

OFAJ  
DFJW

Dialoge –  
Dialogues 6

Christoph Wulf, Gilles Brougère u.a.

# Begegnung mit dem Anderen

Orte, Körper und Sinne  
im Schüleraustausch



WAXMANN

# OFAJ DFJW

## Dialoge – Dialogues

Schriftenreihe des Deutsch-Französischen Jugendwerks  
Collection de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse

Band 6

*Die Zukunft soll man nicht  
voraussehen wollen,  
sondern möglich machen.*

*L'avenir, tu n'as point à  
le prévoir mais à le permettre.*

Antoine de Saint-Exupéry

Die Reihe „Dialoge – Dialogues“ im Waxmann Verlag ist eine vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) initiierte Publikationsreihe, mit der die Ergebnisse angewandter Forschung und Evaluierung im Rahmen deutsch-französischer Projekte einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden sollen.

Das DFJW, im Jahr 1963 gegründete internationale Organisation mit Standorten in Paris und Berlin, fördert seit Jahrzehnten den transnationalen und interdisziplinären deutsch-französischen Wissenschaftsdialog. In der vorliegenden Reihe, die vom Forschungsbereich des DFJW betreut wird, werden Theorie, Methode und Praxis vor dem Hintergrund unterschiedlicher nationaler und kultureller Erwartungshorizonte gewinnbringend miteinander verknüpft.

Neben der quantitativen und qualitativen Evaluierung von Austauschprojekten sollen zusätzlich Einblicke in die Welt des interkulturellen Lernens und der Begegnungspädagogik vermittelt werden.

Christoph Wulf, Gilles Brougère,  
Lucette Colin, Christine Delory-Momberger,  
Ingrid Kellermann, Karsten Lichau

# Begegnung mit dem Anderen

## Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch



Waxmann 2018  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Dialoge – Dialogues Band 6**

ISSN 2192-9416

Print-ISBN 978-3-8309-3725-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8725-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

Motto auf S. 2: Antoine de Saint-Exupéry. Die Stadt in der Wüste, S. 228.

© 1959 und 2009 Karl Rauch Verlag, Düsseldorf

Übersetzung: Jo Schmitz

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Gilles Brougère und Christoph Wulf*

Begegnungen mit dem Anderen.

Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch ..... 7

*Christoph Wulf*

Bildung als Aneignung des Fremden ..... 21

*Ingrid Kellermann*

Zeit(-)Räume, Begegnungen, Sprachen – Bildungserfahrungen durch

Schüleraustauschfahrten ..... 57

*Gilles Brougère*

Körper und Orte im Austausch oder der Schüleraustausch

als Tourismuserfahrung ..... 103

*Lucette Colin*

Reisen mit der Schulklasse: Welche spezifischen Herausforderungen

gibt es im Hinblick auf die Mobilitätserfahrung? ..... 155

*Karsten Lichau*

Zwischen Einsamkeit und *sens commun*.

Zur ästhetischen Inszenierung sozialer Resonanz ..... 187

*Christine Delory-Momberger*

Schüleraustausch: *zwischen* den Körpern, *zwischen* den Sprachen,

*zwischen* den Welten ..... 233

Literatur ..... 249

Autorinnen und Autoren ..... 259



## **Begegnungen mit dem Anderen. Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch**

Im Zeitalter „virtueller“ Begegnungen mittels verschiedener digitaler Geräte, dank derer wir uns über räumliche Distanzen hinweg austauschen, sehen und hören sowie unbekannte Orte über das Internet erkunden können, stellt sich die Frage nach der Bedeutung von „Real-Life-Begegnungen“, wie diese in der Internetgemeinde genannt werden, also von Begegnungen im „wirklichen Leben“. Wäre die Förderung derartiger technikgestützter Begegnungen nicht auch im schulischen Bereich wünschenswert, um die Anzahl und Häufigkeit der Begegnungen ohne finanzielle Zusatzbelastungen zu erhöhen – sofern diese dann noch wahrhaftige Begegnungen darstellen? In jedem Fall ist bekannt, dass technikgestützte Kommunikation Teil des Lebens von Kindern und Jugendlichen ist und immer früher genutzt wird.

Folglich erscheint eine genauere Betrachtung der Bedeutung „realer“ Begegnungen insbesondere hinsichtlich ihrer Besonderheiten im Verhältnis zu ihrem „virtuellen“ Pendant interessant, wobei sich der Begriff „virtuell“ hier auf die Nutzung digitaler Technologien bzw. des Internets bezieht. Es kann zunächst festgehalten werden, dass die Besonderheit „realer“ Begegnungen in der Kopräsenz physischer Körper liegt. Doch was steuert der Körper zur Begegnung bei, was gar die Begegnung zum Körper? Entfernen wir uns von der „kartesischen“ Betrachtungsweise, die den Körper als Hürde zur geistigen Begegnung betrachtet, und nehmen eine holistische Perspektive ein, nach der wir nicht Körper haben, sondern Körper sind, so stellen wir fest, dass allein die körperliche Präsenz, die „verkörperte“ Begegnung, als eine Begegnung betrachtet werden kann, nicht jedoch der Kontakt mit einem bloßen Abbild. Was macht es mit uns, den Körper des Anderen zu sehen oder zu berühren, den Körper des uns fremden Anderen, beispielsweise des Deutschen oder Franzosen, Türken oder Marokkaners, des Jungens oder Mädchens, des Jüngeren oder Älteren, der Person mit Behinderung? Was verrate ich mit meinem Körper über meine Kultur? Es kann festgehalten werden, dass körperliche Präsenz zur Vermeidung kultureller Idealisierung beiträgt und Kultur vielmehr als etwas Verkörpertes begreifbar macht, das in Gesten, Handlungs- und Daseinsweisen seinen Ausdruck findet. Was lerne ich Besonderes in diesem Kontakt mit dem anderen Körper?

Unsere Körper schweben jedoch nicht im luftleeren Raum, sondern bewegen sich in einem Umfeld, in einem ebenso materiellen Raum, der sich nicht auf ein bloßes Abbild reduzieren lässt, wie dies im Internet geschieht. Welche Rolle spielt

der Ort der Begegnung, der aus einer reinen Hintergrundkulisse bestehen oder auch zum Gegenstand der eigenen Entdeckung werden kann, einer mehr oder weniger ritualisierten Besichtigung, welche im Geist der Begegnung steht, insbesondere im Kontext des Schüleraustauschs?

Im vorliegenden Band soll die Besonderheit einer Erfahrung nachgezeichnet werden, welche die Präsenz des Körpers an bestimmten Orten beinhaltet, von den alltäglichsten Orten wie der Partnerschule bis hin zu den berühmtesten Orten wie Kulturstätten oder Denkmälern, die man gesehen haben muss. Dabei sollen die Grundpfeiler einer (im Gegensatz zu Entdeckungen über Bücher, das Fernsehen, Lehrkräfte oder das Internet) nicht mediatisierten Beziehung, einer vom Körper ausgehenden Erfahrung greifbar gemacht werden. Welche Rolle spielt der Körper und inwiefern sind wir uns seiner bewusst – jenseits der durch einen als zu lang oder anstrengend erachteten Fußmarsch verursachten Schmerzen, welche uns doch auch an die Existenz unseres Körpers erinnern? Inwieweit beinhalten die Erfahrung eines mobilen Körpers und die daraus folgenden Handlungen im Gegensatz zu einem „immobilen“ Körper Lerneffekte sowie spezifische Formen der Subjektwerdung jenseits der reinen Selbstinszenierung und des Umgangs mit sich auf den Ortswechsel beziehenden Gegenständen und Institutionen? In welcher Form werden unsere Körper zu Trägern mimetischer Beziehungen oder zu Akteuren von Ritualen, die die Entwicklung praktischen Wissens ermöglichen?

Diese und weitere Fragen sollen in den folgenden Kapiteln erörtert werden. Die nachstehenden Analysen widmen sich einem Begreifbarmachen der Lerneffekte, die einen Bezug zum Körper haben, über ihn vonstattengehen oder überhaupt erst möglich werden, wenn ein Körper die notwendige Mobilität aufweist, um da sein zu können, mit den anderen, an diesem einen Ort. Es sollen die unterschiedlichen Dimensionen jener Lerneffekte erörtert werden, die den Körper berühren, die körperliche Präsenz, das Erlernen des Körpers des Anderen (des enkulturierten Körpers) und das Erlernen durch den Körper, die körperliche Mimesis, die über das Visuelle der modernen Medien zugunsten eines verkörperten Sehens hinausgeht. Dabei wird sowohl das Lernen des (eigenen und des anderen) Körpers als auch das „Lernen durch den Körper“ beleuchtet, welches über den Körper vonstattengeht oder erst dank einer körperlichen Präsenz möglich ist.

## Die Begegnung als Ausgangspunkt

Die Forschungsarbeiten, auf die sich der vorliegende Band bezieht, nehmen die Interaktionssituation der Begegnung als Ausgangspunkt. Mit Referenz auf Erving Goffman und die Chicagoer Schule definiert Christophe Bouyssi diese als „ein soziales Phänomen, welches von einer Kopräsenz und wechselseitiger Aufmerksamkeit der Subjekte hinsichtlich bestimmter signifikanter Elemente geprägt ist“ (Bouyssi 2015, S. 23). Erst durch die Präsenz sowie die ihr innewohnende Aufmerksamkeit kann eine Begegnung entstehen. Diese erfordert ein Sich-Einbringen der Personen,

was ihre Beteiligung determiniert. Folglich kann festgehalten werden, dass die Begegnung auf eine Beteiligung verweist, welche den Körper in einen Ort einbringt, der diese Kopräsenz ermöglicht. Die verschiedenen verbalen oder nonverbalen Interaktionen bieten dieser Beteiligung Raum.

Derartige Aspekte sind in interkulturellen deutsch-französischen Begegnungen zu beobachten, so auch im Schüleraustausch:

Wir stellen fest, dass die deutsch-französische Kulturvermittlung in diesem konzeptuellen und programmatischen Rahmen weniger auf dem Wort beruht als vielmehr auf dem Körper. Dieser muss sich – ob nun allein oder in der Gruppe – an einen anderen Ort begeben, eine Grenze überschreiten und zu einem fremden Körper werden. Dies ist die Voraussetzung und die Umsetzung kultureller Begegnung [...]. Der Körper muss bekleidet, beherbergt und ernährt werden, er muss aktiv sein, sich erholen und entsprechend aufgenommen werden – er steht im Zentrum deutsch-französischer Kulturvermittlung [...]. Da sich die Begegnungen stets im Unmittelbaren verorten, müssen sich die Körper der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Alltäglichen stellen, in der sie sich einen Raum erschließen müssen, der nicht ausschließlich öffentlich sein kann.

Doch bittet man wohl kaum einen fremden Körper in seinen privaten Raum, ohne mit den gebotenen Ritualen der Gastfreundschaft aufzuwarten. Die Präsenz dieses fremden Körpers wird folglich gewisse Zeremonien einleiten, welche den Empfang jenes Körpers versinnbildlichen, der für den Gastgeber zum Symbol der „begegneten“ Kultur wird – also jener Kultur, der „entgegen“ er seine eigene kulturelle Identität konstruieren konnte.

Seinen Körper zu exponieren, ihn zum Gegenstand der Vermittlung zugunsten interkultureller Begegnungen zu machen, erfordert zwangsläufig eine Reflexion und Darstellung seiner selbst. Ein breitgefasstes Verständnis des Kulturbegriffs vorausgesetzt, besteht interkultureller Austausch folglich in erster Linie aus einer körperlichen und territorialen Begegnung (Bouyssi 2015, S. 95).

Im Gegensatz zur virtuellen Begegnung, die Bouyssi in seiner Dissertation analysiert, beinhalten die Begegnungen im Rahmen des Schüleraustauschs ein Verlassen des eigenen Klassenzimmers oder der eigenen Schule, zumal die Präsenz in der Partnerschule kurzlebig, begrenzt und häufig atypisch ist – beispielsweise bei Zusammenkünften in der Kantine oder anderen Räumen jenseits des Klassenzimmers. Man verlässt das eigene Klassenzimmer. Folglich bewegt man sich im informellen Rahmen, einem Austreten aus der formellen Logik der Schulkasse und des Sprachunterrichts. Und dies beginnt mit dem Ort.

Der Austausch über das Internet hingegen verortet sich zumeist im schulischen Raum, in der Schulklasse und der schulischen Logik, selbst wenn die Schülerinnen und Schüler versuchen, sich davon zu distanzieren. Sie bleiben im formellen schulischen Rahmen – dies lässt sich anhand des Ortes und der Logik der beteiligten Körper erkennen, zumal bei einem mediatisierten Kontakt der Körper des Anderen

in der Ferne bleibt, in seinem Territorium. Weder verlassen die Jugendlichen die Komfortzone ihres eigenen Territoriums noch belegt der andere diesen Raum. Die Begegnung mit dem Anderen ist begrenzt, vollzieht sich nicht über eine Begegnung der Orte und der Körper, Sehen und Hören sind die einzigen beanspruchten Sinne. Dies bedeutet nicht, dass tiefgreifende Studien zur Frage nach mediatisierten Begegnungen über räumliche Distanzen hinweg nicht erforderlich wären. Doch derartige Analysen erfordern zunächst eine fundierte Erhebung der Besonderheiten realer Begegnungen, welche das vorliegende Werk bieten will. So entsteht ein Spannungsfeld zwischen einer gewissen Immobilität der Institution Schule, welche der virtuelle Austausch nicht hinterfragt, und der Mobilität eines Austausches, der den Körper und in gewisser Weise auch die Institution Schule in Bewegung bringt. Dementsprechend „sprengt“ die Mobilität den gewohnten Rahmen schulischer Aktivitäten (Montandon/Sarremejane 2016).

## Der Schüleraustausch

In unserer Analyse konzentrieren wir uns auf kürzere Austauschprogramme mit einer Dauer von maximal zwei Wochen, ein wichtiges Element der vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) geförderten Aktivitäten, welches auch die Finanzierung des im vorliegenden Band dargestellten Forschungsprojektes übernommen hat.

Traditionell berührt der Schüleraustausch jene Klassen, in denen die Sprache des Partnerlandes als erste oder zweite Fremdsprache gelehrt wird und die in den Schulferien oder während der Schulzeit eine oder zwei Wochen in der Gastfamilie verbringen, gegebenenfalls im Rahmen einer Schulpartnerschaft. Diese Begegnungen beinhalten sowohl den Unterrichtsbesuch als auch kulturelle Besichtigungen (Bock/Defrance/Krebs/Pfeil 2008, S. 367).

In Anbetracht ihrer hohen Anzahl wird nur ein Teil dieser Austauschprogramme vom DFJW subventioniert. Nicht alle entsprechenden Anträge münden tatsächlich in eine Förderung, und diese deckt die anfallenden Kosten auch nur partiell, „mitunter lediglich fünf bis zehn Prozent der Gesamtkosten des Austauschs“ (ebd., S 372).

Der Sektor des Schüleraustauschs hat schon immer einen bedeutenden Anteil der ausgerichteten Programme und beteiligten Jugendlichen ausgemacht (ebd., S. 370).

Im gleichen Werk wird ferner ausgeführt:

Die Mehrheit der Begegnungen beinhaltet einen klassischen Austausch zwischen zwei Klassen oder Gruppen des gleichen Sprachniveaus mit Unterbringung in der Gastfamilie, kulturellen und teils projektbezogenen Besichtigungen, dem Alltag in der Familie, der Entdeckung der Kultur des Partnerlandes (die sich jedoch häufig auf touristische Besichtigungen beschränkt), der Entdeckung des dortigen Schulsystems und manchmal einem gemeinsamen Arbeitsthema (ebd., S. 377).

Hier fällt auf, dass der Bezug zum Tourismus negativ konnotiert ist und eine geringe Wertschätzung entsprechender Besichtigungen impliziert. Diese „gehen nur selten mit einer pädagogischen Vorbereitung einher, welche über die reine Informationsbeschaffung im Internet hinausgehen würde“, wie einige Zeilen später zu lesen ist. Insbesondere in den beiden Hauptstädten sei dies zu beobachten.

In dem Dokument wird zudem hervorgehoben, dass aufgrund der verhältnismäßig kleinen Deutschklassen in Frankreich häufig Jugendliche verschiedener Altersstufen und Sprachniveaus zusammenkämen, was auch bei den von uns beobachteten Begegnungen der Fall war. Dies ist der Rahmen, in dem wir die Begegnungen mit dem Anderen und insbesondere die Rolle des Körpers und des Ortes untersuchen wollten. Zu diesem Zweck haben wir die Jugendlichen bei ihren Besichtigungen begleitet, insgesamt drei Gruppen in fünf Situationen.

Eine dieser Begegnungen wurde von allen Forscherinnen und Forschern begleitet und dementsprechend häufig wird sie in den verschiedenen Kapiteln des vorliegenden Bandes thematisiert. Hierbei handelt es sich um den Austausch zwischen einer Pariser Privatschule und einem Berliner Gymnasium, in dem das Französische eine bedeutende, gar historische Rolle genießt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Begegnung besuchten die 8. und 9. Klasse, dieser Austausch betraf zwei Städte mit besonders bedeutendem kulturellen Erbe.

Zudem wurde ein Austausch zwischen zwei Schulen aus Berlin und Lyon an beiden Standorten beobachtet. Die an dieser Begegnung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler waren in der 11. und 12. Klasse.

Darüber hinaus nahm einer der Forscher an einem Begegnungsprogramm an einem dritten Ort teil, um auch über ein Beispiel eines anderen Bezuges zum Ort (oder Territorium) zu verfügen.

## Das Vorgehen

Die Forscherinnen und Forscher haben sich für eine teilnehmende Beobachtung entschieden und sich an den Begegnungen beteiligt, was ihnen auch die Gelegenheit bot, sich untereinander zu treffen. Ganz im Geist der Forschungsprojekte des DFJW bestand das Forschungsteam aus drei deutschen Mitgliedern (Freie

Universität Berlin) sowie drei französischen Mitgliedern (Forschungszentrum EX-PÉRICE der Universitäten Paris 8 und Paris 13). Sie waren an den Orten der Begegnung anwesend, begleiteten die Zusammenkünfte und Besichtigungen und entwickelten ihre Beobachtungen durch körperliche Kopräsenz. Sie wurden Teil der Umgebung, in der die Begegnungen stattgefunden haben, und konnten sie selbst körperlich erleben. Dadurch konnten sie die Begegnungen nicht nur beobachten, sondern auch in diese eintauchen und mit den Lehrkräften und Jugendlichen interagieren, wobei sie bei bestimmten Besichtigungen zu ebenbürtigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden, in anderen Momenten wiederum komplexere Rollen einnahmen, die sich zwischen ihrer eigenen unmittelbaren Teilnahme und der mittelbaren Teilnahme über die der Jugendlichen bewegten.

Der inhaltliche Fokus auf die Körper und Orte verleiht der Frage nach der direkten oder indirekten Beobachtung besondere Bedeutung. So hat das Forschungsteam neben der Beobachtung *in situ* einen Teil der Aktivitäten gefilmt (beispielsweise manche Besichtigungen) oder fotografiert, um die Situationen auch im Nachhinein vertiefend auswerten zu können. Doch auch das Filmen ist alles andere als neutral und führte trotz vorheriger Einverständniserklärung sogar zu einem Zwischenfall mit einem Elternteil. An anderer Stelle wiederum wurde der Mitschnitt in den regulären Ablauf der Aktivität eingebunden, indem eine Gruppe Jugendlicher den Forscher bat, die Aufnahmen ihrer sportlichen Glanzleistungen auf YouTube hochzuladen.

Die Forschenden bereicherten diese Elemente um Interviews einzelner Schülerinnen und Schüler, überwiegend jedoch ganzer Gruppen, die vor, während oder nach der Begegnung durchgeführt und in Absprache mit den Lehrkräften teils in die Begegnung eingewoben wurden, teils unabhängig von der jeweiligen Situation stattfanden. Darüber hinaus wurden Gruppen- und Einzelinterviews mit den Eltern sowie jenen Lehrkräften durchgeführt, die den Austausch organisiert oder begleitet haben.

Anhand dieses Materials sollen die unterschiedlichen Handlungen und Standpunkte der verschiedenen Protagonisten greifbar gemacht werden. Dabei sind die Forscherinnen und Forscher selbst aktiv an den jeweiligen Situationen beteiligt, sie sind selbst teilnehmende Protagonistinnen und Protagonisten, nehmen jedoch aufgrund ihrer Interpretation, welche sie der Wissenschaftsgemeinde zur Verfügung stellen, eine spezifische Rolle ein. Dieses Spannungsfeld zwischen der Austauschgruppe und der Wissenschaftsgemeinde stellt die Besonderheit und mitunter auch die Schwierigkeit bezüglich der Haltung der Forschenden dar, die sich mehr als nur ihrer reinen Teilnahme verschrieben haben. Dies gilt jedoch auch für die Jugendlichen oder die Lehrkräfte und ihre persönlichen oder beruflichen Verbindungen jenseits der Begegnung.

Das Ziel des vorliegenden Bandes liegt in der Analyse der Lernprozesse der Jugendlichen unter Anwendung der oben genannten qualitativen Methoden. Dabei kommen insbesondere zwei Perspektiven zum Tragen: Die eine Perspektive beinhaltet

die tiefgreifende Beobachtung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche sich teilweise auf Videomitschnitte stützt, in denen die Beobachterin oder der Beobachter selbst eine zentrale Rolle spielt. Diese Perspektive beruht also auf der Beobachtung durch eine Forscherin oder einen Forscher, die oder der einerseits an der Situation teilnimmt, andererseits jedoch keine Akteurin oder kein Akteur des Ereignisses ist, wodurch sie oder er sich gleichzeitig jenseits des Ereignisses verortet. Die zweite Perspektive fokussiert sich auf die subjektiven Berichte der Jugendlichen, die Einblicke in ihre Gefühle, Anschauungen und Wertevorstellungen bieten sowie in ihre persönlichen Beurteilungen und Strategien zur Verarbeitung bestimmter Ereignisse. Die Forscherinnen und Forscher sind stets bemüht, diese beiden Perspektiven miteinander in Bezug zu bringen und ihre Komplementarität herauszuarbeiten. Diese beiden ethnographischen Methoden werden zudem um theoretische Perspektiven ergänzt. So wird beispielsweise untersucht, inwiefern diese Klassenreise touristische Elemente beinhaltet und inwiefern sie sich von einer rein touristisch ausgerichteten Reise unterscheidet. An anderer Stelle werden jene Prozesse analysiert, die den Jugendlichen Selbstständigkeit verleihen, sowie die Art und Weise, wie sie mit der Dialektik von Fremdheit und Vertrautheit umgehen.

## Der Aufbau des Bandes

Jede Forscherin und jeder Forscher hat ausgehend von den eigenen Erfahrungen und Erhebungen sowie ihrer oder seiner Auslegung der Daten anderer Teammitglieder je ein Kapitel vorgeschlagen, welches sich den unterschiedlichen Fragen widmet, die im Forschungsteam gestellt wurden.

Im Zentrum des von Christoph Wulf verfassten Eröffnungskapitels mit dem Titel *Bildung als Aneignung des Fremden* stehen unterschiedliche Fremdheitserfahrungen der Jugendlichen. In dieser Begegnung mit dem Fremden liegt der wichtigste Beitrag des Austauschs zu ihrer Bildung. Die grundlegende Bildungserfahrung besteht in der Erkenntnis, dass alles uns Vertraute auch anders verstanden oder organisiert werden kann. Diese Erfahrung ist die Voraussetzung dafür, ein Verständnis des Anderen und Formen der Kooperation zu entwickeln. Darüber hinaus bietet die Erfahrung der Alterität durch die Begegnung mit dem Anderen die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Subjektivität besser zu verstehen. Bildung im Europa von heute ist interkulturell. Dieser Aspekt wird in der ethnographischen Studie erläutert, deren zentrale Fragestellung sich der Erfahrung deutscher Jugendlicher in Paris widmet. Der Text beschreibt und analysiert die Erfahrungen der Jugendlichen mit der Stadt Paris, der französischen Gastfamilie und der im Bezug zur deutschen so unterschiedlichen französischen Schulkultur. Abschließend beleuchtet der Text ein existentielles Erlebnis der Jugendlichen, die „Stolpersteinaktion“ in Berlin, bei der einige deutsche und französische Jugendliche tiefgreifende Alteritätserfahrungen machen.

Der anschließende Beitrag *Zeit(-)Räume, Begegnungen, Sprachen – Bildungserfahrungen durch Schüleraustauschfahrten* von Ingrid Kellermann widmet sich einer Analyse der zahlreichen (Bildungs-)Erfahrungen, die eine Begegnung *in situ* sowohl für die „Gäste“ als auch für die „Gastgeberinnen und Gastgeber“ beinhalten. Die Zeit in der Gastfamilie, der Schule oder der eigenen Gruppe und die Besichtigung der anderen Stadt bieten nicht nur die Gelegenheit, in eine kaum bekannte Welt einzutauchen, sie erfordern auch einen Abgleich der eigenen Welt mit jener der Jugendlichen des Partnerlandes. Hier erhält die Performativität eine zentrale, konstituierende Kraft, welche von den unterschiedlichen Erfahrungen, Sprachen und Kulturen ausgeht und sowohl die Dynamik der eigenen Gruppe als auch das individuelle Erleben beeinflusst. Auf Grundlage von Interviews sowie Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften und Jugendlichen, die an zwei Austauschprogrammen teilgenommen haben, zeichnet diese Analyse die kognitiven und emotionalen Bildungsprozesse nach und beleuchtet das Bildungspotential des Schüleraustauschs mit Blick auf das interkulturelle Lernen.

Gilles Brougère geht in seinem Artikel *Körper und Orte im Austausch oder der Schüleraustausch als Tourismuserfahrung* der touristischen Dimension des Schüleraustauschs nach, die vor allem in Städten wie Berlin, Paris und (in etwas geringem Ausmaß) Lyon Relevanz erhält – in Städten also, die bedeutende touristische Anziehungspunkte darstellen, was nicht zuletzt auch an den diesbezüglichen Erwartungen ihrer Besucherinnen und Besucher deutlich wird. Bei den Bildungseinrichtungen und Lehrkräften stößt die Frage nach dem Tourismusbezug auf eine ablehnende Haltung, da jeglicher entsprechende Vergleich als geringschätzend erachtet wird. Die Jugendlichen wiederum begrüßen die Überlappung von Tourismus und kultureller Entdeckung und betrachten sie als durchaus positiv sowie mit der Bildungsdimension kompatibel. Die Analyse der Aufenthalte zeigt die Realität dieser touristischen Dimension auf – sowohl in der Programmausrichtung, also der Auswahl der Besichtigungen, als auch in der gelebten Erfahrung der Jugendlichen. Der Beitrag will diese Aspekte nicht kritisieren, sondern unterstreicht vielmehr unter Bezugnahme auf verschiedene andere diesbezügliche Studien den Zusammenhang von Lerneffekten und touristischer Dimension. So kann die Rolle des Körpers, des Ortswechsels und der Emotionen in der Erfahrung des Schüleraustauschs herausgearbeitet werden.

Lucette Colin analysiert in ihrem Beitrag *Reisen mit der Schulklasse: Welche spezifischen Herausforderungen gibt es im Hinblick auf die Mobilitätserfahrung?* die Erfahrung des traditionellen Schüleraustauschs zwischen der Pariser und der Berliner Oberstufenklasse. Die Entwicklung individueller Langzeitaufenthalte oder sozialer Netzwerke richtet das Augenmerk aufgrund der horizontalen Lerneffekte, die jenseits der Schule in der Peergroup erworben werden, auf das Bildungspotential dieser gewöhnlich in das reguläre Schulprogramm integrierten Auslandsaufenthalte. Welche Effekte treten auf, wenn die Immersion in das betroffene Land für die Jugendlichen aufgrund ihrer ausländischen Herkunft und entsprechender Familienbesuche bereits gängige Praxis darstellt? Diese Besonderheit verweist (nicht ohne

Widersprüche) auf heuristische Perspektiven bezüglich der Rolle der Schule, des Spannungsfelds zwischen der Tragweite der schulischen Form und dem Verlassen der Schulmauern sowie der Bedeutung der Peergroup, die mit Hinblick auf Familienreisen und ihre Relevanz für die Subjektivierungsprozesse dieser Phase der Adoleszenz eine Pädagogik der „schulischen“ Reise greifbar machen.

Der folgende Beitrag von Karsten Lichau mit dem Titel *Zwischen Einsamkeit und sens commun. Zur ästhetischen Inszenierung sozialer Resonanz* zeigt auf, dass die Begegnung für die teilnehmenden Jugendlichen einen ambivalenten Moment darstellt, da sich hier die Welt der Schule oder der Klasse, die Welt der Peergroups oder Cliques und die Welt der Familie bzw. des Elternhauses überlappen. Dieser wechselseitige Kontakt zwischen üblicherweise voneinander unabhängigen Welten schafft zahlreiche Gelegenheiten des situationsbezogenen Lernens. Während ihrer gegenseitigen Besuche erleben und inszenieren die Jugendlichen zeitlich und räumlich offene Situationen jenseits des schulischen Zwangs und schaffen so Möglichkeiten der Befriedigung eines „Resonanzverlangens“ (Rosa 2011). Dabei kommt den körperlichen und sinnlichen Erfahrungen besondere Bedeutung zu. Die empirische Analyse der Repräsentationen einer von den Jugendlichen organisierten „Party“ und verschiedener Einsamkeitssituationen macht deutlich, dass die mit materieller und sozialer Resonanz einhergehenden sinnlichen Erfahrungen sowie vorübergehende Momente des Rückzugs von der sozialen Gruppe ein nachhaltiges, aktives soziales Lernen erlauben und zur Realisierung eines Gemeinsinns beitragen, der durch die Konfrontation mit gesellschaftlichen Normen und Regeln die Teilhabe an sozialen Prozessen ermöglicht.

Anhand der dualen Erfahrung des Schüleraustauschs zwischen den beiden Bildungseinrichtungen aus Berlin und Paris widmet sich Christine Delory-Mombergers Kapitel *Schüleraustausch: zwischen den Körpern, zwischen den Sprachen, zwischen den Welten* der Beschreibung und Analyse der verschiedenen Dimensionen, die auf körperlich-sinnlicher, sprachlich-semantischer und kulturell-anthropologischer Ebene von dieser Form der Begegnung mit dem Anderen berührt werden. Durch die Situationen des *Abstandes* in der Beziehung des Selbst zum Anderen wird der Schüleraustausch zum Ort einer Erfahrung des *Dazwischens: zwischen den Körpern, zwischen den Sprachen, zwischen den Welten*.

## Zentrale Problematiken und Perspektiven

So unterschiedlich die thematischen Hauptachsen der verschiedenen Forscherinnen und Forscher auch sein mögen, sind sie sich doch alle darin einig, dass der Austausch den Jugendlichen Lern- und Bildungserfahrungen von unschätzbarem Wert bieten kann. Im Folgenden sollen einige der Fragen und Perspektiven, die unsere Forschungsaktivitäten berühren, dargestellt werden.

Bei der Analyse der Besonderheiten dieses Schüleraustauschs wurde deutlich, dass jede Reise für die Familie, die Schule und die Peergroup eine „liminale

Situation“ oder eine „Schwellensituation“ hervorbringt. Letztere beinhaltet für zahlreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer neue, häufig unvorhergesehene Lern- und Bildungserfahrungen. Unter „liminale Situation“ verstehen wir eine Situation im „Dazwischen“, welche zwar von der Schule ausgerichtet wird, nicht jedoch „Schule“ im eigentlichen Sinne ist. Ein anderer Aspekt der Schwellensituation betrifft den Aufenthalt in der Gastfamilie, die zwar durchaus eine Familie ist, aber nicht die gleiche Vertrautheit bietet wie die eigene. Auch der Aufenthalt in einer fremden Stadt, sei dies nun Berlin, Paris oder Lyon, impliziert für die Jugendlichen einen Bruch mit ihrem gewohnten Alltag. Hinzu kommt ihre Begegnung mit Jugendlichen einer anderen Schule, einer anderen Stadt und einem anderen Land, welche als Herausforderung erlebt wird. Wie aus der Ritualforschung bekannt ist, bieten viele Rituale derartige „Schwellenerfahrungen“ oder „Übergangsphasen“ zwischen Ausgangs- und Zielsituation, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedliche, häufig überraschende Erfahrungen machen.

Eine weitere wichtige Besonderheit des Schüleraustauschs liegt im ausgeprägten körperlichen und sinnlichen Aspekt des Lernprozesses. Die Jugendlichen befinden sich in einer Situation, die weder „Schule“ noch „Freizeit“ ist. Sie nehmen zwar an einem touristischen Programm teil und entdecken die Sehenswürdigkeiten der anderen Stadt, doch sie betrachten sich nicht als reine Touristinnen und Touristen. Obgleich bestimmte Momente durchaus als touristisch wahrgenommen werden, erkennen einige Jugendliche einen deutlichen Unterschied zum gewöhnlichen Tourismus (oder zumindest der touristischen Praxis ihrer eigenen Familie), da sie die Sprache des anderen Landes sprechen, in der Gastfamilie leben und mit der Peergroup zusammen sind. Auch ihr Schulbesuch führt dazu, dass sie sich von klassischen Touristinnen und Touristen unterscheiden. Sie erkunden die andere Stadt über ihren Körper. Sie erleben sie hautnah, den ganzen Tag, sehen sie, hören sie, spüren sie. Mit den Bewegungen ihres Körpers erschließen sie sich den urbanen Raum. Es entstehen „Resonanzenerfahrungen“. Die Stadt „pulsiert“ in ihnen. Dank ihrer Vorstellungskraft verinnerlichen sie Straßen, Plätze und Sehenswürdigkeiten. Durch ihre Körperpräsenz in der urbanen Kultur eignen sie sich die Stadt mimetisch an.

Auch die Schwellensituation führt zu neuen sozialen Lernerfahrungen innerhalb der Gastfamilie, mit den Gastgeberinnen und Gastgebern sowie mit der Peergroup. Die Jugendlichen erleben nicht die gleiche Vertrautheit wie in ihrem gewohnten Umfeld, sondern vielmehr eine gänzlich neuartige Situation, in der häufig andere Handlungs- und Reaktionsmuster von ihnen erwartet werden. Zahlreiche Jugendliche fühlen sich verunsichert und befürchten, den Erwartungen nicht entsprechen zu können. Häufig entwickeln sie Selbstzweifel und Einsamkeitsgefühle. Diese Momente sind zwar nicht angenehm, doch sie können von großer Bedeutung für den Bildungsprozess sein.

Einer der wichtigsten Lernprozesse während des Schüleraustauschs betrifft Fremdheits- und Alteritätserfahrungen. Während der „Reise allein mit der Klasse“ erleben die Jugendlichen Brüche mit ihrem gewohnten Alltag. Manche der

französischen Jugendlichen inszenieren diese Brüche bewusst. So tragen sie beispielsweise Leggings, Miniröcke oder Baseballmützen, Kleidungsstücke also, die sie in ihrer Pariser Privatschule nicht tragen dürfen. Durch derartige Brüche befreien sie sich von den starren Schulregeln. Insbesondere in jenen Bereichen, die an der französischen Schule als zu streng kritisiert werden, erleben die französischen Jugendlichen in Deutschland eine andere Schulkultur. In den Gastfamilien fühlen sich manche Schülerinnen und Schüler herzlich willkommen und liebevoll aufgenommen; andere wiederum machen gegenteilige Erfahrungen und klagen über den Eindruck mangelnder Wertschätzung. Sie fühlen sich allein und verlassen, entwickeln jedoch erst aufgrund dieser Gefühle ein besseres Selbstverständnis. So ermöglicht die Begegnung mit dem Anderen eine neue Art der Selbstwahrnehmung.

Das Erlernen der Sprache des Anderen wird häufig als die zentrale Aufgabe des Schüleraustauschs wahrgenommen. Hinzu kommen sinnlich-ästhetische Erfahrungen mit körperlichem Bezug, die zahlreiche Lern- und Bildungsmöglichkeiten „außerhalb“ des kognitiven Schulprogramms ermöglichen. In unseren Beobachtungen werden viele dieser Erfahrungen als mimetische Prozesse oder Resonanzprozesse beschrieben. Da Resonanzprozesse mimetische Prozesse sind, kann festgehalten werden, dass die beiden Prozessformen auf Grundlage einer offenen Haltung dem Anderen gegenüber darauf abzielen, anderen Menschen und Gegenständen „ähnlich“ zu werden. Diese Prozesse werden als Bilder, Geräusche, Geschmacks- und Berührungserfahrungen, Gerüche und Bewegungen in das eigene Vorstellungsvermögen integriert, in der eigenen Person verkörpert. Es handelt sich hierbei also nicht um sprachlich kodierte Prozesse, die sich trotz ihrer zentralen Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen oft nur unzulänglich beschreiben lassen. In diesen Bereich des schweigenden, aber äußerst wichtigen Wissens fallen auch die Atmosphäre, die die Jugendlichen beispielsweise in der Schule oder der Familie umgibt, die „fruchtbaren Momente“ einer Begegnung oder praktisches und körperliches Wissen (Kraus/Budde/Hietzge/Wulf 2017).

Eine 2017 von der TUI-Stiftung in Auftrag gegebene und vom Meinungsforschungsinstitut YouGov veröffentlichte Studie mit 6000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Alter zwischen 16 und 26 Jahren aus Deutschland, Frankreich, Spanien, Italien, Großbritannien, Polen und Griechenland bestätigt die Notwendigkeit derartiger schulischer Austauschprogramme. Insbesondere die Schlussfolgerungen über die politische Einstellung der Jugendlichen geben sehr zu denken: So haben im Schnitt 48 Prozent der befragten Jugendlichen Zweifel, ob die Demokratie tatsächlich die beste Staatsform sei. In Frankreich sind 42 Prozent der Jugendlichen skeptisch bezüglich des Wertes der Demokratie, in Italien 45 Prozent und in Polen 42 Prozent. In Polen sprechen sich viele Jugendlichen eher für eine Expertokratie aus, in Frankreich hingegen wird mehr direkte Demokratie und mehr Raum für Partizipation gefordert, in Spanien und Großbritannien spielen sozialistische und kommunistische Einflüsse eine bedeutende Rolle.

In unserem Kontext ist die Einstellung der Jugendlichen zur Europäischen Union besonders vielsagend. Über 70 Prozent der Jugendlichen sehen den Hauptwert

der Europäischen Union in den Vorzügen des Binnenmarktes, der offenen Grenzen und der Freiheit beim Reisen und der Arbeitsplatzwahl. 63 Prozent betonen die Wichtigkeit der Aufrechterhaltung des Friedens und 57 Prozent den Vorteil der gemeinsamen Währung. Kulturelle Werte werden nur von 30 Prozent der Jugendlichen angesprochen. Über die Mehrheit aller befragten Jugendlichen befürwortete die EU-Mitgliedschaft ihres Landes. In Spanien betrifft dies 73 Prozent, in Deutschland 69 Prozent, in Italien, Frankreich und Großbritannien zwischen 58 und 61 Prozent. Allerdings sprechen sich auch 21 Prozent aller Befragten für einen Austritt ihres Landes aus der Europäischen Union aus.

Unsere eher auf subjektive Interpretationen, Werte und Lebenseinstellungen der Jugendlichen ausgerichtete Untersuchung macht die einzigartige Bedeutung des Schüleraustauschs deutlich – nicht nur für das Verhältnis zwischen Deutschland und Frankreich, sondern auch für das Zusammenleben auf Ebene der Europäischen Union. Die Fokussierung unserer Analyse auf die Begegnung mit dem Anderen bietet einen Beitrag für den konstruktiven Umgang mit Fremdheit und Alterität. Im Gegensatz zur oben genannten Umfrage konzentriert sich unsere Untersuchung auf die vielschichtige Dimension kultureller, politischer und sozialer Lern- und Bildungsprozesse. Sie zeigt auf, dass der kreative Umgang mit Alterität in Deutschland, Frankreich und Europa ein zentrales Element moderner Bildung darstellt, dessen Entwicklung weiterer Anstrengungen bedarf.

## Danksagung

Dank schulden wir den Schulen in Deutschland und Frankreich für die Möglichkeit, diese Untersuchung durchzuführen. Herzlich danken wir vor allem den Lehrerinnen, die den Austausch der Jugendlichen organisiert und realisiert haben und die uns freundlich Einblick in ihre Arbeit gaben. Auch bei den Schülerinnen und Schülern möchten wir uns herzlich bedanken: Sie haben uns immer wieder bereitwillig bei unseren Forschungen unterstützt. Dank schulden wir auch denen, die für uns die Interviews und Gruppendiskussionen transkribiert haben. Besonderen Dank schulden wir Prof. Dr. Elfie Poulain, die unsere Texte ins Französische, und Jo Schmitz, die unsere Texte ins Deutsche übersetzt hat, sowie Dr. Michael Sonntag, der uns mit der Redaktion des deutschen Buches unterstützt hat.<sup>1</sup> Schließlich möchten wir unseren herzlichen Dank Elisabeth Berger und Anya Reichmann vom Deutsch-Französischen Jugendwerk ausdrücken, das unsere Arbeiten finanziell unterstützt hat.

Berlin, im Juli 2017

Das deutsch-französische Forschungsteam

---

1 Es wurde eine gendergerechte Schreibweise angestrebt. Die Autoren benutzen die männliche und weibliche Form innerhalb ihrer Artikel einheitlich. Es kann zu Abweichungen zwischen den einzelnen Artikeln kommen.



## Bildung als Aneignung des Fremden

### Einführung

Das Ziel dieser Untersuchung besteht darin, die Vielfalt und Vielschichtigkeit der Lern- und Bildungsprozesse junger Menschen sichtbar zu machen und zu zeigen, dass sie nicht auf den Erwerb curricularer Inhalte und rationaler Erkenntnisse begrenzt werden können. So wichtig der Erwerb curricularen Wissens in der Schule ist, er bedarf der Ergänzung durch andere Lernprozesse, um die in den komplexen Gesellschaften der Gegenwart erforderlichen Bildungsprozesse zu vermitteln. Der UNESCO-Bericht von 1996, „Learning: the treasure within“ mit dem deutschen Titel „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ (DUK 1997), unterscheidet daher vier wichtige Bereiche lebenslangen Lernens: *Lernen zu wissen, Lernen zu tun, lernen miteinander zu leben, lernen zu sein* (Delors 1996). Dieses Verständnis von Lernen macht deutlich: Die Bildung der Sinne und des Körpers, die politische und soziale Bildung, die Fähigkeit zur partizipatorischen Gestaltung des Gemeinwesens und des eigenen Lebens sind von zentraler Bedeutung. Aufgrund der Komplexität dieser Ziele lässt sich häufig nur schwer feststellen, inwieweit sie erreicht werden. Viele Verfahren des Messens und quantifizierender Auswertung stoßen an ihre Grenzen.

Spätestens seit Goethes Italienreise ist auch einer größeren Öffentlichkeit bekannt, dass Reisen bildet. Daher muss eine demokratische Gesellschaft darum bemüht sein, die mit dem Reisen verbundenen Bildungserfahrungen möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Viele Jugendliche haben heute die Möglichkeit, während ihrer Schulzeit an einer Klassenfahrt oder einem Jugendaustausch teilzunehmen. Neben den curricularen Zielen besteht eine Aufgabe dieser Reisen darin, kulturelle und soziale Lernprozesse zu ermöglichen und die Entwicklung des Miteinanderlebens zu fördern. Da Klassenreisen (Pflicht-)Veranstaltungen der Schule sind, werden stets Wege gefunden, auch Jugendlichen aus weniger wohlhabenden Familien die Teilnahme zu ermöglichen. Viele Jugendliche nehmen im Verlauf ihrer Schulzeit an mehreren Klassenfahrten teil, die im Unterschied zu Frankreich in Deutschland zum festen Bestandteil schulischer Bildung gehören. Bei den Reisen im Rahmen des deutsch-französischen Jugendaustauschs kommen noch einige Faktoren hinzu, die ihren Ursprung in der Entstehung dieses Bildungsprogramms haben.

Dieser Jugendaustausch wurde erst durch die Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerks infolge des Elysée-Vertrags im Jahre 1963 ermöglicht. Ziel ist

es, möglichst vielen deutschen und französischen Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, Jugendliche des anderen Landes kennenzulernen. Damit soll ein Interesse füreinander geweckt und die Voraussetzung für ein wechselseitiges Kennenlernen, Verstehen und Kooperieren entwickelt werden. Durch eine gemeinsame deutsch-französische Jugendarbeit gilt es, die Voraussetzungen für ein friedliches Zusammenleben von Deutschen und Franzosen zu schaffen und die Voraussetzungen für weiterreichende politische, ökonomische soziale und kulturelle Entwicklungen in Europa zu schaffen. Der Jugendaustausch, für den in Deutschland und Frankreich seit dem Élysée-Vertrag von 1963 die entsprechenden finanziellen Mittel bereitgestellt werden, beruht auf dem entschiedenen politischen Willen, neue und bessere Formen des Zusammenlebens und der Kooperation zu schaffen. Dieser Wille führte im Verlauf der vergangenen 50 Jahre zum Austausch von mehr als acht Millionen Jugendlichen. Anfangs wurden dieser politische Wille und die mit ihm verbundenen Werte und Vorstellungen in der Jugendarbeit wiederholt deutlich artikuliert. Heute ist er eine selbstverständlich gewordene Grundlage der deutsch-französischen Jugendarbeit. Orientierte sich anfangs der Jugendaustausch an dem Anspruch, einen Beitrag zur „deutsch-französischen Freundschaft“ zu leisten, so ist diese starke normative Ausrichtung heute einem „entspannten“ Alltag und einem selbstverständlich gewordenen Zusammenleben gewichen. Der aus den Gründungsintentionen hervorgehende normative Druck, einander auf jeden Fall mögen und wertschätzen zu müssen, ist einem „normalen“ Umgang der Jugendlichen miteinander gewichen, in dem Anerkennung und Wertschätzung, aber auch Abgrenzung und Kritik „gemischt“ sind. Nach wie vor besteht der Anspruch, einander kennenzulernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede anzuerkennen und wertzuschätzen sowie Formen des Zusammenlebens und der Kooperation zu entwickeln.

In diesen Prozessen des Jugendaustauschs spielt die Begegnung mit dem Fremden eine zentrale Rolle. Einmal verkörpern die Jugendlichen des anderen Landes durch ihre fremde Sprache und durch ihre unterschiedlichen Gewohnheiten das Fremde, das unsicher macht und zu Erfahrungen von Alterität führt. Das Fremde der anderen Kultur wird in der urbanen Gestaltung, den historischen Bauten, den kulturellen Zeugnissen und Objekten der anderen Stadt erfahren. Diese Erlebnisse reißen die Jugendlichen aus ihren vertrauten Lebensgewohnheiten heraus und konfrontieren sie zumindest für eine begrenzte Zeit mit neuen Lebensformen. Manchmal werden diese Prozesse als beunruhigend erlebt, manchmal als stimulierend; manchmal lassen sie Gefühle des Alleinseins, der Einsamkeit und des Heimwehs entstehen und führen zur Entdeckung neuer Dimensionen der eigenen Person und der Mitschüler und Mitschülerinnen.

Unter den zahlreichen Erfahrungen des Fremden, die die deutschen Austauschschüler während ihres einwöchigen Aufenthalts in Paris haben, sind drei einschneidend: das Erlebnis der *Stadt Paris mit ihren Baudenkmalern*, die *Andersartigkeit der französischen Schule* und die *Alterität des französischen Austauschpartners und seiner Familie*. In allen drei Fällen werden die kulturelle Diversität und der Unterschied zwischen Paris und Berlin intensiv erlebt. Während es im Hinblick auf die Stadt

Paris und das französische Schulsystem bei allen deutschen Jugendlichen ähnliche Erfahrungen und Einschätzungen gibt, divergieren die Fremdheitserfahrungen mit den Austauschpartnern und ihren Familien. Dementsprechend sind auch die Urteile der deutschen Austauschschüler über ihre „Familie“ unterschiedlich.

## Paris: Mythos, Realität und Erfahrung

Alle Berliner Jugendlichen erstellen ein Reisetagebuch. Sein Aufbau folgt dem Ablauf der Reise vom 16. bis 24. Oktober und umfasst an jedem Tag ein Besichtigungsprogramm am Vormittag und am Nachmittag:

- einen Besuch der *Île de la Cité* mit *Notre-Dame* und der *Île Saint-Louis* am ersten Tag;
- einen Besuch der *Tour Eiffel* und einen freien Nachmittag am zweiten Tag;
- am Vormittag des dritten Tages wird die Partnerschule intensiv besucht; am Nachmittag folgt eine Besichtigung des *Centre Pompidou* und des *Forum des Halles*;
- am Vormittag des folgenden Tages werden der *Louvre* besichtigt und ein Essen in der Kantine der Schule eingenommen. Am Nachmittag werden Gruppen zu je drei deutschen und drei französischen Jugendlichen gebildet, die eine „Rally-Montmartre“ machen;
- der Sonnabend und Sonntag werden in den französischen Familien verbracht;
- am Montag erfolgt ein Besuch der *Tuileries*, der *Place de la Concorde*, der *Champs-Élysées* und des *Arc de Triomphe* mit anschließendem Picknick; am Nachmittag nehmen alle deutschen und alle französischen Jugendlichen an einer Bootsfahrt auf der Seine teil.
- am nächsten Vormittag geht es statt in die wegen Reparaturen geschlossenen Katakomben an die *Place Denfert-Rochereau* und zu *La Défense* mit der Möglichkeit zu shoppen; am Nachmittag folgen ein Interview in Gruppen und ein Spaziergang durch den *Marais* und den *Quartier Latin*;
- am letzten Tag wird die *Place de la Bastille* besucht; sodann schaut man sich die Orte und Personen an, die im deutschen Französischlehrbuch erwähnt werden. Am Nachmittag geht es zurück nach Berlin.

Es folgen z.T. Abschieds-E-Mails, in denen zum Ausdruck kommt, wie herzlich die deutschen Jugendlichen in ihren französischen Gastfamilien aufgenommen wurden. Zum Teil sind Freundschaften entstanden, die dazu führen, dass sich die Jugendlichen freuen, einander nach einem halben Jahr in Berlin wiederzusehen.

Das Programm dieses Besuchs in Paris macht deutlich: Auf der Reise gibt es mehrere Schwerpunkte. Einer ist der Besuch der Stadt mit ihren Sehenswürdigkeiten, ein anderer die Begegnung mit dem bzw. der Austauschschüler(in) und dem Leben in der französischen Familie; ein dritter liegt in der Erfahrung der

französischen Schule. Auch für Freizeit ist Raum, in der die Jugendlichen *ihr* Paris-Programm mit ausgiebigem Shoppen verwirklichen können.

Das in den meisten Fällen etwa 80 bis 90 Seiten umfassende Reisetagebuch der deutschen Schülerinnen und Schüler ist auf Französisch geschrieben und enthält mehrere Teile. Diese sind vorgegeben; es beginnt mit einer Begrüßung, einem Inhaltsverzeichnis, einer Aussage zur Reise, zu Frankreich, zum Weg nach Paris, zur französischen Familie, zur Austauschpartnerin oder zum Austauschpartner. Das Reisetagebuch wird fortgeführt mit Äußerungen über das Einkaufen, das Essen, die französische Schule, den Aufenthalt in Paris, die Besichtigung der Sehenswürdigkeiten, die französischen Jugendlichen und ihre Hobbys, neuen beim Austausch gelernter Vokabeln einschließlich neuer Lieblingsausdrücke und Ausdrücken aus der Sprache der Jugendlichen, wichtigen Adressen und schließlich einem Schlusswort. Diese Strukturhilfe unterstützt die Schüler und Schülerinnen dabei, detaillierte Berichte über ihre Reise zu verfassen. Die Reisetagebücher umfassen nicht nur Beschreibungen, Berichte von Erlebnissen, sondern auch zahlreiche, zum Teil in ästhetischer Hinsicht sehr gelungene Fotos. Sie verbinden sachliche Beschreibungen mit persönlichen Äußerungen, aus denen hervorgeht, wie die Jugendlichen ihre Austauschereferenzen verarbeiten. Diese Reisetagebücher sind Zeugnisse der Bildungswirkungen dieses Austauschs. Wegen ihrer strukturellen Ähnlichkeit soll im Folgenden die Reise nach Paris zunächst im Spiegel eines Reisetagebuchs dargestellt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der subjektiven Verarbeitung der mit dem Austausch verbundenen Erlebnisse.

Eine Schülerin schreibt zum Beispiel, sie sei schon zweimal in Paris gewesen; die jetzige Reise mit den anderen Jugendlichen zusammen habe ihr sehr gut gefallen. In ihr Reisetagebuch nimmt sie ein Foto ihrer französischen Partnerin auf und erwähnt deren jüngeren Bruder sowie den Wohnort der Familie; Hobbys wie Tennis, Klavierspielen und Malen werden als Charakteristika ihrer Austauschpartnerin angegeben. Es folgt eine kurze Beschreibung Frankreichs im Hinblick auf die Größe des Landes und die Bevölkerungszahl. Sodann wird der Flug von Berlin nach Paris beschrieben. Ausführlicher wird die französische Familie vorgestellt. Sie wohnt im 20. Bezirk; die Mutter ist Französin und sehr sympathisch, der Vater ist Deutscher; auch er ist sehr nett; er redet viel. Der kleine Bruder ist ebenfalls sehr sympathisch und erinnert die Austauschschülerin an ihren eigenen Bruder. Ausführlicher wird dann die Austauschschülerin vorgestellt, die 13 Jahre alt ist, gerne liest und gerne Musik hört. Beim Einkaufen wird bemerkt, dass der Einkauf von Früchten und Lebensmitteln in Paris teurer als in Berlin ist. Die Preise im Supermarkt seien nur ein wenig, die in den kleinen Läden jedoch erheblich höher. Ein Schüler belegt seine Behauptung, dass das Leben in Paris wesentlich teurer sei, mit Kopien von Kassenscheinen. Vor allem die Wohnungsmieten sind in Paris wesentlich höher als in Berlin. Dazu schreibt er:

Die Preise für die Appartements sind sehr, sehr, sehr teuer! Ein Appartement mit nur einem Zimmer und 47m<sup>2</sup> kostet im 2. Bezirk 546000 Euro.

In Berlin kann man ein Appartement mit zwei sehr modernen Zimmern und 50m<sup>2</sup> in der Mitte Berlins für 100 000 Euro kaufen.

Ein anderer Jugendlicher bemerkt, dass das Frühstück weniger ausgeprägt als in Deutschland ist; dafür sei aber das Abendessen umfangreich und bestehe aus mehreren Gängen. Viele Schülerinnen und Schüler berichten, dass ihnen das Essen sehr gut schmeckt. Mehrmals wird hervorgehoben, dass die jeweilige französische Mutter eine hervorragende Köchin sei.

Meine französische Familie hat abends stets warm gegessen. Meine französische Mutter sagte, dass die Mahlzeiten die Möglichkeit bieten zusammen zu sein. Ich fand alle Mahlzeiten sehr köstlich. Man aß Fisch, Nudeln, *Quiche*. Mein Lieblingsessen war in der Woche *Quiche*. Wenn es Salat gab, aß man ihn nach dem Essen, nicht wie in Deutschland. Als Nachtschisch gab es Käse und Baguette. Mein Lieblingskäse war der *Cremoulin*. Nach dem Käse isst man noch Früchte, Mousse oder Eis.

Mehrere zentrale Elemente des Frühstücks und des Abendessens werden genannt. In manchen Reiseberichten finden sich weitere detaillierte Angaben über den Hauptgang und über unterschiedliche Käsesorten, Nachtschichten usw.

Im Hinblick auf die französische Schule wird bemerkt, sie sei viel strenger als die deutsche Schule; man werde beim Zuspätkommen bestraft und es werde auf die Qualität der Kleidung geachtet. So seien zum Beispiel Löcher in den Hosen verboten. Habe man solche, müsse man wieder nach Hause gehen und sich umziehen. Die gleiche Sanktion erfolge, wenn die Röcke zu kurz seien. „Quand on a des pantalons avec des trous, on doit aller à la maison pour prendre des nouveaux. Aussi quand on a pris une jupe très, très courte. On ne peut pas porter un chapeau.“ Außerdem haben die Schüler und Schülerinnen viel mehr Unterrichtsstunden als in Deutschland und müssen sehr viele Schularbeiten machen. „Après l'école B. doit toujours faire des devoirs ou apprendre pour des examens.“ Eine andere Schülerin schreibt:

Die Schule fängt in Frankreich um 8.30 an. Pünktlich. Wenn man zu spät kommt, kann man die Schule nicht mehr betreten. Oder der Direktor kommt, und das ist noch schlimmer. Im Unterricht sind die Lehrer nicht strenger als bei uns. Die Schüler reden viel; der Lehrer verhindert das nicht. Die Klassenräume sind sehr groß, aber nicht sehr hübsch.

Die Berliner Jugendlichen sind von Paris sehr angetan. Sie machen Vergleiche mit Berlin und stellen fest: Paris sei viel schöner; es sei eine Stadt mit vielen historischen Sehenswürdigkeiten. In Berlin sei alles im Krieg zerstört und die Stadt sei neu aufgebaut worden. Die Begegnung mit der Stadt Paris und ihrer Kultur spielt für alle eine zentrale Rolle. Es sind die Sehenswürdigkeiten, in denen sich die französische Kultur ausdrückt, die von den Jugendlichen wahrgenommen und inkorporiert werden. Solche Dinge stellen materialisierte Kultur und zum Objekt

gewordenes Leben dar. Sie werden von den Jugendlichen intensiv erlebt. Die Geschichten, die im Zusammenhang mit den Sehenswürdigkeiten erzählt werden, tragen dazu bei, die kulturellen Manifestationen lebendig zu machen und in der Erinnerung zu verankern. Nach ihren Erfahrungen gefragt, antworten alle Jugendlichen, dass der besondere Charakter der Stadt, der sie deutlich von ihrer Heimatstadt Berlin unterscheidet, für die Erfahrungen während ihres Aufenthalts von zentraler Bedeutung ist. Da sind Gebäude, die mehrere hundert Jahre alt sind und die zudem noch eine hohe ästhetische Qualität haben, was es in Berlin kaum gibt. Auf der *Île de la Cité* sehen die Jugendlichen die klerikale Welt des Mittelalters, die geräumigen Wohnungen des Großbürgertums und die Seine, die für die französische Identität eine zentrale Bedeutung haben. Ähnliches vollzieht sich angesichts des Eiffelturms und der mit ihm inszenierten Selbstfeier der Moderne.

Die hier skizzierten Erlebnisse der Jugendlichen machen deutlich, wie wichtig Erfahrungen der Materialität einer fremden Kultur sind. Dabei kommt es zu einer Kopräsenz zwischen den Jugendlichen und der in Gegenständen und Objekten sowie Bräuchen und Gewohnheiten zum Ausdruck kommenden fremden Kultur. Mimetische Prozesse der Anähnlichung sind die Folge (Gebauer/Wulf 1998; Wulf 2005, 2010b). Die Bedeutung der Materialität einer Kultur für Bildungsprozesse ist in den letzten Jahren in den Wissenschaften wiederentdeckt worden.

Dazu gehören die zentrale Rolle des Körpers (Kamper/Wulf 1982; Benthien/Wulf 2001; Renger/Wulf 2016) und der Sinne (Kamper/Wulf 1984; Michaels/Wulf 2014) sowie die „performative Wendung“ in den Kultur- und Erziehungswissenschaften (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007). Wichtige, diese Entwicklung beeinflussende Vorläufer waren Merleau-Ponty (1994) und Meyer-Drawe (1996, 1999) sowie die Technik- und Wissenschaftsforschung von Autoren wie Knorr-Cetina (2002) und Rammert (1998). Darüber hinaus entdeckte auch die Akteur-Netzwerk-Theorie die Bedeutung der Materialität der Dinge (Latour 1998). Latour versuchte mit seinem Programm einer „symmetrischen Anthropologie“ die strikte Trennung zwischen Mensch und Ding, zwischen Subjekt und Objekt aufzuheben, „um stattdessen den Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen menschlichen und nicht-menschlichen ‚Agenten‘ bzw. ‚Aktanten‘ nachzugehen, die sich zu ‚Hybrid-Akteuren‘ verbinden (z.B. Jugendliche mit ihrem Handy)“ (Nohl/Wulf 2013, S. 5). In dieser Perspektive ist jedes Ding, das eine Situation verändert, ein Akteur. Die Dinge werden unter der Perspektive gesehen, dass sie „handeln“ und als Dinge ganz spezifische Wirkungen auf Menschen haben. Dies ist ein schwacher Handlungs-begriff, in dem die Intentionalität des menschlichen Handelns kaum berücksichtigt wird. So gesehen vollziehen die Kunstwerke des Louvre in ihren ästhetischen Wirkungen „Handlungen“ mit den ihn besuchenden Jugendlichen. Gleiches gilt für die Kathedrale Notre-Dame, die mit ihrer Architektur seit Jahrhunderten sakrale Wirkungen auf Menschen ausübt. Noch deutlicher gehen solche „Handlungen“ in Form von Wirkungen von den „Hybrid-Akteuren“ aus, den Computern, den Handys und den Kameras, die die Jugendlichen heute faszinieren und die auch bei der Verarbeitung der Pariser Erfahrungen der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen. Die