

OFAJ
DFJW

Dialoge –
Dialogues 7

Marianne Krüger-Potratz & Bernd Wagner (Hrsg.)

Deutsch–französischer
Grundschulaustausch –
informelles und
interkulturelles Lernen

Eine videoethnographische Studie



WAXMANN



Dialoge – Dialogues

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

Band 7

*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.

Marianne Krüger-Potratz, Bernd Wagner (Hrsg.)

in Kooperation mit Christiane Montandon
und Philippe Sarremejane

Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen

Eine videoethnographische Studie



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 7

ISSN 2192-9416

Print-ISBN 978-3-8309-3781-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8781-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

order@waxmann.com

Die französischen Texte wurden übersetzt von Jürgen Helmchen (Kap. II, Text 3; Kap. III, Texte 1, 3, 4, 7, 8; Kap. IV, Text 2); von Jürgen Helmchen und Frédérique Vinh Phong Ngo (Kap. III, Text 5) sowie von Frédérique Vinh Phong Ngo und Marianne Krüger-Potratz (Kap. I, Texte 2 und 3). Redaktion: Marianne Krüger-Potratz

Die französische Fassung ist 2016 erschienen: Montandon, Christiane & Sarremejane, Philippe (Eds.): *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris: Téraèdre; collection: Dialogues – Dialoge, vol. 7.

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

Marianne Krüger-Potratz und Bernd Wagner

Zur Einführung: Hinweise zum Projekt, zu den Texten des Sammelbandes
und zur Gestaltung der deutschsprachigen Ausgabe 7

Kapitel I

Voraussetzungen und Kontexte des binationalen Forschungsprojekts

Marianne Krüger-Potratz

Bildungsmobilität: vom Kennenlernen des ‚fremden Landes‘
und dem Konzept der Völkerversöhnung zur interkulturellen
und institutionellen Mobilität 15

*Brigitte Leclair, Véronique Fortun-Carillat, Julie Demeslay,
Mady Piesold und Valérie Melin*

Die Konstruktion des Forschungsfeldes:
Verhandlungen, Abenteuer und Verstrickungen 45

Véronique Fortun-Carillat und Philippe Sarremejane

Informelles Lernen im interkulturellen Kontext:
theoretische und epistemologische Voraussetzungen 71

Kapitel II

Methodologische Fragen und interkulturelle Kooperationen

Christiane Montandon und Bernd Wagner

Zur Frage des methodischen Vorgehens 87

Bernd Wagner und Ulrike Prib

Darstellung des Videodatenkorpus und Interpretation
ausgewählter Filmsequenzen 97

Christiane Montandon

Interviews und Interpretation ausgewählter Themen 119

Kapitel III

Interkulturelle Perspektiven und vielfältige Lernerfahrungen

Christiane Montandon

Interkulturelle Erfahrung als Übergangserfahrung 151

<i>Bernd Wagner</i>	
Interkulturelle Sachlernprozesse – Beobachtungen im Kontext deutsch-französischer Schüleraustausche mit Grundschulklassen	181
<i>Valérie Melin</i>	
Der „interkulturelle Körper“: Herausbildung, Charakteristika und Voraussetzungen.....	193
<i>Philippe Sarremejane</i>	
Sport – Bewegung – Wettbewerb: Analyse körperbezogener Aktivitäten	217
<i>Julie Demeslay</i>	
Informelles Lernen im interkulturellen Kontext: Transformation von Körperpraktiken und Repräsentationen	233
<i>Swaantje Brill</i>	
Interkulturelle Erfahrungen: die Sicht der Lehrkräfte.....	245
<i>Brigitte Leclair</i>	
Die Wirksamkeit interkultureller Begegnungen: individuelle Entwicklung und Gruppendynamik.....	259
<i>Véronique Fortun-Carillat</i>	
Die Positionierung der Lehrperson: eine entscheidende Bedingung für informelles Lernen in interkulturellen Kontexten.....	283
Kapitel IV	
Forschungsergebnisse und Lehrerfortbildung	
<i>Juliane Kerll und Mady Piesold</i>	
Lehrerfortbildung für eine bildungsmobile Grundschule	301
<i>Christiane Montandon</i>	
Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Lehrkräfte	315
Autorinnen und Autoren.....	325

Zur Einführung

Hinweise zum Projekt, zu den Texten des Sammelbandes und zur Gestaltung der deutschsprachigen Ausgabe

Internationaler Schüleraustausch hat Tradition! Doch über lange Zeit waren Austausche im schulischen Rahmen nur für Schulklassen des Sekundarbereichs gedacht und eng mit dem Fremdsprachenunterricht verbunden. Inzwischen werden der Adressatenkreis und die Zielsetzungen deutlich weiter gefasst; auch Grundschulen können grenzüberschreitenden Austausch anbieten, und Zielsetzungen wie interkulturelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung werden in offiziellen Texten ebenso genannt wie Anregung zum Sprachenlernen und Verbesserung schon erworbener Fremdsprachenkenntnisse. Dennoch sind internationale *Grundschul*partnerschaften mit Besuch und Gegenbesuch bislang eher die Ausnahme. Noch seltener sind Grundschulaustausche, wenn – wie in unserem Projekt – die Sprache des anderen Landes in der Schule, die sich für einen Austausch interessiert, nicht als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Fragt man nach den Gründen für diese ‚Zurückhaltung‘, so wird man vielfach mit historisch längst überwunden geglaubten Vorstellungen konfrontiert: Die Kinder seien noch zu klein, die Reise zu anstrengend oder der Austausch verspreche keinen Lerneffekt, da die Sprache der Partner nicht die des Fremdsprachenunterrichts sei oder – wenn sie erste Fremdsprache ist – so wird argumentiert, dass die Kinder noch zu wenig gelernt hätten, um von einem solchen Austausch sprachlich zu profitieren. Die meisten dieser Begründungen und Vorbehalte haben auch wir bei der Suche nach Grundschulen und im Zuge der Vorbereitungen der Austausche mehrfach zu hören bekommen. Dafür, dass dennoch – nach teils mühsamen Verhandlungen – insgesamt zehn Schulen das „Abenteuer“ – wie es einer der beteiligten Lehrer formulierte – gewagt haben, sind wir allen Beteiligten zu Dank verpflichtet.

Bezüglich der Lage der Schule gab es keine Vorgaben. Am Projekt teilgenommen haben schließlich Schulen aus verschiedenen Regionen in Frankreich und Deutschland, Schulen aus Großstädten (z.B. Reims oder Köln) wie auch aus kleineren Orten bzw. Gemeindeverbänden (z.B. Saint-Philbert-de-Grand-Lieu oder Brackel), Schulen mit unterschiedlichen pädagogischen Profilen und eine Förderschule. Für einige Grundschulen war es das erste Mal, dass sie einen Austausch organisiert haben, andere bieten schon seit längerem solche Austausche an, und in zwei Fällen hatten Lehrkräfte an einem der vom DFJW organisierten Grundschullehrkräfteaustausche teilgenommen.

Gemeinsam ist allen Schulen, dass sie Englisch als erste Pflichtfremdsprache anbieten. Bei allen Unterschieden hinsichtlich der schon erworbenen Sprachkompetenz im Englischen reichten die Englischkenntnisse nicht aus, um Englisch für die Kommunikation unter den Kindern als ‚gemeinsame dritte Sprache‘ zu etablieren. Wohl aber dienten einzelne englische Wörter als zusätzliche ‚Sprachhilfe‘ und Englisch ist teilweise im Vorfeld eingesetzt worden, um z.B. per Mail Kontakt aufzunehmen. Insgesamt aber waren die Kinder während der Aufenthalte herausgefordert, situationsbezogenen Strategien, Wege und Mittel zu finden, um miteinander zu kommunizieren, zu spielen und gemeinsam zu arbeiten. Der Sprache des jeweils anderen Landes sind sie dennoch vielfach begegnet, z.B. im Schulgebäude, in den Familien oder Jugendherbergen, in denen sie untergebracht waren, an den Orten, die sie besucht haben, und generell bei den verschiedenen Aktivitäten im außerschulischen Raum. Sie haben sich auch gegenseitig Wörter beigebracht. Aber all dies gehörte zum gemeinsamen interkulturellen Lernen in informellen Kontexten.

Was ist das Ziel grenzüberschreitender Grundschulaustausche, wenn nicht Fremdsprachenlernen und landeskundliche Inhalte im Vordergrund stehen? Was lernen die Kinder, welchen Nutzen hat es für die Lehrkräfte und für den Unterricht? Welche Situationen würden für die Kinder besonders herausfordernd sein, und wie würden sie reagieren? Würden sie sich aufgrund der ‚Sprachlosigkeit‘ eher in die eigene Gruppe zurückziehen und nur im Rahmen des von den Schulen jeweils vorbereiteten Programms miteinander Kontakt haben? Würden sie die Erwachsenen immer wieder um Übersetzungshilfe bitten? Oder wären sie aufeinander und auf all das Neue neugierig und würden erfindungsreich und geduldig eigene Lösungen suchen, sich gegenseitig dabei unterstützen, um miteinander zu kommunizieren, zu spielen und zu arbeiten? Wie würden sie auf die mehrtägige Trennung von Zuhause (für viele Kinder war es das erste Mal) reagieren, auf das teils ungewohnte Essen, auf andere Umgangsformen in der Schule oder in den Familien? Wie verändert sie die Auseinandersetzung mit der anderen Lebensweise, der anderen Schule, der anderssprachigen Umgebung? Wie reflektieren sie ihre Erfahrungen? Diese und viele weitere Fragen haben uns beschäftigt; nicht alle konnten im Rahmen des Projekts behandelt werden. Dazu gehört z.B. auch die wichtige Frage, wie interkulturelles, informelles Lernen, das im Austausch quasi ‚So-nebenbei-Gelernte‘ mit dem Unterricht, dem formalen Lernen und dem Schulleben verbunden und wirksam werden kann. Dieser Frage konnte im Rahmen des Projekts nicht systematisch nachgegangen werden, wohl aber lassen sich im Material viele Hinweise und Anknüpfungspunkte identifizieren, auf die in den Texten, z.B. im Text zu Sachlernen, eingegangen wird.

Um beobachten zu können, wie die Kinder untereinander und mit den Erwachsenen agieren, welche Situationen kommunikations- und lernförderlich, welche eher hinderlich sind u.Ä.m., haben wir – von einer Ausnahme abgesehen – die Klassen bei jeder Austauschreise (Besuch – Gegenbesuch) mit der Videokamera begleitet. In der Regel hat ein deutsch-französisches Forscherteam mehrere Tage aus unterschiedlichen Perspektiven gefilmt. Vorgegeben war allein, möglichst viele

interkulturelle, informelle Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven einzufangen. Mit den Interviews ist versucht worden, die Sichtweisen, Erfahrungen und emotional stark besetzten Erlebnisse von Kindern wie Lehrkräften festzuhalten; zugleich war dies für einige der Interviewten eine Möglichkeit, das Erlebte auch in Bezug auf die eigene Entwicklung zu reflektieren.

Das so gewonnene, umfangreiche Datenmaterial bildete die Grundlage für die Analyse, deren Ergebnisse in den folgenden Beiträgen, insbesondere in den Kapiteln II und III vorgestellt werden. Im Verlauf der binationalen Forschungsarbeit ist immer wieder deutlich geworden, dass bei der Gewinnung wie Analyse der Daten nicht nur die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der individuellen Fach- und Forschungsinteressen der Forschenden eine Rolle gespielt haben, sondern auch die Tatsache, dass Methoden und Diskurse zwar grenzüberschreitend rezipiert werden, aber die Rezeption jeweils auch von den nationalen wissenschaftlichen Diskursen und Kulturen beeinflusst ist. Dies zeigte sich zum Beispiel, wenn es um Fachbegriffe, verschiedene Theorien oder auch um Methoden ging. Die Forschergruppe hat versucht, sich immer wieder Zeit zu nehmen, um Gemeinsames wie Differentes zu benennen und zu klären und somit auch die unterschiedlichen Zugänge zum Forschungsgegenstand besser verstehen zu können.

Die Ergebnisse unserer Forschung sind in den sechzehn Beiträgen, eingeordnet in vier Kapitel, nachzulesen; zum Thema Lehrerfortbildung (Kap. IV) ist außerdem 2017 unter dem Titel „Internationaler Austausch in der Grundschule. Konzept für eine Lehrerfortbildung“ eine DVD mit Begleitbuch erschienen und 2018 die französische Fassung. Beide Fassungen sind über das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) erhältlich. Das *erste Kapitel* bietet Orientierungen im Forschungsfeld Bildungsmobilität und Austausch: Orientierungen bezüglich seiner Geschichte unter besonderer Berücksichtigung des internationalen Schüleraustauschs und zum Forschungsstand in verschiedenen Disziplinen. Die ‚Konstruktion des Forschungsterains‘ ist das Thema des zweiten Beitrags; berichtet wird, welche Hürden die Forscherinnen zu überwinden hatten, aber auch welche Unterstützung sie erfahren haben, damit schließlich doch der jeweilige Austausch zustande kam, so dass sie ihn begleiten und die für die Forschung notwendigen Daten erheben konnten. Im dritten Text geht es um die Klärung dessen, was in unserem Projekt unter informellem Lernen in interkulturellen Kontexten unter Bezug auf bestimmte, vor allem in der französischen Diskussion verhandelte Konzepte und Theorien verstanden wird. *Kapitel II* ist Fragen der Methoden und der Datengewinnung gewidmet. Vorgestellt wird der Videodatenkorpus, seine Besonderheiten und das Vorgehen bei der Auswertung der Videodaten. Beispielhaft wird die Auswertung von vier Sequenzen vorgestellt. Den Interviews, ihren thematischen Schwerpunkten und Besonderheiten hinsichtlich der Gruppeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern ist im Anschluss ein eigener Artikel gewidmet. Das ‚Herzstück‘ des Buches bildet das *dritte Kapitel*. In den acht Aufsätzen werden die Ergebnisse der Verknüpfung von interkulturellen und informellen Lernprozessen zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten vorgestellt. Themen sind u.a. interkulturelles Lernen als

transitionale Erfahrung, Körperlichkeit des Interkulturellen, informelles, interkulturelles Lernen im Kontext von objektbezogenen Auseinandersetzungen, Sport und Wettbewerb, interkulturelles Lernen in seiner Wirkung auf Repräsentationen und Körperlichkeit, die interkulturellen Erfahrungen der Lehrkräfte, Veränderungen in den Gruppenbeziehungen als Folge des gemeinsam Erlebten und mit Blick auf die Lehrkräfte die Bedeutung der Einstellungen der Lehrkraft für das Gelingen des informellen, interkulturellen Lernens. Im abschließenden vierten Kapitel geht es um den Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis der Lehrerfortbildung. Vorge stellt werden zwei unterschiedliche Ansätze: Einmal haben die Autorinnen thematische Bausteine entwickelt, aus denen – in Kombination mit Beispielen aus dem Videomaterial – ein Programmvorschlag zu schulinternen oder externen Fortbildungen zusammengestellt und durch eigenes Material ergänzt werden kann. Der andere Beitrag zeigt an einem Beispiel, wie Lehrkräfte mit dem Forschungsprojekt und den Ergebnissen bekannt gemacht und – unter Einsatz ausgewählter Videosequenzen – zur Reflexion eigener Erlebnisse und Erfahrungen, aber auch Befürchtungen und Vorbehalte angeregt werden können.

Abschließend noch einige Hinweise zur deutschen Ausgabe: Gegenüber der im Herbst 2016 unter dem Titel „Apprentissages informels und expériences interculturelles à l'école primaire“ erschienenen französischen Fassung, herausgegeben von den beiden französischen Mitgliedern des Leitungsteams, ist auf einige Unterschiede hinzuweisen. Inhaltlich und von der Anordnung her ist in den Kapitel I bis IV nichts geändert worden. Die französischen Texte in diesen Kapiteln sind übersetzt und die im Original schon vorliegenden deutschen Texte sind noch einmal durchgesehen und teilweise auch überarbeitet worden. Nicht übersetzt wurden jedoch die Einleitung und das Schlusswort der französischen Ausgabe; an ihrer Stelle wurde die hier vorliegende, auf die deutsche Fassung und deren Gestaltung ausgerichtete Einführung verfasst.

Zum besseren Verständnis für deutsche Leserinnen und Leser werden verschiedene französische Fachtermini, Verweise auf Konzepte und Theorien in entsprechenden Fußnoten von dem Übersetzer bzw. von der für die Redaktion des Bandes Verantwortlichen kurz erklärt; in einigen Fällen wird zudem auf weiterführende (deutschsprachige) Literatur verwiesen. Die Literaturverzeichnisse der aus dem Französischen übersetzten Texte sind – sofern nötig – vervollständigt worden. Wenn im französischen Text Publikationen zitiert werden, die im Original in Deutsch oder in Englisch erschienen sind, so ist – kursiv gesetzt – entweder die jeweilige Originalschrift angegeben (im Falle von Übersetzungen aus dem Deutschen) oder die in Deutsch erschienene Übersetzung (sofern das Original in Englisch verfasst ist und eine entsprechende deutsche Ausgabe aufgefunden werden konnte). Allerdings ist es nicht gelungen, alle in den französischen Beiträgen zitierten Passagen im deutschen Original bzw. in der deutschen Übersetzung aus dem Englischen aufzufinden; in diesen Fällen wurden die Zitatstellen aus dem Französischen übersetzt. Entsprechende Vermerke sind den Fußnoten zu entnehmen.

Ein weiterer Unterschied bezieht sich auf die Anonymisierung der interviewten Personen. In der französischen Fassung sind die Autorinnen unterschiedlich verfahren; teilweise ist auch auf eine Zuordnung der Zitate zu Personen verzichtet worden. Für die deutsche Fassung sind die zitierten Interviewausschnitte auf der Basis der Interviewtranskripte durchgehend den entsprechenden Personen zugeordnet und die Namen für die Veröffentlichung anonymisiert worden: eine Kombination aus zwei Kleinbuchstaben für die Kinder und aus zwei Großbuchstaben für die Lehrkräfte. In einigen wenigen Fällen war eine Zuordnung nicht möglich, z.B. wenn Kinder im Gruppeninterview durcheinander gesprochen haben und im Transkript daher keine Namen genannt werden. Da es für das Verständnis bzw. die Interpretation verschiedener Interviewpassagen relevant ist zu wissen, ob ein Mädchen oder ein Junge von diesem Erlebnis oder jener Erfahrung spricht, und ob es sich um ein Kind aus der französischen oder deutschen Gruppe handelt, ist dies durch entsprechende Hinweise im Text kenntlich gemacht. Die bibliographischen Angaben zu den Interviews, Abbildungen und den zitierten Forschungstagebüchern finden sich stets am Ende des entsprechenden Beitrags im Anschluss an das Literaturverzeichnis.

Abschließend möchten wir uns im Namen der französischen und deutschen Mitglieder des Forschungsteams bei allen am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, den jeweiligen Schulleitungen und Kollegien, den Eltern sowie den Zuständigen in der Bildungsadministration wie in der kommunalen Verwaltung und bei den lokalen Sponsoren bedanken. Sie haben die verschiedenen Austausche ermöglicht und aktiv wie z.T. auch finanziell unterstützt. Dass dies nicht selbstverständlich ist, sondern dass es in einigen Fällen viele Widerstände zu überwinden galt, ist im vorliegenden Band an verschiedenen Stellen nachzulesen. Wir bedanken uns auch bei den Eltern und Lehrkräften für das Vertrauen, das sie uns mit ihrer Zustimmung zu den Videoaufnahmen und Interviews entgegengebracht haben. Ein besonderer Dank gilt der Forschungsabteilung des Deutsch-Französischen Jugendwerks für die gute Zusammenarbeit – auch im Rahmen des Netzwerks „Austausch macht Schule“ –, und insbesondere für die finanzielle Unterstützung, ohne die die Zusammenarbeit im deutsch-französischen Team, die Teamtreffen und die Reisen zu den Schulen sowie Austauschorten und – nicht zuletzt – die Publikationen der Ergebnisse in beiden Sprachen nicht möglich gewesen wären.

Berlin, Leipzig im Juli 2018
Marianne Krüger-Potratz
Bernd Wagner

Kapitel I

Voraussetzungen und Kontexte des bilingualen Forschungsprojekts

Bildungsmobilität: vom Kennenlernen des ‚fremden Landes‘ und dem Konzept der Völkerversöhnung zur interkulturellen und institutionellen Mobilität

1 Bildungsmobilität

Der Begriff *Bildungsmobilität* ist mehrdeutig. Wenn im Folgenden von Bildungsmobilität die Rede ist, so steht die bildungsbezogene *räumliche* Mobilität im Sinne von *inner-, inter- und transnationaler Mobilität* im Vordergrund, insbesondere die grenzüberschreitende Mobilität im Bereich der Schule. Ob Kinder und Jugendliche bildungsbezogen mobil sind, und wie sich dies auf ihre weitere Bildungskarriere, ihr berufliches Leben bzw. – genereller formuliert – auf gesellschaftliche Auf- und Abstiege auswirkt, ist eine Frage, die auf zwei weitere bildungsrelevante Mobilitätsformen verweist: auf die Mobilität *innerhalb des Bildungssystems*, d.h. auf die Frage der strukturell bedingten Auf- und Abstiege im Bildungssystem, und auf den Zusammenhang von *Bildung und sozialer Mobilität*.

Wie sich das Verhältnis von Schulbesuch, Teilnahme an bildungsbezogenen Mobilitätsangeboten und sozialer Mobilität darstellt, welche institutionellen Strukturen Bildungsmobilität verhindern oder fördern, welche Motive bei den Beteiligten eine Rolle spielen usw., sind Fragen, die in der Geschichte der öffentlichen Bildung durchgehend eine Rolle gespielt haben. Allerdings sind sie noch wenig erforscht. Doch seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird diesen Fragen mehr Aufmerksamkeit gewidmet und inzwischen wird das Thema auch unter Einbeziehung der Folgen der Migration für Bildung und Erziehung interdisziplinär und unter internationaler Perspektive bearbeitet.¹

Die Teilnahme an Bildungsmobilitätsmaßnahmen steht inzwischen – zumindest im Prinzip – allen offen und wird bildungspolitisch für alle gewünscht. Denn, so z.B. die KMK in ihrer „Erklärung zur Mobilität im Bildungsbereich in Europa“ vom 27.05.2010, die

„Mobilität zu Lernzwecken ermöglicht es jungen Menschen, neues Wissen und interkulturelle Kompetenzen zu erwerben, Sprachkenntnisse zu erweitern, ihre persönliche Entwicklung voranzubringen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu steigern“ (ebd., S. 1).

1 Auf die inzwischen – vor allem im politischen Raum – vielfach übliche Unterscheidung von Migration und Mobilität wird hier nicht weiter eingegangen. In den nationalen Diskursen wie auch in den europäischen Dokumenten werden kurz- wie langfristig angelegte Wanderungen zwischen den Staaten der EU, insbesondere wenn sie der Aus- und Weiterbildung gelten, unter Mobilität gefasst: Auf diese Weise wird Europa als gemeinsamer Bildungsraum markiert, und verschiedene europäische Austauschprogramme haben diesen ‚Raum‘ auch auf bestimmte Nicht-EU-Staaten ausgeweitet.

Dies wiederum, so die Folgerung, wirke sich positiv auf die soziale Mobilität aus. Einschlägige Forschungen zeigen jedoch, dass die Chance wie auch die Motivation, an (grenzüberschreitenden) Austausch, internationalen Begegnungen, bildungsbezogenen Auslandsaufenthalten und ähnlichen Aktivitäten teilzunehmen, immer noch, trotz aller Förderangebote, von den jeweils besuchten Bildungsgängen (Schulformen) und dem sozialen Umfeld abhängt wie auch von den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln und der (pädagogischen) Unterstützung durch Eltern, Lehrkräfte, Jugendleiter usw. (vgl. Gerhards et al., 2014; Forum, 2013, S. 9).²

Wie das Projekt „Interkulturelles, informelles Lernen in Kindergruppen – eine vergleichende Grundschulstudie in Frankreich und Deutschland“, das Gegenstand des vorliegenden Buches ist, in die Diskussion über Bildungsmobilität einzuordnen ist, und welche Besonderheiten es aufweist, ist Gegenstand der folgenden Abschnitte. In Abschnitt 2 und 3 geht es um einen Überblick zu verschiedenen Formaten, Konzepten und Angeboten von Bildungsmobilität. In Abschnitt 4 wird ein Ausschnitt aus der Bildungsmobilitäts- bzw. Austauschforschung vorgestellt und kurz auf die Forschungslage eingegangen. Dies wird in Abschnitt 5 an Beispielen für den schulischen Bereich weiter ausgeführt. Mit dem Abriss zur Geschichte der Bildungsmobilität in Abschnitt 6 soll darauf aufmerksam gemacht werden, in welcher Tradition die heutigen (schulischen) Bildungsmobilitätsangebote stehen, und welche Kontinuitäten und Diskontinuitäten erkennbar sind. Dass Austausch schon in der Grundschule angeboten werden und dazu noch mit Schülerinnen und Schülern, die nicht die Sprache der Austauschpartner lernen, ist relativ neu und bisher auch nur wenig erprobt und erforscht. In Abschnitt 7 werden zwei Studien zu ähnlich gestalteten Austauschprojekten wie dem unseren vorgestellt. Der Artikel schließt mit „Anmerkungen statt eines Fazits“ (Abschnitt 8). Vorab sei darauf hingewiesen, dass zwar versucht worden ist, die Entwicklungen und Forschungen in Deutschland wie in Frankreich zu berücksichtigen, aber in einigen Abschnitten dieses Textes dominiert dennoch der ‚deutsche Blick‘. Im Buch insgesamt hingegen ist der ‚französische Blick‘ stark präsent.

2 Bildungsmobilität regional, interregional, international

Das Hauptaugenmerk der Autorinnen und Autoren, die über Bildungsmobilität berichten oder forschen, gilt der grenzüberschreitenden Mobilität. Der *inner-nationalen*³ Mobilität hingegen wird – anders als vor dem Zweiten Weltkrieg

2 Nach Abschluss des Projekts und des Manuskripts für die Publikation ist die „Zugangsstudie – Studie zum internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren“ vorgestellt worden sowie weitere Forschungen, die der Frage nachgehen, wer nimmt an internationalen Jugendbegegnungen – nicht – teil und warum (siehe URL: <http://zugangsstudie.de/aus-der-forschung/> [13.08.2017]; für den Schulbereich habe ich entsprechende Untersuchungen nicht gefunden).

3 Bis zum Zweiten Weltkrieg war grenzüberschreitende Mobilität die Ausnahme. Empfohlen waren hingegen Schulwanderungen bzw. Schulexkursionen. Zur Begründung wurden gesundheitliche Aspekte genannt (Bewegung an frischer Luft), allgemein kulturelle Gründe (Naturliebe, Stärkung des Schönheitsgefühls), staatsbürgerliche (Kennenlernen der näheren und ferneren Heimat und ihrer

– kaum noch Beachtung geschenkt, obwohl dieses Format bei entsprechender Planung und Gestaltung ebenso bildungsrelevante Erfahrungen ermöglicht (siehe Treselt, o.D.). Denn auch in diesen Fällen verlassen Schülerinnen und Schüler ihr gewohntes soziales Umfeld, können Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit ihnen fremden soziokulturellen Bedingungen machen, sich mit gesellschaftlich relevanten Problemen auseinandersetzen, und – angesichts der Folgen von Migration und Globalisierung – bedarf es inzwischen keiner Grenzüberschreitung, um sich mit sprachlich-kultureller Diversifizierung auseinanderzusetzen. Seit den 1990er Jahren sind im Raum der EU vielfältige *interregionale* grenzüberschreitende Kontakte hinzu gekommen: in Deutschland z.B. entlang der deutsch-französischen, deutsch-niederländischen, deutsch-polnischen oder deutsch-tschechischen Grenze: Üblich sind in diesen grenznahen Regionen eintägige oder mehrtägige Begegnungen von Klassen zu gemeinsamen Aktivitäten sowie kurz- wie längerfristige Austausch. Darüber hinaus gibt es den ‚kleinen Bildungs-Grenzverkehr‘: Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene pendeln täglich über die Grenze, weil sie im Nachbarland zur Schule gehen, studieren oder eine Ausbildung machen, so z.B. im Land Brandenburg in verschiedenen Orten entlang der polnischen Grenze oder am Oberrhein, wo Schulen in grenznahen Orten in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, in den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft und im Aargau, Jura und Solothurn sowie in der Région Alsace und den Departements Bas-Rhin und Haut-Rhin in unterschiedlicher Weise zusammenarbeiten. Dazu gehört auch, dass Schulen auf der einen Seite der Grenze infolge demografischer Veränderungen schließen und die verbleibenden Schülerinnen und Schüler jenseits der Grenze weiterlernen, so z.B. im Amt Gartz (Uckermark/Land Brandenburg) in deutsch-polnischer Kooperation. Diese Art von Mobilität des institutionellen Ortes ist auch hinsichtlich der Folgen (administrativ, rechtlich) interessant.

Für unser Projekt wurde ein Format des internationalen grenzüberschreitenden Schul- bzw. Klassenaustauschs gewählt, das noch nicht sehr verbreitet ist: Zum einen handelte es sich bei den teilnehmenden Schulen um Grundschulen und zum anderen lern(t)en die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen zwar eine erste Fremdsprache in der Schule (Englisch), aber nicht die Sprache der Austauschpartner (Deutsch resp. Französisch). Nur in einem Fall gab es eine Französisch-AG an der Schule. Die bis zum Austausch in der Grundschule erworbenen Englischkenntnisse waren noch zu gering, als dass Englisch generell die Funktion einer ‚gemeinsamen dritten Sprache‘ hätte übernehmen können. Diese ‚Sprachhürde‘ war intendiert. Denn in den Austauschen und Begegnungen in unserem Projekt ging es nicht um die Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen, sondern um interkulturelles, informelles Lernen und – in diesem Kontext für die Grundschul Kinder – um die Herausforderung, Wege und Mittel zu finden, um in pädagogisch angeleiteten

Menschen), fachliche (zur Veranschaulichung des Geschichts- oder Geographieunterrichts z.B.) und pädagogische (zum einen festige die Gemeinsamkeit des Erlebens die Verbundenheit unter den Schülern und zum anderen würden die Lehrer außerhalb des Klassenzimmers einen anderen Einblick in das ‚Wesen‘ ihrer Schüler und Schülerinnen bekommen), siehe z.B. Schmidt (1931).

wie in informellen Situationen miteinander kommunizieren, arbeiten und spielen zu können. Sie mussten somit *alle* ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Kenntnisse, Mittel und kommunikativen Strategien einsetzen. Die ‚Begegnung‘ mit der Sprache des jeweils anderen Landes hat dennoch eine Rolle gespielt (z.B. im Schulgebäude, in den Familien, bei den verschiedenen Aktivitäten im außerschulischen Raum), nur nicht unter der Perspektive des Fremdsprachenlernens, sondern als ein Element gemeinsamen interkulturellen Lernens, des ‚Sich-Orientierens‘ in mehrsprachigen Situationen. Somit waren das Engagement und die Kreativität der Kinder in besonderer Weise gefragt. Zugleich war dieses Austauschformat eine besondere Herausforderung für die binationalen Teams, die die Austausche geplant, vorbereitet und vor Ort durchgeführt haben.

3 Bildungsmobilität und öffentliche Bildung: Konzepte, Formate und Zielgruppen

Bildungsmobilität steht – historisch wie aktuell – für vielfältige Konzepte und Formate: für inner- wie internationale Mobilität, für private oder institutionell eingebundene Aufenthalte mit und ohne Austauschpartner im europäischen oder außer-europäischen Ausland, für Formate, die für einzelne oder für Gruppen konzipiert sind, für kurz- oder längerfristig angelegte Austausche, Begegnungen bzw. Aufenthalte, die während der Schulzeit oder zwischen Schule und Studium bzw. innerhalb der Studien- oder Ausbildungszeit wahrgenommen werden oder auch während der Erwerbstätigkeit zum Zwecke der Fortbildung bzw. im Rahmen eines Sabbatjahres. Bei allen Formaten von Bildungsmobilität – so kann man verallgemeinernd festhalten – geht es grundsätzlich darum, das gewohnte soziale Umfeld auf Zeit zu verlassen und zu lernen, sich in einem anderen regionalen, nationalen und soziokulturellen, hier auch in einem andern sprachlichen Kontext zu orientieren sowie in anderen personellen Konstellationen und unter anderen institutionellen Bedingungen bildungsrelevante Erfahrungen zu machen, neue Kompetenzen zu erwerben und sich neue Perspektiven zu erschließen.

Schulbezogene Austausche und Begegnungen werden inzwischen für alle Altersstufen und Schulformen angeboten, klassenbezogen oder klassenübergreifend, mit oder ohne Reisen, bei Austausch mit Reisen variabel hinsichtlich Dauer und Frequenz und mit Freiheiten bezüglich Konzept und Zielsetzungen. Mehrheitlich wird grenzüberschreitende Bildungsmobilität mit dem Erwerb bzw. der Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen verbunden und dem Wunsch, Schul-, Studien- oder Arbeitserfahrungen in einer soziokulturell und institutionell fremden Umgebung zu gewinnen (Sprachkurse, Schüleraustausch, Auslandsschuljahr, Auslandsstudium bzw. Auslandssemester, Arbeit als Fremdsprachenassistentkraft, Praktikum im Ausland, Lehrkräfteaustausch, Fachkräfteaustausch, Au-pair-Aufenthalt). Hinzu kommen weitere Motive: das Kennenlernen anderer Lebensweisen und Weltansichten (Gelegenheiten hierfür sind z.B. Jugendbegegnungen mit zwei oder mehreren Partnern

bzw. multinationale Workcamps oder Aufenthalte im Rahmen des Engagements in internationalen Freiwilligendiensten), die Verbesserung beruflicher Chancen oder auch Lust auf Reisen, bevor ein neuer Lebensabschnitt (z.B. Studium, Ausbildung) beginnt, bis hin zu Auslandsaufenthalten im Rahmen von Resozialisierungsmaßnahmen (zu Letzterem siehe z.B. Fischer & Ziegenspeck, 2009; Wendelin, 2010; zu den anderen Formaten Thimmel, 2001; 2015; Thomas, 2007; Teichler, 2007; Vatter, Lüsebrink & Mohr, 2013).

Nur ein kleiner Teil der vielfältigen Mobilitätsformate wird von den (öffentlichen) Schulen, Hochschulen und anderen (staatlichen) Bildungseinrichtungen angeboten (siehe weiter unten). Die anderen Angebote kommen von Jugendorganisationen unterschiedlichsten Zuschnitts, von zivilgesellschaftlichen Organisationen, von politisch wie weltanschaulich gebundenen Organisationen, von Gemeinden im Rahmen von Städtepartnerschaften usw. (siehe z.B. Forum, 2013) und von privaten, auf Austauschvermittlung und -organisation spezialisierten Organisationen.

Verschiedene dieser Formate sind schon aus der Geschichte von Bildung und Erziehung bekannt (siehe weiter unten Abschnitt 6); andere sind neu. Denn zum einen sind weitere Zielgruppen hinzugekommen, zum anderen sind aufgrund politischer Veränderungen die Grenzen, insbesondere die innereuropäischen Grenzen, durchlässiger geworden und zum dritten sind infolge der neuen Kommunikationstechnologien verschiedene andere Möglichkeiten des ‚Reisens‘ und der ‚Begegnung‘ hinzugekommen.

Deutlich wird dies, wenn man kurz zurückblickt: Explizit wie implizit wirkende Ausschlusskriterien waren in der Vergangenheit die besuchte Schulform (Elementarschule bzw. Volksschule) und damit einhergehend die soziale Situation bzw. die finanzielle Lage der Familien wie auch das Fehlen von Fremdsprachenunterricht, ferner das Alter und das Geschlecht. Für Mädchen gab es deutlich weniger Angebote. Sie außerhalb der Familie reisen zu lassen, vor allem in ein fremdes Land, schien nicht vereinbar mit der Idee ihrer besonderen Schutzwürdigkeit. Fremdsprachenkenntnisse, die als unabdingbar für grenzüberschreitende Kontakte angesehen wurden, hingen von der besuchten Schulform ab. Daher waren die Schülerinnen und Schüler der Volksschule bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in vielen deutschen Staaten (resp. Bundesländern) vom grenzüberschreitenden sprachbezogenen Austausch ausgeschlossen.⁴ Sie gingen zwar auch auf Fahrt, blieben jedoch im Lande, meist sogar in der Region. Für die Schülerinnen und Schüler der unteren Klassen bzw. der Grundschule war neben dem fehlenden Fremdsprachenunterricht das Alter ein weiteres Ausschlusskriterium. Für das Altersargument wurde zum einen darauf verwiesen, dass für Kinder in den ersten Schuljahren die Erkundung der näheren Umgebung, nicht aber schon der ‚großen Ferne‘ angemessen sei. Zum anderen wurde hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts bis weit in das 20. Jahrhundert mehrheitlich die Position vertreten, dass frühes Fremdsprachenlernen,

4 Eine Ausnahme stellte z.B. Hamburg dar; hier wurde in der Volksschule seit 1870 Englisch angeboten, 1870 zunächst nur für Jungen als Pflichtfremdsprache und ab 1911 als Wahlangebot für Mädchen. Die Möglichkeit, Französisch anzubieten, bestand ebenfalls (Lehberger, 1990).

vor dem 10. Lebensjahr, sich schädigend auf die physische, geistige und psychische Entwicklung des Kindes auswirke und dass das Volk nur eine (seine) Sprache, die ‚Muttersprache des Vaterlandes‘ zu beherrschen lernen müsse (vgl. Krüger-Potratz, 1994). Erst 1964 ist in Deutschland eine erste Fremdsprache in der Volksschule bzw. Hauptschule (ab Klasse 5) eingeführt worden, und nach ersten Versuchen in den 1960er Jahren gehört seit den 2000er Jahren eine Fremdsprache zum Pflichtangebot der Grundschule (teils ab Klasse 1, teils ab Klasse 3). Inzwischen sind Sprachbegegnung und Sprachenlernen auch Gegenstand der vorschulischen Bildung (siehe z.B. Abt & de Ponte, 2012); insbesondere bieten dies private Kitas, bilinguale Kitas bzw. Kitas in grenznahen und großstädtischen Regionen an.

In Frankreich ist Ähnliches zu beobachten: Verbindlich ist seit 2005 die erste Begegnung mit einer Fremdsprache oder der Regionalsprache im „cycle des apprentissages fondamentaux“, d.h. im Alter von 5 bis 7 Jahren, also im letzten Jahr des Kindergartens (*école maternelle*) und in den beiden ersten Jahren der Grundschule (*école primaire*, *CP* und *CP1*). Dies wird in den nächsten Schuljahren fortgeführt, und weitere Sprachen kommen hinzu (Sarter, o.D [2003]). In beiden Ländern wird vorwiegend, wenn auch nicht ausschließlich, Englisch angeboten; in Deutschland u.a. Französisch bzw. in den Grenzregionen die jeweilige ‚Nachbarsprache‘, in drei Bundesländern auch die Sprache der jeweils ansässigen autochthonen Minderheit und – vor allem in städtischen Zentren – auch einige der Sprachen der zugewanderten Minderheiten, z.B. Italienisch, Spanisch, Griechisch, Russisch, Türkisch usw. (FMKS, 2014). In Frankreich wird neben Englisch Spanisch sehr stark nachgefragt, Deutsch hingegen weniger, und es gibt eine Reihe bilingualer Grundschulen mit unterschiedlichen Partnersprachen. Die entscheidende Herausforderung für die Bildungseinrichtungen ist aber weniger die Erweiterung des Fremdsprachenangebots bzw. die curricular verankerte Zweisprachigkeit, sondern die Frage, wie es gelingen kann, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit produktiv in die sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlicher einzubeziehen (siehe Gogolin et al., 2013).

Grundsätzlich sind angesichts dieser administrativen und curricularen Veränderungen die Voraussetzungen dafür geschaffen, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, im Laufe ihrer Zeit in den öffentlichen Bildungseinrichtungen an internationalen Austausch und Begegnungen teilzunehmen. Dennoch ist auch aktuell zu beobachten, dass weiterhin die schon genannten Faktoren, d.h. finanzielle Fragen bzw. die soziale Lage der Familien, die besuchte Schulform oder auch das Alter der Kinder die Teilnahme an derartigen Aktivitäten erschweren und sogar verhindern (siehe Jordan-Ecker, 2002; Gerhards et al., 2014; Weichbrodt, 2014; Forum, 2013). Hinzu können sich für zugewanderte Schülerinnen und Schüler weitere Schwierigkeiten aufgrund des Aufenthalts- bzw. Rechtsstatus ergeben, z.B. kann die Nationalität, der ‚fremde Pass‘, die Teilnahme erschweren oder sogar verhindern, wenn für die Reise in das gewählte Zielland ein Visum nötig ist,

aber nicht erteilt wird. Besonders schwierig wird es bei Kindern mit einem prekären Aufenthaltstitel oder statuslosen Kindern.⁵

Hinzu kommen institutionelle Hindernisse,⁶ die eine Folge dessen sind, dass die Schule als Institution nicht ‚mobil‘ ist. Mobilitätsmaßnahmen sind Ausnahme-Maßnahmen in einer ansonsten ‚immobilen Institution‘ (siehe auch KMK, 2010, S. 1). Die Folge ist, dass fast jede Mobilitätsmaßnahme sich als ‚Störung‘ auf die ‚normale‘ Unterrichtsorganisation auswirkt. In der Regel bedeuten (grenzüberschreitende) Austausche und Begegnungen nicht nur Mehrarbeit für diejenigen, die mobil sind, sondern auch für diejenigen, die nicht mobil sind und deren Aufgabe es ist, trotz Abwesenheit von Kolleginnen und Kollegen den ‚normalen Schulbetrieb‘ aufrecht zu erhalten. Zu diesen Fragen und zu den Auswirkungen von Bildungsmobilität auf die Institution ist bisher nicht systematisch geforscht worden, wohl aber gibt es in den Berichten über Austausche vielfach interessante Hinweise zu dieser Problematik.

4 Bildungsmobilitätsforschung – Austauschforschung: ein interdisziplinäres Feld

Gegenstandsfeld der Bildungsmobilitäts- bzw. Austauschforschung⁷ sind alle Formen von inter- wie internationalen bzw. (inter-)regionalen Austauschen, Begegnungen, Aufhalten und Reisen, die mit Bildungszielen verbunden sind. Demzufolge sind vor allem die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen an dieser Forschung beteiligt. Themen der Forschungen sind z.B. Motive, Verlaufsprozesse und Wirkung inter- und transnationaler wie auch internationaler Bildungsmobilität, die Frage nach förderlichen wie hinderlichen Rahmenbedingungen und Strukturen, die Erarbeitung und Umsetzung von Konzepten, die wissenschaftliche Begleitung von Austauschen und Begegnungsprojekten sowie die Evaluation von Austauschprojekten und -programmen.

5 Statuslose Kinder können in Deutschland die Schule besuchen, d.h. die Schulen sind nicht mehr verpflichtet, den Aufenthaltsstatus eines Kindes zu überprüfen und statuslose Kinder resp. Familien den Behörden zu melden. Im Prinzip gilt die Schulpflicht in Frankreich auch für Kinder, deren Familien keinen Aufenthaltstitel haben. Dennoch gibt es Situationen (und z.T. auch Regelungen), die den Schulbesuch dieser Kinder erschweren oder auch verhindern bzw. die die Familien fürchten lassen, dass sie abgeschoben werden. Daher ist die Teilnahme an (internationalen) Austauschen z.B. ein Risiko.

6 Siehe den Beitrag von Leclair et al. (Kap. I, Text 2, Textabschnitt 1) im vorliegenden Band.

7 Ich folge der Definition von Alexander Thomas, der Austauschforschung „als ein interdisziplinäres Wissenschaftsgebiet“ versteht (Thomas, 1995, S. 13; siehe auch Thomas, 2007, S. 659f.) und nicht der von Gerhard Winter (2014, S. 232), für den Austauschforschung ein „Sammelbegriff“ ist, unter dem sowohl wissenschaftliche Untersuchungen wie auch „Beratungstätigkeit, Trainings u.Ä.“ zusammengefasst sind. Folgt man der Perspektive von Thomas kann man von einer defizitären Forschungslage sprechen, folgt man Winter, so ist die Forschungslage – zumindest was die Quantität angeht – eher positiv einzuschätzen.

Man könnte vermuten, so z.B. der Sozialpsychologe Alexander Thomas, der seit Ende der 1970er Jahre in diesem Feld forscht, dass angesichts der

„hohen politischen, (...) pädagogischen und biographisch entwicklungsthematischen Bedeutung des internationalen Jugendaustauschs (...) und der Vielfalt und Komplexität der konkreten praktischen Austauschangebote in diesem Feld einschließlich der seit dem Zweiten Weltkrieg und der Entwicklung in Europa zu beobachtenden variantenreichen Diskussion um Ziele, Aufgaben und Resultate des internationalen Jugendaustauschs (...) die wissenschaftliche Beschäftigung mit Bedingungen, Verlaufsprozessen und Wirkungen in diesem Feld sehr umfangreich sein (müsste), und das nicht nur in Deutschland, sondern weltweit“ (Thomas, 2007, S. 660).

Dies sei aber nicht der Fall, so Thomas weiter; im Gegenteil, die Forschungslage sei defizitär: „Angewandte, theoriegeleitete und empirisch fundierte Forschung zu Aspekten des internationalen Jugendaustausch gibt es nur vereinzelt und sporadisch, nicht aber systematisch und kontinuierlich“ (ebd.)⁸. Zur Erklärung verweist Thomas darauf, dass in diesen Programmen viele Ehrenamtliche, aber nur wenige Fachkräfte arbeiten, und dass die Programmanbieter ihre finanziellen Mittel in die Programme und deren Verbesserungen investierten, nicht aber bzw. nur sehr begrenzt in die Forschung. Ersteres führe dazu, dass ein Professionalisierungsinteresse fehle und Letzteres zeige, dass den Programmanbietern das

„Reflektieren über Sinn und Zweck, Ziele und Methoden, sowie tatsächlich erzielte und erzielbare Resultate (...) eher als Luxus denn als Notwendigkeit [erscheint], von einem zeitlich und finanziellen Engagement in wissenschaftlich fundierte und kontinuierliche Forschung ganz zu schweigen.“

Ausnahmen stellten verschiedene große Austauschorganisationen dar, die im Rahmen ihrer Programme (praxisbezogene) Forschung förderten, darunter auch das Deutsch-Französische Jugendwerk (vgl. ebd.).

Der Befund von Thomas ist weiterhin aktuell; Weichbrodt (2014, S. 33) kommt zu einer ähnlichen Einschätzung des Forschungsstands zum internationalen Schüleraustausch. Aufgrund seiner Recherche meint er, dass man zu dem Schluss kommen könne, dass der Schüleraustausch „bisher noch nicht Gegenstand einer intensiveren wissenschaftlichen Forschung gewesen“ sei.⁹

8 Siehe auch Thomas (1995, S. 13) sowie Dankwort (1995, S. 150); für die Forschungssituation in Frankreich Denoux (1995, S. 165).

9 Dies spiegelt sich in Deutschland z.B. auch in den aktuellen einschlägigen (deutschen) erziehungswissenschaftlichen Fachlexika, in denen Artikel zu Bildungsmobilität (Suchbegriffe waren Austausch, Auslandsaufenthalte u.Ä.m.) nicht generell aufgenommen sind. Wenn es dazu einen Beitrag gibt, so geht es um organisatorische Fragen, pädagogische Konzepte oder rechtliche Fragen, nicht aber um Forschung. Dies trifft z.B. auch auf das dreibändige „Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft“ (Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012) mit insgesamt 2100 Einträgen zu; nur zwei haben einen Bezug zu Bildungsmobilität: einer zum Stichwort „Austauschschüler“, in dem es um rechtliche Aspekte geht (Nebel, Bd. 1, S. 84) und einer zu „Internationalen Schulpartnerschaften“ (Rotter, Bd. 2, S. 124).

Die eigenen Recherchen im Rahmen unseres deutsch-französischen Projekts zum interkulturellen, informellen Lernen im Grundschulaustausch haben das gleiche Bild ergeben. Ermittelt wurde eine Fülle von Berichten zu schulischen Austauschen und Schulpartnerschaften, zu außerschulischen Kinder- und Jugendbegegnungen, aber nur eine geringe Zunahme an wissenschaftlicher Forschung (siehe auch Bibliographie, 2010).¹⁰

Um einen Eindruck von der (unzureichenden) Forschungssituation, aber zugleich auch von der disziplinären Breite bisheriger Forschung zu vermitteln, wird im Folgenden eine Auswahl von Studien vorgestellt. Die dafür gewählte Ordnung nach Disziplinen hat sich als schwierig erwiesen, nicht zuletzt auch bei dem Versuch, die Forschung in Deutschland wie in Frankreich zu berücksichtigen. Denn die disziplinären Grenzen in Frankreich und Deutschland verlaufen durchaus unterschiedlich. Hinzu kommt, dass sich die Forscher und Forscherinnen nicht immer eindeutig einer (Teil-)Disziplin zuordnen bzw. zuordnen lassen. Dennoch dürfte im Folgenden deutlich werden, dass Bildungsmobilität ein multidisziplinäres Thema ist (Teichler, 2007, S. 118). Noch deutlicher würde es, wenn man die Studien zu den Austauschen und Auslandsaufenthalten in beruflichen und Studienkontexten und im Rahmen zivilgesellschaftlichen Engagements hinzunähme. Doch die folgende Auswahl ist auf Studien zu Schüleraustausch und Jugendbegegnungen beschränkt und mit der Auswahl ist keine Aussage über die Qualität der zitierten Studien verbunden.

5 Ein kurzer Blick in die Forschung zum Jugend- und Schüleraustausch

Ein Fachgebiet, in dem Forschungen zum Thema Austausch bzw. Auslands(Sprach-)Aufenthalte Tradition haben, ist die *Fremdsprachenforschung*. Untersucht wird z.B., ob bzw. unter welchen Voraussetzungen Austausche und Auslandsaufenthalte die Motivation zum Sprachenlernen erhöhen, die fremdsprachliche Kompetenz fördern, die Einstellungen gegenüber Sprechern und Sprachen verändern und darüber vermittelt den Erwerb interkultureller Kompetenz fördern (Ertelt-Vieth, 2003 und 2005; Grau, 2002; Hörl, 2012; Baur, 2012; Fellmann, 2015; Ehrenreich, Perrefort & Woodman (2008); Perrefort, 2006; Thamin, 2007; Schleich, 2015). Untersucht werden ferner die verschiedenen Austauschformate, z.B. Formate zum Erlernen einer fremden Sprache oder zur Verbesserung der Sprachkenntnisse, darunter auch Austausch ohne Reisen unter Nutzung der Möglichkeiten, die sich mit den Neuen Medien bieten (Gonzalez, 2006). In der *Sozialpsychologie* hat sich in den 1970er, 1980er Jahren ein Schwerpunkt zu Fragen von Austausch und interkulturellem Lernen herausgebildet. Entstanden sind – u.a. auch vom Deutsch-Französischen Jugendwerk gefördert – Arbeiten zur Frage, inwieweit Austausche interkulturelles Lernen

10 Bisher gibt es m.W. weder in Deutschland noch in Frankreich einen systematischen Überblick über die Forschung in dem gesamten, multidisziplinären Gebiet „Bildungsmobilitäts- bzw. Austauschforschung“; für die Identifizierung der relevanten Forschungslücken wäre dies jedoch nötig.

fördern (Thomas & Perl 2010), welche langfristigen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung internationale Begegnungen und Austausche haben (Thomas, Chang & Abt, 2007), oder ob Austausche bzw. interkulturelle Bildung den Abbau von Vorurteilen oder den Aufbau von Abgrenzungsstrategien fördern (Ladmiral & Lipiansky 1989). Mit ähnlichen Fragen haben sich auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus dem Fachgebiet Interkulturelle Kommunikation auseinandergesetzt (vgl. Vatter, 2011).

In der Erziehungswissenschaft bzw. in verschiedenen ihrer Teildisziplinen sind einzelne Untersuchungen zu den Themen Austausch und Auslandsaufenthalte publiziert worden: mit Bezug zur Demokratieerziehung z.B. (Kalcher, 2015), zu Schulpartnerschaften und „Lernen für Europa“ (Böth 2001), zur Internationalisierung der Hochschule (Teichler, 2007), zur Geschichte des Schüleraustauschs (Krüger-Potratz, 1996) oder zu deutschen Lehrerinnen im Ausland (Gippert & Kleinau, 2014). Ein Forschungsschwerpunkt innerhalb der Erziehungswissenschaft hat sich bisher nicht herausgebildet. Bildungsmobilität scheint eher als ein Praxis- resp. Handlungsfeld, denn als ein Forschungsfeld wahrgenommen zu werden.

Dies trifft auch auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland zu. Zwar ist die Bedeutung des internationalen (Jugend-)Austauschs in den 1950er, 1960er Jahren unter Hinweis auf friedens- und europapolitische Ziele immer wieder betont worden (Schneider, 1961, S. 181f.; historisch Ody, 1959; Röhrs, 2000)¹¹, aber komparatistische Forschung, die sich explizit mit entsprechenden Fragestellungen befasst, ist selten (z.B. Alix, 1990; Alix & Kodron, 2004; siehe auch Hornberg & Bos, 2013). Dies gilt auch für die Interkulturelle Pädagogik in Deutschland.

In der französischen Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist das Thema Bildungsmobilität deutlich präsenter.¹² Dominique Groux betont die Bedeutung der internationalen Austausche für die Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Groux, 1997, S. 117) und für die schulische Bildung. So wie schon Abdallah-Preteille (1999, S. 99) fordert sie, Austausche zu ‚banalisieren‘, für die Schule hieße dies, sie als ein ‚Normal-Angebot‘ zu etablieren (Groux & Porcher, 2000; siehe auch Groux & Tutiaux-Guillon, 2000; Étienne & Groux, 2002; Pugibet, 2004). In diesen Kontext gehören auch die Arbeiten von Lucette Colin und Burkhard Müller (1996) zur Pädagogik der interkulturellen Begegnungen und zum deutsch-französischen Grundschullehrkräfteaustausch (Perrefort, 2015; Montandon, 2008; Quinson, 2004).

11 Die verschiedenen Beiträge zu Austauschfahrten, zur Konzeptualisierung von Austauschen, zu Konzepten und Zielsetzungen interkulturellen Lernens im Rahmen von internationalen Begegnungen, zum Transfer von Erfahrungen mit Schulpartnerschaften usw. werden hier nicht unter Forschung gezählt. Dies kann im Einzelfall durchaus strittig sein, ebenso wie die Einordnung einiger der im Text exemplarisch genannten Publikationen, die bei einer sehr engen Definition von Forschung nicht dazu gerechnet würden.

12 In Frankreich hat sich – anders als in Deutschland – kein eigenständiges (interdisziplinär ausgerichtetes) Fachgebiet Interkulturelle Pädagogik *neben* der International Vergleichenden Pädagogik herausgebildet. Dies dürfte u.a. mit der unterschiedlichen Migrations- und Integrationspolitik zusammenhängen wie auch mit Unterschieden hinsichtlich dessen, was unter Erziehungswissenschaft disziplinär gefasst wird.

In der Sozialpädagogik bzw. in der internationalen Jugendarbeit ist in Deutschland eine interdisziplinär ausgerichtete Schwerpunktsetzung erfolgt. Entstanden sind praxisbegleitende Forschungsarbeiten, z.B. im Rahmen des Modellprojekts „Jugendarbeit international – Vielfalt erleben, JiVE (Chehata, Riß & Thimmel, 2011; siehe auch Thimmel, 2015; Ilg, 2007), oder im Kontext der Projekte „Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration“ und „Antirassismusqualifikation“ (Leiprecht et al., 2006). Hinzu kommen konzeptionelle Publikationen zur Pädagogik der internationalen Jugendbegegnungen (Colin & Müller, 1996; Thimmel, 2001; Leiprecht, 2001) oder zur Geschichte des internationalen Austauschs in der Geschichte der Sozialen Arbeit und der Professionalisierung von Fachkräften in Deutschland (Kruse, 2015).

Für unser Grundschul-Austauschprojekt sind zum einen die verschiedenen Publikationen des DFJW zu Schüleraustauschen und interkulturellem Lernen von Interesse (z.B. verschiedene Arbeitshefte¹³ und Evaluationen von internationalen Austauschen und Begegnungen, z.B. Dubiski & Ilg, 2014), insbesondere aber die Forschungsarbeiten zum Austausch von Grundschulkindern mit und ohne Kenntnis der Partnersprache wie auch zum Austausch von Grundschullehrkräften. Die Forschung zum Grundschullehrkräfteaustausch (zuletzt Perrefort, 2015) ist für den Schüleraustausch von besonderem Interesse, da die Lehrkräfte, die ein oder zwei Jahre im jeweiligen anderen Land unterrichtet haben, die institutionellen Strukturen des anderen Systems kennengelernt und gelernt haben, sich in ihnen professionell zu ‚bewegen‘. Sie haben somit eine Expertise gewonnen, die für die erfolgreiche Etablierung und Durchführung von Austauschprojekten mit Grundschulkindern bzw. -klassen von großer Bedeutung ist.

Weitere Studien sind in den Nachbarwissenschaften der Erziehungswissenschaft verortet, z.B. in der soziologischen Ungleichheitsforschung mit Blick auf Klassenunterschiede hinsichtlich der Mobilitätschancen und -erfahrungen (Gerhards et al. 2014). In der Humangeographie ist eine erste Arbeit unter der Frage nach den Auswirkungen „langfristiger Schüleraustauschprogramme auf die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung“ erschienen (Weichbrodt, 2014). Arbeiten zur Geschichte der Bildungsmobilität seit der Antike findet man im Schnittpunkt von Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Kulturgeschichte. Exemplarisch seien verschiedene Arbeiten zu Bildungsmobilität ab dem 17. bzw. 18. Jahrhundert genannt; auf sie wird auch in Abschnitt 6 noch einmal Bezug genommen. Es handelt sich um Forschungen, die unter der Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten mit Blick auf heutige Bildungsmobilität im Rahmen von Schule, Hochschule und Beruf von Interesse sind, z.B. die Untersuchung von Leibetseder (2013) zu „Reisen, Bildung und Wissenserwerb in der frühen Neuzeit“, zur Bildungsreise (Grosser, 1999; 2005), über die „Grand Tour“ (Gonon, 2008; Babel & Paravicini, 2000), zu Reisen und sozialer Realität (Griep & Jäger 1983), zu verschiedenen Aspekten bildungsbezogenen Reisens zwischen Deutschland und Frankreich (Grosser, 1992); zur Geschlechtergeschichte des

13 Alle Arbeitstexte sind als pdf-Datei zugänglich.

Reisens (Maurer, 1999) oder auch zu „Schulreisen am Ende des 18. Jahrhunderts“, als Element der philanthropischen Pädagogik (Griep, 1983).

6 Bildungsmobilität und Schule – ein kurzer Blick zurück

Bildungsmobilität ist somit kein neues Phänomen für Europa. Grenzüberschreitende Bildungsreisen gibt es z.B. schon seit der Antike. Bekannter sind jedoch die verschiedenen Bildungsmobilitätsformate ab dem 16. Jahrhundert, die z.T. auch literarisch eine Rolle spielen: die Universitätstour der Kleriker wie der Studenten nach Abschluss ihres Studiums, die Bildungsreisen bzw. die Kavalierstour („Grand Tour“) der zumeist jungen männlichen Adligen, später auch der Söhne aus patrizisch-bürgerlichen Häusern zur Vervollkommnung ihrer Erziehung, aber auch zur Pflege sozialer Beziehungen und dem Erwerb neuer Bekanntschaften. Bekannt – und inzwischen teilweise ‚wiederbelebt‘ – ist auch die Walz, d.h. die mehrjährigen Wanderungen der Handwerksgesellen, die zugleich in eine Form von Arbeitsmigration münden konnten.

Mit dem Bedeutungsverlust des Adels ab Ende des 18. Jahrhunderts, der Einschränkung der Freiheiten der Zünfte bzw. deren Auflösung, mit der Entwicklung neuer Verkehrs- und Kommunikationstechnologien im 19. Jahrhundert (z.B. die Einführung der Eisenbahn) und – nicht zuletzt – als Folge des zeitgleich erfolgenden Auf- und Ausbaus der öffentlichen Bildung änderten sich das Konzept und die Zielsetzungen von Bildungsmobilität und erweiterte sich infolgedessen nach und nach der Adressatenkreis. Aus einem privaten bzw. an bestimmte soziale Zugehörigkeiten, Bildungsgänge und Ausbildungsverhältnisse gebundenen Phänomen, das nur einen kleinen Kreis von Personen einbezog, entwickelte sich ein öffentliches, schulisches Angebot. Zunächst waren nur wenige Schulformen bzw. einzelne Schulen einbezogen und im Rahmen der Jugendbewegung und Jugendorganisationen bildete sich ein außerschulisches Angebot heraus.

Bis weit in das 20. Jahrhundert blieb grenzüberschreitende Mobilität weiterhin ein Privileg und bis heute zeigt sich, dass vor allem Gymnasiasten bzw. Schülerinnen und Schülern, deren Eltern höhere Bildungsabschlüsse haben, die Austauschmöglichkeiten nutzen (siehe Waibel, 2015; Hornberg & Bos, 2013), und auch bei den Studierenden gehört der zeitbegrenzte Auslandsaufenthalt noch nicht zur ‚Studienroutine‘ (Statistisches Bundesamt, 2015). Die Geschichte der Schulformen und Bildungseinrichtungen wirkt bis in die Gegenwart, und um diese Wirkung zu durchbrechen, so dass Bildungsmobilität als ein ‚Routine-Angebot‘ wahrgenommen wird, bedarf es vor allem struktureller Änderungen.

Die Geschichte des Schüleraustauschs¹⁴ im Rahmen öffentlicher Bildung reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Zunächst stand nicht das Reisen im Vordergrund,

14 Für die Geschichte des Schüleraustauschs greife ich zum Teil auf meinen Aufsatz in „Bildung und Erziehung“ zurück (Krüger-Potratz, 1996b); eine gekürzte Fassung ist in französischer Sprache erschienen (Krüger-Potratz, 1994).

sondern der schriftliche Austausch in Gestalt des Schülerbriefwechsels. Anfangs war der Schülerbriefwechsel als ein Moment der ‚Verlebendigung‘ des Fremdsprachenunterrichts gedacht. Damit war er zugleich ein Element des Unterrichts und in dieser Weise institutionell eingebunden. Drei Namen stehen für die Anfänge der koordinierten Schülerkorrespondenz: Paul Mieille, William T. Stead und Martin Hartmann. Sie gründeten Ende des 19. Jahrhunderts das erste drei Länder einbeziehende interschulische Korrespondentennetz. In jedem der Länder wurde eine für die Vermittlung von Briefpartnerschaften zuständige Organisation gegründet (siehe Krüger-Potratz, 1994b und 1996; Schleich, 2015). Die Initiative ging – soweit bekannt ist – um 1897 von Paul Mieille aus (Correspondance, 1897).

In wenigen Jahren haben sich Personen aus anderen europäischen Ländern und den USA diesen Aktivitäten angeschlossen. 1901 z.B., auf der Jahresversammlung der „Société Suisse des Maitres des Écoles Normales“ berichtete der Lehrerbildner Hans Schacht enthusiastisch über dieses Korrespondenznetz und schlug vor, in der Schweiz ebenfalls eine Vermittlungsstelle zu gründen, ggf. sogar zwei unterschiedliche Stellen: eine für den *interkantonalen*¹⁵ und eine für den *internationalen* Briefwechsel. Sein Motiv war in erster Linie die Förderung des Friedens und der Völkerverständigung neben der Unterstützung des Fremdsprachenlernens, denn, so Schacht (1902, S. 151): „La correspondance internationale rapproche les peuples et contribue à la pacification des nations par la sympathie“¹⁶. Zugleich betonte er – wie zuvor schon andere Promotoren des Schüleraustauschs –, dass nur geeignete Schülerinnen und Schüler an der Schülerkorrespondenz teilnehmen dürften und dass der Lehrer die Kontrolle über den Briefwechsel haben müsse, zumal einzelne Briefe auch Gegenstand des Unterrichts werden könnten.¹⁷ In diesem Sinn legte er ein 12 Punkte umfassendes Papier mit dem Titel „Instructions générales pour l’organisation de la correspondance interscolaire“¹⁸ vor, das als Grundlage für die Durchführung der interschulischen internationalen Korrespondenz dienen sollte.¹⁹ Darin war genau geregelt, wer, unter welchen Voraussetzungen, in welcher Sprache schreiben darf, wem das Recht zukam, die Korrespondenz zu kontrollieren, und dass Briefe durchaus auch als Unterrichtsmaterial dienen könnten, also institutionell öffentlich seien (Schacht, 1902, S. 148f.). Unter Eignung wurde nicht nur sehr gute Führung und Leistungen gefasst, sondern auch das Alter: Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht zu alt, aber auch nicht zu jung sein; empfohlen wurde z.B. von Hartmann,

15 Dies erinnert an die Initiative nach dem Ersten Weltkrieg im Deutschen Reich. Unter Bezug auf die Präambel der Reichsverfassung von 1919 sollten durch Schüleraustausch und -reisen die deutschen Stämme (Länder) einander näher gebracht werden.

16 „Die internationale Schülerkorrespondenz bringt die Völker einander näher und trägt durch die Sympathie [für einander] zum Frieden zwischen der Nationen bei“ (Übers. d. Verf.).

17 Dies war nicht die Intention zu Beginn, denn Mieille (1897) schreibt, dass er den Schülern freie Hand ließe.

18 „Allgemeine Instruktionen zur Durchführung der interschulischen Korrespondenz“ (Übers. d. Verf.).

19 Siehe auch die von Hartmann (1904) im Anhang seiner Jahresberichte zur Schülerkorrespondenz veröffentlichte Liste von 20 Regeln.

die jeweils Besten unter den 13- oder 14-Jährigen einzubeziehen (Schleich, 2013, S. 144; Hartmann, 1904).

Der Erste Weltkrieg, die Oktoberrevolution und Gründung der Sowjetunion und die daraus folgenden Veränderungen der politischen Landkarte Europas führten dazu, dass diese Aktivitäten unterbrochen und zum Teil ganz eingestellt wurden. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde versucht, das Korrespondenznetz wieder auf und zugleich auch auszubauen. Für diese Initiativen spielte neben verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteuren (z.B. dem Internationalen Roten Kreuz) der Völkerbund bzw. die von ihm gegründeten Institute und Kommissionen eine wichtige Rolle: u.a. das 1925 in Paris gegründete „Institut International de la Coopération Intellectuelle“, das für die Ausführung der Beschlüsse der „Völkerbundkommission für Geistige Zusammenarbeit“ (Commission Coopérative Intellectuelle) zuständig war, die Internationalen Ligen für den Völkerbund, von denen einige spezielle Abteilungen für Erziehungsfragen eingerichtet hatten und – nicht zuletzt – das 1925 von den bekannten Reformpädagogen Pierre Bovet, Edouard Claparède und Adolphe Ferrière gegründete „Internationale Erziehungsbüro“ (Bureau International d'Éducation – BIÉ)²⁰ in Genf.

Das BIÉ richtete 1926 zusammen mit der tschechischen Comenius Gesellschaft den Prager Kongress „Frieden durch Schule“ („La paix par l'école“) aus, auf dem sich eine Sektion speziell mit der Frage des internationalen Austauschs als Beitrag zum Frieden befasst hat. Einig war man sich – ungeachtet aller Differenzen im Detail – darin, dass alle möglichen Varianten des internationalen individuellen wie kollektiven Austauschs zu fördern seien: der individuelle wie kollektive Briefwechsel, der Austausch mit Aufenthalt in Gastfamilien, Klassenreisen oder internationale Feriencamps. Einig war man auch darin, dass die Frage der Sprache kein Hindernis sein dürfe, ebenso wenig wie die soziale Lage bzw. die Finanzkraft der Familien. Folglich sollte versucht werden, finanzielle Unterstützung für den Schülerbriefwechsel zu organisieren, und zur Lösung der Sprachenfrage wurde vorgeschlagen, in den Schulformen, in denen kein Fremdsprachenunterricht angeboten wurde, fakultativ Esperantokurse anzubieten bzw. Übersetzungsdienste einzurichten.

Auf dem Kongress spielte – dem Titel desselben entsprechend – die friedenspolitische Zielsetzung eine zentrale Rolle. In dieser Linie lag auch die Forderung, dass in den Schulen die Rolle und die Aufgaben des Völkerbundes intensiv behandelt und ein „Tag des Völkerbundes“ eingeführt werden sollten, damit die Kinder lernen

„que la civilisation a été et demeure l'oeuvre commune de tous les peuples, y compris ceux que l'histoire a le plus durement opposés, et que du sentiment de cette communauté, du désir de la maintenir et de la développer, malgré les inévitables divergences, est née la Société des Nations“²¹ (Résolutions, 1927, S. 148f; Bulletin, 1931).

20 1929 wurde es in ein zwischenstaatliches Institut umgewandelt mit Jean Piaget als Direktor. In den Statuten war festgehalten, dass es ein rein wissenschaftliches Institut sei, neutral gegenüber allen politischen, religiösen und philosophischen Strömungen.

21 „... , dass die menschliche Zivilisation stets und aktuell das gemeinsame Werk aller Völker ist, einschließlich derer, die in der Geschichte die stärksten Gegner waren, und dass aus diesem Gefühl für

In diesem Sinne sollte durch die *coopération intellectuelle* ein Perspektivwechsel bei den Beteiligten befördert werden.²²

Die auf dem Kongress diskutierten bzw. die in den 1920er Jahren von den verschiedenen Ländern und Organisationen beförderten Austausche lassen sich hinsichtlich der Lösungen für die Frage der Korrespondenzsprache sechs Varianten zuordnen: drei mit unterschiedlichen ‚Sprach-Regelungen‘ und drei, bei denen die Sprachenfrage weniger bzw. nicht relevant war, die aber in besonderer Weise die politischen Verhältnisse nach 1917 bzw. 1918 spiegeln. Die erste Variante war der ‚traditionelle‘ Briefwechsel in den Sprachen der jeweiligen Partner (siehe auch Richtlinien/Schülerbriefwechsel, 1924). In der zweiten Variante erfolgte die – vielfach kollektiv geführte – Korrespondenz in der ‚Muttersprache‘ der Teilnehmenden. Der Brief ging an eine der Vermittlungsorganisationen, die Übersetzungshilfen anboten, und anschließend an die Partner. Die dritte Variante war der Schülerbriefwechsel in Esperanto, gepaart mit vielen Initiativen, Kindern und Jugendlichen über diesen Weg internationale Kontakte und Erfahrungen zu vermitteln, auch unter Einbeziehung der Schulformen, in denen kein Fremdsprachenunterricht erteilt wurde. Die vierte Version war eine spezielle politisch-soziokulturelle Variante der zweiten. Sie war eine Angebot an diejenigen, die im schulischen oder außerschulischen Kontext (Jugendgruppen) mit Jugendlichen aus der Sowjetunion in Kontakt treten wollten. In diesen Fällen sollten nicht die Sprachkenntnisse entscheidend sein, sondern die Klassenzugehörigkeit der Korrespondierenden bzw. die politisch-pädagogische Ausrichtung der Schule. Die Beteiligten sollten die Lebensbedingungen der ‚Klassenbrüder‘ in anderen Ländern kennenlernen und sich in der „allen gemeinsamen Sprache des Klassenkampfes“ und dessen Ziel über die Errungenschaften des Sozialismus austauschen.²³

Im Deutschland der 1920er Jahre kamen zwei politisch-zeitbedingte Varianten hinzu: die Korrespondenzen und die Treffen mit auslandsdeutschen Partnern, insbesondere mit Angehörigen der neuen deutschen Minderheiten, d.h. der Minderheitengruppen, die infolge der Grenzveränderungen nach 1918 jenseits der neuen deutschen Grenzen lebten (Variante 5). Die sechste Variante war eine *innernationale* Austauschvariante, die der Form und Grundidee nach in gewisser Weise vergleichbar war mit dem *interkantonalen* Austausch, den Schacht 1901 in seinem Vortrag für die Schweiz vorgeschlagen hatte. Vor dem Hintergrund der föderalistischen Struktur des Deutschen Reichs wie auch der mit den Kriegsfolgen verbundenen innenpolitischen Probleme gab es Initiativen für einen innerdeutschen

die Gemeinschaft und dem Wunsch, diese trotz aller unvermeidbare Divergenzen zu erhalten und sie weiterzuentwickeln, der Völkerbund entstanden ist“ (Übers. d. Vf.).

- 22 Dies erzeugt z.T. den Eindruck, als sei man überzeugt gewesen, dass Frieden und Völkerversöhnung eine Frage der guten Beziehungen von Individuum zu Individuum seien, also eine pädagogische und nicht vorrangig eine (macht-)politische Frage. Zu beachten ist jedoch, dass bezüglich der Statuten, die für die Arbeit des BIÉ leitend waren, politische Neutralität an oberster Stelle stand.
- 23 Mit welchen Problemen bzw. auch Fehlinterpretationen dies verbunden war, wird – allerdings auf einer recht schmalen Quellenbasis – in dem Artikel von Krüger-Potratz (1996) dargestellt. Eine umfangreichere und systematisch angelegte Auswertung entsprechender Archivmaterialien, sofern sie inzwischen zugänglich sind, steht weiterhin aus.

Schüleraustausch mit dem Ziel der ‚Stammesversöhnung‘, sozusagen eine zeitbezogene, politische Variante der heimatkundlichen Klassenexkursionen (siehe hierzu ausführlicher Krüger-Potratz, 1994b; 1996).

Die Schülerkorrespondenz, teilweise auch als Klassenkorrespondenz organisiert²⁴, war zunächst das am stärksten genutzte schulische Mobilitätsformat. Aber schon zuvor, und parallel dazu, gab es in den höheren Schulen Klassenreisen bzw. Auslandsreisen von Schülern als Bildungsreisen. Diese Reisen waren in der Regel dafür gedacht, berühmte Kulturstätten aufzusuchen, nicht aber Gleichaltrige im anderen Land zu treffen. Der Idee nach war es eine modernisierte Variante der individuellen Bildungsreise der Söhne und zum Teil auch Töchter bürgerlicher Familien. Dies zeigt sich z.B. in den Richtlinien, die seitens des Preußischen Kultusministeriums formuliert worden sind. An diesem Text und an verschiedenen weiteren Erlassen wird die politische Dimension, die mit jedem Schüleraustausch verbunden ist, besonders deutlich. Unter Bezug auf die damaligen schwierigen politischen und wirtschaftlichen Bedingungen verfügte z.B. das Ministerium 1924, dass

„Jugend-Auslandsreisen von Schülern (...) zurzeit als unerwünscht bezeichnet werden müssen.“ Denn es sei „weder zu billigen, daß besonders zahlungskräftige Schülergruppen in größerer Zahl im Auslande auftreten, noch auch daß Schüler im Auslande die Wohltätigkeit der deutschen Kreise oder gar der Bevölkerung in Anspruch nehmen. Beides ist im Auslande mißwertet und mißbilligt worden. Unter dieser Mißbilligung droht auch in deutschlandfreundlichen Auslandskreisen die Bereitwilligkeit zu leiden, gesundheitlich leidende deutsche Kinder bei sich aufzunehmen“ (Auslandsreisen, 1924, S. 182).

Ausnahmegenehmigungen waren möglich, aber aufgehoben wurde der Erlass erst 1930. An seine Stelle trat ein neuer Erlass mit einer Reihe von Regeln und Auflagen, die man als institutionelle und politische Mobilitätshemmnisse charakterisieren kann. Zum einen wurde erneut betont, dass die Teilnahme als Belohnung und Privileg zu sehen und daher streng darauf zu achten sei, dass nur die ‚Besten‘ teilnahmen (siehe oben). Zum anderen wurden mehrere Bedingungen gesetzt, die mit einem erheblichen administrativen Aufwand, vor Antritt und während der Reise, verbunden waren. Die Schule, so heißt es z.B., müsse über die gründliche inhaltliche Vorbereitung der Reise hinaus darauf achten, dass die Reise

„auf kleine, sorgfältig ausgewählte Gruppen beschränkt bleibt“ und „die Führung in Händen von Persönlichkeiten liegt, die über genügend Auslandskennntnis verfügen“. Außerdem müsse die Schulleitung „das Auswärtige Amt auf dem Dienstwege so rechtzeitig von der Reise unterrichte(n), daß dieses gegebenenfalls den in Frage kommenden deutschen Vertretungen im

24 Nicht eingegangen wird auf die Klassenkorrespondenz, wie sie von Célestin Freinet – u.a. als Mittel selbständigen Lernens und sprachlicher Bildung – eingesetzt worden ist. Die Zielsetzung der internationalen Schüler- oder Klassenkorrespondenz war eine andere: Einzelne, vom Fachlehrer für Fremdsprachen ausgewählte Briefe sollten zur ‚Übung am authentischen Material‘ im Unterricht genutzt werden.