

Scholten, Alfons

Führung und Leitung von europäischen Projekten. Persönliche Reflektionen über die Unterkellerung des europäischen Bildungsraumes

Interculture journal 19 (2020) 33, S. 85-104



Quellenangabe/ Reference:

Scholten, Alfons: Führung und Leitung von europäischen Projekten. Persönliche Reflektionen über die Unterkellerung des europäischen Bildungsraumes - In: Interculture journal 19 (2020) 33, S. 85-104 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213685 - DOI: 10.25656/01:21368

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213685>

<https://doi.org/10.25656/01:21368>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Führung und Leitung von europäischen Projekten. Persönliche Reflektionen über die Unterkellerung des europäischen Bildungsraumes

Leadership and management of European virtual projects. Personal reflections on the basement of the European educational area

Alfons Scholten

Studien in Bochum und Nantes, Abschluß mit dem Staatsexamen für Geschichte und kath. Religion; danach berufliche Tätigkeiten in der deutsch-französischen, europäischen und internationalen Jugendbildungsarbeit, davon 5 Jahre in Paris; Autor verschiedener Bücher und Aufsätze zur interkulturellen Begegnungsarbeit; seit 2006 Lehrer i.A.i.K. am Theodor-Fliegener-Gymnasium der EKIR in Düsseldorf und u.a. Verantwortung für 4 Schüler-Studienreisen nach Rwanda sowie Koordination von 2 Comeniusprojekten; seit 2014 zudem Erasmus-Moderator im Auftrag des PAD der KMK und der Bezirksregierung Düsseldorf

Abstract (Deutsch)

*Europäische Projekte bieten nach Meinung des Autors eine privilegierte Möglichkeit von einem lehrerzentrierten zu einem schülerzentrierten Unterricht zu kommen. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Führung und Leitung von mehreren virtuellen und blended-learning Projekten analysiert. Mit Hilfe der Kategorien ‚intergouvernementale‘ und ‚integrierte‘ Führung werden Elemente der Zusammenarbeit beschrieben und Erfahrungen in der Arbeit mit strukturierten Gruppen vorgestellt. Zudem werden die neuen Kompetenzen präsentiert, die sich aus den neuen Rollen von Lehrer*innen und Schüler*innen in der europäischen Projektarbeit ergeben. Für die Verbesserung des Systems Schule werden „Europäische Schulen“ vorgeschlagen, die dank einer Schulzeitpartitur allen ihren Schüler*innen die Mitarbeit in einem europäischen Projekt ermöglichen und die Arbeit der Lehrer*innen gebührend anerkennen und wertschätzen. Solche Schulen verstehen sich als lernende Organisationen und überwinden ihr traditionelles Selbstverständnis als in sich selbst ruhendes und abgeschlossenes System, oft beschrieben als Kugel.*

Schlagerwörter: Erasmus+; eTwinning; Europa; Schule; Projektarbeit

Abstract (English)

In the author's opinion, European projects offer a privileged opportunity to move from a teacher-centred to a student-centred approach. Considering this background, this paper analyses the leadership and management of several virtual and blended-learning projects. Using the categories 'intergovernmental' and 'integrated' leadership, elements of collaboration are described and experiences in working with structured groups are presented. In addition, the new competences resulting from the new roles of teachers and students in European project work are presented. In order to improve the school system, "European Schools" are proposed which, thanks to a school time score, allow all their pupils to participate in a European project, value to the acquisition of intercultural capital and give due recognition to the work of teachers. Such schools see themselves as learning organisations and overcome their traditional self-image as a self-contained and self-contained system, often described as a sphere.

Key words: Erasmus+; eTwinning; Europe; School; Project work

1. Einleitung

Die im Folgenden vorgetragenen Überlegungen beruhen auf meinem langjährigen Engagement in der formalen und non-formalen internationalen Jugendbildungsarbeit sowie der Teilnahme an bzw. Leitung von vielen regionalen, nationalen und europäischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.¹ Sie basieren also auf einem breiten Erfahrungsschatz, ohne aber Repräsentativität oder Vollständigkeit suggerieren zu wollen und verstehen sich als Diskussionsbeitrag eines „reflektierten Praktikers“ (Schön 1983).

Die Corona-Zeiten bestätigen die Erfahrungen der digitalen und europäischen Arbeit, dass es angesichts der Geschwindigkeit der Veränderungen nicht sinnvoll ist, bei der Lösung der methodischen und didaktischen Probleme, die sich in diesen Themenfeldern ergeben, auf Vorgaben ‚von oben‘ zu warten (Eickelman/Drossel 2020), auch wenn es jetzt eine Vielzahl von Institutionen und Organisationen, Bildungswerken und Ministerien gibt, die Webinare und Arbeitshilfen produzieren und kostenfrei anbieten (z.B. Krommer u.a. 2020). Stattdessen müssen Lehrkräfte Eigenverantwortung übernehmen und ihre Bildungsarbeit so gestalten, dass Schüler*innen für ihr Lernen mitverantwortlich sein können. Hierfür bietet die europäische Projektarbeit eine vielversprechende, tragfähige Grundlage. Ein wesentliches Ziel meiner 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). Ziel ist es, die Schüler*innen durch die europäische Projektarbeit „zu aktiver Bürgerschaft in einem demokratischen Gemeinwesen“ (Koordinierungsausschuss 2014:1) zu motivieren. Insbesondere die Zusammenarbeit in einem realen Begegnungs-

projekt ermöglicht es, das Handeln in Ernstsituationen mit der Reflexion der Erlebnisse zu verbinden. Es geht also um ein ganzheitliches Lernen, bei dem die Bildungsprozesse „den ganzen Menschen umfassen und sowohl kognitive und sachbezogene Kompetenzen als auch personale und soziale Kompetenzen einbeziehen“ (ebd.). Denn die 5 K's können nicht ‚vermittelt‘ werden, sondern erfordern eine Methodik und eine Didaktik, die sich am Konzept des ‚learning by doing‘ orientieren 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, von Ereignissen und Entscheidungen über die nötigen Schritte und deren Reihenfolge führt“ (Bade 2010:39).

Weil Kultur hier verstanden wird als „soziale Grammatik“ (Scholten 2007:10f), die 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 die eigene und die fremde soziale Grammatik nicht nur an der Oberfläche kennenlernen, sondern in ihren Tiefendimensionen verstehen, braucht es möglichst dichte, möglichst dauerhafte und möglichst vielfältige Kontakte zwischen den Lernenden (Scholten 2001:75 Ziffer 14).

Seit mehreren Jahren leite ich auch virtuelle europäische Projekte, die im Schulbereich vielfach auf der eTwinning-Plattform der Europäischen Kommission stattfinden. In leichter Veränderung einer Aussage von A. Schleicher kann man diese Plattform so beschreiben: „Das auffallendste Merkmal von eTwinning besteht vielleicht darin, dass es nicht nur einzelnen Lernenden und Pädagogen dient, sondern genutzt werden kann, um ein auf Zusammen-

arbeit basierendes Ökosystem um das Lernen herum aufzubauen. eTwinning kann genutzt werden, um Schüler-Communities einzurichten, in denen das Lernen ein Gemeinschaftserlebnis wird und mehr Spaß macht. Außerdem fördert das Lernen in der Gruppe die Zielorientierung, die Motivation, die Ausdauer und die Entwicklung effektiver Lernstrategien. Analog dazu kann eTwinning auch genutzt werden, um Lehrer-Communities einzurichten, in denen die Lehrkräfte Unterrichtsmaterial und -praktiken austauschen und verbessern und bei der beruflichen Weiterbildung und der Institutionalisierung der beruflichen Praxis zusammenarbeiten. Es kann den Schulleitungen mit Systemverantwortung (*system leaders*) und den staatlichen Stellen helfen, optimale Vorgehensweisen in Bezug auf die Lehrplanentwicklung, Bildungspolitik und Pädagogik auszutauschen.² Die eTwinning-Plattform kann derzeit in 44 Ländern Europas und der östlichen Nachbarschaft sowie in 3 Ländern im Mittelmeerraum genutzt werden. Eine darüber hinaus gehende Einbindung dieses pädagogischen Projektes in die EU-Afrikastrategie – wie vom Europäischen Ausschuss der Regionen gefordert (EAdR 2019:36) – ist bislang aber nicht abzusehen.

Im Moment nutzen bereits fast 800.000 Lehrer*innen aus mehr als 200.000 Schulen dieses niederschwellige Angebot zum Einstieg in die europäische Arbeit, was andererseits aber – grob geschätzt – kaum 10% der angesprochenen Lehrer*innen und Schulen ausmachen dürfte. Bedenkt man, dass diese Plattform schon seit mehr als 10 Jahren von der EU-Kommission mit viel Aufwand entwickelt und bekannt gemacht wird, zeigen diese Zahlen deutlich, wie schwer es ist, digitale und europäische Bildung in Schulen voran zu bringen. Vielleicht bringt ja die Corona-Pandemie den Schock, den es anscheinend für einen großen Schritt nach vorne braucht.

Im Schuljahr 2018/2019 konnte ich in Kooperation mit Celina Świebocka,

einer Kollegin von der Szkoła Podstawowa w Jazowsku (Polen), in zwei 9ten Klassen ein Projekt zum Thema „100 Jahre Polen. 100 Jahre deutsch-polnische Beziehungen im Spiegel von Briefmarken“³ realisieren, das mit den deutschen, polnischen und europäischen Qualitätssiegeln ausgezeichnet wurde. Im Schuljahr 2019/2020 haben wir die erfolgreiche Kooperation fortgesetzt, diesmal mit zwei 7ten Klassen zum Thema „Ein Tag ohne Handy“, das beim 67. Europäischen Wettbewerb ausgezeichnet wurde.⁴ Seit September 2019 arbeiten wir, Hendrik M. Buurman und der Autor, als Vertreter des Theodor-Fliedner-Gymnasiums zudem unter Leitung von Faïza Aklil, Lehrerin am Lycée 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.⁵

Eine dritte Vorbemerkung gilt dem Stichwort „digitale Schule“, das in den allermeisten Fällen mehr eine Vision als eine Realität beschreibt. Realität wird es erst dann sein, wenn die digitale Infrastruktur an allen Schulen so selbstverständlich ist wie die Versorgung mit Strom und so einfach genutzt werden kann wie Lichtschalter und Steckdose. Das allerdings erfordert von der Gesellschaft in Gestalt der Schulträger die kontinuierliche zur Verfügung Stellung von zusätzlichen Finanzmitteln in erheblichem Ausmaß, um die Hardware, Software, digitale Infrastruktur, IT-Services und Fortbildung auf dem aktuellen Stand zu halten. Da es schon jetzt ein Problem ist, die „analogen Schulen“ – wie viele Berichte in Zeiten

der Corona-Schulschließungen gezeigt haben – in baulicher und hygienischer Hinsicht auf einem akzeptablen Niveau zu halten, muss bezweifelt werden, dass unsere Gesellschaft wirklich willens und in der Lage ist, allen Kindern und Jugendlichen digitale Lernumgebungen zu bieten, die diesen Namen auch verdienen.

Eine letzte Vorbemerkung sei dem Stichwort „Unterkellerung des europäischen Bildungsraumes“ (Scholten 2007:17ff) gewidmet. Da die EU-Kommission seit 2014 Schulen und Hochschulen in einem gemeinsamen Programm steuert, bietet sich die Betonung des Zusammenhangs der beiden Bildungsbereiche an. Angesichts der Erfahrung, dass „die Bereitschaft ehemaliger Austauschschülerinnen und -schüler, ins Ausland zu gehen ... um ein Vielfaches über dem nationalen Durchschnitt liegt“ (Intermundo 2015:28), liegt eine Förderung des Schulaustausches schon deshalb nahe, um so mittelfristig die Zahl der Auszubildenden und Studierenden zu steigern, die einen Teil ihrer Ausbildung an einer anderen europäischen Ausbildungsstätte oder Hochschule verbringen.

Anders herum können Schulen sich auch erheblich von einer gemeinsamen Sichtweise inspirieren lassen, z.B. bei der Schaffung von professionellen Strukturen für den Schulaustausch. Denn die Schaffung eines „schulischen Auslands- bzw. Europa-Amtes“, in dem zentral und kontinuierlich administrative und konzeptionelle Fragen des individuellen Schulaustausches, von Praktika im Ausland und der Teilnahme an europäischen Bildungsprogrammen bearbeitet und entsprechende Kompetenzen gebündelt werden, könnte für viele Schulen ein wichtiger nächster Entwicklungsschritt sein.

Konkreter auf das Thema dieses Aufsatzes bezogen, kann der gemeinsame Blick von Schulen und Hochschulen auf Bildungsthemen auch heißen, Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Lernen in virtuellen, europäischen Projekten auszutauschen, mit Blick auf

Methodik und Didaktik, aber auch im Hinblick auf geeignete Formate und Arbeitsstrukturen. Da Schulen meist die Möglichkeit fehlt, eigene Arbeitserfahrungen wissenschaftlich auszuwerten, ist das sicherlich ein Feld, bei dem Schulen von der Kooperation mit Hochschulen profitieren können. Perspektivisch gedacht wäre es deshalb wünschenswert, wenn eTwinning auch für Hochschulen geöffnet würde, weil dann auch – im Interesse beider Seiten – bereichsübergreifende Projekte möglich werden und Schüler*innen ihre mit dem Programm gemachten Erfahrungen im Studium vertiefen und erweitern können.

2. Führung und Leitung von europäischen Projekten

2.1 Vom lehrerzentrierten über den elternzentrierten zum schülerzentrierten Unterricht

In Corona-Zeiten, in denen dieser Text geschrieben wird, gilt: „Digitale Lerntechniken werden für die meisten Klassenstufen noch einige Wochen zum Einsatz kommen. Derzeit stellt sich das als eine Art Realexperiment mit mehr als zehn Millionen Teilnehmenden dar.“⁶ Das führt im Moment in vielen Fällen dazu, dass der lehrerzentrierte durch einen elternzentrierten Unterricht ergänzt oder ersetzt wird, weil eigenverantwortliches Lernen mit der überwiegend praktizierten Vermittlungsdidaktik nicht gelernt worden ist. Die interkulturelle Projektarbeit bietet hingegen die Möglichkeit, eigenverantwortliches Lernen zu lernen und d.h. zu einem schülerzentrierten Unterricht zu kommen. Da man die dafür nötigen Kompetenzen nicht vermitteln kann, sondern, wie beim Autofahren, durch (begleitetes) Learning by doing erlernen muss, erhält die interkulturelle Projektarbeit, egal ob im Unterricht oder als außerunterrichtliches Lernangebot, einen besonderen Stellenwert.

Ob die Corona-Pandemie den Impuls für eine „schöpferische Zerstörung“ des bisherigen lehrerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements liefern kann, wird sich noch zeigen müssen. Bei einer ‚schöpferischen Zerstörung‘ erfolgt laut Wikipedia „eine Neukombination von Produktionsfaktoren“ und es „werden alte Strukturen verdrängt und schließlich zerstört. Die Zerstörung ist also notwendig – und nicht etwa ein Systemfehler –, damit Neuordnung stattfinden“⁷ und ein neues, schülerzentriertes Lehr-Lern-Arrangement entstehen kann.

2.2 Von intergouvernementaler zu integrierter Führung

Analoge oder digitale europäische Projekte werden von Schulen aus mindestens zwei 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. In der Realität gibt es aber durchaus analoge wie digitale Projekte, die von einer Schule entwickelt sowie ausgeschrieben werden und denen sich Schulen aus anderen Ländern nur anschließen. Die Art der Entscheidungsfindung und der Zusammenarbeit in diesen Projekten schließt vielfach an Prozesse an, die aus dem klassischen Schüleraustausch bekannt sind und in der EU-Terminologie als ‚intergouvernemental‘ bezeichnet werden können.

Bei realen Begegnungsprojekten bedeutet das z.B., dass der jeweilige Gastgeber einer Maßnahme, von der Einladung bis zur Auswertung, die Führung und Leitung des Projektes übernimmt, was zu einem starren Gastgeber–Gäste-Verhältnis führt. Angesichts des allgegenwärtigen Drucks, das Unter-

richtsprogramm bewältigen zu müssen, kommt es nicht selten dazu, dass die Gäste, eventuell begleitet von einer Lehrperson der Gastgeber, ein touristisches Programm absolvieren, während die gastgebenden Schüler*innen an ihrem regulären Unterricht teilnehmen. In virtuellen Projekten bedeutet das für die Zusammenarbeit der Schüler*innen üblicherweise, dass sie parallel dasselbe Thema bearbeiten und die Ergebnisse im virtuellen Klassenraum hochladen und per Videokonferenz einander vorstellen.

Die Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen einerseits sowie zwischen Schüler*innen verschiedener Schulen andererseits verbleiben bei realen wie virtuellen Projekten meist innerhalb der Herkunftsgruppen und die Kontaktaufnahme mit einem Mitglied der anderen Gruppe gleicht vielfach einem diplomatischen Akt. Lehrer*innen sprechen selten Schüler*innen der anderen Gruppe(n) an, geschweige denn, dass sie Arbeitsaufträge überkreuz erteilen oder gemeinsam zu Aktionen anregen. Insgesamt prägt eine „falsche internationale Höflichkeit“ (Herfray 1985:26) die Kommunikation der Lehrkräfte, bei der bestehende Spannungen und hochkommender Ärger sowie vorhandene Unterschiede nur in Form von Anspielungen und hauptsächlich am Rande, in den Pausen zwischen den Arbeiten und in den einzelnen Gruppen, zur Sprache gebracht werden. Das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ bleiben bei dieser Form der Zusammenarbeit getrennt voneinander und sollen es, nach einer Phase der gegenseitigen Bereicherung, auch bleiben.

Bei diesen Rahmenbedingungen ist die Gefahr groß, dass die Vertreter*innen der gastgebenden Gruppe stets ‚zeigen, erklären und führen‘ während die Teilnehmer*innen der Gastgruppe(n) nur ‚entdecken, lernen und besichtigen‘. Auch wenn bei dem nächsten Treffen die Führung und Leitung an eine andere Gruppe übergeht, führt dieses Vorgehen eher zu

parallelem Lernen anstatt miteinander zu lernen oder anders gesagt: interkulturelles Lernen wird so eher verhindert als befördert.

Formen der integrierten Zusammenarbeit der Lehrer*innen 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 unserem deutsch-polnischen Briefmarkenprojekt hieß das z.B., dass deutsche Schüler*innen polnische Briefmarken aus unterschiedlichen historischen Etappen analysiert und dabei festgestellt haben, dass sie bestimmte Symbole – auch mit Hilfe von Internetrecherchen – nicht klären konnten. Dann haben sie ihre polnischen Mitschüler*innen zu den ihnen unbekanntem Symbolen auf den Briefmarken befragt; die polnischen Schüler*innen haben den deutschen Schüler*innen soweit als möglich (manchmal auch nur mit Hilfe der eigenen Eltern) erklärende Hinweise gegeben und haben außerdem die Analysen der deutschen Schüler*innen per Kommentarfunktion verbessert, korrigiert oder durch eigene Stellungnahmen ergänzt.

Weitere Ideen, die integrierte Zusammenarbeit zu praktizieren, zielen z.B. darauf ab, europäische Teams von Schüler*innen zu befähigen, die Ergebnisse ihrer Recherchen gemeinsam im Rahmen einer getrennt aufgezeichneten, aber zusammengesetzten Videopräsentation, d.h. eines gemeinsam erstellten

Präsentationsfilmes vorzustellen⁸. 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.

Integration oder ‚Vergemeinschaftung‘ im Vollsinn des Wortes hieße im Rahmen eines multilateralen Projektes, seine ‚Souveränitätsrechte‘ auf eine ‚integrative‘ Leitungsstruktur (= Rat aller Lehrer*innen und Schüler*innen) zu übertragen und gedanklich und praktisch darauf vorbereitet zu sein, mit Entscheidungen zu leben, die nicht nach ‚nationalen‘ (Schul) Interessen, sondern von der Mehrheit der Anwesenden und nach deren Interessenschwerpunkten entschieden werden. Dies schließt automatisch mit ein, bereit zu sein, überstimmt zu werden, ohne deshalb aus dem Projekt auszusteigen. Im Rahmen eines virtuellen Projektes ist das natürlich nur schwer zu praktizieren, im Rahmen eines Comenius-Projektes ist es uns in einzelnen Phasen erfolgreich gelungen, diesen Ansatz zu praktizieren (Scholten 2012:141ff).

Sandschneider hat in seinem skeptischen Zwischenruf „Der erfolgreiche Abstieg Europas“ bereits 2011 vor einer „Integrationsduselei“ gewarnt, weil seiner Meinung nach das ständige Jammern über die noch nicht erreichte vollständige Integration den Blick für das schon Erreichte verstellt und die Motivation senkt, die kleinen Schritte weiter zu gehen, die möglich sind (2011:139). Im Sinne des Untertitels seines Buches „Heute Macht abgeben, um morgen zu gewinnen“ gilt es also, sich über das zu freuen, was schon an punktueller ‚integrativer‘ Zusammenarbeit möglich ist und nach Wegen für deren Verstärkung zu suchen.

M. Hewstone weist in seiner Studie darauf hin, dass dieses Engagement

sich lohnt, weil es oft über die eigene Lerngruppe hinaus Einfluss in deren Familien- und Freundschaftskreise hat: „Das Wissen, dass ein Mitglied der eigenen Gruppe enge Beziehungen zu einem Mitglied der anderen Gruppe hat, kann als Katalysator eingesetzt werden, um positivere Einstellungen der Gruppen zueinander zu fördern“ (Hewstone 2004:11). Diese These deckt sich mit den Erfahrungen in diversen realen wie digitalen Begegnungsprojekten, die oft weit über den Rahmen der aktiven Gruppe von Mitschüler*innen, Kolleg*innen, Eltern und Familien mit Interesse verfolgt werden und Wirkung entfalten.

Wenn Lehrer*innen also 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 „überlappende Kategorisierungen“ anregen und eine integrierte Zusammenarbeit ermöglichen (Thomas 1991:14). Konkret heißt das, dass Schüler*innen einander nicht nur als Angehörige einer bestimmten Kultur oder Nation wahrnehmen, sondern auch als Technik-Freaks, als Fans von Musikgruppen oder Sportvereinen, als Menschen vom Land oder aus der Großstadt, usw. Das kann für Schüler*innen wie Lehrer*innen ein wichtiger Schritt sein, auf dem Weg ‚ein Team‘ zu werden.

Dabei sollte in unseren Projekten die Regel gelten, dass alles, was die Projektarbeit ausmacht, auf der eTwinning-Plattform gemacht 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: als erstes 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 dem-

selben Ort zu haben, der große Vorteil der sozialen Medien. Und der Wechsel zwischen verschiedenen Kommunikationskanälen soll ja gerade vermieden werden. Aus interkultureller Sicht ist mit Schroll-Machl zu fragen, ob dieses Konzept der Trennung in ‚private‘ und ‚projektbezogene‘ Kommunikation nicht ein typisch deutscher Standard ist, der der „Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen“ (Schroll-Machl 2002:136ff) entspricht. Verkompliziert wird die Lage in unseren Projekten dadurch, dass in den beteiligten Ländern unterschiedliche soziale Medien bevorzugt werden, was dann von Einzelnen doch das Wechseln zwischen verschiedenen Kommunikationsmedien erfordert.

2.3 Zwischen TEAM-Prinzip, Wildgäneschwarm und strukturierter Gruppe

Die üblicherweise gültigen Prinzipien für die Bildung von Arbeitsgruppen – Zufall oder Sympathie – führen oft dazu, dass der TEAM-Begriff neu ausbuchstabiert wird als: Toll ein anderer machts.

Im Gegensatz zu diesem Negativbeispiel von Team- oder Gruppenarbeit liefert Schmid ein Idealbild von Führung in einer Gruppe, indem er diese mit dem Flug der Wildgänse vergleicht und vorschlägt, Gruppenarbeit „nach einem ungewöhnlichen Bild zu gestalten: nach der Flugformation der Wildgänse. Denn diese ist höchst beweglich: Abwechselnd nehmen einige Vögel die Position an der Spitze ein, während sie zugleich stets bemüht sind, die Nachzügler wieder in den Schwarm zurückzuholen“ (2016:109). Dieses Idealbild einer instinktiv geführten Gruppe dürfte aber für die Organisation von Zusammenarbeit in europäischen Schülergruppen zu optimistisch und deshalb ungeeignet sein.

Für die konkrete Projektarbeit kann die Antwort eher in einer ‚strukturierten Gruppe‘ liegen, deren Zusammensetzung von den Lehrer*innen aufgrund

der Kompetenzen und Interessen der Schüler*innen einerseits und den Anforderungsbereichen des zu bearbeitenden Projektes andererseits gesteuert wird. Die so gebildeten Gruppen können lernen, zielorientiert und arbeitsteilig zu arbeiten, d.h. ein Ziel zu formulieren und einen Weg, um es zu erreichen. Auf dieser Basis sollte es einen Arbeitsplan geben, der die Arbeitsschritte, die nötig sind, um das Ziel zu erreichen, gemäß den vorhandenen oder zu entwickelnden Kompetenzen auf die Teammitglieder aufteilt und mit einer Zeitperspektive versieht, so dass alle Teammitglieder einen ausgewogenen und unverzichtbaren Beitrag zum Gesamtergebnis leisten. Den Teamleiter*innen obliegt es, die Zielerreichung in quantitativer, qualitativer wie zeitlicher Hinsicht zu überwachen und den Teammitgliedern dazu Rückmeldung zu geben.

Um in unserem Erasmus+ Projekt einen Mittelweg zwischen Schreckensszenario und Idealbild finden zu können, haben wir alle Teilnehmer*innen im Vorfeld einen Fragebogen ausfüllen lassen, mit dem wir ihre Vorkenntnisse 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 ihrer bevorzugten 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 Herausfor-

derung, 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. Während bei virtuellen Projekten der „Europäische Wettbewerb“⁴⁹ oft die Aufgabe übernimmt, äußere Anreize zu bieten, die die Motivation der Schüler*innen steigert oder zumindest stabil hält, wollten wir in diesem Projekt mit dieser Aufgabenstellung eine Art von Kooperationswettbewerb zur Stärkung oder Stabilisierung der Motivation starten. 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. Wie nicht anders zu erwarten, zeigte sich schon bald, dass die Selbsteinschätzungen nicht immer der Realität entsprachen. Andererseits waren alle Schüler*innen mit der Gruppengestaltung zufrieden, so dass keine Änderungen gewünscht wurden.

Schließlich haben wir, einer These von J. Bolten und M. Berhault folgend, die Leitung der europäischen Arbeitsgruppen ebenfalls einigen Schüler*innen 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 besondere Leitungsaufgabe relativiert und ihre ‚Autorität‘ geschwächt wurde. 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.

Nach einer Projektlaufzeit von 10 Monaten lässt sich sagen, dass beide Ideen (schülerzentrierte Führung der Arbeitsgruppen und themenbezogene statt nationaler Verantwortlichkeit für das Lernen der Schüler*innen) sehr anspruchsvoll und bei den heutigen Rahmenbedingungen der Projektarbeit kaum zu realisieren sind. Ein praktischer Lösungsansatz für die Zusammenarbeit im Lehrer*innenteam könnte eine Matrixorganisation des Projektes sein, in der organisatorische und pädagogische Fragen verschiedenen Zuständigkeiten unterliegen. Und die grundlegende Frage auf welcher Basis denn die Projektleistungen der Schüler*innen bewertet werden können, wenn die Lehrer*innen gemeinsam für das Lernen aller Schüler*innen verantwortlich sind, weist auf die Dringlichkeit hin, mit der wir an einer gemeinsamen pädagogischen Kultur arbeiten müssen, aus der dann auch gemeinsame Standards für die Bewertung hervorgehen können.

Was die Idee der schülerzentrierten Führung der Arbeitsgruppen 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 die Schülerleitungen (einer anderen Schule) als wenn diese von den eigenen Lehrer*innen kommen würden.

Neben den personenbezogenen Gründen wurden aber auch strukturelle Gründe genannt: die nationale Verfasstheit der Schulen und ihrer Organisationsweisen, 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. 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 Bür-

gersinn. 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.“ (Colin 2006:284).

Abschließend bleibt als Desiderat für die weitere Forschung eine Frage aus vielen Fortbildungen festzuhalten: Ist es möglich, eine entwicklungspsychologisch begründete Progression der Projekt- und Aufgabenformate sowie der Zusammenarbeitsformen zu formulieren, um so eine solide Grundlage für die Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements zu haben?

2.4 Neue Lehrer*innenrolle, neue Schüler*innenrolle und neue Kompetenzen

Interkulturelle Projekte konfrontieren die Schüler*innen mit 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. Aus der „Not der Begegnung mit einer Schwierigkeit (und) der Reflexion über den besten Weg ihrer Überwindung“ (Dewey 1983:93 in Bade 2010:39) resultiert neues Denken und die Möglichkeit, die 5 K's (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken, und komplexe Probleme lösen) zu erwerben und zu trainieren. 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.

Gleichzeitig erfordert und fördert diese Art des Arbeitens viel Selbstdisziplin und Eigenverantwortung, um die Zeit am Computer zur Erledigung der Projektbeiträge und nicht zweckfremd zu verwenden. Da vielfach andere Teammitglieder von den Ergebnissen der eigenen Recherchen abhängen, ist ein konsequentes Zeitmanagement unerlässlich, um das Gesamtergebnis fristgerecht erstellen zu können. Schroll-Machl spricht in diesem Zusammenhang von der nötigen „regelorientierten, internalisierten Kontrolle“, die ihrer Meinung nach Teil der deutschen sozialen Grammatik ist. Auf der Basis meiner Projekterfahrungen würde ich bestätigen, dass diese ein großes, implizites Erziehungsziel, aber keine naturgegebene Charaktereigenschaft ist. Denn nach Schroll-Machl bedeutet sie: „Deutsche halten sich an die Regeln und haben generell eine starke Identifikation mit ihren Tätigkeiten, sie nehmen ihre Arbeit, ihre Rollen und Aufgaben und die damit verbundene Verantwortung sehr ernst. Ja, sie möchten das, was sie machen, gut machen und sind konzentriert bei der Sache“ (2002:89ff, hier:90).

In einer weiter gehenden Perspektive müsste geklärt werden, in welchem Zusammenhang schülerzentrierter Unterricht und der Kulturstandard der „regelorientierten, internalisierten Kontrolle“ stehen. Sind beide voneinander abhängig oder kann man auch den schülerorientierten Unterricht ohne den Kulturstandard haben oder ist der eine Voraussetzung für das andere? Hier eine Klärung herbei zu führen, wäre eine hilfreiche Aufgabe für die weitere Forschung.

Die Mitarbeit in realen und virtuellen Projekten stärkt zudem „bürgerschaftliche Primärtugenden wie Bereitschaft zum Engagement für sich und andere, Fähigkeit mit anderen fair und ehrlich zusammen zu arbeiten, Anerkennung und Respekt für eigene und andere Leistungen ... zeigen“ (Koordinie-

rungsausschuss 2014:1) oder in den Worten Colins den „Bürgersinn“ (Colin 2006:284).

In virtuellen Projekten verläuft die Kommunikation mit den Partner*innen meist asynchron, woraus sich für die Schüler*innen neue Herausforderungen ergeben. Denn es gilt, den anderen über eigene Ideen, Planungen und Vorhaben zu informieren, eigene Zwischenergebnisse zur Verfügung zu stellen, nach der Meinung der anderen zu fragen und bei ausbleibenden Reaktionen freundlich nachzufragen. Dabei ist die Kompetenz zur sensiblen Lektüre der Beiträge der Partner*innen wie zur differenzierten Formulierung eigener Mails und Textnachrichten erforderlich. Die dafür notwendige Empathie und der geforderte Perspektivenwechsel sind oft genauso große Hürden wie die Aufgabe, kultursensibles Feedback in einer anderen Sprache zu äußern. Missverständnisse sind dabei nicht auszuschließen. Deren Bewältigung stellt die nächste Herausforderung dar. Daraus folgt, dass europäische Projekte nicht zum Ziel haben, „zu harmonischen und konfliktfreien Begegnungen“ zu führen, sondern Schüler*innen zu ermöglichen, „fremde Kulturerscheinungen zu beobachten und sie im Zusammenhang mit Werten, Normen, Traditionen, usw. der fremden Kultur zu verstehen“ (Thomas 1988:91). Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es, „zu Beobachtungen und Erfahrungen anzuregen und die fremdkulturellen, zunächst unverständlich erscheinenden Beobachtungsinhalte und Erlebnisse mit den Schülern zu reflektieren und ihnen Hilfestellungen zum Verständnis des fremdkulturellen Verhaltens anzubieten“ (ebd. 90).

Bei virtuellen 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, zumeist 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? Anders gesagt: Wo liegt die Grenze zwischen Vermittlungsdidaktik und selbstorganisiertem Lernen? Wie können alle genannten Tätigkeiten von Lehrer*innen, die meist unsichtbar bleiben, quantifiziert und qualifiziert werden, damit sie in der Arbeitswelt und in der Öffentlichkeit angemessen gewürdigt werden können?

Die Projektarbeit verändert auch einige Elemente in der Beziehung von Lehrer*innen und Schüler*innen. Das Vertrauensprinzip wird deutlich gestärkt, da z.B. beim spontanen Wechsel von Arbeitsräumen die passenden Schlüssel auch an Schüler*innen weitergegeben werden oder in realen Begegnungsprojekten Bargeld als Vorschuss für Projekteinkäufe ausbezahlt wird. In realen Projekten gerät die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen schon deshalb in den Fokus der Aufmerksamkeit, weil ausländische Kolleg*innen oft nur mit Vornamen vorgestellt und öffentlich angesprochen werden und, zumindest in den Niederlanden, Lehrer*innen und Schüler*innen einander duzen.

Die neue Rolle von Schüler*innen beim digitalen Lernen wird oft mit dem Stichwort der ‚digital natives‘ umschrieben. In einem früheren Aufsatz habe ich dieses Stichwort um den Begriff des ‚intercultural native‘ ergänzt:

„‘Intercultural natives‘ sind (...) Personen, die zu einer Zeit aufwachsen, in der das Leben in interkulturellen Kontexten Teil ihres Alltags in Kindergarten, Schule, Freizeit, etc. (...) und Europa Teil der eigenen Identität geworden“ ist (2012:143). Nach einigen Jahren der weiteren Beobachtung möchte ich den Gedanken zumindest mit Blick auf die ‚intercultural natives‘ dahin gehend präzisieren, dass die ‚natives‘ oft mit der Oberflächenstruktur der sozialen Grammatik bzw. des voneinander- und miteinander- Lernens eigenständig zurechtkommen, dass es ihnen aber ebenso oft nicht gelingt, zu den Tiefenstrukturen der eigenen oder fremden sozialen Grammatik vorzudringen. Beim ‚übereinander-Lernen‘ scheinen sie der Unterstützung durch Lehrkräfte zu bedürfen, um sich neue Zusammenhänge und Erklärungsansätze erschließen zu können. Eigenständiges Lernen und Vermittlungsdidaktik schließen sich somit nicht aus, sondern ergänzen sich. Und es ist Aufgabe der Lehrkräfte hier eine Balance zu finden.

3. Europäische Projektarbeit im System Schule

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? Das heißt, eine gute Projektarbeit benötigt die Unterstützung durch eine Organisationskultur, die Selbstoptimierung und Systemoptimierung miteinander verbindet. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass das ‚System Schule‘, um in der EU-Terminologie zu bleiben, ein Mehrebenensystem ist, in dem Schul- und Organisations-

leitungen, Schulträger, Landes- und Bundesministerien sowie die EU-Kommission zusammen arbeiten und nicht immer klar ist, wer für die Entscheidungen über zusätzliche Stellen für Verwaltungsmitarbeiter*innen, das Arbeitszeitdeputat von Lehrkräften, usw. verantwortlich ist.

3.1 Europäische Schulen mit Schulzeitpartitur

Im Kontext multilateraler Projekte stellt sich gerade in der jüngeren Vergangenheit die Erfahrung ein, in der Zusammenarbeit nicht nur als Lehr- und als Privatperson, sondern auch als ‚Vertreter Deutschlands‘ wahrgenommen zu werden. Da das Bild ‚des Deutschen‘ im Ausland nicht immer unproblematisch ist, sondern oft mit Reichtum, Macht, Herrschaft, Dominanz, verbunden wird, werden hier Lehrer*innen und Schüler*innen mit Erwartungen oder Ängsten konfrontiert, die nur schwer zu erkennen sind und mit denen nur schwer umgegangen werden kann, weil sie dem eigenen Selbstbild nicht entsprechen. Diese Fragen stellen sich umso mehr, wenn die deutsche Schule die Koordination, korrekter: die Führung des Projektes übernehmen will oder soll.

Die Statistiken, die der Pädagogische Austauschdienst bei der Kultusministerkonferenz (PAD) zu den genehmigten schulischen Erasmus+ Projekten veröffentlicht, zeigen, dass die Gesamtzahl der deutschen Schulen, die in einem Projekt mitarbeiten oder dieses koordinieren, von 2014 bis 2019 von 167 auf 534 Schulen gestiegen ist. Während aber die Zahl der deutschen Schulen, die in einem Projekt mitarbeiten, das von einer Schule aus einem der anderen 27 EU-Länder koordiniert wird, nur von 105 auf 192 Schulen gestiegen ist, ist die Zahl der deutschen Schulen, die ein Projekt koordinieren, in diesem Zeitraum von 62 auf 342 Schulen gestiegen.¹⁰ Hier stellt sich natürlich die Frage, wie viel Zufall und wie viel bewusstes oder unbewusstes Drängen nach Führung oder des Gedrängt-Werdens in die Führungsrolle bei dieser

Entwicklung eine Rolle spielen und ob sich hier die politischen Prozesse spiegeln, die in diesem Zeitraum in der EU abgelaufen sind? Da die Managementpauschale für koordinierende Schulen bei 500,-€ und für die mitarbeitenden Schulen bei 250,-€ monatlich liegt, dürften finanzielle Argumente bei diesen Entwicklungen eine eher geringe Rolle gespielt haben.

Auf der Ebene des Unterrichts lässt sich das soeben beschriebene Phänomen durch die subjektive Beobachtung ergänzen, dass sich früher, d.h. vor der sog. Euro-Krise, sich sofort viele Schüler*innen meldeten, wenn gefragt wurde, wer Lust und Interesse habe, in einem europäischen Projekt mitzuarbeiten. Heute hingegen braucht es oft intensive Gespräche und Überredungskünste, um Schüler*innen zur Mitarbeit zu bewegen. Das mag auch mit den oben beschriebenen systemischen Zwängen zusammenhängen, ist aber trotzdem auffällig. Die in einem früheren Text beschriebene Erfahrung, dass alle teilnehmenden Schüler*innen „sich als gleichberechtigte europäische Bürger erleben“ und dies auf die Formulierung „Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa“ bringen (2012:140), erscheint mir heute eher als Traum denn als gelebte Wirklichkeit.

Kommen wir von der Ebene der persönlichen Eindrücke und Erfahrungen zurück zur Ebene der Strukturen und Prozesse, so ist daran zu erinnern, dass Europa auch eines pädagogischen Konsenses bedarf, damit eine vertiefte Zusammenarbeit der Schulen möglich wird. Die ärgerliche Erfahrung, dass ein und derselbe Antrag für ein eTwinning-Qualitätssiegel in Griechenland und Spanien anstandslos genehmigt, in Dänemark mit Bestpunktzahl bewilligt in Deutschland aber als nicht ausreichend abgelehnt wird, zeigt, dass die Bewertungsmaßstäbe offensichtlich nicht miteinander korrespondieren und an einer gemeinsamen Bewertungskultur intensiv gearbeitet werden muss. Es wäre zu wünschen, dass das neue Erasmus+ Programm hierfür neue Möglichkeiten

schafft und diese finanziell gut ausstattet und nicht die Renationalisierung weiter vorantreibt.

Angesichts des bislang Gesagten, muss man auch fragen, ob wir unserem Bildungsauftrag ohne Partnerschaften und regelmäßigen realen und virtuellen Austausch überhaupt noch gerecht werden können? Um den Austausch in diesem Sinne zu intensivieren und voranzutreiben, könnte, in Analogie zu den im Aufbau befindlichen ‚Europäischen Universitäten‘, die Schaffung von ‚Europäischen Schulen‘ wie sie der Europäische Ausschuss der Regionen vorgeschlagen hat, ein wichtiges Instrument sein bzw. werden. Im Interesse eines ‚möglichst dauerhaften‘ Kontaktes von Schüler*innen und Lehrer*innen fördern die Europäischen Schulen „eine dauerhafte Kooperation von Einrichtungen aus mehreren Mitgliedstaaten im Bereich des Austauschs von Jugendlichen und dem Personal, der Curriculumabstimmung und der virtuellen Zusammenarbeit“ (EAdR 2019:38 Ziffer 27).

In solchen Schulnetzwerken könnten, unter Koordination eines schulischen Europa-Amtes, Maßnahmen konzipiert werden, die „den Einzelaustausch stärken und fördern“ (Scholten 2007:18). Darauf aufbauend könnte es ‚institutionelle Kooperationen‘ geben, bei denen interessierte Fachschaften sich über ihre Curricula austauschen und gemeinsame Projekte entwickeln. In Zeiten nach Corona könnten solche Austauschtreffen auch im Wechsel zwischen virtueller und realer Konferenz stattfinden. Auf der Ebene der Schulleitungen könnte eine Steuergruppe die Netzwerkarbeit regelmäßig evaluieren und fortentwickeln. Eine aktive Beteiligung der Eltern und Schüler*innen wäre ebenfalls denkbar. Diese strukturell abgesicherte Zusammenarbeit der Verantwortlichen von Schulen könnte dazu beitragen, sowohl auf der individuellen Ebene überlappende oder ‚kooperative Identitäten‘ als auch auf der institutionellen Ebene ‚kooperative Schulidentitäten‘ zu entwickeln.

Sobald diese Netzwerke etabliert sind, könnten sie, in Analogie zu den im kirchlichen Raum praktizierten „ökumenischen Visitationen“, auch europäisch orientierte Qualitätsanalysen durchführen und so zur Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses in Europa beitragen. Denn so würde die systeminterne Evaluation durch eine die Systemgrenzen überschreitende Beratung im Interesse des europäischen Profils ergänzt. Diese Konfrontation des Selbstbildes mit dem Fremdbild der europäischen Partner könnte neue Perspektiven für die Schulentwicklung erschließen.

Um die Idee der möglichst dichten, möglichst dauerhaften und möglichst vielfältigen Kontakte zwischen Schüler*innen unterschiedlicher europäischer Schulen zu verwirklichen, kann es hilfreich sein, 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 durch eTwinning-Projekte in möglichst vielen verschiedenen Fächern sowie die Mitarbeit in Erasmus+ Projekten eine Lernprogression abbilden, die es den Schüler*innen ermöglicht, 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).

Den Vorschlag des EAdR, bei der beruflichen Bildung zu beginnen, könnte man um den Hinweis ‚vorrangig in grenzüberschreitenden Regionen‘ ergänzen, da hier in organisatorischer Hinsicht vieles einfacher sein könnte und, mit Blick auf die Grenzpendler*innen, der Bedarf an gemeinsamen Ausbildungsstandards erheblich sein dürfte. Deshalb wäre es wünschenswert, in das neue Erasmus+ Programm Regelungen aufzunehmen, die solchen Modellversuchen, eine feste finanzielle Basis verschaffen. Dazu sollte sowohl eine institutionelle Förderung (Austausch macht Schule 2020:2) der ‚schulischen Europa-Ämter‘ als auch eine, an die Zentralstellenförderung der internationalen Jugendarbeit in Deutschland angelehnte, mehrjährige Pauschalzusage für Maßnahmen und Projekte gehören, die durch Einzelanträge abgelöst wird. Die Kultusministerien müssten begleitend rechtliche und finanzielle Möglichkeiten schaffen, solche Modellprojekte auch mit den nötigen zeitlichen Ressourcen auszustatten. Zu einer europäischen Schulzeitpartitur gehört auch die Entwicklung von „Aufnahmekonzepten“ (Scholten 2007:20), die u.a. die Fragen beantworten wie die Erfahrungen, die die eigenen Schüler*innen beim Langzeitschüleraustausch und alle gemeinsam als Gastgeber machen, für die Schulentwicklung genutzt werden können? Hierbei könnte z.B. eine intensivere Einbindung der Schüler*innen über eTwinning in Projekte ihrer Klasse eine Rolle spielen, in denen sie von ihren Erfahrungen berichten und ihre neuen Erkenntnisse in den Unterricht ihrer Ursprungs-klasse oder, bei Gastschüler*innen, ihrer zeitweiligen Mitschüler*innen einbringen.

3.2 Schulkultur als Kugel oder Schule als lernende

Organisation?

Eigentlich müsste der Satz „Schule ist eine lernende Organisation“ ja eine Tautologie sein, 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 dienende Funktion der Organisationsleitung und die Aufgabe, dem Kollegium zu helfen, die gemeinsam vereinbarten methodischen und didaktischen Modelle zu verwirklichen, komplett verschwindet. Stattdessen gilt in vielen Fällen immer noch: „Schulen sind Organisationen, die als hochgradig strukturarm gelten können, insbesondere bezogen auf elaborierte Kommunikations- oder Teamstrukturen oder kritische Auseinandersetzungen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern“ (Bormann 2000:3).

Die klassische Schulkultur könnte man in historischer Tradition als Kugel beschreiben. Die Rede von der notwendigen ‚Öffnung von Schule‘ bestätigt dieses Bild indirekt. Es findet seinen prägnantesten Ausdruck in dem Wunsch mancher Schulleitungen, vornehmlich Lehrer*innen im Kollegium zu haben, die dort bereits ihr Referendariat absolviert haben und dann ‚bruchlos‘ an dieser Schule tätig sind. Dieses Idealbild kann nur dadurch gesteigert werden, dass die betreffende Person auch schon Schüler*in dieser Schule war. Hier liegt es nahe, die Ideen von W. Welsch aufzugreifen, der dieses Selbstverständnis unter Rückgriff auf Herder mit dem Bild der „Kultur als Kugel“ beschreibt. Dieser Kulturbegriff ist seiner Meinung nach durch drei Momente charakterisiert. „ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung und interkulturelle Abgrenzung“ (Welsch 1994:3). Für unsere Diskussion ist

insbesondere der dritte Punkt von Bedeutung, da W. Welsch darauf hinweist, dass so kein interkulturelles Lernen möglich ist, weil Kugeln nur Abgrenzung oder Abstoßung kennen und keine Verknüpfung von Eigenem und Fremdem zulassen. Das wirft die Frage auf, wie denn Schulkultur gestaltet sein muss, damit interkulturelles Lernen möglich und am besten noch: unterstützt wird. Einige mögliche Antworten auf diese Frage wurden in diesem Aufsatz bereits aufgezeigt und es stellt sich die Frage, wie diese Ideen verwirklicht werden können.

Obwohl die internationale Projektarbeit auch auf der Ebene der Schulverwaltung erhebliche Konsequenzen hat (programmspezifische Anforderungen an die Belegführung und die Verwaltung der Gelder) gibt es hierzu, im Gegensatz zum Hochschulbereich, noch kaum Fortbildungsangebote, so dass der Kompetenzerwerb nach dem Motto ‚learning by doing‘ stattfindet. Deshalb wäre es auch mit Blick auf das Ziel, europäische Schulen mit ‚Europa-Ämtern‘ zu bilden, wünschenswert, die Möglichkeit des Austauschs von Verwaltungs- und Organisationsmitarbeiter*innen stärker zu nutzen, damit sich auch hier eine gemeinsame pädagogische Kultur ausbilden kann.

Diese Austausch- und Fortbildungsmöglichkeiten könnten Schulen helfen, bessere Antworten auf, zum Teil oben bereits angesprochene, Fragen und Sachverhalte zu finden, die in einigen Schulen große Probleme bereiten und in anderen mit Leichtigkeit gelöst werden: Wie kann es möglich werden, dass von jeder Schule regelmäßig 2 Lehrer*innen in einem Erasmus+ Projekt mitarbeiten, ohne während der Projekttreffen selbst eigenen Unterricht wahrnehmen oder Klausuren stellen 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. Die Tatsache, dass Projektarbeit einen ganzheitli-

chen 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 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. Generell stellt sich dabei die Frage, ob Schul- und Organisationsleitungen bereit sind, eTwinning- und 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?

Bei der Anerkennung und Wertschätzung der in den Projekten geleisteten Arbeit durch die Kolleg*innen sowie die Schul- und Organisationsleitungen stellt sich noch das inhärente Problem der Nicht-Sichtbarkeit der geleisteten Arbeit für die initiierten Lernprozesse und Lehraktivitäten (s.o. 2.3). Denn wenn der Prozess wichtiger ist als das Ergebnis, ist die Kommunikation der Projekterfolge nach außen schwieriger als z.B. bei Sportveranstaltungen 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 im privaten Rahmen von Begegnungsprojekten zu erzählen oder medienwirksam davon zu berichten. Zudem haben interkulturelle Projekte meist eher Langzeitwirkungen, während die kurzfristig vorzeigbaren Erfolge über-

schaubar sind (Intermundo 2015:18ff). Schulentwicklung durch interkulturelle Projektarbeit heißt auch, auf der Homepage, im Schaukasten, etc. Platz dafür zu haben und diese bei Schulpräsentationen, beim Tag der offenen Tür, im Jahresrückblick, bei Stellenausschreibungen und Bewerbungsgesprächen, als Trumpf vorzustellen. Denn die geforderte disruptive Entwicklung der Schulen kann auch durch Einstellung neuer, digital und europäisch vorgebildeter junger Kolleg*innen angestoßen werden. Hier kann die eingangs formulierte Idee einer Öffnung von eTwinning für Hochschulen aufgegriffen werden, da dies auch eine verstärkte Kooperation bei Bachelor- und Masterarbeiten und bei der besseren Integration in die Ausbildungen von Lehrer*innen ermöglichen würde. Schulintern sollte dies begleitet werden durch geeignete Maßnahmen der Personalentwicklung (Hospitationen an anderen europäischen Schulen, Teilnahme an europäischen Fortbildungen, Mitarbeit in europäischen Arbeitsgruppen, ...), die mit Hilfe des Erasmus+ Programmes schon jetzt möglich sind. Weitere Ideen und Forderungen werden von der Initiative „Austausch macht Schule“ entwickelt und gesammelt, die von den Fach- und Förderstellen für internationalen Jugend- und Schüleraustausch in Deutschland getragen wird (Stemmer-Zorn 2019:13ff).

Die Bildungsministerien sind gefordert, Verfahren zu finden, die die Idee „kein Schulabschluss ohne Teilnahme an einem europäischen Projekt“ zu einer prüfungsrelevanten Leistung aller Schüler*innen werden lassen. Auf Seite der Lehrer*innen sollten die Ministerien den Weg weiter gehen, dass Prüfungsleistungen der Lehramtsanwärter*innen auch in medial gestaltetem Unterricht erbracht werden müssen, indem sie die Regelungen für Beförderungen so erweitern, dass auch Nachweise durch interkulturelle Projektarbeit erbracht werden können.

4. Wie kommt Neues in die Schule?

Bei dem Versuch, diese Ideen in die Schulpraxis zu überführen, darf nicht übersehen werden, dass die geforderten disruptiven Entwicklungen besitzstandswahrende Reflexe produzieren. Die Sachkonflikte um das Konzept einer ‚digitalen und 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 Kooperationen mit externen Vereinen und Verbänden die Kontrolle über die eigenen Mitarbeiter zu verlieren, 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.

Deshalb muss es ein Ziel der europäisch engagierten Lehrer*innen sein, die eigene Arbeit strukturell abzusichern. Dazu bietet es sich als erstes an, eine schulinterne eTwinning-Fachgruppe einzurichten, zur Reflexion und Steuerung der schulischen interkulturellen virtuellen Projektarbeit sowie zur Koordinierung der Bewerbungen um die eTwinning-Qualitätssiegel und die Teilnahme an europäischen Fortbildungsseminaren. Sobald dies etabliert ist, kann die Schule sich 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.

5. Literaturverzeichnis

Wikipedia: Art.: *Schöpferische Zerstörung*. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%B6pferische_Zerst%C3%B6rung [Zugriff am 16.05.2020]

Austausch macht Schule (2020): *75 Jahre nach Kriegsende: Erklärung zum internationalen Schüler- und Jugendaustausch*, URL: <https://www.austauschmacht-schule.org/austausch-braucht-soforthilfen> [Zugriff am 16.05.2020]

Bade, C. (2010): *Informelles Lernen im mehrsprachigen Science-Center Le Vaisseau. Ein Beitrag zur Science-Center-Pädagogik*. Dissertation. Universität Lüneburg, Lüneburg. URL: http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2010/14189/pdf/InformellesLernenLeVaisseau_300610_Druck.pdf [Zugriff am 16.05.2020]

Bolten, J. / Berhault, M. (2018): VUCA-World, virtuelle Teamarbeit und interkulturelle Zusammenarbeit. In: Helmolt, K. v. / Ittstein, D. J. (Hrsg.): *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart: ibidem-Verlag, S.105-131.

Bormann, I. (2000): Schule als lernende Organisation - Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? *sowi-onlinejournal*, 2000.

Colin, L. (2006): Schüleraustausch und Grenzen der Schule. In H. Nicklas, B. Müller & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 595, S. 281-284). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Eickelmann, B. / Drossel, K.: Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH Düsseldorf 2020, URL: <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland-Studie-Schule-auf-Distanz.pdf> [Zugriff am 16.05.2020]

Europäischer Ausschuss der Regionen (EAdR): *Stellungnahme: Erasmus – Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport*, 133. Plenartagung, 6./7. Februar 2019, SEDEC-VI/043, URL: <https://webapi2016.cor.europa.eu/v1/documents/COR-2018-03950-00-01-AC-TRA-DE.docx/content> [Zugriff am 16.05.2020]

Herfray, C. (1985): „Wider die falsche internationale Höflichkeit“ - Notizen zu einem Begegnungsprozess. (DFJW - Arbeitstexte. Internationales und interkulturelles Lernen Nr. 4). Bad Honnef: Deutsch - Französisches Jugendwerk. URL: <https://www.dfjw.org/media/nr-04-wider-die-falsche-internationale-hoflichkeit.pdf> [Zugriff am 25.04.2020]

Hewstone, M. (2004): *Neuere Forschungen über Intergruppenkonflikte. Konsequenzen für den Umgang mit Migration und Integration* (discussion paper SP IV 2004). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. URL: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/iv04-601.pdf> [Zugriff am 16.05.2020]

INTERMUNDO – Schweizerischer Dachverband zur Förderung von Jugendaustausch: *WIRKUNGSKOMPENDIUM JUGENDAUSTAUSCH. Eine Übersicht wissenschaftlicher For-*

schungsergebnisse zur Wirkung von interkulturellem Austausch. Bern. URL: http://www.intermundo.ch/Wirkungskompodium_deutsch.pdf [Zugriff am 16.05.2020]

KMK PAD: *Erasmus+ Geförderte Projekte*. Bonn: KMK PAD. URL: <https://www.kmk-pad.org/programme/erasmusplus/gefoiderte-projekte.html> [Zugriff am 15.05.2020]

Koordinierungsausschusses des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement: *Impulspapier „Schule der Bürgergesellschaft“*. *Bürgergesellschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen*. verabschiedet am 15. Oktober 2014. URL: https://www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/01_UberUns/01_Aufgaben_Ziele/2014_BBE_Impulspapier_Schule_der_Buergergesellschaft.pdf [Zugriff am 16.05.2020]

Krommer, A. / Wampfler, P. / Klee, W. (2020): *DISTANZLERNEN. Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/Coronavirus_Impulse_Distanzlernen/Impulspapier_Lernen-auf-Distanz.pdf [Zugriff am 16.05.2020]

Pöllmann, A. (2016): *Interkulturelles Kapital*. URL: https://www.researchgate.net/publication/334468744_Interkulturelles_Kapital [Zugriff am 16.05.2020]

Rüdiger, R. R. / Schleicher, A. (2017): „Weniger in größerer Tiefe lernen“ im Gespräch mit Prof. Dr. Andreas Schleicher. *EDUCATION Y Bildung. Gemeinsam. Gestalten* [youtube]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ksX0kPzvkr4> [Zugriff am 16.05.2020]

Sandschneider, E. (2011): *Der erfolgreiche Abstieg Europas. Heute Macht abgeben, um morgen zu gewinnen*. München: Hanser.

- Schleicher, A. (2019): *Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten* (1. Auflage). Bielefeld: wbv Media. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/weltklasse_5j3vmpxz1wf6.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9783763960231-de&mimeType=pdf [Zugriff am 16.05.2020]
- Schmid, T. (2016): *Europa ist tot, es lebe Europa! Eine Streitschrift*. München: Bertelsmann, C.
- Scholten, A. (2001): *Internationale Begegnungen. Grundlagen und praktische Tipps für Planung, Durchführung und Nachbereitung* (Ratgeber für Leitungsteams). Neuss: Georgs-Verlag. URL: https://www.researchgate.net/publication/341431889_Ratgeber_Internationale_Begegnungen_Grundlagen_und_praktische_Tipps_fur_Planung_Durchfuhrung_und_Nachbereitung. [Zugriff am 16.05.2020]
- 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 [Zugriff am 16.05.2020]
- Scholten, A. (2012): Europäer sein - Europäer werden - zum interkulturellen politischen Lernen im Schüleraustausch. *Forum Jugendarbeit international 2011-2012. Internationale Jugendarbeit und ihre Bildungswirkungen* (S. 137-148). Bonn. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5712/pdf/Scholten_2012_Europaeer_sein_D_A.pdf [Zugriff: am 16.05.2020]
- Schön, D. A. (1983, 1991): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. (Reprinted.). New York: Ashgate.
- Schroll-Machl, S. (2002): *Die Deutschen - Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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: KMK PAD. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf [Zugriff am 16.05.2020]
- Stemmer-Zorn, P: *Austausch macht Schule. Europa-Schulen in Rheinland-Pfalz*. Dokumentation der Regionalkonferenz in Ingelheim 13.-14. Mai 2019. Hamburg 2019. URL: <https://www.austausch-macht-schule.org/dokumentation-ams-ingelheim> [Zugriff am 16.05.2020]
- Thomas, A. (Hrsg.) (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch* (SSIP-Bulletin, Bd. 58). Saarbrücken: Breitenbach.
- 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> [Zugriff am 16.05.2020]
- 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 [Zugriff am 18.04.2020]

6. Endnoten

1 Für ein detailliertes Profil s. <https://de.linkedin.com/in/alfons-scholen-13222893>

2 Schleicher 2019:312 – an allen Stellen an denen ich „eTwinning“ eingesetzt habe, steht im Original „Technologie“; außerdem habe ich um den veränderten Sinn zu bewahren, jeweils „sie“ (die Technologie) durch „es“ (eTwinning) ersetzt.

3 Einen Einblick in das Projekt gibt es hier: <https://twinspace.etwinning.net/68414/home>

4 Einen Einblick in das Projekt gibt es hier: <https://twinspace.etwinning.net/96061/home>

5 Einen Einblick in das Projekt gibt es hier: <https://twinspace.etwinning.net/92560/home>

6 Müller 2020: <https://rpi-ekkw-ekhn.de/home/bereiche/rpi-arbeitsbereiche/medienbildung/digitaler-unterricht/> [letzter Zugriff: 24.4.2020]

7 Art. „Schöpferische Zerstörung“ in Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%B6pferische_Zerst%C3%B6rung [letzter Zugriff: 28.4.2020]

8 s. die von den Schüler’innen produzierte fiktive Nachrichtensendung auf der Seite „Ergebnisse“ unter: <https://twinspace.etwinning.net/96061/home>

9 Mehr dazu unter: <https://www.europaeischer-wettbewerb.de/> [Zugriff am 15.05.2020]

10 KMK PAD: *Erasmus+ Geförderte Projekte*; Eigene Zusammenstellung auf Basis der von der Nationalen Agentur beim PAD veröffentlichten Listen der geförderten Projekte