie Individualität, in einen Ausgleich zu bringen<sup>6</sup>. Ungeselligkeit ermöglicht Freiheit, und Freiheit führt zu weiterer Ungeselligkeit. Gleichzeitig streben Menschen nach Geselligkeit, sie lieben die konkrete Sozialität und präferieren die Menschen, die sie kennen. Die Prozesse der Globalisierung erfordern zu lernen, diese Geselligkeit und Ungeselligkeit zum einen als persönliche Lebenserfahrung auszutarieren und zum anderen in ein Gesellschaftsverständnis zu überführen, das mit den damit verbundenen Ambivalenzen, der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Werte und der potenziellen Überforderung angemessen umzugehen vermag.

Allzu leicht hört das Denken hinter dem eigenen Dorf, dem eigenen Kirchturm (oder der Moschee bzw. des Tempels), der eigenen Sprachgruppe oder dem eigenen Nahbereich auf. Die schulische Sozialerziehung fokussiert sich so zudem in erster Linie auf das Zusammenleben der anwesenden Schülerinnen und Schüler im Klassenraum und nicht auf eine soziale globale Ordnung des Zusammenlebens. Der Umgang mit Globalität verlangt hingegen nach Kompetenzen, die sachlich die Herausforderungen der Nachhaltigkeit adressieren, die sozial mit den Herausforderungen der „ungeselligen Geselligkeit“ umgehen, die zeitlich mit den damit verbundenen Ungewissheiten operieren und die sich in globalen Räumen<sup>7</sup>, also Räumen, die gleichzeitig lokal und global erscheinen, bewegen können.

Die empirischen Forschungsarbeiten zu diesem Thema<sup>8</sup> zeigen erstens, dass selbst die didaktischen Arrangements, die

weltgesellschaftliches Lernen ermöglichen wollen, diese Dimension der „abstrakten Sozialität“<sup>9</sup> oft nicht hinreichend herausarbeiten. Zweitens wird deutlich, dass sich ein weltgesellschaftliches Verständnis aus vier unterschiedlichen Komponenten konstituiert, nämlich der Konstruktion des sozialen Gegenübers, der Art von Differenzsetzungen, der Frage, wie Komplexität reduziert wird, und den beschriebenen Motiven, die zu Handlungen führen. Drittens konnte gezeigt werden, welche Konstrukte unterhalb eines weltgesellschaftlichen Verständnisses operieren. Im „Modus einer Nahbereichsorientierung“ werden bekannte Nahbereiche so miteinander addiert, dass die Weltgesellschaft als ein Gesamt addierter, bekannter Inseln erscheint. In diesem Modus wird das soziale Gegenüber durch authentische Personalisierung asymmetrisch konstruiert. Differenzsetzungen werden in einer räumlichen Dimension eines imaginierten „hier“ und „dort“ bzw. „nah“ und „fern“ vorgenommen. Komplexität wird über Authentizität reduziert und Handlung wird durch Hilfe motiviert begründet. Im „Modus einer Gemeinschaftsorientierung“ wird Weltgesellschaft über die Solidarität mit Gemeinschaften aufgebaut, denen man sich verbunden weiß (also z.B. der eigenen Kirche, dem weltweiten Fußball oder Musikern des eigenen Musikstils, je nachdem welcher Gemeinschaft man sich selbst zugehörig fühlt). Damit wird das soziale Gegenüber über Identifikation konstruiert, Differenzsetzungen werden in Form von Zugehörigkeiten gesetzt, Komplexität wird über Identifikation reduziert und Handlung durch Solidarität motiviert. Viertens wird mit Hilfe der empirischen Befunde gezeigt, dass sich eine weltgesellschaftliche Orientierung im „Modus der Wahrnehmung von Regeln“ über eine Wahrnehmung des sozialen Gegenübers auf gleicher Augenhöhe, der Differenzsetzung in Ordnungsstrukturen, einer Reduzierung von Komplexität

durch Meta-Reflexivität und der Motivation für Handlungen über Teilhabe konstituiert. Fünftens zeigt die Forschung, dass sich diese idealtypischen Zugänge überlappen und nicht immer trennscharf in der Wirklichkeit vorkommen. Sechstens wird deutlich, dass Partizipationserfahrungen und die Anregung zu (angeleiteter) Selbstreflexion weltgesellschaftliche Wahrnehmung unterstützen.

Vor diesem Hintergrund ist ein erheblicher Reformbedarf des Verständnisses von schulischem Lernen zu erwarten, wenn es diesen Anforderungen Rechnung tragen möchte. Zudem wird damit auch der Forschungsbedarf sichtbar, denn noch ist unklar, wie sich Kompetenzen aufbauen, um mit der umgebenden gesellschaftlichen Komplexität angemessen umzugehen.

## 2. Sich global vernetzen: Selbstzuordnung als Sozialisationsherausforderung

Damit wird einerseits deutlich, dass Globalität über abstrakte Sozialitäten zu einer Ausdifferenzierung des Sozialen beiträgt und andererseits bedeutet dies, dass die Selbstzuordnung zu dieser Sozialität gelernt werden muss. Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden.

Über Jahrhunderte hinweg wurden junge Menschen fest in die sie umgebende Sozialstruktur hineinsozialisiert. Mündigkeit zu erlangen, bedeutete häufig, sich aus dieser sozialen Struktur zu befreien; das heißt, die sozialen Verhältnisse, in die man hineingeboren wurde, zu überschreiten, um damit an der sozialen Ausdifferenzierung der Gesellschaft teilhaben zu können. Schulische Bildung hatte in diesem Kontext die folgende Doppelaufgabe: Zum einen sozialisierte sie in die umgebende Gemeinschaft hinein, indem deren Gebräuche und Normen tradiert

wurden, und zum anderen verwies sie auf die umgebende Gesellschaft, indem über Mündigkeit die Möglichkeit eröffnet wurde, sich über die eigene Gemeinschaft hinaus in unterschiedliche gesellschaftliche Zusammenhänge zu begeben.

Durch die weitere Ausdifferenzierung von Gesellschaften in einer immer schneller ablaufenden Globalisierung schwächen sich die Sozialisationsbedingungen hinsichtlich der Einübung in eine Gemeinschaft ab und nehmen die Anforderungen an die Selbstzuordnung in die Gesellschaft zu. Schließlich sind Gesellschaften – im Unterschied zu Gemeinschaften – dadurch gekennzeichnet, dass man sich in diese selbst einordnen und selbst in ihnen über Arbeit, Engagement und Teilhabe den eigenen Platz finden muss. Dies gilt in besonderer Weise für die Bedingungen der Weltgesellschaft. Partizipation gelingt immer weniger dadurch, dass man in Angebote hineingestellt wird, sondern dass man sich diesen selbst zuordnet, also selbst aktiv wird, indem man auf Vereine, Organisationen und auf andere Menschen zugeht und mitwirkt. Gesellschaftliche Transformation ist auf diese Selbstzuordnung angewiesen. Perspektiven zu eröffnen, diese Selbstzuordnung zu ermöglichen und offene Räume dazu anzubieten, ist vor diesem Hintergrund eine wichtige Aufgabe pädagogischer Fachkräfte für transformative Bildung. In diesem Kontext sind auch niedrigschwellige Angebote von Bedeutung, die schnelle und kurzzeitige Zuordnungen und dadurch erste Lernerfahrungen ermöglichen.

In einer globalisierten Welt geht es darum zu lernen, mit anderen in Kontakt zu kommen und sich selbst in Beziehung zu setzen. Damit wird es möglich, sich von anderen berühren zu lassen und andere zu berühren, Selbstwirksamkeit, Interesse und Motivation zu fühlen. Diese Berührung ist kein Mitleid oder die Sensationsgier einer Katastrophenpädagogik, sondern getragen durch das Interesse am anderen und

die Wahrnehmung des eigenen Selbst mit der Frage, was diese Berührung in einem selbst ausmacht. Hartmut Rosa nennt diese Form der Bildung „Weltbeziehungs-bildung“, über die eine „Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen“<sup>10</sup> möglich wird. Lernen, das transformativ sein will, muss also Teilhabeerfahrungen ermöglichen und diese so reflektieren, dass damit zur Selbstzuordnungskompetenz der Lernenden ebenso beigetragen wird wie zur Eröffnung von Beziehungen und damit zu Resonanz. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die mit devianten Jugendlichen in Deutschland arbeiten, berichten, dass Jugendliche, die sich radikalieren lassen, häufig in erschreckender Weise in einem Raum ‚sozialer Kälte‘ lebten, in denen weder die Herkunftsfamilie noch die pädagogischen Institutionen wie die allgemeinbildende Schule oder die berufliche Bildung ihnen jene soziale Wärme, jene Achtung und jenes Selbstwertgefühl geben, das junge Menschen benötigen, um in einer Gesellschaft heimisch zu werden.

Anders gesagt: Angesichts der steigenden Heterogenisierung unserer Gesellschaft sind Risikolebenslagen dadurch gekennzeichnet, dass kulturelle Bindekräfte schwinden und damit eine pädagogisch begleitete Sozialisation immer wichtiger wird. Jugendliche benötigen also Unterstützung im Lernprozess, sich einer Gesellschaft selbst zuzuordnen. Auf diese Herausforderung sind Schulen im Kontext der Globalisierung bisher noch nicht gut genug vorbereitet.

### 3. Schule als Vernetzungsagenturen

Vor diesem Hintergrund erhalten schulische Netzwerke eine neue Bedeutung, wenn sie als Übungsarenen verstanden werden, soziale Selbstzuordnung in einer globalisierten Welt anzubieten: in Form

von Netzwerken globaler Partnerschaft, als Formen der planetaren Zusammenarbeit und als Beitrag zur Umsetzung von Sustainable Development Goal 17.

#### 3.1 Schulpartnerschaften als Form des Umgangs mit Globalität

Warum sind für den Umgang mit Globalität Netzwerke von Bedeutung? Verschiedentlich ist darauf hingewiesen worden, dass soziale Komplexität als Netzwerk nachgezeichnet verstanden werden könne<sup>11</sup>. Zentrale Strukturen der Multilateralität, die über Grenzen hinweg staatlicherseits organisiert sind, werden durch Netzwerke ergänzt, die sich über gleichartige und solidarische Zusammenschlüsse wie ein Spinnennetz über den Globus ziehen. Manuel Castells hat herausgearbeitet, dass Netzwerke stark durch soziale Zusammenhänge geprägt sind und damit ihre spezifische Stärke erhalten. Ähnlich wie das Mycel von Pilzen im Boden legen sich Netzwerke über die sichtbare Welt und ziehen aus den jeweiligen Verbindungen zu anderen ihre Kraft und Stärke.

Internationale globale Netzwerke von Schulen sind bisher nur wenig im Blick der Forschung<sup>12</sup>. Während regionale Bildungslandschaften Beachtung finden, ist über globale Netzwerke nur wenig bekannt – vermutlich, da der globale Vernetzungsgrad von Schulen gering ist, diese Verbindungen wenig sichtbar sind und nur selten dokumentiert werden.

Schulpartnerschaften lassen sich als eine Form eines globalen Netzwerks und einer globalen Partnerschaft interpretieren, vor allem dann, wenn sie interkontinental angelegt sind. Sie sind als isolierte Partnerschaften kaum zu realisieren; vielmehr werden sie in einer Netzwerkstruktur deutlich stabiler. Sie eröffnen Partizipationsräume, multiple Wahrnehmungsweisen für die fernen Nahen und nahen Fernen, sie erfordern Kooperationskompetenzen und

können solche der Perspektivübernahme anbahnen. Vernetzung als schulisches Handlungsfeld stellt somit eine Form der Selbstzuordnungsunterstützung im weltgesellschaftlichen Zusammenhang dar.

Eine 2020 durchgeführte Studie<sup>13</sup> zu langfristigen Kooperationen und Schulpartnerschaften in deutschen UNESCO Schulen hat zeigen können, dass die untersuchten UNESCO-Schulen im Durchschnitt mehrere Schulpartnerschaften hatten (drei und mehr) und dass ca. 65 % der internationalen Schulpartnerschaften sich auf Europa beziehen. 12% der Schulpartnerschaften fanden mit Schulen in Afrika, 10 % mit Schulen in Asien und ca. 15 % mit Schulen in Nord- und Südamerika statt. Von den insgesamt 611 Kooperationen im Netzwerk beziehen sich 18,6 % auf ein einziges Land, nämlich Frankreich. Nimmt man die französischen Überseegebiete hinzu, macht Frankreich ein Fünftel aller Kooperationen aus. Hier zeigt sich, mit welcher Intensität das Deutsch-Französische Jugendwerk bzw. die deutsch-französische Aussöhnung die schulischen internationalen Kooperationen geprägt hat. Es zeigt sich aber auch, dass in Netzwerken mit Unterstützungsstrukturen erfolgreich agiert werden kann. Sechs Länder (Frankreich, Spanien, Polen, Großbritannien, die USA und Italien) machen über 50 Prozent der internationalen Kooperationen aus. Tansania und Ruanda mit jeweils 9 Kooperationen sind relativ häufig vertreten; auch diese Partnerschaften sind vielfältig in weitere Netzwerke eingebunden (so zum Beispiel der Kirchen zu Tansania und des Bundeslands Rheinland-Pfalz mit seiner langjährigen Partnerschaft zu Ruanda). Die Daten zeigen auch, dass es vor allem Gymnasien sind, für die sich diese Möglichkeiten erschließen. Andere Schulformen pflegen deutlich seltener Beziehungen in andere Länder.

Diese Befunde weisen zunächst auf den weiteren Forschungsbedarf hin, schließlich sind UNESCO-Schulen besonders ausgewählte Schulen. Deutlich wird, dass Schulpartnerschaften mit Schulen aus Ländern des Globalen Südens noch erhebliches Potential bergen und sich vor dem Hintergrund des SDG 17 für Schulen vielfältige Möglichkeiten auftun. Zudem lassen die Befunde auch vermuten, dass Schulpartnerschaften zu Bildungsungerechtigkeiten beitragen, wenn andere Schultypen diese Möglichkeiten nicht ebenfalls nutzen.

### *3.2 Schulvernetzung: Perspektiven aus dem Globalen Süden und die sich daraus ergebende Didaktik*

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Zusammenhänge zum Lernen von Globalität ist bereits einiges darüber bekannt, wie didaktische Kontexte für das Erlernen des Umgangs mit Globalität aussehen sollten. Die Möglichkeiten zur Partizipation, zur angeleiteten Selbstreflexion, zur Wahrnehmung von Regeln, zur Zusammenarbeit sowie Möglichkeiten, sich ansprechen zu lassen und die eigene Berührung auszudrücken – all dies sind bedeutsame Perspektiven für das Erlernen des Umgangs mit Globalität und Selbstzuordnung.

Zurzeit untersuchen wir mit dem Projekt „DigiGlob“ (gefördert durch das BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JA23E03D) unter anderem die Wahrnehmungen von Partnerschaft, von Demokratie und von Weltgesellschaft in Bezug auf Schule<sup>14</sup>. Damit möchten wir die bisher bestehende Forschung um Perspektiven aus dem Globalen Süden erweitern. Die Daten wurden in Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Schulleitenden und Verantwortlichen in Trägerstrukturen in Kamerun, Madagaskar, Ghana, Ruanda und weiteren Ländern Subsahara-Afrikas erhoben. Das Ziel der Untersuchung liegt

darin, Bedingungen gelingender Partnerschaft zu identifizieren. Bereits jetzt lässt sich festhalten, dass bei den Wahrnehmungsmustern viele Überlappungen zwischen südlichen und nördlichen Stakeholdern erkennbar werden, die die Weiterentwicklung der bisher vorliegenden didaktischen Impulse und Orientierungen für Schulpartnerschaften ermöglichen. Dies ist deswegen bemerkenswert, weil sich die Ausgangslagen sowohl hinsichtlich ihrer politischen Rahmungen als auch der Ressourcenausstattung und dadurch der Routinen des Handelns unterscheiden.

Partnerschaft wird von südlichen Bildungsverantwortlichen in einem breiten Spektrum verstanden. Sie reicht in ihrer geographischen Dimension vom Nahbereich bis zu weitreichenden internationalen Beziehungen. Auch für die gegenstandsbezogene Ausrichtung lässt sich ein umfangreiches Portfolio feststellen, von der gemeinsamen Bearbeitung lokaler Problemstellungen bis zu transkontinentalen Lernangeboten zu globalen Fragestellungen des Klimaschutzes. Als Gelingensbedingungen für tragfähige Partnerschaften können wechselseitiges Vertrauen, die Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die Einbeziehung verschiedener Verantwortlicher wie Interessensgruppen und eine daran anschließende geteilte Verantwortung beobachtet werden. Im Interview berichtet eine Lehrkraft von einem Partnerschaftsprojekt, in welchem die von ihm geleitete Sekundarschule im städtischen Raum Kameruns seit Jahren engagiert ist.<sup>15</sup> Berichtet wurden vorher verschiedene Aktivitäten, wie Wasserprojekte und Projekte zum Thema Nahrung. Die Lehrkraft beschreibt Effekte, die eine internationale Partnerschaft auf das weitere Schulleben und seine lokale Vernetzung hat. So haben sich nicht nur die Beziehungen zu Nachbarschaft und Eltern intensiviert, sondern auch Verhaltensweisen geändert; es wurde mehr gemeinsam gelernt. Hier zeigt sich, dass Aktivitäten an

einem Punkt des Netzwerkes Auswirkungen auf die gesamte Netzwerkstruktur entwickeln können, in diesem Fall vermittelt über Handlungspraktiken im Zusammenhang einer globalen Problemstellung.

Die Wahrnehmung von Demokratie ist für die Interviewten zuvörderst mit Werten verbunden, allen voran dem der Freiheit, also Meinungsfreiheit, Redefreiheit und die Freiheit zur Mitgestaltung bei Entscheidungsfindungen. Mit diesen Freiheitsaspekten werden demokratische Verhältnisse auf einer strukturellen Ebene der politischen Gestaltung des Gemeinwesens verbunden, durch die ein besseres Leben für alle erreicht werden kann. In den Demokratiekonstruktionen der Befragten zeigt sich darin ein anti-elitärer Kern: Es geht um Gleichheitsrechte, z.B. in Spannung zu traditionellen Hierarchien. Deutlich wird allerdings auch, dass in den Konstruktionen von Demokratie theoretisches Wissen dominiert. Erfahrungen mit Demokratie werden vielfach als negativer Gegenhorizont beschrieben – also als eine fehlende Erfahrung. Ein Lehrkräfteweiterbildner aus Madagaskar beschreibt eindrücklich, dass das Lernen über Demokratie und die tatsächliche Demokratieerfahrung auseinandertreten und gerade vor diesem Hintergrund der Kontakt zu Schulen aus anderen Kontexten besonders wertvoll sein kann. Räume der Demokratieerfahrung erweisen sich für die Beteiligten also als notwendig, wofür Schulpartnerschaften in ihren Augen ein großes Potential bieten.

Kommt das Gespräch in den Gruppendiskussionen und in den Interviews auf die Positionierung der eigenen Gegebenheit im Weltzusammenhang, wird deutlich, dass die Teilhabe am „Global Village“ als gegeben gesehen wird. Weltgesellschaftliche Zusammenhänge werden im Verständnis eher konkretisiert als abstrahiert, zugleich ist die Einbettung in solche in der Wahrnehmung der Befragten

selbstverständlich. Dreh- und Angelpunkt für die Teilhabe im Weltzusammenhang sind kommunikative Erfahrungen und der Austausch jenseits des eigenen Kontextes, was nicht zuletzt als Lerngelegenheit verstanden wird. Hierbei spielt die Digitalisierung als Mittel der Sichtbarkeit in der weltweiten Arena und als Erleichterung der Kommunikation über große Distanzen eine entscheidende Rolle (so z.B. in der Gruppendiskussion 1, Z. 326 – 334). Schließlich werden die direkte Interaktion, die Beziehungsgestaltung und schließlich das Lernen über Distanzen hinweg als zentral angesehen und dafür auch die Mittel der Digitalisierung in den Blick genommen.

Mit den Einsichten aus dieser Studie können als förderliche Faktoren für Partnerschaften im Weltzusammenhang Erfahrungen im Austausch und gegenseitigen Lernen und ein großes Interesse daran, dies fortzusetzen und auszubauen, festgestellt werden. Dies wird von einer Offenheit gegenüber technischen Entwicklungen unterstützt. Herausfordernd bleiben unterschiedliche Umgangsweisen mit Diskursivität als Prozessmerkmal von Demokratie, für die die Erfahrungen disparat ausfallen können. Die Herausforderung, den Bezugspunkt der sozialen Gerechtigkeit als Gestaltungsmerkmal in Partnerschaften einzubeziehen, bleibt ebenfalls bestehen. Als Fazit kann vor diesem Hintergrund formuliert werden, dass Schulen als Vernetzungsagenturen ein großes Potential für vielfältige Selbstzuordnungsunterstützung bieten. Dies gilt insbesondere angesichts der Zunahme von Schulpartnerschaften, und zwar auch und gerade mit dem globalen Süden.

In didaktischer Hinsicht ergeben sich aus dem eingangs entfalteten Forschungsstand und den vorgestellten Studien Impulse für die Entwicklung und Ausgestaltung von Süd-Nord-Schulpartnerschaften, die zu Offerten für eine die Selbstzuordnung unterstützende Pädagogik im globalen

Zusammenhang führen können: Räume, Nischen und Ebenen der Beteiligung bieten Ansatzpunkte für Aktivitäten, Verantwortung und Selbstwirksamkeitserfahrungen für unterschiedliche Akteursgruppen. Dies gilt für eine Schulpartnerschaft bereits an sich, kann dann aber erheblich durch die Einbettung einer Schulpartnerschaft in weitere Netzwerkaktivitäten gesteigert werden. Dabei ist die Gestaltung von Kommunikation ein wesentliches Element. Vielfältige Kommunikationsräume für Treffen, Projekte, Projektwochen, gemeinsamen Unterricht und face-to-face wie digitale Begegnungen mit unterschiedlichen Zielen und Zielgruppen sind denkbar. Vor allem durch eine gestaltete Beteiligung vieler ergeben sich Anknüpfungspunkte für vielfältige Selbstzuordnungserfahrungen. Hilfreich hierfür ist es zudem, gemeinsame Themen und einen geteilten Sachbezug zu identifizieren, die umso nachhaltiger Partnerschaften tragen können, je markanter sie das Schulgesamte (und sein Umfeld) und damit die Schulkultur tangieren. Kommunikation als relevante Dimension didaktischer Reflexion betrifft schließlich sowohl interne Relationen, etwa wenn verschiedene Ereignisse in ihrem Zusammenhang sichtbar gemacht werden, als auch die abgestimmte Kommunikation nach außen, sei es in der Internetpräsenz der Schule oder im Erfahrungsaustausch mit weiteren Partnern und Lerngemeinschaften in Netzwerken.

Entscheidend für die Nachhaltigkeit und damit Ermöglichung von prozessualen Lernwegen ist eine reflexive Planung, Begleitung und Weiterentwicklung von Partnerschaften. Dies beginnt bei der Wahl geeigneter Partner (z.B. Sekundarschule im ländlichen Raum trifft Sekundarschule im ländlichen Raum), schließt die Reflexion und kritische Durcharbeitung der eigenen vorgeprägten Bilder und Erwartungen ein und bezieht sich auf die gemeinsame Identifikation eines geteilten sachbezogenen

Interesses. In methodischer Hinsicht eröffnet ein Verständnis, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler wie alle weiteren Beteiligten gleichermaßen Lernende sind Lernfelder für demokratische Umgangsweisen: Es geht um die reflexive Gestaltung statusübergreifender Lerngemeinschaften, in denen schließlich Wissen und Haltungen zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion werden können. Reflexion ist auch dafür unabdingbar, Zugänge, Werkzeuge, Wissen und Erfahrungen, die gemeinsam entwickelt wurden und geteilt werden, sichtbar zu machen und dadurch zu ermöglichen, dass aus initialen kleineren Lösungen gemeinsame Routinen entstehen. Wichtig für alle Beteiligten ist es, die eigene Position, das Umfeld, die soziale, politische und gesellschaftliche Einbindung zu klären. Dies gelingt insbesondere dann, wenn der Modus der Welterschließung und des Weltzugangs selbst zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht und damit bearbeitbar wird. Wenn ein global-lokales Verständnis der eigenen Positioniertheit expliziert wird, kann im Austausch eine Sensibilität für kontextuelle Angemessenheit entwickelt werden und damit Selbstzuordnung par excellence im geschützten schulischen Raum und zugleich in globaler Relationiertheit erprobt werden.

#### 4. Schulvernetzung als Beitrag zu demokratiebezogenem Lernen

Schulpartnerschaften tragen durch die Ermöglichung eines Verständnisses von Globalität und von Selbstzuordnungserfahrung zum demokratiebezogenen Lernen bei. Demokratie ist schließlich eine voraussetzungsreiche Gesellschaftsform. Sie bedarf der Öffentlichkeit, der Transparenz, der Beteiligung und der Möglichkeit der Meinungsbildung. Demokratie beruht nicht nur auf repräsentativen Verfahren,

sondern auch auf einem demokratischen Ethos, das sich in der Form gemeinsamen Handelns zeigt: diskutierend die besten Optionen zu suchen, einander zuzuhören, achtend aufeinander zuzugehen, Kompromisse zu suchen und nicht zu lügen. Jürgen Habermas<sup>16</sup> spricht davon, dass die Demokratie eingebettet sein muss in ein Ensemble „entgegenkommender Lebensformen“, die auf den Grundwerten einer Gesellschaft aufbauen.

Dieses demokratiebezogene Ethos ist durch Globalität herausgefordert. Viele Entscheidungspunkte sind heute nicht mehr im Rahmen des Nationalstaates gesetzt, sondern finden bedingt durch die Globalisierung außerhalb dessen in supranationalen Institutionen oder in weltweit agierenden Institutionen und Konzernen statt. Gleichzeitig sind viele Probleme, wie beispielsweise globale Friedensordnungen oder der Klimawandel, nur noch in globaler Partnerschaft zu bearbeiten<sup>17</sup>. Nationale Demokratien mögen deshalb oberflächlich als schwach und handlungsgehemmt erscheinen. Sie scheinen damit Ideologien Raum zu bieten, die Stärke und einfache Handlungen versprechen. Zusätzlich kann jeder alles angesichts der Medienfülle der Digitalisierung kommunizieren. Damit werden politische Diskurse affektbeladener, verlieren an Rationalität, Fake News können sich ausbreiten und die Kraft des Arguments nimmt ab.

Politische Bildung bedarf deshalb, so Julian Culp, einer transnational erweiterten Demokratieerziehung; er fordert die „Wiederbelebung eines demokratisch-pädagogischen Ethos des (Hoch-)Schulpersonals und die Vermittlung [einer] auf dieses Ethos bezogene[n] digitale[n] Medienkompetenz“<sup>18</sup>. Wir konnten zeigen, dass ein auf Augenhöhe sich orientierendes Verständnis von Globalität ohne Paternalismus, Rassismus und anderen Formen der Über- und Unterordnung, vor allem

durch Partizipationserfahrung, durch Selbstreflexion und durch die Einübung in Perspektivenwechsel zu erreichen ist und internationale Schulpartnerschaften dafür eine angemessene Lernumgebung bereitstellen können. Es wurde deutlich, dass die pädagogische Unterstützung eines angemessenen Verständnisses von Globalität nicht nur die Aufgabe der politischen Bildung in ihrem fachlichen Zuschnitt, sondern eine der ganzen Schule und nicht zuletzt ihrer politischen Kultur ist. Die Etablierung und Gestaltung von Schulnetzwerken können hierzu einen bedeutsamen Beitrag leisten. Zudem zeigte die von uns durchgeführte empirische Untersuchung, dass diese von Akteuren aus dem afrikanischen Kontext auch als Beitrag zur Förderung der Widerstandsfähigkeit in weniger demokratischen Umgebungen wahrgenommen werden. Nicht zuletzt ist die Ausweitung von Schulpartnerschaften auf nicht-gymnasiale Schulen ein Gebot für steigende Bildungsgerechtigkeit. Dies alles sollte motivierend genug sein, globale Schulpartnerschaften in Quantität und Qualität weiterzuentwickeln.

#### Anmerkungen

- 1 Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 2 Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, S. 1–35; Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- 3 Kant, I. (1795/1964). Zum ewigen Frieden. In I. Kant, *Werke*, Bd. 9 (hrsg. v. W. Weischedel), S. 195–251. Darmstadt: WBG, hier: S. B44–46; die Seitenbezahlen beziehen sich auf die Seitenzahlen in den Originalwerken und sind damit unabhängig von der gewählten Ausgabe nachvollziehbar.
- 4 Kant, I. (1784/1964). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In I. Kant, *Werke*, B. 9 (hrsg. v. W. Weischedel), S. 33–50, Darmstadt: WBG., hier S. A 407.

- 5 Ders., hier S. A 3921; vgl. zu der hier nur skizzierten Argumentation ausführlich Scheunpflug, A. (2022): Theorieangebote pädagogischer Klassiker für weltbürgerliche Erziehung. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). *Handbuch Globalen Lernens*. S. 111–125, Münster: Waxmann.
- 6 Kleingeld, P. (2012). *Kant and Cosmopolitanism: The Philosophical Ideal of World Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 7 Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25–44). Sage Publications.
- 8 Im folgenden Absatz sind folgende empirischen Ergebnisse zusammengefasst Asbrand, B. (2007). Partnerschaft. Eine Lerngelegenheit? *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30/3, S. 8–14; Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann; Demorel, E. (2014). *Democracy and identity: an empirical study on attitudes of German Turks in the global society and its implications for learning*. Bamberg: University of Bamberg Press; Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201ff.; Wägener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer, S. 168f. und 201f.; Wägener, M. & Krogull, S. (2018). Educating World Citizens - Empirical Implications and the Contribution of Geography Education. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8/2, S. 186–205; Richter, S. (2018). Lernen zwischen Selbst und Fremd. Zur Qualität von Lernprozessen in Freiwilligendiensten im Globalen Süden. *ZEP-Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41/1, S. 17–22, hier S. 18; vgl. die empirische Forschung zusammenfassend Scheunpflug, A. (2021): Global Learning – Educational Research in an Emerging Field. *European Educational Research Journal, EERJ*, 20/1, S. 3–13; DOI 10.1177/1474904120951743;

- die bildungstheoretischen Implikationen herausarbeitend Scheunpflug, A. (2022): Bildung faces globalization: theoretical reflections, empirical findings, and conceptual considerations for didactics. In: Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S. T. (2022). *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education. Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era*. London: Routledge, S. 34–52.
- 9 Scheunpflug, 2021.
- 10 Rosa, H. (2016). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 408.
- 11 Vgl. Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope. Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press; sowie grundsätzlich Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp; hier S. 378ff.
- 12 Vgl. den Überblick zu globalen Netzwerken Scheunpflug, A. (2016). Netzwerke Protestantischer Schulen. Ein globaler Blick auf Schulen in evangelischer Trägerschaft, Bamberg; Hessische Blätter für Volksbildung (2024), Themenheft *Netzwerke der Erwachsenenbildung*, H.1; Bourn, D. (2014). *School Linking and Global Learning-Teachers' Reflections*. Research Paper No. 12. London: Development Education Research Centre; Jääskeläinen, L. (2015). *Learning in, about and for development partnerships. What Competences Does a Global Citizen Need for Building a Development Partnership?* Ministry for Foreign Affairs of Finland; Plötz, E. & Kastner, A. (2021). Bildungsgerechtigkeit durch Governance. Globale Vernetzung und Handlungskoordination nichtstaatlicher Schulen am Beispiel GPENreformation. *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44/4, S. 19–24; DOI: 10.25656/01:24880
- 13 Richter, S. & Scheunpflug, A. (2021). *Internationale Schulpartnerschaften. Ergebnisse einer empirischen Studie zu den internationalen Aktivitäten deutscher UNESCO-Projektschulen*, Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission; vgl. für den historischen Vergleich Fuchs, J. (1995). *Die bundesdeutschen UNESCO-Projekt-Schulen und ihre internationalen Kontakte und Aktivitäten*. MPI. <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0025-A3E4-5>
- 14 Timm, S. & Scheunpflug, A. (2025). Demokratiefördernde Bildung durch Digitalisierung? Empirische Einblicke in Süd-Nord-Partnerschaften. *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 48/1, S. 17–23; DOI: 10.31244/zep.2025.01.04; vgl. auch Reid, K. (2022). *A global partnership from the perspective of the Southern school: Perceptions, pedagogies, and the power of love*. Practitioner Research Fund Paper (Vol. 5). London: Development Education Research Centre.
- 15 Die Namen und weitere Angaben, die der Identifikation der Studienteilnehmer und -teilnehmerinnen dienen könnten, wurden entsprechend den Standards qualitativer Forschung anonymisiert. Im Folgenden werden entgegen den Standards qualitativer Forschung die Befunde zusammengefasst und nicht jeweils durchgehend durch Textstellen belegt, da dieses deutlich mehr Platz in Anspruch nehmen würde als im Rahmen dieses Artikels verfügbar. Entsprechende Textstellen sind in den weiteren Publikationen zu dem Forschungsvorhaben einsehbar.
- 16 Habermas, J. (1985). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 25.
- 17 Vgl. zu der damit entstehenden Krise der repräsentativen Demokratie ausführlich Merkel, W. (2014). *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer VS; Mounk, S. (2018). *Der Zerfall der Demokratie: Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht*. München: Droemer.
- 18 Culp, J. (2021). Schulische Demokratieerziehung und die Krise der repräsentativen Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik* 67/4, S. 528–542; hier S. 531; vgl. auch ausführlich Culp, J. (2023). Democratic Citizenship Education in Digitized Societies: A Habermasian Approach. *Educational Theory*, 73/2; Culp, J., Drerup, J., & Yacek, D. (2023). What Is Democratic Education and Why Should We Care? In: J. Culp, J. Drerup, & D. Yacek (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. S. 3–10. Cambridge: Cambridge University Press.

