

Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen.



InfoBox

Umwelt und Entwicklung

Patenschaften/ Partnerschaften

Nord-Süd-Schulpartnerschaften als Chance zum Erwerb solidarischer Bildung.....	2
Schulpartnerschaften mit der dritten Welt – eine Form interkulturellen Lernens.....	10
Schulpartnerschaften als Instrument zur schulischen Fortentwicklung.....	13

Nord-Süd-Schulpartnerschaften als Chance zum Erwerb solidarischer Bildung

Herbert Asselmeyer und Jos Schnurer

Schulisches Profil durch Interkulturelle Projekte

Partnerschaften von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen mit Bildungseinrichtungen in afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Ländern sind nichts Neues. Nach dem Prinzip „Ich kenne jemand, der kennt jemand ...“ gibt es seit Jahrzehnten Kontakte zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern aus Deutschland und Ländern der sogenannten Dritten Welt. Oft sind solche Beziehungen in Zusammenarbeit mit christlichen Missionen, in neuerer Zeit auch mit (ehemaligen) Entwicklungshelfern, internationalen Experten, Hilfsorganisationen oder durch (Urlaubs-)Kontakte entstanden. Dabei beruht die Basis nicht selten auf karitativen Motiven, etwa, indem in den Schulen zur Weihnachtszeit Basare, Flohmärkte und Projekte mit dem Ziel veranstaltet werden, Geld und Materialien zu sammeln, um damit die Partner zu unterstützen. Diese „Partnerschafts“-Aktivitäten haben meist Einbahnstraßen-Charakter: Wir, die Wohlhabenden, geben etwas an die Armen. Ohne diese Form der Hilfsinitiativen diskriminieren oder klein reden zu wollen, ist mittlerweile doch klar, dass eine *Partnerschaft* mehr sein kann und muss als Almosen zu geben. „Etwas Geben, viel Nehmen“^{ci}, so titelten ehemalige Entwicklungshelferinnen und -helfer in den 70er Jahren die Erfahrungen ihrer Arbeit in den Ländern des Südens unserer Erde. Dieses Motto sollte auch über den Bemühungen stehen, den Gedanken in den Bildungs- und Erziehungsprozess der Schule zu bringen: Wir, alle Menschen auf dieser Erde leben in *Einer Welt*! Dazu bedarf es des Perspektivenwechsel, ausgehend von der Erkenntnis: *Die Dritte Welt beginnt bei uns*^{cii}.

Noch konkreter für unsere Schul-Wirklichkeit:

A. Wir brauchen einen *erweiterten Lern-Begriff* (vgl. Flehsigⁱⁱⁱ). Dazu gehört sinngemäß u.a.:

- Die Überwindung des nationalen oder euro-zentrierten Horizonts, so dass Nord-Süd-Themen und
- -aktivitäten als sinnvolle und sinnstiftende *didaktische* Handlungen mit globaler Perspektive gedeutet werden können;
- solidarisches Handeln (statt egozentristische Selbstgefälligkeit) meint nichts anderes als die Grundhaltung, sich für gemeinsame Ziele oder Ziele anderer einzusetzen. Durch Unterricht muss solidarisches Denken und Handeln praktisch werden können, z. B. Solidarität im Umgang mit Geschichte, mit den Problemen der Deutschen Einheit, aber eben auch mit Entwicklungsfragen der sogenannten Dritten Welt. Wir sprechen – im Blick auf das Produkt von Schule – gern von Bildung: Solidarische Bildung – bildende Solidarität (vgl. Schlömerkemper^{iv}). Wo lernt man parteiliche Solidarität, soziale/sozial-politische Solidarität und eben auch globale Solidarität, wenn nicht in didaktisch organisierten Settings? Die Schule hat hier eine wirklich zentrale Funktion!
- mehr selbsttätiges Handeln (statt überwiegend angeleitetes Lernen) bezieht sich auf das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler schrittweise Antworten mitfinden, wie man durch konkretes Tun Solidarität entfalten kann, um schließlich Ver-Antwortung übernehmen zu lernen. Dabei soll auf die Balance „Was tue ich für mich?“ und „Was tue ich für andere“ geachtet

werden, um so auch eine Hinterfragung von funktionalen, altruistischen oder ausgleichenden Formen von Solidarität zu ermöglichen;

- erst die Kombination von schulischem und außerschulischem Lernen macht die Bedingungen solidarischen Lernens erfahrbar. Neben stofforientierten Zugängen (Zahlen, Daten/Fakten) sind emotionale Zugänge wichtige didaktische Ergänzungen. Der Sinn von Solidarität kann über ein positives Erlebnis besser erschlossen werden: Hierzu sind zum einen Erfahrungen mit einem bedeutsamen Gegenüber einer anderen Kultur (z. B. Partner in einem sog. Drittwelt-Land) zentral für politische Bildung. Zum anderen versteht sich von selbst, dass – jenseits des Fächer-Prinzips - zur „Vorbereitung auf das Leben“ gehört, globale Zusammenhänge verstehen zu lernen.
- die Überwindung reaktiven Lernens zugunsten einer antizipatorischen Grundhaltung^v (Motto: Welche Probleme kommen auf uns zu?) zielt darauf ab, bei grundsätzlich unsicherer Zukunft ein Stück Handlungsfähigkeit zu erlangen. Partnerschaftsprojekte bilden eine Komplexität ab, die es erlaubt und erfordert, zukunftsorientiert an Folgen und Konsequenzen in überschaubaren Zusammenhängen denken zu lernen. Hier treffen sich auch die Forderungen „lebenslanges Lernen statt ‚nur‘ schulisches Lernen“ und „mehr gesellschaftliches Lernen statt nur individuelles Lernen“.

B. Wir müssen interkulturelles Lernen *mit neuen Konzepten schulischer Organisationsentwicklung* verbinden, damit es gelingt, aus schulischen Zielen und Programmen Nord-Süd-Partnerschafts-Projekte ableiten zu können. In diesem Sinne ‚beauftragt‘, können wir für eine Schule (oder eine Schul-Region?) Verantwortung übernehmen, das Interesse, die Bereitschaft und Fähigkeit zum solidarischen Denken und Handeln bei Lehrenden, Schülerinnen und Schülern und Eltern zu fördern und entwickeln zu helfen.

C. Kaum ein anderes didaktisches Modell in der methodischen Vielfalt vermag so nachhaltige Eindrücke und Erfahrungen zu vermitteln wie ein ‚reales‘ Nord-Süd-Schulpartnerschafts-Projekt. Durch eine projektförmige Bearbeitung lässt sich interkulturelles Engagement hervorragend bündeln, auf Ziele einer Organisation beziehen, zeitlich begrenzen und professionell organisieren. Der Ertrag: Nachhaltige und anschauliche Erfahrungen bei den Beteiligten, das Erleben authentischer Kommunikation, folgenreicher Kooperation und das Erkennen der Bedeutung kulturell-sensibler und intelligenter Koordination der Aktivitäten.

Zwischenfazit: Wir müssen wegkommen von der respektlosen Haltung, dass globales Lernen und diesbezügliches solidarisches Denken eine Hobby-Sicht von einzelnen ‚verrückten Kolleginnen und Kollegen‘ ist.

Innovationen – Kooperationen

Oder: Zahlreiche Beispiele und eine überregionale Vernetzung machen Mut

Mittlerweile haben eine Reihe von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in allen Bundesländern diese Gedanken lebendig werden lassen. In Niedersachsen z. B. gibt es mehr als 150 Schulen, zum Teil seit Jahrzehnten, die bemerkenswerte Initiativen, Kontakte und Partnerschaften mit Schulen in einem Land in der Dritten Welt aufgebaut haben. Alle Aktivitäten haben das Ziel, die partnerschaftlichen Dimensionen des Interkulturellen Miteinanders: Solidarität – Kooperation - Humanität^{vi} anstatt eines paternalistischen Über-Unterordnungsdenkens einzuüben und zu praktizieren. Für diese wichtige, gegenwartsbezogene und zukunftsorientierte Bildungsaufgabe bieten sich Nord-Süd-Schulpartnerschaften an. Sie leben von dem besonderen Engagement der

beteiligten Lehrenden und Lernenden – und von der Erfahrung, dass Eins + Eins mehr als Zwei ergibt^{vii}, wenn es gelingt, eine lokale und globale Kooperation zustande zu bringen. Im Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI) kümmert sich das Sachgebiet „Interkulturelle Bildung“ um die Initiierung und Koordinierung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften^{viii}. Seit 1985 gibt es in Niedersachsen den Verein „Initiativen Partnerschaft Dritte Welt e. V.“ (IPIII), der sich zum Ziel gesetzt hat, als Service-Einrichtung für internationale Partnerschaften zu fungieren^{ix}.

IPIII hat sich vor allem die folgenden Aufgaben vorgenommen: Anregung zur Einrichtung von Schulpartnerschaften; Sammeln und Dokumentieren von Erfahrungen über Nord-Süd-Partnerschaften in Niedersachsen; Koordinierung von schulischen Aktivitäten; Beratung bei konkreten Partnerschaftsvorhaben.

Mit einer jährlich stattfindenden Fachtagung, der Herausgabe eines Mitglieder-Infos, Lernausstellung, Öffentlichkeitsarbeit und der Erarbeitung von didaktischen und methodischen Lernmaterialien sollen der Bildungsauftrag Interkulturelles und Globales Lernen und die Weiterentwicklung der Nord-Süd-Partnerschaften gefördert werden. IPIII hat bisher, in Zusammenarbeit mit dem NLI, sechs Partnerschaftsinitiativen dokumentiert:

- „Arabras“ – das Partnerschaftsprojekt der Gymnasien und des Freundeskreises in Leer/Ostfriesland mit Schulgemeinden in Araguacema/Nordost-Brasilien; Heft 1 der Reihe „Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt“, Hildesheim, August 1993, 35 S.
- „Praktische Solidarität“ – Berufsbildende Schulen Osterholz-Scharmbeck mit dem Colegio Vocacional Monsenor Sanabria in Desamparados/Costa Rica; Heft 2, August 1994, 44 S.
- „Bäume für Sahel – Bäume für Ouallam“ – Integrierte Gesamtschule Braunschweig-West/Wilhelm-Bracke-Gesamtschule mit dem C.E.G. Ouallam/Republik Niger – Westafrika; Heft 3, August 1994, 41 S.
- „Lernen für eine bessere Zukunft“ – Schulzentrum Moormerland mit der Primary School in Sukuta/Kooperative Gesamtschule Schwanewede mit der Technical School in Brikama/Republik Gambia, Heft ; Sept.1995, 62 S.
- „Es ist nie zu früh ...: Grundschulen“ – Herderschule Bad Pyrmont mit der Primary School in South Horr/Kenia und Schroeterschule, Lilienthal, mit der Alfredo Maranon Elementary School in Rizal/Negros – Philippinen, Heft 5; April 1996, 47 S.
- „Ein Partnerschaftsnetz entwickelt sich“ – mehrere allgemeinbildende und berufsbildende Schulen im Raum Göttingen – Hannover – Hildesheim mit Partnerschulen in der Region Mlalo/Tansania, Heft 6; August 1996, 58 S.

In einer Lernausstellung: „Die ganze Welt in Niedersachsens Schulen“, die im Oktober 1994 im Niedersächsischen Landtag erstmals gezeigt und in den folgenden Jahren an mehreren Schulstandorten präsentiert wurde, konnte für das Partnerschaftsanliegen eine breite Öffentlichkeit informiert werden. Alle Erfahrungen zeigen, dass von dem vielfach beklagten Egozentrismus und der Unbeteiligtheit und Uninteressiertheit der Kinder und Jugendlichen an Fragen der „Welt“ bei den Schülerinnen und Schülern nichts zu spüren ist, die sich im Rahmen von schulischen Partnerschaftsprojekten engagieren. Einfallsreichtum, aktives Tun und Kreativität bei

der Gestaltung der vielfältigen Partnerschaftsinitiativen sind vielmehr das Kennzeichen dieser pädagogischen Aktivitäten.

Quellenforschung und Aktualitätsbezug

Oder: Vernetzung auf lokaler Ebene

Ein Zusammenschluss von schulischen und außerschulischen Einrichtungen im Raum Hildesheim stellt das „Hildesheimer Netz“ (HiZ) dar. Am Anfang der vor etwa 10 Jahren begonnenen Initiative stand die Historie: Der Hildesheimer Friedrich Konrad Hornemann (1772-1801) war der erste deutsche Afrikaforscher, der in den Jahren von 1798 bis zu seinem Tod am Niger, dessen Verlauf er im Auftrag der damaligen Afrikanischen Gesellschaft in London wissenschaftlich erkunden sollte, erste gesicherte Kunde über die Landschaften, Menschen und deren Kulturen im Innern Nord-, Zentral- und Westafrikas nach Europa lieferte. Aus seinem überlieferten Tagebuch^x ist die Vermutung herauszulesen, dass er auch an den Ufern des „geheimnisvollen Meeres in der Wüste“, dem Tschadsee, stand.

Für die Initiatoren des HiZ ist dies Anlass, mit dem „Hildesheimer Spagat“ zum einen sein Werk neu zu entdecken, zum anderen aber auch danach zu fragen, was der Tschadsee und die Menschen in der Republik Tschad mit uns hier und heute zu tun haben. In Zusammenarbeit mit der tschadischen UNESCO-Kommission und der Universität in N'Djamena wurde das Partnerschaftsprojekt „Hildesheim – N'Djamena: Hilfe zur Selbsthilfe“ begründet. Ziel ist es, den Partnern bei der Einrichtung von Lehrwerkstätten zur Ausbildung von „Barfußhandwerkern“ behilflich zu sein^{xi} und mit der einzigen Universität in Tschad einen Kooperationsvertrag abzuschließen. Bei diesem Projekt ist die Zusammenarbeit von Hildesheimer Schulen und von Einrichtungen der Jugendhilfe, wie z.B.: Jugendwerkstatt LABORA, Jugendgerichtshilfe, sowie Organisationen wie Kolping, Verein „Arbeit und Dritte Welt“, u.a. besonders bemerkenswert.

Veränderung unserer Weltbilder - Oder: Globales Lernen als zentraler Aspekt unserer Curricula

Für die schulische Arbeit ist es besonders wichtig, diese Innovationen in einen didaktischen und curricularen Rahmen zu stellen. Die Bilder, die wir von der Welt haben, sind entstanden und geprägt von einer ethno- und in unserem Fall einer eurozentrierten Betrachtung des Lebens und der Lebensbedingungen auf der Erde, und sie verfestigen sich täglich durch meist verkürzte und schematisierte Informationen über die Welt.

Sie entstehen in unseren Köpfen und nicht selten im „Bauch“, bestimmt von oft egoistischen und egozentrischen Gefühlen und unreflektierten Einschätzungen. Das, was seit Jahrhunderten als „Grenz“-Räume vermeintlich unumstößliche, ethnische und nationale Wirklichkeit war, und das, was noch vor wenigen Jahren in der Eingrenzung der „westlichen“ und „östlichen“ Welt ein eindeutiges „Freund-Feind-Bild“ ermöglichte, was schließlich in die Einteilung in „Erste“, „Zweite“, „Dritte“ und sogar „Vierte“ Welt mündete, gilt heute in der Zeit der Globalisierung nicht mehr.

Dabei vollzieht sich das Zusammenwachsen der Länder und Regionen der Erde asymmetrisch, was mittlerweile mit der Formel bezeichnet wird: „Die Reichen werden reicher und die Armen werden ärmer“, und zwar sowohl im Verhältnis der Industrieländer zu den Entwicklungsländern, als auch innerhalb der beiden Weltgruppen^{xii}.

Zur Orientierung lässt sich dabei die Klassifizierung heranziehen, wie sie von der „Stiftung Entwicklung und Frieden“^{cxiii} vorgenommen wird:

	Territorial definierte Einheiten	Nicht-territorial-definierte Einheiten
Differenzierende Weltbilder		
nach horizontalen Gesichtspunkten	Das UN-Weltbild eines Mosaiks souveräner gleichberechtigter Staaten	Die Welt als Nebeneinander von Kulturen, Religionen, usw.
nach vertikalen Gesichtspunkten	Die Welt als Schichtungs- und Herrschaftssystem von Staaten	Die Welt als Herrschafts- und Konfliktverhältnis von Ideologien, Religionen und wirtschaftlichen Machtgruppen
Synthetische Weltbilder	<p style="text-align: center;">Weltgesellschaft</p> <p>Weltwirtschaft</p> <p>Eine Welt</p> <p>Weltinnenpolitik</p> <p>Erdpolitik</p>	

Die differenzierenden Weltbilder gehen davon aus, dass die Territorialität der Staaten, wie sie auf den Weltkarten dargestellt werden, als zentrales Handeln für politisches Denken und Handeln gilt. Nur wenn sich Grenz- und Einflussveränderungen ergeben, wie etwa bei der Auflösung des Ost-West-Konflikts, bei der Vereinigung von Staaten, wie etwa von Ost- und Westdeutschland, oder beim Zusammenschluss von Ländern, wie z. B. der Europäischen Union, ergibt sich auch eine Verschiebung des Weltbildes.

Auch eine Veränderung der Weltkarten-Projektionen durch die unterschiedliche Gewichtung von politischer und wirtschaftlicher Bedeutung und flächenmäßiger Ausdehnung (z. B. wird beim Weltbild im allgemeinen Australien ein wesentlich höherer Stellenwert zugemessen als den Niederlanden, obwohl beide Länder beinahe gleiche Bevölkerungsgrößen <Australien, ca. 17 Mio. Einwohner, BSP 204 Mrd. US \$; Niederlande, ca. 15 Mio., 215 Mrd. US \$> aufweisen)^{xiv}. Andere Weltbild-Darstellungen orientieren sich an Kriterien wie „politische Einfluss-Sphären (geopolitische Weltkarte von Saul Cohen, 1982 und Weltkarte von Zbigniew Brzezinski, 1990) oder nach der Bewertung der „Beherrschung“ und des „Beherrscht-Werdens“ (das sogenannte Libération-Weltbild: Herrscher und Beherrschte im internationalen System, nach Immanuel Wallerstein, 1990)^{xv}

Die Suche nach einem neuen Weltbild - Oder: Wie erhalte ich eine ethische Orientierungs-Konstante?

Für die schulische Arbeit ist die Auseinandersetzung mit „Weltbildern“ ein möglicher Zugang zum Interkulturellen Lernen. Dabei ist die Verschiebung der Betrachtung von differenzierenden zu synthetischen Weltbildern hilfreich, um den Gedanken von der Einen Welt in das eigene Weltbild hinein zu nehmen. Zur Überwindung von fragmentarischen Weltbildern sollten die drei globalen Dimensionen für eine globale Sichtweise herangezogen werden:

- Die räumliche Perspektive: Alles, was irgendwo auf der Welt geschieht, hat Auswirkungen anderswo.
- Die zeitliche Perspektive: Alles, was passiert, hat Ursachen und Erklärungsmuster in der Vergangenheit, wirkt in vielfältiger Weise in der Gegenwart und weist mit den Auswirkungen in die Zukunft.
- Die ganzheitliche Perspektive: Alles, was sich vollzieht, ist eingebunden in die sozialen, ethischen, geistigen, kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Bereiche des menschlichen Daseins, überall in der Welt und bei allen Menschen^{xvi}.

Diese Bewusstmachung für eine globale Verortung ankert auf dem Fundament der „Globalen Verantwortungsethik“:

Globale Verantwortungsethik

Globale Empathie Globale Solidarität

Unter Globaler Verantwortungsethik wird die Fähigkeit verstanden, im Sinne der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ anzuerkennen, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren, mit Vernunft und Gewissen begabt sind und alle Menschen auf der Einen Erde Anspruch auf Verwirklichung der Menschenrechte haben^{xvii}. Die globale Verantwortungsethik orientiert sich dabei an dem „globalen Imperativ“, wie er von Hans Jonas formuliert wurde: „Handle so, dass die Wirkung deiner Handlungen verträglich sind mit der Permanenz menschlichen Lebens auf Erden“^{xviii}. Diese globale Verpflichtung schließt das Bewusstsein ein, dass es eines Perspektivenwechsels bedarf, um die vielfältigen Ungerechtigkeiten und Ungleichgewichtigkeiten zwischen den Lebensbedingungen der Menschen in der nördlichen und südlichen Hemisphäre zu beseitigen.

Globale Empathie ist die Kennzeichnung für ein aktives Bemühen, gerade dieses Verständnis zu entwickeln und zur Verwirklichung der Menschenrechte überall auf der Erde beizutragen. Dabei geht es um die Fähigkeit, sich in die Lage anderer Menschen auf der Welt hineindenken und auch hinein fühlen zu können. Zu einem solchen empathischen Weltverständnis gehören Überzeugungen von der Gleichheit in allen Bereichen des globalen menschlichen Lebens, wie sie von der UNESCO in der „Empfehlung zur internationalen Erziehung“ vorgelegt wurden, z. B. die Lernziele:

- Verständnis und Achtung für alle Völker, ihre Kulturen, Zivilisationen, Werte und Lebensweisen erwerben.
- Ein Bewusstsein für die wachsende gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Völkern und Nationen der Welt entwickeln.

- Mit anderen kommunizieren lernen.
- Das Verständnis für die Notwendigkeit internationaler Solidarität und Zusammenarbeit fördern.
- Bereit zu sein, bei der Überwindung gesellschaftlicher Probleme lokal und global mitzuarbeiten^{xix}.

Globale Solidarität bedeutet nicht mehr und nicht weniger als „mehr Geben als Nehmen“^{xx}. Wenn in der neuen Diskussion um eine zeitgemäße Solidarität, die mehr sein muss als ein moralisches Gefühl, eine „solidarische Bildung“^{xxi} gefordert wird, dann ist hier die „globale Solidarität“ einbezogen^{xxii}. Sie schließt ein die Bildungsaufgaben „Teilen lernen“^{xxiii}, „Toleranz lernen“^{xxiv}, „Partnern lernen“^{xxv} – und, als Handlungsanweisung für unser alltägliches Leben formuliert:

Wenn jeder an seinem Platz und mit seinen Möglichkeiten
das Seine tut –
können wir mithelfen,
unsere Welt gerechter, humaner und
lebenswerter zu machen,
für alle Menschen
auf unserer Einen Erde!

Anhang

ⁱ Siegfried Pater (Hrsg.), Etwas Geben – viel Nehmen, Bonn o.J., 112 S.

ⁱⁱ Wilfried Hoffer/Gernot Schley (Hrsg.), Die Dritte Welt beginnt bei uns, Wuppertal 1982, 94 S.; vgl. auch: Schnurer/ Ströhlein, Entwicklungsländer, Reihe: Unterricht Geographie, Bd.6

ⁱⁱⁱ Flehsig, Karl-Heinz: Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Göttingen (Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung, Bd. 7) 1983, S. 14 f.

^{iv} Jörg Schlömerkemper: Bildende Solidarität – solidarische Bildung. In: Die Deutsche Schule, 4. Beiheft, Weinheim 1977, S. 63 ff.

^v Peccei, Aurelio: Das menschliche Dilemma. Zukunftschance Lernen. Lernbericht des Club of Rome. Wien 1979

^{vi} Jos Schnurer, Interkulturelles Lehren und Lernen in der Lehrerfortbildung, in: Scheunpflug/ Tremml (Hg.), Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch, Tübingen / Hamburg 1993, S.361-378; ders.: Interkulturelles Verstehen. Lernen für das Leben in der „Einen Welt“, in: Münzinger / Klafki (Hrsg.), Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunfts-orientierten Allgemeinbildung, Die Deutsche Schule, 3.Beiheft 1995, S.60 – 74; ders.: Interkulturelles Verstehen als Schlüsselbegriff in der LehrerInnenfortbildung, in: Noormann / Lang-Wojtasik (Hrsg.), Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen, Frankfurt/M., 1997, S.369-310

^{vii} Marianne März, eins plus eins macht mehr als zwei. Nord-Süd-Schulpartnerschaften in Baden-Württemberg, Tübingen, Nov.1994, 137 S.

^{viii} zuständiger Dezernent: Dieter Schoof-Wetzig, (05121) 16 95 -2 89

^{ix} Kontakte: Dieter Sippach (Geschäftsführer), Tel.: (05121) 16 95 -2 28; Jos Schnurer (1.Vorsitzender), (05121) 5 91 24; Dr.Herbert Asselmeyer (stellv.Vorsitzender), (05503) 34 47.

^x Herward Sieberg / Jos Schnurer (Hrsg.), „Ich bin völlig Afrikaner und hier wie zu Hause“. F.K.Hornemann. Das Hildesheimer Symposium vom 25.-26.9.1998, Universitätschriften, Bd.9, Hildesheim 1999, 202 S.

^{xi} HiZ, Bericht über das Partnerschaftsprojekt 1996, Hildesheim, Sept.1997, 40 S.

^{xii} Jos Schnurer, „Die einen essen sich zu Tode, die anderen hungern sich in den Tod. Eine Unterrichtsskizze zur Ernährungssituation in der Welt, Teil 1 + 2, Geographie und Schule, 97 und

98/1995, S.41-45 und 36-40; ders., „Deine Armut kotzt mich an“. Was sind die Reichen den Armen schuldig? Vorschläge zum Thema „Globale Solidarität“ im Unterricht, in: PÄD Forum, Okt.1997, S.419-427

^{xiii} SEF, Globale Trends 1991, Bonn / Düsseldorf 1991, S.33

^{xiv} Die Mercator-Karte (1569) ist winkelgetreu dargestellt; sie bildet die Länder am Äquator richtig ab, vergrößert aber die Flächen an den Polen der Erde. Die Wagner-Karte (1949) bildet den größten Teil der Erdoberfläche flächengetreu ab; die polnahen Gebiete werden etwas vergrößert projiziert. Die Peters-Karte (1972) verschiebt die Größenverhältnisse der Industrie- zu den Entwicklungsländern; sie wirkt dadurch weniger eurozentriert. Von mehreren internationalen Organisationen, wie z. B. der UNESCO, wird diese Projektion favorisiert; vgl. dazu: Deutsche Gesellschaft für Kartographie (Hrsg.), Ideologie statt Kartographie, Dortmund 1985

^{xv} SEF, a. a. o., S.31ff

^{xvi} nach: Nóra Godwin, „Bildung zur Entwicklung“, Tagungsbericht Januar 1991, UNICEF New York und Genève, S.16f

^{xvii} Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, vom 10.12.1948, vgl. hierzu: Jos Schnurer, 50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Eine „unvollendete Revolution“ oder eine „Real-Utopie“? In: Schulmagazin 5 bis 10, 12(1998, S.13-20

^{xviii} Hans Jonas, Das Prinzip Verantwortung, 1979

^{xix} Deutsche UNESCO-Kommission, Empfehlung zur internationalen Erziehung, Bonn 1990, 37 S.

^{xx} Warnfried Dettling, Mehr als Geben und Nehmen: Was heißt Solidarität heute? In: DIE ZEIT, Nr.1 vom 27.12.1996, S.1

^{xxi} Jörg Schlömerkemper, Bildende Solidarität – solidarische Bildung. Über die Schwierigkeit, das Selbstverständliche zu tun, in: Bildung und Solidarität, die Deutsche Schule, 4.Beiheft 1997, S.63ff

^{xxii} Jos Schnurer, a.a.o., S.220ff

^{xxiii} Brot für die Welt, Gut leben statt viel haben – Öko- und Eine Welt Bilanz für die Schule, Postf. 101142, 70010 Stuttgart

^{xxiv} Jos Schnurer, Negerküsse und andere Rassismen, in: Schulmagazin 5 bis 10, 2/1996, S.13-16

^{xxv} Jos Schnurer, Die Schultür öffnen. Anregungen zur Einrichtung von internationalen Schulpartnerschaften, in: „Schule in Aktion – Das Schulleben zum Ereignis machen“, Loseblattsammlung, Lieferung 7/Nov.1997 Aus: nli-Drucksache "Entwicklung und Nachhaltigkeit - neue Aufgaben für globale Partnerschaften. Hildesheim 2000, S. 11 - 16

Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI) Keßlerstraße 52 , 31134 Hildesheim - <http://nibis.ni.schule.de/ikb>

Besser kleine Schritte als keine Schritte
**Schulpartnerschaft mit der Dritten Welt –
eine Form interkulturellen Lernens**

Norbert Jahn

„Nach Auschwitz hätten wir andere Schulen gebraucht«. Dieser Satz des Pädagogen Peter Pauling wird 1995, 50 Jahre nach dem Ende des Weltkrieges, auch für uns in Osnabrück im Rahmen einer Dritte Welt Bilanz zu einer Aufforderung, darüber nachzudenken, welche Rolle die Schulen heute in unserem Verhältnis zur Dritten Welt spielen. Die Katastrophe von Auschwitz signalisiert ja auch das Versagen schulischer Erziehung vor dem und im Dritten Reich. Die Aufgabe, junge Menschen zu einer Kultur der Anerkennung der anderen als andere zu erziehen, kann als eine wichtige Konsequenz aus diesem Versagen gesehen werden.

Können Partnerschaften von Schulen mit Schulen oder auch Projekten in der Dritten Welt einen Beitrag leisten zu einer solchen Erziehung zu Verantwortung, zu Toleranz und Anerkennung anderer Kulturen?

In letzter Zeit häufen sich allerdings eher die Stimmen, die Schulen vor einer voreilig angestrebten Partnerschaft warnen. Solch kritischen Einwände beruhen auf konkreten Erfahrungen und müssen deshalb ernst genommen werden. Diese Warnungen sind aber zugleich Anregungen, aus Erfahrungen zu lernen. Sie sind nicht Stimmen, die sich gegen eine Schulpartnerschaft oder generell gegen patenschaftliche Projekte aussprechen. Sie sind Hilfen, richtige Schritte auf dem Weg zu einer sinnvollen Partnerschaft zu planen und das notwendige Wagnis interkulturellen Lernens heute einzugehen.

Folgende Argumente werden angeführt:

- Schon der Begriff ‚Partnerschaft‘ drückt ein schiefes Verhältnis aus: Die Beziehung beruht auf Ungleichheit, auf einem Geber- und Nehmerverhältnis, de facto also eher auf ‚Patenschaft‘, auch wenn das nicht so beabsichtigt ist.
- Vorurteile und Überheblichkeiten werden bestätigt: Wir müssen den Armen, den Unterentwickelten helfen („Hilfspaternalismus“).
- Hoffnungen und Erwartungen auf baldige und gründliche Veränderungen werden enttäuscht, insbesondere wenn einzelne Aktionen hier kurzfristig Euphorie erzeugen.
- Den Schulen fehlt oft der lange Atem: Wie sollen z. B. engere Beziehungen wachsen, wenn die Schüler nur zwei, höchstens vier Jahre an einer Schule sind?
- Die ‚Partnerschaft‘ ist nicht in der Schule verwurzelt; oft beruht der Kontakt nur auf der Beziehung zwischen einem Lehrer hier und drüben.
- Aktionen hier erfolgen oft ohne die notwendigen Informationen und auch ohne Konsequenzen für die Menschen hier: Die Voraussetzungen für globale strukturelle Veränderungen liegen aber nicht in den Dritte-Welt-Ländern, sondern in der Bewusstseinsänderung bei uns.
- Schulpartnerschaften fördern nicht intentional gestaltete Lernprozesse der ganzen Schule und laufen manchmal nach dem Motto ab: Aktionen ja – Lernen nein! Schulpartnerschaften berücksichtigen einerseits zu wenig den Alltag und

die Lebenserfahrungen unserer Schüler/-innen und sind andererseits mit den Möglichkeiten interkulturellen Lernens zu wenig verknüpft.

Schulpartnerschaften können als „konfliktfreie Betätigungsfelder“ oder „ungefährliche Spielwiese für Weltverbesserer“ dienen. Sie lenken den Blick weit fort von den Problemen unserer eigenen Gesellschaft und Lebenswelt.

- Schulpartnerschaften sind oft zu geschlossen, zu wenig eingebunden in die Arbeit anderer Schulen, Verbände, der Kommune.

Grenzenlos Lernen

Den kritischen Stimmen stehen die folgenden Begründungen gegenüber, die die kleinen Schritte rechtfertigen, die auch an Osnabrücker Schulen gewagt werden:

- Schul- und Projektpartnerschaften sind nicht schulfremde, zusätzliche Tätigkeiten über den direkten erzieherischen Auftrag der Schule hinaus, sondern „entwicklungs- politische Bildung – d.h. Erziehung zu Solidarität und Anerkennung anderer Lebensgestaltungen und Kulturen -ist unverzichtbarer Teil des schulischen Bildungsauftrages“ (Forderung des Bundeselternrates).
- In Schulpartnerschaften kann interkulturelles Lernen eingeübt werden. In der Begegnung und im Austausch mit dem Partner kann die eigene Position überprüft und in Frage gestellt werden. In der „Umkehr des Blicks“ lerne ich, mich mit den Augen des anderen zu sehen.
- Schulpartnerschaften fördern einen offenen, beiderseitigen Lernprozess, auf den sich alle Beteiligten, Lehrer, Schüler, Eltern, einlassen müssen. Er verlangt, dass dem anderen nicht die eigenen Vorstellungen und Wünsche aufgedrängt werden. So ist globales Lernen auch ein Einüben in Toleranz und Achtung vor dem Partner und seinen Erwartungen. Und im Gegensatz zu den, immer noch gängigen Unterrichtsformen, steht hier eher emotionales und handlungsorientiertes Lernen im Vordergrund.
- Ein wichtiger Schritt zur Vertiefung der Beziehung ist die Suche nach gemeinsamen Themen. Beide Schulen können zum Beispiel in Projekttagen oder eigenen Veranstaltungen, in gemeinsam abgesprochenen Unterrichtsreihen Fragen der Menschenrechte, der Stellung von Mann und Frau in der Gesellschaft untersuchen und – sehr wichtig – ihre Ergebnisse austauschen.
- Gemeinsame globale Schlüsselprobleme (z. B. Welthandel, Ökologie) können mit den eigenen politischen Strukturen und denen des anderen Landes in Zusammenhang gestellt und verglichen werden. Neben dem notwendigen entwicklungspolitischen Grundwissen fordert schulpartnerschaftliches Tun so auch das politische Bewusstsein der jungen Menschen auf beiden Seiten.
- Globales und interkulturelles Lernen in Schulpartnerschaften entwickelt antizipatorisches Lernen, das Denken in Alternativen, initiiert Kreativität, Nonkonformismus, ist auf offene, veränderbare Zukunft orientiert.
- Regelmäßige Kontakte (durch Briefe, Austausch von Infos über das Schulleben, Veranstaltungen, Zeitungen) sind für eine dauerhafte Partnerschaft essentiell. Dazu erforderlich ist Zeit und Kontinuität. Post ist oft lange unterwegs, Briefe können den Empfänger nicht erreichen, Antworten und Übersetzungen brauchen ihre Zeit: all das bedeutet nicht Desinteresse. Bezugspersonen (Lehrer wie Schüler) sollten nicht unnötig zu oft wechseln.

-
- Interkulturelles Lernen muss nicht nur fächerübergreifend, klassenübergreifend, sondern auch schulübergreifend sein. Schulpartnerschaften brauchen Anregungen und Unterstützung von außen; sie sollten auf Erfahrungen anderer Verbände, Gruppen, Organisationen oder der Kommune zurückgreifen. Allzu oft arbeiten auch bei uns in Osnabrück die einzelnen Initiativen noch isoliert, ohne Rat und Tat qualifizierter Einrichtungen wie *terre des hommes* oder das Aktionszentrum Dritte Welt in Anspruch zu nehmen.
 - Schulpartnerschaften müssen ein Anliegen der gesamten Schule, aller am Schulleben Beteiligter werden. Sie dürfen sich nicht auf einzelne Lehrer, Klassen, Fächer beschränken. Und: „Keine Aktion ohne Information!“, damit „Beide Seiten gewinnen!“
 - Schließlich sollten die Schritte einer Projekt- oder Schulpartnerschaft auch öffentlich gemacht werden, um andere zu informieren und anzuregen, um sich selbst kritischen Anfragen und Anregungen zu stellen.

Gerade in Deutschland könnte als lebendige Erinnerung an unsere Geschichte das interkulturelle Lernen in einer Schulpartnerschaft einen wichtigen Beitrag leisten zu einer verantwortlichen „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno), einer Erziehung zu Toleranz, Solidarität und Zivilcourage.

Eine solche Erziehung gegen Überheblichkeit, Fremdenhass, Abgrenzung , und Angst vor fremder Kultur erfordert von allen, dass sie bereitwillig und gerne „grenzenlos lernen!“

Schulpartnerschaften als Instrument zur schulischen Fortentwicklung
im Bereich Umwelt und Entwicklung^{xxv} –
Ergebniszusammenfassung und Ausblick eines Workshops

Projektstelle Umwelt u. Entwicklung, BLK-Set NRW (c/o ARA) in Kooperation mit
dem Koordinierungskreis Mosambik

Im Dezember 2000 trafen sich auf Einladung des nordrhein-westfälischen BLK-Sets Umwelt und Entwicklung 20 Experten/-innen aus Schulen, Hochschulen, sowie umwelt- und entwicklungspolitischen Organisationen, um das Instrumentarium Schulpartnerschaft (SP) auf Potentiale und Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu hinterfragen. Auf der Agenda des Workshops standen folgende Aspekte:

- Ist-Zustand bestehender SP bezüglich schulorganisatorischer und ideeller Trägerschaft,
- außerschulische Kooperation und Vernetzung,
- unterrichtliche Verankerung und SP als fachdidaktisches Instrument,
- Formen und Inhalte,
- SP als Instrument einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die folgende Zusammenfassung ist eine subjektive Bewertung der Veranstalter auf der Grundlage der Arbeitsgruppenergebnisse. Dieser Vorbehalt ist deshalb wichtig, weil es die typische Schulpartnerschaft nicht gibt. Kaum ein zweites schulisches Engagement ist derart geprägt durch individuelle Genese, Ausformung und Betreuung wie eine Schulpartnerschaft. Dennoch gibt es bestimmte Tendenzen in Struktur und Ausformung, auf die die hier dargestellten Ergebnisse im wesentlichen abheben.

Vorbemerkung

Die Leit motive der Nachhaltigkeitsdebatte im Sinne der Agenda 21 sind globale Chancengleichheit, gerecht verteilter Ressourcenzugang, gemeinsame globale und soziale Umweltverantwortung und Partizipation. Sie sind gleichzeitig zentrale Leitbilder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und fordern Handlungsverantwortung und Handlungsorientierung, die zum einen deutlich über den regionalen Bezug hinaus reicht und zum anderen soziales wie ökologisches und ökonomisches Problembewusstsein fordert.

Interkulturelles Lernen, interkulturelle Verständigung und Solidarität mit Menschen wie (schon seltener) mit Natur und Umwelt anderer Länder sind Gesichtspunkte, die vielfach wesentlich sind für die Initiierung oder spätere Ausformung von Schulpartnerschaften. Insofern scheint die Nutzung dieses Instrumentes besonders günstige Ausgangsvoraussetzungen zu bieten, um systematisch in schulische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung integriert zu werden. Die Frage ist, ob und wie weit dies in der praktischen Gestaltung von Schulpartnerschaften bereits berücksichtigt wird.

Ergebnisse

A. Genese und Verankerung von Schulpartnerschaften innerhalb der Schule

In regelmäßigen Abständen eine Bilanz zu ziehen, ist im Zusammenhang mit Projekten und Tätigkeiten in Wirtschaftsunternehmen notwendig und üblich. In der Regel geht es dabei zunächst um ein Bestandsaufnahme dessen, was zum Beispiel erdacht, geplant, produziert, umgesetzt wurde. Kosten und Profit werden gemessen. Die Ergebnisse haben Konsequenzen zur Folge: das Projekt wird fortgesetzt, modifiziert oder beendet. Für den Fall, dass die Sache weitergeführt wird, werden die Höhe finanzieller Mittel festgelegt, es wird bestimmt, welche Personen aus welchen Arbeitsbereichen mit welchem Zeitbudget beteiligt werden.

Bei Unternehmungen von Schulen ist es (noch) nicht üblich, in regelmäßigen Abständen Bilanzen – etwa in der Art, wie sie oben skizziert wurden – zu ziehen. Ein Beginn ist schon erfolgt: Untersuchungen im Rahmen von Leistungsvergleichen im Fachunterricht sind durchgeführt und werden auch bundesweit und in weltweiten Bezügen vorgenommen. In NRW – auch in anderen Bundesländern – haben die Schulen individuelle Programme (Schulprogramme) vorgelegt, die ihnen zunächst als Arbeitsbasis dienen und in der Zukunft auf ihre Durchführbarkeit und Effektivität hin untersucht werden.

Schulpartnerschaften bieten geradezu ideale Möglichkeiten der Vermittlung von Fachwissen und überfachlichem Lernen. Sie fördern das Verstehen oder wenigstens das Kennen anderer Menschen und Kulturen und die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit im Umgang mit ihnen, aber auch die Reflexion eigenen Verhaltens. Inhalte und Ziele fördern über eine Identifikation der Beteiligten ein hohes Maß an Partizipation.

Im Rahmen der Schulpartnerschaft gibt es die Gelegenheit wirklich vernetzten Wissenserwerb und Handelns:

- Alle in der Schule Agierenden – Lehrerin, Lehrer, Schülerin, Schüler, Sekretärin, Hausmeister – Eltern und Menschen, die in der unmittelbaren Umgebung der Schule und in der Kommune als Bürger oder Politiker oder in der Wirtschaft Tätige leben
- örtliche und landesweite Organisationen und
- entsprechende Gruppierungen aus einem anderen Land der gemeinsamen Welt können an der Schulpartnerschaft beteiligt sein.

Welche Bereiche von den oben genannten an der jeweiligen Schule im Rahmen der bestehenden oder geplanten Schulpartnerschaften mit Leben erfüllt sind oder werden sollen – das könnte die Schule in regelmäßigen Abständen in Konferenzen oder durch Arbeitsgruppen eruieren und durch Aushang zum Beispiel publik machen.

Wo steht die Schulpartnerschaft im Moment? – so lautet die Frage und die Folgerung – Wie soll es mit wem mit welchen Zielen wie lange weitergehen?

Material für einen Fragebogen (ein Roter Faden für Einzelkämpfer/ -innen, für Klein- und Großgruppen, (Schul-)Konferenzen, SV, Partner aus der Politik, der Wirtschaft) der die Grundlage von Überlegungen zur Weiterführung oder Beendigung der Schulpartnerschaft bildet, wird im folgenden Text unter a) bis h) aufgelistet.

- a) Quantitativ wird festgestellt w e r beteiligt ist, mit w e m zusammen –, der Zeitbedarf wird ermittelt (Einzelpersonen/Gruppen, Schulleitung,

Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen, Schüler, Konferenzen, SV, Hausmeister, schulisches Personal, Eltern, Außerschulische Partner: Firmen Kommune, Lokale Agenda, Experten aus Umwelt- und Entwicklungsgruppierungen, Schulverwaltung, schulische Weiterbildner)

- b) Was ist im Zusammenhang mit der Schulpartnerschaft im Unterricht und außerhalb geschehen (Unterricht, Fächer, Klassenstufen, Briefe, Mail etc., Besuche kultureller Veranstaltungen, Öffentlichkeit, Presse, wann und wie (im Unterricht, in der Weiterbildung) sind Außerschulische – Partner, Spezialisten, Betroffene – beteiligt gewesen)?
- c) Warum? Hier geht es darum, persönliche Motivation und sachliche Zusammenhänge aufzulisten. Aus welchen Gründen beteiligten und beteiligen sie sich, was taten und tun sie und was haben die Beteiligten davon.
- d) Welche Ziele sind von den Beteiligten angestrebt worden (persönliche, schulische, außerschulische...)?
- e) Welche Ergebnisse sind von wem erreicht worden (Erfolge und Misserfolge, Materialien, Wissenszuwachs, Erkenntnisse, Verhaltensänderungen, neue Formen der Zusammenarbeit im Unterricht ...)?
- f) Welchen Nutzen hatte die Schule, welchen die anderen Beteiligten, welchen die Partnerschule, welchen die Eltern, die Gemeinde aus unserer Sicht und aus ihrer?
- g) Wie ist mit den Ressourcen (Zeit, Geld, Materialien) und wie mit den Menschen (Kraft, Interessen, Motivation) umgegangen worden?
- h) Welches Fazit schlagen wir vor bzw. ziehen wir vor?

B. Außerschulische Kooperation und Vernetzung

Viele Schulpartnerschaften insbesondere im Nord-Süd-Bereich sind mit Praxiskomponenten ausgestattet, mit kleineren oder größeren Hilfsprojekten für die Partnerschule im Süden (oder z.B. Osten). Gelegentlich sind sie sogar dadurch dominiert.

In diesem Zusammenhang organisieren viele Schulen profunde außerschulische Kooperationen im lokalen oder regionalen Umfeld, insbesondere in Bezug auf Sponsoringaktivitäten. Oft wird hier hochprofessionelle Arbeit geleistet, in die allerdings auch ein erhebliches Zeitkapital seitens der Schule investiert wird. Obendrein scheint die effektive Umsetzung praktischer SP-Komponenten auch von einem besonderen Stellenwert bezüglich der Motivation und Identifikation der schulischen Hauptträger von SP zu sein.

Sowohl was diesen praktischen Handlungsbezug von Schulpartnerschaften angeht als auch die fachlich-inhaltliche Nutzung, sind weiterführende Kooperationen eher selten.

Daraus lassen sich folgenden Schlussfolgerungen und Anregungen ziehen:

1. Entlastung von Schulen und Effizienzgewinne

Schulen können sich teilweise erhebliche organisatorische Entlastung zugunsten stärkerer fachlicher Nutzung von Projektpartnerschaften verschaffen, wenn sie für

praktische Projekt- und Solidararbeit die Hilfe von freien Trägern oder Nichtregierungsorganisationen nutzen. Wo entsprechende Kooperationen eingegangen werden, kann die Projektidentität durchaus bei der einzelnen Schule verbleiben. Es kann logistische Hilfe genutzt werden, was die technische Durchführung, Abrechnung, das Finanztransfer usw. für Projekte angeht. Besonders ist darauf hinzuweisen, dass Partnerorganisationen, die über längere eigene Projekterfahrungen verfügen, sehr oft in der Lage sind, schulische Mittel als Eigenmittel in größere Förderanträge zu investieren und damit den effektiven Mitteleinsatz im Projekt zu vervielfachen.

Das Potential an Zuarbeit für Schulpartnerschaften kann bis hin zur Hilfestellung bei der Organisation von Besuchsreisen reichen oder einer Mitbetreuung von Partnerschulen etwa im Süden. Auch der Aufbau von Netzwerken kann eine relevante Hilfestellung sein.

Kontaktstellen, über die z.B. mögliche Partner zu eruieren sind, sind kirchliche Stellen vor Ort, Eine Welt Häuser, Regionalgruppen von Hilfswerken oder auch international arbeitende Umweltorganisationen, nicht zuletzt auch Firmen. Auch private Stiftungen können beispielsweise als Partner in Frage kommen (s. Deutsches Stiftungshandbuch). Internetsuchen helfen auch hier vielfach weiter. Gesamtverzeichnisse möglicher Partnerorganisationen finden sich z.B. auch im Handbuch Entwicklungspolitik (epi-Verlag Saarbrücken).

2. Fachliche Zuarbeit

Was für mögliche Hilfestellung bei der Projektarbeit gilt, trifft auch für eine optimale Nutzung des fachlichen Potentials zu. Nichtstaatliche Stellen (Entwicklungs- und immer häufiger auch Umweltorganisationen) verfügen heute über ein großes Know-how aus praktisch allen möglichen Partnerländern oder können beim Zugang zu solchen Informationen und deren kritischer Bewertung behilflich sein. Schulen, die diese Möglichkeiten nutzen, schaffen damit leichter die Voraussetzungen, länder- oder regionalspezifische Erkenntnisse gerade für die unterrichtliche Integration der verschiedenen Potentiale von SP optimal verfügbar zu machen.

Was die unmittelbare fachliche Nutzung von Schulpartnerschaften im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angeht, so können über die Fachstelle Berlin des BLK-Modellprojektes bzw. über die einzelnen Ländervertretungen des Pilotprogramms zumindest noch innerhalb der nächsten Jahre kompetente Partner vermittelt werden.

3. Schulpartnerschaft als Teil lokaler Agenda 21-Prozesse

In nicht allzu ferner Zukunft wird fast jede deutsche Kommune in der einen oder anderen Weise lokale Agenda-Prozesse aufgreifen. Heute sind es schon fast 2000 Kommunen, die solche Verpflichtungen eingegangen sind. Aufgabe kommunaler Agenda-Prozesse ist die praktische Umsetzung der Kernverpflichtungen der Agenda 21 auf lokaler Ebene. Im Regelfall widmen sich die Kommunen dabei Fragen der nachhaltigen Stadtgestaltung, Energie- und Verkehrsthemen etc., während der globale Partnerschaftsbezug in der Regel zu kurz kommt.

Solche Defizite in Kommunen sind zugleich eine Chance für Schulen, z.B. dadurch, dass diese ihre SP für die Belebung globaler Verpflichtungen innerhalb der kommunalen Agenda anbieten. Für die Schule kann sich daraus der Vorteil ergeben,

dass sie das Bündnispotential lokaler Agenda-Prozesse (auch Wirtschaftsunternehmen) für die Beförderung eigener Anliegen nutzen kann.

Dazu kann selbst die Einrichtung neuer Städtepartnerschaften gehören, für die eine SP einen wichtigen Impuls liefern kann. Ansprechpartner für solche Initiativen ist z.B. das lokale Agenda-Büro, die Stadtverwaltung, Nichtregierungsorganisationen und auch Firmen, die eine kreative Rolle in kommunalen Agenda-Prozessen spielen können.

4. Trägervereine

Schulen, die sich mehr und mehr auch als Hilfsorganisationen für Partnerschulen im Süden entwickeln, laden sich eine große Verantwortung auf. Wenn solche Partnerschaften maßgeblich von engagierten Einzelpersonen an einer Schule getragen werden, kann die Last der Verantwortung zum Scheitern führen. Deshalb sollte überlegt werden, wie weit nicht ein Verein gegründet werden kann, oder ein bestehender Schulverein genutzt werden kann, der die Schulpartnerschaft breit verankert.

Zu überlegen ist auch, ob sich eine Schulpartnerschaft einem freien Träger (Entwicklungsorganisation, Dritte Welt Haus o.ä.) anschließt; Überlegungen, die übrigens nicht erst während einer laufenden SP angestellt werden sollten, sondern eigentlich schon vor der Entscheidung für einen bestimmten Schulpartner insbesondere in Entwicklungsländern.

5. Schlussbemerkung

Zu einer redlichen Einschätzung des Potentials außerschulischer Partner gehört auch die Feststellung, dass sowohl viele Agenda-Initiativen vor Ort als auch beispielsweise private Organisationen das Potential enger Kooperation mit schulischen Partnern noch nicht hinreichend reflektiert haben. Insofern darf man nicht erwarten, überall gleich in offene Arme zu laufen. Spätestens dann, wenn es aber zu einem Dialog über die mögliche wechselseitige Zuarbeit kommt, werden sich die meisten Partner einer solchen Kooperation anschließen.

Schulpartnerschaft als Instrument einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

SP sind als Instrumente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bislang kaum entdeckt. Der Grund liegt wohl im wesentlichen darin, dass Agenda 21 bzw. die Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in den meisten Schulen gar nicht oder nur spärlich und unzureichend aufgearbeitet sind.

Visionen und Forderungen

Die Nachhaltigkeitsdebatte ist bei der Schulpartnerschaft noch nicht angekommen und es scheint ohne Anstöße von außen nur langsam vorangehen zu können.

Anstöße könnten befördert werden durch die Erfüllung der folgenden Forderungen:

1. Schulpartnerschaften, die im Schulprogramm verankert sind, sollen im Stellenplan berücksichtigt werden
 - entweder durch eine zusätzliche Planstelle oder

-
- durch einen Stundenpool beim Regierungspräsidenten oder
 - durch die Finanzierung von Fachleuten, zum Beispiel aus Nicht-Regierungsorganisationen
2. Für offizielle Schulbesuchsreisen sollen die zuständigen RP Evaluierungsseminare anbieten. Sie sollen der angeleiteten Reflexion dienen. Auf dem Gebiet Nachhaltige Entwicklung spezialisierte Fachleute sollen die Seminare leiten.
 3. Auf Landesebene (Kultusministerium) sollen Beratungsstellen für Schulpartnerschaften eingerichtet werden. Sie sollen die Vernetzung unterstützen und Informationen weitergeben, z. B. sollen sie auf Fachorganisationen verweisen.
 4. Gegenbesuche/Austausch: Die institutionalisierte Möglichkeit für Lehrerinnen und Lehrer aus dem Süden und dem Norden über mehrere Monate oder ein Jahr ist wünschenswert.