

Scholten, Alfons

"Les fondements communs de nos démocraties modernes". Persönliche Eindrücke aus einem französisch-deutsch-ungarischen Erasmus+ Projekt

Quoi de neuf : nouvelle du bilingue (2020), S. 61-75



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Scholten, Alfons: "Les fondements communs de nos démocraties modernes". Persönliche Eindrücke aus einem französisch-deutsch-ungarischen Erasmus+ Projekt - In: *Quoi de neuf : nouvelle du bilingue (2020), S. 61-75* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210060 -

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210060>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Berichte über Unterrichtsprojekte

„Les fondements communs de nos démocraties modernes“

Persönliche Eindrücke aus einem französisch-deutsch-ungarischen Erasmus+ Projekt¹

1. Einleitung

Ein wesentliches Ziel der europäischen Projektarbeit war und ist es, interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Dabei verstehe ich interkulturelles Lernen als ein voneinander-, miteinander- und übereinander-Lernen (Scholten 2001:37), das die 5 K's fordert und fördert: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und komplexe Probleme lösen (Rüdiger/Schleicher 2017:3.30ff). Da die 5 K's nicht ‚vermittelt‘ werden können, sondern eine Methodik und eine Didaktik erfordern, die sich am Konzept des ‚learning by doing‘ orientiert und die „den Lernprozess an selbstgewählten Zielen und den bei ihrer Realisierung entstehenden Schwierigkeiten (*needs*) ausrichten, weil Denken ... aus der „Not der Begegnung mit einer Schwierigkeit, der Reflexion über den besten Weg ihrer Überwindung resultiert“ (Dewey 1983:93) und so zur Planung, zur Projektion von Ereignissen und Entscheidungen über die nötigen Schritte und deren Reihenfolge führt“ (Bohnsack 2003:52). Insbesondere die Zusammenarbeit in einem Begegnungsprojekt ermöglicht es, das Handeln in Ernstsituationen – wie von Dewey formuliert - mit der Reflexion der Erlebnisse zu verbinden.

Weil Kultur - verstanden als „soziale Grammatik“ (Scholten 2007:10f) - nicht 'an-sich' existiert, sondern (nur) in konkreten Situationen erfahren und verstanden werden kann, benötigt der interkulturelle Lernprozess die Anwesenheit eines Anderen und kann nur schwer im Alleingang arrangiert werden. Will man in diesen Begegnungen nicht nur voneinander- und miteinander-Lernen, d.h. die eigene und die fremde soziale Grammatik an der Oberfläche kennenlernen, sondern auch zum übereinander-Lernen kommen, um so die fremde und die eigene ‚soziale Grammatik‘ in ihren Tiefendimensionen verstehen zu können, braucht es möglichst dichte, möglichst dauerhafte und möglichst vielfältige Kontakte zwischen den Lernenden (Scholten 2001:75 Ziffer14).

Gefördert durch



Quelle: Alfons Scholten

In diesem Sinne arbeiten wir, Hendrik M. Buurman und der Autor, seit September 2019 als Vertreter des Theodor-Fliedner-Gymnasiums unter Leitung von Faïza Aklil, Lehrerin am Ly-cée de Lascaut in Valenciennes (Frankreich), mit Renáta Erine Kismarton und Viktor Király, Lehrer*in am Lovassy László Gimnázium in Veszprém (Ungarn), im Rahmen des Erasmus+ Programms in einem blended-learning Projekt mit dem Titel „Les fondements communs de nos démocraties modernes“ zusammen, in dem wir versuchen, analoges und virtuelles Lernen in europäischen Arbeitsgruppen miteinander zu verknüpfen. Da das Projekt noch nicht abgeschlossen ist, gibt es hierzu zwar erste Eindrücke und Erfahrungen, aber noch keine resümierenden Thesen und Einsichten.²

2. Zugehörigkeit oder Zusammengehörigkeit? Zwischen intergouvernementaler und integrierter Führung

Da ich die europäische Projektarbeit als europäische politische Zusammenarbeit im Kleinen verstehe und davon ausgehe, dass bei der Umsetzung der Projektarbeit – wie bei einer Simulation – viel über

europäische Politik gelernt werden kann, möchte ich im Folgenden einzelne Elemente der Projektarbeit mit Begriffen der EU-Terminologie beschreiben. In diesem Sinne kann man die klassische Zusammenarbeit im Rahmen des Schul- oder Sprachaustausches als ‚intergouvernemental‘ bezeichnen. Da europäische Projekte aber auch als ‚pädagogische Labore‘ genutzt werden können, in denen Neues, z.B. Formen der integrierten Zusammenarbeit und schülerzentrierte Lernformen ausprobiert werden, werden im Folgenden insbesondere Ansätze dafür thematisiert.

Den Unterschied zwischen intergouvernementaler und integrierter Zusammenarbeit kann man auch als den Schritt von der ‚Zugehörigkeit zum Projekt‘ zu einer ‚Zusammengehörigkeit im Projekt‘ (vgl. Hillje 2019: 103ff und Amling 2018)) beschreiben. Dabei meint Zusammengehörigkeit, Verbindungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen aufzubauen, die auf gemeinsamen Erfahrungen beruhen und so Vertrauen und eine gemeinsame Geschichte schaffen, aus der implizites Wissen übereinander entsteht. Eine so verstandene ‚Zusammengehörigkeit‘ bildet wiederum die Basis für eine inklusive europäische Identität (vgl. Lichtenstein 2012:7).

Europäische Projekte werden von Schulen aus mindestens 2 verschiedenen Ländern durchgeführt, die nach dem Prinzip „alle anders – alle gleich“ ihre Verschiedenartigkeiten in das Projekt einbringen und doch gleichberechtigt sind. Bei Erasmus+ Projekten sehen die Vorgaben der EU zudem vor, dass eine Schule „koordinierende“ und nicht „führende“ oder „leitende“ Funktionen übernimmt und aus dem Antrag muss erkennbar sein, dass alle Schulen sich in möglichst ausgewogener Weise an dem Projekt beteiligen. Dies haben wir in der Phase der Erarbeitung unserer Projektidee versucht zu verwirklichen, auch wenn die Tatsache, dass im aktuellen Erasmus+ Programm keine Vortreffen der Lehrer*innen gefördert werden und manche Schulleitungen der Meinung sind, man könne ein solches Projekt auch ohne Vortreffen durchführen, uns die Arbeit erheblich erschwerte, da wir uns so erst nach der Genehmigung des Projektes bei einem Treffen der Lehrer*innen in Valenciennes persönlich kennen lernen konnten.

Formen der integrierten Zusammenarbeit sehen in einer ersten Stufe vor, dass Lehrer*innen sich nicht nur um den Lernprozess der eigenen Schüler*innen kümmern, sondern auch über Kreuz Aufgaben stellen, Arbeitsprozesse kommentieren oder korrigieren und so dazu kommen, allein oder gemeinsam allen Schüler*innen Aufgaben zu stellen und gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess aller Schüler*innen zu übernehmen.

Auf der Ebene der Schüler*innen kann das heißen, dass gemeinsame Arbeitsgruppen gebildet werden, um Aufgaben zu bearbeiten, die nur gemeinsam gelöst werden können, weil Wissen und Kenntnisse aus unterschiedlichen Bereichen benötigt werden. In bilingualen Projekten können die europäischen Arbeitsgruppen auch auf der Basis der Sprachkenntnisse gebildet werden: neben monolingualen Arbeitsgruppen mit Schüler*innen beider Schulen können auch bilinguale Arbeitsgruppen gebildet werden, in der alle die Sprache sprechen dürfen, die sie bevorzugen, ohne dass es eine Übersetzung gibt.

Ein wesentlicher Beitrag zur integrierten Zusammenarbeit kann es sein, ‚möglichste dichte Kontakte‘ zwischen den Projektteilnehmer*innen anzuregen bzw. die „Kommunikation in der Horizontalen der Gemeinschaft“ (hier also: zwischen den Schüler*innen einerseits und den Lehrer*innen andererseits) zu stärken. Denn der „Austausch in der Vertikalen“, also zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen „allein reicht nicht“ (Hillje 2019:103). Konkret kann das heißen, seine ‚Souveränitätsrechte‘ auf eine ‚integrative‘ Leitungsstruktur (= Rat aller Lehrer*innen und Schüler*innen) zu übertragen und gedanklich und praktisch darauf vorbe-reitet zu sein, mit Entscheidungen zu leben, die nicht nach ‚nationalen‘ (Schul) Interessen, sondern von der Mehrheit der Teilnehmenden und nach deren Interessenschwerpunkten entschieden werden. Dies schließt automatisch mit ein, bereit zu sein, über-

stimmt zu wer-den, ohne deshalb aus dem Projekt auszusteigen. Dies ist natürlich eine sehr ambitionierte Vorgehensweise. Im Rahmen eines früheren Comenius-Projektes ist es uns in einzelnen Phasen gelungen, diesen Ansatz erfolgreich zu praktizieren (Scholten 2012:141ff).

Wenn Lehrer*innen interkulturelles Lernen anregen wollen, müssen sie für ihre eigene Zusammenarbeit und die Arbeit ihrer Schüler*innen Formen finden, die die strikte Trennung in 'eigen' und 'fremd' aufheben, indem sie eine integrierte Zusammenarbeit ermöglichen und so „überlappende Kategorisierungen“ anregen (Thomas 1991:14). Konkret heißt das, dass Lehrer*innen und Schüler*innen einander nicht nur als Angehörige separater Kulturen oder Nationen wahrnehmen, sondern auch schulübergreifend als Technik-Freaks, als Fans von Musikgruppen oder Sportvereinen, als Menschen vom Land oder aus der Großstadt, usw. Das kann ein wichtiger Schritt sein, auf dem Weg 'ein Team' zu werden, die Zusammengehörigkeit zu stärken und die Selbstdefinitionen zu erweitern, zu korrigieren und zu verändern. Dass auch Aufenthalte in Gastfamilien eine solche Wirkung entfalten können, zeigt der Hinweis der französischen Kollegin, dass viele ihrer Schüler*innen auch im Juni 2020 noch von "ma famille à Düsseldorf" reden, wenn sie auf das Plenartreffen im November 2019 zu sprechen kommen.

Für den virtuellen Teil unserer Zusammenarbeit sollte im Übrigen die Regel gelten, dass alles, was die Projektarbeit ausmacht, auf der eTwinning-Plattform dokumentiert wird und alles, was privat ist, in den bevorzugten sozialen Medien diskutiert wird. Diese Regel ist aus verschiedenen Gründen zwar theoretisch schön, aber praktisch nur sehr schwer anwendbar: erstens ist die Trennung von privat und projektbezogen zwar inhaltlich bestimmbar, aber im konkreten Kommunikationsprozess nur selten haltbar. Beides wird in demselben Austauschvorgang angesprochen, manchmal sogar in demselben Satz. Zweitens ist aus Sicht der Nutzer*innen ja gerade die Möglichkeit alles an demselben Ort tun zu können, der große Vorteil der sozialen Medien und der Wechsel zwischen verschiedenen Kommunikationskanälen soll vermieden werden. Verkompliziert wird die Lage in unserem Projekt dadurch, dass in den beteiligten Ländern unterschiedliche soziale Medien bevorzugt werden, was dann von Einzelnen doch das Wechseln zwischen verschiedenen Kommunikationsmedien erfordert.

3. Vom TEAM-Prinzip zur strukturierten Gruppe

Die üblicherweise praktizierten Verfahren zur Bildung von Arbeitsgruppen – Zufall oder Sympathie – führen oft dazu, dass der Team-Begriff dechiffriert wird als: **Toll ein anderer machts**. Die Ursache dafür liegt vielfach in der Tatsache begründet, dass das Sympathie-prinzip der Gruppenbildung dazu führt, dass die Gruppen sehr homogen sind, Kompetenzen sich also eher doppeln anstatt sich zu ergänzen und sachliche Diskussionen kaum zustande kommen, weil man (zu) schnell einer Meinung ist. Am TFG haben wir das Projekt in der Zeit nach den Sommerferien 2019 ausgeschrieben mit dem Ziel, eine kursübergreifende Projektgruppe zu bilden. Hierfür waren – entgegen früheren Projekten, bei denen allein das Stichwort „europäische Zusammenarbeit“ viele zur Teilnahme motiviert hatte - mehrfache Nachfragen, viele persönliche Ansprachen, Vorstellungen auf Elternabenden und Werbung bei Stufenkonferenzen nötig. Ebenso zeitintensiv gestaltete sich die Suche nach Gastfamilien, da es leider nicht mehr so ist, dass sich in einer Jahrgangsstufe von mehr als 150 Schülerinnen und Schülern quasi von alleine die fehlenden 14 Gastfamilien finden (10 Gastfamilien wurden von den Teilnehmer*innen des Projektes gestellt). Somit mussten wir die Suche auf die beiden benachbarten Jahrgangsstufen ausweiten, um genügend Gastgeber finden zu können.

Um in unserem Erasmus+ Projekt zur strukturierten Gruppe zu kommen, haben wir alle Teilnehmer*innen im Vorfeld einen Fragebogen ausfüllen lassen, mit dem wir ihre Vor-kenntnisse im Hinblick auf die Fremdsprachen, das Thema und die Zusammenarbeit in europäischen Gruppen sowie die Selbsteinschätzung hinsichtlich der IT-Kompetenzen erhoben haben. Außerdem haben wir mit einem populären, in mehreren Sprachen im Internet verfügbaren, Test versucht, die Schüler*innen

zu einer Selbsteinschätzung hinsichtlich einer ihnen angemessenen Rolle in einer Gruppe zu bewegen. Auf der Basis dieser Umfrage haben wir dann als Leitungsteam europäische Arbeitsgruppen zusammengestellt, in denen die (vermuteten) Kompetenzen sich ebenso ergänzten wie die bevorzugten Rollenprofile.

Beim ersten, einwöchigen Plenartreffen haben wir den so gebildeten Gruppen ein Kennenlernen ermöglicht, indem wir sie vor zunehmend komplexere Aufgaben gestellt haben, die von Tag zu Tag immer mehr Anforderungsbereiche umfassten. Die Progression bei den Formaten und den Formen der Zusammenarbeit mündete in der Herausforderung, innerhalb des durch den Projektantrag vorgegebenen Themas einen eigenen Schwerpunkt zu wählen, der mit den Beiträgen der anderen Arbeitsgruppen komplementär ist und zugleich in der Qualität konkurriert. Auf diese Weise wollten wir mit dieser Aufgabenstellung unter den europäischen Arbeitsgruppen eine Art von Kooperationswettbewerb zur Stärkung und Stabilisierung der Motivation starten.

Wir begannen die Zusammenarbeit der europäischen Arbeitsgruppen mit einem Spiel, das die Teambildung unterstützen sollte. In dem Spiel "Brücken bauen" muss jede Gruppe schweigend zusammenarbeiten und für den Bau einer halben Brücke heterogene und sogar unwahrscheinliche Materialien verwenden: Nudeln, Zeitschriften, Schwämme. Die ganze Brücke entsteht durch die Zusammenarbeit mit einem anderen Team; beide Teams sehen sich aber nicht und kommunizieren nur über 2 Vertreter*innen, die sich maximal 2 Mal für insgesamt 6 Minuten treffen. Am Ende werden die beiden Hälften zusammengebaut oder eben nicht! Diese Aktivität veranschaulicht die Herausforderungen der Kommunikation und des Zusammenhalts, sie fördert und zeigt die Unterschiede auf.



Geschafft: Die europäischen Arbeitsgruppen stellen ihre Bauwerke vor! - Foto: Viktor Király

Anschließend sollten die Arbeitsgruppen Vorschläge für ein Projektlogo erarbeiten, was ihnen eine Zeit für Beratung und Diskussion, die digitale Erstellung, eine mündliche Präsentation und schließlich

allen gemeinsam eine Online-Abstimmung abverlangte. Dieser Prozess hat es ermöglicht, die Gesamtgruppe im Sinne des Kooperationswettbewerbs erst herauszufordern und dann zusammen zu führen.



Unser Projektlogo. - Erstellerin: Dora Mohács

Um die Sprachkompetenzen, die interkulturellen, digitalen und thematischen Kompetenzen sowie die Engagementbereitschaft aller Schüler*innen zu fordern und zu fördern, bekamen die europäischen Arbeitsgruppen in einem weiteren Schritt Aufgaben gestellt, die sie mit je einem thematisch passenden Ort und einem europäischem Projekt konfrontierten und zu-dem die Entdeckung Düsseldorf ermöglichten (s. das Musterarbeitsblatt im Kasten).

Musterarbeitsblatt „Stadtspiel“

Jede europäische Arbeitsgruppe wird in Kaiserswerth oder Düsseldorf sowohl je einen Ort kennen lernen, der für die Demokratieentwicklung interessant ist, als auch eine Initiative oder Institution, die sich in Düsseldorf für Europa engagiert. Dabei habt Ihr die Aufgabe, die Begegnungen und das Erlebte in Bild und Ton in englischer Sprache zu dokumentieren, um es den anderen Gruppen am Donnerstagvormittag vorzustellen. Alles zusammen wird dann ein buntes Bild von Kaiserswerth und Düsseldorf ergeben. Bitte klärt also frühzeitig in Eurer Gruppe, wie Eure Präsentation am Ende aussehen soll (s. auch die Seite "Tools für die Projektarbeit" im TwinSpace) und fragt Eure Gastgeber, ob Ihr fotografieren und filmen dürft sowie ob sie Euch auf englisch antworten können.

Um uns zu beweisen, dass Ihr wirklich an den angegebenen Orten gewesen seid, solltet Ihr vor Ort zudem jeweils ein Gruppenselfie machen, das Ihr dann in Eure kreative, informative, themenbezogene und abwechslungsreiche Präsentation einbaut.

Da Ihr Euch zum Teil Tickets kaufen und an einigen Orten Eintritt bezahlen müsst, solltet Ihr in Eurer Gruppe einen "Kassenwart" wählen, der von der Leitung einen Vorschuss von 150,- € erhält, für den Ihr am Donnerstag entweder Belege mitbringt oder den Ihr zurück zahlt. Außerdem sollte Euer Gruppensprecher sich bei der Leitung melden, um noch einige weitere Unterlagen abzuholen.

Aufgabe 1:

Fahrt zum Rathausplatz. Dort trifft Ihr um 15.00h vor dem Café Europa 2 Mitglieder des Vorstandes der Jungen Europäischen Föderalisten (JEF) Duisburg/Düsseldorf, die Euch von ihren europäischen Aktivitäten berichten werden. Überlegt Euch schon mal ein paar Fragen, die Ihr ihnen stellen wollt.

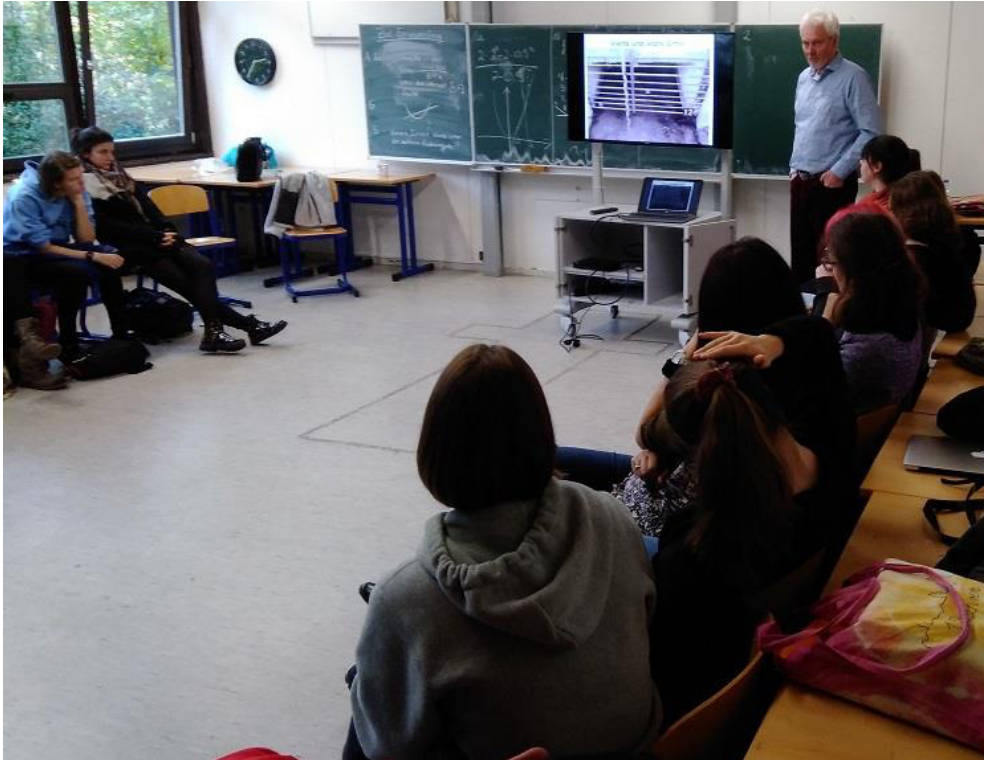
Aufgabe 2:

Besucht die Mahn- und Gedenkstätte für die Opfer der nationalsozialistischen Tyrannei. Um 16.00h seid Ihr dort mit Frau Mustermann verabredet, die Euch durch die Dauerausstellung führt. In der Vorbesprechung wurde folgendes Thema vereinbart: Neben den möglichen Versuchen von Kindern und Jugendlichen in Düsseldorf, sich gegen das NS-Regime zu wehren und zu widersetzen, soll es auch um den Umgang mit dem Scheitern der Demokratie und der Abschaffung der Menschenrechte in Deutschland in den 1920er Jahren gehen.

Aufgabe 3:

Vorher oder nachher könnt Ihr zum Fernsehturm am Landtag fahren, um Euch Düsseldorf und Umgebung „von oben“ anzuschauen! Den Aufzug könnt Ihr aus der Gruppenkasse bezahlen, evt. Getränke in der Bar oben müsstet Ihr selbst finanzieren.

Weitere thematisch interessante Orte waren: das Pflegemuseum und Theodor Fliedner (Gründer der Kaiserswerther Diskonissen), das Friedrich Spee Archiv (Kämpfer gegen Hexenverfolgungen), der Landtag und die Ausstellung "Die DDR - Zwischen Repression und Widerspruch" und das Landesinnenministerium mit einer Fotoausstellung zum Thema Migration/Flucht. Weitere europäisch engagierte Gruppen besuchten das Gerhart-Hauptmann-Haus mit einer Ausstellung der Siegerprojekte des NRW-Schülerwettbewerbs „Begegnung mit Osteuropa“ und die studentische Initiative AIESEC. Zum Abschluss des von den Lehrer*innen vorbereiteten Programms gab es ein Zeitzeugengespräch mit dem DDR-Flüchtling Roland Schreyer über die Motive seiner Flucht und seine Bemühungen für seine Familie und sich selbst 'Freiheit' zu erlangen.



Roland Schreyer berichtet von seiner Flucht aus der DDR. - Foto: Viktor Király

In einem zweiten Schritt sollten die europäischen Arbeitsgruppen für sich einen Arbeitsplan erstellen, der eine Verknüpfung von Inhalten, Zeitplan und Rollenverteilung darstellt und sowohl ein (moralischer) Vertrag zwischen den Mitgliedern des europäischen Teams als auch mit den anderen Arbeitsgruppen und den Lehrer*innen ist.



Eine europäische Arbeitsgruppe in Aktion – austauschen, abwägen, entscheiden, dokumentieren, ... - Foto: Viktor Király

Wie nicht anders zu erwarten, zeigte sich schon bald, dass die Selbsteinschätzungen nicht immer der Realität entsprachen. Andererseits waren alle Schüler*innen mit der Gruppenzusammenstellung zufrieden, so dass keine Änderungen erforderlich wurden.

4. Konfrontation mit ‚interessanten Erwachsenen‘ und herausfordernden Aufgaben

Interkulturelle Projekte konfrontieren die Schüler*innen also mit „interessanten Erwachsenen“ (Hafeneger 1996) und herausfordernden Aufgaben, die sich, je nach Altersstufe und Projektidee, aus der Begegnung mit gleichaltrigen Schüler*innen in einem anderen europäischen Land, mit gestandenen Persönlichkeiten des wirtschaftlichen, kulturellen oder politischen Lebens, mit historischen Orten, ungewohnten Situationen, ... ergeben können. Die Projektarbeit ermöglicht es den Schüler*innen gemeinschaftlich zu arbeiten und zu kooperieren, wobei gegenseitiges helfen und korrigieren erlaubt sind. Unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten sind möglich und Fehler werden nicht sanktioniert, sondern sind Teil des Lernprozesses, da nicht nur das Ergebnis zählt, sondern auch der Weg dahin.

Einer These von J. Bolten und M. Berhault folgend haben wir die Leitung der europäischen Arbeitsgruppen einigen Schüler*innen als eigene herausfordernde Aufgabe anvertraut, die dies laut Vorumfrage schon mal gemacht hatten oder deren Rollenprofil dafür passend erschien: „Wenn es um die Frage geht, welche Kompetenzen notwendig sind, um den Anforderungen transnationaler virtueller Teamarbeit gerecht zu werden, zeigen sich überraschende Schnittstellen zwischen VUCA-Kompetenzen wie etwa die sog. "VOPA" Führungsprinzipien (Vertrauen, Vernetzung, Offenheit, Agilität und Partizipation) und dem, was vielfach unter der Bezeichnung "interkulturelle Kompetenz" zusammengefasst wird“ (Bolten/Berhault 2018:124).

Allerdings haben wir – nach anfänglichem Zögern – aus praktischen Gründen darauf verzichtet, die jeweiligen Leiter*innen mit Tools zum Projektmanagement vertraut zu machen, sie selbstständig damit arbeiten zu lassen, um dann den Umgang damit auswerten zu können. Auch haben wir das Zwischentreffen, das ursprünglich als Treffen der Schüler*innenleitungen gedacht war, aus pragmatischen Gründen recht schnell für alle Schüler*innen geöffnet. Für die Schüler*innenleitungen bedeutete das allerdings, dass so ihre Leitungsaufgabe relativiert und ihre ‚Autorität‘ geschwächt wurde.

Was die Idee der schülerzentrierten Führung der Arbeitsgruppen konkret anbetrifft, so ist fest zu halten, dass bereits in der Zeit zwischen den ersten beiden Plenartreffen das anfängliche Engagement für die Projektarbeit bei den Schüler*innen stark nachgelassen hatte. Die deutschen Schüler*innen benannten dafür in einer Zwischenreflexion folgende Punkte: zu ambitionierte Arbeitsprogramme, nicht ausreichende Sprachkenntnisse für vertiefte und differenzierte Argumentationen in der Fremdsprache und geringere Akzeptanz der Erinnerungen an Absprachen durch Schüler*innen (einer anderen Schule) als wenn diese von den eigenen Lehrer*innen kommen würden.

Aus Sicht der französischen Projektleiterin stellt sich die Erfahrung der Zusammenarbeit in den europäischen Arbeitsgruppen so dar: „Unsere Schülerinnen und Schüler waren sofort beeindruckt von dem Ausmaß an Autonomie der deutschen und ungarischen Schüler*innen und von ihren fließenden Sprachkenntnissen. Aus pädagogischer Sicht waren sie anfangs sehr verunsichert durch dieses Format, bei dem sie selbst wählen mussten, was sie bearbeiten wollten, wie sie es tun sollten und wie sie ihre Ergebnisse präsentieren sollten. Ursprünglich suchten sie nach 'klaren Anweisungen' von uns Lehrerinnen, während wir nur ein Thema vorschlugen: die gemeinsamen Grundlagen unserer modernen Demokratien, die aus einer historischen Perspektive in der Philosophie untersucht werden sollten. Sie waren frei in der Wahl des Themas, aber sie mussten über ein Endprodukt nachdenken. Nach und nach wurden sich unsere Schüler*innen ihrer Ressourcen nicht nur in sprachlicher Hinsicht, sondern auch bei Initiativen und Verhandlungen bewusst. Sie waren in der Lage, mit Gewinn eine solide Bildung in Geschichte, speziell europäischer Geschichte und Literatur zu mobilisieren. Sie schätzten schließlich diese Erfahrung der Autonomie. Auf der Grundlage dieser Erfahrung haben sie sich kritisch und konstruktiv mit ihren Kursen in Frankreich auseinandergesetzt und konnten die Bedeutung von Beteiligung und Mitwirkung ermessen, um so gemeinsam Autonomie zu gewinnen“ (Aklil 2020).

Als Lehrer*innen hatten wir uns vorgenommen, die Integration des Lehrer*innenteams ebenfalls weiter zu konkretisieren und planten deshalb, dass die Lehrer*innen jeweils für die europäische Arbeitsgruppe als Ansprechperson dienen sollen, deren Themenschwerpunkt dem eigenen Fachunterricht entspricht. Wir Lehrer*innen sollten also weder die Leitung der Arbeitsgruppen übernehmen noch allein für den Lernprozess der eigenen Schüler*innen verantwortlich sein. Hier gestaltete sich die Umsetzung aus unterschiedlichen Gründen schwierig. Einige davon benennt die französische Kollegin in ihrem Zwischenbericht: „Die pädagogischen Diskussionen bestätigten, dass wir unterschiedliche pädagogische "Kulturen" haben. Das französische Team hatte eher das Bedürfnis, den Schüler*innen im Vorfeld ihrer Arbeit das Thema, den Rahmen, den Kalender, bestimmte digitale Werkzeuge, den Inhalt usw. zu präsentieren, wobei die Autonomie in der Wahl des Themas und des Formats der Endproduktion liegt. Unsere Kolleg*innen hielten es für sinnvoller, das Thema und das Endziel vorzustellen und dann Zeit für die Diskussion der Schüler*innen in Kleingruppen und der ganzen Gruppe zu lassen, damit sie ihre Ideen diskutieren und entwickeln konnten. Im Interesse eines Kompromisses war es jedoch notwendig, Sequenzen herauszuschneiden, die einer klaren Aufgabe entsprachen, um so einen Raum für die Autonomie zu öffnen und die Schüler*innen dabei zu begleiten“ (Aklil 2020).

Neben den personenbezogenen Gründen wurden von den deutschen Schüler*innen in der Zwischenreflexion aber auch strukturelle Gründe für die Probleme bei der Projektarbeit genannt: die nationale Verfasstheit der Schulen und ihrer Organisationsweisen sowie der unterschiedliche Unterrichtsrhythmus in den beteiligten Ländern. Außerdem hat der Notendruck im Fachunterricht solange einen höheren Stellenwert gegenüber der Arbeit im Projekt als das Schulsystem keine Möglichkeit hat, diesem einen besonderen Stellenwert zu geben und es ein 'Privatvergnügen' der Schüler*innen (wie Lehrer*innen) ist, das ihnen von der Schulleitung 'gegönnt' wird.

5. Europäische Projektarbeit: nice to have oder must have?

Was Lehrer*innen und Schüler*innen in quantitativer wie qualitativer Hinsicht bei der europäischen Projektarbeit leisten, hängt entscheidend von ihrer Arbeitsumgebung ab: Bewerten Organisations- und Schulleitung dieses Engagement als nette Zugabe (nice to have) oder gar als Störfaktor für das Eigentliche der Schule? Oder anerkennen und wertschätzen sie diese Arbeit als Chance für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen und als wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht? Generell stellt sich dabei die Frage, ob Schul- und Organisationsleitungen bereit sind, Erasmus+ Projekte als Investition in die Zukunft der Schule zu verstehen und wie viel Prozent der Ressourcen (Zeit, Geld), über die eine selbstständige Schule verfügen kann, sie bereit und in der Lage sind, in die Zukunft zu investieren und wie viel Prozent für die Verwaltung der Vergangenheit und Gegenwart der Schule benötigt werden?

Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht kann man die Tätigkeiten von Lehrer*innen und insbesondere die europäische Projektarbeit als „Interaktionsarbeit“ verstehen, da sie „als Prototyp 'personenbezogener Dienstleistung' bezeichnet werden“ kann (Höge 2006:205) und für sie – wie gesagt - gilt, dass sie 'unsichtbar' ist, weil sie „von den Unternehmen kaum gesehen wird und oft auch von den Beschäftigten selbst nicht bewusst wahrgenommen wird“ (Böhle/Weihrich 2020:14). Da dieser Zusammenhang hier detailliert diskutiert werden kann, müssen Hinweise auf 2 relevante Teilbereiche der Interaktionsarbeit genügen. Während Höge in seinem Aufsatz über die Lehrtätigkeit von Referendar*innen an beruflichen Schulen besonders die Bedeutung der *Emotionsarbeit* hervor hebt, erscheinen mir für die europäische Projektarbeit die Aspekte „Kooperationsarbeit“ und „Unwägbarkeit der Planung“ von besonderem Interesse zu sein.

Da ist zum einen die Kooperationsarbeit, die in der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen, den Kolleg*innen in den anderen Schulen, den Eltern und der jeweiligen Schul- und Organisationsleitung

entsteht Denn bei vielen Projekten besteht für Lehrer*innen das größte Problem darin, dass sie in einem offenen und unstrukturierten Feld versuchen müssen, gemeinsame Projekte zu entwickeln, die nicht nur den kleinsten gemeinsamen Nenner, sondern eine größtmögliche gemeinsame Überzeugung sowie geeignete Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit ihrer Schüler*innen formulieren. Dies alles muss zudem auf indirekten Kommunikationswegen wie Telefon, Skype, Mail, Chat,... zudem vielfach noch in einer Fremdsprache besprochen und ausgehandelt werden. Die Tatsache, dass die handelnden Personen sich vielfach erst während der Projektentwicklung kennen lernen und somit vermutlich ein großer gegenseitiger Vertrauensvorschuss aber wenig gewachsenes Vertrauen vorhanden ist, kommt noch erschwerend hinzu. Bei all diesen Prozessen stehen Lehrer*innen aus verschiedenen Lern- und Unterrichtskulturen zudem immer wieder neu vor den Fragen: Was müssen wir in Bezug auf Inhalt, Methode, Zeitplan, usw. vorgeben, und was können die Schüler*innen sich (schon) selbst erarbeiten?

Dies ergibt – wenn man die für Schulen ungewohnten Begrifflichkeiten (Dienstleistungen, etc.) bei Seite lässt: - durchaus Vergleichbares mit anderen Arbeitsbereichen. Denn es besteht vielfach „ein Spannungsverhältnis zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen Dienstleistungen stattfinden, und der Kooperation in der Dienstleistungsbeziehung selbst. Denn die strukturell vorgegebene Ordnung sieht eine solche Kooperation gar nicht vor... Das heißt jedoch keineswegs, dass die organisatorischen und institutionellen Vorgaben, unter denen die Dienstleistung stattfindet, außer Kraft gesetzt werden. Es ist daher ein Balanceakt notwendig, damit die institutionellen Vorgaben die Herstellung einer Kooperationsbeziehung nicht behindern. Dabei sind widersprüchliche Anforderungen zu bewältigen“ (Böhle/Wehrich 2020:16):

Der zweite Teilbereich betrifft die „Unwägbarkeit“ der europäischen Projektarbeit, die mit den folgenden Worten ungewohnt, aber treffend beschrieben wird: „Des Weiteren ist Interaktionsarbeit nur begrenzt planbar. Die Planung nach dem Grundsatz „erst denken, dann handeln“ ist ein grundlegendes Merkmal des allgemeinen Verständnisses von Arbeit. Demgegenüber sind Unwägbarkeiten, Unbestimmtheiten und ex ante nicht vorhersehbare Ereignisse grundlegend für Dienstleistungen an der Schnittstelle zu Kunden, Klienten und Patienten. Das resultiert zum einen daraus, dass die Empfänger von Dienstleistungen eigene Interessen und Bedürfnisse haben und gleichzeitig mit den Dienstleistenden zusammenarbeiten müssen. Zum anderen ist die Interaktionsarbeit in gewisser Weise eine 'Grenzstellenarbeit'. Sie erfolgt an der Grenze der Organisation mit einer Außenwelt, auf die die Organisation keinen unmittelbaren Zugriff hat. Dieser Außenwelt gehören die Kunden an, so dass sich deren Handeln den Steuerungsversuchen der Organisation tendenziell entzieht“ (ebd. 15).

Bei der Forderung, die in der Projektarbeit geleistete Arbeit gebührend anzuerkennen, stellt sich also das inhärente Problem der Nicht-Sichtbarkeit dieser Arbeit. Denn wenn der Prozess wichtiger ist als das Ergebnis, ist die Kommunikation der Projekterfolge nach außen schwieriger als z.B. bei Sport-AG's, Musikveranstaltungen oder Kunstausstellungen. Außerdem existieren oft keine vorzeigbaren Produkte, die Eindruck machen und durch ihre Ästhetik, Raffinesse, o.ä. Freunde, Familie, Kolleg*innen und Schulleitungen beeindrucken. Deshalb fällt es Schüler*innen und Lehrer*innen auch schwer von Begegnungsprojekten zu erzählen oder medienwirksam davon zu berichten. Zudem haben interkulturelle Projekte meist eher Langzeitwirkungen, während die kurzfristig vorzeigbaren Erfolge überschaubar sind (Intermundo 2015:18ff). Trotzdem ist es im System Schule notwendig, vom 'nice to have' zu einem 'must have' zu kommen, die Projektzeit als Arbeits- und Lernzeit anzuerkennen und die Qualität der Arbeit bei Beförderungen u.ä. gleichberechtigt zu berücksichtigen.

Bei dem Versuch, diese Ideen in der Schulpraxis strukturell abzusichern, darf nicht übersehen werden, dass die geforderten Entwicklungen besitzstandswahrende Reflexe produzieren. Die Sachkonflikte um das Konzept einer 'europäischen Schule' und ihre Standards und Routinen sind natürlich verknüpft mit Konflikten um Anerkennung und Wertschätzung. Dass dabei auch Emotionen eine

Rolle spielen: Stolz auf Erreichtes, Begeisterung über tolle Projektideen, Zufriedenheit mit interessanten Produkten einerseits und Neid auf viele Fördergelder, Angst bei der 'Grenzstellenarbeit' die Kontrolle über die eigenen Mitarbeiter zu verlieren und Eifersucht auf Projektreisen an spannende Orte andererseits ist ebenso natürlich, macht die Lösung der Probleme aber nicht einfacher. Denn Schulentwicklung ist auch ein Konkurrenzkampf um Ressourcen wie Zeit (Entlastungs- oder AG-Stunden), Gelder des Fördervereins, Stellenpläne, Beförderungen, Fortbildungen und andere Maßnahmen der Personalentwicklung.

L. Colin hat diese Problematik schon 2006 mit folgenden Worten in einen größeren Zusammenhang gestellt, die die Situation treffend beschreiben, auch wenn die Situation der Schüler*innen in unserem Projekt etwas anders gelagert ist: „Die Herausforderung eines interkulturellen Lernens bringt die Spannung zwischen Universalität und Partikularität auf die Bühne, die sich durch die Institution Schule hindurchzieht. Die internationalen Austauschsituationen scheinen uns eine günstige Gelegenheit für deren Bearbeitung. Allerdings darf die Zeit des Austausches nicht nur ein Einschub sein im zeitlichen Ablauf der Schule, und auch nicht nur eine Zeit des Ungewohnten. Sie sollte sich vielmehr darin einfügen als eine privilegierte Gelegenheit für eine Erziehung hin zum Bürgersinn. Wenn die Kinder, wie wir das beobachten konnten, solche Reisen nur als eine Woche guten Urlaubs erleben (worüber sich im Übrigen die Lehrer beklagen), so vor allem deshalb, weil die Institution selbst es nicht schafft, die Erfahrung und das Wissen, die dabei eine Rolle spielen, zu integrieren — weder in ihren zeitlichen Ablauf noch in ihr Programm und ihre schulische Kultur noch in die Schullaufbahnen ihrer Schüler.“ (2006:284). Dieser Hinweis von L. Colin leitet über zur Frage nach den strukturellen Rahmenbedingungen, die europäische Projektarbeit fördern oder behindern. Denn die Wirkung, die die europäische Projektarbeit für die Schüler*innen hat, hängt nicht nur von der Qualität der Arbeit der Lehrer*innen, sondern auch von der Organisationskultur der Schule ab. Anders gesagt: Die 'Selbstoptimierung' der Lehrer*innen durch Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und die 'Systemoptimierung' durch eine gezielte Schulentwicklung müssen in Hand in Hand gehen, damit die europäische Projektarbeit möglichst tiefgreifende und nachhaltige Wirkungen bei den Schüler*innen entfalten kann.

6. Schulentwicklung durch Schulzeitpartitur und offene Schulkultur

Um die Idee der möglichst dichten, möglichst dauerhaften und möglichst vielfältigen Kontakte zwischen Schüler*innen unterschiedlicher europäischer Schulen zu verwirklichen, kann es hilfreich sein - wie von L. Colin gefordert - die europäische Projektarbeit im „Programm“ der Schule zu verankern und dazu eine europäische „Schulzeitpartitur“ (Universität Hamburg) zu entwickeln. Sie soll in quantitativer Hinsicht sicher stellen, dass die Forderung „kein Schulabschluss ohne Teilnahme an einem europäischen Projekt“ (EAdR 2019:4) verwirklicht wird, weil alle Schüler*innen am Ende ihrer Schullaufbahn mindestens einmal als Gastgeber und Gast an einem Austausch teilgenommen haben. In qualitativer Hinsicht soll eine Schulzeitpartitur eine Lernprogression abbilden, die es den Schüler*innen ermöglicht, im Laufe der Schulzeit in aufeinander abgestimmten Formaten und Stufen „interkulturelles Kapital“ (Pöllmann 2016) zu erwerben und zu vermehren.

Dabei meint 'europäische Schulzeitpartitur' nicht, eine Vielzahl von neuen und zusätzlichen Projekten an die Schule zu bringen, sondern frei zu legen, was an der Schule schon alles existiert und zu versuchen, bestehende Angebote und Maßnahmen zu europäisieren, wie es die KMK schon 2008 beschrieben hat: „„Zur Erschließung der europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung sollen grundsätzlich alle Fächer und Lernbereiche der Schule einen Beitrag leisten. Die Lehrpläne und Bildungspläne der Länder enthalten dazu in differenzierter Weise konkrete Ziele und Themen sowie Hinweise auf geeignete Lerninhalte, zweckmäßige Arbeitsformen und wünschenswerte Einstellungen“ (Sekretariat 2008:7).

Zu einer europäischen Schulzeitpartitur gehört – angesichts der Möglichkeiten, die die entsprechenden Programme des DFJW und des Erasmus+ Programmes bieten - außerdem die Entwicklung von „Aufnahmekonzepten“ (Scholten 2007:20), um die Aufnahme von ausländischen Gastschüler*innen aus dem Status einer 'lästigen Pflicht' heraus zu holen und für das gemeinsame Lernen zu nutzen. Hierbei könnte z.B. eine intensivere Einbindung der Herkunftsschulen und -klassen der Gastschüler*innen in den eigenen Unterricht sowie eine Pflege der Kontakte zu den eigenen Schüler*innen, die sich gerade im Ausland befinden, eine wichtige Rolle spielen und zu einer 'internationalization at home' beitragen.

Eigentlich müsste der Satz 'Schule ist eine lernende Organisation' ja eine Tautologie sein (vgl. Amling 2018: 76ff). In der Praxis gilt aber eher der Hinweis von Schleicher: „die Einführung von Technologien des 21. Jahrhunderts in Unterrichtspraktiken des 20. Jahrhunderts mit einer Schulorganisation des 19. Jahrhunderts“ (2019:313) kann die Effektivität des Unterrichts sogar verringern. Dabei hat Schleicher noch gar nicht berücksichtigt, dass nicht wenige Schulen weiterhin nach dem Prinzip des 17. Jahrhunderts organisiert werden: „L'école c'est moi“, bei der die Aufgabe der Organisationsleitung, dem Kollegium zu helfen, die gemeinsam vereinbarten methodischen und didaktischen Modelle zu verwirklichen, komplett negiert wird.

Die klassische Schulkultur könnte man mit W. Welsch als Kugel beschreiben, da seiner Meinung nach das 'Kultur als Kugel' Verständnis durch drei Momente charakterisiert ist. „Ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung und interkulturelle Abgrenzung“ (1994:3). Für unsere Diskussion sind insbesondere der zweite und dritte Punkt von Bedeutung, da die innere Geschlossenheit einhergeht mit der Abwehr von äußeren Einflüssen, wodurch eine Verknüpfung von Eigenem und Fremden unmöglich und interkulturelles Lernen verhindert wird. Hier wäre also eine Organisationsentwicklung nötig, die nach innen die 'soziale Homogenisierung' aufbricht, damit nach aussen interkulturelles Lernen in europäischen Projekten möglich wird.

Ein erster Schritt auf diesem Wege könnte darin bestehen, die Möglichkeiten des Erasmus+ Programmes zum Austausch von Verwaltungs- und Organisationsmitarbeiter*innen stärker dafür zu nutzen, gemeinsame pädagogische Standards zu entwickeln. Aus meiner Sicht wären Standards zu folgenden Themen von besonderem Interesse: Wie kann es möglich werden, dass von jeder Schule regelmäßig 2 mit angemessenen zeitlichen Ressourcen versehene Lehrer*innen in einem Erasmus+ Projekt mitarbeiten und nicht einer reicht, wie manche Schulleitungen meinen? Und dass Lehrer*innen und Schüler*innen 'ganzheitlich' daran teilnehmen können, ohne während der Projekttreffen selbst eigenen Unterricht wahrnehmen oder Klausuren stellen bzw. schreiben zu müssen? Wie können Räume und Arbeitsmaterialien in ausreichender Menge zur Verfügung gestellt werden, obwohl der Prozesscharakter des Begegnungsprogramms Reservierungen im vor hinein schwierig macht.

Schulintern sollte dies begleitet werden durch Maßnahmen der Personalentwicklung (Hospitationen an anderen europäischen Schulen, Teilnahme an europäischen Fortbildungen, Mitarbeit in europäischen Arbeitsgruppen,...), die mit Hilfe des Erasmus+ Programmes ebenfalls schon heute möglich sind.

Die Tatsache, dass Projektarbeit einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt, sich nur schwer in ein 45 Minuten Zeitschema einpassen lässt und der Wechsel zwischen Groß- und Kleingruppe auch spontan möglich sein sollte, macht die Gemengelage nicht einfacher. Mit dieser Beschreibung der Konfliktfelder wird außerdem klar, dass die sog. 'Organisationsprobleme' eigentlich Konflikte zwischen einem Schulkonzept sind, das ausschließlich in Kategorien der Vermittlungsdidaktik in ihrer klassischen Form denkt und einem Verständnis von Schule, in dem selbstorganisiertes Lernen in interkulturellen Projekten gleichberechtigt berücksichtigt wird.

7. Wie kommt Neues in die Schule?

Da gute Ideen erst dann Innovationen geworden sind, wenn sie im jeweiligen System und seinen Arbeitsprozessen fest verankert wurden, muss es ein Ziel der europäisch engagierten Lehrer*innen sein, die eigene Arbeit strukturell abzusichern. Dazu bietet es sich als erstes an, eine schulinterne Fachgruppe „Europa“ einzurichten, zur Reflexion und Steuerung der schulischen interkulturellen Projektarbeit, zur Entwicklung einer Schulzeitpartitur sowie zur Koordinierung der Bewerbungen um die Teilnahme an europäischen Fortbildungsseminaren. Sobald dies etabliert ist, kann die Schule sich z.B. auch um das Zertifikat einer „eTwinning-Schule“ bewerben. Ziel könnte weiterhin die Einrichtung eines „Europa-Amtes“ an der eigenen Schule sein, in dem alle entsprechenden Aktivitäten projektiert, koordiniert, beantragt, verwaltet, evaluiert und dokumentiert werden.

Um aber auch die Aspekte angehen zu können, die nicht von einer Schule allein geregelt werden können, wird es in unserer Verbändedemokratie vermutlich so etwas wie einen „Verband der Europabeauftragten an Schulen“ brauchen, um u.a. die anstehenden Forderungen nach arbeitsrechtlicher Anerkennung der unsichtbaren Arbeit und den Anspruch auf inhaltliche Mitgestaltung von Bildungskonzepten oder weiteren Erasmus+ Programmen verwirklichen zu können. Da viele Entscheidungen in diesem Politikfeld von der EU-Kommission beeinflusst werden, wäre zudem eine EU-weite Vernetzung solcher Gruppen und Verbände sinnvoll und notwendig.

Fußnoten:

- **1:** Der vorliegende Aufsatz ergänzt den Beitrag „Führung und Leitung von europäischen Projekten. Persönliche Reflektionen über die Unterkellerung des europäischen Bildungsraumes“, der in diesem Sommer in der online-Zeitschrift ‚Intercultural Journal‘ erscheinen wird und stärker auf interkulturelle Fragestellungen fokussiert und die Arbeit in virtuellen Projekten mit einbezieht (Scholten 2020)
- **2:** Einen Einblick in das Projekt gibt es hier: <https://twinspace.etwinning.net/92560/home>

Literatur:

- Aklil, F. (2020); Rapport intermediaire pour l’Agence Nationale Erasmus+ (unveröffentlichtes Manuskript; Zitate in eigener Übersetzung)
- Amling, S. (2018): Zugehörigkeiten in Organisationen: Ansatzpunkte für organisationales Lernen, in: Gera-manis, O.; Hutmacher, S. (Hg.): Identität in der modernen Arbeitswelt. Neue Konzepte für Zugehörigkeit, Zusammenarbeit und Führung, - Wiesbaden 67 – 82
- Böhle, F.; Weihrich, M.: Das Konzept der Interaktionsarbeit, in: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 2020, H. 1, 9-22, URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs41449-020-00190-2.pdf>
- Bohnsack, F. (2003): John Dewey (1859-1952), in: Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band: Von John Dewey bis Paulo Freire. – München, 44-60
- Bolten, J. & Berhault, M. (2018). VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. In K. v. Helmolt & D. J. Ittstein (Hrsg.), *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt* (Kultur - Kommunikation - Kooperation, Bd. 22, S. 105–131). Stuttgart: ibidem-Verlag
- Colin, L. (2006). Schüleraustausch und Grenzen der Schule. In H. Nicklas, B. Müller & H. Kor-des (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 595, S. 281–284). Bonn:

- Europäischer Ausschuss der Regionen (EAdR): Stellungnahme: Erasmus – Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport, 133. Plenartagung, 6./7. Februar 2019, SE-DEC-VI/043, URL: <https://webapi2016.cor.europa.eu/v1/documents/COR-2018-03950-00-01-AC-TRA-DE.docx/content>
- Hafenegger, B. (1996): Leitbilder, Vorbilder und interessante Erwachsene, in: deutsche jugend, 1996, H.9. 396–403 Hillje, J. (2019): Plattform Europa. Warum wir schlecht über die EU reden und wie wir den Nationalismus mit einem neuen digitalen Netzwerk überwinden können. – Bonn
- Höge, T. (2006): Interaktionsarbeit im Klassenraum - eine Untersuchung bei Lehrern an beruflichen Schulen, in: Böhle, F.; Glaser, J. (Hg.): Arbeit in der Interaktion - Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. Wiesbaden, 205 – 217
- INTERMUNDO – Schweizerischer Dachverband zur Förderung von Jugendaustausch. WIRKUNGSKOMPENDIUM JUGENDAUSTAUSCH. Eine Übersicht wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zur Wirkung von interkulturellem Austausch. Bern. URL: http://www.inter-mundo.ch/Wirkungskompodium_deutsch.pdf
- Lichtenstein, D. (2012): Auf der Suche nach Europa. Identitätskonstruktionen und das integrative Potenzial von Identitätskrisen – Essay, , in: aus politik und Zeitgeschichte 23.02.2012, 3-7; URL: <https://www.bpb.de/apuz/59755/auf-der-suche-nach-europa-identitaetskonstruktionen-und-das-integrative-potenzial-von-identitaetskrisen-essay>
- Pöllmann, A. (2016). Interkulturelles Kapital. URL: https://www.researchgate.net/publication/334468744_Interkulturelles_Kapital
- Rüdiger, R. R. & Schleicher, A. (Autor). (2017). "Weniger in größerer Tiefe lernen" im Gespräch mit Prof. Dr. Andreas Schleicher. EDUCATION Y Bildung.Gemeinsam.Gestalten [youtube]: EDUCATION Y Bildung. Gemeinsam.Gestalten. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ksX0kPzvKR4>
- Schleicher, A. (2019). Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten (1. Auflage). Bielefeld: wbv Medi-a. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/welt-klasse_5j3vmpxz1wf6.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9783763960231-de&imeType=pdf
- Scholten, A. (2001). Internationale Begegnungen. Grundlagen und praktische Tipps für Planung, Durchführung und Nachbereitung (Ratgeber für Leitungsteams). Neuss - URL: https://www.researchgate.net/publication/341431889_Ratgeber_Internationale_Begegnungen_Grundlagen_und_praktische_Tipps_fur_Planung_Durchfuhrung_und_Nachbereitung.
- Scholten, A. (2007). Interkultureller Kompetenzerwerb in der Schule als Beitrag zur employability. *Interculture Journal* (4), 3–26. URL: http://www.interculture-journal.com/download/issues/2007_04.pdf
- Scholten, A. (2012). Europäer sein - Europäer werden - zum interkulturellen politischen Lernen im Schüleraustausch. In *Forum Jugendarbeit international 2011-2012. Internationale Jugendarbeit und ihre Bildungswirkungen* (S. 137–148). Bonn. URL: https://www.pe-docs.de/volltexte/2012/5712/pdf/Scholten_2012_Europaer_sein_D_A.pdf
- Scholten, A. (2020): Führung und Leitung von europäischen Projekten. Persönliche Reflektionen über die Unterkellerung des europäischen Bildungsraumes“, in: *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 33 (2020) (im Erscheinen); www.interculture-journal.com
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2008). *Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz*

der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008). Bonn. URL:

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf

- Thomas, A. (1991). Abbau von Vorurteilen durch internationale Jugendbegegnungen - von der Kontakthypothese zur Theorie der Intergruppenbeziehungen. *Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch* (Starnberg), 31, 7–14
- Universität Hamburg: Schulzeitpartitur, URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/europahandreichung/allgemeines/schulzeitpartitur.html>
- Welsch, W. (1994). TRANSKULTURALITÄT - DIE VERÄNDERTE VERFASSUNG HEUTIGER KULTUREN. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. *VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation*, 4 (20), 1–19. URL: https://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf

Alfons Scholten Alfons.Scholten@web.de, seit 2006 Lehrer i.A.i.K. für Geschichte, kath. Religion und Politik am Theodor-Fliegener-Gymnasium der EKIR in Düsseldorf, zuvor langjährige Tätigkeit in der internationalen Jugend- und Verbandsarbeit, u.a. mehrjährige Mitarbeit in der Nationalleitung eines frz. Jugendverbandes, für ein detailliertes Profil s. <https://de.linkedin.com/in/alfons-scholten-13222893>.
