

Matthias Busch, Tomasz Lis, Nikolaus Teichmüller (Hrsg.)

Bildung grenzenlos vernetzen

Transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen



Grenzregionen werden oftmals als national periphere gesellschaftliche Gestaltungsräume wahrgenommen. Tatsächlich bieten die räumliche Nähe verschiedener Nationalitäten und die Ausbildung transnationaler Kulturen und Handlungsfelder Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vielfältige Möglichkeiten, stereotype und vorurteilsbehaftete Ansichten über andere Nationalitäten zu hinterfragen und in interkulturellen Begegnungen europäische Integration in der Alltagswirklichkeit zu erleben und aktiv mitzugestalten. Allerdings entwickeln sich eine transnationale Bürgerschaft und grenzübergreifende Verflechtungsräume nicht von allein. Um die Chancen von Grenzregionen zu nutzen, bedarf es vielfältiger Angebote und Initiativen von Politik, Schulen, Bildungsträgern und Zivilgesellschaft.

Das Europäische Zentrum für transnationale Jugendpartizipation, das 2012 als Netzwerk von Schulen, Bildungsstätten, Universitäten, politischen und gesellschaftlichen Akteuren unter Federführung des Bildungs- und Begegnungszentrums Schloß Trebnitz e.V. entstanden ist, hat es sich zur Aufgabe gemacht, diesen Prozess der europäischen Integration in Grenzregionen zu begleiten. Ein Schwerpunkt der Arbeit lag in den letzten zwei Jahren in der langfristigen Etablierung transnationaler Kooperationen zwischen Trägern non-formaler und formaler Bildung.

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die hierbei entstandenen vielfältigen Aktivitäten, erzielte Ergebnisse und Initiativen zur Förderung transnationaler Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen.

Matthias Busch, Tomasz Lis, Nikolaus Teichmüller (Hrsg.)

Bildung grenzenlos vernetzen

Transnationale Bildungs- und
Partizipationslandschaften in
europäischen Grenzregionen

Impressum

1. Auflage 2016

Herausgeber: Matthias Busch, Tomasz Lis, Nikolaus Teichmüller

Lektorat: Tomasz Lis, Ingrid Teichmüller, Nikolaus Teichmüller

Gestaltung: Nora Jonath

Druck: winterwork - Ihr Partner in Sachen Digitaldruck und Werbetechnik

ISBN: 978-3-945926-02-4

Kofinanziert durch die Europäische Union



Erasmus+



Kontakt: Schloß Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum e.V.
Platz der Jugend 6
D-15374 Müncheberg OT Trebnitz
Telefon: +49 33477519-0
Fax: +49 33477519-15
E-Mail: empfang@schloss-trebnitz.de
Web: www.schloss-trebnitz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	10
<i>Matthias Busch, Tomasz Lis, Nikolaus Teichmüller</i>	
Transnationale Jugendarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion – Gestaltungsräume, Handlungsbedarf und Blick in die Zukunft	16
<i>Europäisches Zentrum für transnationale Jugendpartizipation</i>	
 Teil I: Theoretische Grundlagen transnationaler Bildung und Partizipation	
Qualitätskriterien für deutsch-polnische Jugendarbeit – Leitfaden für die deutsch-polnische Bildungspraxis	28
<i>Darius Müller, Christopher Lucht, Beata Rauch, Nikolaus Teichmüller</i>	
Transnationale Schulentwicklung in europäischen Grenzregionen ...	48
<i>Matthias Busch, Nikolaus Teichmüller</i>	
Euroregion Pro Europa Viadrina als interkulturelles Feld der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Polen	54
<i>Tomasz Lis</i>	
Politische/Bürgerliche Bildung in Polen – Ein Interview	72
<i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	
Bildung für Europa: Ein deutsch-polnisches Gespräch	87
<i>Tilman Grammes</i>	
Gemeinsam lernen im Grenzbereich? Zu den Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik	110
<i>Camilla Badstübner-Kizik</i>	

**Aufwachsen in der Grenzregion: Transnationale Lebenswelten
in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen** 127
Jana Matzdorf

**Interkulturelles Lernen in Zeiten der Flüchtlingsdebatte:
Wie erleben und reflektieren Jugendliche die aktuelle
Integrationspolitik?** 147
Lukas Sommer

**Grenzregionen entdecken: Exkursionsdidaktische Grundlagen
transnationaler Bildungsarbeit** 163
Matthias Busch

**Grenzen überwinden – Grenzen wahren:
Interkulturelle Begegnung zwischen Aktivierung und Überforderung.
Eine Pädagogik der Ermöglichung** 173
Nikolaus Teichmüller

Teil II: Transnationale Bildungsarbeit in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung

**Fördermöglichkeiten und Perspektiven transnationaler
Bildungsarbeit in Europa** 191
Jarosław Brodowski, Iwona Kowalczyk, Antje Sember

**Fünf Jahre deutsch-polnischer Oderjugendrat –
Beteiligung grenzüberschreitend erwünscht** 202
Christopher Lucht

**Lernort Kulturlandschaft – Kulturhistorische Bildung in
grenzüberschreitender Projektarbeit** 211
Barbara von Campe

**Die deutsch-polnische Schülerfirma „Kaffee zum Glück“ –
Kontinuität und Veränderung** 232
Nikolaus Teichmüller

**„Man muss schon sehr viel Durchsetzungskraft haben, um das
zu machen.“** 244
Kornelia Kurowska, Geschäftsführerin Borussia e.V. Olsztyn/Allenstein

„Was möchten junge Leute in ihrer nahen Umgebung ändern, sodass es dort spannender, bequemer oder schöner zu leben wird?“ 248
Sergey Lapshin, Verein Genius Loci – Duch Miejsca in Ruda Śląska

Teil III: Grenzüberschreitende Schulentwicklung in transnationalen Bildungslandschaften

Transnationale Kooperationen zwischen Sonntagsrede und Alltag 250
Hans Bächle, Regina Metz, Volker Staudt, Michael Christiansen, Kornelia Kurowska, Sergey Lapshin

Transregionale Schulentwicklung im Projekt „Translimes“ – Vernetzung von formalem und non-formalem Lernen in der Grenzregion 268
Nikolaus Teichmüller

Schulporträts der Translimes-Projektschulen 281
 Kleeblatt-Schule Seelow
 Grundschule Jozef Vervoort Dolgelin
 Schule am Tornowsee
 Szkoła Podstawowa nr 2 im. Przyjaciół Ziemi in Kostrzyn nad Odrą
 Zespół Szkół im. Marii Skłodowskiej-Curie in Kostrzyn nad Odrą

Die deutsch-dänische Europaklasse – Geschichte eines Misserfolges 300
Michael Christiansen

„Terra Transoderana: Deutsch-Polnische Unterrichtsentwicklung“– Unterrichtsgegenstand Grenzregion 327
Tomasz Lis

Grenzenlos lernen? Schulporträts transnationaler Schulen in europäischen Grenzregionen 339

Das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken 340
 „Das war die Zeit, in der wir es geschafft haben, die Schule so zu gestalten, dass sie den Namen auch verdient.“
Hans Bächle, Schulleiter des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken

Europaschule Deutsch-Polnisches Gymnasium Löcknitz	348
<i>„So ein Gebilde ist sehr sensibel.“</i>	
<i>Regina Metz, Schulleiterin der Europaschule Löcknitz</i>	
Das Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum Perl	354
<i>„Schule ist mehr als Unterricht.“</i>	
<i>Volker Staudt, Schulleiter des Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeums Perl</i>	
Europaklasse der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll	361
<i>„Ein Bewusstsein dafür schaffen, dass gerade die Grenzregionen mit ihren kulturellen Überschneidungen etwas typisch Europäisches sind.“</i>	
<i>Michael Christiansen, Lehrer in der Europaklasse der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll</i>	
Autorinnen und Autoren	367

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

als Leiter des Bildungs- und Begegnungszentrums Schloß Trebnitz e.V. freue ich mich, Ihnen diese neue Publikation in der Schriftenreihe des *Europäischen Zentrums für transnationale Jugendpartizipation* vorstellen zu können. Sie ist im Rahmen der durch Erasmus+ geförderten Strategischen Partnerschaft entstanden. Seit September 2014 kooperierten in ihr Vereine, Hochschulen, Schulen und Verwaltungen auf allen Ebenen transnationaler Partizipationsförderung.¹



In der Projektlaufzeit fanden diverse Aktivitäten im Bereich der schulischen und außerschulischen politischen Bildung statt und gerade im ländlichen Bereich konnte die Zivilgesellschaft nachhaltig gestärkt werden. Zahlreiche Organisationen, Initiativen, Bildungsträger und Multiplikatoren haben sich unserem Netzwerk angeschlossen. Neue Perspektiven, Aufgaben und Strukturen sind entstanden. Ein Grund für uns, mit dieser Publikation innezuhalten und auf die bisherige Arbeit zurückzublicken.

Im Bereich der transnationalen Schulbildung fand durch das Projekt Translimes ein entscheidender Schritt in Richtung einer transnationalen Bildungslandschaft statt und es freut mich besonders, dass wir in der deutsch-polnischen Grenzregion mit einer so profunden Bildungsarbeit aufwarten können.

Nach unserer Überzeugung lebt eine Region primär von den Menschen, die in ihr leben, sich mit ihr identifizieren und darauf bedacht sind, an ihrer Gestaltung und Entwicklung mitzuwirken sowie an politischen Entscheidungsprozessen teilzuhaben. Unsere Projekte zielen darauf ab, Menschen aus der Region zusammenzubringen, ihnen zu ermöglichen, die „andere Seite“ kennenzulernen und dabei direkt mit den Menschen in Kontakt zu treten. Auch wenn es mittlerweile sehr einfach ist, die deutsch-polnische Grenze zu überqueren, heißt das leider nicht, dass die sich aus der Bewegungsfreiheit ergebenden Möglichkeiten auch genutzt werden. Wir merken

¹ Mitglieder der Strategischen Partnerschaft sind: Schloß Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum e.V. (<http://www.schloss-trebnitz.de/>); Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung (<http://www.krzyzowa.org.pl/index.php/de/fundacja-krzyzowa>); Adam-Mickiewicz-Universität Posen (<https://amu.edu.pl/>); Universität Hamburg (<https://www.uni-hamburg.de/>); Institut für angewandte Geschichte e.V. (<http://www.institut.net/>); Stiftung zur Stärkung der lokalen Demokratie (<http://frdl.org.pl/index.php>); Landkreis Gorzów Wielkopolski (<http://www.gorzow.pl/>); Landkreis Märkisch-Oderland (http://www.maerkisch-oderland.de/cms/front_content.php); Europaschule Forst (<http://www.gymnasium-forst.de/>); Schulverbund Boleszkowice (<http://www.boleszkowice.pl/strony/menu/32.dhtml>).

bei unserer Arbeit immer wieder, dass gerade die Menschen auf der jeweils anderen Seite der Grenze einerseits ein großes Interesse daran haben, die „Anderen“ kennenzulernen, es aber auch Berührungsängste und Hemmungen gibt, die weiterhin vieles blockieren. Sowohl diese Ängste als auch die Neugier sind in unseren Projekten die Ansatzpunkte für unsere Arbeit. Gerade hinter ihnen verstecken sich meist die Wünsche nach Kontaktaufnahme und Kennenlernen.

Partizipation verstehen wir dabei nicht nur politisch. Sie umfasst in unserem Verständnis alle lebensweltlichen Belange, z.B. auch soziales Engagement und geschichtliches Bewusstsein.

Besonders in ländlichen Räumen, in denen die relative Nähe zu den Auswirkungen politischer Entscheidungen oft größer ist als in Städten, können die Entscheidungsträger von der politischen Teilhabe der Bevölkerung, ob es nun um Jugendinteressen oder um allgemein bürgerliche Partizipationsfelder geht, profitieren, indem sie sich einerseits leichter einen Überblick über bestehende Meinungsbilder machen und andererseits direkter Einzelpersonen um Mithilfe und Unterstützung bitten können. Gleichzeitig haben sowohl Jugendliche als auch Erwachsene durch Teilhabe am lokalen oder regionalen Gestaltungsprozess die Möglichkeit, sich aktiv an der Entwicklung ihrer Lebenswelt zu beteiligen, was darüber hinaus meist zu einer stärkeren Identifikation mit der eigenen regionalen Heimat und mit einer Verantwortungsübernahme für diese einhergeht.

Partizipation der Zivilgesellschaft kann nur gelingen, wenn die Menschen das Gefühl haben, Teil einer gemeinsamen Heimat zu sein. Das deutsch-polnische Oderland bietet dabei die Möglichkeit, eine gemeinsame transnationale Heimat wachsen zu lassen, in der langfristig gemeinsam gelebt wird und Unterschiede als Chancen wahrgenommen werden.

Wie die Zukunft aussehen wird, hängt in erster Linie von uns, den Akteuren der deutsch-polnischen gemeinsamen Bildungsarbeit und der transnationalen Zivilgesellschaft ab. Ob Verwaltungen, Schulen, Vereine, Universitäten oder Jugendinitiativen – alle gestalten diesen transnationalen Raum gemeinsam und je individuell. Mit der Strategischen Partnerschaft *Europäisches Zentrum für transnationale Jugendpartizipation* bemühen wir uns seit zwei Jahren, diesen gemeinsamen Weg durch einen roten Faden zu gestalten, Angebote und Anreize für bisherige „Einzelkämpfer“ sowie eine wirklich zusammenhängende transnationale Bildungslandschaft zu schaffen, die bei aller Vernetzung und Suche nach Synergien die individuellen Herangehensweisen und unterschiedlichen Formate wertschätzt.

Wenn unterschiedliche Partner und Organisationen an einem gemeinsamen, wenn

auch abstrakten Ziel – der Entstehung eines gemeinsamen transnationalen Raums – arbeiten, dann können wir langfristig die bisher als Schwäche der Grenzregion wahrgenommene Abgeschnittenheit zu einer Stärke umformen, in der sich Nachbarschaft entwickelt. Gleichzeitig werden nie alle genau in dieselbe Richtung gehen oder mit derselben Geschwindigkeit voranschreiten wollen. Dies mag für gemeinsam initiierte Projekte teilweise hinderlich sein, für eine für Vielseitigkeit und Offenheit einstehende Grenzregion ist es gleichzeitig eine Bereicherung.

In Zukunft hoffen wir, die vor Jahren angefangene Arbeit noch zielgerichteter auszuweiten. Durch unsere Übernahme der Partnerschaftsbeauftragung des Landes Brandenburg für die Wojewodschaft Großpolen werden wir unser Deutsch-Polnisches Netzwerk für transnationale Partizipation weiter ausbauen.

Darius Müller

Leiter Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V.

Einleitung

Grenzregionen werden oftmals als national periphere gesellschaftliche Gestaltungsräume wahrgenommen. Tatsächlich bieten die räumliche Nähe verschiedener Nationalitäten und die Ausbildung transnationaler Kulturen und Handlungsfelder Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vielfältige Möglichkeiten, stereotype und vorurteilsbehaftete Ansichten über andere Nationalitäten zu hinterfragen und in interkulturellen Begegnungen europäische Integration in der Alltagswirklichkeit zu erleben und aktiv mitzugestalten. Allerdings entwickeln sich eine transnationale Bürgerschaft und grenzübergreifende Verflechtungsräume nicht von allein. Um die Chancen von Grenzregionen zu nutzen, bedarf es vielfältiger Angebote und Initiativen von Politik, Schulen, Bildungsträgern und Zivilgesellschaft. Notwendig erscheinen eine Vernetzung und nachhaltige Implementierung von regionalen Beteiligungs- und Lernangeboten, die Grenzregionen systematisch als transnationale Bildungs- und Gestaltungsräume entwickeln.

Das Europäische Zentrum für transnationale Jugendpartizipation, das 2012 als Netzwerk von Schulen, Bildungsstätten, Universitäten, politischen und gesellschaftlichen Akteuren unter Federführung des Bildungs- und Begegnungszentrums Schloß Trebnitz e.V. entstanden ist, hat es sich zur Aufgabe gemacht, diesen Prozess der europäischen Integration in Grenzregionen zu begleiten. Ziel ist es, durch Bildungsinitiativen, Wissenstransfer und Fachaustausch sowie die Dokumentation guter Praxis die grenzübergreifende Vernetzung zu fördern und Qualitätsstandards erfolgreicher transnationaler Bildungsarbeit in Grenzregionen zu fundieren. Im Fokus der Tätigkeit stand die deutsch-polnische Grenzregion. In den letzten Jahren sind jedoch der strukturierte Dialog mit anderen europäischen Grenzregionen systematisch ausgeweitet und gemeinsame Projekte entwickelt worden.

Zentral für die gemeinsame Gestaltung transnationaler Bildungs- und Partizipationslandschaften war die Einigung auf einen Partizipationsbegriff, der sich nicht allein auf gemeinhin als politisch gewertete Felder beschränkt. Für die internationale und interkulturelle Begegnungs- und Jugendarbeit, die das Ziel hat, Kinder und Jugendliche an gesellschaftlichen Prozessen und Gestaltungsräumen teilhaben zu lassen, ist eine zu enge Auslegung des Partizipationsbegriffs kontraproduktiv. Vielmehr benötigt europäische Integration einen breiten Partizipationsbegriff, der gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsprojekte einschließt, in denen teils auf niedrigschwelliger Ebene in Unterricht, außerschulischem Bildungsprojekt oder zivilgesellschaftlicher Initiative jene Kompetenzen erworben und Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden

können, die für eine Beteiligung an transnationalen politischen Strukturen benötigt werden. Ohne eine Verankerung des europäischen Gedankens in der Lebenswirklichkeit der Beteiligten und ohne eine breite Vernetzung zivilgesellschaftlicher, politischer, außerschulischer und schulischer Akteure fehlen transnationalen Partizipationsmodellen die Basis und die Wirkungsmacht in die Region. Die Arbeit des Zentrums zielte insofern darauf ab, Möglichkeiten – ob in einzelnen Beteiligungsprojekten oder über langfristig angelegte Formate deutsch-polnischer Jugendbeteiligung – zu schaffen, Akteure gemeinsam gestalterisch tätig werden zu lassen und eine Diskussionsplattform zu sein. Dies wurde über zwei Projektschwerpunkte versucht.

Ein Schwerpunkt der Arbeit des Europäischen Zentrums für transnationale Jugendpartizipation lag in den letzten zwei Jahren auf der langfristigen Etablierung produktiver Kooperationen zwischen Trägern non-formaler und formaler Bildung. Gelungene transnationale Jugendpartizipation, so ein Ergebnis der Zentrumsarbeit, kann nur auf einer breiten kooperativen Basis erfolgen. Anerkannte Träger der Jugendarbeit in der Grenzregion beider Länder wurden hierzu vernetzt mit außerschulischen und schulischen Bildungsangeboten. Es entstand ein strukturierter Dialog zwischen politischen Entscheidungsträgern und Akteuren non-formaler und formaler Bildung. Viele Projekte, die Jugendpartizipation oder eine Beteiligung in frei wählbaren oder projektbasiert vorgegebenen Feldern forcierten, wurden umgesetzt. Teilnehmende beiderseits der Oder kamen zusammen, diskutierten und erarbeiteten sich Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen Gestaltungsräumen.

Ein zweiter Schwerpunkt bildete die transnationale Schulentwicklung. Hierzu wurden grenznahe deutsche und polnische Schulen dabei begleitet, in ihren Curricula, Projekten und Schulk Kooperationen die Chancen, die die Grenzregion mit ihren Bildungsschätzen, vielfältigen Angeboten und außerschulischen, zivilgesellschaftlichen Akteuren bietet, systematisch für das Schulleben und das Schulprogramm zu nutzen. Auf einer internationalen Tagung, an der binationale Schulen und außerschulische Bildungsträger aus sechs europäischen Grenzregionen teilnahmen, wurden Erfahrungen transnationaler Bildungsarbeit in grenznahen Verflechtungsräumen geteilt und gemeinsame Herausforderungen und Möglichkeiten der grenzübergreifenden Bildungspraxis diskutiert. Deutlich wurde, dass transnationale Partizipationsräume eine enge Vernetzung von Trägern der non-formalen und formalen Bildung benötigen und niedrighschwellige Angebote interkulturellen Lernens und partizipativer Beteiligung notwendig sind, um Kompetenzen zur Teilhabe an transnationalen Partizipationsprozessen im Bildungsgang der Kinder und Jugendlichen frühzeitig zu fördern und zu stärken. Hinzu kamen binationale Hochschulseminare und Forschungsprojekte, Fachtagungen und Multiplikatorenschulungen, die vom Europäischen Zentrum für transnationale Jugendpartizipation und seinen Mitgliedsorganisationen durchgeführt wurden.

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die im Rahmen der vielfältigen Aktivitäten geführten Diskussionen, erzielten Überlegungen und Initiativen zur Förderung transnationaler Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen. Er zeigt Handlungsnotwendigkeiten und Perspektiven auf und gibt Einblicke in die bestehende, vielfältige Praxis transnationaler Bildung und Partizipation.

Teil I führt zunächst in die theoretischen Grundlagen und didaktisch-pädagogischen Konzeptionen transnationaler Projekt- und Unterrichtsentwicklung ein und stellt Forschungsergebnisse aktueller Studien zum transnationalen und interkulturellen Lernen vor.

Darius Müller, Christopher Lucht, Beata Rauch und *Nikolaus Teichmüller* fassen in ihrem einleitenden Artikel die Ergebnisse der Arbeit des Europäischen Zentrums für transnationale Jugendpartizipation zusammen. Es werden aus der Praxis erarbeitete Qualitätskriterien für deutsch-polnische Jugendarbeit vorgestellt und ein Leitfaden für die deutsch-polnische Bildungspraxis entwickelt. Gerade die Komplexität und Vielschichtigkeit von Themen und Partizipationsfeldern, die Jugendliche in deutsch-polnischen Entscheidungsgremien aufgreifen, macht deutlich, wie wichtig diese Form der Beteiligung ist.

Matthias Busch und *Nikolaus Teichmüller* geben eine Einführung in das Konzept der transnationalen Bildungslandschaften. Der Artikel zeigt, welche Vernetzungsmöglichkeiten es zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen, Vereinen und Akteuren in Grenzregionen gibt, wie transnationale Themen in schulischen Curricula implementiert werden können und welche Lernchancen bestehen, wenn sich Schulen für transnationale Schulkooperationen entscheiden.

Tomasz Lis analysiert die Grenzlandschaft unter den Gesichtspunkten der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Euroregion pro Europa Viadrina. Der Artikel strukturiert die Bildungschancen in der deutsch-polnischen Grenzregion, ihre geschichtlichen Grundlagen und die unterschiedlichen Lernorte interkulturellen Lernens.

Eine Annäherung an außerschulische politische Bildung in Polen und Deutschland, ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Konzepten, Bürgerbegriffen und wahrgenommene gesellschaftliche Herausforderungen werden von *Hanna Solarczyk-Szwec* und *Tilman Grammes* aufgezeigt. Die beiden renommierten Experten antworten auf unterschiedliche und inspirierende Weise auf die zwölf Interviewfragen, die ihnen durch Nikolaus Teichmüller gestellt wurden.

Wie gemeinsam im Grenzbereich gelernt werden kann, beschreibt *Camilla Badstübner-*

-*Kizik* in ihren Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik. Die Vielseitigkeit der verschiedenen Möglichkeiten, in denen Menschen beiderseits der Grenze miteinander in Kontakt kommen können, welche außerschulischen Lernorte und welche Medien hierzu einladen, wird in der umfangreichen Darstellung präsentiert.

Jana Matzdorf zeigt in ihrem Artikel auf, wie Kinder und Jugendliche ihre transnationale Lebenswelt wahrnehmen. Diese Einblicke gewinnt sie über die Auswertung von mentalen Landkarten, die deutsche und polnische Grundschulklassen gezeichnet haben. Die Bildanalyse macht deutlich, wie stark die Oder als Grenzfluss Freizeit- und Bildungsverhalten der Kinder und Jugendlichen noch immer bestimmt.

Vorstellungen und Deutungsmuster stehen auch bei *Lukas Sommer* im Mittelpunkt seiner qualitativen Analyse. Er hat Jugendliche zu ihrer Wahrnehmung der Integrationspolitik und ihrem Zusammenleben mit geflüchteten Mitschülerinnen und Mitschülern befragt. Seine Rekonstruktion zeigt, welche Chancen zum interkulturellen Lernen die Migrationsgesellschaft bietet und wie kreativ Jugendliche mit den Herausforderungen alltäglicher Integration umgehen.

Matthias Busch stellt in seinem Artikel die exkursionsdidaktischen Grundlagen transnationaler Bildungsarbeit dar. Er zeigt, welche Chancen für historisch-politisches Lernen an außerschulischen Orten in der Grenzregion zu finden sind und wie sich das Potential transnationaler Regionen methodisch und didaktisch erschließen lässt.

Den theoretischen Teil beschließt *Nikolaus Teichmüller* mit Überlegungen zum Spannungsfeld von Aktivierung und Überforderung in interkulturellen Begegnungen. Um Grenzen überwinden zu können, müssten zunächst bestimmte individuelle Grenzen gewahrt werden und der körperlich-seelische Zustand der Begegnungsteilnehmenden stärkere Berücksichtigung in Lernprozessen finden.

Teil II der Publikation wendet sich der transnationalen Bildungsarbeit in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung zu. Eine dokumentierte Podiumsdiskussion der Fachtagung „*Schulen grenzenlos vernetzen*“ – *Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen entwickeln und gestalten* stellt Fördermöglichkeiten und Perspektiven transnationaler Bildungsarbeit in Europa vor. *Jarostaw Brodowski* vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk, *Iwona Kowalczyk* von der Euroregion Pomerania und *Antje Sember* vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geben neben allgemeinen Hinweisen zu Förderpraxen und inhaltlichen Programmschwerpunkten Tipps und Hinweise für erfolgreiche Antragstellungen und Finanzierungsmöglichkeiten transnationaler Bildungsprojekte.

Ein Beispiel gelungener Partizipation von Jugendlichen an Entscheidungsprozessen

in der deutsch-polnischen Grenzregion gibt der Artikel von *Christopher Lucht*, der die seit Jahren in Schloß Trebnitz stattfindende Arbeit des Oderlandjugendrats porträtiert und Einblicke in jugendrelevante Themen und aktive Gremienarbeit von Jugendlichen in der Grenzregion zeigt.

Einen Vorschlag für kulturgeschichtliche Bildungsarbeit in grenzüberschreitenden Projekten bietet *Barbara von Campe* in ihrem Beitrag. Ausgehend von unterschiedlichen Sinndeutungen, die mit dem Begriff der Grenze verbunden werden, erläutert die Autorin Möglichkeiten für eine interdisziplinäre Herangehensweise an das transnationale Feld und entwickelt Perspektiven für innovative kulturtouristische Bildungsprojekte.

Ein weiteres Beispiel gelungener und langfristig implementierter grenzübergreifender Kooperation liefert *Nikolaus Teichmüller* mit seinem Bericht über die deutsch-polnische Schülerfirma „Kaffee zum Glück“. Es wird gezeigt, wie ein Projekt transnational und inklusiv gerade für sozial benachteiligte Jugendliche die Chance bietet, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen und einen Einstieg in ein zukünftiges Berufsleben zu finden.

Abschließend berichten zwei Akteure der außerschulischen Bildungsarbeit in einem Interview über ihre Erfahrungen, Schwierigkeiten und Möglichkeiten außerschulischer Bildung in Grenzregionen. *Kornelia Kurowska* macht hierbei auf die Durchsetzungskraft aufmerksam, die bei der täglichen Arbeit benötigt wird. *Sergey Lapshin* erzählt, wie Jugendliche in ihrer Umgebung gestaltend tätig werden können.

Teil III des Sammelbandes legt sodann den Fokus auf die transnationale Schulpraxis und ihre Vernetzung mit non-formalen Angeboten in Grenzregionen. In Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern und zivilgesellschaftlichen Akteuren besitzen grenzregionale Schulen besondere Möglichkeiten und Verantwortung, transnationale, interkulturelle Lern- und Partizipationsprozesse anzuleiten und entsprechende Angebote im Schul- und Unterrichtsleben zu verankern.

Im Rahmen der Fachkonferenz „*Schulen grenzenlos vernetzen*“ – *Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen entwickeln und gestalten* fand im Februar 2016 ein Austausch von Schulpraktikern und Akteuren der außerschulischen Bildungsarbeit aus unterschiedlichen Grenzregionen über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten transnationaler Bildungsarbeit statt. Unter dem Titel *Transnationale Kooperationen zwischen Sonntagsrede und Alltag* dokumentiert der einleitende Beitrag die Podiumsdiskussion der Tagung, in der außerschulische Bildner, Lehrende und Schulleiterinnen und Schulleiter binationaler Schulen und Schulprojekte über Chancen und Erfahrungen ihrer grenzüberschreitenden pädagogischen Arbeit sprachen. Teilnehmende waren *Hans Bächle* (Schulleiter des Deutsch-Französischen Gymna-

siums Saarbrücken), *Regina Metz* (Schulleiterin der Europaschule Löcknitz), *Volker Staudt* (Schulleiter des Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeums), *Michael Christiansen* (Lehrer in der Europaklasse der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll), *Kornelia Kurowska* (Geschäftsführerin Borussia e.V. Olsztyn/Allenstein) und *Sergey Lapshin* (Verein Genius Loci – Duch Miejsca in Ruda Śląska).

Nikolaus Teichmüller stellt in seinem Aufsatz das Projekt „Translimes“ vor. Das Kooperationsprojekt zwischen dem Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V. und der Technischen Universität Kaiserslautern begleitete von 2014 bis 2016 Schulen in der Entwicklung transnationaler Schulprofile in der deutsch-polnischen Grenzregion. Der Artikel zeigt, wie vielschichtig transnationale Lernchancen in Unterricht und Schule implementiert werden können und welche Chancen eine grenzübergreifende Zusammenarbeit für die Schulgemeinschaft bietet.

Dem Beitrag folgen Porträts der fünf am Projekt beteiligten Schulen. Die Gestaltung der Schulen, ihre transnationalen Projekte und schulspezifischen Curricula geben einen vielseitigen Einblick in lebendige Schulkulturen in der deutsch-polnischen Grenzregion.

Die langjährigen Erfahrungen transnationaler schulischer Unterrichtspraxis stellt *Michael Christiansen* in seinem Bericht über die deutsch-dänische Europaklasse dar. Der Text offenbart die vielen unterschiedlichen geschichtlichen, kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Anknüpfungspunkte, die sich durch binationale Klassenräume ergeben können.

Tomasz Lis beschreibt in seinem Artikel über das Projekt „Terra Transoderana: Deutsch-Polnische Unterrichtsentwicklung“, welche vielfältigen Möglichkeiten entstehen, wenn Praktiker schulischer Bildung im Rahmen einer binationalen Lehrerfortbildung lokalspezifische Unterrichtseinheiten, Projektformate und Jugendbegegnungen für die deutsch-polnische Grenzregion planen und erproben.

Einen Überblick über weitere Formate und Erfahrungen grenzübergreifenden Lernens in Europa bieten die Schulporträts, die den dritten Teil beschließen. In ihnen werden unterschiedliche, traditionsreiche und neu gegründete binationale Schulmodelle vorgestellt. Die Beiträge geben Einblicke in Chancen und Herausforderungen innovativer transnationaler Schularbeit ganz unterschiedlicher Grenzregionen. Dabei werden die jeweiligen Schulporträts ergänzt durch Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. den beteiligten Lehrkräften. Es werden porträtiert: das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken, die Europaschule Löcknitz, das Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum und die deutsch-dänische Europaklasse der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll.

Transnationale Jugendarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion – Gestaltungsräume, Handlungsbedarf und Blick in die Zukunft

Ein Interview mit Magdalena Chaciej (MC), Marta Kurek (MK), Sylwia Łaskarzewska-Pacewicz (SŁP), Michał Kwaśniewski (MKW), Darius Müller (DM) und Maxi Pfeiffer-Barth (MPB).

Im gemeinsamen Gespräch blicken Partner des Erasmus-plus-Projekts¹ auf zwei intensive Jahre deutsch-polnischer Jugendpartizipation und Kooperation zurück. Viele Tage gemeinsamer, vertrauensvoller Arbeit und des Lernens mit- und voneinander brachten die Projektpartner eng zusammen. Dieser Text unterstreicht gleichzeitig auf eine kurzweilige Art, dass dieses Projektresultat ein gemeinsames Ergebnis ist. Es ist ein Stimmen-Chor von so vielfältigen Partnern aus dem formalen und non-formalen Bildungsbereich mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen. Und dennoch entstand ein nuanciertes, aber ein gemeinsames und schlüssiges Bild der Jugendarbeit in der Grenzregion mit ihren Problemen und Chancen.

Welche Aufgabenfelder bestehen für die deutsch-polnische Jugendarbeit?

DM: Wenn am Anfang der 90er Jahre noch die sog. Versöhnungsarbeit im Vordergrund stand und vor allem Projekte, die geschichtliche Fragen zu eben diesem Thema und den Abbau von Vorurteilen zum Ziel hatten, ändern sich die Aufgaben seit dem EU-Beitritt Polens und seiner Aufnahme in den Schengener Raum. Hier in der Grenzregion spielen vor allem die Fragen des Alltags einer Region ohne Grenzkontrollen, aber trotzdem mit vielen Hindernissen und Barrieren, eine wichtige Rolle. Das Förderhandbuch des EU-Programms INTERREG V A für die Grenzregion für die Jahre 2014-2020 stellt beispielsweise fest: „Ein bedeutendes, noch immer nicht in ausreichendem Maße genutztes Potenzial der Grenzregion liegt in der Entwicklung der Zusammenarbeit der Einwohnerinnen und Einwohner und Institutionen, die eine

¹ Die hier interviewten Partner des Erasmus-plus-Projekts sind: Bildung- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz (Darius Müller), Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung (Marta Kurek), Landkreis Gorzów Wielkopolski (Magdalena Chaciej), Landkreis Märkisch-Oderland (Maxi Pfeiffer-Barth), Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium Forst (Michał Kwaśniewski) und Schulverbund Boleszkowice (Sylwia Łaskarzewska-Pacewicz).

Überwindung mentaler, sprachlicher und soziokultureller Barrieren voraussetzt (vgl. EGO/EPRC 2012, 92, 100; EHK ER PEV 2013, 45). Durch stärkere innovativ und kooperativ ausgerichtete Interaktion von Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft lassen sich grenzbedingte strukturelle Nachteile abmildern und grenzübergreifende Potenziale nutzen. [...] Dazu gehören das gegenseitige Kennenlernen von Sprache und Kultur, der Austausch und die Begegnung von Kindern und Jugendlichen im schulischen, aber auch im Freizeitbereich, Begegnungen im Alltag, die Kooperation von Vereinen und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren, gemeinsame Sport- und Kulturveranstaltungen [...].² Wenn die Aufgaben der Jugendarbeit darin bestehen, die Jugendlichen beim selbstbestimmten Start in das Erwachsenenleben zu unterstützen, so ist es in der Grenzregion ein Leben in einer multikulturellen Region mit beruflichen wie privaten Potenzialen, auf die die Jugendlichen aufmerksam gemacht werden sollen. Politische Bildung, die die Bereiche Europa, zivilgesellschaftliches Engagement, Demokratie und nachhaltige Entwicklung thematisiert, gehört ebenso dazu wie die kulturelle Bildung, wie auch die formale Bildung (z.B. die Nachbarsprache) und damit beispielsweise die berufsvorbereitende Bildung.

MK: Tatsächlich ist die Öffnung in multikulturelle Gesellschaften hinein wichtig. In diesem Sinne kämen noch solche Stichpunkte wie Auseinandersetzung mit eigener Identität, Toleranz, Umgang mit Vielfalt und Ambiguitäten dazu. Man soll den Bedarf und die Bedeutung von Solidarität und internationaler Zusammenarbeit über die Grenzen des eigenen Landes hinweg anerkennen. Die deutsch-polnische Jugendarbeit soll sich mit dem Thema „Wir in Europa“ auseinandersetzen – was bedeutet es für uns u.a. im Hinblick nicht nur auf die gemeinsame Vergangenheit, sondern auch auf die gemeinsame Zukunft. Die Relevanz von europäischen und globalen Fragen muss auf die Ebene der Jugendlichen heruntergebrochen und gemeinsam diskutiert werden.

MC: Die deutsch-polnische Zusammenarbeit dauert schon seit über 20 Jahren. In einer so lange Zeit kann man Veränderungen und eine Evolution sehen, welcher der Prozess der Zusammenarbeit unterlag. In den ersten Jahren ging es vor allem darum, sich gegenseitig kennenzulernen und sich an den Nachbarn jenseits der bisherigen Grenze zu gewöhnen. Als die Grenze mehr zu einem vertraglichen Eintrag wurde und seitdem eher eine verbindende als trennende Funktion erfüllte, hat man eingesehen, dass auf beiden Seiten ähnliche Probleme auftreten. Eine immer geringere Bedeutung hatte auch die Sprachbarriere, da im Laufe der Zeit immer mehr Jugendliche und Erwachsene die Nachbarsprache kennenlernten. Wir haben zahlreiche gemeinsame

² Kooperationsprogramm INTERREG V A Brandenburg – Polen 2014-2020 im Rahmen des Ziels „Europäische territoriale Zusammenarbeit“ des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE). Potsdam 2014, 15. URL: <http://interregva-bb-pl.eu/wp-content/uploads/2016/03/Kooperationsprogramm-INTERREG-V-A-deutsch.pdf> [Stand: 18.11.2016].

Begegnungen hinter uns, sowohl im Zusammenhang mit gemeinsamen Projektideen als auch durch ganz normale zwischenmenschliche, private Kontakte. Dies bewirkt, dass das vorherige Misstrauen und möglicherweise auch Angst durch Vertrautheit ersetzt wird, was uns erlaubt, unsere Region als gemeinsames Kooperationsfeld zu betrachten. Ich glaube, dass zu den Aufgaben, die vor der deutsch-polnischen Jugendarbeit stehen, vor allem die weitere Entwicklung sowohl sprachlicher als auch sozialer Kompetenzen und das Kennenlernen der Kulturen gehören. Das kann vor allem durch die Umsetzung weiterer gemeinsamer Projekte erreicht werden, nicht nur direkt im sprachlichen Bereich, sondern auch in solchen Bereichen, die für Jugendliche attraktiv sind und ihren Interessen entsprechen (z.B. Sport, künstlerische Aktivitäten, zivilgesellschaftliches Engagement).

SELP: Die Aufgaben der deutsch-polnischen Jugendarbeit sollen sich um die Toleranz im Sinne der Wertschätzung für das Anderssein als auch die Entdeckung der Ähnlichkeiten und Differenzen in den beiden Völkern und Kennenlernen der Kulturen beider Länder drehen.

MKW: Die Zusammenarbeit sollte die Jugendlichen aus beiden Ländern (Deutschland und Polen) einander näherbringen. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit haben, Sprache und Kultur des Nachbarlandes kennenzulernen und dadurch auch Vorurteile abzubauen.

Wie ist der Stand deutsch-polnischer Kooperation im Bereich der Jugendarbeit?

MK: Sie ist routiniert gut auf verschiedenen Ebenen (z.B. Partnerschaften von Städten, Schulen, Einrichtungen), braucht allerdings neue Impulse und „frischen Wind“, der über die klassische „Überwindung von Vorurteilen“ und Geschichte hinausgeht. Es gibt genug an aktuellen, spannenden und jugendrelevanten Themen!

DM: In dem o.g. Handbuch steht dazu: „In den letzten 20 Jahren wuchs das Engagement zur grenzüberschreitenden Kooperation beträchtlich. Es entstand eine Vielzahl an Kooperationen zwischen Gemeinden, Behörden, Vereinen und Initiativen aller Art in vielen Themenfeldern.“³ Das ist tatsächlich der Fall, aber es gibt keine wirklich stabilen Strukturen und die in der ersten Frage beschriebenen Aufgabenfelder machen es deutlich, wie groß die Herausforderung und der Bedarf auch sind. Es gibt natürlich Kooperationen mit jahrelanger Tradition, aber es fehlt m.E. an einer echten Verankerung dieser Kooperation in dem Alltag des Systems der freien oder der verbandlichen Jugendarbeit. Vielmehr sind es regelmäßig stattfindende Begegnungen, die hilfreich und wichtig sind, aber sie reichen bei Weitem nicht aus,

³ Ebenda.

um eine alltägliche wie selbstverständliche deutsch-polnische Jugendarbeit in der Grenzregion zu gewährleisten.

MC: Vor dem EU-Beitritt Polens und der Aufnahme in den Schengen-Raum war jeder Kontakt, jede Möglichkeit, in das andere Land zu reisen und sich mit einer anderen Wirklichkeit zu konfrontieren, ein großes Unterfangen. Im Laufe der Zeit ist die Möglichkeit, frei zu reisen und andere Menschen, andere Wirklichkeiten kennenzulernen, zum Alltag und Normalität geworden. Das beeinflusst auch den Zustand der deutsch-polnischen Zusammenarbeit, auch im Zusammenhang mit der Jugendarbeit.

MKW: Es gibt immer mehr interessante Projekte für Jugendliche und die Gruppe von Menschen, die an deutsch-polnischen Projekten teilgenommen haben, wird immer größer, d.h. in der Zukunft gibt es immer mehr Menschen auf dem Arbeitsmarkt, die nicht mehr klischeehaft denken werden.

Wo gibt es Verbesserungsbedarf in der Zusammenarbeit deutscher und polnischer Träger, Institutionen und Verwaltungen in Bezug auf die Grenzregion?

MKW: Leider kann ich nach wie vor nicht alle interessierten Schülerinnen und Schüler zu einem Projekt mitnehmen, denn es gibt immer noch unterschiedliche Kosten, die auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entstehen (Schloß Trebnitz gehört in diesem Fall zu den Ausnahmen). Wenn sie für den Austausch zahlen müssen, dann kann ich nur diese Schülerinnen und Schüler nehmen, die sich das finanziell leisten können und nicht die, die das durch Fleiß verdient haben.

DM: Die meist nicht vorhandene institutionelle Verankerung, die fehlende institutionelle Förderung (wenigstens eine teilweise) dieser Kooperation verhindern eine inhaltliche wie quantitative Erweiterung der deutsch-polnischen Zusammenarbeit in dem Bereich. Mit unserem deutsch-polnischen Oderjugendrat machten wir die Erfahrung, dass gerade die fehlenden Möglichkeiten - aber vielleicht auch der nicht genügende Wille hierzu - eines kommunal verankerten Jugendpartizipationsgremiums und die ständig wechselnden Förderquellen die Haupthindernisse einer wirklichen dauerhaften Etablierung und inhaltlichen Fortentwicklung dieses so wichtigen Gremiums sind. Im Vorstand der LEADER-Region Märkische Seen machen wir die Erfahrung, dass die Jugendpartizipation sogar da schwierig ist, wo sie eine Bedingung für eine finanzielle Förderung eines Investitionsvorhabens ist, weil es keine tradierten Wege hierbei gibt. Und LEADER ist ein auf die nationale Förderkulisse festgelegtes Förderprogramm. Daher ist der deutsch-polnische Bereich eine um ein Vielfaches größere Herausforderung – ein mehrfach dickes Brett. Daher müssten motivierte Kommunen, NGOs, Schulen usw. dauerhaft unterstützt werden, auf jeden

Fall nicht kürzer als fünf Jahre, um wirklich nachhaltig etwas etablieren zu können.

MK: Die deutsch-polnische Zusammenarbeit in der Grenzregion braucht mehr Verankerung in das Alltagsleben der Menschen und soll nicht nur Eventcharakter haben. Sie braucht Projekte nicht nur für Jugendliche, sondern auch für verschiedene Generationen, Familien und ebenfalls Träger der sozialen Arbeit.

SLP: Zu verbessern sind vor allem die Mitwirkung der Jugendlichen bei den das Leben in Grenzregionen betreffenden Entscheidungsprozessen, das zivilgesellschaftliche Engagement, Initiierung positiver Änderungen im Umfeld und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

MC: Unsere Erfahrungen in der Zusammenarbeit zwischen polnischen und deutschen Trägern, Institutionen, aber auch Einwohnern sind immer besser und sie wurden zur Normalität. Das Wort „Normalität“ bedeutet aber nicht den Alltag im negativen Sinne. „Normal“ muss nicht „langweilig“ heißen. Auf vielen Ebenen erzielt die Zusammenarbeit hervorragende Resultate, das gegenseitige Kennenlernen trägt Früchte in Form der Leichtigkeit, mit der weitere gemeinsame Maßnahmen ergriffen werden. Es gibt natürlich immer noch Bereiche, in denen die Zusammenarbeit gefestigt werden könnte. Das letzte Jahr hat uns gezeigt, dass in unserem Landkreis Bedarf für die Kooperation der Einwohner in ländlichen Gebieten besteht. Die in diesem Jahr für polnische Ortsvorsteher organisierten Reisen nach Deutschland weckten ein ganz großes Interesse. Die Möglichkeit, sich gegenseitig kennenzulernen und aus den Best-Practice-Beispielen, unter anderem im Bereich der Zivilgesellschaft, auf der Gemeinde- oder Dorfebene zu schöpfen, war eine der wichtigsten Aufgaben im laufenden Jahr.

Welche Erfolge sind im Bereich deutsch-polnischer Jugendarbeit zu nennen?

SLP: Unsere Schule nimmt an deutsch-polnischen Projekten seit März 2011 teil. Die Schülerinnen und Schüler nahmen aktiv an den Arbeiten des Oderland-Jugendrates teil.

DM: Die vielen Tausend Begegnungen, ein gewachsenes Netzwerk an Akteuren im formalen wie im non-formalen Bereich, die ganz engagiert unter manchmal schwierigen Bedingungen eine tolle Arbeit leisten, ist sicherlich ein ganz großer Erfolg. Gleiches gilt für die große Zahl an ehrenamtlich Engagierten und die nun entstandene Selbstverständlichkeit, dass eine deutsch-polnische Jugendbegegnung für jeden etwas auf sich haltenden Träger in der Grenzregion einfach dazu gehört. In einigen Umfragen zeigen Jugendliche in der Grenzregion weniger Vorurteile Polen gegenüber als Jugendliche im Rest der Republik, was sicherlich mit den vielen Begegnungserfahrungen in der Grenzregion zu tun hat. Grundsätzlich ist der deutsch-polnische

Bereich mitverantwortlich für die Popularisierung von außerschulischer Bildung in der Grenzregion und ein fester Bestandteil dieser.

MK: Die deutsch-polnische Zusammenarbeit ist eine Erfolgsgeschichte seit 25 Jahren dank vielen engagierten Menschen und Trägern der Bildungs- bzw. Jugendarbeit auf beiden Seiten der Grenze und natürlich auch dank dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk, das diese Arbeit ermöglicht! Wir dürfen allerdings nicht vergessen, dass der Erfolg nicht einmal für immer gegeben ist, und sollten weiter hart dafür arbeiten.

MC: Die Lage unserer Region, auch wenn sie von den zentralen Institutionen weit entfernt ist, ihr Status als Grenzregion, wird endlich als Vorteil betrachtet. Die Nähe zur anderen Sprache, Kultur und Mentalität sowie die Möglichkeit, sie kennenzulernen, erlauben es, die heutige Welt aus breiterer Sicht zu betrachten. Das hilft den Jugendlichen, sich für neue Erfahrungen zu öffnen, setzt den Willen und Mut frei, neuen Herausforderungen die Stirn zu bieten, nicht nur im direkten Zusammenhang mit der deutsch-polnischen Zusammenarbeit, sondern auch im Sinne der allgemeinen Lebenserfahrungen.

MKW: Die Schülerinnen und Schüler sind offener geworden. Polen/Deutschland ist nicht mehr ein Nachbarland, sondern auch ein Land, in dem unsere Freunde leben, die genauso wie wir sind und mit denen wir über alles sprechen können.

Was zeichnet qualitativ hochwertige Jugendarbeit im transnationalen Kontext aus?

MC: Meiner Meinung nach ist „Partnerschaft“ Schlüsselwort bei jeder Zusammenarbeit. Es bedeutet die Möglichkeit, in einer Diskussion den eigenen Gesichtspunkt, die eigenen Bedürfnisse ganz klar vorzustellen, ohne befürchten zu müssen, dass das negativ wahrgenommen wird - was jedoch nicht bedeutet, dass keine Kritik geäußert werden darf. Es ist eine Garantie, dass unsere Bedürfnisse von dem Partner ausgewertet und berücksichtigt werden, was der Partner auch von uns erwartet.

DM: Die sprachliche Gleichberechtigung, also die Übersetzung während der Maßnahmen, so dass jeder in seiner Muttersprache seine Gedanken äußern darf, gehört zu einem wichtigen Element der Qualitätssicherung. Die Sensibilität für Interkulturelles und die Vielfalt, die sich durch alle Etappen der Arbeit (Planung, Vorbereitung, Durchführung, Evaluation) durchzieht, ist ebenfalls grundlegend. Ein partnerschaftlicher, vertrauensvoller Umgang der Kooperationspartner ist genauso wichtig wie die auch in der üblichen Jugendarbeit wichtige Beteiligung der Jugendlichen.

MK: Besonders wichtig sind die aktive Einbeziehung der Jugendlichen in Gestaltung aller Aktivitäten und in die Entscheidungsprozesse sowie die langfristige Wirkung

auf die Teilnehmenden und ihr Umfeld im Sinne des Kompetenzerwerbs, des Empowerments und der Motivation für weitere Handlungen.

MKW: Jugendarbeit gibt den Schülerinnen und Schülern die Motivation zum Fremdsprachenlernen. Sie denken vielfältig und nehmen Rücksicht auf die Partner aus dem Nachbarland.

MPB: Eine qualitativ hochwertige Jugendarbeit im transnationalen Kontext ist kein starres Unterfangen, sondern richtet sich flexibel nach den aktuellen Bedürfnissen. Um die aktuellen Bedürfnisse zu erkennen, zu analysieren und die Angebote der Jugendarbeit darauf auszurichten, ist es notwendig, dass es ein System gibt, welches darauf ausgerichtet ist. In einem Produktionsbetrieb wäre dies ein klassisches Qualitätsmanagementsystem. Da es in der Jugendarbeit jedoch um die Arbeit mit den Menschen geht, ist dieses hier wenig zielführend. Jedoch zeichnet sich eine qualitativ, hochwertige Jugendarbeit im transnationalen Kontext darin aus, dass sie sich kontinuierlich weiterentwickelt. Im Unternehmen ist es wichtig und bezeichnend, wenn Rollen, Verantwortlichkeiten und Befugnisse klar geregelt sind. Hochwertige transnationale Jugendarbeit ist immer kontextbezogen und bedenkt sowohl die Erfordernisse und Erwartungen der Zielgruppe, als auch die Erfordernisse und Erwartungen der einzelnen Akteure in der Jugendarbeit (Fachkräfte, Kooperationspartner, Landkreis/Kommune etc.). Die einzelnen Prozesse in der Jugendarbeit werden im transnationalen Kontext regelmäßig überprüft und gegebenenfalls dem aktuellen Bedarf angepasst. Das wichtigste Kennzeichen qualitativ hochwertiger Jugendarbeit im transnationalen Kontext ist die Fachkraft. Bereits in der Studie „Ausgebrannt – Arbeitssituation und -belastung bei Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit im Land Sachsen-Anhalt“⁴ wurden wichtige Faktoren benannt, welche in einer qualitativ hochwertigen Jugendarbeit berücksichtigt werden sollten. So zeichnet sich diese durch ein Angebot an Beratung, Fachkräfteaustausch und Supervision aus, denn viele der befragten Fachkräfte gaben an, nur unzureichend auf formale Unterstützungs- und Beratungsangebote (z.B. Supervision, Fachaustausch) zurückgreifen zu können. „Berufliche Probleme und schwierige Situationen werden überwiegend «mit nach Hause» genommen und durch informelle Unterstützung von Seiten der Familie/des Freundeskreises (86%) oder der Kolleg/innen (89%) zu bewältigen versucht. Nur 59% der Befragten sehen sich durch ihren Träger und 48% durch Vorgesetzte unterstützt. Die Unterstützung von Seiten der kommunalen Einrichtungen und der Politik wird

⁴ Die Ergebnisse der Studie wurden von Peter-Ulrich Wendt auf dem Fachtag Fokus Jugend 2011: „engagiert, flexibel – ausgebrannt?“ am 28.09.2011 in Magdeburg präsentiert. Vgl. dazu Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt e.V. (Hrsg.): Fokus Jugend 2011, engagiert, flexibel – ausgebrannt?! Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen-Anhalt. Dokumentation zum Fachtag am 28. September 2011 in Magdeburg, S.22-37. URL: http://kjr-lsa.de/ger/publikationen/dokus/fokus_Doku_2011_final.pdf [Stand: 22.11.2016].

überwiegend als mangelhaft erlebt“.⁵ Des Weiteren wird ein besonderer Wert auf die Zusammenarbeit mit Politik und Behörden gelegt. „63% der Befragten sehen sich in ihrer Arbeit durch die Politik, 30% durch die Kommunalverwaltung, 28% durch Landesjugendämter und 26% durch örtliche Jugendämter eingeschränkt“.⁶ Aufgabe qualitativ hochwertiger Jugendarbeit im transnationalen Kontext ist es demnach ebenso eine gute Kooperationsbeziehung zu den örtlichen politischen und behördlichen Akteuren aufzubauen, welche wertschätzend und konstruktiv gestaltet ist. Grundlegend prägen folgende Bereiche in der Jugendarbeit im transnationalen Kontext die Unternehmensstruktur für die Fachkräfte:

- *Strukturierung* – klare Strukturen, mehr Flexibilität und kurze Wege innerhalb und außerhalb der Träger; stimmiges Personalkonzept;
- *Sicherheit* – die Sicherung beruflicher Perspektiven und eine Einschränkung befristeter Projektförderungen;
- *Qualifikation* – mehr Investition in Verfachlichung und Professionalisierung der Fachkräfte; Möglichkeiten zur Weiterbildung;
- *Unterstützung* – bessere Unterstützungs- und Beratungssysteme in beruflich belastenden Situationen (z.B. Supervision, Coaching) auch durch externe Professionelle; Raum für Erholung/Entspannung auch während der Arbeitszeit;
- *Vernetzung* – Aufbau guter träger- und kollegienübergreifender Netzwerke im Sozialraum; Zusammenarbeit mit Regelinstitutionen (z.B. Schule/ Schulsozialarbeiter); Austausch mit Fachkräften und anderen Professionellen;
- *Anerkennung* – positive Anerkennungskultur; Zeichen der Wertschätzung; objektive Medienberichterstattung; Teamarbeit und Teamgeist; verbessertes Arbeitsklima; Arbeiten auf Augenhöhe;
- *Interessenvertretung* – Aufbau von Fachgremien; mehr Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

Was sind, aus Ihrer Sicht, Gelingensbedingungen transnationaler Jugendpartizipation?

DM: Ein langer Atem, der zu einer dauerhaften, wenn nicht Struktur, dann wenigstens zu einer Tradition der transnationalen Jugendpartizipation führt. Eine zumindest

⁵ Vgl. <http://www.anerkennung-sozial.de/2011/11/studie-fachkraefte-der-kinder-und-jugendarbeit-zunehmend-uberlastet/> [Stand: 22.11.2016].

⁶ Ebenda.

teilweise institutionell-finanziell stabile Struktur an Akteuren und Formaten. Gleichzeitig Raum für Innovationen und Flexibilität, wozu eine Projektförderung dann gut geeignet ist. Es muss wirkliche Bildungslandschaften mit Akteuren der schulischen wie außerschulischen Bildung geben, die gleichberechtigt und nachhaltig miteinander kooperieren. Ferner muss es Anerkennungs- und Unterstützungsverfahren seitens der Verwaltung und Politik geben. Die Jugendpartizipation muss einen ständigen Platz im Entscheidungsprozess haben.

MC: Ein großer Vorteil für die Entwicklung der transnationalen Zusammenarbeit ist eine geringe, sowohl geographische als auch mentale Entfernung. Dazu gehört unter anderem eine einfache Verständigung, z.B. sprachlich. Gleich wichtig ist der Grad des Engagements der Lehrkräfte und Betreuer der Jugendlichen. Jugendliche nehmen sie sich zum Vorbild mit ihrer Verhaltensweise und Einstellung zur transnationalen Arbeit. Es ist zugleich wichtig, dass das Angebot der transnationalen Zusammenarbeit mit den Jugendlichen, den neuen Technologien und Themen, die Jugendliche ansprechen, Schritt hält.

MK: Entscheidend ist partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe – Themen, Inhalte und Bedarfe werden gemeinsam festgelegt, Verantwortung für das Gelingen der Projekte wird gemeinsam auch durch alle Beteiligten, einschließlich der Jugendlichen, getragen. Die Relevanz der Themen für alle Beteiligten ist in diesem Fall klar erkennbar. Wege der sozialen und formellen Anerkennung des Engagements müssen erprobt und in der Praxis umgesetzt werden. Schlussendlich muss es auch auf der politischen Ebene eine ehrliche Bereitschaft für diese Auseinandersetzung geben.

MPB: Wertschätzung und Anerkennung sind zentrale Themen der transnationalen Jugendarbeit. Das Gelingen hängt untrennbar mit beiden Faktoren zusammen. Jugendliche sind sehr sensibel. Nur wenige engagieren sich im sozialen Bereich und investieren Zeit in Partizipationsprojekte. Oftmals hängt dies damit zusammen, dass Jugendliche nicht ernst genommen werden, dass ihre Stimme in Abstimmungen nicht gleichwertig ist. Begegnet man jedoch Jugendlichen mit Achtung und Wertschätzung und erkennt Ihre Meinung und Ihre Stimme an, so fühlen sie sich aufgewertet und anerkannt. Dies führt unweigerlich zu einer Identifikation, was eine normale menschliche Neigung ist. Identifikation wiederum führt zu mehr Engagement und somit zum Gelingen transnationaler Jugendarbeit. Gleiches gilt für die Wertschätzung und Anerkennung der Fachkräfte und Kooperationspartner.

Man kann nicht davon ausgehen, dass Jugendlichen und Akteuren in der transnationalen Jugendarbeit alle Strukturen, Abläufe und Verfahren geläufig sind. Aus diesem Grund ist es wichtig, Unterstützung anzubieten. Fühlen sich alle Beteiligten gut beraten, haben sie Ansprechpartner und erhalten sie Unterstützung, so sind die Hürden der aktiven Partizipation im transnationalen Kontext geringer, als

wenn alle Beteiligten auf sich allein gestellt sind.

Sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Jugendlichen spielen Qualifizierungen eine immer größer werdende Rolle. Für Jugendliche werden selbst beim Einstieg in den Beruf immer mehr bereits vorhandene Qualifizierungen, Engagementbescheinigungen o.Ä. als positiv bewertet und erhöhen die Chancen bei der Ausbildungs- bzw. Studienplatzsuche. Integriert man nun den Bedarf an Qualifizierung in die transnationale Jugendarbeit, so wird ihr Gelingen wahrscheinlicher.

Die Vernetzung spielt in allen Bereichen der transnationalen Jugendarbeit eine zentrale Rolle. Sowohl für die Jugendlichen als auch für die Akteure der transnationalen Jugendarbeit ist die Vernetzung von besonderer Bedeutung und trägt stark zum Gelingen bei.

MKW: In diesem Kontext sind auch interessante Sprach- und Kennenlernspiele von Bedeutung. Die Schüler müssen sich kennen lernen. Angst und Scheu kann man durch unterschiedliche motorische Spiele verringern. Die Schülerinnen und Schüler bekommen Impulse zur weiteren Arbeit.

SLP: Es ist auch absolut notwendig, die andere Kultur, Sitten und Bräuche kennenzulernen und ständig seine Sprachkenntnisse zu vertiefen.

Wie können Jugendliche gezielter angesprochen werden? Wie können sie direkter in Beteiligungsprozesse integriert werden?

MC: Ich glaube, dass wir in dieser Hinsicht vor allem auf Lebensstil und -tempo der heutigen Jugendlichen eine passende Antwort finden müssen. Die sich ständig verändernden und immer moderneren Möglichkeiten im Kommunikationsbereich fordern ein Umdenken von uns. Die Botschaft, betreffend die Möglichkeit der Teilnahme an partizipativen Prozessen, muss attraktiv genug sein, damit ein junger Mensch sich der Herausforderung stellt, an Begegnungen teilzunehmen. Er muss das Gefühl haben, dass er das im erwachsenen Leben gut verwerten kann.

MKW: Die Schülerinnen und Schüler sollen über Alltagsprobleme sprechen. Über Probleme, die sie am meisten in der Region oder zu Hause erleben. Wenn sie zu viel über Abstraktionen sprechen, die sie nie im Leben treffen, haben sie keine Motivation zum Handeln.

DM: Es ist ein langjähriger Prozess, um eine Stetigkeit und genügend Vertrauen aufzubauen, damit die Jugendlichen keine Alibi-Partizipation vermuten, wie das oft der Fall ist. Dabei ist die Kooperation zwischen Schulen und Vereinen sowie anderen Akteuren von grundlegender Bedeutung. Engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die Beteiligungsprozesse unterstützen und sogar in ihrem Unterricht behandeln oder gar

praktizieren, sind unabdingbare Botschafter und Verbündete bei der Verbreitung der Partizipationsideen. Natürlich ist der peer-to-peer-Ansatz von großer Bedeutung. Dafür muss der Beteiligungsprozess Spaß machen und den Jugendlichen ihre Selbstwirksamkeit vor Augen führen. Dann ziehen sie andere mit und sprechen sie direkt an.

MK: Sie müssen das Gefühl haben, Einfluss nehmen zu können und etwas verändern zu können, ohne aber gleichzeitig in viel Bürokratie oder formalisierte Abläufe integriert zu werden.

Welche Themenbereiche sollten von deutsch-polnischen Beteiligungsformaten abgedeckt werden?

DM: Wie in der ersten Frage bzgl. der Jugendarbeit beantwortet, ist die Weite des Themenbereiches auch hier fast unerschöpflich. Und das ist auch gut so, denn die Jugendlichen sollen Themen wählen können, die sie interessieren und die für sie wichtig sind, damit alle möglichen Teilnehmenden aller Schultypen, gerne auch inklusiv, von der Beteiligung profitieren können.

MC: Kurz gesagt müssen diese Themen spannend sein. Jugendliche wollen selbstständig über die aufzunehmenden Aktivitäten bestimmen. Unsere Aufgabe ist es, einen solchen Themenkatalog vorzubereiten, so dass Jugendliche die Möglichkeit der Auswahl haben. Ich denke, immer beliebter sind Themen im Zusammenhang mit Möglichkeiten, Lehre/Studium im Ausland aufzunehmen, Erfahrungen zu sammeln, die den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, sich den Lebensherausforderungen nicht nur im Inland, sondern auch im Ausland zu stellen.

MK: Ich sehe keine Grenzen bei den Themen, aber natürlich gibt es Sachen, die für die Jugendlichen greifbar oder besonders relevant sind, wie z.B. die Gestaltung des öffentlichen Raumes, Fragen zur Ausbildung, oder auch ganz aktuelle Themen, wie z.B. Integration und Geflüchtete.

MKW: Schulalltag, Arbeitsperspektiven, Hobbies, Interessen usw. Diese Inhalte geben den Schülerinnen und Schülern Mittel und Impulse zum Sprechen, Agieren, Handeln.

MPB: Wichtig sind Themen, die als konkrete Angebote für Jugendliche Verständigung und Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Polen unterstützen. Sehr gut hierfür bieten sich Veranstaltungen mit folgenden Schwerpunkten: Spurensuche (geschichtliche Aufarbeitung), Zukunft der Grenzgebiete, EU-Problematik (Europäische Union – alles eins, oder?) an.

SLP: Jugendliche sollen über Projekte im Grenzgebiet mitbestimmen.

Was wünschen Sie sich in Bezug auf das Feld der deutsch-polnischen Jugendarbeit für die Zukunft?

MC: Ich möchte, dass sich die Zusammenarbeit weiterentwickelt. Vor allem lege ich einen großen Wert darauf, dass immer mehr junge Menschen die Möglichkeit bekommen, interkulturelle Begegnungen zu erleben, neue Sprachen zu erlernen, das Leben nicht nur in der nächsten Umgebung zu beobachten, ausländische Gleichaltrige kennenzulernen und mit ihnen Kontakte zu knüpfen. Ich bin fern davon, die Kooperation der Jugendlichen zu institutionalisieren, doch von der Wirksamkeit solcher Institutionen wie die Euroregionen oder der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit hängt die Qualität und Entwicklung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Einwohnern, darunter auch Jugendlichen, aus unseren Ländern, ab.

DM: Eine Mischung aus institutioneller und projektbezogener Förderung wäre hilfreich, ein breites, engagiertes Unterstützerspektrum aus allen gesellschaftlichen und Bildungsbereichen auf beiden Seiten der Oder wäre ebenfalls ein großer Wunsch von mir. Wenn das Thema wirklich ernst genommen wird und es dauerhaft so bleibt, wird es nicht schwierig sein, die Jugendlichen dafür zu gewinnen. Ferner wäre eine verfassungsmäßige Verankerung der Jugendpartizipation, wie es in Schleswig-Holstein der Fall ist, hilfreich. In Verbindung mit der besonderen Stellung der nachbarschaftlichen Beziehung zu Polen, die bereits in der brandenburgischen Landesverfassung festgeschrieben ist, würde dies eine mehr als symbolische Unterstützung für die deutsch-polnische Jugendpartizipationsarbeit bedeuten.

MK: Ich würde mir weiterhin viel Enthusiasmus und Zuspruch von allen Seiten, auch von den Teilnehmenden, wünschen. Polen ist zwar bei weitem nicht so exotisch wie einige ferner gelegene Länder, das soll für das Engagement in die deutsch-polnische Projekte aber nicht ausschlaggebend sein! Oft bringt uns die Reise nach Polen selbst mehr als in die weiteste Ferne!

SLP: Ich würde mir wünschen, dass nach wie vor Kontakte geknüpft, Stereotype abgebaut, Fertigkeiten und Erfahrungen geteilt werden und dass man sich aktiv in das Leben der Gemeinschaft engagiert.

MKW: Mehr Achtung auf Kennenlern- und Sprachspiele, Sprachgebrauch, Integration und Tandemarbeit.

Teil I: Theoretische Grundlagen transnationaler Bildung und Partizipation

Darius Müller, Christopher Lucht, Beata Rauch, Nikolaus Teichmüller

Qualitätskriterien für deutsch-polnische Jugendarbeit – Leitfaden für die deutsch-polnische Bildungspraxis

1. Das Europäische Zentrum für transnationale Jugendpartizipation

Im September 2014 begann die Strategische Partnerschaft *Europäisches Zentrum für transnationale Jugendpartizipation*. Sie war Resultat langjähriger Zusammenarbeit verschiedenster Organisationsformen und Institutionen auf beiden Seiten der Oder und stellte den Versuch dar, einen strukturierten Dialog – unterstützt durch die nötigen Mittel – zwischen erfahrenen und etablierten Akteuren der transnationalen zivilgesellschaftlichen Bildungslandschaft zu fördern.

Mitglieder der Strategischen Partnerschaft waren sowohl Verwaltungen, Schulen und Institutionen als auch Bildungsstätten, Vereine und Hochschulen.¹ Ziel war es, ein Zentrum für transnationale Partizipation zu gründen, das langfristig seine Expertise in den Bereichen der grenzübergreifenden Kooperationen, Bildungsprojekte und partizipationsfördernden Maßnahmen interessierten Akteuren, Einzelpersonen und politischen Entscheidungsträgern zur Verfügung stellen sollte. Das *Europäische Zentrum für transnationale Jugendpartizipation* wird nach Ablauf der Förderung unter Schirmherrschaft von Schloß Trebnitz e.V. weiter bestehen bleiben.

Seit der Eröffnung werden Dokumentationen transnationaler Bildungsangebote und Projekte im zentrumseigenen *Archiv für transnationale Partizipation* für Wissenschaft-

¹ Schloß Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum e.V. (<http://www.schloss-trebnitz.de/>); Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung (<http://www.krzyzowa.org.pl/index.php/de/fundacja-krzyzowa>); Adam-Mickiewicz-Universität Posen (<https://amu.edu.pl/>); Universität Hamburg (<https://www.uni-hamburg.de/>); Institut für angewandte Geschichte e.V. (<http://www.institut.net/>); Stiftung zur Stärkung der lokalen Demokratie (<http://frdl.org.pl/index.php>); Landkreis Gorzów Wielkopolski (<http://www.gorzow.pl/>); Landkreis Märkisch-Oderland (http://www.maerkisch-oderland.de/cms/front_content.php); Europaschule Forst (<http://www.gymnasium-forst.de/>); Schulverbund Boleszkowice (<http://www.boleszkowice.pl/strony/menu/32.dhtml>).

lerinnen und Wissenschaftler, Studierende, Lehrerinnen und Lehrer und alle weiteren Interessierten beiderseits der Oder zur Verfügung gestellt. Es soll dazu dienen, die Erforschung des außerschulischen Lernorts in der Grenzregion zu ermöglichen und die vorhandenen und entstehenden Potentiale der deutsch-polnischen Grenzregion so vielen Menschen wie möglich näher zu bringen und darüber zu informieren. Gleichzeitig soll es den im transnationalen Bildungsbereich praktisch Tätigen Zugang zu Methoden- und Lehrbüchern bieten und gerade Best-Practice-Beispiele auch nach Projektende weiter zugänglich machen. Für Lehrkräfte und Teamende der deutsch-polnischen Grenzregion bietet es insofern eine vergleichsweise leicht zugängliche Materialsammlung und die Möglichkeit, gezielt transnationale Anregungen für die Planung der eigenen Projekte oder des eigenen Unterrichts zu erhalten.

Auf schulischer Ebene wurden Projekte angestoßen, die zur Entwicklung transnationaler Schulcurricula und einer transnationalen Bildungslandschaft führen sollten. So wurden mit den kooperierenden Schulen deutsch-polnische Begegnungen durchgeführt, die sich um die Etablierung von jugendpartizipatorischen Aktivitäten bemühten. Das im Zentrum bereits bestehende Netzwerk von schulischen und außerschulischen Trägern wurde in den letzten Jahren konsequent erweitert und Bildungsprozesse wurden kontinuierlich verstetigt.

Die kooperierenden Landkreise und Vereine strebten eine Stärkung der Ortsvorsteher an und eine Vernetzung von Ortsvorstehern beiderseits der Grenze. Es fanden Konferenzen statt, die Praktiker und Theoretiker an einen Tisch brachten, die Themengebiete für Diskurs öffneten und in den vielen gemeinsamen Arbeitsfeldern nach Synergien suchen ließ.

Ein zentrales Anliegen des *Europäischen Zentrums für transnationale Jugendpartizipation* war es, pädagogische Innovation mit der bereits bestehenden Bildungsarbeit zu verbinden, qualitativ hochwertige Projekte stärker zu fördern und nach langfristigen Etablierungsmöglichkeiten zu suchen. Gerade in der projektbasierten Förderlandschaft, in der es so oft um Leuchtturmprojekte und „Neue“ Ansätze geht, ist dieses Ziel keine Selbstverständlichkeit. In einem Arbeitssektor, in dem die meisten Tätigen weder die Sicherheit einer festen noch einer langfristigen Beschäftigung haben, geht oftmals mit dem Verlust der einzelnen Teamenden auch der Verlust deren pädagogischen Know-hows einher. Dieser Problematik sollte gerade durch Dokumentation und Ergebnissicherung der Projektarbeit begegnet werden.

Das Projekt hatte eine einjährige Vorlaufzeit, in der sich ein *Deutsch-Polnisches Netzwerk für transnationale Partizipation* gebildet hatte, das die breite Basis möglicher transnationaler Akteure und effektiv im Feld Tätiger mit Konferenzen und anderen Treffen an einen Tisch brachte. Diese Vorarbeit wurde dann ab September 2014 noch

weiter etabliert. Zum Dezember 2016 lief das Projekt aus.

Wir können auf viele Steuerungsgruppentreffen an ganz verschiedenen Orten zurückblicken, die die verschiedenen und sich nicht ausschließenden Perspektiven transnationaler Partizipation in der deutsch-polnischen Grenzregion zusammenbrachten, Möglichkeiten weiterführender Kooperation diskutierten, die Synergien der einzelnen pädagogischen und zivilgesellschaftsstärkenden Arbeit der einzelnen Partner erörterten und so die weiteren gemeinsamen Schritte auf dem Weg zu einer gut vernetzten und effektiv agierenden transnationalen Bildungslandschaft gingen.

Studierende der Partneruniversitäten haben sich getroffen und gemeinsam über außerschulische Lernorte besprochen, politische Themen und deren Verarbeitung im außerschulischen Bildungsbereich diskutiert, bei Projekten hospitiert und sich untereinander kennengelernt. Aus diesem gemeinsamen Feldzugang entstanden wertvolle Einsichten für die effektive Arbeit in der außerschulischen politischen Bildung. Diese Kooperation zwischen Hochschulen und Bildungsstätten erwies sich als äußerst produktiv und als Bereicherung sowohl des Hochschulbetriebs als auch der pädagogischen Arbeit der beteiligten Bildungsstätten und soll auch nach Projektende weiter durchgeführt werden.

Die beiden Partnerschulen haben durch gemeinsame Begegnungsprojekte, die das Ziel hatten, grenzüberschreitende Jugendbeteiligung zu fördern, entscheidende Einblicke in relevante jugendpolitische Themenfelder geliefert. Neben den vielen verschiedenen Projekten, die die einzelnen Partner während der Projektlaufzeit durchführten, der Expertise, die sie sich untereinander gaben, der Unterstützung bei der Suche von Förderern, Kooperationspartnern und Teilnehmenden für neue Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten der deutsch-polnischen Grenzregion, brachte die Strategische Partnerschaft darüber hinaus engagierte Akteure an einen Tisch und ermöglichte es, gemeinsam über die Gestaltung der transnationalen Bildungslandschaft „Deutsch-Polnische Grenzregion“ zu sprechen. Hierbei ging es weniger darum, genau festzulegen, welche Projekte in den nächsten Jahren stattzufinden haben, sondern vielmehr darum, transnationale Kooperationsnetzwerke ins Leben zu rufen, die auch nach Beendigung der Förderung bestehen bleiben und produktiv arbeiten können.

2. Transnationale Jugendpartizipation

In der Arbeit der Strategischen Partnerschaft wurde versucht, den Begriff der „transnationalen Jugendpartizipation“ zielführend einzugrenzen. Für die praktische Tätigkeit des Zentrums war es wichtig, einen weitangelegten und nicht primär parteipolitischen Partizipationsbegriff anzulegen. Partizipation fängt bereits im Kleinen an.

Ein Blick in den Forschungsstand zeigt mehrere Dinge: Erstens scheint der Begriff der Partizipation in jüngster Vergangenheit zunehmend in den Fokus des Forschungsinteresses gerückt zu sein. Dies lässt sich an der großen Zahl der Publikationen festmachen, die gerade in den letzten Jahren entstanden sind und sich hauptsächlich theoretisch, teilweise aber auch praktisch mit dem Thema auseinandersetzen (Boje/Potucek 2011; Brocke/Karsten 2007; Friedrich 2011; Hafeneger/Jansen/Niebling 2005; Jugend für Europa 2010; 2016; Krüger 2008; Münch 2006; Widmaier/Nonnenmacher 2011). Hinzu kommen noch Titel, die sich speziell mit Partizipationsmöglichkeiten im Kontext der europäischen Union beschäftigen (Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen 2008; Lafleur/Mariniello 2009; Moro 2009). Diese Schriften zeichnen sich dadurch aus, dass größtenteils zwar von der Notwendigkeit transnationaler Partizipationsprojekte ausgegangen wird, die Umsetzung derartiger Projekte allerdings weitgehend unreflektiert bleibt.

Zweitens gibt es einen umfangreichen Literaturkatalog, der die gesellschaftstheoretischen und historischen Aspekte von transnationalen Kooperationsbedingungen darstellt (Anghel et al. 2008; Bellamy 2009; Gaventa/Tandon 2010; Kaiser/Starie 2005; Kriele/Lesse/Richter 2005; Lambertz 2010; Petrat/Kindervater/Boehnke 2009; Rumford 2009; Splichal 2012; Weitzel et al. 2009). Allerdings wird bei diesem deutlich, dass die meisten theoretischen, größtenteils normativen Texte sich wenig auf empirische Befunde und dezidierte quantitative oder qualitative Projekt- und Kooperationsevaluation beziehen. Dies mag hauptsächlich an der begrenzten Forschungslage liegen. Gerade in Bezug auf Ostdeutschland und dessen Grenzregionen fanden sich wenig empirische Studien (Barthel 2010; Dorgeloh/Höck/Waldmann 2003; Gensicke et al. 2009), von denen sich darüber hinaus keine mit den transnationalen Aspekten explizit beschäftigt.

Drittens kann sich gerade die deutsch-polnische Partizipations- und Projektforschung an anderen Gebieten orientieren. Als Beispiel, wie eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Groß- und Grenzregionen und den spezifischen Bedingungen für Projekte und Kooperationen vonstattengehen könnte, kann die umfangreiche Erarbeitung von transnationalen Projekten und sowohl privaten als auch staatlichen Kooperationen in der Saar-Lor-Lux-Region genannt werden (Bogner/Leber 2012; Cave/Fehlen/Gengler 2006; Mattar 1983; speziell auf Jugendpartizipationsprojekte abzielend, siehe: Gengler 2008; Raich 1995). Ein anderes Beispiel ist die Literatur über transnationale Hochschulk Kooperation, die einerseits theoretisch gut begründet und andererseits auf viele Einzelprobleme von transnationaler Zusammenarbeit dezidiert einget (Duda/Wojciechowski 2005; Beck 2006; Beerkes 2005).

Viertens existiert eine Vielzahl methodischer Bücher im Bereich der Projektarbeit im Kontext der Jugendpartizipation (Bertelsmann Stiftung 2008; Riekman 2011). Gerade

hier ist es wichtig, den bereits bestehenden Methodenkatalog, Qualitätskriterien und Handlungsanweisungen durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen von transnationalen Projekten zu ergänzen. Auch der Aspekt des Interkulturellen Lernens und transkulturelle Entwicklungen, die sich in dem Themenfeld ebenfalls bewegen, sind hier zu berücksichtigen (Bertelsmann Stiftung 2008; Bojanowska 2008; Demorgon 1999; DGB-Bildungswerk Thüringen 2008; DPJW 2007; 2012; Herrmann/Risse/Brewer 2004; Levitt 2001; Prenzel 2006; Schönwald 2012; Sonntag 2013).

Fünftens besteht der Diskurs über Grenze und Grenzräume als räumliches, geographisches und politisches Phänomen auch im Hinblick auf grenzübergreifende Zusammenarbeit insbesondere in Verbindung mit dem Grenzabbau in der EU seit langem (Anghel et al. 2008; Berenzin/Schain 2003; Bußmann 2005; Koff 2007; Schultz/Nothnagle 1996; Scott 2007; Zillmer 2005).

Speziell im Kontext der deutsch-polnischen Grenze beziehen sich die meisten Publikationen auf die Grenzstädte und die teilweise lang gewachsenen Kooperationsformen oder weiterhin bestehenden und meist historisch oder strukturell gewachsenen Kooperationsdefizite (SRL 2003; Becker 2005). Im ländlichen Bereich bestehen bisher hauptsächlich theoretische Auseinandersetzungen, die die Notwendigkeit einer genaueren Analyse aufzeigen.

3. Ergebnisse und Ergebnissuche: Erfahrungen der letzten Jahre

Zunächst ist zu sagen, dass das *Europäische Zentrum für transnationale Jugendpartizipation* auf zwei sehr ereignisreiche und produktive Jahre zurückschauen kann. Auf unterschiedlichsten Ebenen der grenzregionalen Bildungslandschaft konnte sie Anstöße geben und Träger, Akteure, Lehrerinnen und Lehrer und Kinder und Jugendliche zusammenbringen. Es fanden Konferenzen statt, bei denen internationale Experten gemeinsam diskutierten und Einblicke in gelungene transnationale Bildungsarbeit in anderen Grenzregionen gaben. In der Summe der erreichten gemeinschaftlichen Produkte wurden die mit der Strategischen Partnerschaft angestrebten Ziele weit übertroffen.

Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass die große Bandbreite der Kooperationspartner einerseits sehr förderlich war, das Thema der transnationalen Jugendpartizipation in verschiedensten Bereichen grenzüberschreitender Projektarbeit anzusprechen. Andererseits kam es durch die angesprochene Vielseitigkeit der beteiligten Organisationen teilweise zu Vereinbarkeitsproblematiken bzw. dazu, dass bestimmte Einzelaktivitäten des Zentrums nicht in die Arbeitsrealität aller beteiligten Projektpartner übertragbar waren. So war denn auch eine der Forderungen bei dem vorletzten Steuerungsgrup-

pentreffen, dass die zukünftige gemeinschaftliche Arbeit zielgerichteter Kooperationen eingehen solle. Während es also für den Projektverlauf sehr förderlich war, sowohl Schulen als auch Hochschulen und Vereine einbezogen zu haben, war in den konkreten Projektkomponenten nicht immer alles miteinander vereinbar. Beispielhaft kann dies an dem durchgeführten Treffen der Studierenden der beteiligten Hochschulen deutlich gemacht werden: In der Planung dieses Seminars waren die Ansprüche der Hochschulen, den Inhalt des Seminars betreffend, spezifisch und mussten mit dem Lehrangebot vereinbar sein. Während die Studierenden also im Zuge des Seminars bei den beteiligten Bildungsstätten bei Begegnungen hospitierten, waren sie nicht in den Planungsprozess selbst eingebunden. Hieran wird deutlich, dass es bei der Arbeit des Zentrums nicht immer möglich war, wirklich alle Partner gleichberechtigt einzubinden. Dennoch wirkten sie alle in unterschiedlichen Formen an der Ausgestaltung der gemeinsamen Arbeit mit.

Der vorliegende Artikel versucht über diese einleitenden Projekterfahrungen hinaus einige Ergebnisse festzuhalten, die in den letzten zwei Jahren – und aus der Erfahrung der Mitglieder der Strategischen Partnerschaft heraus – gemacht werden konnten. Während es möglich ist, allgemeine Kriterien anzulegen und Forderungen an Qualität und Inhalt von außerschulischen, schulischen, transnationalen, partizipativen und allen anderen pädagogischen Begegnungen und Bildungsaktivitäten zu richten, muss deutlich bleiben, dass ein zentrales Kriterium aller pädagogischen Arbeit die Zentrierung der Themen- und Methodenwahl auf die Lerngruppe sein muss. Auch die Einstellung, inhaltliche Vorbereitung und der Umgang mit Ungeplantem unterliegt dieser Problematik. Qualitätskriterien, Handlungs- und Kompetenzförderempfehlungen können insofern immer nur vor dem Vorhang einer abstrakt angenommenen wie auch immer gearteten Lerngruppen- und Lehrpersonendynamik angenommen werden. Dass die effektive Ausgestaltung der Lernprozesse, ob nun in transnationalen Begegnungen oder sonst wo, nie von der eigentlichen Begegnung und der je spezifischen Seminargestaltung losgelöst betrachtet werden kann, muss dabei dennoch klar sein. Dies vorweggesagt, mag vielleicht die bestehende Abstraktheit der hier dargestellten Qualitätskriterien verständlich machen.

Ähnliches gilt für eine Darstellung jugendpolitisch relevanter Themenfelder. Im Folgenden werden einige aus der effektiven partizipativen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erarbeiteten Themenfelder und Interessengebiete dargestellt. Wie junge Menschen auf ihr Umfeld reagieren werden und welche Handlungsnotwendigkeiten sie in Bezug auf ihre politisch-partizipative Umgebung sehen, ist gleichzeitig ein individuell abzufragender und keineswegs ein zu vereinheitlichender Katalog.

Vielleicht ist dies einleitend das wichtigste Kriterium für Qualität und Inhalt gelungener partizipativer und transnationaler Jugendarbeit: Einbeziehung der Jugendlichen in

die konkrete inhaltliche und praktische Planung. Und hier wiederum beißt sich die Katze in den Schwanz, wenn viele Projekte, die auf Jugendpartizipation angelegt sind, erst mit der ersten Begegnung gefördert werden und keine langfristige Einbeziehung ermöglichen, ja die Programme diese gar nicht erst vorsehen. Die Möglichkeiten, die den Projektpartnern insofern durch die Strategische Partnerschaft *Europäisches Zentrum für transnationale Jugendpartizipation* gegeben wurden, zeigen hier auf eine sehr zu begrüßende fördertechnische Alternative hin.

4. Qualitätskriterien transnationaler Jugendbegegnungen

Der vorliegende Katalog jugendbegegnungsrelevanter Qualitätskriterien wurde aus den Erfahrungen der Kooperationspartner und den Forschungsergebnissen der Studierenden gesammelt. Qualitätskriterien, pädagogische Konzeptionen und individuelle Herangehensweisen an Jugendbegegnungen haben die beteiligten Bildungsstätten bereits seit Jahren etabliert und gestalten ihre pädagogische Arbeit nach ihnen (vgl. Kratzer/Wunderer 2014).² Der Katalog kann insofern als Zusammenfassung der bestehenden Qualitätskriterien gelten, die Praktiker im Feld etabliert und erprobt haben. Er hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Folgende Qualitätskriterien sind bei transnationalen Jugendbegegnungen zu beachten:

Umgang mit Kooperationspartnern:

- gemeinsame Projektplanung anstreben (Vorbereitungstreffen, Einigung auf Inhalt der Begegnung)
- Projektziele in Gesamtkonzept der Begegnung gemeinsam festlegen (Smart)
- feste und zuverlässige Partnerstruktur im Projektkonsortium etablieren
- gemeinsame Ziele definieren und in der Konzeption beachten
- Erwartungen klären, gerade was Exkursionen und Programminhalt anbelangt
- mögliche Wege eruieren, die teilnehmenden Jugendlichen bereits in die Planung der Begegnung einzubeziehen

² Schloß Trebnitz e.V. hat außerdem jahrelang im Arbeitskreis brandenburgische verbandlicher Bildungsstätten mitgewirkt und sich auf die Einhaltung bestimmter Qualitätskriterien geeinigt. Siehe: http://www.schloss-trebnitz.de/content/wp-content/uploads/2013/06/Qualit_tsmas_st_be-AKJBS.pdf [Stand: 13.10.2016].

- Begriffsklärung: unterschiedliche Begriffsinhalte (Was ist politische Bildung? Wie wird Geschichte rezipiert? etc.) im Vorfeld mit den Kooperationspartnern klären
- gemeinsame Reflexion nach der Begegnung zur Prozessverbesserung und Nachhaltigkeit
- Begegnungen und Formate, die von allen Partnern für gut befunden wurden, langfristig in das Schul- und Bildungsstättencurriculum einbetten (Sicherung und Wiederholung guter Projektformate)
- in allen Projektphasen Partizipation ermöglichen und anregen
- grundsätzliche Vorgehensweise: z.B. diversity approach, appreciated inquiry

Programmgestaltung:

- inhaltliche Programmgestaltung bezieht Interessen der Jugendlichen mit ein (Jugendliche im Mittelpunkt)
- jugendrelevante Themen und attraktive Methoden (motivierende, nicht alltägliche Erfahrungen ermöglichen: Film, Theater, Simulation, kreative Formen)
- Einbettung der Begegnungsinhalte in den Schulalltag (Gibt es Anknüpfungspunkte für bestehende Inhalte von Fachunterricht? Können Inhalte und Ergebnisse der Begegnung für den folgenden Fachunterricht nutzbar gemacht werden?)
- Ausgewogenheit der Themenwahl beachten (Ist das Thema in dem anderen Land ebenfalls von Bedeutung? Diskriminiert die Themenwahl evtl. eine der beiden Lerngruppen? Weckt das Programm Interesse und fördert Verständnis für das andere Land? Werden bestehende Asymmetrien im Interesse der Gruppen angesprochen?)
- über ein zielorientiertes Zeitmanagement werden die Inhalte vollständig abgearbeitet
- methodischer Umgang mit dem Inhalt ist abwechslungsreich und bezieht die Möglichkeiten außerschulischer Bildung ein (non-formale Methoden, Sprachanimationen, außerschulische Lernorte, Exkursionen, Theater, Film, Simulation, kreative Formen etc.)

- Methoden und Inhalt müssen aufeinander abgestimmt sein und zur Zielgruppe passen (herausfordernd, neu aber auch machbar; Stärken stärken; ganzheitlicher Ansatz, Peer learning)
- die Erstellung eines gemeinsamen Produkts zum Ende der Begegnung sollte mit eingeplant werden
- Flexibilität in der Planung: Prozessorientierung vor Planungsrigorosität
- gute Zeitplanung (Prozess bremsen können und Angebote bei Bedarf setzen)
- Gruppenprozesse müssen ernst genommen werden (Wichtigkeit der Integrationsspiele, Energizer und Sprachanimationen)
- Drittortbegegnung wird als günstig für die Gruppendynamik gesehen
- Beachtung der Zielgruppe (Alter, Geschlechterverteilung etc.)
- kompetente Dozentinnen und Dozenten (Qualifizierung, Erfahrung, ganzheitlicher Blick, Bereitstellung von Seminarunterlagen)
- gemeinsame Aktivitäten und genügend informelle Zeit einplanen
- multinationale Leitungsteams spiegeln die Begegnungszusammensetzung wider; es wird genügend Zeit für Evaluation eingeräumt; die Evaluationsergebnisse werden sowohl den Teilnehmenden als auch den Kooperationspartnern zurückgespiegelt

Organisatorisches:

- gemeinsame Unterbringung
- ansprechende Atmosphäre und guter Service in der Bildungsstätte (gesundheitgerechte Verpflegung; interkulturelle, religiöse und gesundheitliche Aspekte werden bei Ernährungswünschen berücksichtigt; die Teilnehmenden haben die Möglichkeit der Medien- und Internetnutzung)
- gleiche Voraussetzungen (Gruppengröße, Team, Kosten, Verpflegung, Alter)
- technische und Materialvoraussetzungen im Vorfeld klären und sichern

- Zweisprachigkeit über Sprachmittler ermöglichen (jedem Teilnehmenden die Möglichkeit geben, in seiner Muttersprache auf Fragen zu antworten oder welche zu stellen)
- Zweisprachigkeit des Materials sichern

In der Begegnung:

- Durchmischung der Gruppe (konzeptionell gesichert)
- Sichtbarmachung und Sicherstellung der Sprachkompetenzen und Sprachvermittlungsmöglichkeiten
- Dolmetscher bzw. Sprachmittler, die der Gruppe vermitteln, dass die Verständigung funktionieren wird
- engagierte und motivierte Teamende und SeminarleiterInnen
- klare Regeln, die gemeinsam festgelegt werden (vertrauensvolles Miteinander)
- Gleichbehandlung aller wird sichergestellt
- Sicherstellung eines geschützten Raumes durch: gutes Kommunizieren seitens des Teams; Bereitstellung von Rückzugsräumen und Benennung dieser; gemeinsame Festlegung und Abmachung in den Regeln implementiert
- ausgewogener Grad von Lenkung des Begegnungsprozesses (Begegnung ermöglichen, nicht erzwingen)
- soziales und Interkulturelles Lernen sind im Fokus der Teamenden
- Vorurteile und Stereotype werden bei Auftreten benannt und besprochen (Lernchancen nutzen)
- geschichtliche und politische Konfliktlinien werden beachtet
- Toleranzförderung und Antidiskriminierung als Ziel der Begegnung
- europäisches Lernen; europäische Integration als Voraussetzung für das Projekt³

³ Siehe hierzu den Kriterienkatalog Europa orientierter Bildung (Busch 2016).

- vielfältige Kompetenzen (non-formal) fördern (politisch-partizipative; sozial-interaktive; moralisch-reflexive sowie methodische)
- Youthpass Zertifizierungsprozess mit Jugendlichen gestalten (Lernprozess bewusst machen)

4. Jugendpolitisch relevante Themen: Eine Auswahl

Seit vielen Jahren haben die Kooperationspartner der Strategischen Partnerschaft sich darum bemüht, jugendpolitisch relevante Themen in ihren Seminarinhalten unterzubringen. Gleichzeitig gibt es eine Vielzahl von Seminarbeispielen, in denen dezidiert mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam nach effektiven Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten in politischen und gesellschaftlichen Prozessen gesucht wurde. So etwa die Jugendagora (vgl. Busch 2016) von Schloß Trebnitz e.V., der Oderjugendrat (vgl. Lucht 2014) und diverse kleinere Maßnahmen, die der Partizipationsförderung dienen sollten (vgl. Teichmüller 2014; 2015). Jugendpolitisch relevante Themen scheinen einerseits durch eine Nähe des Begegnungsinhalts an den Lebensraum gegeben zu sein. In Seminaren, in denen Jugendliche sich mit ihrem Dorf oder ihrer Region auseinandersetzen, sind die Äußerungen bzw. Forderungen, die durch Jugendliche aufgestellt werden, konkreter als bei der Auseinandersetzung mit europapolitischen Themen. Gleichzeitig machen diese Themen wiederum Erfahrungsräume für Jugendliche auf, die evtl. erst durch die Begegnung erschlossen werden konnten. Die Komplexität von politischen Entscheidungsräumen für Jugendliche erfahrbar zu machen, ist nicht bei jedem Thema vollständig möglich. Der politische Bildner bewegt sich hier zwischen Überforderung und Simplifikation. Insofern sind auch die jugendpolitisch relevanten Themen dieser Schwierigkeit unterlegen. In einem pädagogischen Kontext, der Komplexität erhält und gleichzeitig die Vermittlung der Inhalte sicherstellt, können Jugendliche Themen angehen und ihre eigene politische Sprache generieren.

Als Beispiele für eine derartige politische Jugendsprache können verschiedene Aspekte gefunden werden. So etwa ein Forderungskatalog, der von Teilnehmenden des Oderlandjugendrats 2014 aufgestellt wurde. Deutlich wird, wie vielseitig die einzelnen Forderungen der Jugendlichen sind:

„Partizipation

1. Wir fordern ein Mitspracherecht für Jugendliche in der Politik!
2. Wir fordern, dass Jugendliche bei Entscheidungen, die sie betreffen, gefragt werden!

3. Wir fordern das Wahlrecht ab 16 – auf beiden Seiten der Oder!

Deutsch-Polnische Zusammenarbeit

4. Wir fordern mehr deutsch-polnische Kooperationen!

5. Wir fordern mehr deutsch-polnische Kooperation in der regionalen Politik!

Schule

6. Wir fordern eine Grundschule für jede Gemeinde!

7. Wir fordern eine kreativere Schulform – mehr Praxis weniger Theorie!

8. Wir fordern einen individuelleren Unterricht, der sich an den Stärken der Schülerinnen und Schüler orientiert!

9. Wir fordern eine Schule, die keine Arbeitnehmer ausbildet, sondern Arbeitgeber!

Gesundheit

10. Wir fordern mehr Gesundheitszentren und einen besseren Zugang zur medizinischen Versorgung im ländlichen Raum!

11. Wir fordern ein gut geschultes medizinisches Personal!

12. Wir fordern kürzere Wartezeiten in Arztpraxen und Krankenhäusern!

13. Wir fordern eine Befreiung von Arzneimittelkosten für Jugendliche, Senioren und bedürftige Menschen!

Mobilität

14. Wir fordern eine bessere Infrastruktur und eine Verbesserung der Mobilität im ländlichen Raum!

15. Wir fordern ein besser ausgebautes ÖPNV-Netz!

16. Wir wollen den Rufbus im Oderland!

17. Wir wollen bessere Zukunftsperspektiven!
18. Wir fordern die Chance auf Arbeit!
19. Wir fordern weniger Bürokratie für junge Existenzgründer!
20. Wir fordern leichtere Einstiegschancen für Berufsanfänger!
21. Wir fordern Steuererleichterungen für junge Arbeitnehmer und Existenzgründer!
22. Wir fordern weniger Bürokratie für deutsch-polnische Existenzgründungen!“

(Lucht 2014, 47)

Bei der noch laufenden Blended Mobility-Aktivität (Abschluss 30.11.2016), die ebenfalls versucht, ein deutsch-polnisches Jugendgremium an Entscheidungsprozesse heranzuführen und Einfluss zu nehmen, waren die Jugendlichen aus Deutschland und Polen eingeladen, die Themen, die sie im Rahmen des deutsch-polnischen Jugendparlaments (29.11.2016 im Brandenburger Landtag) behandeln wollen, zu bestimmen. Dabei wurden im Oktober 2016 folgende Themenbereiche angesprochen:

- Toleranz, Respekt, Umgang mit Homophobie
- Rassismus und Fremdenfeindlichkeit/ stereotype Vorurteile zwischen Polen und Deutschen
- kulturelle Zusammenarbeit im Grenzgebiet
- Schulsystem öffnen für die Berufsvorbereitung (mehr Praxis weniger Theorie)
- Sicherheit (Diebstahl im Grenzgebiet)
- Frauenrechte (Polen Abtreibungsproblematik)
- Migration (Flucht und Asyl)
- Zukunft Europas nach dem BREXIT
- Jugendbeteiligung, Wahlrecht

- Freihandel TTIP-CETA
- Einhaltung der Verfassung (in Bezug auf Polen)
- Trennung von Staat und Kirche (Polen)

Dieser Katalog spiegelt Themen wider, von denen sich die teilnehmenden Jugendlichen unmittelbar, d.h. in ihrer Lebensrealität und ihrem Lebensumfeld betroffen fühlen. Auch wenn sie teilweise abstrakt scheinen (so etwa TTIP-Freihandel, Zukunft der EU) erwarten Jugendliche doch unmittelbare Einflüsse der Themen auf ihr Leben.

Andere Beispiele für jugendrelevante Themen sind aus der Wahl von Aktivitäten ablesbar, die Jugendliche wählen, wenn sie ermuntert werden, sich regional und sozial zu engagieren. So fanden sich in der Liste von ehrenamtlichen Tätigkeiten einer deutsch-polnischen Gruppe, die über ein Jahr mehrfach zusammentraf und in der Zwischenzeit in ihrer Heimatschule und Umgebung für soziale Themen eintrat, Punkte wie Informationsangebote für Mitschülerinnen und Mitschüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer zu Themen wie Rassismus und Homophobie, Spendenläufe, deren Erlös an Obdachloseneinrichtungen gespendet wurden, bis hin zu Musikwettbewerben und Tanzveranstaltungen (vgl. Teichmüller 2014).

Jugendrelevante Themen sind nicht immer so geordnet wie in der Auflistung des Oderlandjugendrates, noch sind sie immer auf soziale Gesichtspunkte ausgerichtet, bzw. ist es den Jugendlichen oftmals nicht bewusst, dass sie durch ihre Tätigkeit sich aktiv in die Gestaltung ihres sozialen Raums einbringen. Was es etwa für eine Dorfgemeinschaft bedeutet, wenn Jugendliche regelmäßig ein Seniorenheim besuchen und mit den Bewohnern gemeinsam Lieder singen oder Spiele spielen (vgl. Teichmüller 2015), ist nicht leicht zu bewerten und definitiv nicht unter dem Stichwort „jugendpolitisch relevantes Thema“ fassbar. Gleichzeitig verändern auch schon kleine Schritte Gesellschaft im Ganzen und bringen Menschen einander näher.

Literatur

Anghel, Remus G./ Gerharz, Eva/ Rescher, Gilberto/ Salzbrunn, Monika (Hrsg.) 2008: The Making of World Society. Perspectives from Transnational Research. Bielefeld: transcript Verlag.

Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen (Hrsg.) 2008: Zusammenarbeit Europäischer Grenzregionen. Bilanz und Perspektiven. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Barthel, Franziska 2010: Auswirkungen der Immigration polnischer Bürger auf den Landkreis Uecker-Randow am Beispiel Löcknitz. Im Fokus: Wohnungsmarkt, Siedlungsentwicklung sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Hochschule Neubrandenburg.

Beck, Dieter 2006: Weiterentwicklung der Hochschulkooperation in der Großregion. Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer.

Becker, Franziska 2005: Die Grenzstadt als Laboratorium der Europäisierung. In: Berking, Helmuth/ Löw, Martina (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Städte. Baden-Baden: Nomos Verlag, S.87-103.

Beerkes, Eric 2005: Transnational actors in the European Higher Education Area. European opportunities and institutional embeddedness. In: Kaiser, Wolfram/ Starie, Peter (Hrsg.): Transnational European Union. Towards a common political space. London: Routledge, S.170-190.

Bellamy, Richard (Hrsg.) 2006: Making European Citizens. Civic Inclusion in a Transnational Context. Basingstoke: Palgrave.

Berenzin, Mabel/ Schain, Martin (Hrsg.) 2003: Europe without Borders. Remapping Territory, Citizenship and Identity in a Transnational Age. Baltimore: John Hopkins Univ. Press.

Bertelsmann Stiftung, Akademie Führung & Kompetenz am Centrum für angewandte Politikforschung (Hrsg.) 2008: Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE® Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. 4. überarb. Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2008: Mitwirkung (er)leben. Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Bogner, Ralf/ Leber, Manfred (Hrsg.) 2012: Die Literaturen der Großregion Saar-Lor-Lux-Elsass in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken: Universaar.

Bojanowska, Joanna 2008: Sprachanimation. Potsdam/Warschau.

Boje, Thomas/ Potucek, Martin (Hrsg.) 2011: Social Rights, Active Citizenship, and Governance in the European Union. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Brocke, Hartmut/ Karsten, Andreas 2007: Zu einer gemeinsamen Kultur der Zusammenarbeit zwischen der Zivilgesellschaft und kommunaler Politik und Verwaltung. Menschenrechtsbildung und Jugendpartizipation. Berlin: Centre Français de Berlin.

Busch, Matthias 2016: „Friede, Freiheit, Vorurteil?“ – Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven europapolitischer Bildung in europäischen Krisenzeiten. In: Zeitschrift Außerschulische Bildung, 4-2016 (i.E.).

Busch, Matthias 2016: „Grenzenlos mitmischen“ – die Deutsch-Polnische Jugendagora als transnationales Beteiligungsprojekt. In: Service- und Transferstelle EU-Jugendstrategie (Hrsg.): Handbuch „Lokale Jugendbeteiligung – europäisch gemacht“. Bonn, S.25-27.

Busch, Matthias 2014: Die deutsch-polnische Jugendagora – Jugendliche als Experten in transnationalen Gestaltungsprozessen. In: Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Trebnitz, S.34-45.

Bußmann, Annette 2005: Die dezentrale grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit Deutschlands Nachbarländern Frankreich und Polen. Zur möglichen Übertragbarkeit des Karlsruher Übereinkommens auf die deutsch-polnische Grenzregion. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Cave, Marine/ Fehlen, Fernand/ Gengler, Claude 2006: Leben in der Großregion. Studie der grenzüberschreitenden Gewohnheiten in den inneren Grenzräumen der Großregion SaarLorLux/Rheinland-Pfalz/Wallonien. Luxembourg: Ed. Saint-Paul.

Demorgon, Jacques 1999: Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik. Europäische Bibliothek interkultureller Studien, Bd. 4. Frankfurt am Main/New York.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW) (Hrsg.) 2007: Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Deutsch-Polnische Werkstatt Teil 2. Potsdam/Warschau.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW) (Hrsg.) 2012: Das hat Methode! Praxishandbuch für den deutsch-polnischen Jugendaustausch. Deutsch-Polnische Werkstatt Teil 3. Potsdam/Warschau.

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hrsg.) 2008: Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. 3. teilw. überarb. Aufl. Erfurt.

Dorgeloh, Stephan/ Höck, Dorothea/ Waldmann, Klaus (Hrsg.) 2003: Alles bleibt anders. Politische Jugendbildung in Ostdeutschland – Ansprüche, Wirkungen, Alternativen. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Duda, Gerhard/ Wojciechowski, Krzysztof (Hrsg.) 2005: Trans-Uni. Herausforderungen des Managements bei der internationalen Hochschulzusammenarbeit in den Grenzregionen. Tagungsdokumentation Słubice.

Friedrich, Dawid 2011: Democratic Participation and civil society in the European Union. Manchester: Manchester Univ. Press.

Gaventa, John/ Tandon, Rajesh 2010: Globalizing citizens. New dynamics of inclusion and exclusion. London/New York: Zed Books.

Gengler, Claude (Hrsg.) 2008: Best Practice-Austausch zwischen vier europäischen Grenzregionen. Luxembourg: Forum Europa.

Gensicke, Thomas/ Olk, Thomas/ Reim, Daphne/ Schmithals, Jenny/ Dienel, Hans-Liudger 2006: Entwicklung der Zivilgesellschaft in Ostdeutschland. Quantitative und qualitative Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag.

Hafeneger, Benno/ Jansen, Mechtild/ Niebling, Torsten (Hrsg.) 2005: Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Budrich.

Hermann, Richard/ Risse, Thomas/ Brewer, Marilynn (Hrsg.) 2004: Transnational Identities. Becoming European in the EU. Lanham: Rowman & Littlefield.

Jugend für Europa (Hrsg.) 2008: Partizipation junger Menschen. Nationale Perspektiven und europäischer Kontext. Special Bd. 6. Bonn.

Jugend für Europa (Hrsg.) 2016: „Mehr Europa“ in Partizipationsprojekten. Europäische Impulse für die jugendbezogene Partizipationskultur in Deutschland 2010-2014. Bonn.

Kaiser, Wolfram/ Starie, Peter (Hrsg.) 2005: Transnational European Union. Towards a common political space. London: Routledge.

Kersting, Norbert (Hrsg.) 2008: Politische Beteiligung, Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation. Wiesbaden: VS-Verlag.

Koff, Harlan (Hrsg.) 2007: Deceiving (Dis)Appearances. Analyzing Current Developments in European and North American Border Regions. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Kratzer, Vinzenz/ Wunderer, Daniel 2014: „Local in Global“ – Engaging Young People for Sustainable Local Development. In: Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Trebnitz, S.131-139.

Kriele, Almut/ Lesse, Urs/ Richter, Emanuel (Hrsg.) 2005: Politisches Handeln in transnationalen Räumen. Zusammenarbeit in europäischen Grenzregionen. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Krüger, Hans Peter 2008: Politische Partizipation Jugendlicher in der Gemeinde. Ein internationaler Vergleich: Leipzig – Lyon. Halle-Wittenberg: Univ. Diss.

Lafleur, Jean-Michel/ Mariniello, Marco (Hrsg.) 2009: The transnational political participation of immigrants. A transatlantic perspective. London: Routledge.

Lambertz, Karl-Heinz (Hrsg.) 2010: Die Grenzregionen als Labor und Motor kontinentaler Entwicklungen in Europa. Berichte und Dokumente des Europarates sowie Reden zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in Europa. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Levitt, Peggy 2001: The Transnational Villagers. Berkeley: University of California Press.

Lucht, Christopher 2014: Deutsch-polnischer „Oderland-Jugendrat“ – Einmischen ausdrücklich erwünscht. In: Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Trebnitz, S.46-66.

Mattar, Michael 1983: Die staats- und landesgrenzenüberschreitende kommunale Zusammenarbeit in der Großregion Saarland-Westpfalz-Lothringen-Luxemburg-Trier. In: Zusammenarbeit in Europäischen Grenzregionen. Bd.4. Frankfurt a.M.: Fischer.

Moro, Giovanni 2009: Citizens in Europe. Civic Activism and the Community Democratic Experiment. New York: Springer.

Münch, Claudia 2006: Emanzipation der lokalen Ebene? Kommunen auf dem Weg nach Europa. Wiesbaden: VS-Verlag.

Petrat, Anke/ Kindervater, Angela/ Rippl, Susanne/ Boehnke, Klaus 2009: Transnationale Zivilgesellschaften. Einsichten und Perspektiven aus Städten in der Grenzregion. Europa im Wandel. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Prenzel, Annedore 2006: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Schule und Gesellschaft, Bd. 2. Wiesbaden: VS-Verlag.

Raich, Silvia 1995: Grenzüberschreitende und interregionale Zusammenarbeit in einem „Europa der Regionen“. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Riekmann, Wibke 2011: Demokratie und Verein. Potenziale demokratischer Bildung in der Jugendarbeit. Wiesbaden: VS-Verlag.

Rumford, Chris (Hrsg.) 2009: Citizens and Borderwork in Contemporary Europe. London: Routledge.

Schönwald, Antje 2012: Identitäten und Stereotype in grenzüberschreitenden Verflechtungsräumen. Das Beispiel der Grenzregion. Wiesbaden: VS-Verlag.

Schultz, Helga/ Nothnagle, Alan (Hrsg.) 1996: Die Grenze der Hoffnung, Geschichte und Perspektive der Grenzregion an der Oder. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.

Scott, James W. 2007: Cross-border Regionalization in an Enlarging EU. Hungarian-Austrian and German-Polish Cases. In: Koff, Harlan (Hrsg.), Deceiving (Dis) Appearances. Analyzing Current Developments in European and North American Border Regions. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 37-57.

Sonntag, Monika 2013: Grenzen überwinden durch Kultur? Identitätskonstruktionen von Kulturakteuren in europäischen Grenträumen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Splichal, Slavko 2012: Transnationalization of the Public Sphere and the Fate of the Public. New York: Hampton Press.

SRL (Hrsg.) 2003: Grenzerfahrungen – Gemeinsame Stadtentwicklung im deutsch-polnischen Grenzraum. Tagungsdokumentation der SRL Halbjahrestagung Mai 2003 in Frankfurt/Oder.

Teichmüller, Nikolaus 2014: „Mission Diversity“ – Engagement für eine tolerante Grenzregion. In: Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen

Grenzregion. Trebnitz, S.17-33.

Teichmüller, Nikolaus 2015: Probier's doch mal. Zentrum für Partizipation und Mediation im ländlichen Raum. In: BDL (Hrsg.): BDLspezial Schwerpunkt Beteiligung. Fachmagazin der Landjugend Ausg. 2/2015, S.23. URL: bdl.landjugend.info/fileadmin/user_upload/downloads/bdl-spezial/BDL_spezial_2-2015_151125.pdf [Stand: 17.10.2016].

Weitzel, Christian/ Blomberg, Franziska/ Fahrún, Heike/ Kocot, Rafał/ Płóciennik, Sebastian (Hrsg.) 2009: Partner, Nachbarn, Konkurrenten. Dynamik und Wandel an den Grenzen in Osteuropa. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Widmaier, Benedikt/ Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) 2011: Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Zillmer, Sabine 2005: Chances for German-Polish Cooperation – A German Point of View; Working Paper des Instituts für Regionalentwicklung und Strukturplanung. Erkner: Leibniz-Institute for Regional Development and Structural Planning.

Transnationale Schulentwicklung in europäischen Grenzregionen

1. Europäische Integration in Grenzregionen: Bildungsaufgabe statt Selbstläufer

Grenzregionen gelten als Motor der europäischen Integration und „Modell für Europa“. In Schlagworten wie dem „Europa der Regionen“ wird die Bedeutung und Innovationskraft europäischer Grenzregionen beschworen. Glaubt man der Feiertagsrhetorik, so sind Grenzräume Garanten für wirtschaftliche Prosperität und Bürgerbeteiligung. Während in Zeiten der Globalisierung, wie es der amerikanische Soziologe Daniel Bell formuliert, Nationalstaaten „zu klein für die großen Probleme“, aber „zu groß für die kleinen Probleme des Lebens“ seien, bieten regionale Gebietskörperschaften die Chance, den globalen Wandel „von unten“ zu gestalten. Die grenzüberschreitenden Verflechtungsräume böten insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbesserte Zukunftsaussichten für Freizeit, Berufsausbildung und einen transnationalen Arbeitsmarkt. Erst hier, wo „Europa vor der Haustür“ liegt und die europäische Idee im alltäglichen Nahraum erlebt und erprobt werden kann, könnten junge Menschen letztlich im Kleinen zentrale interkulturelle „Schlüssel- und Handlungskompetenzen für die europäische Lebenswirklichkeit entwickeln“ und eine europäische Identität ausbilden (vgl. u.a. Wisser 2016, 24).

Tatsächlich muss die Frage, ob Grenzregionen aufgrund ihrer räumlichen Besonderheiten spezifische Chancen für ein weltoffenes, interkulturelles Zusammenwachsen in Europa bieten, differenziert beantwortet werden. Allein die räumliche Nähe reicht nicht aus. Zahlreiche Studien zeigen beispielsweise, dass Kinder und Jugendliche, die in direkter Nähe zur Grenzregion aufwachsen, oft keine oder nur stereotype Vorstellungen vom Nachbarn besitzen (vgl. u.a. Matzdorf 2015). Neo-funktionalistische Vorstellungen, dass dem Projekt Europa quasi eine inhärente expansive Logik zu eigen sei, also ein automatischer Handlungsdruck bestehe, die Integration weiter und enger zu verfolgen, müssen als widerlegt gelten.

Während auf Ebene der politischen Kooperation unterschiedliche Strukturen und Kompetenzen der regionalen Gebietskörperschaften die Zusammenarbeit erschweren, sind für die zivilgesellschaftliche Vernetzung insbesondere im ländlichen Raum die räumliche Entflechtung und eine mangelhafte verkehrstechnische Anbindung hinderlich. Die Wege im ländlichen Raum sind lang. Wohnung und Arbeitsort, Schule und Freizeitmöglichkeiten liegen oft weit auseinander und sind aufgrund

von schlecht ausgebauten öffentlichen Nahverkehrsangeboten – insbesondere grenzüberschreitend – für Kinder und Jugendliche kaum eigenständig erreichbar. Hinzu kommen Sprachbarrieren, die das Aufeinanderzugehen erschweren. Die Sprache des regionalen Nachbarn wird oft nicht oder nur von einer Seite beherrscht und in der Schule erlernt. Interessanterweise wirkt sich auch ein mangelndes Regionalbewusstsein negativ auf die europäische Integration aus. In Grenzregionen, in denen eine Identifizierung mit der Region fehlt, Abwanderung vorherrscht, regionale Identitäten kaum ausgeprägt sind, ist die Bereitschaft grenzüberschreitender Kooperation gering. Die Ausbildung eines interregionalen, transnationalen Selbstverständnisses setzt ein regionales Selbstbewusstsein voraus. Schließlich zeigt sich, dass eine gefühlte kulturelle Distanz, negative wechselseitige Stereotypen und Vorurteile die Entwicklung der grenzüberschreitenden Zivilgesellschaft hemmen. Ihre Ursache liegt dabei insbesondere in mangelnden Kenntnissen des Nachbarn und seiner Kultur begründet.

Europäische Integration ist damit in Grenzregionen kein Selbstläufer, sondern eine komplexe Aufgabe, die sich auch und gerade als Herausforderung an schulische und außerschulische Bildung stellt. Fahrlässig wäre es, die interkulturellen Kontakte dem Zufall zu überlassen, zumal eine Korrelation zwischen fehlenden Kontakten und Ressentiments nachweisbar ist. Jene Schülerinnen und Schüler, die keine oder kaum Kontakte zum Nachbarland haben, zeigen stärkere Vorurteile, Fremdheits- und Bedrohungsgefühle gegenüber der anderen Kultur als diejenigen mit zahlreichen Bezugspunkten (vgl. Matzdorf 2015). Ob und wie Kinder und Jugendliche ihre Grenzregion als transnationalen Handlungsraum erleben, ob und wie sie die besonderen Chancen der Grenznahe nutzen können, hängt damit vielfach von den Lernangeboten und Gelegenheitsstrukturen ab, die ihnen Schule, Politik und Zivilgesellschaft bieten.

2. Chancen grenznaher Schulen: Transnationale Schulentwicklung im Projekt „Translimes“

Wenn grenznahe Schulen die ihnen gestellte Aufgabe angehen wollen, Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, weltoffenen Leben in Europa zu befähigen, ergeben sich in Grenzregionen spezifische Möglichkeiten und Chancen. Das sind zum einen Angebote zum interkulturellen Lernen und Erlernen der Nachbarsprache – die in der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit der Grenzregion nicht als Schulsprache, sondern als alltägliche Sprachpraxis erworben werden kann, beispielsweise in natürlichen Sprachsituationen oder binationalen Lern- und Lehr tandems. Zum anderen werden Lerninhalte benötigt, die eine identitätsstiftende Auseinandersetzung mit der eigenen Region sowie der Region und Kultur des Nachbarlandes ermöglichen. Das Kennenlernen des Nachbarn, der Abbau von Vorurteilen und kultureller Distanz können einerseits durch Exkursionen, Partnerschaften und transnationale Kooper-

ationen erfolgen. Andererseits dürfte es lohnenswert sein, die regionalspezifischen Bildungsinhalte, die die Grenzregion bietet, didaktisch zu erschließen. Von Kulturdenkmälern über die Regionalgeschichte bis hin zu lokalen Künstlern, Betrieben oder transregionalen Problemen dürfte es hier zahlreiche lokale Bildungsschätze geben, die zu heben und lernproduktiv für verschiedene Unterrichtsfächer zu modellieren, sich unbedingt lohnt. Schließlich können grenznahe Schulen – ganz anders als Schulen im Binnenland – Strukturen schaffen, die Schülerinnen und Schülern die Chance eröffnen, an transnationalen Gestaltungsprozessen zu partizipieren und die Gelegenheiten zum Kennenlernen des Nachbarlandes bieten. Die Möglichkeit, an lokalen Aushandlungsprozessen beteiligt zu werden und Selbstwirksamkeit als Mitgestalter der eigenen Region zu erleben, fördert die regionale Identifikation, stärkt demokratische und interkulturelle Handlungskompetenzen und verbessert die kommunalpolitischen Entscheidungen.

Damit grenznahe Schulen die Chancen der Grenzregion nutzen können, bedarf es einer transnationalen Schulentwicklung, die die interkulturellen Bildungsschätze systematisch für das Schulleben, den Fachunterricht und außerschulische Partnerschaften erschließen.

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts des Bildungs- und Begegnungszentrums Schloß Trebnitz e.V. und des Fachgebiets Politikwissenschaft der Technischen Universität Kaiserslautern werden seit zwei Jahren fünf Schulen in der deutsch-polnischen Grenzregion bei der Entwicklung eines solchen transnationalen Schulprofils unterstützt. Das Projekt *Translimes* verzahnt eine schulinterne Unterrichts- und Schulentwicklung, an der die gesamte Schulgemeinschaft partizipiert, mit einer schulübergreifenden Kooperation deutscher und polnischer Schulen in der Grenzregion. Gefördert durch die Flick-Stiftung und die Bundeszentrale für politische Bildung werden hierzu deutsche und polnische Lehrkräfte gemeinsam in schulübergreifenden Modulen fortgebildet und Netzwerke zu außerschulischen Partnern in der Region aufgebaut.

Ziel des Translimes-Projekts ist die Entwicklung von Schulen, die die Chancen der deutsch-polnischen Grenzregion aktiv in Unterricht und Schulleben verwirklichen, die sich in der Region vernetzen und jene interkulturellen und fachlichen Kompetenzen im Unterricht, in Projekten und Kooperationen gezielt fördern, die ihren Schülerinnen und Schülern ein weltoffenes Leben in Zivilgesellschaft und Arbeitswelt der Grenzregion ermöglichen. In den von den Schulen jeweils auf ihre spezifischen Bedingungen und Bedarfe erstellten Leitbildern und Schulprogrammen soll gezeigt werden, wie sie die Idee eines toleranten, Grenzen überwindenden Europas der Regionen in ihrem Schulalltag konkret umsetzen und leben.

Ein solches transnationales Schulprofil kann nur dann nachhaltig und lebendig in Schulen verankert werden, wenn es langfristig in einem ressourcenorientierten, von allen Beteiligten getragenen Gestaltungsprozess entwickelt und schrittweise implementiert wird. Erfolgreich eingeführt und kommuniziert, bildet es nicht nur einen entscheidenden Standortvorteil in der Außenwahrnehmung, sondern verbessert auch nach innen Faktoren wie Unterrichtsqualität, Lernkultur, Arbeitszufriedenheit und kollegiale Zusammenarbeit.

Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen bieten sich auf allen Ebenen des Schullebens. Transnationale Unterrichtsthemen lassen sich in allen Fächern finden und curricular verankern. Angebote von Sprach-AGs oder interkulturellen Trainings, Projekttage, Exkursionen oder Schulpartnerschaften können geschaffen werden. Kulturelle Feiertage des Nachbarlandes können in der eigenen Schule begangen, Angebote wie Betriebspraktika oder Berufsorientierung auch transnational konzipiert werden.

Um den Effekt zu verdeutlichen, den ein Schulprofil bietet, das interkulturelle, regionalspezifische Angebote systematisch vom Bildungsgang der Schülerin und des Schülers aus denkt, wird im Projekt das aus der japanischen Schulentwicklung stammende Bild der Schulzeitpartitur verwendet. Wie eine Partitur den Beitrag jedes einzelnen Musikers zum Gelingen eines Konzerts verzeichnet und zeitlich ordnet, so kann eine transnationale Schulzeitpartitur den Beitrag jedes Faches, jeder Arbeitsgemeinschaft und Schulpartnerschaft zum Gelingen nachhaltiger transkultureller Bildungsarbeit verzeichnen.

Das afrikanische Sprichwort „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ gilt auch für die transnationale Bildung. Schulentwicklung isoliert und nur auf den schulinternen Kontext zu beziehen, hieße das Potential der Grenzregion zu verschenken. Allein kann Schule die Herausforderung transnationalen Lernens nicht leisten. Sie benötigt Partner in der Region. Idee der lokalen Bildungslandschaften oder Programme wie „Lernende Regionen“ – bei allen Unterschieden in der konkreten Konzeption – ist es seit einigen Jahren, verschiedene Akteure einer Gemeinde für gemeinsame Bildungsanstrengungen zu vernetzen (vgl. u.a. Tippelt et al. 2009). Ziel ist es, Schule in die Gemeinde zu öffnen und jene Orte und Akteure auszumachen, mit denen und durch die authentische Lerngelegenheiten initiiert werden können, um so die Bildungsbedingungen zu verbessern. Lernen findet überall statt und kann in der heutigen Zeit nicht auf formale Lernprozesse im Klassenzimmer reduziert werden. Prinzip der Bildungslandschaften ist es daher, Lernen an authentischen Orten und in informellen, non-formalen Lernprozessen zu ermöglichen.

Gerade im ländlichen Raum, wo Lerngelegenheiten stärker fragmentiert auftreten, ist die Idee der Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten lohnenswert, um

identitätsstiftende regionale Bezüge herzustellen. Lernen kann man in Rathäusern, Handwerksbetrieben, Museen und Bildungsstätten, mit Kulturdenkmälern, in der Natur oder auf Marktplätzen, wenn Schülerinnen und Schüler dort allein, mit der Klasse oder in Kooperation mit außerschulischen Akteuren forschen, beobachten, befragen und experimentieren.

Beschränkt man den Gedanken nun nicht mehr allein auf den national-lokalen Kontext, sondern bemüht sich um Partner jenseits der Grenze, können Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, die zum Kennenlernen der Nachbarregion anregen und Identitätsanker für eine gemeinsame, grenzenlose Grenzregion setzen. Häufig bieten sich jenseits der Grenze sogar jene Bildungsgelegenheiten, über die Schulen im nationalen Kontext nicht verfügen.

3. Transnationale Bildungslandschaften: Erste Ergebnisse und Ausblick

Das Projekt *Translimes* befindet sich aktuell in der Erprobungsphase der bisher entstandenen Unterrichtseinheiten, Projektformate und Kooperationen. Im Februar 2016 fand zudem im Rahmen des Projekts eine internationale Fachkonferenz „*Schulen grenzenlos vernetzen*“ – *Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen entwickeln und gestalten* statt, auf der erste Ergebnisse der Schulentwicklungen präsentiert wurden und zum Austausch mit Schulen und Projekten aus anderen europäischen Grenzregionen eingeladen wurde. Ziel der Konferenz war es, gute Beispiele gelungener transnationaler Bildungspraxis kennenzulernen und gemeinsam über Schwierigkeiten und Handlungsspielräume sowie regionale Besonderheiten zu diskutieren. In Workshops konnten sich die rund 70 Konferenzteilnehmenden über Erfahrungen aus sieben unterschiedlichen europäischen Bildungsprojekten informieren. Neben deutsch-polnischen, -französischen, -dänischen und -luxemburgischen Schulk Kooperationen wurden zum Beispiel auch transnationale Projekte in Ermland und Masurien oder lokale Partizipationsprojekte zwischen Polen, Weißrussland und der Ukraine vorgestellt.

Trotz aller Unterschiede zeigte sich, dass neben einzelnen Schwierigkeiten die Begeisterung und Erfolge in den transnationalen Vorhaben deutlich überwiegen. Neben ideellen Motiven, die alle Projekte teilen, bieten Prozesse der transnationalen Schulentwicklung zudem auch ganz realen Mehrwert für die beteiligten Regionen. Durch eine verbesserte Bildungsinfrastruktur sollen junge Familien angezogen, die Ausbildungsfähigkeit erhöht und die Kommune als Wirtschaftsstandort gesichert werden. Schulen versprechen sich durch attraktive Schulprofile in Zeiten des demografischen Wandels eine erhöhte Nachfrage und Sicherung des Schulstandorts. Ein partizipativer Schulentwicklungsprozess fördere zudem die kollegiale Kooperation

und die Zufriedenheit der Beteiligten. Transnationale Projekte scheinen vor allem dort erfolgreich und lebendig, wo es gelingt, das interkulturelle Lernen nicht als Add-on, als Belastung und zusätzlichen Lerninhalt, sondern vielmehr als genuinen Fachinhalt, der im Kern der Disziplin bereits vorhanden ist, in den einzelnen Unterrichtsfächern zu behandeln und vorhandene Strukturen niedrigschwellig zu integrieren. Auf diese Weise erfüllt sich in transnationalen Bildungslandschaften und Schulprofilen europäische Integration nicht als bewusster, elitärer Prozess, sondern als ungezwungene Nebenfolge von Handlungen, die nicht normativ intendiert sind, sondern „banalen Alltag“ darstellen.

Literatur

Matzdorf, Jana 2015: Die Wahrnehmung und bildliche Repräsentation ihrer heimatlichen Umgebung bei deutschen und polnischen Kindern in der Oder Grenzregion. Unveröffentlichte Masterarbeit, Humboldt Universität Berlin.

Tippelt, Rudolf/ Kuwan, Helmut (Hrsg.) 2009: Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld.

Wisser, Ulrike 2016: Entwicklung europäischer Lebensräume und die Beteiligung junger Menschen. In: JUGEND für Europa (Hrsg.): Handbuch „Mehr Europa“ in Partizipationsprojekten. Europäische Impulse für die jugendbezogene Partizipationskultur in Deutschland. Bonn, S.24.

Euroregion Pro Europa Viadrina als interkulturelles Feld der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Polen¹

1. Einleitung

Die deutsch-polnischen Beziehungen sind nicht nur Gegenstand zahlreicher politischer Diskussionen oder historischer Ausführungen. Sie gehören zum Alltag der deutsch-polnischen Grenzregion, die in einer neuen Gestalt 1945 aufgetaucht ist. Sowohl der wirtschaftliche als auch der soziokulturelle Charakter des Gebietes an der Oder-Neiße-Linie und sein historischer Kontext bilden eine gewisse Komplexität, die im Sinne des zusammenwachsenden Europas einerseits als Herausforderung, andererseits als Chance betrachtet werden kann. Die bilanzierte Zusammenstellung dieser Herausforderungen und Chancen mündet in die grenzübergreifende Zusammenarbeit auf der regionalen Ebene, die eine neue Qualität der Grenzregionen als Euroregionen verkörpert.

2. Überlegungen zur Grenzproblematik²

Grenzen können bestimmte Territorien markieren und trennen, die in ihnen lebenden Bewohnerinnen und Bewohner schützen, Machteinflüsse festlegen, Frieden garantieren oder auch Kriege verursachen. Da man im Laufe der Zeit versuchte, Grenzen verschiedene Bedeutungen zuzuschreiben, kann man sicher auch behaupten, dass sie über ein dynamisches Potenzial verfügen.

Die Dynamik dieser Grenzen ist Menschenwerk: Wir verlegen ihren Verlauf, wir befestigen und entfestigen sie, wir verändern ihre Qualität, wir schreiben ihnen einmal eine trennende Funktion zu, ein andermal wieder eine verbindende, wir können sie öffnen und schließen, wir können von der hermetischen Grenze träumen oder von der Aufhebung aller Grenzen. (Hecker 2006, 11)

¹ Der vorliegende Artikel ist ein Teil eines Kapitels der unveröffentlichten Doktorarbeit (vgl. Lis 2015). Die Veröffentlichung der ganzen Arbeit wird geplant.

² Kapitel 2, 3, und 5 bilden überarbeitete und ergänzte Versionen von gewählten Kapiteln des bereits veröffentlichten Beitrages (vgl. Lis 2012c, 11-15).

In den meisten Fällen assoziiert man Grenzen mit Trennlinien, die zwischen geographischen Gebieten verlaufen. Das bedeutet jedoch auf keinen Fall, dass die wesentliche Funktion von Grenzen ausschließlich mit Trennungsprozessen zu verbinden ist. Grenzen markieren eher Unterschiede, als dass sie voneinander trennen. Gleichzeitig bilden sie Orte, an denen sich Bewohnerinnen und Bewohner von Grenzgebieten begegnen, miteinander kommunizieren und zusammen eine Wirklichkeit gestalten, die einen Übergangsraum zwischen „dem Eigenen“ und „dem Fremden“ bildet. Die Intensität der Beziehungen zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern von Grenzräumen bleibt allerdings nicht immer auf gleichem Niveau.

Bestimmte ethnische, soziale oder rechtliche Verdichtungen, der Zusammenfall mit bestimmten naturräumlichen Besonderheiten (die angeblich «natürlichen» Grenzen) verstärken oder entkräften die Evidenz von vorhandenen Grenzen oder deren legitimatorische Inanspruchnahme; gleichzeitig belegen sie, dass Grenzen im historischen Prozess variabel sind, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutung als auch ihres tatsächlichen Verlaufs im Gelände. (Jacobmeyer 2007, 33)

Dies wiederum hat einen großen Einfluss auf die Struktur und Dynamik der Grenzgesellschaft, für die neue Handlungsspielräume eröffnet und besondere Verhaltensweisen geschaffen werden (vgl. Medick 1993 zit. nach Nothnagle 1996, 23-24). Besonders bildhaft kann man dies am Beispiel der deutsch-polnischen Grenze beobachten, deren Verlauf durch die Jahrhunderte mehrmals verändert wurde.

3. Die deutsch-polnische Grenze

Zu den ersten formellen deutsch-polnischen Kontakten kam es wohl im 10. Jahrhundert, zur Zeit der deutschen Expansion nach Osten, die auf die Aspirationen des neugeborenen polnischen Staates in Richtung Westen traf. Die anfänglichen Beziehungen zwischen Polen und Deutschen verliefen im Großen und Ganzen friedlich. Von großer Bedeutung in diesem Kontext war der im Jahre 1000 geschlossene Akt von Gnesen – das Ergebnis des Treffens von Kaiser Otto III. und dem späteren König von Polen Bolesław Chrobry, das durch Abschaffung aller Tributpflichten gegenüber dem Heiligen Römischen Reich (vgl. z.B. Jäger-Dabek 2006, 27) und Errichtung einer erweiterten kirchlichen Struktur in Polen ein Zeichen der Unterstützung des sich formierenden polnischen Staates und der Festigung der deutsch-polnischen Freundschaft war, obwohl die um die Mitte des 12. Jahrhunderts sich intensivierende deutsche Ostsiedlung zu demographischen Assimilations- und Verdrängungsvorgängen führte (vgl. Khan 2004, 311-312).

Seit dem Anfang des 13. Jahrhunderts (1226) kann man von der Aktivität des Deutschen Ordens in der Nähe der deutsch-polnischen Grenze sprechen, dessen

Politik von vielen Polen ein militärisch-expansiver Charakter zugeschrieben wurde, was nicht selten zu kriegerischen Auseinandersetzungen führte.³ In der Zeit vom 2. Thorner Vertrag 1466 bis zur ersten Teilung Polens 1772 gab es keine nennenswerten Kriegskonflikte zwischen Polen und Deutschland. Sächsische Könige konnten in den Jahren 1697-1763 sogar den polnischen Thron besteigen.⁴ Die deutsch-polnische Grenze galt in diesen 300 Jahren als echte Friedensgrenze. Das begünstigte die Entwicklung einer interkulturellen Grenzgesellschaft, besonders in den Zeiten einer intensiven deutschen Kolonisations- und Urbanisierungspolitik im 13. Jahrhundert. Dies veränderte sich seit der Zeit der Teilungen Polens am Ende des 18. Jahrhunderts rasant, als sich Preußen und Österreich gemeinsam mit Russland an der Auflösung des polnischen Staates und der Vereinnahmung seiner Territorien beteiligten. Ziel der anschließend betriebenen Germanisierungs- bzw. Russifizierungspolitik war, Deutsch bzw. Russisch zur offiziellen Verkehrssprache unter Polen zu machen. Da das nicht reibungslos realisiert werden konnte, nutzten die Teilungs- und Besatzungsmächte verschiedene repressive Mittel, um den Gebrauch des Polnischen in öffentlichen Institutionen, wie Ämtern und Schulen, sowie sogar im alltäglichen Leben nicht nur zu beschränken, sondern nach Möglichkeit ganz zu unterbinden.

Eine besondere Phase (1872-1885) in der preußischen Polenpolitik bildete der Kulturkampf. Mithilfe von religiösen und nationalen Motiven wurde die deutsch-polnische Konfrontation gleichzeitig verstärkt. In eben diese Zeit fällt die Entwicklung des negativen Bildes vom „bösen Deutschen“ (vgl. Nowak/Wrzesińska 2009, 79). Die vergifteten Beziehungen wurden durch eine neue Grenzziehung nach dem 1. Weltkrieg festgeschrieben. In der Zwischenkriegszeit kam es mehrmals zu Verstimmungen, immer dann, wenn es um den endgültigen Verlauf der deutsch-polnischen Grenze ging. Die Erfahrungen des 2. Weltkriegs brachten eine weitere Verschlechterung und Entstellung der nachbarlichen Verhältnisse mit sich.

Gegenseitiges Misstrauen und Hass wurden in der Nachkriegszeit von der sozialistischen Propaganda in Polen und den Landsmannschaften in der BRD angeheizt (vgl. Nothnagle 1996, 25-26; Nowak/Wrzesińska 2009, 90). Nichtsdestotrotz wurden 1950 das Görlitzer Abkommen über den Grenzverlauf zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und der Republik Polen⁵ und 1970 der Warschauer Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen unterschrieben. Demnach wurde auch die Oder-Neiße-

³ Zur polnischen und deutschen Wahrnehmung des Deutschen Ordens vgl. z.B. Tazbir 1992, 28-34.

⁴ Es geht hier um die sog. sächsische Zeit in Polen, als die sächsischen Kurfürsten Friedrich August I. und Friedrich August II. als August II. und August III. im Rahmen der polnisch-sächsischen Personalunion Könige von Polen waren.

⁵ Die Bezeichnung „Volksrepublik Polen“ wurde offiziell erst 1952 eingeführt. Nichtsdestotrotz hatte Polen eine sozialistische Staatsform schon seit 1944 (de facto) / 1945 (de iure).

Grenze offiziell völkerrechtlich anerkannt.⁶ In den 1970er Jahren wurden die deutsch-polnischen Beziehungen durch eine zeitweilige Öffnung der Grenze und die Einführung neuer Kooperationsmaßnahmen etwas normalisiert. Knapp 10 Jahre nur dauerte diese „Idylle“, denn angesichts des zunehmenden Einflusses von „Solidarność“ wurden von Seiten der DDR die deutsch-polnischen Kontakte wieder eingeschränkt und die Grenze erneut fast undurchlässig.

Erst die Wende 1989, die Auflösung der Sowjetunion, die Demokratisierung Polens und die Wiedervereinigung Deutschlands (1990) eröffneten ein neues Kapitel in den deutsch-polnischen Beziehungen.⁷ Durch die Unterzeichnung des Grenzvertrags, diesmal zwischen der BRD und der Republik Polen (1990), sowie den Beitritt Polens zur Europäischen Union (2004) und zum Schengener Abkommen (2007) wurden diese noch vertieft und entwickelt. Sie hatten unmittelbaren Einfluss auf den Charakter der Grenze, an der es zu einem erneuerten Dialog zwischen den beiden Ländern gekommen ist,⁸ die heutzutage nicht nur über Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch über eine gemeinsame Zukunft sprechen können, und zwar besonders in der Grenzregion.

4. Grundlagen der grenzübergreifenden Zusammenarbeit

Die deutsch-polnische Zusammenarbeit in der Grenzregion nimmt vielerlei Gestalt an. Den Richtlinien der europäischen Integrationspolitik entsprechend wurden die Grenzregionen in kleinere grenzüberschreitende territoriale Einheiten aufgeteilt, die als Euroregionen bezeichnet werden. Sie bilden damit die am meisten institutionalisierten Formen der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organen der territorialen Selbstverwaltung der jeweiligen Nachbarländer (vgl. Żurek 2003, 108; Małuszyńska/Gruchman 2006, 247).⁹ Jede Euroregion hat sich verpflichtet, die

⁶ Kennzeichnend für die deutsch-polnischen Beziehungen bis 1990 war eine Art Dreiecksverhältnis zwischen der Volksrepublik Polen, der BRD und der DDR (vgl. Söhner 2011, 156-157). In diesem Zusammenhang jedoch spielten die unternommenen Dialoginitiativen eine große Rolle, unter denen u.a. der Brief der polnischen Bischöfe (1965) oder Willy Brands Kniefall in Warschau (1970) zu wichtigen Symbolen der deutsch-polnischen Aussöhnung geworden sind (vgl. Kosmala 2009, 132-135; Felsch/Latkowska 2012, 396-414; Asmussen 2014, 59-69).

⁷ Dieses neue Kapitel in den deutsch-polnischen Beziehungen wurde durch die Modifizierung der Wahrnehmung der Vergangenheit in den beiden Ländern (z.B. im Kontext der Vertreibungen oder Judenpogrome) und dadurch auch die Neudefinierung des „Europabegriffs“ gekennzeichnet. Dazu kommt noch die deutsche Unterstützung Polens auf dem Weg nach Europa, die eine große Bedeutung im Prozess der deutsch-polnischen Annäherung hatte (vgl. Żytyniec 2006, 101-103). Mehr dazu z.B. Kosmala 2009, 136-141; Wolff-Powęska 2004, 49-64.

⁸ Zu einigen Überlegungen zum Thema der deutsch-polnischen Annäherung in der Grenzregion vgl. z.B. Aischmann 1993, 32-54.

⁹ Als Ergänzung lässt sich hier die 2006 veröffentlichte Verordnung über die Schaffung von Instrumenten der Europäischen Union zur Unterstützung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den EU-Mitgliedsstaaten erwähnen, die als Europäische Verbünde für Territoriale Zusammenarbeit (EVTZ) bezeichnet werden. Die rechtlichen Grundlagen dafür bilden in Polen entsprechend das 2008 vom Sejm verabschiedete Gesetz („Ustawa z dnia 7 listopada 2008 r. o europejskim ugrupowaniu współpracy terytorialnej“) sowie die 2009 veröffentlichte Verordnung des Außenministers („Rozporządzenie Ministra Spraw Zagranicznych z dnia 17 czerwca 2009 r. w sprawie sposobu prowadzenia Rejestru Europejskich Ugrupowań Współpracy Terytorialnej“). Der erste Europäische Verbund für Territoriale Zusammenarbeit, der die polnischen Territorien umfasst, heißt TRITIA und wurde am 03.12.2012 als polnisch-tschechisch-slowakische Initiative gegründet; (vgl. dazu <https://ewt.slaskie.pl/article/1374232424> [Stand: 21.10.2016]). Die vollständigen Texte des Gesetzes und der Verordnung sind im Internet abrufbar: <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2008/s/218/1390/1> [Stand: 21.10.2016] und <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2009/s/105/875/1> [Stand: 21.10.2016].

europäischen Ideen unter ihrer Bevölkerung zu propagieren und eine beiderseitige Entwicklung zu unterstützen, die vor allem durch umfangreiche Kooperation auf der kulturellen, gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Ebene gekennzeichnet ist.

Das 1980 in Madrid unterschriebene „Europäische Rahmenübereinkommen über die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen Gebietskörperschaften“ regelt die Aufgabenbereiche der Euroregionen, indem es die grenzübergreifende Zusammenarbeit als die ohne Verletzung des Rechts der jeweiligen Nachbarländer abgeschlossenen Abstimmungen und Vereinbarungen zur Stärkung und Weiterentwicklung der nachbarschaftlichen Beziehungen zwischen den Gebietskörperschaften¹⁰ definiert (vgl. Europarat 1980, Art. 2 Abs. 1).¹¹ Die 1995 von Polen angenommene „Europäische Charta der Grenz- und grenzübergreifenden Regionen“¹² bildet weitere Grundlagen dafür.

Robert Schuman nannte Grenzen einst «Narben der Geschichte». Grenzübergreifende Zusammenarbeit hilft die Nachteile dieser Grenzen zu mildern, die nationale Randlage der Grenzgebiete zu überwinden und die Lebensbedingungen der Bevölkerung zu verbessern. Sie umfasst alle kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und infrastrukturellen Lebensbereiche. [...] Sie hilft, die völkerrechtlichen Grundsätze auf regional überschaubarem Gebiet über Staatsgrenzen hinweg zu verwirklichen. Denn grenzübergreifende Zusammenarbeit auf regionaler/lokaler Ebene unter Einbindung der verschiedenen Sozialpartner und Bevölkerungsgruppen fördert Frieden, Freiheit, Sicherheit und Wahrung der Menschenrechte sowie den Schutz ethnischer und nationaler Minderheiten. (Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen 2011, 3-4)

Darüber hinaus wird unterstrichen, dass die grenzübergreifende Zusammenarbeit sich auf die Kooperation zwischen regionalen Organen (z.B. Landrats-, Gemeinde-, Bürger-, Orts- oder Schulzenämter) und Einrichtungen (z.B. Schulen, Bildungsstätten, Vereine oder Organisationen) sowie den Bürgerinnen und Bürgern beiderseits der Grenze bezieht.¹³ Damit hat sie keine staatliche, sondern eher territoriale Dimension, wobei Kenntnis über und Verständnis für die Besonderheiten des Nachbarn sowie Sub-

¹⁰ Als Gebietskörperschaften werden Körperschaften, Behörden oder Organe bezeichnet, die örtliche und regionale Aufgaben wahrnehmen und die nach dem innerstaatlichen Recht jedes Staates als solche betrachtet werden (vgl. Europarat 1980, Art. 2 Abs. 2).

¹¹ Die deutsche Version des am 21.05.1980 unterschriebenen „Europäischen Rahmenübereinkommens über die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen Gebietskörperschaften“ kann man im Internet finden: <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/106.htm> [Stand: 21.10.2016].

¹² Dieses Dokument wurde am 20.11.1981 von der Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen (AGEG) verabschiedet. Im Zusammenhang mit den politischen Veränderungen des Jahres 1989, der damit verbundenen zunehmenden Teilhabe der ostmitteleuropäischen Länder an verschiedenen Formen der grenzübergreifenden Zusammenarbeit und den fortschreitenden Modifikationen der Binnen- und Außengrenzen der Europäischen Union als Ergebnis der nacheinander folgenden EU-Erweiterungen wurde es am 01.12.1995 und 07.10.2004 aktualisiert. Der vollständige Text – erweitert um die am 21.09.2011 eingeleiteten überarbeiteten Passagen – ist unter folgendem Link abrufbar: http://www.aebr.eu/files/publications/110915_Charta_DE_clean.pdf [Stand: 21.10.2016].

¹³ Zu den Rechtsgrundlagen für die grenzübergreifende Zusammenarbeit auf der Ebene der territorialen Selbstverwaltung laut polnischen Rechts vgl. z.B. Kaczmarek 2006, 106-107.

sidiarität und Partnerschaft zwischen europäischer, staatlicher, regionaler und lokaler Ebene Voraussetzungen für ihren Erfolg sind. Denn erst der Abbau von gegenseitigen Vorurteilen und vielfältigen Barrieren zwischen den benachbarten Gesellschaften der jeweiligen Grenzregionen ermöglicht ihre Umwandlung in innereuropäische Gebiete der regionalen Vielfalt im zusammenwachsenden Europa (vgl. Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen 2011, 3-6). Die grenzübergreifende Zusammenarbeit zielt in erster Linie auf Reduzierung von Ungleichgewichten in den Lebensbedingungen auf beiden Seiten der Grenze. Durch die konkreten Maßnahmen, die in Übereinstimmung mit den in der „Europäischen Charta der Grenz- und grenzübergreifenden Regionen“ aufgelisteten Zielen der grenzübergreifenden Zusammenarbeit stehen, kann sie nachhaltig gemacht werden. Zu den wichtigsten gehören die folgenden (vgl. Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen 2011, 8-12):¹⁴

- Erschaffung der neuen Qualität der Grenze (z.B. durch Entwicklung von Kooperationsstrukturen, Verfahren und Instrumenten, die Stereotype, Hemmnisse und Barrieren überwinden und die trennende Funktion der Grenze verringern) und Glättung der Nahtstellen europäischer Raumentwicklungspolitik (z.B. durch Aufnahme der territorialen Kohäsion in zukünftige EU-Politiken),
- Überwindung der grenzbedingten Nachteile und Nutzung der Chancen in Form von Verbesserung der Infrastruktur (z.B. durch gemeinsame grenzbedingte Raumplanung, Bau und Ausbau der grenzüberschreitenden Verkehrsnetze und Infrastrukturprojekte, wie u.a. Straßen, Autobahnen, Eisenbahnwege, Schifffahrtswege, Bahnhöfe, Flughäfen und Häfen usw.) sowie Förderung der Standortqualität und der gemeinsamen wirtschaftlichen Entwicklung (z.B. durch Förderung des Wirtschaftswachstums und Grenzverkehrs, Einsatz der abgestimmten Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik sowie der gemeinsamen Entwicklungskonzepte und -strategien, was wirtschaftliches Ungleichgewicht und grenzbedingte Entwicklungsunterschiede reduzieren und in der Kooperation von kleinen und mittleren Unternehmen, der Aufnahme neuer Produzenten- und Lieferantenkontakte, der Beseitigung grenzspezifischer Wettbewerbsnachteile, der Förderung grenzüberschreitender Berufsausbildung, der Schaffung gemeinsamer Versorgungs- und Entsorgungseinrichtungen, Gesundheitsnetzwerken und Systemen der humanitären und sozialen Hilfe usw. resultieren kann),
- Verbesserung des grenzübergreifenden Umwelt- und Naturschutzes (z.B. durch Einsatz der grenzübergreifenden Umwelt- und Naturschutzmaßnahmen in Bezug

¹⁴ Die einzelnen Ziele der grenzübergreifenden Zusammenarbeit mit den ausgewählten Umsetzungsmaßnahmen werden hier gemäß der „Europäischen Charta der Grenz- und grenzübergreifenden Regionen“ genannt, mit gleichzeitiger Berücksichtigung der Informationen aus der Sekundärliteratur (vgl. Zurek 2003, 108; Małuszyńska/Gruchman 2006, 248-249).

auf Beseitigung der Luft- und Wasserverschmutzung, Lärmbekämpfung sowie Abfallvermeidung, -recycling und -beseitigung, Vorbeugung gegen negative Auswirkungen von Naturkatastrophen vor allem in überschwemmungsgefährdeten Gebieten usw.),

- Förderung der grenzübergreifenden kulturellen Zusammenarbeit (z.B. durch Vermittlung des Wissens über die geographischen, strukturellen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Bedingungen der Grenzregion, Kulturaustausch und Tourismusentwicklung sowie Schutz des kulturellen Erbes usw.),
- Verwirklichung von Subsidiarität und Partnerschaft (z.B. durch Aufrechterhaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Bürgerinnen und Bürgern auf beiden Seiten der Grenze, Unterstützung der grenzübergreifenden Netzwerke, Verbesserung der Abstimmung und Intensivierung der Kooperation zwischen den europäischen, staatlichen, regionalen, lokalen Entscheidungsorganen usw.).

Im Zeitalter der fortschreitenden Grenzprozesse in Europa sorgt die grenzübergreifende Zusammenarbeit für das Zusammenwachsen der bereits erwähnten „Narben der Geschichte“. Polen ist entlang seiner ganzen Staatsgrenze von einem Netzwerk von Euroregionen umgeben, sodass in jeder mit zumindest einem Nachbarland geteilten Grenzregion die grenzübergreifende Zusammenarbeit verwirklicht werden kann. Die Euroregion Pomerania, die Euroregion Pro Europa Viadrina, die Euroregion Spree-Neiße-Bober und die Euroregion Neiße sind Gebiete der intensiven deutsch-polnischen grenzübergreifenden Zusammenarbeit. Davon bildet die Euroregion Pro Europa Viadrina die territoriale Basis für die in dem vorliegenden Beitrag beschriebenen Beispiele für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Polen.

5. Grenzübergreifende Zusammenarbeit in der Euroregion Pro Europa Viadrina

Die ca. 10.000 km² große Euroregion Pro Europa Viadrina, deren Gründung man 1993 feierte und die seitdem 28 polnische und 23 deutsche Träger mit über 800.000 Bewohnerinnen und Bewohnern auf beiden Oderufern vereinigt, befindet sich gerade im mittleren Teil der deutsch-polnischen Grenzregion. Ihr interkultureller Charakter hat sich durch eine intensive Wechselwirkung der deutschen und polnischen Elemente in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens herauskristallisiert. Der Grund dafür liegt in der geopolitischen Lage und dem damit verbundenen historischen Kontext der heutigen Euroregion Pro Europa Viadrina, die auf ihre Zugehörigkeit zu verschiedenen Formen des deutschen und polnischen Staatswesens hinweisen.

Bis zum Anfang des 18. Jahrhunderts (1701) befand sich diese Region in den Grenzen der Mark Brandenburg, um im Laufe der Zeit Teil des Königreichs Preußen (1701-1871), des Deutschen Kaiserreichs (1871-1918), der Weimarer Republik (1918/19-1933) und des sog. Dritten Reichs (1933-1945) zu werden. Zur Grenzregion ist sie erst nach dem 2. Weltkrieg geworden, als sie anfänglich zwischen die Deutsche Demokratische Republik und die Republik Polen (1945-1952) bzw. die Volksrepublik Polen (1952-1989), später zwischen die Bundesrepublik Deutschland und die Republik Polen aufgeteilt wurde (vgl. Lis 2012a, 442; 2012b, 82). Dadurch auch wird die Gesellschaft der Euroregion Pro Europa Viadrina als eine junge Grenzgesellschaft bezeichnet, die – trotz komplizierter deutsch-polnischer Beziehungen, schwieriger Lebensbedingungen in der Nachkriegszeit und vielschichtiger Identitätsprobleme im Kontext von Vertreibungs- und Ansiedlungspolitik¹⁵ – versucht, sich den Weg zueinander zu ebnet. Die Beweise dafür bringt nicht selten der Alltag in den Grenzstädten mit sich, z.B. in Form von umfangreicher Tätigkeit von grenzbedingten Organisationen und Vereinen (wie z.B. des Frankfurt-Ślubicer Kooperationszentrums,¹⁶ der Frankfurter Regionalstelle der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Brandenburg e.V. usw.), gemeinsamen Initiativen für die grenzübergreifende Zusammenarbeit im Bildungs- und Forschungsbereich seitens des Collegium Polonicum in Ślubice und der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder), bestehenden Kontakten und Austauschprogrammen zwischen Schulen und Bildungsstätten von beiderseits der Oder, der Tätigkeit u.a. einer von den Bewohnerinnen und Bewohnern beider Städte sehr positiv aufgenommenen seit 2012 betriebenen grenzübergreifenden Busverbindung oder dem völligen Rückbau der Grenzanlage auf der Stadtbrücke 2013.¹⁷

Als Hauptziel hat sich die Euroregion Pro Europa Viadrina die Förderung der grenzübergreifenden Partnerschaft und Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Polen gesetzt. Daneben gibt es auch eine Reihe von Nebenzielen, die eine komplexe Entwicklung der Euroregion Pro Europa Viadrina in verschiedenen Bereichen gewährleisten sollen. Anhand des 2006 zusammengestellten „Zielbaums“, der 2013 erweitert wurde, hat man versucht, die wichtigsten Handlungsansätze der Euroregion Pro Europa Viadrina zu bestimmen.¹⁸ Der europäische Gedanke wird in erster Linie in den Bereichen Bildung, Kultur, Sozialwesen und Sport gefördert. Es werden

¹⁵ Zur Problematik der schwierigen deutsch-polnischen Nachbarschaft in der Nachkriegszeit vgl. z.B. Schultz 2004, 25-38; Nowak/Wrzesińska 2009, 73-90; Schmidt 2012, 40-52.

¹⁶ Mehr dazu vgl. z.B. Pyrgiel 2012, 227-234.

¹⁷ Mehr zur Spezifik der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den deutschen und polnischen Grenzstädten vgl. z.B. Rada 2004, 9-22; Kaczmarek 2006, 112-114. Erwähnenswert in diesem Kontext sind Stubburt – das Konzept der deutsch-polnischen Stadt an der Oder (vgl. z.B. Kurzwelly 2006, 117-123) und Nowa Amerika – ein neuer Raum beiderseits von Oder und Neiße (vgl. z.B. Kurzwelly 2011, 11-13; 2014, 15-21; Ziętkiewicz 2011, 21-27).

¹⁸ Die Informationen zur Zielsetzung der Euroregion Pro Europa Viadrina sowie die Beispiele für die davon unterstützten grenzüberschreitenden deutsch-polnischen Projekte wurden der Homepage der Euroregion Pro Europa Viadrina: <http://www.euroregion-viadrina.de> [Stand: 21.10.2016] und den thematischen Broschüren (vgl. z.B. Euroregion Pro Europa Viadrina 2006; 2008; 2013) entnommen.

deutsch-polnische kulturelle, soziokulturelle und sportliche Veranstaltungen in Form schulischer sowie außerschulischer Projekte für Kinder und Jugendliche organisiert, die die Idee des europäischen Zusammenwachsens popularisieren sollen,¹⁹ nicht selten auch im regionalen Kontext.²⁰ Es wird dadurch versucht, den jungen Bürgerinnen und Bürgern in den lokalen Entscheidungsprozessen Wort zu erteilen und sie zur Partizipation bei der Gestaltung des Alltags in der deutsch-polnischen Grenzregion zu ermuntern.²¹ Darüber hinaus wird die Fremdsprachenausbildung bei Veranstaltungen

¹⁹ Als Beispiele dafür können die mit Unterstützung der Euroregion Pro Europa Viadrina im Rahmen des Fonds Kleiner Projekte INTERREG III A organisierten interkulturellen Veranstaltungen dienen, wie u.a. das deutsch-polnisch-russische außerschulische Projekt zur klassischen Musik „Mozart und seine musikalischen Freunde im Haus Sonnenhügel“, das 2007 realisiert wurde. Die Teilnehmenden aus Deutschland, Polen und Russland haben die Personen von Mozart, Chopin und Tschaikowsky durch ihre Musikstücke sowie die gemeinsame Entwicklung von Kostümen und Requisiten der Barockzeit näher kennengelernt (obwohl keiner der Komponisten in die Barockzeit gehört). Im Laufe des Projektes haben sie an diversen Musik-, Tanz-, Lieder-, Näh- und Bastelveranstaltungen teilgenommen (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2008, 37). Aus dem schulischen Bereich kommt die Initiative des Gymnasiums Müncheberg und des Zespół Szkół im. Mikołaja Kopernika in Witnica, die 2000 – anlässlich ihrer langjährigen Zusammenarbeit – eine deutsch-polnische Tagung für Schülerinnen und Schüler zum Thema „Mickiewicz und Goethe im Spiegel ihrer Zeit“ durchgeführt haben (vgl. Komorowska/Kaliszan 2009, 107-209). Der literarischen Thematik war auch die 2011 stattgefundene deutsch-polnische Jugendbegegnung „«Aber wie soll ich denn entscheiden?» – Persönliche Freiheit unter Bedingungen der Gewalterschaft in Theaterstücken von Brecht und Mrożek“ gewidmet, während der junge Teilnehmende die in konkreten literarischen Werken beider Autoren dargestellten Verhaltens- und Handlungsmuster mithilfe von theaterpädagogischen Mitteln analysiert haben (vgl. Blessing/Busch 2012, 91-101). Erwähnenswert sind auch die 2007 zyklisch stattgefundenen deutsch-polnischen Begegnungsworkshops für behinderte Jugendliche von beiden Seiten der Oder „Mit dem Herzen gesehen“, bei denen die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Techniken Handarbeiten erstellt haben (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2008, 42).

²⁰ Die regionale Thematik bildet den Kern von vielen durch die Euroregion Pro Europa Viadrina geförderten Projekten. „Pilgern verbindet. Jakobsweg östlich und westlich der Oder“ ist ein Beispiel dafür. Das 2005 von der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) gestartete Projekt zur Erforschung und Revitalisierung der mittelalterlichen Routen der Jakobspilger in Brandenburg und Westpolen initiierte die 2012 als gemeinnütziger Verein aufgestellte Jakobusgesellschaft Brandenburg-Oderregion e.V. (vgl. dazu die Homepage der Gesellschaft: <http://www.brandenburger-jakobswege.de> [Stand: 21.10.2016]). Eine Reihe von regionsspezifischen Unterrichtseinheiten ist von Lehrerinnen und Lehrern aus Deutschland und Polen im Laufe des 2010-2012 veranstalteten Netzwerkprojektes „Terra Transoderana: Deutsch-Polnische Unterrichtsentwicklung“ konzipiert und in Form von deutsch-polnischen Jugendbegegnungen erprobt worden (vgl. Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2011, 30-31; Busch/Lis/Müller 2012a, 24-25; Busch 2013a, 20-21; Lis 2013, 118-130). Die einzelnen Unterrichtseinheiten wurden in der Projektpublikation ausführlich beschrieben (vgl. Busch/Lis/Müller 2012b). Die regionale Thematik wird oft im historischen Kontext aufgegriffen. Hier lässt sich als Beispiel das 2011 durchgeführte deutsch-polnisch-ukrainisch-tschechische Projekt „Polen, Deutsche und Ukrainer auf dem Erinnerungspfad erzwungener Migrationen“ anführen, bei dem die teilnehmenden Studierenden das Problem der Zwangsmigrationen nach dem 2. Weltkrieg erforscht haben (vgl. Lucht 2012, 16-17). Das Projekt wurde in Form einer Homepage <http://pyrzany-kozaki.eu> [Stand: 23.06.2015], einer Wanderausstellung sowie einer Projektpublikation (vgl. Halicka/Mykietów 2011) dokumentiert.

²¹ Als Einzelprojekte kann man hier z.B. folgende Veranstaltungen nennen: die 2011 durchgeführte deutsch-polnische Jugendbegegnung „Unsere Ostbahn – Auf der Schiene durch die deutsch-polnische Grenzregion“, bei der die Schülerinnen und Schüler einer Grundschule den Streckenverlauf der Preußischen Ostbahn in der heutigen deutsch-polnischen Grenzregion mithilfe von Collagen aus gesammelten Materialien rekonstruiert, den aktuellen Zustand der einzelnen Bahnhöfe mit ihrer früheren Funktion verglichen und eigene Ideen für ihre zukünftige Gestaltung entwickelt haben (vgl. Busch et al. 2012, 116-125), oder auch „Rund um das Wappen – nah oder fern? Ein gemeinsames Informationssystem von Slubice und Frankfurt (Oder)“ – ein deutsch-polnisches Projekt von 2007 zur Entwicklung eines gemeinsamen Wappens und gemeinsamen Informationssystems für die beiden Grenzstädte (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2008, 71). Als Zyklusprojekt ist die „Deutsch-Polnische Jugendagora“ erwähnenswert, die seit 2010 engagierte Jugendliche aus der deutsch-polnischen Grenzregion versammelt mit dem Ziel, ihre Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen zu unterstützen (vgl. Busch 2011, 14-17; Czupalla/Reichel 2012, 20-23; Nowak 2013, 22-23; Busch 2013b, 34-45). 2011 haben sich daraus neue Formen der regionsspezifischen Jugendpartizipation entwickelt – der Oder-Jugendrat und der Oderland-Jugendrat. Der letztere beschäftigt sich besonders intensiv mit dem Thema „Demografischer Wandel in der Grenzregion“ (vgl. Lucht/Müller 2012, 15; Lucht 2013a, 30-31; 2013b, 46-66). Zu mehr Informationen dazu vgl. die Homepage des Projektes: <http://www.oderjugendrat.eu> [Stand: 21.10.2016].

thematisiert, die das Erlernen der Nachbarsprache anbieten und einen Einblick in ihre kulturellen Hintergründe gewähren.²² Neben der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Teilnehmenden werden dadurch auch Kommunikationsbarrieren überwunden sowie Vorurteile und Stereotype abgebaut. Unter den in der deutsch-polnischen Grenzregion durchgeführten Sprachprojekten kann man solche für Kinder und Jugendliche sowie solche für Erwachsene (z.B. Sprachunterricht für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Polizei oder Feuerwehr im Rahmen der deutsch-polnischen Kooperation) finden. Das letztere Beispiel zeigt, dass es auch berufsbezogene Projekte sowohl für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als auch für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gibt, die Erfahrungsaustausch einerseits und Qualifikationserhöhung andererseits ermöglichen.²³

Diese und ähnliche Initiativen leisten einen gewissen Beitrag für die Entwicklung der regionalen Identität unter deutschen sowie polnischen Bürgerinnen und Bürgern der Euroregion Pro Europa Viadrina, obwohl es nach wie vor ziemlich schwierig ist, ihnen den spezifischen Charakter ihrer Region im positiven Licht darzustellen. Sehr oft werden Brandenburg und Ziemia Lubuska [dt. Lebuser Land] als Gebiete mit einem relativ geringen wirtschaftlichen Potenzial bezeichnet, deren (vor allem) junge hochqualifizierte Bewohnerinnen und Bewohner auswandern, nachdem sie ihre Fachausbildung abgeschlossen haben. In der geringen Konkurrenzfähigkeit der Region, die zusätzlich von einer wenig ausgebauten Infrastruktur geschwächt wird, sehen sie die Hauptgründe für ihre minimalen Chancen auf beruflichen Erfolg. Auf beiden Seiten der Oder denkt man daher verstärkt an Möglichkeiten einer grenzübergreifenden Kooperation in der Berufsausbildung. Projekte für Berufslernende bieten hier vielversprechende Ansätze.²⁴

²² Interessante Sprachprojekte in Bezug auf die Nachbarsprache wurden von dem bis 2007 an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) wirkenden Grenzüberschreitenden Zentrum für Fremdsprachenvermittlung durchgeführt, das Deutsch- und Polnischkurse für Kinder in den Kitas der deutsch-polnischen Grenzregion veranstaltet hat. Methodische Überlegungen dazu wurden in einer Projektpublikation gesammelt (vgl. Vogel/Bien-Lietz 2008). Zusätzlich werden diverse Sprachprojekte von der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Brandenburg angeboten. Das Angebot kann man u.a. auf der Homepage finden: <http://www.dpg-brandenburg.de> [Stand: 21.10.2016]. Ein umfangreicher Bericht „Nachbarsprache in Kitas und an Schulen in Frankfurt (Oder) und Slubice“ wurde 2011 vom Frankfurt-Slubicer Kooperationszentrum veröffentlicht. Dazu vgl. <http://frankfurt-slubice.eu/Files/files/dokumentation-web.pdf> [Stand: 21.10.2016].

²³ Beispiele dafür sind u.a. „Die traditionelle Kunst des Brotbackens auf beiden Seiten der Oder“ – ein 2006 durchgeführtes deutsch-polnisches Projekt der Bäckerinnen und Bäcker, Konditorinnen und Konditoren, Vertreterinnen und Vertreter der kommunalen Selbstverwaltung sowie Künstlerinnen und Künstler der Partnergemeinden Petershagen/Eggersdorf und Bogdaniec (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2008, 32) oder „Internationales Forum lokaler Unternehmer“ – eine 2007 organisierte deutsch-polnische Konferenz über die Gewinnung und Abrechnung von EU-Fördermitteln (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2008, 51).

²⁴ Berufsbezogene Projekte werden vor allem als deutsch-polnische Unterrichtseinheiten realisiert, wie z.B. „Der Fall «Restaurant Oderterrassen» – Lebens- und Arbeitsperspektiven in der Grenzregion“ (vgl. Klapper/Strebel 2012, 135-149) oder „Zwischen Konkurrenz und Kooperation? Zukunftsperspektiven für Kfz-Werkstätten in der Grenzregion“ (vgl. Jędrzejewski/Lewandowska 2012, 150-154), die den Teilnehmenden Chancen und Herausforderungen des lokalen Wirtschafts- und Arbeitsmarktes hinsichtlich der – entsprechend – Gastronomie- und Kfz-Branche bewusst machen sollten. Dazu kommen noch Wettbewerbe, wie z.B. „Deutsch-Polnischer Berufsschulwettbewerb im Frisuren-Styling“ – eine Branchenbegegnung deutscher und polnischer Auszubildender in Form eines Wettbewerbs (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2008, 84). Erwähnenswert ist das seit 2012 laufende Projekt „Deutsch-Polnische Schülerfirma“, das den deutschen und polnischen Jugendlichen ermöglicht, ein am Schloß Trebnitz BBZ e.V. errichtetes Café zu betreiben (vgl. Teichmüller 2013, 67-78 sowie den Beitrag in diesem Band). Mehr dazu auch auf der Homepage des Cafés: <http://cafe.schloss-trebnitz.de> [Stand: 21.10.2016].

Zudem muss die Aktivität von kleinen und mittleren Unternehmen in der Grenzregion transparent gemacht werden, wobei die Förderung ihres Unternehmergeistes zu den wichtigen Aufgaben der Euroregion Pro Europa Viadrina gehört. Dementsprechend trifft die Euroregion Pro Europa Viadrina Maßnahmen, dank derer der Internationalisierungsprozess in der Wirtschaft durch grenzübergreifende Unternehmenskooperationen unterstützt wird.

Unterstützt werden nicht nur schon existierende Unternehmen in der Region, sondern auch geplante konkrete Einzelinitiativen deutsch-polnischer Unternehmenskooperationen in verschiedenen Marktbranchen. Nichtsdestoweniger wurde der Tourismus zum wichtigsten Wachstumsfaktor erklärt und man möchte im Rahmen grenzüberschreitender Projekte ein professionelles touristisches Regionalmarketing mit seinen Marken und Höhepunkten aufbauen. Gleichzeitig versucht man, beiderseitige Projekte zur Schaffung einer gemeinsamen Infrastruktur, wie z.B. Verkehrswege oder Versorgungs- und Entsorgungseinrichtungen, zu unterstützen. Immer noch aktuell sind in diesem Kontext z.B. Pläne, die Straßenbahnlinie zwischen Frankfurt (Oder) und Słubice oder die direkte Bahnverbindung Berlin – Gorzów Wielkopolski wiederzubeleben.

Die Euroregion Pro Europa Viadrina fördert auch die nachbarschaftliche Zusammenarbeit von Sozial-, Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen. Gemeinsam werden Konzepte entwickelt, Strategien erarbeitet und Studien durchgeführt, die die regionale Entwicklung voranbringen. Die Förderung der Zusammenarbeit von Wissenschafts-, Forschungs- und Technologieeinrichtungen verbessert den Transfer neuer Technologien sowie den Zugang zu wissenschaftlichen Kenntnissen. Einen anderen Aspekt bildet die administrative Zusammenarbeit im Bereich der Stadt- und Gemeindeentwicklung sowie im Bereich der Umweltpolitik. Gemeinsam werden konkrete Umweltschutzmaßnahmen erarbeitet, unter denen die grenzübergreifende Katastrophenvorbeugung sowie die gegenseitige Hilfe in Katastrophenzeiten besonders wichtige Punkte sind. Die fast jährlich bestehende Hochwassergefahr an der Oder hat die Grenzstädte Frankfurt (Oder) und Słubice sowie Guben und Gubin gezwungen, gemeinsame Hochwasserschutzmaßnahmen zu planen. Gefördert wird auch die Vernetzung von regionalen Umweltschutzorganisationen. Zudem unterstützt die Euroregion Pro Europa Viadrina auch die Vernetzung von lokalen Organisationen, die durch ihre Projektarbeit in all den erwähnten Kooperationsbereichen tätig sind.

6. Fazit und Ausblick

Verschiedene Realisationsformen der grenzübergreifenden Zusammenarbeit unterstützen die Integrität der Euroregion Pro Europa Viadrina. Neben den finanziellen

gibt es noch u.a. gesellschaftliche und kulturelle Profite, die für das weitere Zusammenwachsen der deutsch-polnischen Grenzregion von großer Bedeutung sein können. Im Kontext der heutzutage breit verstandenen interkulturellen Kompetenz spricht man sogar von einer sog. Grenzkompetenz, die als Fähigkeit zur Förderung des Zusammenlebens in der Grenzregion und Stärkung der Rolle der Grenzregion für die Internationalisierung des Lebens bezeichnet wird, besonders im europäischen Kontext. Ihr Wesen bilden konkrete soziale Kompetenzen (darunter auch die Sprachkompetenz), die den Bewohnerinnen und Bewohnern von beiderseits der Grenze ermöglichen, Kontakte aufzunehmen, auszubauen und aufrechtzuerhalten (vgl. Raasch 2011, 12). Eine gute Zusammenarbeit muss jedoch durch lebhaftes Interesse und fundiertes Wissen untermauert werden, die sich nicht nur auf das Jenseits der Grenze, sondern auch auf das Diesseits der Grenze konzentrieren muss.

Literatur

Aischmann, Bernd 1993: Nachbarn – Versuch einer Einführung ins Thema / Sąsiedzi – próba wprowadzenia do tematu. In: Brandt, Christiane/ Czerwiakowski, Ewa (Hrsg.): Mit den Augen der Nachbarn. Menschen – Landschaften – Verhältnisse an der Oder und Neiße / Oczami sąsiadów. Ludzie – okolice – stosunki nad Odrą i Nysą. Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, S.32-54.

Asmussen, Jan 2014: Versöhnung und Versöhnungspolitik zwischen Polen und Deutschen. In: Düring, Michael/ Trybuś, Krzysztof (Hrsg.): Polen und Deutsche in Europa. Beiträge zur internationalen Konferenz, 25. und 26. Oktober 2012, Kiel / Polacy i Niemcy w Europie. Tom podsumowujący konferencję międzynarodową, 25 i 26 października 2012, Kilonia. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S.59-69.

Blessing, Lena/ Busch, Matthias 2012: „Aber wie soll ich denn entscheiden?“ – Persönliche Freiheit unter der Gewaltherrschaft in Theaterstücken von Brecht und Mrozek. In: Busch/Lis/Müller 2012b, S.91-101.

Busch, Matthias 2011: Grenzenlos mitmischen. Deutsch-polnische Jugendagora. In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2011, S.14-17.

Busch, Matthias 2013a: Terra Transoderana. Lehrerfortbildung erschließt Grenzregion als Bildungslandschaft. In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2013, S.20-21.

Busch, Matthias 2013b: Die deutsch-polnische Jugendagora – Jugendliche als Experten in transnationalen Gestaltungsprozessen. In: Busch/Teichmüller 2013, S.34-45.

Busch, Matthias/ Kułaczowska, Barbara et al. 2012: Unsere Ostbahn – Auf der Schiene durch die deutsch-polnische Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012b, S.116-125.

Busch, Matthias/ Lis, Tomasz/ Müller, Darius 2012a: Terra Transoderana. Unterrichtsentwicklung für die deutsch-polnische Grenzregion. In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2012, S.24-25.

Busch, Matthias/ Lis, Tomasz/ Müller, Darius (Hrsg.) 2012b: Lernen jenseits der Oder. Lehrerhandreichung für deutsch-polnische Unterrichtsprojekte. Konzepte und Materialien für regionspezifische Unterrichtseinheiten. Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza.

Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.) 2013: Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Trebnitz: Schloß Trebnitz e.V.

Czupalla, Alexandra/ Reichel, Marcus 2012: Grenzenlos mitmischen II. Deutsch-polnische Jugendagora 2011. In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2012, S.20-23.

Euroregion Pro Europa Viadrina 2006: Entwicklungs- und Handlungskonzept „Viadrina 2007“. Fassung vom 27.06.2006. Gorzów Wielkopolski/Frankfurt (Oder): Euroregion Pro Europa Viadrina.

Euroregion Pro Europa Viadrina [Szydłak, Krzysztof et al.] (Hrsg.) 2008: Von Mensch zu Mensch. Projekte im Rahmen des Small Project Fund INTERREG III A. Gorzów Wielkopolski/Frankfurt (Oder): Euroregion Pro Europa Viadrina.

Euroregion Pro Europa Viadrina [Szydłak, Krzysztof/ Schiwietz, Toralf] (Hrsg.) 2013: Entwicklungs- und Handlungskonzept der Euroregion Pro Europa Viadrina. Viadrina 2014. Frankfurt (Oder)/Gorzów Wielkopolski: Euroregion Pro Europa Viadrina.

Felsch, Corinna/ Latkowska Magdalena 2012: Brief der (polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall. Verfrühte Helden? In: Hahn, Hans Henning/ Traba, Robert (Hrsg.) 2012: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S.396-414.

Halicka, Beata/ Mykietów, Bogusław (Hrsg.) 2011: Polen, Deutsche und Ukrainer auf dem Erinnerungspfad erzwungener Migrationen / Polifonia pamięci o przymusowych migracjach we wspomnieniach Polaków, Niemców i Ukraińców. Skórzyn: Wydawnictwo Instytutowe.

Hecker, Hans 2006: Grenze. Raum, Geschichte. Oder: Ist Leben ohne die andere Seite möglich? Eine Einführung. In: Hecker, Hans (Hrsg.): Grenzen. Gesellschaftliche Konstruktionen und Transfigurationen. Essen: Klartext, S.9-24.

Jacobmeyer, Wolfgang 2007: Grenze. In: Becher, Ursula A. J. et al. (Hrsg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.33-34.

Jäger-Dabek, Brigitte 2006: Polen. Eine Nachbarschaftskunde. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Jędrzejewski, Łukasz/ Lewandowska, Marzena 2012: Zwischen Konkurrenz und Kooperation? – Zukunftsperspektiven für Kfz-Werkstätten in der Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012b, S.150-154.

Kaczmarek, Tomasz 2006: Die Zusammenarbeit der polnischen Städte und Gemeinden mit Deutschland und anderen europäischen Ländern. In: Kaczmarek/Edin-Kroll 2006, S.105-116.

Kaczmarek, Tomasz/ Edin-Kroll, Maria (Hrsg.) 2006: Polen und Deutschland. Von Nachbarschaft zu Partnerschaft. Interdisziplinäre Beiträge von der 1. Polnisch-Deutschen Sommer-Akademie in Ciążeń 9.07.-15.07.2006. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

Khan, Daniel-Erasmus 2004: Die deutschen Staatsgrenzen. Tübingen: Mohr Siebeck.

Klapper, Jochen/ Strebel, Hanna 2012: Der Fall „Restaurant Oderterrassen“ – Lebens- und Arbeitsperspektiven in der Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012b, S.135-149.

Komorowska, Teresa/ Kaliszan, Janina 2009: Budujemy mosty. 10 lat współpracy szkół średnich Witnicy i Müncheberga / Wir bauen Brücken. 10 Jahre Zusammenarbeit zwischen den Gymnasien in Witnica und Müncheberg. Witnica: Zespół Szkół im. Mikołaja Kopernika w Witnicy.

Kosmala, Beate 2009: Das Bild Polens in der Bundesrepublik Deutschland und die deutsch-polnischen Beziehungen. In: Kochanowski, Jerzy/ Kosmala, Beate (Hrsg.): Deutschland, Polen und der Zweite Weltkrieg. Geschichte und Erinnerung. Potsdam/ Warschau: Deutsch-Polnisches Jugendwerk, S.129-141.

Kurzwelly, Michael 2006: Słubfurt – Stadt an der Grenze zweier Länder, die es nicht gibt. In: Kaczmarek/Edin-Kroll 2006, S.117-123.

- Kurzwelly, Michael 2011:** Eine Mediathek für Nowa Amerika? In: Pro Libris 4/2011, S.11-13.
- Kurzwelly, Michael (Hrsg.) 2014:** Nowa Amerika. Ein Land dazwischen / Kraj pomiędzy. Słubfurt: Słubfurt e.V.
- Lis, Tomasz 2012a:** Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych. In: Sznurkowski, Przemysław et al. (Hrsg.): Neofilologie na przełomie tysiącleci. Najnowsze tendencje w literaturze, językoznawstwie, przekładzie i glottodydaktyce. Częstochowa: Oficyna Wydawnicza ATUT, S.441-449.
- Lis, Tomasz 2012b:** Rozwój „kompetencji granicznej“ poprzez pracę projektową w polsko-niemieckim regionie przygranicznym. In: Filipowicz-Tokarska, Ksymena/ Chojnowski, Przemysław (Hrsg.): Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Słubice: Collegium Polonicum, S.81-88.
- Lis, Tomasz 2012c:** Lokale Projektarbeit in der Euroregion pro Europa Viadrina. In: Busch/Lis/Müller 2012b, S.11-18.
- Lis, Tomasz 2013:** „Terra Transoderana: Deutsch-Polnische Unterrichtsentwicklung“. Erschließung der Grenzregion als Bildungslandschaft. In: Busch/Teichmüller 2013, S.118-130.
- Lis, Tomasz 2015:** Projektorientierter Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der deutsch-polnischen Grenzregion. Das Beispiel Euroregion Pro Europa Viadrina. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Camilli Badstübner-Kizik. Poznań (unveröffentlichtes Manuskript).
- Lucht, Christopher 2012:** Erinnerungspfad erzwungener Migrationen. In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2012, S.16-17.
- Lucht, Christopher 2013a:** Der Oderland-Jugendrat im Schloß Trebnitz. Wie lässt sich Jugendbeteiligung langfristig, nachhaltig und grenzüberschreitend realisieren? In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2013, S.30-31.
- Lucht, Christopher 2013b:** Deutsch-polnischer „Oderland-Jugendrat“ – Einmischen ausdrücklich erwünscht. In: Busch/Teichmüller 2013, S.46-66.
- Lucht, Christopher/ Müller, Darius 2012:** Deutsch-Polnischer Oder-Jugendrat. Jugendbegegnung in Brüssel. In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2012, S.15.

Małuszyńska, Ewa/ Gruchman, Bogdan 2006: Kompendium wiedzy o Unii Europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Medick, Hans 1993: Grenzziehungen und die Herstellungen des politisch-sozialen Raumes. Zur Begriffsgeschichte und politischen Sozialgeschichte der Grenzen in der Frühen Neuzeit. In: Weisbrod, Bernd (Hrsg.): Grenzland. Beiträge zur Geschichte der deutsch-deutschen Grenze. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, S.195-211.

Nothnagle, Alan 1996: Die Oder-Neiße-Grenze und die Politik der SED. In: Schultz, Helga/ Nothnagle, Alan (Hrsg.): Grenze der Hoffnung. Geschichte und Perspektiven der Grenzregion an der Oder. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg, S.22-41.

Nowak, Joanna/ Wrzesińska, Katarzyna 2009: Zarys relacji polsko-niemieckich w obrębie Euroregionu Pro Europa Viadrina. In: Szydłak, Krzysztof (Hrsg.): Euroregion Pro Europa Viadrina, 15 lat współpracy na pograniczu polsko-niemieckim / Euroregion Pro Europa Viadrina, 15 Jahre der Zusammenarbeit im deutsch-polnischen Grenzraum. Gorzów Wielkopolski: Stowarzyszenie Gmin Polskich Euroregionu „Pro Europa Viadrina“, S.73-90.

Nowak, Markus 2013: Grenzenlos mitmischen, grenzenlos lernen. Die „Deutsch-Polnische Jugendagora“ lässt junge Menschen beiderseits der Oder mitentscheiden. In: Schloß Trebnitz BBZ e.V. 2013, S.22-23.

Pyrgiel, Joanna 2012: Ślubicko-Frankfurckie Centrum Kooperacji przykładem nowej jakości współdziałania Polaków i Niemców. In: Przegląd Zachodni 3/2012, S.227-234.

Raasch, Albert 2011: Im Fokus: die Sprachen. Grenzregionen rücken in das Zentrum des Interesses. In: Kliever, Annette/ Čerovská, Martina (Hrsg.): Wider den Einheitsunterricht. Deutschlernen an der Grenze. Liberec: Technische Universität Liberec, S.5-14.

Rada, Uwe 2004: Zwischenland. Europäische Geschichten aus dem deutsch-polnischen Grenzgebiet. Berlin: be.bra verlag.

Schloß Trebnitz BBZ e.V. [Müller, Darius et al.] (Hrsg.) 2011: Schloß Trebnitz. Jahresbericht 2010. Trebnitz: Schloß Trebnitz e.V.

Schloß Trebnitz BBZ e.V. [Müller, Darius/ Berendt, Christoph] (Hrsg.) 2012: Schloß Trebnitz. Jahresbericht 2011. Trebnitz: Schloß Trebnitz e.V.

- Schloß Trebnitz BBZ e.V. [Müller, Darius/ Berendt, Christoph] (Hrsg.) 2013:** Schloß Trebnitz. Jahresbericht 2012. Trebnitz: Schloß Trebnitz e.V.
- Schmidt, Jacek 2012:** Die West- und Nordgebiete Polens. Geschichte – Menschen – Kulturelle Landschaft. In: Deutsches Polen-Institut (Hrsg.): Jahrbuch Polen 2012. Regionen. Wiesbaden: Harrasowitz Verlag, S.40-52.
- Schultz, Helga 2004:** Trudne sąsiedztwo nad Odrą i Nysą. In: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze (Hrsg.): Polska-Niemcy. Pogranicze kulturowe i etniczne / Poland-Germany. Cultural and ethnic border. Wrocław/Poznań: Wydawnictwo Instytutowe, S.25-38.
- Söhner, Felicitas 2011:** Der Wandel der deutsch-polnischen Beziehungen im geschichtlichen Rückblick. In: Czejarek, Karol/ Pszczółkowski, Tomasz G. (Hrsg.): Polen zwischen Deutschland und Russland. Materialien internationaler Colloquien Gödelitz, 27. bis 29 März 2009; Pułtusk, 24. bis 26. September 2010. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, S.153-166.
- Tazbir, Janusz 1992:** Die „Kreuzritter“ – kurze Geschichte und lange Legende. In: Kobylińska, Ewa et al. (Hrsg.): Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe. München/ Zürich: Piper, S.28-34.
- Teichmüller, Nikolaus 2013:** Deutsch-polnische Schülerfirma „Kaffee zum Glück“. Inklusive und interkulturelle Bildung in einer transnationalen Arbeitswelt. In: Busch/ Teichmüller 2013, S.67-78.
- Vogel, Thomas/ Bien-Lietz, Małgorzata (Hrsg.) 2008:** Frühstart in die Nachbarsprache. Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).
- Wolff-Powęska, Anna 2004:** Polska-Niemcy. Partnerstwo z dystansu. In: Nauka 4/2004, S.49-64.
- Ziętkiewicz, Magda 2011:** Die Entdeckung Nowa Amerykas. In: Pro Libris 4/2011, S.21-27.
- Żurek, Marek 2003:** Euroregiony. In: Ruszkowski, Janusz et al. (Hrsg.): Leksykon integracji europejskiej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S.108-109.
- Żytyniec, Rafał 2006:** Deutsch-polnische Beziehungen und die EU-Erweiterung. In: Kaczmarek/Edin-Kroll (Hrsg.) 2006, S.101-103.

Gesetze, Verordnungen, Dokumente

Europäische Charta der Grenz- und grenzübergreifenden Regionen [im Text auch als: Arbeitsgemeinschaft Europäischer Grenzregionen 2011].

Europäisches Rahmenübereinkommen über die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen Gebietskörperschaften [im Text auch als: Europarat 1980].

Rozporządzenie Ministra Spraw Zagranicznych z dnia 17 czerwca 2009 r. w sprawie sposobu prowadzenia Rejestru Europejskich Ugrupowań Współpracy Terytorialnej. In: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej nr 105 (2.07.2009), poz. 875, 8397-8398.

Ustawa z dnia 7 listopada 2008 r. o europejskim ugrupowaniu współpracy terytorialnej. In: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2008 nr 218 (9.12.2008), poz. 1390, 12079-12080.

Politische/Bürgerliche Bildung in Polen¹ – Ein Interview

Bürgerliche Bildung umfasst viele Lebensbereiche, wobei sich ihr Umfang ständig verändert, was sie mit der Metapher eines Heidegebiets vergleichen lässt. Sie ist auch ein lebenslanger Prozess, der seine Dynamik im Laufe der Zeit verändert. Begleitet wird dies von einem Flimmern der Bedeutungen von bürgerlicher Bildung im Hinblick auf überraschende und in ihrem Verlauf gewaltige Veränderungen des Kontextes. Das bedeutet, dass kontinuierlich über die Schlüsselfragen für die bürgerliche Bildung nachzudenken ist, die sich im vorliegenden Interview widerspiegeln. Leider ist es immer schwieriger und komplizierter, Fragen zur bürgerlichen-politischen Bildung zu beantworten, und von Natur aus zur zeitlichen Begrenzung und zur Subjektivität verurteilt.

1. Was ist das Ziel politischer Bildung?*

In der Fachliteratur werden die Ziele politischer/bürgerlicher Bildung in Abhängigkeit von der zugrunde gelegten Perspektive der Erkenntnis/Theorie formuliert. Grundsätzlich können zwei Strömungen in der polnischen Theorie zur bürgerlichen Bildung unterschieden werden:

1. die positivistische (traditionelle) Strömung, in der die Entwicklung von bürgerlichen Kompetenzen betont wird, wie **Wissen** im Bereich der bürgerlichen Rechte und Pflichten, zur Verfassung und zu Einrichtungen des Staates sowie sozialer und lokaler Institutionen, die **Fähigkeit**, bürgerliche Rollen zu übernehmen und sich als Staatsbürger zu beteiligen, sowie **Überzeugungen** zu Ideen und bürgerlichen Werten – Gerechtigkeit, Freiheit und soziale Kohärenz. Diese Ziele, die als selbstverständlich betrachtet werden, die nicht verhandelbar und nicht zu kritisieren sind, werden gerne in der Bildungspolitik des Staates genutzt.

2. die kritische Strömung, d.h. von Anhängern radikaler Demokratie; sie legt zugrunde, dass das Ziel bürgerlicher Bildung die Dekonstruktion des Wissens zur gesellschaftlichen Ordnung und von Vorbildern des Bürgers ist, um die Menschen auf die Rekonstruktion der bestehenden politischen Ordnung vorzubereiten, unter anderem in Richtung größerer Inklusion (vgl. Potulicka 2010).

¹ Das Äquivalent der politischen Bildung in Deutschland ist die bürgerliche Bildung in Polen. Politische Bildung ist in Polen ein Bestandteil bürgerlicher Bildung (vgl. Siellawa-Kolbowska 2008).

* Die Interviewfragen wurden gestellt von Nikolaus Teichmüller.

Diese Herangehensweise wird in der Fachliteratur bevorzugt, in der Politik des Staates und in der Bildungspraxis findet sie keine weitere Widerspiegelung.

In Verbindung mit den Strömungen bürgerlicher Bildung kann auch noch auf die Abhängigkeit von Zielen bürgerlicher Bildung von Konzeptionen des staatsbürgerlichen Tuns verwiesen werden. Eugenia Potulicka hebt das neoliberale, „ethisch-beteiligte“ Staatsbürgertum hervor, und Violetta Kopińska fügt dazu das „engagiert“ Staatsbürgertum an. Diese unterschiedlichen Visionen von Staatsbürgertum generieren auch eine unterschiedliche Verteilung der Akzente bei den Zielen politischer Bildung. Im öffentlichen Diskurs dominiert das neoliberale Bürgertum, das auf Konsum von Rechten, Sicherung der eigenen Interessen, geringfügige Interventionen des Staates und Passivität der Mehrheit der Bürger ausgerichtet ist (vgl. ebd., 100). Ziel der Bildung, die dem neoliberalen Staatsbürgertum zuzuordnen ist, besteht in der Vermittlung von Wissen über bürgerliche Rechte an Individuen und ihre Befähigung, die eigenen Rechte geltend zu machen. Dazu gehört auch die Vermittlung des Wissens über Wahlen und die Befähigung des Individuums zur Teilnahme an Wahlen, insbesondere auf nationaler Ebene. Außerdem soll ihnen beigebracht werden, dass man Rechte zu befolgen und den eigenen Pflichten nachzukommen hat (vgl. Kopińska/Solarczyk-Szwec 2016).

In der Bildungspolitik wurde zugrunde gelegt, dass das Ziel der politischen Bildung der Aufbau einer Zivilgesellschaft ist. Das ist für Polen eine Idee, die nach 1989 aufgetaucht ist; darum erfordert sie unaufhörliche Definition, aber auch Projektion des Weges der Entwicklung, der optimal ist für seine Teilnehmer, um aktive und bewusste Staatsbürger, die sich zum eigenen Wohl und für gesellschaftliche Solidarität engagieren, zu werden. In der „Strategie zur Unterstützung der Zivilgesellschaft für die Jahre 2009-2015“ wurden folgende Prioritäten zugrunde gelegt:

- 1: aktive, bewusste Bürger, aktive lokale Gemeinschaften,
- 2: starke Nichtregierungsorganisationen in einem guten Staat,
- 3: Entwicklung von Nichtregierungsorganisationen für soziale Integration,
- 4: Entwicklung des sozialen Unternehmergeists.

Bei der Realisierung der genannten Prioritäten sollte die politische Bildung eingeschaltet werden, die an die gesamte Bevölkerung auf lokaler und globaler Ebene gerichtet ist.

Die Ziele politischer Bildung unterscheiden sich in Abhängigkeit von der zugrunde gelegten Ideologie, was sehr deutlich im aktuellen politischen Leben Polens zu sehen ist. Die rechtsorientierte Partei „Recht und Gerechtigkeit“ [poln. Prawo i Sprawiedliwość (PiS)] huldigt der traditionellen politischen Bildung, die rund um folgende Triade aufgebaut ist: Nation – Patriotismus – Erinnerung. Die Zentrumsparteien, die mit einer liberalen Konzeption von Gesellschaft gleichgesetzt werden können, sehen als

wichtigste Ziele politischer Bildung an, bürgerliche Freiheiten auszuweiten, auf aktives Staatsbürgertum vorzubereiten und in der globalen Gesellschaft zu funktionieren. Die politischen Parteien in Polen betreiben keine Bildungstätigkeit, ihre Ziele realisieren sie, wenn sie an der Macht sind. Begleitet wird dies vom Fehlen einer Vision, von gesellschaftlich und über parteiliche Unterschiede hinweg vereinbarten Zielen politischer Bildung und konsequent realisierten Prioritäten in einem längeren Zeitraum als dem, in dem Macht ausgeübt wird. Eine derartige Situation schadet der bürgerlichen Bildung, die weiterhin als Teil einer nicht gemochten, schmutzigen Politik assoziiert wird.

2. Wie unterscheiden sich diese Ziele politischer Bildung im transnationalen Kontext?

Die Verfügbarkeit der Fachliteratur ist heute praktisch unbegrenzt. Einen großen Einfluss auf den polnischen Diskurs zur politischen Bildung hat englischsprachige Literatur, was bewirkt, dass Ideen, Konzeptionen und Ansichten sich annähern. Begleitet wird dies vom niedrigen Level der Innovationsfähigkeit einheimischer Reflexion, die aus dem epistemologischen Bruch nach 1989 resultiert, aus der geringen Zahl von Experten in diesem Bereich, daraus dass die Problematik politischer Bildung in den Hintergrund gedrängt wird, weil organisierte Strukturen fehlen, die diese Art der Problematik angehen, und weil ihre Bedeutung im öffentlichen Diskurs angesichts von wirtschaftlichen Schwierigkeiten, Finanzkrise u.Ä. gemindert wird.

Interessant ist der Bezug auf gesellschaftlich konstruierte Bedeutungen politischer Bildung in vergleichender Perspektive. Wir verfügen über zwei Studien dieses Typs: „Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań“ („Bürgerliche Bildung in Deutschland und Polen. Untersuchungsbericht“), Redaktion Krystyna Siellawa-Kolbowska (2008) sowie „Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie“ („Neoliberalismus und bürgerliche Bildung. Vergleichende Studie am Beispiel der öffentlichen Oberschulen in Polen und Kanada“) von Celina Czech-Włodarczyk (2012).

Im Fall des ersten Rapports wurden Praktiker und Experten für politische Bildung befragt. Unter den polnischen Befragten herrscht Übereinstimmung, dass „[...] politische Bildung nicht nur die Vermittlung von Wissen betreffen sollte, sondern auch das Beibringen von Fähigkeiten und Propagieren staatsbürgerlicher Haltungen“ (Ćwiek-Karpowicz 2008, 59). Als Antwort auf die Frage nach den Zielen bürgerlicher Bildung präsentieren die Gesprächspartner folgende Haltungen: *„den Bürger darauf vorzubereiten, den Raum zu verstehen und in Anspruch zu nehmen, den ihm der demokratische Staat gibt“* (ebd., 59), *„die Bürger darauf vorzubereiten, Verantwortung dafür zu übernehmen, dass die Gesellschaft funktioniert“* (ebd., 60), *„allgemein verstandene Aktivitäten in der Bevölkerung zu unterstützen, das Syndrom des Homo Sovieticus zu überwinden*

und zu versinnbildlichen, dass von der Haltung des Individuums die Schicksale der Gemeinschaft abhängen – der lokalen, regionalen, staatlichen und globalen Gemeinschaft“ (ebd., 60).

Die meisten Gesprächspartner in Polen zählten zu den wichtigsten Zielen politischer Bildung weniger die gute Vorbereitung darauf, in einem demokratischen Staat zu funktionieren, als den Bürgern beizubringen, für ihr Umfeld aktiv zu werden und dafür Verantwortung zu übernehmen, angefangen bei der Entwicklung der lokalen Gemeinschaft, aber auch von solchen Werten wie Freiheit, demokratischen Werten, Menschenrechten zu überzeugen (vgl. ebd., 60, 82). In Deutschland wurde bemerkt, dass sich die Äußerungen weniger unterscheiden, die Gesprächspartner legten größeren Nachdruck auf „[...] politische Fähigkeiten, eigene Ideen und Gruppeninteressen zu artikulieren, politischen Diskurs zu führen und politische Partizipation“ (Siellawa-Kolbowska/Łada/Ćwiek-Karpowicz 2008, 82).

In vergleichenden Studien zu Lehrkräften für politische Bildung an weiterführenden Schulen in Polen und Kanada (vgl. Czech-Włodarczyk 2012) bestand die allgemeine Übereinstimmung, dass eines der Ziele politischer Bildung die Lehre von Rechten und Pflichten in Bezug auf sich selbst und andere ist: *„Als Bürger sollten die Schüler wissen, wie viel ihnen der Staat gibt und was er von ihnen verlangt. Die Lehrkräfte sollten dafür sorgen, dass den Schülern bewusst ist, dass die Beziehung des Bürgers zum Staat zweiseitig ist – wie eine Straße, die in beide Richtungen führt: er kann nicht erwarten, dass er irgend-etwas bekommt, ohne im Gegenzug etwas dafür zu geben“* (Kanada), (ebd., 146); *„Politische Bildung sollte darauf beruhen, den Schülern Pflichten und Rechte bewusst zu machen, die sie als Bürger in Bezug auf den Staat haben. Ihnen sind die Mechanismen des Zugangs zu den Rechten aufzuzeigen, wie sie genutzt werden können, aber auch die Konsequenzen, die daraus resultieren, wenn man seinen Pflichten gegenüber der Staatsmacht nicht nachkommt“* (Polen), (ebd., 146). Im Vergleich zu Kanada legten die polnischen Lehrkräfte Nachdruck auf globales Bürgertum und inklusionsbezogene Herangehensweise in der politischen Bildung: *„Mit anderen im Einklang leben“, „ein guter Nachbar sein“, „Lehre davon, wie man mit kulturellem Anderssein leben kann, Lehre davon, wie man offen und tolerant für andere sein kann“* (Kanada), (ebd., 145); *„Ich meine, dass für Werte und Kultur anderer Gemeinschaften und Nationalitäten in Polen geworben werden sollte, aber diese Inhalte müssen nicht unbedingt im Rahmen des Unterrichtsfachs ‚Gesellschaftskunde‘ realisiert werden. Solche Inhalte sollten in Geographie, Geschichte oder Polnisch realisiert werden...“* (Polen), (ebd., 145). Wesentlich sowohl aus Sicht der befragten polnischen Lehrkräfte (was eine Ausnahme angesichts der allgemeinen Lage darstellt, die in der polnischen politischen Bildung diagnostiziert wird) als auch aus Sicht der kanadischen ist die Rolle, die sie zu spielen haben, um den Schülern kritisches Denken beizubringen und sie zu ermutigen, für die lokale Gemeinschaft aktiv zu werden (vgl. ebd., 148, 150). Lehrkräfte beider Länder forderten eine präzisere Festlegung der Ziele und Inhalte politischer Bildung: *„In Polen fehlt es an einer breit verstandenen politischen Bildung.*

Alle assoziieren den Terminus mit Gesellschaftskunde, während Inhalte in Verbindung mit Staatsbürgertum auch im Rahmen anderer Unterrichtsfächer sowie außerhalb der Schule, insbesondere im Elternhaus der Schüler und in ihrer nächsten lokalen Gesellschaft realisiert werden sollten“ (Polen), (ebd., 152); „Obwohl solche Inhalte, wie Toleranz, Multikulturalität, Offenheit, Engagement im Rahmen von unterschiedlichen Fächern im Rahmen von social studies realisiert werden, sind diese Inhalte nicht im Lehrplan integriert und nicht mit den Inhalten, die im Rahmen von civics realisiert werden, verknüpft. Oft ist es so, dass manche Inhalte mehrfach realisiert werden, während andere überhaupt nicht angesprochen werden“ (Kanada), (ebd., 152).

3. Welche Schnittmengen sehen Sie zwischen polnischer und deutscher politischer Bildung?

Die polnische und deutsche politische Bildung verbinden das europäische Kulturerbe und die Geschichte des Kontinents, die Erfahrung autoritärer Systeme und, nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union, eine Gemeinschaft politischer, wirtschaftlicher und sozialer Probleme. In besonderer Weise waren wir mit der Deutschen Demokratischen Republik verbunden, da beide Länder in einem aufoktrozierten politischen System bestanden, das vor allem in der Mentalität ähnliche Spuren hinterlassen hat.

Gemeinsam für beide Länder sind vor allem die Schwierigkeiten, mit denen die politische Bildung ringen muss. In der schulischen politischen Bildung sind das: unzureichende Stundenzahl für dieses Fach, relativ geringer Rang dieses Fachs in der Schule, Mangel an fachlich und didaktisch richtig ausgebildetem Personal. In der außerschulischen Bildung betrifft die Problemgemeinschaft die Finanzierung dieses Bildungssektors, das geringere Interesse der Jugendlichen, aber vor allem der Erwachsenen an politischer Bildung und die damit verbundenen Schwierigkeiten, Teilnehmer für diese Art von Angeboten zu finden. Die politische Bildung in den neuen Bundesländern Deutschlands und in Polen weist noch mehr Schnittmengen auf. Erstens das Misstrauen gegenüber politischer Bildung, des Weiteren: Unwillen gegenüber Politik und Politikern, geringe gesellschaftliche Aktivitäten, exklusive Tendenzen, sich im eigenen Milieu abzuschotten und andere auszuschließen. Auf diese Situation wurde ähnlich reagiert – man konzentrierte sich darauf, Bürger zu aktivieren und kleine Initiativen zu unterstützen. Wie einer der deutschen Befragten sagt: *„Wir geben auch denjenigen Geld, die gerade mal ein Projekt machen, wir fördern soziales Engagement – und das ist ein Unterschied zu Nordrhein-Westfalen – wir haben nicht so viele stabile Organisationen, aber viele Bürger, die was machen wollen“* (Łada 2008, 48). Ähnlich ist es in Polen, wobei der Umfang der Hilfe wesentlich geringer ist.

Die Gemeinschaft der Erfahrungen und Probleme, aber auch die Nachbarschaft verpflichten zur Zusammenarbeit, dazu, gemeinsame Punkte zu suchen und voneinander zu lernen.

4. Was können wir von Polen / Deutschland lernen?

Die Polen bewundern die organisatorisch-institutionellen Bedingungen, die für die politische Bildung in Deutschland geschaffen wurden, d.h. die Verantwortung des Staates für politische Bildung, die große Zahl und Vielfalt sozial aktiver Institutionen in diesem Bereich, die integrierende Rolle der Schirmorganisationen, die Komplementarität der schulischen und außerschulischen politischen Bildung, die breite Beteiligung verschiedener sozialer Gruppen, einschließlich Gruppen, die bei der politischen Bildung benachteiligt werden, inhaltliche Unterstützung für Personal der politischen Bildung, Aktivität und Errungenschaften des akademischen Umfeldes in diesem Bereich (vgl. ebd., 48-50). Derartige Arbeitsbedingungen erleichtern diese von Natur aus schwierige Tätigkeit, die oft an Sisyphos-Arbeit erinnert, ständig aufs Neue, ohne sich den Widrigkeiten zu ergeben, nicht in Fatalismus zu verfallen, nach einer Niederlage nicht aufzugeben.

Vieles von dem, was wir im Bereich der politischen Bildung von den Deutschen lernen möchten, ist mit den oben genannten Arbeitsbedingungen verbunden. Ich beziehe mich auf ein Beispiel: die attraktiven Arbeitsmethoden, die in Deutschland in der außerschulischen politischen Bildung genutzt werden. In dieser Hinsicht kann das Personal in Deutschland auf zahlreiche methodische Schulungen, vielfältige didaktische Hilfen, reichhaltige Erfahrungen aus anderen Bereichen der außerschulischen Bildung zählen: Kultur, Ökologie, Fremdsprachen.

Somit mache ich auf allgemeinere, fundamentalere Fragen aufmerksam, die eine Basis für politische Bildung schaffen. Institutionen, die an der politischen Bildung in Polen beteiligt sind, sollten dem Beispiel Deutschlands folgen, einen Konsens zur politischen Bildung zu schließen, nach dem Vorbild des Beutelsbacher Konsenses. Dieses vor 40 Jahren verfasste Dokument lenkt die Aufmerksamkeit von Inhalten der politischen Bildung auf zeitlose Prinzipien der politischen Bildung. Die Simplizität dieses Dokuments und seine Ausdruckskraft wecken unseren Respekt und bringen unseren Wunsch zum Ausdruck, dass man sich in der polnischen bürgerlichen Bildung auch nach diesen Prinzipien richten möchte. Die zweite Frage, auf die ich aufmerksam machen möchte, betrifft den starken Wert, der in Deutschland auf die politische Bildung gelegt wird, sowie das Bewusstsein für ihren Wert im sozialen und persönlichen Leben. Eine Herausforderung für beide Länder ist heutzutage, dieses

Bewusstsein auf Probleme auszuweiten, die über das lokale Umfeld, das eigene Land und Europa hinausgehen.

5. Wie kann politische Bildung auf die gegenwärtigen Probleme in Europa eingehen (Erstarken europakritischer Parteien, nationalistische und rassistische Tendenzen in Politik und Zivilgesellschaft, Flucht und Asyl etc.)?

Politische Bildung ist Bestandteil des Systems, das als Ganzes reagieren sollte. Pädagogen wissen, dass es wirksamer ist vorzubeugen, und Politiker reagieren meist erst dann, wenn das Problem in größerem Ausmaß und in der Öffentlichkeit besteht. Dann wird erwartet, dass das Problem schnell gelöst wird, z.B. von einer Organisation, die sich mit politischer Bildung befasst, was in Deutschland Wahrnehmung der Feuerwehrfunktion genannt wird. Bildung ist ein Prozess, der nicht nur kumulativen Charakter hat, es gibt Änderungen, Wendungen, Rückschritte. Es ist ein langer Weg zurückzulegen, vom deklarativen zum prozeduralen Wissen; noch schwieriger ist es, Bewusstsein, Einstellung, Haltung zu ändern. Bildung braucht Zeit! Die Situation, mit der wir es heute zu tun haben, d.h. Erstarken europakritischer Parteien, nationalistische und rassistische Tendenzen in Politik und Zivilgesellschaft, ist eine Reaktion auf das Gefühl der Gefahr und die ungewisse Zukunft, die mit der wachsenden Zahl von Flüchtlingen und Asylbewerbern aufgetreten ist. Politische Bildung in Deutschland hat auf die in der Frage genannten Problemstellungen aus polnischer Perspektive sehr schnell reagiert, auf unterschiedlichen Kanälen und an vielen Punkten. Das zeugt davon, wie gut die Strukturen der politischen Bildung funktionieren. Hätte man sich auf diese Situationen besser vorbereiten können? Ich denke, dass in der politischen Bildung die Bedeutung von globaler und interkultureller Bildung noch nicht vollständig erkannt worden ist. Die Untersuchungen, die an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert durchgeführt worden sind, zeigten am Beispiel von Einrichtungen der Erwachsenenbildung verschiedener Träger in Berlin und Brandenburg, dass die Zahl der Angebote im Bereich der interkulturellen Bildung mit verstehend-kommunikativem Charakter im Laufe von fünf Jahren in Berlin von 334 auf 269 gefallen ist und in Brandenburg von 296 auf 342 gestiegen ist, wobei sie im Durchschnitt auf dem gleichen Level gehalten wurde, in der Situation, dass die Europäische Union um weitere Länder erweitert worden ist (vgl. Gieseke/Kargul 2005, 94). Wenn wir uns dieses Angebot genauer anschauen, stellt sich heraus, dass die deutliche Mehrheit Information und Austausch zum Ziel hatte, eine relativ große Gruppe stellten Reisen dar, während Kurse zur Arbeit zur Identität in Brandenburg mit der Zahl 8 verbucht wurden und sich diese Zahl in den folgenden fünf Jahren nicht verändert hat (vgl. ebd., 95).

6. Welche Entwicklungspotentiale und -notwendigkeiten sehen Sie in Bezug auf die transnationale interkulturelle (politische) Bildung?

Ein Entwicklungspotential für transnationale interkulturelle Bildung und gleichzeitig eine Notwendigkeit ist es, zeitgenössische globale, soziale und ökonomische Veränderungen in neuen Konzeptionen von Kultur zu berücksichtigen. Ich finde sie in der deutschen Fachliteratur, u.a. in Arbeiten von Wolfgang Welsch (2005), Andreas Reckwitz (2006), Homi K. Bhabha (2000), und in der polnischen Fachliteratur in Arbeiten von Barbara Fatyga (2014) und Tomasz Szlendak (2014). Welsch geht davon aus, „dass Kulturen sich faktisch durch Praktiken überlagern und verbinden und transkulturelle Formen ausbilden“. Besonders interessant und adäquat angesichts der Gegenwart ist die Konzeption der Hybridkultur, die hilft, Codes für kulturelle Unterschiede zu entschlüsseln. „Hybridisierung“ beschreibt Reckwitz als „Prozess, der sowohl schleichend sozialisatorisch als auch in vielfältigen Formen der Auseinandersetzung, der Reibung, des Ringens oder gar der Eruption verläuft“ (Fleige et al. 2015, 132). Kultur ist somit ein Resultat der Reibung von produktiven und destruktiven Tendenzen bei der Anpassung von Unterschieden. Auch die kulturelle Differenz sollte neu interpretiert werden. Ziel der kulturellen und interkulturellen Bildung ist: „Kulturen verbinden und transformieren durch Deuten – Dekonstruieren – Konstruieren“, in dem verstehend-kommunikative bzw. transkulturelle Zugänge geschaffen werden (Fleige et al. 2015, 131). (Inter-)Kulturelle Bildung ist eine außerordentliche Gelegenheit für die Wechselwirkung von Körper und Leiblichkeit, Emotionsarbeit und Aufbau der Intersubjektivität, was eine Basis darstellt, andere Kompetenzen zu entwickeln, die in unterschiedlichen Bereichen notwendig sind. (Inter-)Kulturelle Bildung ist die Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts. Im Kontext des lebenslangen Lernens ist heute mit größerer Vorsicht an die Konzeption des Habitus heranzugehen, da sich kulturelle Wirklichkeiten verändern, wobei sie neue Anforderungen und Herausforderungen stellen, was die Wirkungskraft von Herkunft und Milieu reduziert. Die Entwicklung des Menschen hängt davon ab, wie er seine Beziehungsfähigkeit nutzt: „Emotionale und kognitive Einflüsse wirken zusammen und werden im Besonderen auch in der Kulturellen Bildung aktiviert“ (Fleige et al. 2015, 62).

Transnationale interkulturelle Bildung dient der Gleichberechtigung unterschiedlicher Herangehensweisen, die aus der Spezifik der Bildungspraxis in den jeweiligen Ländern resultieren, um auf dieser Basis in Relationen eine gemeinsame, flexible und offene Lernstrategie zu erarbeiten. Ausgangspunkt ist die Feststellung gemeinsamer Interessen, die einen weit gefassten Vergleich in der Weise ermöglicht, dass die gemeinsamen historischen, politischen und sozialen Beziehungen nicht aus dem Blickfeld gelassen werden. Das Aufnehmen von Problemen, die für alle Teilnehmer wichtig sind, ist die Voraussetzung für mentales Engagement der Partner und

die Grundlage für einen reflektierten Austausch zwischen den Partnern auf allen Etappen der Realisierung des Projekts. Ein wichtiges Prinzip ist es, Probleme breit zu formulieren, um die Vielfalt/Andersartigkeit der Problematik aus Sicht der vertretenen Länder zu Wort kommen zu lassen. Eine solche Herangehensweise schafft Bedingungen zur ständigen Differenzierung und Konkretisierung der analysierten Fragen, der Situation angemessen. Die gleichen Fragen müssen nicht zu identischen Handlungsstrategien führen, aber wichtig ist, dass Schnittpunkte und Schnittmengen entstehen (vgl. Gieseke et al. 2016).

7. Was sind Herausforderungen, auf die politische Bildung in bi- und transnationalen Begegnungen trifft?

Die größte Herausforderung ist das immer noch zu geringe Interesse an politischer Bildung von Seiten der Teilnehmer der bi- und multikulturellen Begegnungen, bei wachsender Bedeutung von politischer Bildung aus Sicht der Bedürfnisse der jeweiligen Länder und des Globus. Man kann nicht auf alten und bewährten Mustern basieren, man muss hingegen ständig nach neuen Konzeptionen suchen, um Angebote der politischen Bildung zu schaffen und zu realisieren.

Eine stete Herausforderung ist eine solche Vorgehensweise, die die Vielfalt und die Unterschiede nicht auf der Suche nach dem, was gemeinsam ist, reduziert, um dazu beizutragen, dass eine internationale Gemeinschaft geschaffen wird. Es geht um das Vermischen verschiedener Visionen von politischer Bildung und die Art und Weise ihrer Realisierung in Ländern in Ost- und West-Europa, in Ländern der Süd- und der Nord-Halbkugeln, so dass neue Formen/Hybride politischer Bildung entstehen, die von allen Teilnehmern transnationaler Begegnungen akzeptiert werden. Viele Herausforderungen werden durch gute Kenntnisse der Sprache ausgeglichen, in der sich die Teilnehmer von bi- und transnationalen Begegnungen gemeinsam begegnen.

8. Welchen Stellenwert hat Fremdsprachendidaktik im Bereich der transnationalen politischen Bildung?

Eine (Fremd-)Sprache ist Medium für Kommunikation, Verständigung, Wecken von Bewusstsein, Öffnen für eine andere Kultur, für Fremde in der eigenen Kultur. Aus Sicht der Bedürfnisse transnationaler politischer Bildung ist es besonders wichtig, interkulturelle Kompetenzen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln, insbesondere das Interesse an einer anderen Kultur zu entwickeln, ein Bewusstsein zu wecken, Weltbürger zu sein, für Ungleichheit zu sensibilisieren, die aus der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kulturen resultiert. Obwohl bereits

viele Jahre vergangen sind, ist die Idee der Emanzipation durch Alphabetisierung von Paulo Freire immer noch inspirierend, deren Ziel es ist, Subjekte und Gemeinschaften zu engagieren, um die Wirklichkeit und die eigene Position in ihr zu verändern. Es lohnt sich, die „Pädagogik der Unterdrückten“ von Freire heute neu zu lesen und dort Hinweise zu finden, u.a. für Fremdsprachenunterricht als Bestandteil transnationaler politischer Bildung.

9. Wie können außerschulische und schulische Akteure besser zusammenarbeiten?

In diesem Bereich können wir von den Deutschen viel lernen. In Polen bestehen die Sektoren schulischer und außerschulischer Bildung nebeneinander und arbeiten in geringem Maß zusammen. Die Schule konzentriert sich auf die Realisierung des Lehrplans, hauptsächlich auf die dort vorgegebenen Inhalte, aber auch organisatorisch ist in der Schule wenig Platz, um diese Art von Unterrichtseinheiten zu realisieren, die nicht nur passive Aufnahme, sondern auch aktives Handeln zugrunde legen. Unter polnischen Bedingungen sehe ich ungenutzte Möglichkeiten, die Problematik politischer Bildung in außerschulischen Angeboten zu realisieren, in Form von Projekten, die der Schulgemeinschaft und der lokalen Gemeinschaft dienen. Das Angebot von Trägern außerschulischer politischer Bildung in Polen ist nicht so reichhaltig wie in Deutschland, aber Interessierte finden sowohl Nichtregierungsorganisationen, die zur Zusammenarbeit bereit sind, als auch interessante Angebote auf den Internetseiten polenweiter Nichtregierungsorganisationen, z.B. Zentrum für Bürgerliche Bildung oder die Helsinki-Stiftung für Menschenrechte. Leider fehlt es für Maßnahmen dieser Art an Finanzmitteln, Motivation der Lehrkräfte bzw. von Personen außerhalb der Schule, die bereit wären, ihre Zeit der Arbeit mit Schülern zu widmen.

10. Was sind Spezifika der deutsch-polnischen Grenzregion und wie kann außerschulische politische Bildung darauf eingehen?

Am meisten zum Thema können Bewohner des Grenzgebiets sagen oder Personen, die professionell mit der Entwicklung deutsch-polnischer Beziehungen in diesem Gebiet verbunden sind (vgl. z.B. Schloß Trebnitz 2014; Busch/Teichmüller 2013). Besonders im Vergleich zum Grenzgebiet im Osten und im Süden ist, dass wir hinter der westlichen Grenze einen starken Partner haben, der den Wert und die Bedeutung von Bildung für die Entwicklung nachbarschaftlicher Beziehungen schätzt und über Finanzmittel für diese Zwecke verfügt. Die Aktivitäten auf der deutschen Seite sind sowohl im Bereich der (inter-)kulturellen Bildung als auch in der politischen Bildung deutlich stärker als auf der polnischen Seite. In Polen gibt es vor allem kein so umfangreiches Netz an Einrichtungen der außerschulischen Bildung und Angeboten

an politischer Bildung. Wie sollte auf diese Situation reagiert werden?

Eine langjährige, langfristige Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Partnern, aber vor allem Kontinuität, die auf aufeinanderfolgenden Vorhaben aufbaut, sowie die sie begleitenden direkten, dauerhaften, persönlichen Kontakte erleichtern die Bereitschaft zur Diskussion und Verständigung, selbst wenn die allgemeinen Bedingungen zur Zusammenarbeit schwierig sind bzw. sich verschlechtern.

11. Wie gestaltet sich die Förderlandschaft im Bereich der politischen Bildung in Polen?

Die Förderung politischer Bildung in Polen wird langsam ausgebaut und verbessert. Eine Schwäche der politischen Bildung ist, dass viele Aufgaben in diesem Bereich auf Nichtregierungsorganisationen lasten, deren Gründung erst nach 1989 begonnen wurde. Sie rangen somit mit unterschiedlichen Schwierigkeiten, die für diese Etappe ihrer Entwicklung und die betriebene Tätigkeit charakteristisch sind. Leider haben sie in der Regel keine festen Einnahmequellen, sie müssen sich um Fördermittel im Rahmen von Ausschreibungen bewerben. Größere und allgemein bekannte Nichtregierungsorganisationen können auf Unterstützung der Bürger in Form von 1% der Einkommensteuerschuld rechnen, bei der diese im Rahmen ihrer Steuererklärung den Verwendungszweck vorgeben. Eine wichtige Förderung der politischen Bildung ist das vom Ministerium für Arbeit und Soziales für die Jahre 2014-2020 aufgenommene Programm „Fonds für Bürger-Initiativen“. Im Jahr 2016 wurden 233 Ein-Jahres-Projekte und 83 Zwei-Jahre-Projekte mit einer Gesamtsumme von 60 Mio. PLN bezuschusst.

Literatur

Bhabha, Homi K. 2000: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Czech-Włodarczyk, Celina 2012: Neoliberalizma edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Polsce i Kanadzie [Der Neoliberalismus und die politische Bildung. Eine vergleichende Studie am Beispiel der öffentlichen weiterführenden Schulen in Polen und Kanada]. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Edukacja obywatelska w Polsce (Politische Bildung in Polen]. In: Siellawa-Kolbowska, Krystyna Ewa (Hrsg.): Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport]. Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji.

Fatyga, Barbara 2014: Wartości jako generatory żywej kultury [Werte als Generatoren der lebendigen Kultur]. In: Drozdowski, Rafał/ Fatyga, Barbara/ Filiciak, Mirosław/ Krajewski, Marek/ Szlendak, Tomasz (Hrsg.) *Praktyki kulturalne Polaków* [Kulturelle Praktiken der Polen]. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Fleige, Marion/ Gieseke, Wiltrud/ Robak, Steffi 2015: Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Gieseke, Wiltrud/ Kargul, Józef (Hrsg.) 2005: Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung-Praxis-Event, Bd. 1. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Gieseke, Wiltrud/ Stock, Helga/ Słowińska, Sylwia/ Solarczyk-Szwec, Hanna 2016: The relationship between organizations of adult-/further education and program design as illustrated by the comparative study on Germany and Poland. In: Käßlinger, Bernd/ Robak, Steffi (Hrsg.): *Bridging the Atlantic and beyond – Comparative Perspectives on Program (Planning) Research*. Frankfurt/Main (im Druck).

Kopińska, Violetta/ Solarczyk-Szwec, Hanna 2016: Soziale und bürgerliche Kompetenzen in Rahmenlehrplänen für Allgemeinbildung. Ein Forschungsbericht. In: Grammes, Tilman/ Solarczyk-Szwec, Hanna/ Kopińska, Violetta (Hrsg.): *Bürgerbildung in Polen. „Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften“ (HSDS)*.

Łada, Agnieszka 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech [Politische Bildung in Deutschland]. In: Siellawa-Kolbowska, Krystyna Ewa (Hrsg.): *Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań* [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport]. Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji.

Potulicka, Eugenia 2010: Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny [Fragen nach Folgen des Neoliberalismus. Gesellschaftlicher Aspekt]. In: Potulicka, Eugenia/ Rutkowiak, Joanna (Hrsg.): *Neoliberalne uwikłania edukacji* [Neoliberale Verstrickung in der Bildung]. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.

Reckwitz, Andreas 2006: Das hybride Subjekt. Verbrück: Weilerwist.

Siellawa-Kolbowska, Krystyna Ewa (Hrsg.) 2008: Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport]. Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji.

Siellawa-Kolbowska, Krystyna Ewa/ Łada, Agnieszka/ Ćwiek-Karpowicz, Jarosław 2008: Porównanie polskich i niemieckich rozwiązań w dziedzinie kształcenia obywateli.

telskiego [Vergleich der polnischen und deutschen Lösungen in der politischen Bildung]. In: Siellawa-Kolbowska, Krystyna Ewa (Hrsg.): Edukacja obywatelska w Niemczech i w Polsce. Raport z badań [Politische Bildung in Deutschland und Polen. Forschungsreport]. Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji.

Szlendak, Tomasz 2014: Formy aktywności kulturalnej [Formen der kulturellen Aktivitäten]. In: Drozdowski, Rafał/ Fatyga, Barbara/ Filiciak, Mirosław/ Krajewski, Marek/ Szlendak, Tomasz (Hrsg.): Praktyki kulturalne Polaków [Kulturelle Praktiken der Polen]. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Welsch, Wolfgang 2005: Auf dem Weg zur transkulturellen Gesellschaft. In: Allolio-Näcke, Lars/ Kalschauer, Britta/ Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders Denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt/Main: Campus.

Weiterführende Lektüre-Tipps für Interessierte

In englischer / deutscher Sprache

Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.) 2013: Europa leben und gestalten. Transnationale Begegnungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Schloß Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum e.V.

Cuprjak, Magdalena/ Kopińska, Violetta 2015: Discrimination in the discourse of Polish textbooks dedicated to civic education courses. The New Educational Review, Vol. 40, Nr. 2, S.38-47. URL: http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_2_2015.pdf [Stand: 08.10.2016].

Hildebrandt-Wypych, Dobrochna 2015: Is school a good place for learning democracy? Controversies over the political socialization in childhood. In: Schultheis, Klaudia/ Pfrang, Agnes/ Hiebl, Petra (Hrsg.): Children's perspective on school, teaching and learning. Berlin/ Münster/ Wien/ Zürich/ London: Lit-Verlag, S.163-173.

Kopińska, Violetta 2014: Key Civic Competences: Between Modern And Post-modern Perspectives. In: Edukacja Dorosłych, Nr. 1, S.49-61. URL: http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf [Stand: 08.10.2016].

Kostyło, Hanna 2014: Four philosophies of education. In the search citizenship competence. In: Edukacja Dorosłych, Nr. 1, S.21-33. URL: http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf [Stand: 08.10.2016].

Maliszewski, Tomasz 2014: To become a citizen. The ways of building civic competences of peasants in the Second Republic of Poland. In: *Edukacja Dorosłych*, Nr 1, S.35-47. URL: http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA_1_2014_montaz.pdf [Stand: 08.10.2016].

Przyszczykowski, Kazimierz (Hrsg.) 2003: *Changing Citizenship*. Poznań.

Schloß Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum e.V. (Hrsg.) 2014: *Lebendige Nachbarschaft – Praktizierte gesellschaftliche Beteiligung auf deutsch-polnisch, Projektdokumentation des Deutsch-Polnischen Netzwerks für transnationale Partizipation*. Schloß Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum.

Siellawa-Kolbowska, Krystyna Ewa (Hrsg.) 2006: *Junge Deutsche und junge Polen: eine Chance für gute Nachbarschaft*. Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji.

In polnischer Sprache

Gierszewski, Dorota/ Kretek, Henryk A. (Hrsg.) 2015: *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie [Politische Erwachsenenbildung und Bürgergesellschaft]*. Racibórz: PWSZ.

Grzybowski, Przemysław Paweł 2016: *Morycek w szkole. Żydowskie dowcipy o edukacji w dialogu międzykulturowym [Morycek in der Schule. Jüdische Witze über Bildung im interkulturellen Dialog]*. Bydgoszcz: UKW. URL: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3687> [Stand: 08.10.2016].

Jurgiel, Alicja 2007: *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim [Erwachsenenlehrer in der Bürgergesellschaft]*. Gdańsk.

Kielak, Elżbieta et al. 2016: *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie [Globale Bildung in den Lehrbüchern für Geographie und Gesellschaftslehre]*. Warszawa: Grupa Zagranica.

Kopińska, Violetta (Hrsg.) 2013: *Edukacja obywatelska. Rekonstrukcje – Krytyka – Interpretacje [Bürgerliche Bildung. Rekonstruktionen – Kritik – Interpretationen]*. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.

Kopińska, Violetta 2016: *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych [Staatsbürgerliche Bildung in der Schule. Kritische Diskursanalyse von Schulbüchern]*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK (i.E.).

Kurantowicz, Ewa 1999: Doświadczenie obywatelstwa [Die Erfahrung der Staatsbürgerschaft], In: Wolk, Zdzisław (Hrsg.): Edukacja pozaszkolna a integracja europejska [Außerschulische Bildung und die europäische Integration]. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Melosik, Zbyszek/ Przyszczypkowski, Kazimierz (Hrsg.) 1998: Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne [Bürgerliche Bildung. Die theoretische, vergleichende und empirische Studie]. Toruń – Poznań.

Nikitorowicz, Jerzy 2013: Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej? [Patriotismus und Nationalismus. Zu welcher kulturellen Identität?]. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.

Starego, Karolina 2012: Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji [Sensus communis als eine Gemeinschaft von Gleichen. Theoretische Grundlagen der Animation als ein Prozess der Demokratisierung]. Zoon Politikon tom 3, S.163-187. URL: http://new.civitas.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/Zoon_Politikon_2012.pdf [Stand: 08.10.2016].

Wiłkomirska, Anna 2013: Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne [Wissen und Verstehen, um ein Bürger zu sein. Empirische Studie]. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Zielińska, Anna 2008: Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży [Teenager-Schüler über die Demokratie. Die soziodemografischen und pädagogischen Bedingungen der Ansichten von Jugendlichen]. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Veröffentlichungen von Bürgerkongressen URL: www.kongresobywatelski.pl/category/publikacje/ksiazki [Stand: 08.10.2016].

Veröffentlichungen von Fundacja Civis Polonus [Stiftung Civis Polonus]. URL: http://www.civispolonus.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=431&Itemid=164 [Stand: 08.10.2016].

Veröffentlichungen von Instytut Spraw Publicznych [Institut der Öffentlichen Angelegenheiten, Stiftung, think tank]. URL: <http://www.isp.org.pl/publikacje,25.html> [Stand: 08.10.2016].

Bildung für Europa: Ein deutsch-polnisches Gespräch

1. Was ist das Ziel politischer Bildung?*

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht“, diesen apodiktischen Satz stellt Kurt Gerhard Fischer (1970, 9) an den Anfang seiner Einführung in die politische Bildung. Politische Bildung arbeitet, ganz allgemein gesprochen, an der Fragestellung, wie die so verschiedenen Menschen lernen können, in der einen, gemeinsamen Welt friedlich zusammen zu leben, es also irgendwie im Rahmen ihrer „ungeselligen Geselligkeit“ (Kant) miteinander auszuhalten versuchen. Welche allgemein verbindlichen, kollektiven Entscheidungen müssen getroffen werden, damit dieses Zusammenleben nicht im Krieg aller gegen alle endet, sondern vielleicht sogar ein wenig besser gelingt? Wie können unterschiedliche Interessen und dabei unvermeidlich entstehende Konflikte „vermittelt“ werden? (Grammes/Welniak 2012)

Das Wort „Vermittlung“ taucht hier nicht erst im Kontext von didaktisch-methodischer Reflexion auf, sondern ist ein „immer schon“ gegebenes konstitutives Moment von Sozialität auf den Ebenen von Alltag, Zivilgesellschaft und Staat. Insbesondere in demokratisch organisierten Systemen erwirbt man das hierfür notwendige Wissen nicht automatisch, es bedarf systematischer Erfahrung, Wissen und Übung. Demokratisch organisierte Gesellschaften zehren von moralisch-normativen Voraussetzungen, die sie nicht selber generieren können, so formulierte ein ehemaliger Verfassungsrichter (Ernst-Wolfgang Böckenförde). Das macht organisierte politische Bildung und Demokratiepädagogik notwendig für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, in der Schule und in außerschulischen Kontexten. Es handelt sich um einen lebenslangen Lern- und Erfahrungsprozess.

Demokratien können – in pädagogisch-didaktischer Perspektive – normativ als Systeme „geteilter gemeinsamer Erfahrung“ (Dewey) verstanden werden, und insofern handelt es sich um lernende Systeme. Ähnlich der Didaktikwissenschaft, der Wissenschaft von der Auswahl und Begründung des Wissenswerten, findet in der demokratischen Öffentlichkeit ein Agenda Setting statt. Politische Bildung ist also nicht etwas, was Demokratie nachträglich hinzugefügt wird, sondern sie ist dem demokratischen Prozess eingewoben. Außerschulische und informale politische Bildung sind integrale

* Die Interviewfragen wurden gestellt von Nikolaus Teichmüller.

Bestandteile einer demokratischen zivilgesellschaftlichen Kultur.

Was ist Politik? Dafür sind in der Ideengeschichte natürlich ganz unterschiedliche Definitionen vorgelegt worden. Formal kann unter Politik die Aufgabe verstanden werden, in interessenheterogenen und konfliktbehafteten Großgruppenverbänden (Staaten) mehrheitsfähige, allgemeinverbindliche Entscheidungen herzustellen (Legitimation). Komplexität, Problemhaltigkeit, Konflikt und Erfolgsunsicherheit sind zentrale Merkmale des politischen Prozesses. Konfliktorientierung ist ein Markenzeichen der politischen Bildung, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland spätestens seit 1968 entwickelt wurde – und ist als fachdidaktisches Prinzip selbst wiederum umstritten.

Ein Kompetenzset, das inzwischen in zahlreiche Bildungspläne übernommen worden ist, und auch außerschulische Bildungsveranstaltungen strukturieren kann: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politisch-moralische Urteilsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz (Reinhardt 2012, 22-24).

F.D.E. Schleiermacher (1768-1834) formuliert in seinen „Pädagogischen Vorlesungen“ den Grundsatz, es dürfe die Gegenwart des Lernsubjekts nicht dessen Zukunft aufgeopfert werden. Eine Demokratie-Pädagogik muss also bereits im Vollzug als emanzipatorische Erfahrung erlebt werden können. Politische Bildung unterscheidet sich dadurch von (partei-)politischer Schulung oder Gesinnungsunterricht (Politischer Unterricht im Unterschied zu Politikunterricht). Der Beutelsbacher Konsens antwortet auf die pädagogische Scheinalternative von Affirmation oder Reform mit der bildungstheoretischen Dialektik von Engagement und Reflexion. „Was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss im Unterricht als kontrovers erscheinen“ (www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens; vgl. dazu auch Münchner Manifest 1997 sowie das Manifest der Deutschen Vereinigung für politische Bildung „Demokratie stärken – politische Bildung ausbauen, vom März 2016 <http://dvpb.de/wp-content/uploads/2016/03/dc731bde237721ae07ae7b3eacb73fa0.pdf>).¹ Neu am Beutelsbacher Konsens ist, dass er diese pädagogisch-didaktischen Selbstverständlichkeiten – ein Kontroversitätsprinzip dürfte sich in der polnischsprachigen Pädagogik und Didaktik

¹ Der Beutelsbacher Konsens war seit 1976 zu einer Art informellem Grundgesetz der politischen Bildungsarbeit geworden, zunächst nur für den schulischen Bereich gedacht, dann auch in der außerschulischen Bildung z.T. kontrovers diskutiert. Dabei ist die Frage in sogenannten Tendenzbetrieben – Bildungseinrichtungen von Parteien, Kirchen, Verbänden – anders zu beantworten. Hier sind orientierende Schulungskurse und Lehrgänge durchaus legitim. In guter Qualität durchgeführt, gehen sie über „Mission“ und „Schulung“ hinaus und können Reflexion und Mündigkeit anleiten. Erwachsene sind mündig, sie können über ihre Kursteilnahme eigenständig entscheiden und beurteilen, ob sie die weltanschaulichen Deutungsangebote von Tendenzbetrieben annehmen, modifizieren oder zurückweisen. Es muss deshalb immer für die Zielgruppe differenziert werden: Geht es um Bildungsarbeit mit Kindern, mit Jugendlichen oder mit Erwachsenen? Und zum Lernort: Geht es um öffentlichen Unterricht in einer staatlichen bzw. privaten Schule oder um Programme der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung?

in vergleichbarer Weise finden – in einer innovativen Weise kombiniert und mit dem Überwältigungsverbot sowie dem Interessengebot (Engagement) in Beziehung setzt, woraus sich seine spannungsreiche und fruchtbare Dynamik ergibt.

Diese pädagogische Aufgabe charakterisiert Mollenhauer in professioneller Abgrenzung gegenüber politischem Handeln als „eher *konservativ*“, „nämlich auf die immer notwendige rationale Legitimation zu verweisen und darauf zu verweisen, dass die Interessenlagen angesichts wechselnder Probleme sich durchaus verschieben können, darauf, dass jedes einfache Schema zur Erklärung aller Konflikte nicht die Wahrscheinlichkeit der Wahrheit für sich hat, dass schon deshalb die dichotomischen Schemata Demokratie-Totalitarismus, Herrschende-Beherrschte, Konservative-Progressive usw. mindestens den Keim des Unvernünftigen enthalten“ (Mollenhauer 1970, 167, Hervorhebung T.G.; ähnlich, aber aus anderer Tradition hergeleitet das deutsch-polnische Autorenteam Benner/Stępkowski 2012).

Als entsprechendes Rollenmodell des Bürgers, der Bürgerin und Minimalziel politischer Bildung gilt der informierte, urteilsfähige Zuschauer, und dieses zu erreichen stellt bereits eine erhebliche Herausforderung dar. Als anspruchsvolleres, aber noch immer realistisches Ziel erscheint der interventionsfähige Bürger, der/die in repräsentativen demokratischen Systemen immer wieder auch die Rolle eines Aktivbürgers einnehmen kann. In der Demokratiepädagogik sind entsprechende Stufen der Partizipation unterschieden worden, von der Fremdbestimmung über Mitbestimmung bis zur Selbstbestimmung und Selbstverwaltung (Busch/Grammes/Welniak 2012).

Die Rolle von „Kritik“ ist dabei auf drei Ebenen zu unterscheiden:

1. Zunächst gibt es die *immanente* Kritik, das Aufzeigen von Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis, Anspruch und Handlungen, etwa zwischen einem Parteiprogramm und dem Abstimmungsverhalten dieser Partei im nationalen Parlament.
2. Die *positionale* Form der Kritik ist das in Demokratien eingebaute System der Checks and Balances, von Regierung und Opposition, von Pro und Contra im Wechselspiel. Parlamente sind „Klassenzimmer“ der Demokratie, deshalb ist es für eine politische Kultur und politische Kommunikation zentral, dass gerade auch an diesem Ort die in der Bevölkerung vertretenen Sorgen, Wünsche und Positionen in Wechselrede von Regierungs- und Oppositionsparteien repräsentiert sind – in Zeiten der digitalen Social Media mit einem Trend zum Mainstream einer Political Correctness ist dies schwieriger geworden, und nicht zuletzt Mitursache für anwachsenden Rechtspopulismus in europäischen Ländern und für andere post-demokratische Entwicklungen.
3. Die *agonale* Form der Kritik liegt auf der epistemologischen Ebene von Weltanschau-

ung, kulturellen Glaubenssystemen, Letztbegründungen (vgl. Mouffe 2011). Denn schließlich sind auch Demokratien normative Systeme, die wehrhaft auftreten. Eine Denknuss stellt das sogenannte Paradox der Demokratie dar: Demokratien können mit ihren eigenen Mitteln und Methoden, also mit einem Mehrheitsentscheid, abgeschafft werden. Ein Beispiel ist das Ende der Weimarer Republik und die Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland 1933. Wieviel Toleranz soll in Demokratien für die Feinde der Demokratie gelten? Was sind die nicht-verhandelbaren normativen Rahmungen von Demokratie? Diese Frage stellt sich auch aktuell immer wieder im Rahmen politischer Bildungsveranstaltungen. Die Handlungsvarianten werden im Rahmen des sogenannten pädagogischen Takts unterschiedlich und kontrovers bleiben.

2. Wie unterscheiden sich diese Ziele im transnationalen Kontext?

Wenn man das oben genannte allgemeine Ziel politischer *Bildung* betrachtet, kann man erkennen, dass die Aufgabe systematisch nur als kosmopolitisch-globale Aufgabe zu Ende gedacht werden kann. Es geht um die Prüfung der *Verallgemeinerungsfähigkeit* von Handlungen und Entscheidungen, und um die damit verknüpften normativen Fragen von Gerechtigkeit und gutem Leben (Stichworte: Menschenrechte, Kinderrechte). Dennoch wurde politische Erziehung in der Vergangenheit oft nur in einem nationalen Kontext gedacht (aber nicht nur!). Dessen Charakter konnte zwischen Patriotismus und Heimatliebe und Nationalismus bis hin zu Chauvinismus und Rassismus wechseln. Die humanistisch-weltbürgerlichen Gedanken der Pädagogik, die Barockpädagogik von Johann Amos Comenius am Beginn der Neuzeit, die Pädagogik der Aufklärung, und immer wieder einzelne Initiativen, etwa der Völkerbundspädagogik der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, sind dagegen eher eine Randgeschichte.

In einer *Global Citizenship Education* werden systematisch unterschiedliche Referenzrahmen unterschieden und aufeinander bezogen – lokale, föderale, nationalstaatliche, supranationale (Europarat, Europäische Union), weltbürgerlich-kosmopolitische Bezüge. Als Schlüsselproblem im 21. Jahrhundert bekommt das Verhältnis der „Zwei-Reiche“ (Martin Luther) von Staat/Politik und Religion, von Wissen und Glauben neue Aufmerksamkeit. Alle diese Ebenen können sich in Bildungsveranstaltungen wechselseitig befragen und relativieren. Glokalität – Lokales und Globales vermitteln sich.

Als Erfahrung aus der globalen Kommunikation möchte ich aus der Redaktion einer internationalen Zeitschrift berichten, dem *Journal of Social Science Education* (www.jsse.org). Ein Problem besteht darin, dass bei den eingereichten Manuskripten häufig von vornherein auf eine transnational-kosmopolitische „Vogelperspektive“ gewechselt wird. Eine Tendenz, die noch dadurch gefördert wird, dass Global English

als internationale lingua franca genutzt wird. Wenn wir nun in der internationalen Kommunikation von vornherein „global“ denken und uns mitteilen, tritt der Effekt ein, dass die Texte alle ziemlich ähnlich und damit zugleich ziemlich uninteressant werden. Auch der Effekt digitaler Maschinen besteht bekanntlich darin, dass wir immer mehr vom Gleichen als Information angeboten bekommen. In diesem Zusammenhang ist provokativ von einer globalen „citizenship industry“ (Laurance Splitter) gesprochen worden, eine im globalen Mainstream geforderte Sprechweise, die eine spezifische Form von *Political Correctness* bedient.²

Es kommt also gerade in transnationalen Kontexten ganz wesentlich darauf an, die spezifisch „lokalen“ kulturellen Formen in der Mitteilung nicht zu überspringen, um gewissermaßen abkürzende Lernschnellwege einzuschlagen. Dann gibt es schnell nichts Interessantes mehr mitzuteilen. Das Globale muss einen regionalen Ort haben, es muss sozusagen einen Hafen geben, in dem ein Anker geworfen werden kann. Das muss nicht unbedingt der Heimathafen sein! Es war eine sehr eindrückliche Geste, wenn Karol Wojtyła als Papst Johannes Paul II bei jeder Ankunft in einem fremden Land niederkniete und den Boden küsste. Bildungsarbeit braucht gute Orte, wie zum Beispiel eine Bildungsstätte wie Schloss Trebnitz. Zu nennen wären die Ansätze einer Denkmalpädagogik, der Erinnerungsorte in der Gedenkstättenarbeit, von der Pflege und Instandsetzung von Kriegsgräberstätten bis hin zu einem Projekt wie den Stolpersteinen (www.stolpersteine.eu).

3. Was sind Herausforderungen, auf die politische Bildung in bi- und transnationalen Begegnungen trifft?

Bildungsarbeit ist Arbeit am gegenseitigen besseren Verstehen. Begegnung und Dialog sind Zauberworte. Der jüdische Religionsphilosoph und Pädagoge Martin Buber hat vom wechselseitig unverstandenen Missverstehen gesprochen; er nannte das *Vergegnung* – zwei Gruppen meinen sich verstanden zu haben, es bleibt aber bei der Etablierung von neuen Stereotypen. Für die Zeit vor 1989 sind solche Dynamiken der Vergegnung anschaulich für die Verwandtenbesuche der beiden deutschen Teilstaaten „Hüben und Drüben“ beschrieben worden (Böhme 1982). In heutigen

² In diesem Zusammenhang tritt sprachlich oft der sogenannte sozialistische Komparativ auf: Es handelt sich um eine DDR-spezifische sprachliche Eigenart, die man auch als „sozialistisches Futur“ (Noch+Komparativ-Stereotype) bezeichnen könnte. Gemeint sind Formulierungen wie *noch besser, noch stärker, noch tiefer, noch konsequenter, immer mehr* u.a., die sich in offiziellen Texten zur Staatsbürgerkundemethodik der DDR gehäuft finden. Sie werden begleitet von Phrasen wie *noch breiter entfalten* oder *noch konsequenter leiten*. Der sozialistische Komparativ besteht also aus einem verstärkenden Modifikator, einem Adjektiv im Komparativ und einem irgendwie dynamisierenden Verb. Daneben finden sich in entsprechenden Texten häufig Wachstumsmetaphern wie *ständig wachsend*, die die entwicklungslogische Fixierung des Historischen Materialismus „widerspiegelt“. Literatur: Fix, Ulla: Noch breiter entfalten und wirksamer untermauern. Die Beschreibung von Wörtern aus dem offiziellen Sprachverkehr der DDR nach den Bedingungen ihres Gebrauchs. In: Grosse, Rudolf et al. (Hrsg.): Beiträge zur Phraseologie, Wortbildung, Lexikologie, Frankfurt/Main u.a. 1992, S. 13-28; Ahrends, Martin: Allseitig gefestigt. Stichwörter zum Sprachgebrauch der DDR, München 1989.

Ost-West- oder Nord-Süd-Begegnungen wird es häufig nicht anders sein.

Die empirische Forschung hat die positive Kontakthypothese hinterfragt. Bloßer Kontakt muss nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen führen. Unter ungünstigen Umständen können diese sogar verschärft werden, weil eine neue, inter-kulturelle Situation meist auch Stress hervorruft und Ängste mobilisiert. Am Beispiel von Schüleraustauschprogrammen in interkulturellen Begegnungen berichtet Wintersteiner, dass Angst und Unsicherheit vor dem Neuen und Unbekannten eine große Rolle spielen: „Vielen ist nicht klar, was sie erwartet, und sie beherrschen die andere Sprache nur unzureichend oder gar nicht. Sie sind zumeist bei Gasteltern untergebracht und verlieren damit sporadisch den Rückhalt der eigenen Gruppe. Es scheint hier wesentlich zu erkennen, dass eine entsprechende Vorbereitung angstmindernd wirkt und die Möglichkeiten einer positiven Begegnung wesentlich steigert. Doch auch der noch so intensive Einsatz angstnehmender Methoden vor dem Austausch führt nicht dazu, dass die eigentliche Begegnung völlig angst- und konfliktfrei erlebt wird. Schüler müssen deshalb lernen, Ängste und Konflikte als normale Gegebenheiten zu akzeptieren und auszuhalten. Gerade das Durchleben von Ängsten und Konflikten hat persönlichkeitsbildenden Charakter; es fördert die Selbständigkeit und das Selbstvertrauen; dadurch wird die Identität junger Menschen positiv verstärkt. Nachbesprechungen solcher Begegnungen zeigen, dass das bewusste Erleben eigener Ängste im fremden Umfeld die Sensibilität gegenüber Ängsten anderer fördert“ (Werner Wintersteiner). Frustrationstoleranz und Enttäuschungsfestigkeit sind gerade in der Begegnungspädagogik ganz wichtig. Und in der interkulturellen Pädagogik werden entsprechende Phasen von Annäherung, Fremdeln und Distanz unterschieden.

Glücklicherweise liegen mittlerweile auch in der Forschung zu internationalen Begegnungen in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung qualitative empirische Studien vor, die die Mikroprozesse von Interaktion und Kommunikation solcher Begegnungen dokumentieren und analysieren (vgl. Handrich 1996, Fritz/Maier/Böhnisch 2006, Perl/Heese 2008, Ilg/Dubiski 2011). Es wird untersucht, ob Gruppen-Kurzzeitprogramme in internationalen Jugendbegegnungen die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer fördern und ob diese Wirkungen auch noch Jahre nach der Teilnahme bestehen (Thomas et al. 2007). Was die biografische Verarbeitung der Erfahrung betrifft, so trug der Austausch häufig zusammen mit anderen Erfahrungen zu einer bestimmten Entwicklung bei („Mosaikeffekt“) oder initiierte weitere Aktivitäten („Dominoeffekt“).

Ich wünschte mir *noch mehr* solcher Studien – und das ist jetzt übrigens ein schönes Beispiel für den sozialistischen Komparativ. Wir brauchen für den Austausch über die Qualität von Begegnungen die Dokumentationen guter Praxis. Dabei können

journalistische Formate wie die Reportage gute Dienste leisten. „Geschönte“ Erfolgsberichte von Jugendbegegnungen helfen dagegen nicht. Es ist verdienstvoll, wenn eine Bildungsstätte wie Schloss Trebnitz mit ihrem Zentrum für transnationale Jugendpartizipation und dessen wissenschaftlichem Archiv begonnen hat, mit einer Sammlung von Projektberichten die so flüchtige Tradition non-formaler Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit zu dokumentieren und überregional sichtbar zu machen.

4. Was können wir von Polen / Deutschland lernen?

Ich lese gerade die Feldpostbriefe aus dem Zweiten Weltkrieg von Konrad Jarausch (1900-1942), herausgegeben von seinem Sohn, dem bekannten Historiker Konrad Jarausch (Jarausch 2008, engl. *Reluctant Accomplice: A Wehrmacht Soldier's Letters from the Eastern Front*, Princeton 2011). Ein nationalkonservativ eingestellter protestantischer Religionslehrer, ein Intellektueller und eher unmilitärischer Mensch, gerät in ein durch und durch inhumanes System – ein Lehrstück, was Krieg mit Menschen macht. Die Lektüre erinnert mich an eine (vermeintliche) Anekdote, die in meinem eigenen, liberalen Elternhaus in Wiesbaden immer wieder erzählt wurde – ein mich heute erschreckendes Beispiel für das „kommunikative Beschweigen“ (Gerd Steffens) der Geschichte von Kriegsverbrechen, Vertreibung und Vernichtung.

Die Anekdote dreht sich um ein Glas Heidelbeersaft, das unser Vater, Jahrgang 1920 und somit aus dem Militärdienst als 19-Jähriger am 01.09.1939 direkt am Überfall der deutschen Wehrmacht auf Polen beteiligt, bei einer angeordneten Plünderung, einem Kriegsverbrechen also, für sich auswählte. Als familiärer Hintergrund gehört zu dieser Erzählung, dass unser Vater als Kind Ende der 1920er Jahre mütterliches Versuchsobjekt einer der zahlreichen lebensreformerischen Bewegungen der Weimarer Republik geworden war, des esoterischen Kultes der persischen Sekte Mazdaznan mitsamt der zugehörigen vegetarischen Diät – ein Junge in den Wachstumsjahren mit vegetarischer Reformhauskost! Dies habe zeitlebens einen (verständlichen) Heißhunger auf Fleisch und Süßigkeiten zurücklassen müssen. Während seine weitaus gewitzteren Kumpanen, wie unsere Mutter immer betonte, sich an weitaus wertvolleren Beutestücken schadlos hielten, begnügte sich unser Vater also „bescheiden“ mit dem verlockenden Heidelbeersaft. Noch dazu entpuppte sich diese Beute nach dem Öffnen als blaue Tinte, und somit unter den gegebenen Umständen als vollständig nutzlos. Die Moral der Geschichte sollte uns Kindern zu Hause immer dazu dienen, die ungünstigen Folgen mangelnder Selbstbeherrschung vorzuführen, wenn man seinen momentanen Wünschen, hier der Gier nach Süßigkeiten, unbedacht nachgibt; und sie sollte wohl auch zeigen, wie wenig lebensfähig und „naiv“ unser Vater doch immer schon gewesen sei. Die familiäre Anekdote reduziert das Kriegsgeschehen nicht nur auf eine charakterliche Prüfung. Sie blendet den zweifellos gegebenen grausamen

Kontext von Plünderung und anderen Kriegsverbrechen vollständig aus – obwohl unser Vater sicher davon erzählt hätte, wenn wir Kinder (und später Erwachsene) denn nachgefragt hätten. Der 25jährige Soldat kam 1945 als Pazifist aus dem Krieg zurück – „Rührt niemals auch nur irgendeine Waffe an, das macht nicht nur keinen Sinn, selbst wenn man im Recht wäre, sondern schafft unsäglich neues Leid!“ – die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er Jahren zählte zu den bittersten, nie verwundenen Enttäuschungen seines Lebens.

Willy Brandts Kniefall von Warschau ist ein Symbolbild auf dem Weg der Verständigung geworden. Die Geschichte der polnisch-deutschen Beziehungen nach dem Weltkrieg ist eine verschlungene Geschichte von gemeinsamer Vergangenheit und trennendem Gedächtnis; ein Lehrstück, wie aus Täter-Opfer-Beziehungen wieder gute Nachbarn werden können. Ein extrem schwieriger Prozess, weil von den ersten Opfern der nationalsozialistischen Expansionspolitik niemand verlangen konnte, auf die Täter und ihre Kinder und Enkel zuzugehen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2009). Das 1991 gegründete deutsch-polnische Jugendwerk (DPJW), die polnisch-deutsche Schulbuchkommission, sind Erfolgsgeschichten auf diesem schwierigen Weg. Der erste Band des deutsch-polnischen Geschichtsbuchs „Europa – Unsere Geschichte“ kann ab dem Schuljahr 2016/17 im deutschen und polnischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe in beiden Sprachen eingesetzt werden – ein Meilenstein!

Diese Dimension der Begegnung erschließt sich nicht sofort. Wird im Rahmen einer internationalen Begegnung bei einem traditionellen Kennenlern-Abend die Aufgabe gestellt, die Heimatstadt vorzustellen, werden meist zunächst Klischees aus dem Werbeprospekt des Tourismus-Marketing reproduziert werden. Bei einem Begegnungsseminar in Trebnitz stellte die Gruppe aus Toruń unkommentiert die Ruine der Ordensburg Thorn aus dem 14. Jahrhundert vor; die Hamburger Gruppe zeigte mit Stolz „unseren Hafen“. Die Geschichte des Deutsch-Ritterordens (Toruń), die Geschichte kolonialer Handelsbeziehungen in der Hafenstadt Hamburg wurden erst zu einem späteren Zeitpunkt zum Thema (Joho 2011, anlässlich der bevorstehenden Fußball-Europameisterschaft in Polen und der Ukraine erstmals aufgelegt). Es braucht eine zweite Reflexionsschleife, um eine Distanz zu entwickeln und auch eine alternative Narration des Eigenen zu riskieren.

In der politischen Bildungsarbeit kommt es darauf an, Kollektivbegriffe von innen heraus zu differenzieren, faktische Vielfalt zu betonen, Alternativen herauszustellen. Ein Beispiel ist die aktuelle Flüchtlingspolitik im europäischen Kontext, zwischen „Wir schaffen das!“ (Angela Merkel) und „Es muss eine Obergrenze für die Aufnahme von Flüchtlingen geben!“. Es ist ganz wichtig, die durchaus unterschiedlichen Positionen von rechten und linken Flügeln der großen Volksparteien, CDU und

SPD, sichtbar zu machen. Für Teilnehmende aus Polen ist es vielleicht auch überraschend, dass die Leitlinie der deutschen Bundeskanzlerin sowohl innerhalb der eigenen christlich-demokratischen Union/Volkspartei kontrovers diskutiert wird wie innerhalb der Regierungsparteien der regierenden Großen Koalition, und natürlich von den Oppositionsparteien alternative Politikstrategien angeboten werden. Ebenso ist die Position „der“ römisch-katholischen Kirche in Polen zum Beispiel viel weniger homogen, wenn es um grundsätzliche Fragen der Sexualethik und Sozialmoral geht, als sich dies aus der vereinfachenden Außenperspektive einer deutschen Öffentlichkeit darstellt. In der internationalen Begegnungsarbeit ist es also fruchtbar, innenpolitische Konflikte herauszustellen, will man sich differenziert kennen lernen und voneinander überraschen lassen. Politische Bildung durch Begegnung bedeutet zu erfahren, dass der Andere eventuell ganz anders anders ist, als man es zuvor dachte.

Ich möchte an dieser Stelle einmal ein Lob der Landeskunde wagen. Landeskunde meint die Darstellung und Analyse kultureller, historischer, räumlicher, sozialer, ökonomischer, rechtlicher, politischer Aspekte einer Region. Dieses Informationsformat ist in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit schon lange eher verpönt; es wird verbunden mit „Institutionenkunde“. Landeskunde gilt als langweilig, trocken, verstaubt und „uncool“. Und sicher gibt es nach wie vor Beispiele entsprechender Veröffentlichungen oder Bildungsangebote. Aber Institutionen können handlungsorientiert erlebt werden, indem ihr lebendiges Innenleben erkundet wird, und damit eine aktiv forschende Haltung gegenüber Gesellschaft und Kultur eingenommen wird. Die interaktive Publikation des DPJW „Hätte ich das gewusst! Vademekum für Koordinatorinnen und Koordinatoren des deutsch-polnischen Schulaustauschs“ ist eine Schatzkiste mit entsprechenden Anregungen.

Die Bundeszentrale für politische Bildung hat ihren „Länderbericht Polen“ seit 2009 nicht mehr aktualisiert (vgl. Alexander 2006; Bingen/Ruckniewicz 2009, Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Die hervorragend aufbereiteten Polen-Analysen, die vom Deutschen Polen-Institut Darmstadt, der Bremer Forschungsstelle Osteuropa und der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde gemeinsam herausgegeben werden, erscheinen zweimal monatlich als Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung online frei verfügbar (<http://www.bpb.de/internationales/europa/polen/40857/polen-analysen>). Zusätzlich kann über die Bundeszentrale für politische Bildung der Nachrichtendienst Eurotopics abonniert werden, der um europäische Außenperspektiven auf Polen und Deutschland ergänzt.

Ich kann nicht beurteilen, wie es mit aktuellen und zuverlässigen Informationen zum System der formalen und non-formalen Bildung in den 16 deutschen Bundesländern in Polen aussieht. In umgekehrter Richtung gilt jedenfalls, dass wir aus den polnischen bildungspolitischen und didaktischen Diskussionen ganz wenig wissen,

weil viel zu selten ins Deutsche übersetzt wird. In der Pädagogik beschränkt sich das Wissen vielleicht auf die – wenigen – in Deutschland kanonisierten pädagogischen Klassiker (Szymanski 2009, vgl. Kawerau 1923 und die Hinweise bei Busch 2016, 328f.). Der Name Janusz Korczak wird immer wieder genannt, wiewohl sein Gesamtwerk trotz einer deutschen Werkausgabe (hrsg. von Friedhelm Beiner im Gütersloher Verlagshaus) wenig bekannt ist. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wird für alle post-sozialistischen osteuropäischen Staaten mit einer sozialistischen Pädagogik assoziiert, die gegenwärtig als „Fußnote der Weltgeschichte“ eingeschätzt wird und als überholt gilt – meines Erachtens ganz zu Unrecht übrigens, weil an dem Versuch, durch Mission und Schulung den neuen, sozialistischen Menschen zu schaffen, Grundfiguren politischer Bildung erkennbar sind. Eine der Dokumentation der DDR Staatsbürgerkunde-Methodik vergleichbare Monographie zu Grammes/Schluss/Vogler (2006) ist mir für Polen oder andere postsozialistische Staaten nicht bekannt, und das Zeitfenster zur Materialsicherung wohl auch verstrichen.

In einer Kooperation der Universität Toruń mit der Universität Hamburg haben wir deswegen ein Übersetzungsprojekt gestartet: „Bürgerbildung in Polen“ (Solarczyk-Szwec/Kopińska/Grammes 2017). Hier geht es darum, auf den unterschiedlichen Ebenen von Bildungsplänen, schulischen Curricula, exemplarischen Unterrichtsaufzeichnungen zu dokumentieren, was die Nachbarn im Bereich der schulischen und außerschulischen politischen Bildung tun und welche Erfahrungen darin verarbeitet werden. Geldgeber wie die EU wären gut beraten, wenn sie kräftig Mittel für Übersetzungen zur Verfügung stellten. Lesen hilft beim Kennenlernen!

5. Welche Schnittmengen sehen Sie zwischen polnischer und deutscher politischer Bildung?

Können nationale Kulturen politischer Bildung überhaupt homogen gedacht werden? Die Antwort lautet selbstverständlich „nein“, und das gilt erst recht für föderale Bildungssysteme wie in Deutschland mit 16 einzelstaatlichen Bildungspolitiken. Eine gewisse Falle auch dieser Frage liegt darin, dass sie dazu verleiten könnte, mit (nationalen) Wesenseigenschaften zu arbeiten. Lernen kann „Deutschland“ nicht von „Polen“, sondern Lernen findet nur zwischen einzelnen und unterschiedlichen Bürgerinnen und Bürgern in der unmittelbaren Begegnung statt. Und das ist es ja, was den Kern der Methodik der meisten kulturell-politischen Bildungsveranstaltungen ausmacht: der Erfahrungsaustausch in der unmittelbaren Begegnung, das gemeinsame Machen *neuer* Erfahrungen.

Einen vielversprechenden innovativen Zugang haben Ewa Artych und Wiesława Witkowska unternommen. In einer Fotoreportage stellen sie den Schultag einer

Schülerin oder eines Schülers am Maria Skłodowska-Curie Liceum, Sokołów Podlaski aus demokratiepädagogischer Perspektive dar (Artych/Witkowska 2014). Die in den Fotoreportagen versteckten offiziellen und „heimlichen“ Lehrpläne können mit den entsprechenden Schulportraits aus Deutschland, Dänemark und Japan in derselben Ausgabe verglichen werden. Fotos sind überhaupt ein guter Impuls, um in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung über basale Konzepte von Lebensweisen und Kultur miteinander ins Gespräch zu kommen.

Mein Eindruck ist, dass das Verhältnis von besonderer Nähe und Distanz im polnisch-deutschen Verhältnis dabei für die Initiation von Bildungsprozessen günstig ist. Die Nachbarn sind sich in ihren sozio-kulturellen Erfahrungen vertraut, und doch unähnlich genug, so dass eine Begegnung nicht langweilig zu werden droht. Die katholische Kirche, deren Rolle in der polnischen Kultur eine andere ist als in der deutschen, ist ein spannendes Beispiel für eine seit jeher trans-national agierende Institution, die sogar über einen eigenen Staat verfügt. Ein gemeinsamer Referenzrahmen von „christlichem Abendland“ oder „europäischer Kultur“ kann befragt werden. Dazu eignen sich tri-nationale Begegnungen, zum Beispiel mit jungen Menschen aus Israel oder arabischen Staaten. Auch der Bezug auf „Europa“ kann dieses Dritte darstellen. Oder eine Außenperspektive auf Europa, etwa wenn internationale Studierende aus Asien oder Afrika an einer Bildungsveranstaltung partizipieren können.

6. Wie kann politische Bildung auf die gegenwärtigen Probleme in Europa eingehen (Erstarken europakritischer Parteien, nationalistische und rassistische Tendenzen in Politik und Zivilgesellschaft, Flucht und Asyl, etc.)?

Generell ist Zurückhaltung gegenüber der sogenannten Feuerwehrfunktion politischer Bildung geboten, weil diese in der Öffentlichkeit schnell uneinlösbare Erwartungen weckt, was dann zu Enttäuschungen führt. Bildungsarbeit folgt einer anderen Logik als politische Arbeit, die viel schneller ihre Entscheidungen treffen muss. In der Bildungsarbeit muss noch viel länger zugehört werden: „Der Lehrer muß die Intoleranz gegenüber jeder Intoleranz mit Toleranz gegenüber den (noch!) Intoleranten zu verbinden trachten“ (Wolfgang Hilligen, in Grammes 2016). Dieses Prinzip gilt auch in der außerschulischen Bildungsarbeit. Wenn ein Teilnehmender ein nazistisches Symbol provokativ zur Schau stellt, kann es aufgrund von unerwünschten Nebenfolgen, z.B. generelle Beeinträchtigung des Vertrauensverhältnisses gegenüber der Gesamtgruppe, geboten sein, nicht in jedem Fall sofort Polizei und Justiz einzuschalten, sondern zunächst das pädagogische Gespräch zu suchen. Ebenso kann in einer anderen Situation auch einmal „klare Kante“ (Null Toleranz) angezeigt sein.

Gegenwärtig überzieht die rechtspopulistische Partei Alternative für Deutschland

(AfD), die 2013 als Reaktion auf die Euro-Rettungspolitik gegründet wurde und die inzwischen in elf von 16 Landesparlamenten vertreten ist (Stand: November 2016), Träger politischer Bildung regelmäßig mit (parlamentarischen) Anfragen, warum sie zu Debatten und Podiumsdiskussionen nicht eingeladen worden sei. Man beklagt sich zudem über aus eigener Sicht einseitig negative Darstellung in Lernmedien (Konflikt um Arbeitsblätter des Schroedel Schulbuchverlages). Es handele sich um politische Indoktrination, was dem Beutelsbacher Konsens mit seinem Kontroversgebot widerspreche. Oft übersehen wird, dass der Beutelsbacher Konsens eine ebenso subtile wie präzise Differenzmarkierung enthält: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist...“ Mit der Unterscheidung von Wissenschaft und Politik sind verschiedene Modi von „Kontroversität“ und Kritik angesprochen (vgl. Frage 1). Es ist zu unterscheiden u.a. zwischen einer (politischen) Standpunktkritik und einer immanenten (sozialwissenschaftlichen) Kritik, die auf die Prüfung der inneren Stimmigkeit einer Argumentation zielt. Kontroversität und Kritik müssen über das holzschnittartige Pro-Contra-Schema hinaus gedacht werden. Es ist der Eindruck zu vermeiden, als wären alle Standpunkte grundsätzlich gleichermaßen gültig; denn solche Gleich-Gültigkeit kann zu einer allgemeinen Gleichgültigkeit gegenüber Urteilen und Handlungen im gesellschaftlichen Bereich führen und politische Apathie verstärken. Was bedeutet in diesem Fall also Dialog? Die Position der AfD mit ihrer Europa-Skepsis ist anzuhören, aber in den Argumenten in einer zweiten sozialwissenschaftlichen Reflexionsschleife dem Faktencheck zu unterziehen. Erst die Doppelstrategie von Faktenklärung auf der Sachebene bei gleichzeitiger unbedingter Anerkennung als Person im gleichberechtigten Diskurs vermeidet die „Werbefälle“, in die der Dialog mit extremistischen Positionen führen kann. Politische Bildung erfordert in der Regel mindestens eine doppelte Reflexionsschleife – ein „second order thinking“ und Meta-Lernen. Die Grenze zwischen gerechtfertigtem Urteil und zurückzuweisendem, didaktisch nicht kontroversen Vorurteil ist klar zu markieren, etwa wenn es um rassistische Formulierungen in Parteiprogrammen oder Hate Speech in einer Jugendbegegnung geht. Auch das pluralistische „we agree to disagree“ des Kontroversitätsprinzips erfordert einen demokratischen Minimalkonsens als normativen Rahmen. Aber streitbare, wehrhafte Demokratie wäre im zivil- oder strafrechtlichen, im medial-öffentlichen Raum anders zu bestimmen als in der geschützten Halboffenheit des Klassenzimmers. Ein exemplarisches Modell bietet Fischer (2016). (Vgl. hierzu ausführlich Grammes 2016 und 2017.)

7. Wie können außerschulische und schulische Akteure besser zusammenarbeiten?

Aus meiner Hamburger Sicht ist die Entwicklung der Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Akteure im letzten Jahrzehnt ausgesprochen positiv verlaufen. Die Vernetzung mit kommunalen Akteuren, die Einbeziehung von Realerfahrungen

in das Schulleben ist Standardkriterium bei der Qualitätsbeurteilung von Schulen durch Evaluationsagenturen oder bei Schulpreisen wie zum Beispiel „Demokratie erleben“. Ein großer Verdienst bei dieser Entwicklung kommt der 2005 aus dem aktiven Netzwerk des bundesweiten Programms „Demokratie lernen & leben“ (2002-2007) gegründeten Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik zu (www.degede.de; vgl. das Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012ff. sowie das Magdeburger Manifest).

In der internationalen Begegnungspädagogik muss der Aspekt (unbeabsichtigter) Eliten-Förderung sorgfältig kontrolliert werden. Eine Beobachtung dazu aus der Perspektive inklusiver Bildung: „Außer-schulische“ non-formale Aktivitäten versprechen immer auch eine besondere Form von Freiheit, auch von Aufsicht und Kontrolle durch Erwachsene. Dies kann bei Eltern Sorgen und Ängste um die Sicherheit ihrer Kinder auslösen, etwa wenn es um das Einverständnis für die Teilnahme an einer internationalen Kinderfreizeit oder Jugendbegegnung geht. Ich kenne Berliner Familien, die Bedenken haben, ihre Kinder in ländliche Regionen östlicher Bundesländer reisen zu lassen, weil sie dort fremdenfeindliche Übergriffe befürchten. Solche Sorgen werden manche Eltern in Polen ähnlich plagen, wenn sie einen Aufenthalt ihrer Kinder in Deutschland unterstützen sollen.

8. Welche Entwicklungspotentiale und -notwendigkeiten sehen Sie in Bezug auf die transnationale interkulturelle (politische) Bildungsarbeit?

„Kosmopolitisierung“ stellt aus meiner Sicht unter den didaktischen Prinzipien die markanteste Akzentverschiebung in den Diskursen zur politischen Bildung in den letzten Jahren dar. In den heterogenen Klassenzimmern von deutschen Großstädten hat sich längst ein mehrsprachiger „world classroom“ entwickelt, dessen Ressourcen und Potentiale genutzt werden wollen. Wir müssen alle Lehrplanthemen systematisch anhand der Prinzipien globalen Lernens und transkultureller Didaktik neu durchdenken: Was kann Verfassungspatriotismus im 21. Jahrhundert bedeuten? Der (welcher?) Nationalstaat ist nur eine Bezugskategorie in transnationalen Mehrebenensystemen. Soll Nationalgeschichte oder Weltgeschichte (Globalgeschichte) im Fokus stehen? Welche Rolle wird Religion als Machtfaktor im 21. Jahrhundert spielen? Sind Menschenrechte universal formulierbar oder letztlich selbst noch Ausdruck westlicher Dominanz? Eine europabezogene thematische Orientierung kann oft eine Brückenfunktion zwischen partikularistischen und universalistischen Argumenten einnehmen. Internationale Schulen und Europa-Schulen können eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung eines entsprechenden „world curriculum“ spielen. Als Konzept für eine entsprechende Schul- und Unterrichtsentwicklung vgl. die Online-Handreichung Europa in der Hamburger Schule (Grammes/Klink/Sammoray 2016).

Die Erfahrung, dass es, um entsprechende heterogene Gruppen herzustellen, oft günstig ist, über binationale Gruppenzusammenstellungen hinauszugehen und mit tri- und multinationalen Gruppenzusammensetzungen zu arbeiten, wird in vielen EU-Programmen umgesetzt. Dabei bringen viele Teilnehmende Erfahrungen als transnationale Akteure mit, die in den Bildungsangeboten auch zur Sprache kommen müssen. Das beginnt mit schwierigen Familienbesuchen in den Schulferien und den Überlegungen zu ihrer Finanzierung. Logistische Probleme wie der Kauf günstiger Flugtickets, der Abschluss notwendiger Versicherungen etc. sind abzuwägen und zu entscheiden. Schon Kinder und Jugendliche erleben ihre Eltern und Großeltern bei den Herausforderungen, sich in unterschiedlichen nationalen Sozialsystemen zurechtzufinden und ökonomisch klug zu handeln, was von der Umwelt oft als „soziale Sicherungssysteme egoistisch ausnutzen“ wahrgenommen wird. Die hierbei erworbenen und mitgebrachten Kompetenzen einer „Lebensführungskunst“ brauchen Anerkennung (vgl. als Beispiel für gute Praxis das „Kaffee zum Glück“, Teichmüller in diesem Band).

9. Welchen Stellenwert hat Fremdsprachendidaktik im Bereich der transnationalen politischen Bildung?

Sprache ist Bedeutung, transportiert Kultur. In internationalen Begegnungsseminaren habe ich die notwendige Übersetzungsarbeit immer als eine Bereicherung der reflexiven Potentiale eines Themas empfunden. Die zunächst empfundene Verlangsamung, die eintritt, etwa beim konsekutiven Übersetzen, beim Nachfragen, beim Sprechen in sog. einfacher Sprache, bietet einen Gewinn an Reflexivität durch die „eingebaute Langsamkeit“.

Polnisch und Deutsch bilden ein sogenanntes asymmetrisches Sprachenpaar. Nicht zuletzt als Korrektiv ist es wichtig, regelmäßig mehrsprachig zu arbeiten und in Bildungsveranstaltungen konsequent entsprechende Textangebote entsprechend der pluralistischen Mehrsprachigkeitspolitik der EU zu machen.

Ich finde es wichtig, in Publikationen Übersetzungsprobleme nicht zu glätten und „wegzuübersetzen“, sondern sie als Übersetzungsbrüche kenntlich zu machen und reflektierbar zu halten (Badstübner-Kizik 2015). Das Übersetzungsproblem kann in einer Fußnote oder einem Glossar erläutert und transparent gehalten werden; Alternativübersetzungen können angegeben werden (vgl. sehr instruktiv, wenn auch für den tschechisch-deutschen Kontext, Engel et al. 2014).

Eine notorische Baustelle ist der deutsche Fachbegriff der „politischen Bildung“, weil hier gleich zwei Übersetzungsprobleme zusammenkommen. „Politik“ ist in der deutschen Fachsprache neutral oder positiv konnotiert und wird nicht (negativ) mit

„Parteipolitik“ verbunden. Das Wort „Bildung“ ist bereits in der deutschen Sprache ein schillerndes, „dunkles“ Wort. Ist „Bürgerkunde“ eine adäquate Übersetzung?

Die Verknüpfung von kultureller mit gesellschaftlich-politischer Bildungsarbeit ist vielversprechend. Ästhetische Medien, Film, Fotografie, die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Neubert 1993; Dahrendorf/Nauschütz 1999; Hoffmann 2011 und 2012; Dedecius 2011) können Erfahrungsbereiche sprachlich zugänglich machen, die emotional sensibel und zudem ambivalent und uneindeutig sind. In einem Erzählcafé könnte eine Familienanekdote, wie ich sie aus dem eigenen Erleben oben geschildert habe, Thema sein. Anlass für Gespräche kann die Biografie von Walerjan Wrobel aus dem polnischen Ort Falków sein, der in einem Sondergerichtsverfahren von den Nationalsozialisten ermordet wurde (vgl. www.stiftung-denkmal.de/jugendwebsite/r_pdf/walerjan.pdf Schminck-Gustavus 1986).

10. Wie gestaltet sich die Förderlandschaft im Bereich der politischen Bildung in Deutschland und in Polen? An welchen Bereichen könnten diese verbessert werden?

Noch eine andere Reform hat Auswirkungen auf die außerschulische Bildungslandschaft: Die traditionelle deutsche Halbtagschule ist inzwischen fast flächendeckend durch einen Ganztags Schulbetrieb abgelöst worden. Dies bringt nicht nur Vorteile für das Verhältnis von Schule zu außerschulischen Trägern mit sich. Der Lernraum Schule kann Aktivitäten usurpieren, die zuvor von außerschulischen Akteuren autonom wahrgenommen wurden. Es kommt jetzt sozusagen „alles aus einer Hand“ des schulischen Bildungszentrums; es ist nicht mehr klar, ob es sich beim Ganztag um ein Betreuungs- oder ein Bildungsprojekt handeln soll. Manchmal erinnere ich mich nostalgisch an eine (deutsche) Schulzeit der 1970er Jahre, die um 13:00 Uhr endete, selbständige unbetreute (!) Hausaufgaben forderte, und wo Jugendfeuerwehr, Konfirmanden- oder Kommunionunterricht ganz unabhängig von „Schule“ stattfanden. Diese Relationen wären unter den Bedingungen neuer Familienformen und flexibilisierter gesellschaftlicher (Arbeits-)Zeitpolitiken neu zu durchdenken. Ein sehr nachahmenswertes Beispiel ist in den 16 unterschiedlichen föderalen Bildungssystemen Deutschlands die Lösung, wie sie im Bundesland Nordrhein-Westfalen praktiziert wird: Ganztag als Kooperationsprojekt von Schule, Jugendhilfe und weiteren Partnern, mit kommunalen Qualitätszirkeln als Vernetzungsinitiativen in lokalen Bildungslandschaften (vgl. dazu auch Sturzenhecker 2015).

Wenn es gestattet ist, möchte ich die Rede von „Herausforderungen“, die „sich stellen“, auch mit einem skeptischen Fragezeichen versehen. Im Geschäft der Akquise von Fördermitteln sind Akteure der internationalen außerschulischen Bildungsarbeit

durch die Ausschreibungstexte genötigt, solche „Herausforderungen“ zu thematisieren, und manchmal dabei wohl auch zu dramatisieren. Es stellt sich eine Antragsprosa ein, „sozialistische Komparative“ wie „immer mehr“, „immer höher“ suggerieren eine Gesetzmäßigkeit der menschlichen Höherentwicklung der Gesellschaft. Da steigen auch Rechtsextremismus und Jugendarbeitslosigkeit „immer mehr“ an, und die politische Bildung soll in der Feuerwehrfunktion etwas richten, was eigentlich Aufgabe von Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wäre. Diese Antragsprosa überträgt sich in die Veranstaltungen, eine internationale Sprechweise feiert „Vielfalt“, Heterogenität und Inklusion.

Gleichzeitig forciert das Antragsgeschäft einen Originalitäts- und Innovationszwang, etwa in Europaprojekten. Dadurch kommt es aber zu keiner Akkumulation von Erfahrungswissen, einer Optimierung durch Wiederholung – auch wenn die entsprechenden Anträge immer einen Nachweis entsprechender Nachhaltigkeit durch Übernahmen in den Regelbetrieb einfordern. Weil gerade erfolgreiche Veranstaltungen oft „Eintagsfliegen“ bleiben, führen sie dann nicht zur Etablierung einer guten Infrastruktur politischer Bildung.

11. Was sind Spezifika der deutsch-polnischen Grenzregion und wie kann außerschulische politische Bildung darauf eingehen?

„Grenzen“ stellen insofern immer schon ein lohnendes Thema der gesellschaftlich-politischen Bildungsarbeit dar, wenn man dabei nicht nur an räumliche Grenzen und ihre historisch-kulturelle Relativität denkt – jeder Blick in einen Historischen Weltatlas für die deutsch-polnischen Grenzen genügt hier (Garske 2013). Ich bin in einer beschaulichen Kurstadt (Wiesbaden) in der Mitte Deutschlands aufgewachsen, wo vor 2000 Jahren einmal ein Schutzwall (Limes) das römische Imperium von den gar nicht so „barbarischen“ Germanen trennen sollte. Die Zeit meines Studiums habe ich im damaligen West-Berlin verbracht. Die geteilte Grenz- und Frontstadt bot im Kalten Krieg exemplarische Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Rahmen einer politischen Reisepädagogik (Grammes 2012). „Regionale Kontaktdidaktik“ (Badstübner-Kizik 2012 und in diesem Band) ist ein weiterführendes Konzept mit vielen Anschlussstellen zu politischer Bildung auf der Ebene von Partikularismus und Universalismus, von Regionalität und Globalität. Es gilt, immer Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, diese nicht zu ontologisieren, sondern sie flexibel zu halten.

In der Bildungsarbeit ist es heute selbstverständlich, Bildung als ein transformatives Geschehen zu konzipieren, das sich überhaupt erst an Grenzen und den durch sie ausgelösten Irritationen entzündet (im abendländischen Verständnis von Bildung als Umwendung vgl. Benner/Stępkowski 2011; repräsentativ für die deutschsprachige

sozial-konstruktivistische Bildungstheorie vgl. Koller 2012). Das Konzept „Grenze“ wird dabei nicht nur räumlich verstanden, sondern auf alle anderen Differenzmarkierungen – Kultur (wir/die), Geschlecht (er/sie), Nationalität (Polen/Deutschland), „Differenzmarkierungen“ (polnisch/deutsch), Religion (immanent/transzendent – vgl. Stepkowski 2014) usw. – ausgedehnt und in einem Konzept von Diversität durch wechselseitige Befragung relativiert.

Grenzenlos, ohne „Grenzen“ in diesem Sinne gäbe es keine Kulturen, und ohne Kulturen als Lebensformen stellte sich keine politische Bildungsaufgabe (vgl. Busch und Teichmüller in diesem Band).

Literatur

Alexander, Manfred 2006: Kleine Geschichte Polens. Schriftenreihe Bd. 537. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Artych, Ewa/ Witkowska, Wiesława 2014: Maria Skłodowska-Curie Liceum, Sokołów Podlaski, Polen. In: Journal of Social Science Education 2014, 1, S.149-155.

Badstübner-Kizik, Camilla/ Fišer, Zbynek/ Hauck, Raija (Hrsg.) 2015: Übersetzung als Kulturvermittlung. Translatorisches Handeln. Neue Strategien. Didaktische Innovation. Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 6. Frankfurt/M.: Peter Lang, S.9-12.

Badstübner-Kizik, Camilla 2012: Gemeinsam lernen im Grenzbereich? Zu den Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik. In: Busch, Matthias/ Lis, Tomasz/ Müller, Darius (Hrsg.): Lernen jenseits der Oder – Lehrerhandreichung für deutsch-polnische Unterrichtsprojekte. Konzepte und Materialien für regionalspezifische Unterrichtseinheiten in der Grenzregion. Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza, S.19-31.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 2011: Informationen zur politischen Bildung (Heft 311). Polen. Bonn.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) 2009: Zwangsumsiedlung, Flucht und Vertreibung 1939-1959. Schriftenreihe Bd. 1015. Bonn.

Benner, Dietrich et al. 2015: Bildung – Moral – Demokratie. Paderborn: Schöningh.

Benner, Dietrich/ Stepkowski, Dariusz 2011: Die Höhle als Metapher zur Beschreibung von Bildungsprozessen. Eine Studie zur Transformation von Platons Höhlen-

gleichnis in bildungstheoretisch relevanten Diskursen. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.91-104.

Benner, Dietrich/ Stępkowski, Dariusz 2012: Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann. In: Anhalt, Elmar/ Stępkowski, Dariusz (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. Jena: Edition Paideia, S. 49-72. (auch in: Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych (red. nauk. E. Anhalt, D. Stępkowski), Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2012).

Bingen, Dieter/ Ruchniewicz, Krzysztof 2009: Länderbericht Polen. Schriftenreihe Bd. 735. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Böhme, Irene 1982: Die da drüben. 7 Kapitel DDR. Berlin: Rotbuch.

Bürger, Hermann/ Gruber, Bettina/ Wintersteiner, Werner 2002: Erziehung zur interkulturellen Verständigung. Handbuch der europäischen Jugendakademie. bm:bwk (Hrsg.). Innsbruck.

Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Busch, Matthias/ Grammes, Tilman/ Welniak, Christian 2012: „Es kann sehr nett werden, wenn künftig die Schüler so Politik treiben“. Partizipation zwischen Vereinahmung, Integration und Empowerment. In: POLIS, H. 1, S.18-20.

Dahrendorf, Malte/ Nauschütz, Hans-Joachim 1999: Deutsch-polnische Kinderliteraturbeziehungen oder vom Eingeständnis eines Defizits. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 51 (1999) 1, S.20-25.

Dedecius, Karl 2011: Meine polnische Bibliothek. Literatur aus neun Jahrhunderten. Berlin: Insel.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg.) 2008: Hätte ich das gewusst!“ – Vademekum für Koordinatorinnen und Koordinatoren des deutsch-polnischen Schulaustauschs. URL: www.polsko-niemiecka-wymiana-szkolna.pl/index.php?jezyk=DE&jezyk=DE [Stand: 03.11.16]

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg.) [Barełkowski, Matthias (Redaktion)] 2011: Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Potsdam: DPJW.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg.) [Kochanowski, Jerzy/ Kosmala, Beata (Redaktion)] 2013: Deutschland, Polen und der Zweite Weltkrieg: Geschichte und Erinnerung. Potsdam/Warschau: DPJW.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg.) 2014: Das hat Methode! Praxis-Handbuch für den deutsch-polnischen Jugendaustausch. Potsdam u.a.: DPJW.

Engel, Nicolas et al. (Hrsg.) 2014: Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur „Übersetzungsleistung“ deutsch-tschechischer Grenzorganisationen. Bielefeld: Transcript.

Fischer, Christian 2016: Was kann man an der PEGIDA-Bewegung (immer noch) lernen – und wie? Politikdidaktische Reflexionen mit einer Problemstudie als Beispiel. In: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik, H. 1, S.567-580.

Fischer, Kurt Gerhard 1970: Einführung in die politische Bildung. Stuttgart: Metzler.

Fritz, Karsten/ Maier, Katharina/ Böhnisch, Lothar 2006: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der Politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim/München: Juventa.

Garske, Lucas Frederic 2013: Geschichte als | Raum | als Geschichte. Dekonstruktion symbolischer Grenzziehungen als Methode des historischen Lernens am Beispiel polnischer und deutscher Geschichtsschulbücher. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, H. 1/2, S.13-29 (Themenheft).

Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission in Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung Braunschweig und dem Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) 2016: Europa – Unsere Geschichte. Bd. 1. Wiesbaden: Eduversum GmbH und Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP).

Grammes, Tilman 2012: Berlin – zwei Welten, eine Stadt. Wahrnehmungsräume auf pädagogischen Studienreisen der 1960er Jahre. In: Matthes, Eva/ Ritzki, Christian/ Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Der Mauerbau 1961. Bildungsgeschichtliche Einsichten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.161-210.

Grammes, Tilman 2014: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S.266-274.

Grammes, Tilman 2016: Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In: Widmaier,

Benedikt/ Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Grammes, Tilman 2017: Pädagogisierung der politischen Bildung in der Demokratie. Beutelsbach im historischen, vergleichenden und praktischen Kontext. In: Frech, Siegfried/ Richter, Dagmar (Hrsg.): Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? Schwalbach: Wochenschau (im Erscheinen).

Grammes, Tilman/ Welniak, Christian 2012: Politische Erziehung. In: Sandfuchs, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.676-682.

Grammes, Tilman/ Klink, Otto/ Sammoray, Julia (Hrsg.): Europa in der Hamburger Schule. Eine Handreichung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/europahandreichung.html> [Stand: 03.11.2016].

Grammes, Tilman/ Schluß, Henning/ Vogler, Hans-Joachim 2006: Staatsbürgerkunde in der DDR. Dokumente und Analysen. Wiesbaden: Springer.

Handrich, Thomas 1996: Hehre Ziele – ernüchternde Wirklichkeit. Interkulturelles Lernen im deutsch-polnischen Jugendaustausch. In: Marburger, Helga/ Riesner, Silke (Hrsg.): Jugend und deutsch-polnische Nachbarschaft. Bilder vom Anderen, Austausch- und Migrationserfahrungen, grenzüberschreitende Projekte und Kooperationen. Frankfurt/Main: IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Hoffmann, Jeanette 2012: Narrated (hi)stories in an intercultural context. How young people in Germany and Poland deal with tensions between communicative and cultural memory. In: Boesen, Elisabeth et al. (Hrsg.): Peripheral memories. Public and private forms of experiencing and narrating the past. Bielefeld: Transcript, S.259-281.

Hoffmann, Jeanette 2011: Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen. Münster u.a.: Waxmann.

Ilg, Wolfgang/ Dubiski, Judith 2011: Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen. Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW) und Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW).

Jaraus, Konrad/ Arnold, Klaus Jochen (Hrsg.) 2008: Das stille Sterben...“ Feldpostbriefe von Konrad Jaraus aus Polen und Russland 1939–1942. Paderborn u.a.: Schöningh (engl.: Reluctant Accomplice: A Wehrmacht Soldier's Letters from the Eastern Front. Princeton: Princeton Press 2011).

Joho, Michael/ Landeszentrale für politische Bildung Hamburg und das Generalkonsulat der Republik Polen in Hamburg (Hrsg.) 2011: Polnisches Leben in Hamburg – Śladami Polaków w Hamburgu. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung (Eigenpublikation, zweisprachig).

Kawerau, Siegfried 1923: Übernationale Erziehung. In: Jahrbuch deutscher Lehrer in Polen. 1. Jahrgang, S.105-108.

Kneip, Matthias/ Mack, Manfred (Hrsg.) 2011: Polen. Darstellungen und Materialien: Polnische Gesellschaft. Schülerbuch. Berlin.

Koller, Hans-Christoph 2012: Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Mollenhauer, Klaus 1970: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa.

Mouffe, Chantal 2015: Agonistik. Die Welt politisch denken. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Neubert, Reiner 1993: Polen-Bilder in Kinder- und Jugendbüchern der DDR. Anspruch und Verdrängung. In: Deutschunterricht, 46 (1993) 9, S.405-413.

Perl, Daniela/ Heese, Anna 2008: Mehr als nur ein schöner Urlaub: Langzeitwirkungen von internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen. In: Lindner, Werner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S.67-79.

Solarczyk-Szwec, Hanna/ Kopińska, Violetta/ Grammes, Tilman (Hrsg.) 2017: Bürgerbildung in Polen. Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften. Hamburg (im Erscheinen).

Schminck-Gustavus, Christoph 1986: Das Heimweh des Walerjan Wróbel. Ein Sondergerichtsverfahren 1941/42. Bonn: Dietz Verlag.

Stępkowski, Dariusz 2014: Religion Long Forgotten. The Importance of Religion in Education Towards Civil Society (red. nauk. D. Stępkowski, A. Murzyn). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.

Szymański, Mirosław S. 2009: Die Rezeption Eduard Sprangers und Theodor Litts

in Polen. In: Gutjahr-Löser, Peter (Hrsg.): Theodor Litt – Eduard Spranger. Philosophie und Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Tradition. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S.115-125.

Thomas, Alexander/ Chang, Celine/ Abt, Heike (Hrsg.) 2007: Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen.

Widmaier, Benedikt (Hrsg.) 2012: Unter erschwerten Bedingungen: politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/ Schwalbach: Wochenschau.

Zentralen für politische Bildung 1997: Demokratie braucht politische Bildung. Münchner Manifest vom 26. Mai 1997. URL: http://www.lpb-bw.de/muenchner_manifest.html [Stand: 03.11.2016].

Weiterführende Lektüre-Tipps für Interessierte:

Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten (Hrsg.): Zeitschrift außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2005: Magdeburger Manifest. URL: http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/wir_ueber_uns/magdeburgermanifest.pdf [Stand: 03.11.2016].

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik: ABC zur Demokratiepädagogik. URL: <http://degede.de/abc-demokratiepaedagogik.0.html> [Stand: 03.11.2016].

Hafeneger, Benno (Hrsg.) 2011: Handbuch außerschulische Jugendbildung: Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach: Wochenschau.

Hafeneger, Benno (Hrsg.) 1997: Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach: Wochenschau.

Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.) 1999: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach: Wochenschau.

Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.) 2000: Handbuch politische Erwachsenenpädagogik. Schwalbach: Wochenschau.

Lötsch, Bettina/ Thimmel, Andreas. (Hrsg.) 2011: Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Reinhardt, Sibylle 2012: Politikdidaktik. Berlin: Cornelsen (engl.: Teaching Civics. Opladen u.a. 2015).

Widmaier, Benedikt 2012: Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2012), 46-47, S.1-12.

Zitzmann, Christina et al. (Hrsg.) 2011: Wie gut sind wir eigentlich? Qualitätsmanagement und Evaluation in der außerschulischen politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau.

Gemeinsam lernen im Grenzbereich? Zu den Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik¹

1. Zum Begriff

Lernprozesse verlaufen besonders wirkungsvoll und nachhaltig, wenn sie, vom Eigenen und Bekannten ausgehend, über Vergleich und Kontrastierung sowohl Verbindendes als auch Trennendes reflektieren und Neues schrittweise erarbeiten. Nimmt man diesen Ansatz konstruktivistischen Lernens ernst, so sollten Lerninhalte immer wieder neu und konkret im direkten Bezug auf die jeweilige Situation einzelner Lernergruppen ausgewählt und aufbereitet werden. Das meint die außer Frage stehende Notwendigkeit einer inhaltlichen und methodischen Differenzierung von Lernprozessen nach Alter und Erfahrungshorizont der Lernenden, das meint aber auch ihre Anpassung an regionale (und lokale) Gegebenheiten, unter denen Lernen stattfindet. Man muss davon ausgehen, dass Lernende nur in Ausnahmefällen „unbeschriebene Blätter“ sowohl in Bezug auf ihre Lernumgebung als auch ihre Lerngegenstände sind, sie sind vielmehr immer auch Teilnehmer an unterschiedlichen (lokal, regional, national oder auch generationstypisch geprägten) Diskursen in und außerhalb der Institution Schule (z.B. über die Familie, die Massenmedien, andere Schulfächer). Diese Diskurse prägen sie, bevor sie in organisierte schulische Lernprozesse eintreten bzw. wirken parallel zu diesen weiter und haben somit mittelbar Einfluss auf die Einstellung zum Lerngegenstand und auf das Gelingen des Lernprozesses. Eine Möglichkeit dafür, Lernprozesse hinsichtlich spezifischer lokaler und regionaler Lernumgebungen zu differenzieren, kann das Konzept der *regionalen Kontaktdidaktik* bieten.

1. Es zielt darauf ab, bestehende *Kontakte* zwischen konkreten Lernergruppen und ihren Lehr- und Lerngegenständen zu erfassen, sie für institutionalisierte Lernprozesse aufzugreifen und positiv zu nutzen sowie immer neue Kontaktfelder zu erschließen. Als Kontakte sind dabei *Begegnungen* mit potentiell fachrelevanten Inhalten, Gegenständen, Formen, aber auch „Trägern“ (Personen) didaktischer Prozesse zu verstehen. Es geht dabei einerseits darum, bereits stattgefundene Begegnungen fruchtbar zu machen, sowie andererseits, neue Begegnungen zu ermöglichen.

¹ Der vorliegende Text ist ein geringfügig aktualisierter Nachdruck des Beitrages Badstübner-Kizik 2012. Die Autorin hat das Thema mehrfach aufgegriffen (vgl. Badstübner-Kizik 2004; 2007; 2010; 2013). Der vorliegende Text beruht auf den Arbeiten von 2010 und 2013.

2. Bezogen auf das Unterrichtsfach *Deutsch als Fremdsprache* kann Begegnung beispielsweise bedeuten, bestimmten mit dem Fach verbundenen Inhalten (z.B. Wörtern, Regeln, Namen, Daten, Bildern, Klängen, Gegenständen, Symbolen, Ritualen oder Handlungen), Gegenständen bzw. Materialien (z.B. Büchern, Filmen, Eintritts- oder Fahrkarten, Münzen), Formen (z.B. Klassenarbeiten, Zensuren, Ausflügen) oder auch Personen (z.B. Lehrpersonen, Touristen, Austauschklassen) in oder außerhalb eines organisierten didaktischen Prozesses ausgesetzt (gewesen) zu sein. Solche Begegnungen können unerkannt und unreflektiert bleiben (z.B. Teilnahme am öffentlichen Diskurs der Massenmedien), bewusst abgelehnt werden oder negativ verlaufen, nur im Idealfall münden sie – mit Hilfe von Wiederholung, Differenzierung und Intensivierung – in einen dauerhaften und ausbaufähigen Kontakt.
3. In diesem Kontext meint *Didaktik* die adressatengerechte Auswahl, Anordnung (auch Progression), methodische Aufbereitung, Vermittlung und Begleitung von solchen Begegnungen sowie die nachhaltige Initiierung von neuen Begegnungsfeldern. Dazu gehören aber ebenfalls Strategien, die dabei helfen, den Trugschluss der sog. „Kontakthypothese“ zu überwinden. Sie besagt, dass intensive und umfangreiche Kontakte mit „Anderen“ automatisch zum Abbau von Vorurteilen und zur besseren Interaktionsfähigkeit führen, eine Ansicht, die auch in der Fremdsprachendidaktik gelegentlich geäußert wird. Eine Kontaktdidaktik wird daher vor allem auch Merkmale eines „vorbereitende[n] vorstrukturierende[n], zur selbständigen Urteilsbildung anregende[n] Ansatz[es]“ tragen, d.h., sie wird interkulturelles Lernen im weitesten Sinne anregen und fördern (vgl. Volkmann 2002, 23). Für Lehrende schließt das die Notwendigkeit ein, vor- und außerschulische Begegnungen sowie fächerübergreifende „parallele“ Begegnungsfelder ihrer Lernenden mit dem Lerngegenstand zu erkennen und methodisch zu nutzen (z.B. Begegnungen mit unterschiedlichen Aspekten des deutschsprachigen Raumes und der Fremdsprache Deutsch im Fernsehen, auf der Straße, im schulischen Geschichts- oder Musikunterricht, über Bilder, Namen, Wörter, Daten, Gegenstände usw.).

Kontaktdidaktik in diesem Sinne bringt eine notwendige Differenzierung zwischen Fremdsprachen und innerhalb der Regionen, in denen diese Fremdsprachen unterrichtet werden, mit sich: Englisch muss z.B. in Polen andere Themen aufgreifen als Deutsch als Fremdsprache und eine *Kontaktdidaktik Deutsch* muss in Westeuropa oder in asiatischen Ländern anders aussehen als im mitteleuropäischen Raum oder gar in Regionen, die dem deutschsprachigen Raum unmittelbar benachbart sind.

Lernende und Lehrende einer Region teilen viele Gemeinsamkeiten, nicht zuletzt in Bezug auf die ihnen zur Verfügung stehenden Begegnungsmöglichkeiten mit

anderen Sprachen und Kulturen. Großräumig verstandene regionale Gemeinsamkeiten (z.B. für „die Staaten des östlichen Mitteleuropa“) können beispielsweise in Bezug auf die Fremdsprache Deutsch linguistische (z.B. meist slawische Ausgangssprachen mit dadurch bedingten vergleichbaren Konsequenzen für das Erlernen des Deutschen, Anwesenheit von Lehnwörtern), geographische (z.B. unmittelbare oder doch nähere Nachbarschaft zu den deutschsprachigen Ländern), politische (z.B. ehemals Zugehörigkeit zum sowjetischen Einflussbereich, Erfahrung der politischen Wende 1989/1990, EU-Beitritt 2004), historische (z.B. Opfer der Eroberungs- und Okkupationspolitik des 3. Reiches und seiner Folgen, dadurch bedingte Sicht auf ein „geteiltes“ Deutschland sowie Österreich) oder auch wirtschaftliche Gemeinsamkeiten teilen (z.B. Wohlstandsgefälle, Arbeitsmigration).

Im Rahmen einer Kontaktdidaktik für enger gefasste Regionen (z.B. für die unmittelbar an Deutschland bzw. Österreich grenzenden westlichen Gebiete Polens oder Tschechiens) kann man darüber hinaus von weiteren Prämissen ausgehen, die für das Verhältnis zur deutschen Sprache, zu den Nachbarländern und seinen Bewohnern, zur eigenen Region und seiner Geschichte, zu tages-, regional- und lokalpolitischen Ereignissen vor dem Hintergrund der konkreten Nachbarschaft prägend sind. Ein wichtiger Punkt ist zweifellos die Präsenz eines Netzes von personellen, materiellen oder ideellen Spuren der „Anderen“, das in diesen Regionen dichter geknüpft ist als in solchen, die weiter im Landesinneren liegen. Insbesondere gilt:

1. Die direkte Nachbarschaft zum deutschsprachigen Raum hat unmittelbaren Einfluss auf Zugänglichkeit, Dauer, Direktheit, Dichte und Frequenz von Begegnungen auf unterschiedlichsten Ebenen. Das betrifft die personelle (z.B. Bekannt- und Freundschaften, Handelspartner, „kleiner Grenzverkehr“) wie nicht-personelle Ebene (z.B. technisch problemlose Präsenz von Fernseh- und Radiosendern, vermehrtes Angebot an „fremden“ Waren). Im Allgemeinen folgt daraus eine größere Selbstverständlichkeit und Gelassenheit im Bezug auf die Nachbarn.
2. Die Grenzlage bringt für die an Deutschland bzw. Österreich grenzenden Regionen Polens bzw. Tschechiens seit der Wende 1989/1990 und verstärkt seit dem EU-Beitritt 2004 und seinen Folgen (z.B. Entstehung von Euroregionen, Beitritt zum Schengener Abkommen im Dezember 2007, vollständige Öffnung des deutschsprachigen Arbeitsmarktes im Mai 2011) greifbare Konsequenzen mit sich (z.B. grenzüberschreitende Arbeits- und Wohnmöglichkeiten). Potentielle Kontaktfelder werden dadurch zusätzlich gestärkt, die Ausbildung grenzüberschreitender regionaler Teil-Identitäten im Rahmen des europäischen Binnenmarktes ist im Gange.
3. Über wechselnde staatliche Zugehörigkeiten, vor allem über damit verbundene Grenzverschiebungen und Migrationsbewegungen, bestehen gerade in grenznahen

Regionen z.T. jahrhundertelange engste kulturelle Beziehungen zum deutschsprachigen Raum. Sie äußern sich im Falle der westlichen Regionen Polens allerdings weniger in andauernden personellen Kontinuitäten (u.a. aufgrund massiver Migrationsbewegungen nach dem Ende des 2. Weltkriegs) als vielmehr in einer vermehrten Anwesenheit materieller Spuren, insbesondere aus der 2. Hälfte des 19. und dem 20. Jahrhundert (z.B. Kirchen, ehemalige Schul-, Post- und Bahnhofsgebäude, Friedhöfe, Bahnlinien, Haushaltsgegenstände, Dokumente). Das hat unmittelbaren Einfluss auf die Inhalte des kollektiven (kulturellen) Gedächtnisses dieser Regionen.

Dieses Bedingungsgefüge bietet ein außerordentlich hohes Potenzial an authentischen Lerninhalten und Lernanlässen von großem Motivationswert für viele Unterrichtsfächer, das bisher zu wenig erkannt und bestenfalls sporadisch genutzt wird. Es sollte systematisch erfasst und fruchtbar gemacht werden.

2. Lerntheoretische und praktische Gründe

Für das Aufgreifen von regionalspezifischen Kontakten für Lernprozesse sprechen vor allem lerntheoretische und praktische Gründe.

1. Nachhaltiges und lebenslanges Lernen vollzieht sich auf einer „intrinsischen Motivationsbasis“, die zu erzeugen immer Hauptziel von didaktischen Prozessen sein sollte. Diese Motivation wird u.a. durch Situationen ausgelöst, die sich mit dem Wissensstand und den Erwartungen eines Individuums nur teilweise decken, die also auf kognitiven oder emotionalen Widersprüchen beruhen und sog. *didaktisches Reizpotenzial* enthalten. Als diesbezüglich günstige Reize gelten partielles Wiedererkennen, Überraschung, Zweifel, Verwirrung, Verblüffung, Widerspruch oder auch die Inkongruenz zwischen Begriff, Inhalt und Form. Etwas ist „umfangreicher“ / „vielschichtiger“ / „komplexer“ / „anders“ usw., als man es erwartet oder kennt, es erscheint in „anderen“ Formen und lässt „andere“ / „neue“ Begegnungsarten zu und entspricht damit nicht oder nur teilweise den bisherigen Erfahrungen. Vorhandener Wissens-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsschatz wird aktiviert, mitunter reflektiert, de- und rekonstruiert. Entsteht in den Lernenden eine Irritation, etwa hervorgerufen durch Inkongruenz zwischen dem, was man weiß (z.B. aus familiären Gesprächen, dem Wohnumfeld, dem Geschichtsunterricht) und dem, was „neu“ ist, so kann ein nachhaltiger Lernprozess ausgelöst werden.
2. Die bewusste Einbeziehung des außerschulischen und persönlichen Wohn- und Lebensumfeldes macht Lernprozesse immer *relevant und persönlich*, sie verbindet privates und schulisches, inoffizielles und offiziell sanktioniertes Wissen

und Erleben in seinen historischen und aktuellen Dimensionen. Einerseits gewinnt Lernen damit insgesamt an Bedeutung und Nachhaltigkeit, andererseits wird die positive Bindung an das unmittelbare Umfeld gestärkt, dieses wird anerkannt und gleichsam „offiziell nobilitiert“. Dabei können verschiedenste Bereiche des regionalen Umfeldes aufgegriffen werden, insbesondere bieten sich landwirtschaftliche, wirtschaftliche, regionalpolitische und alltagsrelevante Aspekte an.

3. Die erwähnte Vielfalt von potentiellen Begegnungsfeldern macht in besonderer Weise *fächer- und medienübergreifendes Lernen* möglich. Das impliziert eine Vielfalt an methodischen Möglichkeiten. In besonderer Weise bieten sich hier Verbindungen zwischen Geschichts-, Geographie-, Biologie-, Heimatkunde-, Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht sowie den Bereichen der politischen und wirtschaftlichen Bildung an.
4. Darin liegt eine besondere Chance für *mehrsprachiges und interkulturelles Lernen* in unterschiedlichen Konstellationen, angefangen mit der Einbeziehung von auf die Region bezogenen fremdsprachigen Texten in den Biologie- und Geographieunterricht (z.B. deutsch- und polnischsprachige Materialien über die Schäden der alljährlichen Hochwasser im Odergebiet) bis zu grenzüberschreitenden Projekten (z.B. Zusammenarbeit von Jugendgruppen von beiden Seiten der Grenze im Rahmen einer touristischen Erschließung der Region).
5. Innovatives didaktisches und methodisches Potenzial liegt außerdem in der Präsenz von *authentischen Lerninhalten und Lerngegenständen* vor Ort. Ihre Einbeziehung in didaktische Prozesse kann entscheidend zur Belebung und Auflockerung traditioneller Lehr- und Lernsituationen führen, etwa durch Arbeitsformen wie Projektarbeit, Exkursionen, Zusammenarbeit mit Museen und regionalen Institutionen oder Expertengespräche in der Schule.

Da sich das Bedingungsgefüge der einzelnen Regionen (Städte, Orte) voneinander unterscheidet, wären die Lerninhalte sowie die didaktisch-methodischen Möglichkeiten innerhalb eines bestimmten Rahmens von Region zu Region verschieden. In vielen Fällen wird das bereits in Lehrprogrammen gefordert und in der Praxis recht erfolgreich umgesetzt.² Die fremdsprachendidaktische Forschung fokussiert dabei vor allem auf sprachenpolitische und linguistische Fragestellungen (vgl. z.B. Raasch 1999; 2000; 2007; 2008; Kuri 2008; Kowalonek 2010).³

² Interessant waren in diesem Zusammenhang insbesondere die sog. „Bildungsstränge“ („ścieżki edukacyjne“), die beispielsweise unter den Aspekten „Wychowanie regionalne / Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie“ („Regionalerziehung – Kulturelles Erbe in der Region“) in der polnischen Grundschule und der Gymnasialstufe Raum für diese Themen schaffen ließen. Sie waren zwischen den Jahren 1999 und 2009 Bestandteil des schulischen Curriculums, sind im Kontext immer neuer Bildungsreformen aber inzwischen weitgehend abgeschafft worden.

³ Vgl. auch die sehr interessanten Ergebnisse des europäischen Projektes CICERO.

Eine nach Regionen differenzierte Nutzung von Kontakten zum Lerngegenstand schafft ideale Voraussetzungen und Anlässe für grenzüberschreitendes Lernen im besten Sinne: es ermöglicht das Überschreiten von Grenzen zwischen einzelnen Schulfächern, zwischen Schule und Außenwelt, zwischen schulischem Lernen und Freizeit, zwischen Generationen sowie zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen.

3. Zu möglichen Inhalten

Welche Lerninhalte könnten nun das Potential haben, eine konkrete Lerngruppe im positiven Sinne zu „irritieren“? Eine Möglichkeit besteht darin, nach *didaktischem Reizpotenzial* zu suchen. Aus meiner Sicht sind zwei Aspekte für eine regionale *Kontaktdidaktik* in Grenzgebieten besonders interessant:

1. Nachhaltiges didaktisches Reizpotential enthalten – neben subjektiv reizvollen Themen – v.a. Lerninhalte, die sich zu den Konzepten im Widerspruch befinden, nach denen Lernende sich selbst als Gruppe, ihr Land, seine Geschichte und Kultur wahrnehmen bzw. bisher wahrgenommen haben. Diese Konzepte haben sich in einem konkreten soziokulturellen, historischen oder auch religiösen Umfeld herausgebildet, sie erheben in der Regel einen überregionalen (gesamtnationalen) Anspruch. Für die meisten Lernenden besitzen sie dank der Vermittlung durch die Schule etwas Verbindliches und Vereinheitlichendes. Aufkommende Irritationen haben hier, insbesondere in Gesellschaften, die wie Polen sprachlich und kulturell weitgehend homogen sind, weniger mit der eigenen Person als vielmehr mit der Gruppe zu tun („Wir“), sie gehen „alle“ an. Wichtig sind Werte und Ansichten, die scheinbar objektiven Charakter tragen. Das Reizpotenzial entfaltet sich im Kontext von „Eigen“ („Wir“) und „Fremd“ („die Anderen“). Es handelt sich um objektives Reizpotenzial. Die Chance, in grenznahen Regionen auf Phänomene zu stoßen, die in (scheinbarem) Widerspruch zu einer solchen „objektiven Sicht“ auf das „Eigene“ (z.B. „Polen“) sowie das „Andere“ (z.B. „Deutschland“) stehen und eine Differenzierung des Eigen- und Fremdbildes anregen können, ist besonders groß. Kulturspezifisches Reizpotenzial in grenznahen Regionen enthalten z.B.:
 - in der Region präsen- te fixierte Spuren der „Anderen“
Sie können unverändert in ihrer Funktion präsent (z.B. Bahnhofsgebäude), verändert bzw. umfunktioniert (z.B. umfunktionierte Gebäude, neu bebaute Plätze, veränderte Denkmäler, ehemalige Friedhöfe) oder aber ganz verdeckt bzw. verschwunden sein (z.B. teilweise zerstörte Aufschriften, frühere Straßennamen). Charakteristisch ist, dass sie fest mit dem Ort bzw. der Region verbunden sind und dadurch zeitliche und räumliche Kontinuität symbolisieren können.

- in der Region präsente mobile Spuren von „Anderen“
Häufig handelt es sich dabei (v.a. in Regionen mit stärkeren historischen Migrationsbewegungen) um zurückgelassene Gegenstände oder Dokumente, die in Museen oder Gedenkstätten aufbewahrt werden.
 - in der Region präsente visuelle, akustische und verbale Texte im weitesten Sinne (z.B. Bilder, Filme, Lieder, literarische Texte, Anekdoten, Witze), die sich auf „Andere“ beziehen
 - (historische oder zeitgenössische) Personen mit grenz-, sprach- und kulturüberschreitenden Biographien, die „beides“ miteinander verbinden
 - grenzüberschreitende, gemeinsame Themen / Sujets
Diese werden häufig durch aktuelle (tages)politische und wirtschaftliche Ereignisse generiert (z.B. Schmuggel im Grenzgebiet, Umweltprobleme, Firmengründungen, Preisgefälle, Infrastruktur usw.).
2. Auf einer zweiten Ebene kann man danach fragen, wie unmittelbar das didaktische Reizpotenzial in den Materialien zugänglich ist. Ich möchte materialexternes Reizpotenzial als methodisch besonders ergiebig herausstellen. Es entfaltet sich erst in der Konfrontation mit zusätzlichen Materialien und Informationen. Die Lernenden müssen auf Materialien zurückgreifen, die zusätzlich in den Unterricht eingebracht werden bzw. die sie selbst finden. Das wiederum fördert vernetztes Denken und autonomes mehrkanaliges Lernen. Materialexternes Reizpotenzial enthalten z.B.:
- historische, (auto)biographische, visuelle, akustische und andere Zusatzinformationen, die dabei helfen, größere Kontexte herzustellen bzw. den gegebenen Kontext zu differenzieren,
 - Interpretationen, Rezensionen, Bearbeitungen sowie alle Materialien, die eine neue und andere Sicht auf den Unterrichtsgegenstand bieten (z.B. Kritiken, Karikaturen, jede Art von visueller oder akustischer Bearbeitung, Übersetzungen).

Objektives und materialexternes Reizpotenzial lässt sich besonders gut in fächerübergreifender Zusammenarbeit erarbeiten und kann auf lange Sicht Reflexion und Differenzierung initiieren.

Anregungen für kontaktdidaktisch relevante Themen mit entsprechendem Reizpotenzial lassen sich in jeder Region finden. Neben dem aufmerksamen Blick in die engere Umgebung (z.B. versteckte In- und Aufschriften, Berichte in regionalen und lokalen Zei-

tungen, Jahrestage, konkrete Personen) können ein Besuch in regionalen Museen, die Wahrnehmung von Neuerscheinungen auf dem Buch- oder Filmmarkt zu beiden Seiten der Grenze (z.B. Bildbände, Postkarteneditionen, belletristische oder dokumentarische Erinnerungsliteratur, Filme) oder Beobachtungen von wirtschaftlichen oder ökologischen Entwicklungen (z.B. Firmengründungen, Umweltereignisse) weiterführen.

4. Zu möglichen Unterrichtsmaterialien

Als potenzielle Materialien, über die sich kontaktdidaktisch orientiertes Lernen realisieren lässt, kommen damit unterschiedliche Medien in Frage. Dazu gehören unter anderem:

1. Textmedien (schriftliche und mündliche Texte verschiedener Form), darunter:
 - Lebenszeugnisse aller Art (z.B. Auszüge aus Tagebüchern, Briefe, Interviews usw.)
 - Ausstellungskataloge, Reiseführer, Stadtpläne, Programme, Fahrpläne
 - Aufschriften und Inschriften (z.B. auf Gebäuden, Gebrauchsgegenständen, Lebensmittelprodukten usw.)
 - Presseerzeugnisse, Werbetexte
 - Statistiken, Diagramme und andere Formen schematischer Darstellungen
 - Sachbücher, belletristische Texte (Auszüge)
2. Bildmedien (auch in Verbindung mit Text und Ton)
 - Fotografien (insbesondere Stadtansichten), Ansichtskarten, Briefmarken, Plakate
 - Dokumentar- und Spielfilme
3. Tonmedien (auch in Verbindung mit Text und Bild)
 - Vokal- und Instrumentalmusik (insbesondere Lieder)
 - Hörtexte (insbesondere Interviews, Reportagen)
4. authentische Objekte
 - Werbeprospekte, Programmhefte, Eintritts- und Fahrkarten usw.
 - Andenken, Souvenirs
 - Haushaltsgegenstände, Spiel- und Werkzeug, Lebensmittel usw.
 - (historische) Dokumente, Schilder usw.
 - Denkmäler und Objekte im öffentlichen Raum (z.B. einzelne Grabsteine)
5. Orte (Ausschnitte aus dem öffentlichen Raum)
 - Gebäude, Gebäudeensemble, Objektensemble (z.B. Ruine, Schloss, Kirche, Bahnhof, Rathaus, Wohnhaus, Industrieanlage, Friedhof, Stadion)

- gestaltete Landschaftsräume (z.B. Park, Gedenkstätte, Bahnstrecke)
- ungestaltete Landschaftsräume (z.B. Schlachtfeld, Landschaftsformen)

Alle diese Materialien können in ihrer historischen und aktuellen Dimension eine Rolle spielen. Lerngegenstände aus den Bereichen 1 bis 3 sind in ihrer Reichweite eher unbegrenzt und daher auch außerhalb bestimmter Regionen einsetzbar, die Bereiche 4 und 5 beschränken den Aktionsradius der Lernenden strikt auf die Region, wenn sie in ihrer authentischen Dimension genutzt werden sollen (räumliche Erfahrung, Begehrbarkeit).

Unter Verwendung dieser Materialien bzw. ihrer Kombinationen ist die Erarbeitung verschiedenster, kontaktdidaktisch relevanter Themen auf unterschiedlichem Niveau möglich, von denen viele auf natürliche Weise fächerübergreifend, mehrsprachig sowie grenzüberschreitend angelegt sind, in den außerschulischen Raum ausgreifen (z.B. Museumsbesuch, Exkursionen, Arbeiten vor Ort) und eine Fülle von motivierenden Aktivitäten einfordern. Dazu gehören zum Beispiel:⁴

- die Erarbeitung von (mehrsprachigen, mehrperspektivischen) Stadt- oder Regionalgeschichten bzw. Stadtführungen: z.B. durch Auswertung von historischen und aktuellen Reiseführern, Landkarten, Prospekten, Fotosammlungen, Führen von Interviews, Anfertigen eigener Fotografien (Heimatkunde-, Geschichts-, Geographie-, Technikunterricht, Fremdsprachenunterricht)
- die Erarbeitung der Geschichte von Grenzverläufen (Grenzflüsse, Grenzgebirge, Grenzverschiebungen usw.): z.B. durch Auswertung von Landkarten, Sekundärliteratur (Heimatkunde-, Geschichts-, Geographieunterricht, Fremdsprachenunterricht, Politische Bildung)
- die Erarbeitung (Aufzeichnung) von historischen und gegenwärtigen Attraktionen, Ausflugszielen, Reiserouten usw. in der Region: z.B. durch Auswertung von historischen und aktuellen Landkarten, Fotosammlungen, touristischer Literatur, Erinnerungsliteratur, Interviews, Anfertigen von Fotografien (Heimatkunde-, Biologie-, Geographie-, Technikunterricht, Fremdsprachenunterricht, Politische und wirtschaftliche Bildung)
- die Thematisierung von Objekten mit grenzüberschreitendem Charakter (z.B. Ansichtskarten, Fahrkarten, Waren, Bahnlinien, Straßen, Firmen): z.B. durch Auswertung von musealen Beständen, Erschließen von privaten Beständen, Interviews, Sammeln und Aufbereiten von Objekten, Untersuchungen vor Ort

⁴ Die folgende Liste erhebt keinerlei Anspruch auf Systematik oder Vollständigkeit. Der gesamte Bereich des fächerübergreifenden Lernens im Grenzbereich ist sehr Entwicklungsfähig und erfordert unter didaktischen und methodischen Aspekten weitere eingehende Forschungen.

(Heimatkunde-, Geschichts-, Geographie-, Technikunterricht, Fremdsprachenunterricht, Politische Bildung)

- die Thematisierung von „gemeinsamen“ Daten, Namen, Ereignissen und Epochen, die eine positive oder negative Rolle im Gedächtnis der Region spielen (z.B. dynastische Beziehungen, grenzüberschreitende Kult- und Symbolfiguren): z.B. durch Auswertung von Sekundärliteratur (Heimatkunde-, Geschichtsunterricht, Fremdsprachenunterricht, Politische Bildung)
- die Bearbeitung von gemeinsamen Phänomenen, Themen und Entwicklungen (Wetterereignisse, Umweltprobleme, Wohn- und Arbeitsmigration, Jahrestage und Feste usw.): z.B. durch Auswertung von Statistiken und Presse, Durchführen von Experimenten, Interviews (Heimatkunde-, Geschichts-, Biologie-, Geographie-, Technikunterricht, Fremdsprachenunterricht, Betriebswirtschaftskunde, Politische Bildung)
- die gegenseitige Wahrnehmung zu beiden Seiten der Grenze: z.B. durch Auswertung von Presse, Interviews (Muttersprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht, Politische Bildung).

5. Zu möglichen Methoden

Die Wahl des Themas und der Unterrichtsmaterialien nimmt direkten Einfluss auf die Wahl der Arbeitsmethoden. Entsprechend den oben genannten medialen Formen, in denen Unterrichtsmaterialien erscheinen können, eröffnet sich ein breites Spektrum von Möglichkeiten.⁵

1. Methoden der Texterarbeitung, Textverarbeitung und Texterstellung (Lesedidaktik, unterschiedliche Formen der Leseverstehensschulung, Umgang mit dokumentarischen und statistischen Materialien, Schreibdidaktik, Übersetzen)
2. Methoden der Bilderschließung und Bildverarbeitung (Bilddidaktik, Filmdidaktik)
3. Methoden der Erarbeitung von Hörtexten und Musik (unterschiedliche Formen der Hörverstehensschulung, Hörschulung)
4. Methoden des Recherchierens, Sammelns, Dokumentierens und Präsentierens, Durchführen von Experimenten, Interview- und Umfragetechniken

⁵ Die folgende Aufzählung berücksichtigt vor allem Methoden, die in der Sprach- und Fremdsprachendidaktik genutzt werden, für andere Fachdidaktiken müsste hier entsprechend ergänzt werden.

5. Exkursionsdidaktik, Austausch- und Begegnungsdidaktik

Insbesondere die Bereiche 4 und 5 sind prädestiniert für die fächerübergreifende und außerschulische Arbeit vor Ort, etwa in Form von längerfristig angelegten Projekten oder Austauschprogrammen. Abgesehen von zeitlich begrenzten Aktivitäten mit einem dominierenden Ziel (z.B. Einübung von unterschiedlichen Lesetechniken durch Auswertung von regional relevanten Presseartikeln im Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht; Vorbereiten, Durchführen und Auswerten eines Interviews mit dem Angestellten einer Firma im Grenzgebiet; Erstellen eines mehrsprachigen Werbeplakats für ein kulturelles oder touristisches Ereignis) bieten vor allem die bewährten Formen der Projektarbeit eine Fülle von komplexen Aufgabenstellungen. Ihr von Anfang an hoher Motivationswert kann noch gesteigert werden, wenn authentische Publikationsformen, auch grenzüberschreitend und zwei- bzw. mehrsprachig, genutzt werden (z.B. Internetseiten, regionale Presse, Radio- und Fernsehsender, öffentliche Gebäude und Veranstaltungen, Einbeziehung in bestehende Initiativen und Programme, Zusammenarbeit mit Organisationen und Institutionen in der Region usw.). In Frage kommen unter anderem:

- einmalige Aktivitäten:
Vorbereitung einer Ausstellung / eines Katalogs zur Ausstellung
Produktion eines Dokumentarfilms / einer CD / einer Radiosendung
Vorbereitung einer (zweisprachigen) Stadtführung
Anfertigen von Informationsmaterialien für bestimmte Zielgruppen und zu bestimmten Themen (Veranstaltungsplakate, Datensammlungen zu wirtschaftlichen oder ökologischen Entwicklungen, Firmen- und Restaurantführer usw.)
- mehrmalige, zyklische Aktivitäten:
Veranstalten von zielgruppenorientierten Führungen durch Stadt oder Region (u.U. auf der Grundlage eigener Konzepte)
themenspezifische Ausrichtung von (Beteiligung an) Tagen der Region, Stadt-
festen usw.
Übernahme von regelmäßigen Rechercheaufträgen für Firmen und Institutionen.

Grundlage dieser Aktivitäten ist die – grenzüberschreitende – Kontaktaufnahme und längerfristige Zusammenarbeit zwischen Lehrenden unterschiedlicher Fächer sowie zwischen Lehrenden und außerschulischen Einrichtungen (z.B. Museen, Archive, Stadt- und Gemeindeämter, Reisebüros, Firmenniederlassungen, Bildungseinrichtungen usw.).

6. Literaturempfehlungen für den deutsch-polnischen Kontaktbereich (Auswahl)

Es gibt unzählige Einzelbeiträge polnisch- und deutschsprachiger Autorinnen und Autoren aus dem Bereich der Sprach-, Literatur-, Kunst-, Musik-, Kultur-, Alltags- und der politischen Beziehungsgeschichte, die hier aus Platzgründen keine Erwähnung finden können. Interessante, wenn auch oft regional eher unspezifische Anregungen geben Aufsatzsammlungen und Bibliographien. Von hier aus lassen sich viele wichtige Anhaltspunkte für einzelne Regionen finden. Besonders empfehlenswerte Inspirationsquellen sind z.B.:

- Kobylińska, Ewa/ Lawaty, Andreas/ Stephan, Rüdiger (Hrsg.) 1992: Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe. München: Piper / polnische Ausgabe ⇔ 1996: Polacy i Niemcy. 100kluczowych pojęć. Warszawa: Biblioteka „Więzi“ (=Biblioteka „Więzi“ 84).
- Lawaty, Andreas/ Mincer, Wiesław (Hrsg.) 2000: Deutsch-polnische Beziehungen in Geschichte und Gegenwart. Bibliographie 1900-1998, 4 Bände. Wiesbaden: Verlag Otto Harrassowitz (= Veröffentlichungen des Deutschen Polen-Instituts Darmstadt 14), Bd. 1: Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur in Epochen und Regionen, Bd. 2: Religion, Buch, Presse, Wissenschaft und Bildung, Philosophie und Psychologie, Bd. 3: Sprache, Literatur, Kunst, Musik, Theater, Film, Rundfunk, Fernsehen, Bd. 4: Benutzerhinweise, Abkürzungen, Register.
- Wojciechowski, Krzysztof 2002: Meine lieben Deutschen. Berlin: Westkreuz-Verlag / polnische Ausgabe ⇔ 2000: Moi kochani Niemcy. Gdańsk: Mefisto Editions.
- Lawaty, Andreas/ Orlowski, Hubert (Hrsg.) 2003: Deutsche und Polen. Geschichte, Kultur, Politik. Deutsches Polen-Institut im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. München: C. H. Beck / polnische Ausgabe ⇔ 2003: Polacy i Niemcy. Historia – Kultura – Polityka. Z inicjatywy Fundacji Roberta Boscha przy współpracy Deutsches Polen-Institut w Darmstadt. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie (= Poznańska Biblioteka Niemiecka 17).
- Ruchniewicz, Krzysztof/ Zybura, Marek (Hrsg.) 2005: „Mein Polen“. Deutsche Polenfreunde in Porträts. Dresden: W.E.B. Universitätsverlag.
- Omilanowska, Małgorzata (Hrsg.) 2011: Tür an Tür. Polen – Deutschland. 1000 Jahre Kunst und Geschichte. Köln: DuMont Buchverlag [Ausstellungskatalog] / polnische Ausgabe ⇔ 2011: Obok. Polska – Niemcy. 1000 lat historii w sztuce, Warszawa: DuMont Buchverlag.
- Hahn, Hans-Henning/ Traba, Robert (Hrsg.) 2012-2015: Deutsch-polnische

Erinnerungsorte. Bd. 1-5. Paderborn: Schöningh / polnische Ausgabe ⇨ 2015-2016: Polsko-niemieckie miasta pamięci, Warszawa: Scholar.

Für ausgewählte Regionen liegen im deutsch-polnischen Kontext bereits sehr inspirierende Arbeiten vor. Didaktisch interessant sind vor allem die Versuche einer Aufarbeitung von „gemeinsamer“ Stadtgeschichte durch polnische Studierende aus Łódź und Gdańsk; Grundlage dieser Arbeiten waren jeweils die Auswertung von Dokumenten, literarischen Texten und Bildern sowie Gespräche und Interviews.

für Łódź/Lodz:

- Radziszewska, Krystyna et al. (Hrsg.) 1997: Niemieckimi śladami po „Ziemio obiecanej“ / Auf den Spuren der Deutschen im „Gelobten Land“. Łódź: Wydawnictwo Literatura (zweisprachig polnisch-deutsch).
- Radziszewska, Krystyna et al. (Hrsg.) 1999: Gdzie są Niemcy z tamtych lat. Wspomnienia łódzkich Niemców / Sag mir, wo die Deutschen sind. Erinnerungen der Lodzer Deutschen. Łódź: Wydawnictwo Literatura (zweisprachig polnisch-deutsch).
- Radziszewska, Krystyna/ Woźniak, Krzysztof (Hrsg.) 2000: Pod jednym dachem. Niemcy oraz ich polscy i żydowscy sąsiedzi w Łodzi w XIX i XX wieku / Unter einem Dach. Die Deutschen und ihre polnischen und jüdischen Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert. Łódź: Wydawnictwo Literatura (zweisprachig polnisch-deutsch).
- Radziszewska, Krystyna (Hrsg.) 2002: Tonąca Łódź (lata 1939-1945) / Das sinkende Boot (der Zeitraum 1939-1945). Łódź: Wydawnictwo Literatura (zweisprachig polnisch-deutsch).
- Radziszewska, Krystyna/ Kucner, Monika (Hrsg.) 2013: Fremde im gelobten Land. Zur Geschichte der Deutschen in Lodz nach dem Zweiten Weltkrieg. Osnabrück: fibre Verlag.

für Gdańsk/Danzig:

- Schmidt, Sabine et al. (Hrsg.) 1994: Oskar-Tulla-Mahlke. Śladami gdańskich bohaterów Güntera Grassa / Auf den Spuren der Danziger Helden des Günter Grass. Gdańsk: Marpress (zweisprachig polnisch-deutsch).
- Schmidt, Sabine et al. (Hrsg.) 1995: 1944. Rozmowy 50 lat później / Gespräche

nach 50 Jahren. Gdańsk: Marpress (zweisprachig polnisch-deutsch).

- Loew, Peter Oliver 2003: Danzig und seine Vergangenheit 1793-1997. Die Geschichtskultur einer Stadt zwischen Deutschland und Polen. Osnabrück: fibre Verlag (= Einzelveröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts Warschau 9).
- Loew, Peter Oliver 2009: Literarischer Reiseführer Danzig. Acht Stadtpaziergänge. Potsdam: Deutsches Kulturforum östliches Europa.
- Loew, Peter Oliver 2009: Das literarische Danzig 1793 bis 1945. Bausteine für eine lokale Kulturgeschichte. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang [= Danziger Beiträge zur Germanistik 25].
- Loew, Peter Oliver 2011: Danzig. Biographie einer Stadt. München: C. H. Beck.

für Berlin:

- Traba, Robert (Hrsg.) 2009: „My, berlińczycy! Wir Berliner! Geschichte einer deutsch-polnischen Nachbarschaft“. Leipzig: Koehler & Amelang (Projekt des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften „My, berlińczycy! Polen in der Entwicklung Berlins. 18.-21. Jahrhundert“).
- Traba, Robert/ Quinkenstein, Małgorzata A. (Hrsg.) 2016: Polnisches Berlin. Stadtführer, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.

für die Region Bydgoszcz/Bromberg:

- Dyroff, Stefan 2007: Erinnerungskultur im deutsch-polnischen Kontaktbereich. Bromberg und der Nordosten der Provinz Posen (Wojewodschaft Poznań) 1871-1939. Osnabrück: fibre Verlag (= Einzelveröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts Warschau 17).

für die Region Schlesien:

- Czapliński, Marek/ Hahn, Hans-Joachim/ Weger, Tobias (Hrsg.) 2005: Schlesische Erinnerungsorte. Gedächtnis und Identität einer mitteleuropäischen Region. Eine Veröffentlichung des Schlesischen Museums zu Görlitz. Görlitz: Neisse.

Unter didaktisch-methodischen Aspekten sind Didaktisierungsangebote für Schülerinnen und Schüler an deutschen bzw. polnischen Schulen bzw. für Studierende interessant, z.B.:

- Kowalski, Jacek et al. 1998: Polacy i Niemcy w nowej Europie. Scenariusze lekcji / Polen und Deutsche im neuen Europa. Unterrichtsszenarien. Warszawa: CODN. URL: http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=207:partnerzy.-polacy-i-niemcy-w-nowejeuropie&id=9:edukacja-obywatelska [Stand: 24.10.2016.]
- Kneip, Matthias/ Mack, Manfred 2003: Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Materialien und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht 10.-13. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.
- Kneip, Matthias/ Mack, Manfred 2007: Polnische Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen. Darstellungen und Materialien für den Geschichtsunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Kneip, Matthias/ Mack, Manfred 2012: Polnische Gesellschaft und deutsch-polnische Beziehungen. Darstellungen und Materialien für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Günther, Christiane/ Makowski, Matthias (Hrsg.) 1995: Materialien zur Landeskunde: Didaktisierungsideen zu Deutsche und Polen. 100 Schlüsselbegriffe. Kraków: Goethe-Institut.

Besondere Beachtung verdienen auch die Unterrichtsentwürfe von Studierenden für Studierende zu 5 parallelen deutsch-polnischen Erinnerungsorten auf der Grundlage der Publikation von Hahn/Traba 2012 (vgl.: <http://memodics.wordpress.com/unterrichtsmaterialien/>). Im Hinblick auf die Zielgruppe eher unspezifisch, aber methodisch sehr anregend für Deutschlernende weltweit ist:

- Schmidt, Sabine/ Schmidt, Karin (Hrsg.) 2007: Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Alle diese Angebote sind eher an ältere Lernende adressiert, die über fortgeschrittene Kenntnisse der deutschen Sprache sowie grundlegende historische Kenntnisse verfügen.⁶ Es ist sehr begrüßenswert, dass diese Aufzählung nun um weitere, sehr praxisnahe Beispiele aus dem Bereich der Euroregion Pro Europa Viadrina bereichert wird.

⁶ Ausnahmen sind die an deutschsprachige Schülerinnen und Schüler gerichteten Publikationen von Kneip/ Mack 2003; 2007; 2012.

Literatur

Badstübner-Kizik, Camilla 2004: Konfliktpotenzial in authentischen Unterrichtsmaterialien – eine Chance für die Initiierung interkultureller Lernprozesse? Überlegungen auf der Grundlage von Bildern und Musik. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Vol. 8, S.13-23.

Badstübner-Kizik, Camilla 2007: Kontaktdidaktik – ein mögliches Konzept für den DaF-Unterricht in Mitteleuropa? In: Zwischeneuropa Mitteleuropa. Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation, Akten des Gründungskongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes. Dresden: Thelem, S.708-716.

Badstübner-Kizik, Camilla 2010: Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Vol.15, Nr. 2, S.99-112. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>

Badstübner-Kizik, Camilla 2012: Gemeinsam lernen im Grenzbereich? Zu den Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik. In: Busch, Matthias/ Lis, Tomasz/ Müller, Darius (Hrsg.): Lernen jenseits der Oder. Lehrerhandreichung für deutsch-polnische Unterrichtsprojekte. Konzepte und Materialien für regionalspezifische Unterrichtseinheiten. Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza, S.19-31.

Badstübner-Kizik, Camilla 2013: Deutsch lernen in Mitteleuropa. Zu den Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik. In: Fiala-Fürst, Ingeborg/ Joachimsthaler, Jürgen/ Schmitz, Walter (Hrsg.): Mitteleuropa. Kontakte und Kontroversen. Dokumentation des II. Kongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes (MGV) in Olmütz. Dresden: Thelem, S.469-480.

Hahn, Hans-Henning/ Traba, Robert (Hrsg.) 2012: Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen. Paderborn u.a.: Schöningh.

Kowalonek, Monika 2010: PaF-Unterricht in der Grenzregion Deutschland-Polen als Gegenstand glottodidaktischer Reflexion. In: Myczko, Kazimiera (Hrsg.): Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S.271-278 (= Posener Beiträge zur Germanistik 27).

Kuri, Sonja (Hrsg.) 2008: Sprachenlehren und Sprachenlernen in Grenzregionen. Die Chancen des europäischen Mehrsprachigkeitskonzepts am Beispiel der Region Friaul-Julisch Venetien-Kärnten-Slowenien. Hohengehren: Schneider Verlag (= Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung 7).

Raasch, Albert (Hrsg.) 1999: Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen. Saarbrücken: Universität des Saarlandes (unveränderter Nachdruck 2004).

Raasch, Albert (Hrsg.) 2000: Fremdsprachen – Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen. Saarbrücken: Universität des Saarlandes (unveränderter Nachdruck 2004).

Raasch, Albert 2007: Grenzen, Sprachen, Kulturen – und Hochschulen. In: Bielawska, Agnieszka/ Wojciechowski, Krzysztof (Hrsg.): Europäischer Anspruch und regionale Aspekte. Grenzüberschreitende universitäre Zusammenarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion angesichts der zukünftigen Herausforderungen in Europa. Berlin: Logos Verlag, S.132-143 (= Thematicon 11) / polnische Ausgabe ⇔ 2007: Granice, języki, kultury i szkoły wyższe. In: Bielawska, Agnieszka/ Wojciechowski, Krzysztof (Hrsg.): Trans-Uni. Problemy zarządzania międzynarodową współpracą szkół wyższych w regionach przygranicznych. Berlin: Logos Verlag, 144-154 (= Thematicon 12).

Raasch, Albert 2008: Grenzkompetenz – von der Definition zur Evaluation zur Anwendung. In: Bien-Lietz, Małgorzata/ Vogel, Thomas (Hrsg.): Frühstart in die Nachbarsprache. Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), S.9-15.

Volkman, Laurenz 2002: Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz et al. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S.11-48.

Aufwachsen in der Grenzregion: Transnationale Lebenswelten in der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen

1. Einleitung

An Landesgrenzen treffen Nationalitäten, Menschen und Kulturen aufeinander. Grenzen trennen und bilden Barrieren. Aber haben sie auch in direkter Nachbarschaft Bestand, bei kontinuierlichem Kontakt? Oder verschwimmen Grenzen durch interkulturelle Berührung?

Im Jahr 2007 wurden gemäß dem Schengener Abkommen zur Reisefreiheit die Grenzkontrollen zwischen Deutschland und Polen abgeschafft, was eine Veränderung der Wahrnehmung der territorialen und staatlichen Abgrenzung zur Folge hat. Die Betrachtung der Grenzregion als „Defizit-Gebiet“ (Groß 1994, zit. nach Witt 2003) erfährt u.a. durch die Möglichkeit des freien Handels, freien Grenzübertritts, freier Wohnort- und Arbeitsplatzwahl eine Wandlung. Innereuropäische Grenzregionen (Vollmitglieder der EU) werden dadurch als wirtschaftliche und kulturelle Ballungszentren und multinationale räumliche Einheiten gesehen, in denen nationalstaatliche und innerpolitische Einflüsse zugunsten transnationaler Vernetzungen regional eingeschränkt werden können (vgl. Blatter 1998, 3). Aber ist diese Aufweichung der Staatsgrenzen auch bei Kindern präsent? Wie bilden Kinder das Diesseits und Jenseits der Staatsgrenzen in ihren Vorstellungen ab?

Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden im Sommer 2015 Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 12 Jahren zweier grenznaher Schulen beiderseits der deutsch-polnischen Grenze gebeten, ihre „Karte“ der Grenzregion zu zeichnen (vgl. Matzdorf 2015). Die kognitiven Landkarten geben Einblicke in die Lebenswelt der Kinder und ihre transnationalen Bezüge. Der Beitrag erläutert zunächst das methodische Vorgehen der Studie, um im Anschluss anhand der Analyse ausgewählter Schülerprodukte zentrale Ergebnisse zusammenzufassen.

2. Wie Kinder Räume wahrnehmen: Mental Maps als Erhebungsmethode transnationaler Lebensräume

Räumliches Vorstellungsvermögen spielt eine zentrale Rolle bei der mentalen Repräsentation realer Umwelten. Dabei geht es vor allem darum, eine Struktur zu schaffen, um sich in der unübersichtlichen Welt zu orientieren. Entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, dass die Raumwahrnehmung bei Kindern schon sehr früh angelegt ist (vgl. Piaget/Inhelder 1977). Mit zunehmendem Alter entstehen kognitive Muster, die die Informationsverarbeitung effizienter machen und so die Orientierung im Raum vereinfachen.

Die konstruktive Kognitionswissenschaft spricht hier vom Aufbau mentaler Karten (Mental Maps), wonach jeder Mensch eine subjektive Landkarte seiner Umgebung konstruiert, die die physikalische Realität (Orte, Objekte und Distanzen) vereinfacht abbildet und die wesentlichen Merkmale der realen Welt widerspiegelt. Diese Landmarken werden meist vereinfacht dargestellt, was sich insbesondere beobachten lässt, wenn man Menschen auffordert, eine ihnen bekannte Umgebung zu zeichnen. Typische Vereinfachungen sind Begradigungen, rechte Winkel und Einordnungen. Positiv bewertete, ungewöhnliche und erwartete Umweltreize werden schneller und dauerhafter abgespeichert. Dabei kommt es jedoch zu einer subjektiven Verzerrung, d.h. bekannte Gegenden nehmen in der kognitiven Karte mehr Raum ein als Fremdräume. Da in den mentalen Karten besonders Reize aufgenommen werden, die eine Bedeutung für den Betrachter haben oder die sich gut in das Vorwissen einpassen, können Rückschlüsse auf Einstellungen, Frequentierung und Beurteilung gezogen werden. Die selektive Wahrnehmung und Verarbeitung von Reizen aus der Umwelt wird von individuellen Faktoren wie Bedürfnissen, Motiven und Zielen genauso beeinflusst wie von soziokulturellen Faktoren wie dem sozialen Umfeld und den Wertvorstellungen. Diese internen und externen Einflussfaktoren haben eine verhaltenssteuernde Wirkung, die wiederum das Lernen und Speichern von Umweltreizen beeinflussen (vgl. Werlen 2008, 256f.).

Das führt wiederum dazu, dass Kognitive Karten zwischen verschiedenen Menschen unterschiedlich sein können (vgl. Downs/Stea 1982, 41-46) und nicht die Wirklichkeit abbilden, sondern die Repräsentation von wahrgenommener Wirklichkeit.

Zur Erhebung der subjektiven Wahrnehmung der deutsch-polnischen Grenz-

region wurden deutsche und polnische Schülerinnen und Schüler in einer qualitativen Querschnittstudie gebeten, ihre persönliche Landkarte der Grenzregion zu zeichnen¹ und in nachfolgenden themenzentrierten Interviews und Fragebögen zu kommentieren. Ziel war eine vertiefende Analyse von Deutung und Interpretation der Umwelt der befragten Schülerinnen und Schüler.

Die Untersuchung auf deutscher Seite fand in der Grundschule Mitte in Frankfurt/Oder statt. Die Schule unterrichtete 2014 rund 417 Schüler der Klassenstufe 1-6 in 18 Klassen. Die Grundschule ist seit 1995 UNESCO Projektschule, was beinhaltet, den Schülern die Ziele der UNESCO zu vermitteln und gemeinsam inner- und außerschulisch daran zu arbeiten, diese Ziele zu verwirklichen. Ein Fokus liegt dabei auf dem interkulturellen Lernen, was die Schule durch ihre Partnerschaft mit der polnischen Schule Nr. 1 in Słubice in Form von gemeinsamen Festen, Schülerbegegnungen und Projekten umsetzt. Sie ist auch die einzige staatliche Grundschule in der Grenzstadt, in welcher Polnisch als Fremdsprache angeboten wird. Dieses Angebot wurde seit Einführung 2006/2007 fakultativ fast von jedem zweiten Schüler angenommen. Mit Beginn des Schuljahres 2014/2015 lernen alle Kinder verbindlich ab der ersten Klasse neben Englisch Polnisch als Fremdsprache.

Die Untersuchung fand in der Klasse 6a statt, in der am ersten Tag der Erhebung 22 Kinder anwesend waren. Die Geschlechterverteilung ist ausgeglichen und liegt bei 11 Mädchen zu 11 Jungen. Die Kinder sind 11 bis 12 Jahre alt. Es gibt 9 Kinder mit Migrationshintergrund: 2 Schüler mit vietnamesischen Wurzeln, 1 Junge aus dem Irak, 2 aus der Türkei und 5 Kinder, die aus Polen stammen. Von den erhaltenen 22 Bildern wurden 6 ausgewählt, die in einer Gruppendiskussion mit den jeweiligen Schülern näher betrachtet wurden. Die Schüler begannen in diesem Schuljahr mit dem verpflichtenden Polnischunterricht.

Die Untersuchung auf der polnischen Seite fand in der Szkoła Podstawowa nr. 2, „Freunde der Erde“, in Küstrin statt. Es ist eine Grundschule, in der 576 Kinder von der ersten bis zur sechsten Klasse unterrichtet werden. Durchschnittlich besteht eine Klasse aus 23 bis 24 Schülern. Alle Schüler lernen obligatorisch Englisch. Deutsch wird als zusätzliches Fach verbindlich ab der fünften Klasse unterrichtet. Darüber hinaus gibt es noch freiwillige Lehrveranstaltungen in Deutsch und Englisch für begabte und besonders interessierte Kinder. Die Küstriner Grundschule Nr. 2 kooperiert auf

¹ Der Arbeitsauftrag, für den die Schülerinnen und Schüler 40 Minuten Zeit hatten, lautete: „Jeder von euch bekommt ein großes weißes Blatt. Ihr seht in der Mitte des Blattes einen Fluss. Das ist die Oder. Frankfurt/Oder bzw. Küstrin, die Stadt, in der wir sind, liegt, wie ihr alle wisst, an der Oder. Ich habe die Stadt nicht eingezeichnet. Das könnt ihr selber machen, wenn ihr möchtet. Ich möchte, dass ihr das Blatt mit Leben füllt und alles einzeichnet, was ihr für wichtig haltet. Überlegt, wo ihr oft seid, z.B. zu Hause, in Wohnungen oder Häusern von Freunden oder eurer Verwandtschaft, Ausflugsziele, Spielplätze: Wo bist du besonders gerne? Was kennst du noch auf dieser Seite des Flusses? Und was auf der anderen Seite? Ihr könnt auch Orte einzeichnen, die weiter weg sind oder andere Städte, die ihr kennt und oft besucht.“

deutscher Seite mit dem Kulturhaus in Seelow, mit den Grundschulen in Golzow und Seelow sowie mit dem Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V.

In Küstrin fand die Untersuchung in einer fünften Klasse statt. Es nahmen 24 Kinder teil, 12 Jungen und 12 Mädchen. Die Kinder waren – genau wie die deutschen Studienteilnehmenden – zwischen elf und zwölf Jahre alt. Laut Aussage der Lehrerin gab es einen Jungen mit russischem Migrationshintergrund. Auch hier wurden sechs Bilder aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit und Auffälligkeiten ausgesucht und mit den Kindern in einer Kleingruppe besprochen.

3. Ergebnisse

Schaut man auf die beiden Bilderstapel der zwei Schülergruppen, fällt zuerst die farbliche Gestaltung bei den polnischen Arbeiten auf. Die Kinder zeichneten mit Buntstiften, Filzstiften und eins sogar mit Tusche. Die Bilder sind sehr farbenfroh im Vergleich zu den Zeichnungen der deutschen Kinder, die fast nur mit Bleistiften und oft sehr zart malten. Die Qualität der Zeichnungen reichte bei beiden Gruppen von einfachen Skizzen und abstrahierten Gebäuderepräsentationen bis hin zu ausgefeilten dreidimensionalen Stadtbildern.

Bei der Nutzung der Blattfläche verortete ein deutsches Kind Polen auf der linken und Deutschland auf der rechten Seite. Bei den Zeichnungen der polnischen Kinder taten dies 3 von 24.

Der Inhalt der Bilder unterscheidet sich teilweise signifikant. Viele polnische Kinder hatten die Anweisung „Ich möchte, dass ihr das Blatt mit Leben füllt und alles einzeichnet, was ihr für wichtig haltet.“ wörtlich genommen und nicht nur Orte und Gebäude gezeichnet, sondern auch Gebrauchsgegenstände wie Handys und Computer, Geld („weil das wichtig ist“), aber auch ihr soziales Umfeld mit der Familie, Freunden und Tieren oder Abstraktes wie Onlinegames, Hobbys, soziale Medien. Bei den Kindern aus Frankfurt/Oder überwogen Gebäude, Freizeitstätten oder Ortschaften.

Auffällig war eine Diskrepanz in der Häufigkeit beim Einzeichnen von Brücken. 68 % der deutschen und nur 29 % der polnischen Kinder zeichneten eine Brücke über die Oder. Die Staatsflaggen wurden wiederum nur von polnischen Kindern gezeichnet, sowohl elfmal die deutsche als auch elfmal die polnische Flagge. Bei deutschen Kindern fanden die Flaggen keine Erwähnung. In den Interviews äußerten die polnischen Kinder vorsichtig Stolz auf ihr Land, betonten aber fast alle im gleichen Atemzug die freundschaftliche Nachbarschaft zu Deutschland.

In den Interviews thematisierten die Kinder von beiden Seiten der Grenze, dass die Qualität von Produkten in Deutschland besser sei als in Polen. Interessant war auch, dass im Gruppeninterview in Küstrin erwähnt wurde, dass die Eltern oft zum Einkaufen nach Deutschland fahren würden, u.a. sei das Fleisch besser. Ein Junge erzählte, dass sein Vater zum Tanken von Autogas auf die deutsche Seite fahre, denn dieser hätte das Gefühl, dass es dort hochwertigeres Autogas gebe.

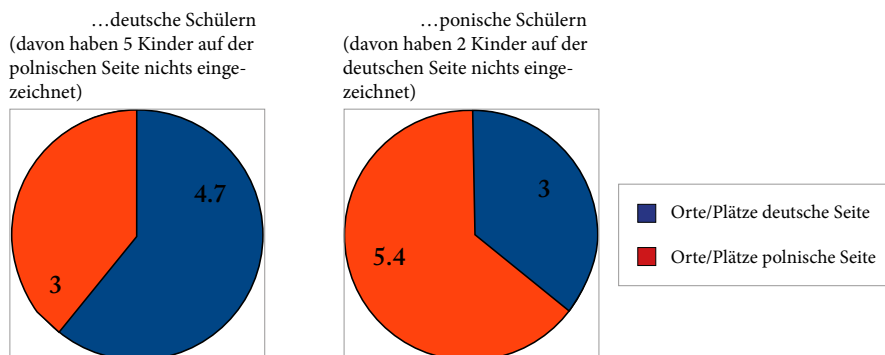
Bei vielen Kindern auf deutscher Seite ist es üblich, dass die Familien zum Einkaufen, Tanken und für Friseur- und Restaurantbesuche nach Polen fahren. Vier von den sechs befragten Kindern aus Frankfurt/Oder thematisierten einen Sauberkeitsunterschied zwischen deutschen und polnischen Dörfern. In Polen sei es „dreckiger“. Ein Kind sagte, es stinke auf den Märkten.

Fünf von sechs der polnischen Kinder machten im Gruppeninterview die Unterschiedlichkeit der Produkte in Deutschland und Polen zum Thema. Es kam in ihren Fragebögen bei keinem Kind zu einer negativen Bewertung von Deutschland. Generell äußerten sich die polnischen Kinder im Interview nicht abfällig über Deutschland, während bei den Kindern aus Frankfurt/Oder Polen insbesondere im Bereich der Qualität von Produkten negativ konnotiert war.

Zum Grenzübertritt ins Nachbarland kommt es bei den polnischen Kindern häufig um Shoppen zu gehen, aus kulturellen Gründen und zu anderweitiger Freizeitbeschäftigung (Museumsbesuch, Zoo, Legoland, Flughafen für Fernreisen). Sehr oft tauchten hier auch Bekleidungsgeschäfte (Primark, H&M etc.) auf.

In Abbildung 1 wird die Verteilung und Häufung der Orte, Plätze und anderer bedeutsamer Details dargestellt, die in den Kinderzeichnungen auftreten. Dabei werden die deutsche und polnische Seite separat betrachtet.

Abb. 1: Quantitative Verteilung eingezeichneter Orte und Plätze im Durchschnitt von...



3.1 Wahrnehmungen der deutschen Schülerinnen und Schüler

In Abbildung 2 sieht man, dass für die deutschen Kinder der Oderturm als Wahrzeichen der Stadt und die von ihnen genutzten Freizeiteinrichtungen (Spielplatz, Museum, Park, Weihnachtsmarkt, Fußballplatz, Anger, Tierpark, Garten, Eisladen...) eine besonders prägnante Rolle spielen. Sie wurden sogar häufiger eingezeichnet als das eigene Zuhause. Überraschenderweise liegen Fast Food Restaurants mit dem Zuhause gleichauf, spielen also in der Wahrnehmung für 41 % der Kinder eine wichtige Rolle (ein klassisches Restaurant wurde nur von einem Kind gemalt). Direkt darauf folgen im Mittelfeld Geschäfte, wobei hauptsächlich Kaufland, Lidl und Aldi gezeichnet wurden. Andere Dörfer/Städte und Verwandte/Freunde wurden von 27 % der Kinder eingezeichnet. Die Schule wurde nur von 5 Kindern gemalt.

Auf der polnischen Seite ihres Blattes verschieben sich die Prioritäten deutlich und die Kinder zeichnen teilweise Sachen, die auf der deutschen Seite keine Rolle spielen. Besonders deutlich stechen Zigarettenläden, Tankstellen und Märkte hervor. Diese erscheinen nur in Polen. Darauf folgen mit vier Nennungen Freizeiteinrichtungen (Angelteich, Park, Hundeplatz, Stadion). Auch Fast Food Restaurants sind hier wieder präsent und wurden von drei Kindern gemalt, auf der gleichen Stufe mit Geschäften und Hotels. Andere Dörfer und Städte neben Słubice hielten zwei Kinder fest, wobei man erwähnen muss, dass diese von zwei polnischstämmigen Kindern eingezeichnet wurden, die einige Jahre in Polen gelebt haben, bevor sie mit ihren Eltern nach Deutschland kamen. Eins dieser Kinder hat auch Verwandtschaft in Polen gemalt, ebenso ein türkischstämmiger Junge. Mit jeweils zwei Nennungen erscheinen noch Friseur und Restaurants auf den Bildern.

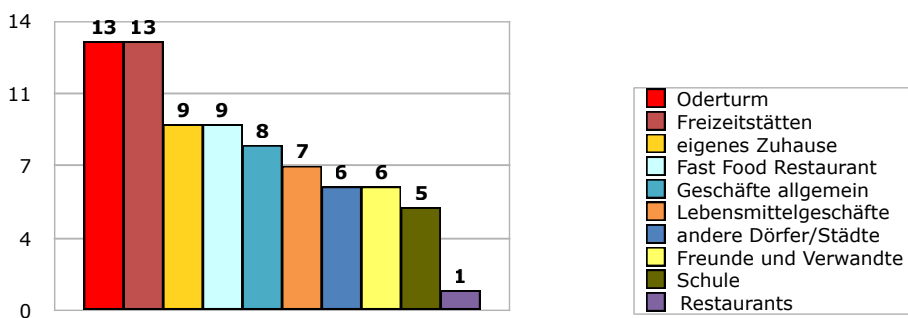


Abb. 2a: Häufigkeit der von deutschen Schülern eingezeichneten Orte und Plätze auf deutscher Seite

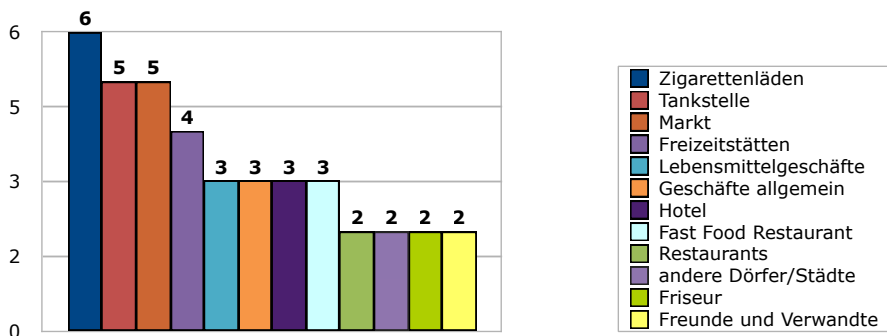


Abb. 2b: Häufigkeit der von deutschen Schülern eingezeichneten Orte und Plätze auf polnischer Seite

Erwartungsgemäß wurden im Durchschnitt auf der deutschen Seite mehr Gebäude und Plätze gezeichnet, auf der polnischen Seite des Blattes waren die Themen hingegen vielfältiger. Die heimatliche Umgebung ist vertrauter und damit präsenter, die Themen sind ähnlich und spiegeln die unmittelbare Lebenswelt der Kinder wider.

Die Auseinandersetzung mit dem Nachbarland ruft dagegen unterschiedliche Assoziationen bei den Kindern hervor. Sie müssen sich im Zeichenprozess aktiv in die fremde Umwelt hineinversetzen und treten dadurch aus ihrer Lebenswelt heraus, denn die Besuche in Polen sind in dem Alter der Kinder noch nicht eigenmotiviert, was sich in den vorherrschenden Themen der Bilder auf polnischer Seite zeigt.

Die Dominanz von Zigarettenläden, Tankstellen und Märkten auf polnischer Seite ist auf den Bildern deutlich zu sehen. Das Interessante daran ist, dass die Kinder nur indirekt über ihre Eltern Berührungspunkte mit diesen Einrichtungen haben und nicht persönlich davon profitieren. Trotzdem sind sie in ihrer Wahrnehmung so präsent, dass sie in der Häufigkeit noch vor Freizeitstätten rangieren. Es liegt nahe, dass die Eltern mit ihren Kindern häufig zum Einkaufen der dort deutlich billigeren Produkte über die Grenze fahren, Polen aber in kultureller Hinsicht und als offener Grenzraum keine große Rolle spielt. Das widerspricht der Theorie, dass Grenzgebiete innerhalb der EU neben wirtschaftlichen auch zu kulturellen Ballungszentren werden und die nationalstaatlichen Einflüsse im Zuge der Grenzöffnungen abnehmen. Wenn der Grenzübertritt in direkter Nachbarschaft nur aus wirtschaftlichen und konsumbedingten Gründen geschieht, inwieweit kann man dann noch von einer Verschmelzung der Grenzregionen auf mehreren Ebenen sprechen? Vertiefend

müsste man der Frage nachgehen, ob die Sprachbarriere an der deutsch-polnischen Grenze höher im Vergleich zu den westlichen Nachbarländern ist und dies kulturelle Begegnungen hemmt.

Die häufige Nennung von Fast Food Geschäften auf beiden Seiten der Oder und das Rangieren vor klassischen Restaurants kann zumindest auf deutscher Seite mit der Beliebtheit als Treffpunkt für Freunde interpretiert werden. Dass die Kinder auch auf der polnischen Seite Fast Food Restaurants eingezeichnet haben, kann an persönlichen Vorlieben liegen, aber auch daran, dass sie aufgrund größerer Vertrautheit mit ihren Eltern dort essen gehen.

Bei den eingezeichneten Freizeitstätten auf polnischer Seite war keine einzige kulturelle Einrichtung dabei, weder direkt in Stubice noch im weiteren Umfeld der Stadt. Es fanden sich auch keine Sehenswürdigkeiten oder historische Bezüge. Polen wurde von den Kindern auf deutscher Seite hauptsächlich als Ziel des Konsums gezeichnet (Einkauf, Tanken, Haare schneiden), während soziale, kulturelle, ökologische und politische Aspekte kaum eine Rolle spielen.

3.2 Wahrnehmungen der polnischen Schülerinnen und Schüler

Bei den Kindern aus Küstrin zeigt sich die Wichtigkeit des eigenen Zuhauses, was von 79 % der Schüler eingezeichnet wurde (vgl. Abb. 3a). Zählt man das Mädchen hinzu, das in Deutschland lebt, sind es sogar 83 %. Direkt darauf folgen mit 17 Nennungen in Bildform die Freizeiteinrichtungen. Sehr häufig finden sich hier Park, Spielplätze, Fußballplätze und Museen, aber auch Eishalle, Ferienanlagen, Burgen und Schlösser in der Umgebung, Musikschule, Freibad, Zoo und Kino. Hier ordnet sich auch die Altstadt mit der zerstörten Burganlage ein, die von vier Kindern explizit gezeichnet wurde.

Die Präsenz von Hobbys – auf gleicher Stufe mit der Schule – ist auch sehr ausgeprägt. Sie wurden von 10 Mädchen und 5 Jungen auf den Bildern festgehalten. Überproportional häufig sieht man Facebook (neunmal erwähnt), Computer, PC Spiele (sehr oft Sims), Tagebücher, aber auch Ballsportarten, Musik, Süßigkeiten und Haustiere. 7 von 10 Mädchen zeichneten Bekleidung und Taschen als für sie wichtig ein. Im Mittelfeld liegen dann Freunde und Verwandte, Geschäfte und Fast Food Restaurants, die hier ebenso wie auf der deutschen Seite vor den klassischen Restaurants rangieren. Besonders überraschend ist die Thematisierung von Geld bei 8 polnischen Schülern (7 davon Mädchen). Im hinteren Drittel folgen Lebensmittelgeschäfte, Restaurants und andere Dörfer und Städte, wobei man hier erwähnen muss, dass die 3 Kinder insgesamt 12 polnische Ortschaften auf ihren Bildern festhielten. Jeweils 2 Kinder

fanden noch Flughäfen in Polen erwähnenswert und den großen lokalen Arbeitgeber Arctic Paper. Tankstelle und Markt wurden nur von jeweils einem Kind gezeichnet.

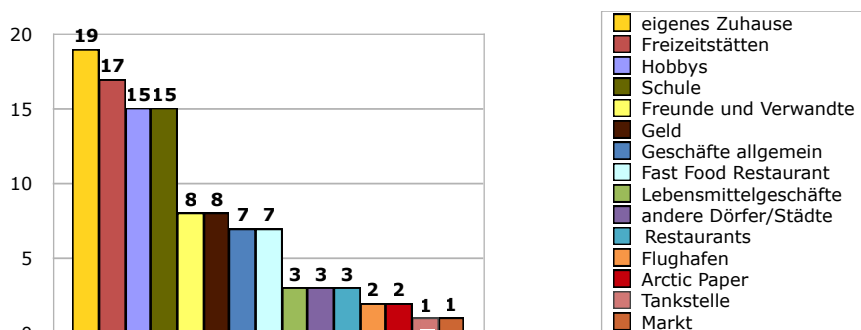


Abb. 3a: Häufigkeit der eingezeichneten Orte und Plätze auf polnischer Seite (Unter Freizeitstätten fallen Spielplatz, Museum, Park, Stadion, Fußballplatz etc.; Arctic Paper ist ein großer Arbeitgeber im Ort.)

Auf der deutschen Seite der Oder (vgl. Abb. 3b) spielen für die polnischen Kinder zuallererst die Freizeitmöglichkeiten eine Rolle. Sehr häufig tauchen hier Zoos, das Legoland in Berlin, Museen und Spaßbäder auf. Berlin als Reiseziel ist sehr präsent (weitere Städte und Dörfer in Deutschland und sogar Norwegen tauchen in sechs Zeichnungen auf). 37,5 % der polnischen Schüler hielten auf ihren Bildern Verwandte oder Freunde in Deutschland fest. Auf deutscher Seite überwiegt der Anteil der Verwandtschaft mit 8 zu 2. In ihrer Heimatstadt ist die Verteilung gleich bei 6 zu 6 (Doppelnennung wurde jeweils einfach gezählt). Die Freundin, die auf zwei Bildern auf deutscher Seite auftaucht, ist Zuzanna, ein Mädchen der Klasse, die mit ihrer Mutter und dem neuen Lebenspartner in Deutschland lebt. In Gesprächen hatten 7 Kinder der Klasse erwähnt, dass ein oder beide Elternteile in Deutschland arbeiten. Genauso oft wie Verwandtschaft und Freunde wurden allgemeine Geschäfte in Deutschland genannt, wobei H&M und Primark am häufigsten gezeichnet wurden. Überraschend an nächster Stelle war die Erwähnung des Flughafens bei 7 Kindern. Dieser wurde nur von einem Kind Berlin zugeordnet, die anderen Schüler verorteten ihn frei im Raum. Lebensmittelgeschäfte in Deutschland spielten auf 5 Bildern eine Rolle, Fast Food Restaurants auf 4. Damit liegen sie wie bei den Frankfurter Schülern in der Häufigkeit vor klassischen Restaurants. Ein Mädchen hat ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland und ein Kind zeichnete eine Tankstelle auf deutscher Seite.

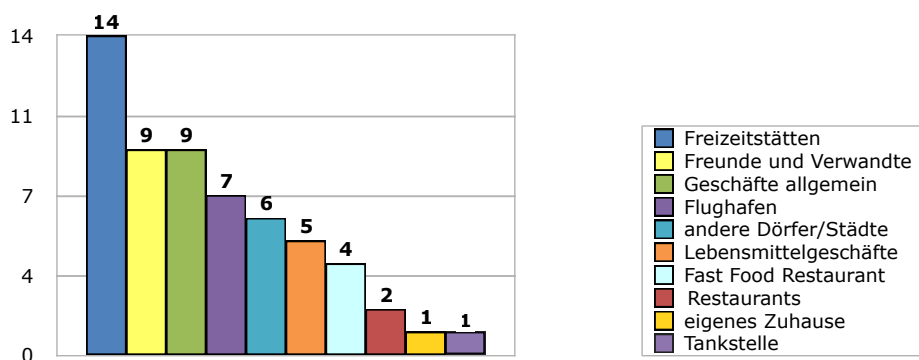


Abb. 3b: Häufigkeit der eingezeichneten Orte und Plätze auf deutscher Seite (Als Freizeitstätten wurden gezeichnet: Zoo, Legoland, Museen, Wasserpark, Fernsehturm etc.)

Für die polnischen Kinder ist das Nachbarland zuallererst aufgrund der Freizeitmöglichkeiten präsent. Diese werden anscheinend von vielen Kindern genutzt und sind das Hauptkriterium für eine Reise nach Deutschland. Küstrin ist mit 18.000 Einwohnern eine Kleinstadt und hat dementsprechend ein kleines kulturelles und sportliches Angebot. Es gibt kein Kino und lediglich ein kleines Freilufttheater in der Stadt, außerdem mehrere Parks, Sport- und Spielplätze. Die polnischen Kinder scheinen die Defizite einer Kleinstadt mit verschiedenen touristischen Aktivitäten auf polnischer, aber auch auf deutscher Seite zu kompensieren.

Auch das Einkaufen spielt für die Schüler trotz ihres jungen Alters schon eine wichtige Rolle. Deutsche Geschäfte wurden im Gegensatz zu polnischen Läden häufiger gezeichnet und konkret benannt. Sogar die Lebensmittelgeschäfte wurden in Deutschland häufiger gezeichnet als in der eigenen Heimatstadt. Anscheinend stellt Deutschland für die in der Grenzregion lebenden Polen trotz der Preisunterschiede ein attraktives Ziel für Einkaufstouren dar, was auch durch die gute Verkehrsanbindung begünstigt und durch den Mangel an großen Bekleidungsketten in Küstrin relevant wird.

Die Küstriner Schüler erwähnten in den Gesprächen, dass die Qualität und Vielfalt von Lebensmitteln und anderen Produkten (z.B. Kleidung) in Deutschland besser sei und dass deshalb einige Familien extra ins Nachbarland fahren würden.

Die Schule ist für die Kinder auch ein wichtiger Aspekt im Leben, was sich auf den Bildern von 63 % der Kinder zeigt. Nach dem eigenen Zuhause ist sie der wichtigste Ort.

Bei der Verteilung von Freunden und Verwandten auf deutscher und polnischer Seite zeigt sich, dass mehr als ein Drittel der Kinder Verwandtschaft und Freunde in Deutschland hat. Dieses Bild folgt dem allgemeinen Trend in Polen. Das Land erlebt in den letzten Jahren die zweitgrößte Abwanderungswelle in seiner Geschichte und Deutschland ist hinter Großbritannien das zweitbeliebteste Ziel der Emigration.² Die Abwanderung erfolgt zum größten Teil aus ökonomischen Aspekten und ist den polnischen Kindern bewusst und in den Bildern präsent.

Damit direkt korrelierend ist die Thematisierung von Arbeit auf beiden Seiten der Bilder. Auf der polnischen Seite wurde von zwei Schülern Arctic Paper (eine Papierfabrik) gezeichnet und fünf Kinder der Klasse gaben in den Fragebögen an, dass ihre Eltern bzw. ein Elternteil dort tätig sind. Auch auf der deutschen Seite wurde auf den Arbeitsaspekt eingegangen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schüler aus Küstrin schon in ihrem jungen Alter mit der Bedeutung von Arbeit und entlohnter Beschäftigung konfrontiert sind, denn sie sind es auch, deren Eltern aufgrund ihrer Jobs teilweise tage- oder wochenlang von Zuhause weg sind. Es gab sieben Kinder, deren Eltern als Grenzpendler oder Arbeitsmigranten in Deutschland arbeiten. Arbeitsmigration in den EU-Ländern führt u.a. in Grenzregionen zu einer Homogenisierung der Lebensverhältnisse (vgl. Münch 1998, 279f.). Gleichzeitig führt dies auch zu kulturellem Austausch und zu einer besseren Identifikation mit der europäischen Idee auf lokaler Ebene. Den Preis zahlen die polnischen Kinder zunächst mit Einschränkungen im Familienleben, auch wenn sie ggf. in Zukunft ökonomisch und durch die Entwicklung einer kosmopolitischen Sicht auf Europa profitieren könnten.

Auffällig in diesem Kontext ist auch die Thematisierung von Geld, das von einem Drittel der Kinder gezeichnet und bei Nachfragen als wichtig bewertet wurde. Dazu passt auch, welche Wichtigkeit dem Kauf von Markenkleidung beigemessen wurde. Andererseits kann das Erwähnen von Geld auch aus ökonomischer Not oder dem Wunsch nach finanzieller Sicherheit heraus bedeutsam sein.

Auf der deutschen Seite des Blattes zeichneten sieben Kinder (zwei Mädchen und fünf Jungen) Flugzeuge als Synonym für Flughäfen ein. Bei Nachfragen erklärten zwei Kinder, dass sie die Flughäfen in Deutschland mit ihren Eltern als Startpunkt für Reisen nutzen würden. Die beiden Berliner Flughäfen Schönefeld und Tegel sind von Küstrin aus schneller zu erreichen als die im Vergleich viel kleineren Flughäfen Poznań und Szczecin in der Umgebung von Küstrin. Mit zunehmendem wirtschaftlichem Wachstum (BIP) und sinkenden Arbeitslosenzahlen (Jan. 2015 bei 8 %) ist es auch den polnischen Bürgern möglich, mehr

² Vgl. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/57778/aus-und-einwanderung> [Stand: 29.06.16].

Geld für Auslandsreisen auszugeben. Polen erlebte im Vergleich zum Vorjahr unter allen europäischen Ländern mit einem Plus von 8 % im Jahr 2014 den höchsten Zuwachs bei Auslandsreisen.³ Die Bilder spiegeln diese Entwicklung wider.

3.3 Vergleich der deutschen und polnischen Bilder

Vergleicht man die Grafiken und das Auftreten bestimmter Inhalte, zeigen sich deutliche Prioritätenunterschiede, besonders in der Wahrnehmung des Nachbarlandes.

Im Heimatland liegen bei den Kindern beider Seiten die Freizeiteinrichtungen weit vorne. Die angegebenen Freizeiteinrichtungen sind ähnlich und reichen von Spiel- und Fußballplätzen über Parks, Weihnachtsmärkte, Eishallen bis hin zu Museen. Es fällt allerdings auf, dass die Küstriner Schüler mehr Sehenswürdigkeiten und historische Gebäude sowie geografische Besonderheiten der näheren und weiteren Umgebung zeichneten. Ein einziges deutsches Kind zeichnete ein Museum, das Kleistmuseum.

Bei den Kindern aus Frankfurt/Oder führt der Oderturm die Statistik an (deutlich häufiger eingezeichnet als das eigene Zuhause mit 41 %), während bei den Kindern aus Polen die eigenen vier Wände mit 83 % die Tabelle dominieren.

Die polnischen Kinder zeichneten im Vergleich zu den deutschen Kindern weitläufiger. Nach Norden erstreckte sich das beschriebene Gebiet maximal bis nach Norwegen, nach Süden bis zu den Gebirgen an der tschechischen Grenze, nach Osten bis nach Kraków und nach Westen bis nach Berlin. Die Kinder aus Frankfurt/Oder beschränkten sich auf die Dörfer der näheren Umgebung und erweiterten ihren Zeichenradius bis maximal Berlin im Westen und Poznań im Osten, letzteres gezeichnet von einem Jungen mit polnischen Wurzeln.

Bei den Kindern aus Küstrin rangieren Hobbys und die Schule in der Häufigkeitsskala sehr weit vorn (62,5 % der Kinder zeichneten dies ein). Hobbys waren sehr häufig aus den Bereichen Internet, soziale Netzwerke (Facebook, Skype), Spiele (Sims), Spielzeug (Inline Skates, Fahrrad, Ball), Vereinssport wie Handball und Fußball, aber auch häufig Haustiere. Die Frankfurter Kinder haben in dieser Richtung gar nichts gezeichnet, was aber auch an der Interpretation der Arbeitsaufgabe liegen kann. Bei den deutschen Kindern zeichneten nur lediglich 22,7 % ihre Schule ein.

Interessant ist die Präsenz von Fast Food Restaurants (McDonalds, Burger King, KFC, Dönerläden), die bei deutschen und polnischen Kindern vor den klassischen

³ Vgl. <http://tourismusblog.net/index.php/reisemotive-der-europaeer-2014/> [Stand: 29.06.2016].

Restaurants platziert sind. Bei Frankfurter Kindern liegen sie gar gleichauf mit dem eigenen Zuhause und deutlich vor Freunden und Verwandten. Sie scheinen auf Kinder der hier repräsentierten Altersgruppe einen besonderen Reiz auszuüben und die Wichtigkeit nicht nur durch die Ernährungsfunktion zu erlangen, sondern für die Kinder auf beiden Seiten der Oder auch einen sozialen Zweck zu erfüllen.

Bei den polnischen Kindern wurden im Gegensatz zu den Bildern der deutschen Kinder auch Arbeitsorte eingezeichnet. Frankfurt/Oder hatte im Februar 2015 (Zeitpunkt der Untersuchung) eine Arbeitslosenquote von 12,8 % (Gesamtdeutschland 4,8 %). Im Landkreis Gorzów, in dem sich Küstrin befindet, liegt die Arbeitslosenquote bei 6,1 % (Dezember 2014), in Gesamtpolen bei 8 %. Somit sind die verglichenen Regionen, was die Arbeitslosigkeit betrifft, auf deutlich unterschiedlichem Niveau.

Ein auffälliger Unterschied ist, dass einige polnische Kinder thematisierten, wie sie aus wirtschaftlichen Gründen im Alltag auf ihre Eltern verzichten müssen. Diese sehen sie teilweise nur am Wochenende, was sich in den Bildern durch die eingezeichneten Arbeitsstätten auf deutscher Seite manifestiert und in Gesprächen angegeben wurde. Die Abwesenheit der Eltern scheint in der Wahrnehmung stärkere Spuren zu hinterlassen als Arbeitslosigkeit, die die Kinder eher mittelbar spüren. Dementsprechend häufig wurde auch Geld eingezeichnet; wahrscheinlich der Grund für die zeitweilige Trennung von Familien. Im Vergleich dazu wurden auf den Bildern der deutschen Kinder weder direkt (Geld) noch indirekt (Arbeitsorte) ökonomische Aspekte thematisiert.

Am eindrucksvollsten ist wohl die Präsenz von Zigarettengeschäften, Tankstellen und Märkten bei den deutschen Kindern, die in der Warenwahrnehmung der polnischen Kinder gar keine Rolle spielen, obwohl sie auch in einer polnischen Grenzstadt leben, die heute immer noch auf die Konsumbedürfnisse der deutschen Besucher eingestellt ist. Die Küstriner Schüler scheinen dies auszublenden; evtl. liegt es auch daran, dass die benannten Orte leicht ausgelagert an der Grenze und nicht direkt in Küstrin präsent sind. Für die Frankfurter Schüler sind es die drei oben genannten Plätze, die sie als erstes mit Polen assoziieren und im Nachbarland am stärksten wahrnehmen. In den Fragebögen und Gesprächen offenbarte sich allerdings auch, dass die Frankfurter Schüler keine oder kaum positive Gefühle mit diesen Orten verbinden, während die polnischen Kinder angenehme Assoziationen mit ihren Top 3 (Freizeitstätten, Freunde/Verwandte, Geschäfte) aufweisen.

4. Exemplarische Analyse von zwei Schülerzeichnungen

Aus den Arbeiten der deutschen Kinder, die am Interview teilnahmen, soll exemplarisch das Bild eines Jungen zur tieferen Analyse ausgewählt werden, der seinen zeichnerischen Schwerpunkt in Deutschland setzte.

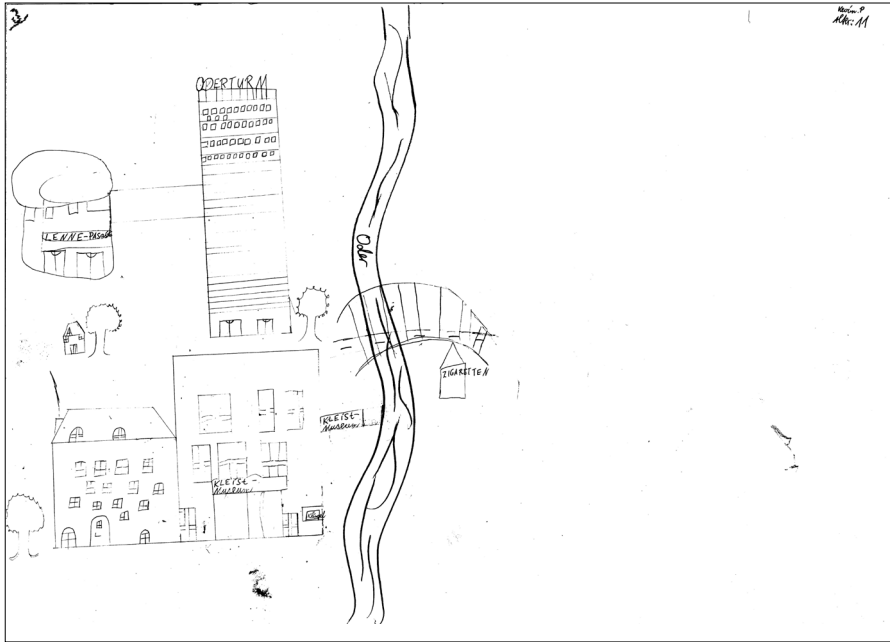


Abb. 4: Karte der deutsch-polnischen Grenzregion eines 11-jährigen Schülers aus Frankfurt/Oder.

Er ist elf Jahre alt, hat einen jüngeren Bruder und seine Mutter ist erwerbslos und alleinerziehend. Im Fragebogen gab er an, dass ihm einige Unterschiede zwischen Deutschland und Polen auffallen, wie das nicht regelkonforme Anhalten der Autofahrer am Zebrastreifen, die blinkenden Ampeln und vor allem die Sprache in Polen, die ihm das Gefühl geben, ein Fremder im Nachbarland zu sein.

Darüber hinaus ist er der Meinung, dass es eine Staatsgrenze zwischen Polen und Deutschland geben muss, weil es „sonst nur zu Streit kommt“. Begründet hat er dies jedoch nicht. Möglicherweise zeigt sich hier eher Angst vor der Fremde, da er nach eigener Auskunft keine Freunde oder Bekannte in Polen hat und somit auch wenig Kontakt zum Nachbarland. Die Betonung der Notwendigkeit einer Staatsgrenze zum Schutz vor Auseinandersetzung könnte andererseits auch ein Hinweis darauf sein, dass für den Jungen Konfliktvermeidung eine persönliche Bedeutung hat und Separation

für ihn als ein geeignetes Mittel erscheint, bedrohliche Situationen zu verhindern.

Auf der polnischen Seite hat er ausschließlich einen Zigarettenladen gezeichnet. Auf Nachfrage der Untersuchungsleiterin während des Zeichnens, ob ihm nicht noch etwas zu Polen einfallen würde, verneinte er. Es lag also nicht am Zeitmangel, dass die polnische Seite nur wenige Details aufweist. Man kann es auch auf den Verzerrungseffekt zurückführen, dass bekannte Gegenden mehr Raum in kognitiven Karten einnehmen als Fremdräume. Später im Interview ist ihm dann noch ein Brunnen in Polen eingefallen, den er noch hätte einzeichnen können.

Im Interview erklärte er dann auch, dass er mit seiner Mutter und dem jüngeren Bruder oft zum Zigarettenkauf nach Polen gehe, weil sie dort billiger seien. Er benannte sogar den exakten Preis einer Schachtel Zigaretten in Deutschland. Ein anderes Ziel für einen Ausflug nach Polen erinnerte er nicht und beschrieb den Grenzübertritt als kurzen Einkauf, nach dem sie sofort wieder zurückgehen würden. Das Nachbarland ist in seiner Wahrnehmung kaum präsent.

Polen und Deutschland wurde von ihm durch die Oderbrücke verbunden. Auf der deutschen Seite des Bildes nimmt das Kleistmuseum, das für ihn eine hervorstechende persönliche Bedeutung hat, wie man im späteren Interview erfährt, einen großen Raum ein. Er zeichnete dabei sehr detailliert das neue und das alte Museumsgebäude, bis hin zur Klingel. Er geht dort jede zweite Woche zum Neigungsunterricht und scheint sehr begeistert von diesem Projekt, das es nach seiner Auskunft seit 2011 gibt. Er hat bereits mehrere Bücher über Heinrich von Kleist in seiner Freizeit gelesen und möchte gern seine oder eine andere Klasse durch die Ausstellung führen. Die emotionale Bindung zu diesem Kleistprojekt erklärt auch die Detailtreue seiner Zeichnung, da Orte, die eine große Bedeutung für den Betrachter haben, tiefer kognitiv gespeichert und wieder abgerufen werden können.

Auffällig ist die gezeichnete Größe seines Wohnhauses im Vergleich zum Kleistmuseum. Im Interview betonte er, dass er sein Haus in „Miniatur“ gezeichnet hätte. Neben seinem Haus befinden sich dann nur noch der große Oderturm und die Lennépassage.

In seinem Bild zeigt sich, dass die Wahrnehmung des Nachbarlandes in seinem Alter zu großen Teilen von Verhalten und Motiven der direkten Bezugspersonen abhängt und damit einen Einfluss auf die kindliche kognitive Repräsentation der Welt hat. Seine heimatliche Umgebung hingegen zeigt sich beherrscht von einem Ort mit sehr hoher persönlicher Bedeutung.

Hierzu kontrastierend soll von den Arbeiten der polnischen Kinder, die am Interview teilnahmen, das Bild eines Jungen zur tieferen Analyse ausgewählt werden, der sowohl

auf der deutschen als auch polnischen Seite Orte und Einrichtungen erinnerte und die Arbeitsmigration seiner Eltern thematisierte.



Abb. 5: Karte der deutsch-polnischen Grenzregion eines 12-jährigen Schülers aus Küstrin.

Er ist zwölf Jahre alt und wächst bei seiner Oma in Polen auf, weil beide Elternteile weit entfernt arbeiten. Die Mutter arbeitet in Deutschland in der Altenpflege und kommt nur einmal im Monat nach Hause; der Vater arbeitet als LKW-Fahrer regelmäßig in England, ist aber öfter zu Hause als die Mutter. Der Junge ist nicht oft in Deutschland und gab an, keine Freunde oder Bekannte in Deutschland zu haben, obwohl seine Mutter dort arbeitet. Seine Eltern zeichnete er je nach Aufenthalt auf der deutschen Seite (Mutter) bzw. auf der polnischen Seite (Vater). Dies zeigt die emotionale Bindung zu den Eltern, aber auch die Bedeutung der zeitlichen und räumlichen Trennung zur Mutter. Es erscheint fast, als würde er sie als Besucherin im eigenen Land wahrnehmen. Seine Oma zeichnete er hingegen nicht ein.

Trotz des offensichtlich geringen Bezugs zu Deutschland gibt er an, sich nicht als Ausländer in Deutschland zu fühlen und hält auch eine Grenze zwischen Deutschland und Polen für unnötig.

Sein Bild wirkt ausgeglichen und harmonisch, denn die Bildinhalte sind gleichmäßig verteilt. Die deutsche und polnische Seite ist durch eine breite Brücke verbunden.

Auf der deutschen Seite seines Bildes hat er vor allem Lokalitäten zur Freizeitgestaltung erinnert und gemalt, die er mit seiner Familie besucht hat, den Zoo, ein Kino und einen Aquapark. Die Besuche sind teilweise lange her (der Besuch im Aquapark fünf Jahre) und sind trotzdem als wichtige Erinnerung im Gedächtnis verhaftet. Im Interview nahm er immer wieder Bezug zu seinen Eltern, erzählte z.B. vom Autokauf mit seinem Vater, was er im Bild in Form eines Autohauses festhielt. Darüber hinaus zeichnete er einen McDonald und eine Tankstelle, die immer besucht werden, wenn die Mutter einmal im Monat aus Deutschland abgeholt wird. Interessant in diesem Kontext war wieder die Erwähnung der besseren Qualität des Autogases in Deutschland, das sein Vater laut Aussage des Jungen nur dort kauft.

Im Zentrum der polnischen Seite befindet sich seine Schule, die er aktuell besucht. Sie scheint einen großen Stellenwert einzunehmen, da er sie auch im Interview als erstes nannte. Darüber hinaus finden sich ähnlich wie auf der deutschen Seite auch auf der polnischen Seite schwerpunktmäßig Gebäude zur Freizeitgestaltung, wie das Naturkundemuseum und Plätze zum sozialen Austausch mit anderen, so die Eishalle, in der er mit seiner Klasse Schlittschuhlaufen war oder die Mosir Sportanlage, wo er aktuell Ringen trainiert.

In seiner Zeichnung wird deutlich, dass die persönliche Bedeutung und vor allem positiv bewertete Umweltreize einen entscheidenden Einfluss auf die Repräsentation von Landmarken haben. Wiederholtes Besuchen ein und derselben Lokalität führt zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit der Erinnerung des Ortes und des leichteren Abrufens dieser Information. Orte, die eine emotionale Bedeutung und eine bestimmte Vorhersagbarkeit bzw. Erwartung aufweisen, wie z.B. die routinierten Abläufe beim Abholen der Mutter, werden tiefer verarbeitet und in die kognitive Karte integriert. Die Eltern und die familiäre Bindung in Form von Erinnerungen an gemeinsame Unternehmungen waren wiederkehrende Themen im Bild und im Gespräch.

5. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der hier gesammelten Eindrücke, Meinungen und Abbildungen von Welteindrücken sind so vielfältig wie die Kinder, die an der Untersuchung teilgenommen haben, verschieden sind. Auch die Arbeitsaufgabe wurde von den beiden Klassen unterschiedlich interpretiert. Doch gibt es Gemeinsamkeiten und Attribute, die gehäuft auftreten und es möglich machen, ein Gesamtbild zu umzeichnen.

Beginnend mit der Raumwahrnehmung von Kindern lässt sich sagen, dass bekannte Gegenden in den Erinnerungen mehr Raum einnehmen als Fremdräume. Stark frequentierte Orte kommen ebenso häufig vor wie persönlich bedeutsame. Die abgebildete Sicht der Kinder ist in diesem Alter noch ein deutlicher Spiegel der sie umgebenden Lebenswelt ihrer Eltern, was man am Vorhandensein von eindeutigen Erwachsenenmotiven (Zigaretten, Tankstelle, Arbeitsorte) in den Bildern sehen kann – vor allem, wenn der vertraute Rahmen des näheren Zuhauses verlassen wird. Auch in den Fragebögen und Interviews übernehmen sie teilweise unreflektiert die Meinungen ihrer Eltern. Der Ablösungsprozess wird in den kommenden Jahren mit Beginn der Pubertät einsetzen. Dies könnte man evtl. bei einer erneuten Studie mit denselben Kindern in höherem Alter weiterverfolgen.

Die Beurteilung und Wahrnehmung des Nachbarlandes unterscheidet sich deutlich. Die polnischen Schüler assoziieren mit Deutschland häufig Reisen, Shoppen und einen hohen Qualitätsstandard, wobei sie nie auf Preisunterschiede eingegangen sind. Gleichzeitig nehmen sie ihr Nachbarland aber auch als Arbeitsort wahr, wobei sie vordergründig keine negativen Assoziationen offenbaren.

Für viele deutschen Schüler ist das Nachbarland zuallererst Einkaufsziel und Abbild für die Konsumbefriedigung ihrer Eltern, wobei besonders das deutliche Preisgefälle thematisiert wurde. Dieses wirtschaftliche Profitieren geht teilweise einher mit einer entwertenden Haltung, wie sich in den Interviews und den Fragebögen manifestierte. Angesprochen wurden mangelnde Sauberkeit, Verfall, Kriminalität und mangelnde Qualität. Einerseits könnten dafür Ressentiments der Eltern verantwortlich sein, die von den Kindern unreflektiert übernommen werden. Möglicherweise ist es aber auch der Besuch aus reinen Konsumgründen, der von den Kindern als unbefriedigend wahrgenommen wird und keine Möglichkeit zulässt, das Land auf anderen Ebenen kennenzulernen. Die polnischen Kinder hingegen profitieren nach ihren Zeichnungen zu urteilen auf kultureller und struktureller Ebene von ihrem Nachbarland und zeigten einen größeren Bewegungsradius über die Grenze hinaus. Sie betonten einen gewissen Nationalstolz, oft aber auch die Freundschaft zu Deutschland. Familie und Freunde spielen in den Bildern und Erzählungen eine große Rolle.

Der Radius der deutschen Kinder ist eher lokal begrenzt und auf die nähere Umgebung von Frankfurt/Oder beschränkt. Die Themen in der heimatlichen Umgebung ähneln denen der polnischen Kinder.

Das größte Hindernis und Unterscheidungsmerkmal, das die Kinder benannten, ist die Sprache bzw. das Unvermögen, sich mit dem Nachbarn zu verständigen. Sie ist die Basis für das Kennenlernen des Unbekannten und das Überwinden von Vorurteilen und eine Möglichkeit sich auszutauschen und auf gleicher Ebene zu begegnen.

Vielleicht kann sie als trennende Barriere, als wahre Grenze mit den größten Auswirkungen gesehen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass auch in Grenzregionen eine positive transnationale Integration nicht automatisch erfolgt, sondern vielmehr eine Bildungsaufgabe ist, die Schulen und außerschulische Bildungsträger herausfordert. Notwendig erscheint einerseits, durch grenzüberschreitende Unterrichtsexkursionen und Partnerschaften vor allem jenen Kindern, deren Eltern das Nachbarland kaum oder allein zum Konsumieren besuchen, positive kulturelle und persönliche Bezugspunkte zu eröffnen. Solche Begegnungen können helfen, Vorurteile und Ängste vor dem Fremden abzubauen. Andererseits ist die Bedeutung von Sprachkompetenzen deutlich geworden. Hier sind grenznahe Schulen gefordert, verbindliche Sprachkurse, ggf. auch durch Sprachanimationen in anderen Fächern, anzubieten. Transnationale Projekte sind wichtige Schritte, um Grenzräume zu öffnen, können aber aufgrund ihrer zeitlich begrenzten Natur nicht in ausreichendem Maße Völkerverständigung und grenzüberschreitende Identität stiften. Dazu bedarf es einer gemeinsam verstandenen, im besten Fall gesprochenen Sprache.

Literatur

Alscher, Stefan 2008: Länderprofile Migration – Bilanz der Aus- und Einwanderung. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/57778/aus-und-einwanderung> [Stand: 29.06.2015].

Blatter, Joachim 2000: Entgrenzung der Staatenwelt? Politische Institutionenbildung in grenzüberschreitenden Regionen in Europa und Nordamerika. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Downsy, Roger/ Stea, David 1982: Kognitive Karten: die Welt in unseren Köpfen. New York: Harper&Row.

Groß, Bernd/ Schmitt-Egner, Peter 1994: Europas kooperierende Regionen: Rahmenbedingungen und Praxis transnationaler Zusammenarbeit deutscher Grenzregionen in Europa. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Münch, Richard 1998: Globale Dynamik, lokale Lebenswelten: Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Piaget, Jean/ Inhelder, Bärbel 1971: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pichler, A. 2015: Reisemotive der Europäer. URL: <http://tourismusblog.net/index.php/reisemotive-der-europaeer-2014/> [Stand: 29.06.2015].

Werlen, Benno 2008: Sozialgeographie. Eine Einführung. 3., überarb. u. erw. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien: UTB.

Witt, Andrea 2003: Die deutsch-polnische und die US-mexikanische Grenze – Grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen regionaler Identität, nationaler Priorität und transkontinentaler Integration. Diss., Humboldt Universität zu Berlin.

Interkulturelles Lernen in Zeiten der Flüchtlingsdebatte: Wie erleben und reflektieren Jugendliche die aktuelle Integrationspolitik?

1. Einleitung

Migration und Mobilität sind Strukturmerkmale moderner Gesellschaften. Die Gründe dieser Bewegungen sind vielseitig und reichen von Ausflügen und Urlauben über das berufliche Pendeln bis hin zu Arbeits-, aber auch Fluchtmigrationen. Die so entstehenden transnationalen Räume spiegeln sich auch im Schulalltag wider. Kinder mit Migrationshintergrund gehen zur Schule und der sprachliche und kulturelle Hintergrund der Klassen wird vielfältiger. Das interkulturelle Lernen in der Schule steht durch die zugewanderten neuen Schülerinnen und Schüler vor ganz neuen Herausforderungen und Möglichkeiten. Für das Zusammenleben spielt das Integrationsbewusstsein der Heranwachsenden eine wichtige Rolle. Doch das Begriffsverständnis ist vielschichtig und facettenreich. Dies zeigt sich im täglichen Sprachgebrauch, im Handeln und auch in der Reflexion der medialen Berichterstattung.

Für uns als Pädagogen und Lehrer ist es von besonderem Interesse, das Integrationsbewusstsein bei Schülerinnen und Schülern und damit deren lebensweltliche Vorstellungen zum Thema Integration zu kennen, um diese für den Unterricht nutzbar zu machen. Die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Themenfeld sind bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung als Grundlage zu begreifen. Die deutsche Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt (2005, 129) spricht von einem „Lehr-Kurzschluss“, den mitgebrachten und erprobten Vorstellungen der Jugendlichen die vermeintlich „richtige“ Lehre entgegenzustellen. Das mit (didaktisch inszenierten) Irritationen dieser Vorstellungen verbundene Potenzial verpuffe nahezu wirkungslos, reagierten die Schülerinnen und Schüler doch eher trotzig auf die Belehrungen (vgl. Petrik 2013, 224). Andreas Lutter (2011, 14), Professor für Wirtschafts- und Politikdidaktik an der Universität Kiel, warnt in diesem Kontext, Schülervorstellungen als primär defizitär und fehlerhaft zu deuten, eine Fokussierung auf die Korrektur dieser Fehlkonzepte greife zu kurz und marginalisiere die Erklärungskraft der Konzepte für Schülerinnen und Schüler. Wir müssen daher danach fragen, wie die Schülerinnen und Schüler die Integration neuer Mitschülerinnen und Mitschüler erleben, welche Chancen, Schwierigkeiten und Herausforderungen sich aus deren Sicht ergeben.

Der vorliegende Aufsatz¹ soll exemplarisch aufzeigen, wie Schülerinnen und Schüler aus Ludwigshafen, der mit rund 165.000 Einwohnern zweitgrößten Stadt in Rheinland-Pfalz, die (migrationsbedingte) Heterogenität und Integration in ihrem Alltag und die damit verbundenen Herausforderungen, Möglichkeiten und Chancen erleben und reflektieren, um mögliche Ansatzpunkte für Schule und Unterrichtsplanung zu liefern.

Hierzu wird in einem ersten Schritt das methodische Vorgehen skizziert, um im Hauptteil die in Experteninterviews erhobenen Integrationsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu analysieren. Schließen wird der Aufsatz mit einer Diskussion der Erhebungsergebnisse und einem kurzen Ausblick, der mögliche Folgen für den Unterricht ausweist.

2. Methodik

Im Rahmen der Untersuchung (vgl. Sommer 2016) wurden 16 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I verschiedener Ludwigshafener Schulen zum Feld der Integration in themenzentrierten Experteninterviews befragt. Die Bezeichnung der befragten Schülerinnen und Schüler als „Experten“ erfolgt vor der Annahme, dass diese als Experten ihres erlebten (unterrichtlichen) Alltags Träger speziellen Wissens sind, an dem der Forschende interessiert ist (vgl. Liebold/Trinczek 2009, 37). Die Interviews wurden in Kleingruppen von maximal vier Jugendlichen durchgeführt und dauerten ca. 60-90 Minuten. Als Orientierung der Gesprächsführung diente ein halbstrukturierter Interviewleitfaden, der einen flexiblen Gesprächsverlauf zuließ und damit den Interviewten Platz für ausführliche Erzählungen einräumte.

3. Ergebnisse der Schülerinterviews

Diese explorative Untersuchung zielt auf die „Entdeckung des Unbekannten“ in Form des Erlebens und Reflektierens der aktuellen Flüchtlingspolitik von Schülerinnen und Schülern. So stehen im Folgenden keine statistischen Häufigkeitsverteilungen im Fokus der Betrachtung, sondern Denkfiguren werden erschlossen, die als gemeinsam, partiell oder spezifisch kategorisiert werden (vgl. Lutter 2011, 110; 176). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Schülervorstellungen zu Migration in komplexen Kategoriensystemen aufgehen. Aus ihnen können etwa das Verständnis von Integration abgeleitet und Fragen zur Wahrnehmung der Heterogenität, zu Indikatoren gelungener Integration, zu Vorstellungen über ihr Gegenüber und zur

¹ Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1616 gefördert und an der Technischen Universität Kaiserslautern im Projekt U.EDU realisiert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Reflexion über die eigene Informationsaufnahme aufgeworfen und im Folgenden in den Fokus der Betrachtung gerückt werden.

3.1 Welches Verständnis von Integration haben Schülerinnen und Schüler?

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen der Interviews gefragt, wie sie sich das Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft vorstellen. Drei Schüler plädierten für die Gleichberechtigung aller Schülerinnen und Schüler, die von freundschaftlichem Miteinander geprägt ist. Die Herkunft der Jugendlichen dürfe im alltäglichen Miteinander keine Rolle spielen, vielmehr müsse die Klasse „[...] ganz normal mit ihm [dem geflüchteten Jungen, L.S.] umgehen, keine Abgrenzungen machen, wenn er aus einem anderen Land kommt oder nicht“ (Klaus 4). Die durch die Sitzordnung angelegte Ungleichheit wird nicht als diskriminierend wahrgenommen. „Bei uns sitzen sie hinten im Unterricht dabei und machen mit, so wie jeder andere auch“ (Andreas 19).

Die Schülerinnen und Schüler zeigen ein bipolares Begriffsverständnis im Bereich der Integrationsbegriffe, das zwischen den Polen „Integration als Anpassung“ und „Integration als Dazukommen“ aufgespannt ist. Ein Junge beschreibt dabei, dass „sich meistens Leute in eine Gruppe integrieren und versuchen sich anzupassen und zu befreunden“ (Christian 19). Ein anderer versteht Integration als das Einfügen der Menschen in die Aufnahmegesellschaft. Dabei sei es wichtig, „dass sie einfach die Kultur von uns lernen“ (Khan 33).

Neben dem Kulturlernen machen sechs Schüler das Sprachlernen als eine Grundlage der Integration aus. Einer definiert Sprache als Voraussetzung der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, „denn wenn man keine Sprache hat, mit der man sich verständigen kann, dann kann man auch nicht wirklich einer Gemeinschaft angehören“ (Dennis 19, 20). Dabei sei besonders die Migrationsursache als Motivationsgrundlage des Spracherwerbs entscheidend. „Denn wenn sie vorhaben, nach Ende des Krieges wieder zurückzukehren, wird der Anreiz, sich zu integrieren bzw. die Sprache zu lernen, sehr gering sein“ (Dennis 68). Der Erwerb der Sprache wird hier mit Integration gleichgesetzt. Ähnlich wie Dennis bringt ein weiterer Schüler den Spracherwerb mit der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft in Verbindung, wenn er davon spricht, dass sich die Menschen „mit in unsere Gesellschaft einbringen [sollten]. Die Sprache lernen, in dem Land, in dem sie aufgenommen werden“ (Klaus 5).

Das Gegenstück zum Verständnis der Anpassung entwickeln zwei Schülerinnen, die Integration als „Dazukommen“ definieren. „Ich würde es nicht ›anpassen‹ nennen. Wir sind doch fast alle gleich, da muss man sich ja nicht anpassen, sondern einfach

dazukommen“ (Hilde 5, 6). „Ich würde auch nicht von ›anpassen‹ sprechen; wenn man in ein anderes Land kommt, muss man sich ja nicht verändern. Anpassen würde ja bedeuten, dass man seine Persönlichkeit verändert. Damit man wird wie die Anderen. Ich würde es also nicht als ›Anpassen‹ beschreiben, eher als ›Dazukommen‹“ (Gülcan 4, 5). Die beiden Mädchen haben jedoch keine konsistente Vorstellung von Integration als Dazukommen im Sinne eines multikulturellen Integrationsverständnisses. Während Gülcan bei ihren weiteren Ausführungen die Verweigerung des Spracherwerbs bei einer in Deutschland lebenden US-Amerikanerin konstatiert, „sie passt sich nicht an und möchte die Sprache auch gar nicht lernen“ (Gülcan 8), fordert Hilde ausdrücklich, dass sich (Flucht-)Migrantinnen und Migranten „auf jeden Fall an die Gesetze halten und sich nicht so beschweren“ (Hilde 25) sollten.

3.2 Wie nehmen die Schülerinnen und Schüler Heterogenität wahr?

Im wissenschaftlichen Diskurs wird Migration als ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften beschrieben und migrationsbedingte Heterogenität damit zum Normalfall erklärt. Doch wie nehmen Schülerinnen und Schüler Heterogenität in ihrem Alltag wahr?

Ein Mädchen führt aus, „dass er [der neue Mitschüler namens Beno, L.S.] gar nicht in den Unterricht mit einbezogen wird und nichts machen muss. Er sitzt immer nur da und er lernt es so ja auch nicht. Das ginge besser und schneller. Aber er hört manchmal gar nicht zu“ (Tina 11, 12). Dies lässt den Schluss zu, dass die Schülerin Tina Integration als absolute Normalität versteht, scheint sie doch den gleichen Maßstab an das Verhalten ihres neuen Mitschülers anzulegen wie an alle anderen Mitschülerinnen und Mitschüler. Ihre Feststellung, dass Beno nicht in den Unterricht einbezogen werde, relativiert Tina in ihren weiteren Ausführungen, „manche Lehrer versuchen ihn einzubinden“ (Tina 13). Ihre Missbilligung der arbeitsverweigernden Haltung Benos und ausbleibender Konsequenzen bleibt aber sehr deutlich. Integration versteht Tina als Normalität, die mit Rechten und Pflichten einhergeht.

Die (migrationsbedingte) Heterogenität erleben noch weitere Schülerinnen und Schüler als Normalität. Drei Jugendliche sprechen in diesem Zusammenhang von „Selbstverständlichkeit“, zwei von „kein Unterschied“ und zwei von „ganz normal“. So beschreibt Andreas die Zusammensetzung seiner Klasse, dass „bei uns auch ziemlich viele verschiedene Nationen vertreten [sind], aber man merkt das eigentlich überhaupt nicht“ (Andreas 13) und Bartosch merke im Alltag kaum, „dass da viele oder wenige Flüchtlinge in der Klasse sind, das macht kaum einen Unterschied“ (Bartosch 47). Dies treffe auch auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten zu, denn „das macht in Deutschland fast keinen Unterschied, ob das ein Deutscher ist oder ein Ausländer,

das sind genau die gleichen Leute“ (Bartosch 1, 2).

Eine explizite Thematisierung bei Diskussionen im Unterricht gebe es weniger, „weil es für uns eher etwas Selbstverständliches ist“ (Bartosch 35). Ähnlich beschreiben drei Heranwachsende die Situation in ihren Klassen. Diskussionen zum Thema Integration gebe es nicht, „weil wir es als selbstverständlich sehen, dass wir die Anderen aufnehmen“ (Carla 34). Khan führt aus, dass er die Integrationsdebatten nicht nachvollziehen könne, sei für ihn die Aufnahme flüchtender Menschen doch „selbstverständlich, weil wir diesen Luxus [haben], dass wir in Deutschland leben“ (Khan 51, 52). Integration und Hilfsbereitschaft empfänden „viele Schüler [...] als Selbstverständlichkeit“ (Khan 20, 21).

Ein Mädchen misst dem Themenfeld der Integration die Bedeutung eines Themas unter vielen bei, „[...] wir haben viele Dinge, die uns wichtiger sind. Aber wenn man dann zufällig auf das Thema zu sprechen kommt, redet man darüber und diskutiert auch mit Leuten, die anderer Meinung sind, aber mehr ist auch nicht“ (Tamara 21, 22). Die Unterrichtsinhalte hätten sich durch die neuen Mitschülerinnen und Mitschüler nicht geändert. Ihre Gedanken zu möglichen Veränderungen legen neben Tamara auch neun weitere Interviewte dar. Khan und Thorsten sehen Deutschland auf dem Weg, „eine multikulturelle Gesellschaft [zu] werden“ (Khan 46). Die Menschen „sollten sich darauf einstellen, dass es auch Leute aus anderen Ländern hier gibt“ (Thorsten 41). Svenja und Olga schreiben Deutschland den Status eines Zuwanderungslandes zu, das sich in einem ständigen, kaum merklichen Wandlungsprozess befinde. Svenja spricht davon, dass viele Menschen angekommen seien, „aber früher sind auch schon immer ein paar gekommen. Da hat sich die Gesellschaft auch nicht so arg verändert“ (Svenja 39, 40). Olga bilanziert, „dass sich die Gesellschaft schon immer verändert hat. Damals durch die wenigen Leute und jetzt glaube ich auch ein bisschen“ (Olga 49).

Dagegen argumentieren vier Mädchen, dass sich weder die Klasse noch Deutschland durch die (Flucht-)Migrantinnen und Migranten geändert hätten. Carla konstatiert, „eigentlich hat sich dadurch gar nichts geändert. Wir leben alle wie zuvor. Im Sportunterricht macht er bei den Jungen mit und dort meinen sie auch, dass sie miteinander Spaß haben und sich nichts geändert hat“ (Carla 11). Auch Tina und Gülcan machen keine Veränderung aus, „es ist alles gleich geblieben und nichts ist anders“ (Tina 29). Außer der Schüleranzahl habe sich in der Klasse auch für Khan „nichts geändert, wir sehen ihn als einen ganz normalen Schüler an“ (Khan 14). Khans Äußerung enthält darüber hinaus die Beschreibung des „normalen Mitschülers“, die fünf Jugendliche ähnlich in ihren Ausführungen entwickeln. „Es ist, wie wenn irgendjemand Neues zu uns in die Klasse kommen würde“ (Jochen 24), so beschreibt Jochen seinen Eindruck von Ahmed. Dass sein neuer Mitschüler als ganz „normaler“ Mitschüler aufgenommen werde und außer der Klassenleitung die Lehrerinnen und Lehrer

im Unterricht keinen Unterschied machen, habe aber auch einen großen Nachteil, stelle die Sprache Ahmed doch noch vor eine große Herausforderung. „Ich glaube, dass es besonders im Unterricht deutlich wird, wenn es Lehrer gibt, die nicht so auf ihn eingehen und nicht so Rücksicht auf die Sprache nehmen, denn er spricht eben noch nicht so gut deutsch wie wir. Er ist im Unterricht dadurch etwas im Abseits, das finde ich sehr schade“ (Jochen 29, 30).

3.3 Was sind Indikatoren gelungener Integration?

Die Schülerinnen und Schüler betonen in ihren Ausführungen den Stellenwert funktionierender Kommunikation im Unterricht selbst, aber auch für den Umgang mit anderen Menschen in der Freizeit. Dreizehn Befragte stellen das Lernen der Sprache als Basis einer gelingenden Kommunikation – wie in den Ausführungen zu ihren Integrationsvorstellungen deutlich wurde, auch perspektivisch für gelingende Integration – heraus. „Das Deutschlernen ist dabei, denke ich, auch der erste Schritt zur Integration“ (Dennis 19), „Sie sollen an erster Stelle die Sprache lernen“ (Khan 36). Jochen hebt den Stellenwert der Sprache hervor und ergänzt einen nächsten Schritt. „Der wichtigste Punkt ist die Sprache und die soziale Bindung“ (Jochen 36). Als entscheidende Voraussetzung für das erfolgreiche Sprachlernen machen sechs Jugendliche die Bereitschaft der (Flucht-)Migrantinnen und Migranten aus. In den konkreten (Unterrichts-)Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zeigen sich die bestehenden Herausforderungen, aber auch erste Erfolge. Die Fortschritte Benos hält Andreas fest, „sein deutsch bessert sich auch schon“ (Andreas 29). Thorsten pflichtet ihm bei, „er lernt immer mehr deutsch, das ist schon besser geworden“ (Thorsten 28). Tina berichtet von ihren Erfahrungen aus dem Sportverein. Hier seien zwei Jungen mit Fluchthintergrund in die Mannschaft gekommen, „haben ziemlich schnell auch deutsch gelernt und haben sich sofort mit anderen in Deutschland angefreundet“ (Tina 7).

Gülcan argumentiert in Kontinuität ihres Konzepts „Sprache als Barriere“, „wenn man die Sprache nicht kann, [...] [könne] man sich mit den anderen nicht verstehen und keine Freunde finden“ (Gülcan 19). Die Situation Benos spiegle das wider und Andreas bestätigt, „er wirkt immer so, dass er nicht so gerne da wäre, weil er einfach nicht so viele Freunde hat und noch nicht wirklich deutsch kann“ (Andreas 16). Dennis weiß von einem positiven Fall zu berichten, der die Wechselwirkung von Sprachlernen und sozialen Kontakten verdeutlichen kann: „Bei uns auf dem Gymnasium wurde sie [die neue Mitschülerin, L.S.] direkt von ein paar Mädchen in ihr Herz geschlossen und die haben ihr ziemlich schnell Deutsch beigebracht“ (Dennis 65). Die besondere Rolle des Sports für das Knüpfen neuer Kontakte und Entstehen von Freundschaften stellen einige Heranwachsende heraus. Der Sport könne die

anfänglichen Sprachhindernisse egalisieren, denn „im Handball musst du viel in der Gruppe zusammenarbeiten oder in Partnerarbeit, da kommst du automatisch mit den Leuten in Kontakt“ (Hilde 19, 20).

Die Schwierigkeiten, die mit der Migration in ein anderes Land einhergehen, werden von Olga sehr eindrücklich beschrieben. „Viele sind nach außen immer glücklich und sagen, ›Deutschland ist ein super Land. [...] Aber wir haben eine aus Albanien und die ist ganz oft traurig, weil sie ihre Familie in Albanien vermisst und auch mit der Sprache nicht richtig zurechtkommt“ (Olga 12, 13).

3.4 Welche Bilder zeichnen die Schülerinnen und Schüler von ihrem Gegenüber und (wie) grenzen sich die Jugendlichen voneinander ab?

Die Darstellungen des Gegenübers können Aufschluss darüber geben, welche impliziten oder expliziten Kategorien im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler angelegt sind. Auffällig ist, dass fast alle Befragten das Bild ihres Gegenübers meist mit Zuschreibungen klar gegeneinander abgegrenzter Kulturen zeichnen (vgl. Foroutan 2013, 86). Die Schülerinnen und Schüler grenzen sich – als Zugehörige einer Gruppe – in ihren Ausführungen gegenüber „den Anderen“² häufig durch die Kategorisierung „Wir vs. Die“ ab. Die Aussagen von Khan und Jochen zeigen dies sehr eindrucksvoll. Khan spricht davon, „dass wir die Kultur anderer Menschen noch mehr mitbekommen und nicht nur die von uns Deutschen und sonstigen, dass wir dann auch die Kultur von Afghanen, Iranern, Kurden usw. mitbekommen“ (Khan 47) und Jochen, „wir müssen die dann ja auch irgendwie ernähren und versorgen“ (Jochen 48). Einige Jugendliche scheinen (Flucht-)Migrantinnen und Migranten als wenig(er) zivilisiert mit Blick auf die Gesetzeslage der Herkunftsländer und Gesetzestreue im Aufnahmeland wahrzunehmen, führt Olga doch aus, „die sollen auch die Regeln lernen, wie es bei uns ist und nicht die beibehalten, wie es bei ihnen ist“ (Olga 6). Die Einwohner Deutschlands als eigene Gruppe werden dabei als gesetzestreu dargestellt, ein gewisser impliziter Vorrang Deutschlands vor wenig(er) zivilisierten Ländern scheint in den Ausführungen angelegt zu sein. Die angesprochene Kategorisierung „Wir vs. Die“ ist immanent. Magda erweckt den Eindruck, mögliche religionsbedingte Konflikte zu befürchten, „bei uns sind mehr Christen und damit müssten sie dann schon leben können“ (Magda 21). Klaus thematisiert den Arbeitsmarkt und nimmt eine sehr deutliche Differenzierung der Wertigkeit der Berufsabschlüsse der „eigenen“ und der „anderen“ Gruppe vor. „Ja, dass sie eben auch mit minderwertigen Berufen leben können. Sie sollten nicht sagen, ›ja ich habe in

² Die Darstellung des Gegenübers wird im Kontext von Integration meist mit der Kategorie Kultur problematisiert. Die dabei vollzogene Binnenhomogenisierung auf interkultureller Ebene verstellt häufig den Blick auf soziale, politische und ökonomische Kategorien zur Klärung der Unterschiede (vgl. Niehoff 2014, 131; Mecheril 2008, 20).

Syrien Medizin studiert, hier muss ich als Arzt arbeiten«, sondern sie sollten erstmal froh sein, eine Arbeit zu finden“ (Klaus 31, 32).

Die Abgrenzung der verschiedenen Gruppen hat nicht nur im Denken Bestand, sondern zeigt sich auch praktisch im (Unterrichts-)Alltag der Lernenden. Die von den Heranwachsenden aufgezeigte Trennung im Schulalltag – durch die Institution verordnet und durch die Gruppe reproduziert – spiegelt sich auch auf der Gesellschaftsebene wider. Hilde entwirft mit ihrer Aussage „jetzt sind wir eine Klasse und Beno“ (Hilde 36) die Quintessenz des Konzepts „Segregation“. Die Situation ihres neuen Mitschülers Beno beschreiben aber noch weitere Schülerinnen und Schüler. Thorsten resümiert, „dass er nur zwei Stunden in der Klasse ist und es sind meistens nur Fächer, bei denen er nicht mitmachen kann“ (Thorsten 29), weiter fehle eine gemeinsame Hofpause, „dadurch können wir auch kaum mit ihm sprechen. Während den Stunden oder in den 5-Minuten-Pausen kann man ja auch kaum mit ihm sprechen. Das ist auf jeden Fall ein Problem“ (Thorsten 31, 32). Der von Magda beschriebene Kontakt „mit den Jungs redet er ab und zu. Vor allem mit Kevin“ (Magda 12) relativiert die als strikt beschriebene Trennung Benos von der Klasse. Die Anmerkung „mit uns Mädchen hat er gar nichts zu tun“ (Magda 12) legt zudem eine altersbedingte Verstärkung der Segregation der Geschlechter nahe.

Das Konzept der bewussten Trennung während der Sprachkurse erklärt Khan exemplarisch, „bei uns ist das so, dass in jeder Klasse immer ein bis zwei Flüchtlinge eingeteilt wurden und deren Stundenplan dann so aufgebaut ist, dass die ungefähr drei Stunden Deutsch Intensivförderung haben und die restlichen Stunden mit uns verbringen“ (Khan 1, 2). Die Schulleitungen würden die anfängliche Trennung der Schülerinnen und Schüler während der Sprachkurse und die Isolation der Kinder mit Fluchthintergrund zum Zweck des schnelleren Spracherwerbs in Kauf nehmen, um eine langfristige Segregation zu vermeiden. In diesem Sinne versuchten die Schulleitungen im Bedarfsfall auch die (Sprach-)Gruppenbildung innerhalb einer Klasse zu unterbinden.

An dieser Stelle ist zu konstatieren, dass eine kognitive Segregation beidseitig zu finden ist. Die Gruppe der Lernenden grenzt sich gegenüber einer Gruppe von (Flucht-)Migranten ab und umgekehrt, z.B. durch (generalisierte) Merkmalszuschreibungen („Wir vs. Die“). Die praktische Segregation wird von den Schülerinnen und Schülern von Seiten der (Flucht-)Migrantinnen und Migranten beschrieben, ein Abgrenzen der Klasse wird nur von Svenja bewusst erlebt. „Die wird ein bisschen abgekapselt, weil sie sich nicht traut, mit uns zu sprechen, habe ich das Gefühl. Wir versuchen auch auf sie zuzugehen, aber irgendwie geht sie zu den anderen, die kein Deutsch können, weil sie sich mit denen scheinbar besser verständigen kann“ (Svenja 8, 9).

Einige Jugendliche explizieren die „Abwehrhaltung“ der neuen Mitschülerinnen und Mitschüler bei ihren Schilderungen. Andreas, Thorsten und Tina berichten von ihren Wahrnehmungen der Situation in ihrer Klasse, „[...] aber der [Beno, L.S.] sträubt sich dagegen, weil er einfach nicht wirklich mit uns redet. Das ist ein bisschen seltsam bei ihm“ (Andreas 14, 15). „Er steht immer, wenn wir vor den Klassenräumen auf die Lehrer warten, abseits. Er sitzt an einem Einzeltisch“ (Thorsten 22, 23). „Ja manche Lehrer versuchen ihn in den Unterricht einzubinden. Aber er will es halt meistens auch gar nicht“ (Tina 13). Deutlich tritt die Erwartungshaltung zu Tage, die einen Perspektivenwechsel erfordernde Reflexion findet sich nur bei Svenja.

3.5 Wie reflektieren die Jugendlichen Informationen im Kontext der Medienberichterstattung?

Die Jugendlichen unterscheiden auf der Erfahrungsebene zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen. Hilde und Klaus erfahren die migrationsbedingte Heterogenität „in der Schule, wenn mehr Kinder rumlaufen und eine andere Sprache sprechen“ (Hilde 1). Seine fehlenden Alltagserfahrungen bilanziert Andreas, der davon spricht, dass „man ja nur über die Nachrichten etwas mit[bekommt]. Wie sollte man im Alltag davon etwas mitbekommen, denn das meiste läuft ja an den Grenzen ab“ (Andreas 40). Für Christian ist „überall davon die Rede. Es kommt einem auch sehr nahe, vor allem auch die rassistischen Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte, bei uns im Limburgerhof [verbandsfreie Gemeinde im Rhein-Pfalz-Kreis in der Nähe Ludwigshafens, L.S.]. [...] wenn es in ganz Deutschland ausgestrahlt wird, oder im Internet steht. Vor allem wenn es im eigenen Dorf passiert“ (Christian 82-84). Andreas und Christian beschreiben in ihren Darlegungen neben der Alltagserfahrung auch die Informationsaufnahme durch Nachrichten. Für Tina und Thorsten zeichnet sich ein Trend bei der Berichterstattung ab, „am Anfang wurde sehr viel davon berichtet, jetzt wird es allmählich wieder weniger, das hat aber auch damit zu tun, dass jetzt dieses Flüchtlingsabkommen mit der Türkei besteht“ (Thorsten 53). Thorstens Ausführungen lassen auf eine Reflexion seiner Informationsaufnahme schließen.

Diesen Schritt vollziehen fast alle Befragten. So bilanziert Tamara, die Medien berichteten von etwas „wie eine[r] Flüchtlingsüberflutung, das ist zwar etwas grob ausgedrückt, aber man merkt es ja schon“ (Tamara 1). Andreas erzählt von Meldungen, die schrieben, „dass Deutschland überflutet wird“ (Andreas 48). Die Schülerinnen und Schüler halten fest, dass die Medien die aktuelle Lage nicht immer neutral spiegelten, vielmehr finde eine Dramatisierung statt, die oftmals mit Verallgemeinerungen einhergehe. So hält Christian fest, „obwohl es immer nur Einzelfälle in den Nachrichten sind, werden die ganz groß rausgebracht. Das Positive dagegen wird meist nicht so zur Geltung gebracht“ (Christian 103, 104). Die Jugendlichen neigen

dazu zu pauschalisieren, was sich bei sechs Schülerinnen und Schülern explizit zeigt. Die Reflexionstiefen unterscheiden sich bei den Schülerinnen und Schülern zum Teil sehr deutlich. Thorsten berichtet von gewaltbereiten Jugendlichen, „es geht auch nicht, was man immer öfter sieht, dass irgendwelche Ausländer und dort vor allem Jugendliche gewaltbereit sind“ (Thorsten 39). Klaus hebt seinen Mitschüler positiv hervor, wenn er von der Respektlosigkeit Jugendlicher mit Migrationshintergrund gegenüber Lehrkräften erzählt, denn dieser „[...] hört vor allen Dingen auch auf die Lehrer. Auch auf weibliche Lehrerinnen. Das ist bei denen ja nicht selbstverständlich“ (Klaus 23, 24).

Die vorgestellten Darlegungen weisen nur bedingt auf eine differenzierte Wahrnehmung der Menschen als Individuen hin, im Gegensatz zu zwei Schülern, die sehr differenziert reflektieren. Jochen führt das Beispiel der Kölner Silvesternacht an, die schwerwiegende Folgen für viele Unbeteiligte haben könne. „Als Beispiel hier auch die Silvesternacht, das ist für die Flüchtlinge schade, die wirklich hier etwas erreichen wollen, die Lust haben, sich hier weiter zu bilden. Dann wird denen vielleicht auch die Chance verwehrt, dadurch dass andere Flüchtlinge gewalttätig sind. Dadurch bekommt man ja auch wieder so ein Bild vom Flüchtling, obwohl die meisten gar nicht so sind und vielleicht auch was lernen wollen“ (Jochen 69-71). Herauszustellen sei an dieser Stelle das von Jochen beschriebene veränderte „Bild vom Flüchtling“, das als Blaupause für die Wahrnehmung aller angelegt werde. Ähnlich folgert auch Christian und stellt den Trend zur Verallgemeinerung heraus, „[...] es können aber auch ganz andere Leute aus anderen Ländern und gar keine Flüchtlinge sein. Zum Beispiel Leute aus Europa, die sich daneben benehmen. Die werden dann aber mit Flüchtlingen in Verbindung gebracht“ (Christian 115, 116).

Tilman Grammes (2010), Professor für Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer an der Universität Hamburg, spricht in diesem Zusammenhang von der Illusion der Homogenität, dem häufigsten demokratiepädagogischen Fehlverstehen, was sich in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt – lediglich Jochen und Christian sprechen in differenzierter Weise die Individualität des einzelnen Menschen an. Die exemplarischen Aussagen von Magda, Thorsten und Klaus weisen auf das sonst verbreitete Fehlverstehen hin.

Gülcan spricht die – generalisierte – Angst der Menschen vor (Flucht-)Migrantinnen und Migranten aus bestimmten Ländern an und bringt damit die Furcht zur Sprache, „also so wie ich das gehört habe, sind einige nicht zufrieden, dass so viele in Deutschland angekommen sind. Also sie möchten nicht, dass so viele nach Deutschland kommen, weil sie auch Angst haben. Man kann ja nicht jedem Fremden vertrauen, vor allen Dingen nicht aus diesen Ländern, aus denen die jetzt herkommen“ (Gülcan 24, 25). Neben Gülcan zeigen die Ausführungen von drei weiteren Mädchen ähnliche Argu-

mentationsmuster. Hildes Aussage deutet auf die Angst vor ungewollter Veränderung hin, ginge doch „das Gerücht rum, dass die Namen der Feiertage geändert werden sollen, um sich denen anzupassen“ (Hilde 30, 31). Die Bezeichnung des Gegenübers als „denen“ bestätigt die ablehnende Haltung Hildes. Dagegen zeigen sich bei Tina und Svenja die Zukunftsängste im Bereich des Arbeits- und Wohnungsmarktes. „Auf der einen Seite profitiert die Gesellschaft von vielen neuen Arbeitskräften, aber auf der anderen Seite gibt es dann auch welche, die keine Anstellung bekommen. Ein weiteres Problem ist sicherlich auch der Platz“ (Svenja 25, 26).

Die besondere Notwendigkeit eigener (Primär-)Erfahrungen beschreibt Jochen, der resümiert, „da bekommt man auch noch mal ein ganz anderes Bild, wenn man den ja direkt sieht und erleben kann, als wenn man immer nur in den Nachrichten viele Menschen sieht, die auf der Flucht sind und das auch gar nicht so beurteilen kann“ (Jochen 51, 52). Neben Jochen reflektieren auch Thorsten, Magda und Olga ihre Eindrücke. Magda hält ihre Erfahrungen aus dem Sozialkundeunterricht fest, dort habe sie gelernt, „dass nicht alle Bilder stimmen, die [in den] Nachrichten gezeigt werden. Sie werden wohl auch ganz oft mit Photoshop bearbeitet. Dass die Darstellung schlimmer ist als die Realität. Aber man weiß es eben nicht, weil man hier davon nichts mitbekommt“ (Magda 26, 27). Jochen konstatiert die Problematik fehlender bzw. verzerrter Informationen für den Unterricht, denn trotz breiter Berichterstattung sei es „nicht so einfach darüber zu diskutieren, weil man auch nicht das Hintergrundwissen hat, um zu überblicken, was wirklich abgeht. Ich war ja nicht dort an der Grenze. Man hört ja davon, dass Flüchtlinge Steine werfen würden, vielleicht provozieren die auf der anderen Seite ja auch“ (Jochen 54, 56). Eine neutrale Thematisierung von Integration finde im Unterricht nicht statt, „in Sozialkunde wurde darüber gesprochen, dass viele Flüchtlinge hierher kommen und die damit verbundene politische Lage. Aber direkt das Thema Integration, oder wie sie integriert werden, eher nicht, nur die Probleme, die aufkommen“ (Jochen 21, 22).

Während sich einige Schülerinnen und Schüler intensiv mit der Thematik beschäftigen, wenden sich andere bewusst davon ab und verschließen sich. Dennis interessiert sich „das so langsam wirklich nicht mehr, was die Politiker sagen, weil es so ist, dass man durchgehend etwas anderes hört, da wird durchgehend von Leuten, die teilweise keine Ahnung haben, viel Dummes gesagt und da denkt man manchmal, dass man sich das nicht mehr anschauen will“ (Dennis 46, 47). Andreas Petrik (2010), Professor für politische Bildung an der Universität Halle-Wittenberg, konstatiert, dass „die Frustration der SchülerInnen nicht durch falsches Politikerhandeln [erfolgt], sondern durch dessen alltagstheoretische Fehlinterpretation“ (Petrik 2010, 245). Tamara hält für sich fest, „wenn man irgendetwas im Fernsehen hört oder sieht, dann ist meistens die Reaktion ›nicht schon wieder‹“ (Tamara 11). Das eigentliche Interesse für Politik und das aktuelle Zeitgeschehen weicht einem bewussten und reflektierten Desin-

teresse. Ihre Abneigung an der Thematisierung in der Klasse bringen Gülcan und Hilde zum Ausdruck, „selbst wenn in der Klasse darüber gesprochen wird, höre ich nicht wirklich zu“ (Gülcan 28), „wenn in der Klasse darüber geredet wird, höre ich auch nur so nebenbei zu“ (Hilde 34). Beide Schülerinnen beschreiben kein anfängliches Interesse, vielmehr scheinen sie sich dem Bereich der Politik von vornherein zu verschließen.

3.6 Zusammenschau der Ergebnisse

Das Begriffsverständnis der Schülerinnen und Schüler von Integration zeigt ein zweifarbiges Bild zwischen „Integration als Anpassung“ und „Integration als Dazukommen“. Das Verständnis von Integration als Dazukommen stellt sich bei näherer Betrachtung jedoch als wenig konsistent heraus. Die Heranwachsenden nehmen die Heterogenität überwiegend als Normalität wahr. Die Schülerinnen und Schüler sprechen in diesem Zusammenhang von „Selbstverständlichkeit“ – davon, dass es „keinen Unterschied“ gebe und dass ihre neuen Mitschülerinnen und Mitschüler „ganz normal“ seien. Als Indikatoren gelungener Integration nennen die Schülerinnen und Schüler das Lernen der Sprache und die damit verbundene Möglichkeit, sich verständigen zu können. Der soziale Anschluss nimmt darüber hinaus für die Jugendlichen einen hohen Stellenwert ein. Diese erkennen aber auch die Schwierigkeiten, die mit der Migration in ein neues Land verbunden sind und benennen diese klar. Die Darstellungen des Gegenübers haben Aufschluss darüber gegeben, welche Kategorien im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler angelegt sind. Besonders deutlich ist die Abgrenzung der „eigenen“ Gruppe zur „fremden“ Gruppe. Eine Reflexion dieser Ab- und Ausgrenzungen findet sich jedoch nur bei einer Schülerin. Bei der Darstellung ihrer Medienreflexion stellen einige Schüler die Notwendigkeit von Primärerfahrungen heraus, könne den Medien doch nicht vorbehaltlos vertraut werden. Diese zeigten vielmehr Tendenzen des Dramatisierens, Pauschalisierens und Problematisierens und müssten daher immer einer tiefergehenden Reflexion unterzogen werden.

4. Fazit und Ausblick

Im Rahmen meiner Untersuchung standen die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern im Themenfeld der Integration als Erkenntnisinteresse im Fokus. Die von den Jugendlichen explizierten Vorstellungen wurden interpretativ erschlossen und so der Auswertung zugänglich gemacht. Das zu Beginn formulierte Ziel, Allgemeines im Besonderen aufzuzeigen, wurde durch die vergleichende Auswertung der Schüleräußerungen und den Rückbezug zur Theorie verfolgt.

Die von den Schülerinnen und Schülern entworfenen Bilder ihres Gegenübers weisen eine klare Richtung auf. Die Jugendlichen zeigen sich in ihren Ausführungen als offen und hilfsbereit, was sich in ihren (schulischen) Handlungen widerspiegelt. Ihr mentales Kategorisieren in „eigene“ und „fremde“ Gruppe kommt in ihren Aussagen zum Tragen, die an vielen Stellen sehr deutlich werden. Die im Rahmen des Otherings noch verbal beschriebene Trennung vollzieht sich in den Beschreibungen der Segregation handelnd.

Der von einer Schülerin verbalisierte Gedanke gemeinsamer Projekte, um einander kennenzulernen, sei hier aufgegriffen. Petrik (2013) spricht von Konfrontationen mit Andersdenkenden, die Schülerin von einer Zusammenarbeit Gleichgesinnter, beiden gemein ist der Begegnungsaspekt. Diese Begegnungen müssen didaktisch vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden, um die Möglichkeit der Irritation zu wahren. Als Reflexionsanregungen für Lehrende entwirft Andrea Lanfranchi (2008), Professor mit Arbeitsschwerpunkt Migrations- und Integrationsforschung an der Hochschule Zürich, folgende Fragen:

- Wieweit behindern Stereotype, Vorurteile, Ethnozentrismus die Begegnung mit ›Fremden‹?
- Wie begegne ich Mitmenschen, deren Denken, Fühlen, Handeln auf anderen sozio-kulturellen Grundlagen beruht als ich es aufgrund meiner Sozialisation gewohnt bin?
- Wie entsteht die Angst vor ›Fremden‹, wann kann sie sich in Fremdenfeindlichkeit umwandeln?

Die Begegnungen können auf verschiedenen Bewusstseinsstufen arrangiert werden:

- als „bewusste“ Exkursionen mit thematischen Schwerpunktsetzungen, z.B. Politik, Sport, Religion erfolgen und beispielsweise den Besuch einer MigrantInnenorganisation und Gespräche mit Mitgliedern und Verantwortlichen umfassen,
- als „unbewusstes“ Zusammentreffen in gemeinsamen Projekten, wie der Begrünnung eines Schulhofs, bei dem (heterogene) Gruppen aus verschiedenen (Schul-) Kontexten zusammenkommen und gemeinsam arbeiten (vgl. edb., 249).

Die Reflexion im Anschluss sollte das Denken, Fühlen und Handeln der Schülerinnen und Schüler im Kontext heterogener Begegnung in den Blick nehmen, Positives hervorheben und mögliche Probleme und Hindernisse in den Interaktionen beleuchten. Doch übermäßige Erwartungen seien bereits hier wieder gedämpft. Kurzfristige und

einmalige Aktionen verfehlen ihren Zweck, nachhaltige Einstellungsänderungen zu bewirken. Diese Einschätzung teilen auch die Schülerinnen und Schüler; Magda spricht exemplarisch davon; „je mehr Zeit man mit denen verbringt, desto besser wird das Verhältnis. Da spielt die Zeit sicher eine große Rolle“ (Magda 15).

Die (gesellschaftliche) Anerkennung von Heterogenität und das Begreifen dieser als Ressource biete die Chance, Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zu erfahren (vgl. Holzbrecher 2014, 357). Im Kontext Schule impliziert die Wertschätzung nicht nur eine „Rück-Sicht auf [die] spezifischen Sprach- und Lebensformen“ der Schülerinnen und Schüler, „sondern auch ihnen angemessene Herausforderungen und Unterstützungen zu bieten, so dass sie sich als selbstwirksame Subjekte erfahren können, die zu einer aktiven Partizipation in der Gesellschaft fähig sind“ (ebd.).

Der Vielfalt innerhalb einer Klasse Rechnung tragend und der damit verbundene Versuch, möglichst allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, impliziert auch, die unterschiedlichen Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen innerhalb der Klasse, der Schule, aber auch auf Bundesebene zu thematisieren und diskutieren. Die Studie hat gezeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler bestehender Probleme und Herausforderungen durchaus bewusst sind, bestehende Missstände wie die anfängliche Herausforderung der Sprache, aber auch strukturelle Regelungen herausstellen und Lösungsansätze selbstständig erarbeiten können, wie das folgende Beispiel zeigen soll.

Im Rahmen der Untersuchung konnten verschiedene Schulen mit deren Integrationsmodellen vorgestellt werden. Einheitlich zeigte sich die Regelung einer intensiven Sprachförderung am Vormittag und einer daran anschließenden Einbindung der Jugendlichen in Regelklassen. Die Schülerinnen und Schüler konstatieren fehlende Kommunikations- und Integrationsmöglichkeiten aufgrund dieser strukturellen Maßnahme. Als Ort des Austausches machen nur drei Schüler den Schulhof aus, auf dem die Schülerinnen und Schüler sich in den Pausen zum gemeinsamen Reden, Lachen und Spielen treffen. Dagegen verhindere die segregierende Sprachkurs-Regelung am Max-Planck-Gymnasium, einem Ludwigshafener Gymnasium, einen Austausch. Dies könnte im Unterricht mit der Lehrkraft thematisiert und der Schulleitung als Denkanstoß vorgetragen werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten so an Entscheidungen auf Schulebene partizipieren und ihre (politische) Handlungskompetenz entwickeln.

Das Handeln ihrer Lehrkräfte im Hinblick auf etwaige Integrationsaufgaben reflektieren die Heranwachsenden sehr unterschiedlich. Während zwei Schülerinnen ihren Lehrer als abweisend erleben, scheint eine Lehrerin offenes Interesse zu zeigen und die Heterogenität als didaktische und pädagogische Ressource zu begreifen.

Die Schülerin wird als Persönlichkeit wahrgenommen und wertgeschätzt, ihre Muttersprache als Steinbruch für das Sprachlernen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler verstanden. Es bedarf weiteren Engagements, um Integration erfolgreich zu ermöglichen, bedeute Wertschätzung „schließlich auch, Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte sowohl in ihren Selbstdeutungen wahrzunehmen als auch Kontexte zu schaffen, um Tendenzen einer Selbst-Ethnisierung und Abschließung nach außen entgegenzuwirken“ (Holzbrecher 2014, 358).

Literatur

Foroutan, Naika 2013: Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressourcen in postmigrantischen Gesellschaften. In: Brinkmann, Heinz Ulrich/ Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.85-99.

Grammes, Tilman 2010: Anforderungen an die Didaktik der Demokratie. In: Lange, Dirk/ Himmelfmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.201-220.

Holzbrecher, Alfred 2014: Interkulturelles Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.351-358.

Lanfranchi, Andrea 2008: Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.231-260.

Liebold, Renate/ Trinczek, Rainer 2009: Experteninterview. In: Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra/ Traffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.32-56.

Lutter, Andreas 2011: Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecheril, Paul 2008: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15-34.

Niehoff, Mirko 2014: Soziale Deutungsmuster als relevante Kategorie im Kontext politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Massing, Peter/ Niehoff, Mirko (Hrsg.): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Politikdidaktische Ansätze, Praxisberichte. Schwalbach Ts: Wochenschauverlag, S.111-137.

Petrik, Andreas 2010: Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls „Kastanie“. In Lange, Dirk/ Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.241-257.

Petrik, Andreas 2013: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Reinhardt, Sybille 2005: Fehlverstehen und Fehler verstehen. Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen. In: Himmelmann, Gerhard/ Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.129-140.

Sommer, Lukas 2016: Wie erleben und reflektieren Schülerinnen und Schüler die aktuelle Integrationspolitik? Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern (unveröffentlichte Masterarbeit).

Grenzregionen entdecken: Exkursionsdidaktische Grundlagen transnationaler Bildungsarbeit¹

Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h., sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber. (Comenius, 1657)

1. Bedeutung von Exkursionen für den Bildungsprozess

Exkursionen gelten seit Jahrhunderten als eine ergiebige Lernform. Bereits in der Antike wird der Reise ein besonderer Bildungswert für die Auseinandersetzung mit Welt und dem eigenen Ich zuerkannt. Schülerwanderungen, Betriebsbesichtigungen, Gerichtsbesuche oder Naturbeobachtungen zählen zu gängigen Lernarrangements, die spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts durchgängig eine breite didaktische Erörterung erfahren (vgl. u.a. Busch 2016; Sauerborn/Brühne 2010; Klein 2010; Hopfgartner/Weissel 2002). Die unmittelbare Begegnung mit der konkreten Wirklichkeit verspricht – anders als das Lernen „aus zweiter Hand“ im Klassenraum durch Lehrervortrag, Schulbuch oder Unterrichtsfilm – eine Authentizität und Unmittelbarkeit, mit denen scheinbar per se ein intensiveres Lernen verbunden wird. In der originären Begegnung können Lernende ganzheitlich angesprochen werden. Sie ermöglicht, ungefiltert und aktiv einen Teil der Welt zu entdecken, der sonst nicht selten einzelnen Schülerinnen und Schülern durch soziale oder regionale Beschränkungen verwehrt bliebe.

Ein Verlassen des Schulgebäudes allein garantiert allerdings bei weitem noch keinen produktiven Lernprozess. Damit die Bildungschancen einer Exkursion genutzt werden können, braucht es neben einer intensiven Vor- und Nachbereitung eine bewusste Gestaltung der Begegnung vor Ort. Beschränkt sich die Betriebsbesichtigung auf den Vortrag des Facharbeiters, so sagt dies zunächst nichts über den tatsächlich stattfindenden Lernprozess der Schülerinnen und Schüler aus, auch wenn auf die abschließende Bemerkung, ob es denn „noch Fragen“ gebe, selten mehr als verlegenes Schweigen entsteht. Die Lernenden bleiben passiv, in ihren Beobachtungen abhängig und können ihren eigenen interessengelenkten Zugang zur Unternehmenswirklichkeit nur eingeschränkt eigenverantwortlich umsetzen. Was sie tatsächlich gesehen oder

¹ Eine erste Fassung des Beitrags wurde in Busch/Lis/Müller 2012 veröffentlicht.

gar gelernt haben, bleibt offen. Häufig erschließt sich Wirklichkeit zudem gerade nicht durch scheinbar „unmittelbare“ Beobachtung. Wahrnehmung und Bewertung von Realität sind subjektiv und kulturell geprägt. Erst die Kenntnis der hinter dem Sichtbaren liegenden Strukturen, Regeln und Zusammenhänge lässt ein sinnstiftendes Sehen und Deuten zu. Ohne sie können Exkursionen das Gegenteil vom Erwünschten bewirken, werden existierende Vorurteile und Fehlverstehen verfestigt statt aufgebrochen. So zeigen sich beispielsweise auf der Besuchertribüne des Deutschen Bundestages Schülerinnen und Schüler schnell verärgert über die offensichtlich leeren Stuhlreihen der Parlamentarier. Ob diese Beobachtung die Vorstellung vom „faulen“ Politiker bestärkt oder lernproduktiv dazu führt, die Bedeutung des – für die Lernenden so nicht wahrnehmbaren – „Arbeitsparlaments“ zu erschließen, ist entscheidendes Gütekriterium über Erfolg oder Misserfolg einer Exkursion.

Wie sich Exkursionen – speziell auch in grenzüberschreitender Perspektive eines zusammenwachsenden Europas – lernproduktiv gestalten und organisieren lassen, soll im Folgenden skizziert werden.

2. Didaktische Grundlagen

Exkursionen bilden einen festen Bestandteil in fast allen Unterrichtsfächern von der historisch-politischen Bildung (u.a. Ackermann 1988; Lange 2006), der Umweltbildung, Technik- und Arbeitslehre (Schmitz 2011; Dühlmeier 2008), den Naturwissenschaften (Klaes 2008) bis hin zum Kunst-, Sprach- und Literaturunterricht (Kopfermann 2000; Gehring/Michler 2011; Bähr 2007).

Fächerübergreifend lassen sich Exkursionen definieren als „eine zeitlich begrenzte Organisationsform des Unterrichts, bei der nach gründlicher Vorbereitung der Gegenstand der (wissenschaftlichen) Betrachtung original im Gelände durch Schüler in Kontakt mit dem beratenden Lehrer zielgerichtet, selbsttätig und weitgehend selbständig zumeist in Kleingruppen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden (und Zusatzmedien) untersucht wird“ (Brameier 1985). Das Lernen „vor Ort“ ist dabei im Idealfall gekennzeichnet durch Subjekt-, Handlungs- und Methodenorientierung.

2.1 Subjektorientierung

Die moderne Lernforschung begreift Lernen in Tradition zur Entwicklungspsychologie von Piaget, Wygotzki und anderen als einen subjektiven Konstruktionsprozess. So beschreibt beispielsweise Piaget in seiner Erkenntnistheorie, dass Lernende aus

der Auseinandersetzung mit der Welt kognitive Strukturen selbstorganisiert entwickeln. Wirklichkeit ist nicht objektiv erkennbar, sondern wird anhand individueller und sozial geprägter Deutungsmuster wahrgenommen und interpretiert. Vorwissen, situationsbedingte Wahrnehmung, Affektlage und reflexive Verarbeitung beeinflussen die „Beobachtung“ von Welt. Realität existiert nur relativ und in Abhängigkeit von der soziokulturellen und individuellen Position des jeweiligen Beobachters. Konstruktion von Wirklichkeit bleibt dabei immer zeitgebunden und provisorisch.

Diese Erkenntnis hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Wenn Wirklichkeit nicht als solche erkannt werden kann, sondern immer nur soziale und individuelle Konstruktion ist, muss dieser Konstruktionsprozess selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Wissen kann nicht „übertragen“, Lernen von außen nur angeregt werden. Statt Instruktion benötigen Lernprozesse anregende Lernumgebungen, die zu selbstorganisierendem Wissenserwerb anleiten. Dies bedeutet für die Exkursion, dass Lerner zu Konstrukteuren ihres Lernprozesses werden (vgl. Reiche 2009). Sie müssen angeleitet werden, eigenständig zu beobachten und ihre Wahrnehmungen zu reflektieren. Die individuelle Annäherung an Orte ermöglicht Sinnstiftung und Entwicklung subjektiver Bedeutsamkeit (vgl. Dickel 2006). Freiräume zum Selberentdecken schaffen eigene Erkenntniswege und verhelfen zu eigenständiger Sinnkonstruktion. Eine subjektorientierte, konstruktivistische Exkursionsdidaktik wird daher darum bemüht sein, Möglichkeiten zu selbstverantwortlichem Lernen zu eröffnen und unterschiedliche Erkenntniswege gezielt fördern. Hierzu gehören beispielsweise multisensorische Arbeitsaufträge, die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, einen Exkursionsort bewusst zu hören, zu sehen, zu ertasten und zu riechen, um ganzheitliche Zugänge zu schaffen.

Eine einzelne für den Unterricht verbindliche Perspektive festlegen zu wollen, ist weder möglich noch legitim in der postmodernen, demokratischen Gesellschaft. Gesellschaftlich kontrovers gedeutete Aspekte eines Exkursionsortes müssen durch entsprechende Perspektivwechsel auch für die Lernenden entsprechend erfahrbar gemacht werden. Da Lernende unterschiedlich sind, müssen ihre individuellen Voraussetzungen und Lebenssituationen viel stärker auch im Lernprozess berücksichtigt werden. Familiäre Lebensweisen, soziokulturelle Herkunft, Lern- und Lebenserfahrungen konstituieren eine Heterogenität, die entsprechend individualisierte Lernwege erforderlich macht und zugleich den Lernprozess insgesamt bereichern kann. Die Vielfalt der Perspektiven muss im Unterricht präsent werden und Anlass für Vergleich und Diskussion sein. „Lerner müssen gegenseitig die Unterschiedlichkeit von Perspektiven nicht nur einnehmen können, sondern auch verstehen, worin der Gewinn des Unterschiedlichen und mehrerer Perspektiven besteht. Sie müssen konkret erfahren lernen, wo und wie eigene Sichtweisen durch andere bereichert werden“ (Reiche 2009, 42).

Um Lernenden während einer Exkursion einen individuellen Zugang zum Ort zu ermöglichen, wird eine Dreiteilung empfohlen (vgl. u.a. Dickel 2006; Böing/Sachs 2007). Kurz vor oder nach Ankunft am Exkursionsziel sollte zunächst eine Einstimmungsaktivität (pre-discovering activity) angeleitet werden. In dieser können sich die Lernenden zum Beispiel mit ihren Erwartungen auseinandersetzen und auf das Kommende einstimmen. Auf diese Weise werden Vorwissen aktiviert, erste Eindrücke oder Vorannahmen dokumentiert und eine eigenverantwortliche Fragehaltung gefördert. Nach der eigentlichen Aktivität (while-discovering activity), in der das Exkursionsziel erschlossen wird, folgt sodann eine Ausstiegsaktivität (post-discovering activity). Mit der letzten Phase soll den Exkursionsteilnehmern noch einmal Gelegenheit gegeben werden, ein erstes Fazit zu ziehen und die Erkundung ausklingen zu lassen. Dies kann durch eine Plenumsrunde geschehen, in der die Lernenden über ihre Eindrücke sprechen oder ihre möglicherweise veränderten Ansichten vor und nach der Exkursion vergleichen. Auf diese Weise wird nicht nur der eigene Erkenntnisweg thematisiert, sondern die unterschiedlichen Sichtweisen und Bewertungen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler werden vor Ort transparent und reflektierbar.

Eine Konsequenz der Subjektorientierung stellt die Handlungsorientierung dar.

2.2 Handlungsorientierung

Handlungsorientierung zählt seit den 1980er Jahren allgemein zu den favorisierten didaktischen Prinzipien. Dass der Begriff dabei „als eine Art Sammelname für recht unterschiedliche methodische Praktiken verwendet“ (Gudjons 1997, 10) wird, hat seinem „Siegeszug“ (Breit 1998, 113) keinen Abbruch getan. Allen Definitionsversuchen gemein ist das Verständnis von Handlungsorientierung als ganzheitlicher, schüleraktiver Lernprozess in Opposition zum rein darbietenden lehrerzentrierten Unterricht. Die Ursprünge des Lernens „mit Kopf, Herz und Hand“ lassen sich dabei bis ins 17. und 18. Jahrhundert zu Comenius, Rousseau und Pestalozzi verfolgen. Neuere Ansätze berufen sich vor allem auf John Deweys Pragmatismus – verkürzt als „learning by doing“ rezipiert – und entsprechende reformpädagogische Konzepte des frühen 20. Jahrhunderts wie die Arbeitsschulbewegung von Georg Kerschensteiner u.a. in Deutschland oder Nowe Wychowanie (Neue Erziehung) in Polen.

Handlungsorientierung fördert die Eigeninitiative und das Handeln der Lernenden, während die Lehrkraft lernunterstützende und -begleitende Funktionen wahrnimmt. Projektartiges Lernen, die Erstellung von Produkten, Freiarbeitsphasen und die Zusammenarbeit in Gruppen kennzeichnen häufig handlungsorientierten Unterricht. Mit Handlungsorientierung verknüpft sich die Erwartung, gleichermaßen Sozial- und Selbstkompetenzen sowie kognitive Fähigkeiten wie Problemlö-

sungs-, Vernetzungs- oder Fachkompetenz zu erhöhen (vgl. u.a. Klippert 2001).

Für die Exkursionsplanung bedeutet Handlungsorientierung, Arbeitsformen zu wählen, die die Aktivität der Lernenden gezielt fördern. Fragebögen, das Entwerfen von Skizzen oder Bildern, Umfragen oder problemorientierte Spurensuchen sind denkbar. Rätsel müssen gelöst, Präsentationen erarbeitet oder Experimente vor Ort durchgeführt werden. Schülerinnen und Schüler können schätzen, messen oder fotografieren, um Untersuchungsgegenstände zu erschließen. Wechselnde Sozialformen wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit prägen die Exkursion. Sinnvoll ist es, die Schülerinnen und Schüler an der Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden aktiv zu beteiligen, um Eigenverantwortung und Urteilskompetenz zu fördern.

Kritiker sehen zu Recht die Gefahr, dass Handlungsorientierung in Aktionismus verfallen kann, wenn Arbeitsformen und Methoden – beispielsweise allein unter dem Gesichtspunkt möglichst großer Abwechslung – ohne tiefergehende didaktische Reflexion zusammengestellt werden. Für die Konzeption einer lernproduktiven Exkursion gibt deshalb das Prinzip der Methodenorientierung wichtige Hilfestellung.

2.3 Methodenorientierung

Um zu verhindern, dass Arbeitsformen einer Exkursion auf abwechslungsreiche „Spielerei“ beschränkt bleiben, ist ein Bewusstsein über die (forschungs-)methodische Aneignung von Welt zentral. Methoden müssen den Zielen und Gegenständen der Exkursion entsprechend ausgewählt und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert werden.

Für die konkrete Datenerhebung stellt die empirische Forschung ein Methodenrepertoire bereit, das bereits in der Schule in vereinfachter Form genutzt werden kann. Unterscheiden lassen sich Methoden der Beobachtung, der Befragung, der Inhaltsanalyse und des Experiments (vgl. Abb. 1). Je nach Fragestellung und Unterrichtsfach lassen sich mit Hilfe dieser Systematik passende Exkursionsmethoden auswählen.

BEISPIELE METHODENORIENTierter EXKURSION			
Beobachtung	Befragung	Inhaltsanalyse	Experiment
Schüler beobachten Tiere in ihrer natürlichen Umgebung oder besuchen eine Gerichtsverhandlung.	Schüler befragen Experten oder führen eine Umfrage zum Kaufverhalten im Supermarkt durch.	Schüler analysieren und fotografieren die Architektur des Parlamentsgebäudes, vermessen ein Gelände oder nehmen Wasserproben aus einem Gewässer.	Schüler inszenieren eine Pöbelei in der Fußgängerzone und beobachten die Reaktionen der Passanten.

Abb. 1: Methodenspektrum für Exkursionen

Um die Phasen einer Exkursion zu strukturieren, erscheint eine Orientierung am sog. Forschungszyklus hilfreich, der eine fachlich begründete, sachlogische Gliederung für den Ablauf von Exkursionen bietet (vgl. Abb. 2). Aus dem Unterricht entwickeln sich Fragestellungen und Hypothesen. In der Planungsphase wird die Exkursion vorbereitet, das Ziel festgelegt und die konkrete Methodenauswahl getroffen. Notwendige Materialien wie Fragebögen, Karten o.ä. können gemeinsam im Unterricht erstellt und Aufgaben für die Durchführung verteilt werden, sodass am außerschulischen Lernort die Schülerinnen und Schüler eigenständig forschen können. Die erhobenen Daten werden dann im Unterricht ausgewertet und präsentiert. Auf diese Weise können erste Forschungsverfahren im Schulunterricht wissenschaftspropädeutisch eingeführt und geübt werden.

Auch wenn der Forschungszyklus anspruchsvoll anmutet, kann er bereits niedrigschwellig in der Primar- oder Sekundarstufe I durchlaufen werden: In der Wirtschaftseinheit der 8. Klasse sind sich Schülerinnen und Schüler uneins, wie viel Geld man zum Leben im Monat benötigt (Fragestellung). Sie überlegen sich, wie sie vorgehen wollen, um die Frage zu beantworten (Planung). Arbeitsteilig interviewen sie am Nachmittag ihre Eltern, überprüfen die Supermarktpreise oder recherchieren im Internet (Datenerhebung). In der nächsten Unterrichtsstunde werden die Ergebnisse zusammengetragen, verglichen und präsentiert (Auswertung). In einem im Rahmen der Lehrerfortbildung „Terra Transoderana“ (vgl. Busch/Lis/Müller 2012 und den Beitrag von Lis in diesem Band) für die deutsch-polnische Grenzregion entwickelten Unterrichtsprojekt erforschen Grundschüler die Motive für Ausflüge ins Nachbarland (Fragestellung). Hierzu entwickeln sie Fragebögen (Planung), die sie von Bahnreisenden auf einer Exkursion ausfüllen lassen (Datenerhebung), um sie anschließend auszuwerten (Auswertung).

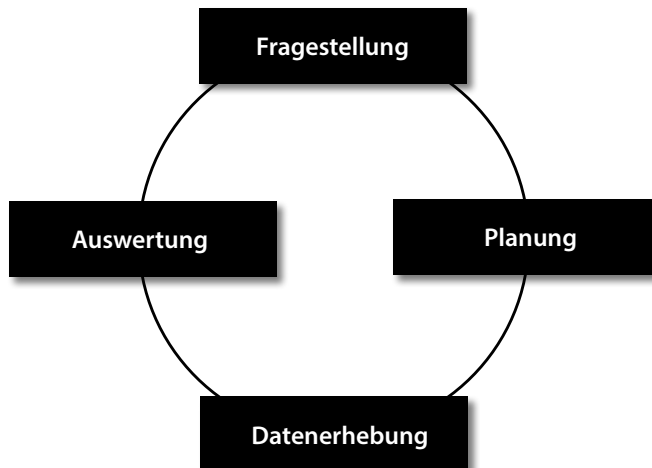


Abb. 2: Forschungszyklus

3. Zur Bedeutung von grenzüberschreitenden Exkursionen im Europa der Regionen

Die Erkundung des Fremden ist seit der Antike ein bewährtes Bildungsmittel. Nicht zuletzt ist es die lernproduktive Erfahrung des Eigenen in der Konfrontation mit dem Fremden, die auch didaktisch schon früh herausgestellt wurde (vgl. Ciupken 2006; Glaubitz 1997).

Besonders in einer globalisierten Welt und in einem zusammenwachsenden Europa muss dem interkulturellen Kennenlernen des Anderen eine herausragende Bedeutung zuerkannt werden. Europa nicht als abstrakte Idee zu „predigen“, sondern im täglichen Leben real erfahrbar zu machen, ist daher ein wesentliches Ziel aktueller Europabildung. Die Sachmethode der Europäischen Union kann mit dem Europapolitiker Jacques Delors als „Methode der Verzahnung“ bezeichnet werden (vgl. Grammes 2009). Damit ist ein der Sache immanenter Weg zum europäischen Verständnis beschritten, wenn Schülerinnen und Schüler die staatliche Verzahnung als transnationale Verschränkung ihrer Alltagswelt erleben. Hierzu bieten gerade Grenzregionen besondere Chancen. Das nahe Nachbarland lässt sich als Kultur-, Wirtschafts- und Bildungsraum im Alltag erfahren. Nationale Vorannahmen und Vorurteile können in der direkten Begegnung reflektiert und ausgeräumt werden.



Abb. 3: Schülerwahrnehmung der heimatlichen Grenzregion

Wie sehr viele Lernende allerdings auch in europäischen Grenzregionen noch in staatlichen Grenzen sozialisiert sind, wird erkennbar, wenn man Schülerinnen und Schülern den Auftrag gibt, ihre persönliche Landkarte zu malen, in der sie all die Orte einzeichnen sollen, die ihnen wichtig sind oder die sie häufig besuchen. In Abbildung 3 hat ein saarländischer Fünftklässler seine Region skizziert. Auffällig ist, dass die Nachbarländer Frankreich und Luxemburg randständig bleiben. Die einzige Verbindung ins europäische Ausland besteht jenseits der Mosel (hier: „Rein“) zur Tankstelle, an der seine Eltern vermutlich das im Vergleich zu Deutschland preisgünstigere Benzin beziehen. Ein Europa der Regionen bleibt auf diese Weise abstrakter Lernstoff, der sich kaum mit persönlichen Erfahrungen füllen lässt (vgl. hierzu auch den Beitrag von Jana Matzdorf in diesem Band).

Schulische Ausflüge ins Nachbarland können helfen, sich als Nachbarn zu erleben. Vom Wandertag, der ins Schwimmbad jenseits der Grenze führt, über fachunterrichtliche Exkursionen bis hin zu nachhaltigen Schulkooperationen mit Fußballturnieren oder gemeinsamen Unterrichtsprojekten kann ein Kennenlernen des Nachbarlandes jene „Verzahnung“ im Alltag fördern und individuell erlebbar werden lassen, welche die europäische Idee charakterisiert.

Dem Unterricht bieten sich jenseits der Grenze häufig nähere und geeignetere Exkursionsziele, als sie das eigene Land bereithält. Theater, Kino, Museen, Gedenkstätten, Betriebe, Supermärkte oder Naturschutzgebiete können erschlossen werden. Gerade in der deutsch-polnischen Grenzregion sind zahlreiche Exkursionsziele lokalisiert, die zudem eine doppelte historische Erinnerung tragen. Sie ermöglichen eine besondere Spurensuche des Eigenen im fremden Land. In ihrer unterschiedlichen nationalen Symbolik und Bedeutung können sie – auch in binationalen Unterrichtsprojekten – reflektiert werden.

Fachunterrichtliche Exkursionen beinhalten in der Grenzregion damit immer auch interkulturelle Bildungsaufgaben. Diese zu berücksichtigen ist notwendige Voraussetzung, um entsprechend produktive Lernprozesse zu fördern.

4. Ausblick

Grenzüberschreitende Exkursionen bilden aktuell eine noch wenig genutzte Möglichkeit, fachunterrichtliches Lernen an authentischen Orten mit interkulturellen Lernzielen zu verbinden. Gerade in der Europäischen Union, in der Grenzregionen zunehmend als lokaler Wirtschafts-, Arbeits- und Kulturraum an Bedeutung gewinnen, muss transnationalen Kontakten ein entscheidender Bildungswert zuerkannt werden. Sie bereiten Schülerinnen und Schüler auf ein Leben im „Europa der Regionen“ vor.

Literatur

Ackermann, Paul (Hrsg.) 1988: Politisches Lernen vor Ort. Außerschulische Lernorte im Politikunterricht. Stuttgart: Klett.

Bähr, Ralph et al. (Hrsg.) 2007: Schule auf Reisen. Exkursionen als Möglichkeit vielseitigen Lernens in der Sekundarstufe II. Bielefeld: AMBOS.

Böing, Maik/Sachs, Ursula 2007: Exkursionsdidaktik zwischen Tradition und Innovation. Eine Bestandsaufnahme. In: Geographie und Schule, 29. Jg., Heft 167, S.36-44.

Brameier, Ulrich 1985: Die Schülerexkursion im Rahmen des Erdkundeunterrichts. In: Fraedrich, Wolfgang (Hrsg.): Exkursionsführer Geographie. Köln: Aulis-Verlag Deubner, S.10-15.

Breit, Gotthard 1998: Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.101-127.

Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Busch, Matthias/ Lis, Tomasz/ Müller, Darius (Hrsg.) 2012: „Lernen jenseits der Oder“ – Lehrerhandreichung für deutsch-polnische Unterrichtsprojekte. Konzepte und Materialien für regionalspezifische Unterrichtseinheiten in der Grenzregion. Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza.

Ciupke, Paul 2006: Lernen an anderen Orten: Exkursionen, Erkundungen, Reisen. In: Praxis politische Bildung, Heft 2, S.94-103.

Dickel, Mirka 2006: Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik. Berlin. Dühlmeier, Bernd (Hrsg.) 2008: Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gehring, Wolfgang/ Michler, Andreas (Hrsg.) 2011: Außerschulische Lernorte bilingual. Göttingen: Cuvillier.

Glaubitz, Gerald 1997: Geschichte, Landschaft, Reisen. Umriss einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise. Weinheim: DSV.

Grammes, Tilman 2009: Leitfaden Europa. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung

und Schulentwicklung. URL: <http://europa-leitfaden.li-hamburg.de> [Stand: 15.09.2015].

Gudjons, Herbert 1997: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 5. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Hopfgartner, Gerhard/ Weissel, Marianne 2002: Exkursionen. Von der professionellen Vorbereitung bis zum erfolgreichen Abschluss. Beispiele, Tipps, Checklisten. Wien: öbv und hpt.

Klaes, Esther 2008: Stand der Forschung zum Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Essen 2007. Münster, S.263-265.

Klein, Michael 2010: Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten. 2., erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Klippert, Heinz 2001: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

Kopfermann, Thomas 2000: Berlin am Meer – eine literarische Spurensuche. Exemplarische Überlegungen zur Methodik der literarischen Exkursion (Sekundarstufe II). In: Ensberg, Claus et al. (Hrsg.): Deutschunterricht: Zugang zu den Lernenden finden. Braunschweig: Westermann, S.132-143.

Lange, Dirk (Hrsg.) 2006: Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Lutz, Christine 2002: Berlins Regierungsgebäude als Symbole. Zum baulichen Erbe der Hauptstadtinstitutionen. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Heft 1, S.51-63.

Reiche, Kersten 2009: Konstruktivistische Didaktik – Kontexte und handlungsbezogene Perspektiven. In: Plöger, W. (Hrsg.): Lernen in der Schule. Münster, S.30-47.

Sauerborn, Petra/ Brühne, Thomas 2010: Didaktik des außerschulischen Lernens. 3., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Schmitz, Daniela 2011: Exkursionen im Technikunterricht. In: Zeitschrift für Technik im Unterricht, 141, S.10-17.

Grenzen überwinden – Grenzen wahren: Interkulturelle Begegnung zwischen Aktivierung und Überforderung. Eine Pädagogik der Ermöglichung

1. Einleitung

Der Blick auf traditionelle und aktuelle Darstellungen des Kulturbegriffs zeigt ein verzweigtes und vielschichtiges Darstellungsfeld und einen Begriff, der – wenn auch vielseitig in Sprachpraxis verwendet – weit davon entfernt ist, etwas genau Feststellbares zu beschreiben. Da wird von „[...] jene[m] komplexe[n] Ganze[n], das Wissen, Überzeugungen, Kunst, Gesetze, Moral, Tradition und jede andere Fertigkeit und Gewohnheit einschließt [...]“ (Tylor 1871, 1) gesprochen; von Kultur als kollektivem Phänomen (vgl. Hofstede 1980, 19), das „[...] Werte, Normen, Institutionen und Denkweisen [...]“ (Huntington 1996, 51) umfasst. Kultur sei insofern „[...] ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem [...], das] aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert [werde, ...] das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder [beeinflusse] und [...] deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft [definiere]“ (Thomas 1993, 380). Ein derartig angefüllter Begriff kann vielen Argumentationsmustern als Unterstützung dienen. So scheint es wenig verwunderlich, dass der Kulturbegriff in letzter Zeit stark zu einer Begründung für nationalistischen Pragmatismus geworden ist. Es wird von zu schützender Leitkultur und vom Untergang der eigenen Kultur gesprochen.

Was ebenfalls aus den oben zitierten Stellen abgelesen werden kann ist die Sorge um einen Identitätsverlust, sollte dieses so umfängliche Gut der Kultur angegriffen werden. Der kulturelle Aggressor ist in dieser Lesart völlig austauschbar, bezieht sich aber jederzeit auf ein gesellschaftlich ausgrenzbares und wie auch immer identifizierbares Äußeres. Hier befindet sich die Schnittstelle zwischen einem Kulturbegriff und einer möglichen ausgrenzenden und rassistischen Anwendung desselben. Der vorliegende Artikel versucht diese Schnittstelle zu entlarven und eine mögliche andere Lesart des Kulturkonzeptes zu finden, das in interkulturellen Begegnungen zur Anwendung kommen kann.

Wenn Alois Moosmüller (2004) davon spricht, dass „Kulturen [...] lebendige kommunikative Netzwerke [seien], die sich beständig ändern (während sie im internationalen Kontext gewis-

sermaßen nur im gefrorenen Zustand vorkommen)“ (62), dann beschreibt er ein Phänomen, das in internationalen Jugendbegegnungen überdeutlich zum Vorschein tritt und durch verschiedenste methodische Zugänge zu bearbeiten versucht wird. Wie unten gezeigt werden soll, sind diese „gefrorenen Zustände“ aus meiner Sicht nicht allein der kulturellen, sondern auch der rein individuellen Verfassung der Begegnungsteilnehmenden geschuldet, und insofern gehen einige Zugänge gerade über diese individuell zu beachtenden Zustandsbilder hinweg, streiten sie ab oder verharmlosen den Effekt, den ein derartiges Übergehen haben kann.

Argumentiert werden soll, dass der Kulturbegriff gegenwärtig weniger beschreibend und anwendungsbezogen genutzt wird, sondern vielmehr die Funktion einer Art Verteidigungsstrategie einnimmt. So betont die „kulturelle Gruppe [...] ihr Anderssein gegenüber anderen, um damit ihre Identität zu stärken“ (ebd.). Dieses Phänomen wird von mir im Folgenden als der Kulturschild beschrieben. Wenn Edward Hall (1959) sagt: „Culture hides much more than it reveals, and strangely enough what it hides, it hides most effectively from its own participants“ (29), dann beschreibt er eben genau diesen Kulturschild, der verschiedenste Funktionen einnimmt und immer vielschichtig wirkt.¹

2. Kultur als individuelles (Ver-)Handlungsfeld

Funktionen des Kulturschildes:

Die Funktion des Kulturschildes besteht zum einen in einem „Sich-Verstecken“. Ich halte einen Kulturschild hoch, um eine Art Schutzraum zu erzeugen, der mich vor Konfrontation und Veränderung schützt. Der Grund hierfür ist oft genug lediglich in einer Angst vor Veränderung und Ungewissheit zu sehen. Und dies sowohl im Inneren (auch Unbewussten) als auch im Außen, in der Peer-Group, in der – angenommenen – sozialen Situation, in der man sich befindet und in der jeweiligen Gruppe, die wir für uns – ob aktiv oder passiv – wählen.

Damit wird bereits die zweite wichtige Funktion des Kulturschildes angesprochen. In diesem sowohl inneren als auch äußerlichen Abgrenzungsprozess entsteht eine – wenn auch fragile, so doch – durch Glaubenssätze und Zuschreibungen festgelegte Haltung und (Re-)Präsentationsform. Diese ist im Inneren als Entstehung einer Haltung zu beschreiben, die sowohl bewusst als auch unbewusst die Person in ihrem Umgang mit Alltags- und ungewohnten Situationen steuert. Im Außen und gerade im Verhalten in der Gruppe kann dies in der Entstehung von Symbolik, ausgrenzenden Verhaltensmustern und abweisenden Sprachakten abgelesen werden.

¹ Die in diesem Kapitel beschriebenen Überlegungen zur Entwicklung des Kulturbegriffs basieren teilweise auf didaktischen Materialien, die von Cecylia Ignar, Marta Janachowska-Budych und Tomasz Lis erstellt wurden, bei denen ich mich für den anregenden Austausch bedanke.

Genau hierdurch wird der Kulturschild drittens auch dazu verwendet, ein „Sich-Identifizieren“ mit bestimmten Strömungen, Deutungsmustern und Haltungen zuzulassen. Hierbei wird die Identifikation sowohl durch Emotionen bestimmt als auch zum kulturbestimmenden Mechanismus. Gesellschaftliche Situationen lösen Freude, Faszination, Zuneigung etc. aus, erzeugen Angst, ein Gefühl von Schwäche oder Unsicherheit. Wie mich eine erlebte Situation prägt, hängt insofern fundamental von meiner individuellen Prädisposition ab. Die emotionale Verarbeitung von situativen Einflüssen auf das Individuum kann hierbei dann zu Verbundenheit oder Ausgrenzung, Assoziation, einem Mitmachen oder einer Verweigerung und Isolation führen. Diese Mechanismen fließen grundlegend in Gruppenformungsprozesse ein und bestimmen diese insofern auf vielschichtige Weise mit.

Der Kulturschild hat viertens insofern eine zentrale Funktion für das Individuum darin, Sicherheit zu gewinnen und zu erhalten. Diese kognitive Auslagerung von Prozessen, die eigentlich für ein gemeinsames Leben auf der Welt nicht nötig wären, schafft in einer zunehmend komplexen Welt daher die Möglichkeit, ganze Themenbereiche und Begriffskomplexe auszugliedern, Auseinandersetzungen mit Differenz und Unterschied zu vermeiden und die Begründung der Rechtmäßigkeit der eigenen Haltung quasi im Vorfeld zu klären.

Kulturschilde treffen aufeinander; begegnen sich:

Individuen benötigen eine Grundkomponente von Sicherheit, um Alltag und neue Situationen für sich annehmbar gestalten zu können. Insofern geht es hier weniger darum, ein kognitiv-strukturelles System wie den Kulturschild zu verteuflern, sondern vielmehr darum, die Möglichkeiten, die sich aus ihm ergeben, anzuerkennen und produktiv für die Bildungsarbeit nutzbar zu machen.

Dass Kulturschilde eine abgrenzende Funktion innehaben, kann wohl angenommen werden. Dass aber Grenzen, ob individuelle oder im größten Sinne staatliche, auch immer Begegnungsräume darstellen, mit denen ein Individuum oder ein Staat sich auseinandersetzen kann, sowohl mit dem Anderen als auch mit sich selbst, ist die viel wichtigere Einsicht. Erst aus der Schutz gebenden Funktion eines Schildes heraus kann eine produktive Auseinandersetzung mit der Außenwelt ermöglicht werden.

Kleine Kinder erkunden erst aus der gefühlt wahrgenommenen Sicherheit des elterlichen Blicks heraus ihre Umgebung, und dies fundamental durch die Grundhaltung der Eltern (ob ängstlich, entspannt etc.) beeinflusst. Diese Funktion von Sicherheit bleibt auch im Älterwerden bestehen. Es geht insofern nicht um eine Abschaffung von Kulturschildern, sondern vielmehr um eine eventuelle Umdeutung einiger durch gegenwärtige Debatten geradezu zwanghaft negativ befeuerter Bewertungslogiken, die vielen Kulturschildern unbewusst oder bewusst innewohnen. Das kleine Kind, das die Angst seiner Eltern spürt, geht mit Angst in die Welt. Das Individuum, dessen Kulturschild auf klare Feindbilder

und idealisierte Schutzräume zurückgreift, ist in seinem Zugang zur Welt beschränkt.

Wenn sich Kulturschilde begegnen und die Individuen sich in ihnen aus Sicherheit heraus begegnen, können neue, weitere Assoziationen geformt werden. Durch diesen Prozess entstehen Gruppen und weitere Assoziationskreise. Was sich hierbei allerdings oft zeigt – und dies ist zugleich faszinierend wie auch fatal – ist eine diesen Prozess begleitende Illusion von kultureller Prägung. Durch die Berührung von Kulturschilden lösen sich die einzelnen Schilde nicht auf. Ein Konstrukt von kollektiver Individualität (schon das Wort ist absurd) kann nicht existieren, wird aber dennoch durch Begrifflichkeiten wie Leitkultur oder Massenbewegung angenommen. Hierdurch werden die gegenläufigen Strömungen noch stärker voneinander getrennt. Spaltungen werden noch deutlicher und Konflikte verschärft.

Gleichzeitig kann bei genügender individueller Festigung und ausreichend vorhandener Sicherheit eine Begegnung zwischen Kulturschilden entstehen, die im weitesten Sinne des Wortes wirklich offen und für beide oder alle Teilnehmenden formend ist.

Flexible individuelle Kulturschilden als Entstehungsbedingung von individuellen Handlungsräumen:

Aus diesen Überlegungen heraus wird deutlich, dass es in pädagogischer und gerade in interkultureller pädagogischer Arbeit darum gehen muss, den Individuen ein Gefühl von Sicherheit und Wertschätzung des eigenen Raumes zu geben.

Begegnungsteilnehmende brauchen die Sicherheit, dass ihre Grenzen beachtet werden und dass diese ihre Berechtigung haben. Wenn ich mich in einer Begegnung² nicht sicher fühle, dann nehme ich zwangsläufig den Anderen als Feind wahr. Wenn meine Grenzen klar und wertschätzend bestehen dürfen, dann kann ich den Anderen aus sicherer und angebrachter Distanz zunächst beobachten, dann Kontakt zu ihm aufnehmen und irgendwann auch Einladungen aussprechen.

Außerdem ist hier das Konzept von Raum bzw. genügend Raum wichtig – vor allem in Hinblick auf den konkreten methodischen Zugang in Bildungsarbeit (siehe weiter unten). Wenn sich Individuen in ihren Räumen – geschützt von ihren jeweiligen eigenen Kulturschilden – bewegen können, dann können sie sich in ihrem eigenen Tempo und mit ihrer eigenen Motivation näher kommen, müssen es aber auch nicht.

Eine Begegnungssituation sollte diesen Raum ermöglichen.

² Der Begriff der Begegnung wird in diesem Artikel nicht durchgängig für eine Gruppenbegegnung im interkulturellen Bildungsbereich verwendet. Begegnungen können auch zwischen Individuen auftreten. Eine Festlegung auf einen bestimmten Deutungsbereich dieser Begrifflichkeit scheint hierbei nicht sinnvoll zu sein. Leserinnen und Leser sind eingeladen, die verschiedenen Begegnungsarten bei der Lektüre gleichwertig zu behandeln und die verschiedenen Spielarten des Begriffs mit der Konzeption abzugleichen.

3. Kulturschilde im interkulturellen Verhandlungsrahmen

Individualität des Kulturschildes:

Die Prämisse eines individuellen Kulturschildes, der zwar durch äußere und insbesondere Gruppeneinflüsse geprägt ist, nicht aber aus ihnen hervorgeht, sondern den gerade im Gegenteil in der Addition der Gruppenteile die Gruppe selbst erst hervorbringt, deutet auf ein gemeinhin auffindbares Missverständnis hin, das in seinen Konsequenzen beachtenswert ist. Durch die gefühlte Kollektivität, die durch den Fehlschluss einer kulturellen Identität aus der Gruppe selbst heraus erst entsteht, werden kulturelle Kollektivitäten erdacht und Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht, erkannt und im schlimmsten Falle sogar konstruiert, die erst zu dem Aufbau von Grenzen und emotionalen Mauern führen. Wiederum sei hier auf den Unterschied von guter und gesund etablierter Grenzziehung auf individueller Ebene und zu aus Angst und Unsicherheit entstandenen Verteidigungshaltungen hingewiesen, wie sie in kollektiv-kulturellen Umgebungen vorzufinden sind. So lässt sich bei jenen konstruierten Grenzen finden, dass sie oft blockieren, was ohne sie auch nicht berührt wird. Wenn ich eine Verteidigungshaltung einem Anderem gegenüber aus Angst und Unkenntnis aufnehme, dann ist die Begründung im Nachhinein nicht wirklich viel wert, da ich den Kontakt zu dem anderen Individuum bereits verweigert habe, bevor ich diese Handlung begründet habe.

Diese Begründungsmuster lassen sich nun auch in interkulturellen Gruppenbegegnungen finden und werden dann verwendet, um zu erklären, warum bestimmte Gruppen so große Schwierigkeiten haben, untereinander Kontakt aufzunehmen, oder warum – in gegenteiliger affirmativer pädagogischer Haltung – bestimmte Begegnungen in ihrem Gehalt übertrieben gelobt werden.

So werden Grenzziehungen, Nationalität und Kultur, gern aber auch Sprache³, soziale Schicht oder sonst eine strukturelle gesellschaftliche Grenzziehung benutzt, um der fehlgeschlagenen Kontaktbemühung – wenn sie denn so genannt werden kann – als Begründung, eher noch als Ausrede zu dienen. Wird versucht, Begegnungen – ob individuell oder in Gruppen, im Alltäglichen wie auch in der Bildungssituation – im national oder kulturell identischen Rahmen zu beobachten, so finden sich genauso viele fehlgeschlagene Begegnungssituationen wie auch in interkulturellen Begegnungen. Oder anders gesagt: Zwei Jugendgruppen oder Individuen aus demselben Land oder aus derselben Straße stehen sich bei gleichwertiger Kommunikationsleistung und -fähigkeit oftmals ähnlich fremd gegenüber wie zwei Gruppen aus völlig unterschiedlichen Kulturkreisen und Nationalitäten. Der einzige Unterschied, der zwischen diesen zwei Begegnungsfällen wirklich zu finden ist, liegt in der unterschiedlichen Bewertung der Kontaktsituation.

³ Auch wenn Sprache eine weniger stark konstruierte Grenzziehung ist und Sprachbarrieren Kommunikation in der Tat erschweren, wird sie dennoch oft in ihrem separierenden Gehalt überbewertet, die verschiedenen Spielarten des Begriffs mit der Konzeption abzugleichen.

Hypothese dieses Artikels ist, dass es viel weniger an der konstruierten kulturellen Kollektivität liegt, wenn Kontakt und Begegnung verhindert werden, als vielmehr daran, wie Individuen und hier nun exemplarisch Individuen in Jugendgruppen in der jeweiligen Kontaktsituation angetroffen werden. Wichtiger als die jeweilige Methode oder das Thema scheint es zu sein, einen sicheren Rahmen für Jugendliche zu schaffen, der ihnen Sicherheit und Raum gibt und gleichzeitig die Möglichkeit, aus einer gesunden Aktivierung heraus in den Kontakt zu treten. Was dies bedeutet, soll im Folgenden beschrieben werden.

Drei Aktivierungsebenen⁴:

Durch den Rückgriff auf Aktivierungsebenen, also auf eine Beschreibung von Körperzuständen, wird deutlich, was im Rahmen dieser Konzeption kulturelle Individualität meint. Es wird vorliegend angenommen, dass in einer idealen Begegnungssituation die hier aufgeführte Ebene mitbedacht werden muss. Wenn auch wohl niemand bestreiten wird, dass Individuen und gerade Kinder und Jugendliche in Alltags- oder Bildungssituationen ein Mindestmaß an körperlichem Wohlbefinden aufweisen müssen etc., finden sich diese Ausrichtung und der Stellenwert dieser Faktoren in gegenwärtigen pädagogischen Gestaltungsanweisungen kaum wieder. Wenn auch der Hinweis auf ihre Bedeutung kein neuer ist und bereits in vielen reformpädagogischen Schriften, angefangen mit Rousseaus „Émile“ vorzufinden ist, scheint es dennoch so, als wäre jeder Versuch im pädagogischen Diskurs, auf die Umsetzung dieser Bedeutungszuschreibung hinzuwirken, dazu verdammt, der Überforderungssituation ‚Bildungsaktivität‘ zum Opfer zu fallen.

Drei Aktivierungsebenen können ausgemacht werden:

- grundlegende und unfokussierte Entspannung
- gesunde Aktivierung⁵
- Anspannung, Überforderung, Dissoziation

⁴ Der Begriff der Aktivierung bezieht sich auf Prozesse des vegetativen Nervensystems (VNS). Das VNS ist – stark vereinfacht – in einer ständigen Bewegung zwischen sympathischer Aktivierung und parasympathischer Regulation. Diese basalen Prozesse haben weitreichende Folgen für alle Organe und Körperfunktionen, gleichzeitig aber auch für Aufmerksamkeitsspanne und Kontaktaufnahmemöglichkeit des Individuums und liegen in im Stammhirn verankerten Flucht-oder-Kampf-Reaktionsmustern. Während das VNS etwa in traumatherapeutischen Diskursen mittlerweile eine starke Gewichtung erhält (vgl. einleitend Levine 2011), ist die Anwendung in pädagogischen Settings bisher wenig reflektiert, gleichwohl diese Ebene bei allen Lehr-Lernsituationen zwangsläufig Einfluss nimmt.

⁵ Das Adjektiv „gesund“ bezieht sich hier auf den Aktivierungsgrad. Das VNS muss für jede Handlung eine Grundaktivierung aufweisen. Der Weg zwischen völliger Entspannung und Anspannung/Dissoziation ist insofern als eine Skala zu verstehen. Gesunde Aktivierung meint nuneine für das VNS verkraftbare (nicht überfordernde) Spannung, die sich irgendwo zwischen den beiden extremen Skalenwerten auffinden lässt und es dem Individuum ermöglicht, Handlung bedingende Situationen produktiv zu gestalten. Insofern könnte auch von produktiver oder erfolgreicher Aktivierung gesprochen werden. ‚Gesund‘ ist hier also nicht im Gegensatz zu ‚krank‘ zu verstehen. Für das Verständnis des hier dargestellten Konzepts wäre eine derartige Deutung irreführend.

Grundlegende und unfokussierte Entspannung:

Die grundlegenden, umfassenden und vor allem unfokussierten, nicht ausgerichteten Entspannungssituationen können als pädagogische Sonderfälle beschrieben werden und sollen hier nur der Vollständigkeit halber genannt werden. Ein mögliches Bild hierfür wäre ein in völliger Entspannung grasendes Tier; vollständig gelöst und frei von jeglicher Ausrichtung bzw. Feindeswahrnehmung. Das Konzept des Flow-Erlebens kommt dieser Grundhaltung nahe. Für Begegnungen gerade im interkulturellen Rahmen sind diese Zustände wenig zielführend, weil das Individuum in ihnen keine Notwendigkeit zur Kontaktaufnahme sieht.

Wenn diese Situation auch durchaus sowohl auf individueller als auch auf gruppenspezifischer Ebene vorkommen kann, kann sie nicht Ziel einer Pädagogik der Ermöglichung sein, da sie nicht steuer- bzw. erzeugbar ist, sondern lediglich zufällig auftreten kann. Treten diese Zustände in Kontaktsituationen auf, so ermöglichen sie das Entstehen von Freundschaft und Liebe, werden sie gestört, so können Hass, tiefgreifende Erschütterung bis hin zu starker Traumatisierung auftreten.

Neben der fehlenden Möglichkeit, diese Zustände methodisch herzustellen, ist dies aus ethischen Gesichtspunkten auch nicht zu rechtfertigen, da in ihnen der absolut private und unbedingt zu schützende Raum des Individuums sichtbar wird. Das Öffnen dieses Raumes aber ist ein individuelles Privileg; es darf nie ein – durch eine pädagogische Situation – erzwungenes Ziel sein.

Anspannung, Überforderung, Dissoziation:

Das andere Extrem ist die überfordernde überaktivierte Situation. In ihr ist Kontakt nicht möglich, da das Individuum und dadurch ggf. auch die Gruppe einer strukturell überfordernden Situation ausgesetzt wird. Es kommen hierbei ein hohes Maß an Unsicherheit – oft verbunden mit mangelnder Vorbereitung – mit einer erzwungenen Einschränkung des Raums der Begegnungsteilnehmenden zusammen.

Durch diese Überforderung entstehen Ängste und die Teilnehmenden können nur mit der Situation zurechtkommen, indem sie sich verstecken und ihren Kulturschild kollektivieren. Aus der Gruppe heraus werden in diesen Zuständen Verteidigungsreaktionen und präventive Angriffe entstehen.

In der pädagogischen Situation werden diese Zustände oft mit Frustration und Desinteresse verwechselt und die durch Überforderung in übertriebene Anspannung, ja Not getriebenen Jugendlichen somit noch stärker bedrängt. Es kann durch diese zu starke Exposition schlimmstenfalls zu dissoziativen Reaktionsmustern kommen, in denen die Jugendlichen entweder innerlich oder äußerlich aus dem Kontakt treten. Hieraus wird deutlich, warum konfrontative Pädagogik mit äußerster Vorsicht zu verwenden ist und immer ein Rückzugs-

raum und ein geschützter Rahmen erforderlich ist.

Gesunde Aktivierung:

Dieser Aktivierungsrahmen, der weder durch ein Zuviel noch durch ein Zuwenig an Aktivierung gekennzeichnet ist, nenne ich gesunde Aktivierung. In ihm sind die Begegnungsteilnehmenden offen für Kontakt. Die Individuen sind in diesen Zuständen wach, interessiert, fordernd, gespannt und selbstbewusst. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie einer möglichen Begegnung nicht dennoch mit Vorsicht entgegentreten. Gesunde Aktivierung hat gerade nichts mit dem Aufgeben von notwendigen Grenzen zu tun, und in diesem Zustand können wirkliche Feinde leichter ausgemacht werden als in den anderen beiden. Gleichzeitig werden aber nicht alle – sondern eben nur die relevanten – Situationen als potentiell bedrohlich wahrgenommen.

Oftmals kennzeichnen sich pädagogische Begegnungssituationen in gesunder Aktivierung durch ein Gefühl von schnell vergehender Zeit, Leichtigkeit der Lerninhalte, die allerdings dabei als interessant bewertet werden und durch ein motiviertes Sich-Einbringen der Kinder und Jugendlichen geprägt sind. Wer in diesen Situationen die Lerngruppe nicht genügend fordert, der wird ihre Aufmerksamkeit bald verlieren. In diesen Situationen ist vieles möglich, gleichzeitig muss die Lehrperson aber angstfrei in ihnen auftreten, sonst steht sie der Lerngruppe hilflos und selbst überfordert gegenüber.

Eine Pädagogik der Ermöglichung muss diese Aktivierungsebene in pädagogischen Begegnungen als Ziel haben.

4. Gesunde Aktivierung vs. Überforderung

Im Folgenden soll hier an drei pädagogischen Situationen beispielhaft verdeutlicht werden, wie sich Zustände gesunder Aktivierung von Überforderungssituationen unterscheiden. In ihnen zu beachten ist immer wieder, dass gesunde Aktivierung mit einer subjektiv empfundenen Sicherheit zusammenkommen muss bzw. in der Überforderung diese zwangsläufig eingeschränkt wird.

Ermöglichte Erfahrung: Differenzierung vs. Reproduktion

Ob pädagogische Begegnungssituationen produktive Erfahrungen ermöglichen, hängt in starker Weise von dem Aktivierungsgrad der jeweiligen teilnehmenden Individuen ab. Bei gesunder Aktivierung wird das Individuum etwa die eigene Gruppe als Vergleichsrahmen verwenden und mögliche Unterschiede lernproduktiv im Sinne von Differenzierungen wahrnehmen.

In der Überforderung werden diese Situationen als potentiell bedrohlich begriffen. Wieder wird sich in kollektiv-konzeptionelle Kulturschilde zurückgezogen. Die eigene Gruppe wird insofern entweder idealisiert oder übertrieben negativ wahrgenommen. Die möglichen Unterschiede wie auch die Gemeinsamkeiten laufen dann gegen eine Wand an oder die Individuen verhalten sich wie die buchstäbliche Fahne im Wind, die sich durch jegliche Äußerung aus der richtigen Richtung leiten lässt. Anstatt also zu Kontaktaufnahme und Differenzierung zu führen, reproduziert dieselbe Lernsituation Vorurteile und ablehnende oder überaffirmative Haltungen und festigt bestehende kollektiv-kulturell konstruierte Grenzen.

Themenwahl: Motivation vs. Defizit

Auch die Themenwahl lässt sich in Hinblick auf den Aktivierungsgrad der Lerngruppe untersuchen. In der gesunden Aktivierung werden auch schwierige Themen angegangen und motiviert erkundet. Hindernisse und anstrengende Lernabschnitte bis hin zu Erfahrungen von Scheitern sind in ihnen verkraftbar bzw. lernproduktiv von der Gruppe oder dem Einzelindividuum verwendbar. In der gesunden Aktivierung stehen die Einzelnen in ihrer Kraft und können sie soweit wie nötig und möglich abrufen.

In der Überforderung wiederum werden die Themen entweder als zu schwer, ungerecht sowie mit heimtückischem Hintergedanken der Lehrperson ausgesucht empfunden oder im Gegenteil als zu leicht und unterfordernd wahrgenommen. Die Teilnehmenden in der Begegnungssituation erkennen überall den Makel im Lernstoff, in der Lehrperson und in sich selbst, oder es herrscht eine zähe und undurchdringliche Indifferenz gegenüber allem. Ein Hintergrund für dieses Verhalten ist, dass die überforderte Aktivierungsebene zu viel Energie auf Körperebene freisetzt. Die Individuen sind hierdurch entweder aufbrausend, explosiv, weil viel zu viel Energie in ihnen für viel zu geringe Leistungen bereitgehalten wird, oder durch ein Gefühl von Überforderung die vorhandene Energie blockiert wird und – wenn auch unterbewusst – eine Ohnmachtserfahrung besteht.

Begegnungen: Neugierde vs. Erwartung

Auch bei (interkulturellen) Begegnungen kann der Unterschied zwischen gesunder Aktivierung und Überforderung erkannt werden. In dieser finden individuelle, echte Begegnungen mit Teilnehmenden aus der eigenen und der anderen Gruppe statt. Es herrscht ein offener und neugieriger Kontakt, der zunächst und soweit wie möglich urteilsfrei eingegangen wird. Für diesen Kontakt ist es in der gesunden Aktivierung nicht notwendig, kollektiv-kulturelle Unterschiede zu konstruieren. Die Individuen tragen zwar ihren Kulturschild mit sich, verwenden ihn allerdings als hilfreichen Schutzrahmen, hinter dem sie hervortreten können, nicht als Verteidigungswerkzeug. Da der jeweils andere Begegnungsteilnehmende in der gesunden Aktivierung nicht

als Feind angesehen wird, sondern zunächst einfach als jemand, der meiner eigenen Grenze begegnet, ist eine kämpferisch-verteidigende Grundhaltung für das Individuum nicht notwendig.

In der Überforderungssituation wiederum wird jede Begegnung unter dem Vorzeichen kollektiv-kultureller Konstruktion bewertet. Die Kategorien der anderen und eigenen Kultur, Nation, Gruppe, Meinung, politischen Orientierung, Stärke bzw. Schwäche, sozialen Schichtzugehörigkeit etc. finden in allen Kontaktsituationen Anwendung und stehen jeder wahren Begegnung hinderlich im Weg. Kontakt wird insofern immer nur auf kanalisierte Art eingegangen, besser erzwungen. Die Begegnungsteilnehmenden wissen in dieser Konstellation immer bereits, wie es ist bzw. wie der Andere ist. Stereotype und Vorurteile werden in diesen Situationen bedient und reproduziert.

Gerade aus dem letzten Beispiel wird deutlich, wie wichtig der Fokus auf die jeweilige Aktivierungsebene von Begegnungsteilnehmenden ist und wie auch bei ansonsten wohlgemeinter pädagogischer Bemühung gerade konstraintendierte Ergebnisse durch Begegnungen erzielt werden können.

5. Desiderate für die außerschulische interkulturelle (politische) Bildung

Unter der Grundannahme, dass jegliche gesellschaftliche Handlung bereits per se politisch ist, kann jegliche pädagogische Handlung als schlechthin Politik bestimmende bzw. gestaltende gewertet werden. Um nicht zu sehr in die Allgemeingültigkeit abzugleiten, mag die Suche nach der politischen Dimension dennoch spezifiziert werden. Bei interkulturellen Begegnungen, und dies besonders in außerschulischen Formaten, kann diese politische Dimension allerdings geradezu notwendigerweise angenommen werden. Wenn bestimmte Träger interkultureller pädagogischer Begegnungsarbeit etwa ein Verbot politischer Themen in ihren Projekten vorgeben,⁶ so zeigt dies, für wie brisant das Politische im interkulturellen Format angesehen wird. Dass eine Vermeidung politischer Thematik aus meiner Sicht nicht zielführend ist, soll weiter unten gezeigt werden.

Gleichwohl nimmt diese Prämisse nicht nur, aber speziell die interkulturelle Bildung in große Verantwortung. Da in der Begegnungsarbeit direkt an dem Ab- oder Aufbau von Vorurteilen gearbeitet wird, je nachdem ob die Begegnung in gesunder Aktivierung oder einer Überforderungssituation stattfindet. Insofern soll der Artikel hier auf eine notwendige Professionalisierung politischer Bildner im außerschulischen Bildungsbereich hinweisen. Diese bezieht sich darauf, dass Lehrkräfte – in welcher Position auch immer – darin geschult werden müssen, Überforderung auf Körperebene zu erkennen. Es macht einen gewaltigen Unterschied, ob ein Jugendlicher sich einem Lernprozess verweigert, weil er ihn in gesunder Aktivierung einfach unterfordert oder weil er, in eine Überforderungssituation gebracht, gar nicht anders

⁶ Im Zuge der vertraglich zugesicherten Vertraulichkeit erfolgt dieser Hinweis ohne eine konkrete Namensnennung.

kann als sich durch Verweigerung zu schützen. Nochmals sei hier darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Verweigerungshaltungen auch um unterbewusste Prozesse handeln kann.

Gleichzeitig ergeben sich durch die Ausrichtung auf gesunde Aktivierung in Begegnungssituationen pädagogische Anliegen sowohl für die Inhalte und Methoden als auch für die Behandlung der Gruppe und des Individuums.

Inhalte und Methoden in Begegnungssituationen:

Die verschiedenen Inhalte und Methoden, die sich in der interkulturellen Begegnungsarbeit finden lassen, zeichnen sich meist durch eine stark erlebnis- und handlungsorientierte Ausrichtung aus. Gerade an dieser Ausrichtung wird erkennbar, dass ihnen meist unbewusst das Ziel der gesunden Aktivierung unterliegt. Gleichzeitig vergessen sie oftmals aber die Aspekte der Sicherheit und des zu gewährenden Raums. Die Auswahl der Thematik und der hierfür zweckdienlichen Methodik muss also unter den Aspekten Sicherheit und Schutz des persönlichen Raumes getroffen werden.

Für den Bereich der Sprachanimationen bedeutet dies etwa, dass die gewählte Animation zwar fordernd, aber für jedes Gruppenmitglied machbar sein muss.

Energizer müssen unter den Kriterien Körperkontakt und Reproduktion von Stereotypen geprüft werden. Oftmals beinhalten gerade diese Methoden ein unangebrachtes Maß an Körperkontakt, der die einzelnen Teilnehmenden überfordern kann und evtl. Jugendliche in Berührungssituationen zwingt, die potenziell traumatisierend, auf jeden Fall unsicherheitsfördernd wirken können. Andere verwenden im Zuge von Auflockerung teilweise sexistische oder rassistische Kategorien. So etwa der Energizer „James Bond“, bei dem durch eine Zurschaustellung der Anhimmlung eines männlichen Idols weibliche Schwäche und Unterordnung unter männliche Stärke porträtiert wird. Außerdem befinden sich weiterhin Methoden im anwendungsorientierten Lektürebereich, die eher Stereotype reproduzierende und festigende Elemente beinhalten (siehe hierzu etwa die Methode „alpha-beta“, vgl. Niklas 2015).

Im Bereich der antirassistischen und antidiskriminierenden Methoden wie auch in den Methoden der Diversity Education (Pädagogik der Vielfalt) ist sowohl die Themenwahl zu beachten, die potentiell immer eine mögliche Überforderung der einzelnen Begegnungsteilnehmenden ermöglicht als auch die Haltung der Lehrperson von Bedeutung. Diese muss gerade bei diesen Themenbereichen in der Lage dazu sein, den Rahmen der Begegnung zu halten und darauf zu vertrauen, dass auch in der Gruppe entstehende Konflikte lernproduktiv genutzt werden können. Gleichzeitig ist es wichtig, dass nicht blind auf einmal gewählte Methoden vertraut wird, da ansonsten trotz positiver Intention der Lehrperson Kontraintendiertes auftreten kann.

Raum der Gruppe in der Begegnungssituation:

Für den Umgang mit der Gruppe bedeutet eine Pädagogik der Ermöglichung, die Stärken der Gruppe zu sehen und zu nutzen. Gleichzeitig dürfen hierdurch die Unterschiede zwischen den Gruppen als Ganzem und den Individuen in ihnen nicht übersehen, sondern müssen im Gegenteil wertgeschätzt werden. Um gerade diesen Unterschieden gerecht zu werden, sollte bei der Programmgestaltung auf eine abwechslungsreiche Methodik geachtet werden, dadurch diese sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Individuen angesprochen werden. Bei genügender Variabilität wird hierdurch jedem Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, aufzutauchen und sich in das Thema einzubringen. Bei genügend derartiger Erfolgserlebnisse können dann auch Versuche unternommen werden, sich in Bereichen zu beteiligen, die eher schwach ausgeprägt sind.

Hierbei ist zu beachten, dass Unwille und Verweigerungshaltungen bei Arbeitsaufträgen und Handlungsanweisungen je nach der Aktivierung der Individuen besonders behandelt werden müssen. Bei Jugendlichen in gesunder Aktivierung kann auf diese dem Lernprozess hinderlichen Haltungen durchaus konfrontativ eingegangen werden, im Sinne eines Antippens und Bearbeitens. In einer Überforderungssituation hingegen müssen diese Verweigerungshaltungen sehr ernst genommen werden, da sie evtl. vorgeschobene Schutzmechanismen sind, die bei Nichtbeachtung zu starken individuellen und gruppenbezogenen Turbulenzen führen können.

Raum des Individuums in der Begegnungssituation:

Für das Verständnis dafür, was mit Raum bzw. Gestaltungsraum des Individuums gemeint ist, sei hier auf drei unterschiedliche Grenzen des Individuums hingewiesen, die in pädagogischen Begegnungssituationen zu beachten sind (siehe Abb.1).

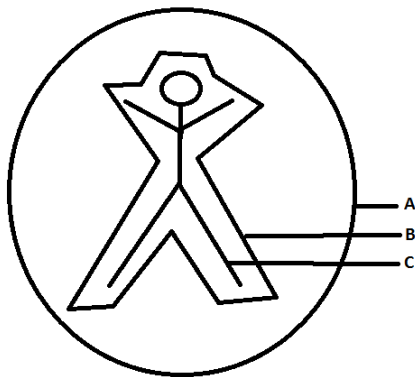


Abb.1: Die drei Grenzen des Individuums

Die in der Abbildung mit A betitelte äußerste individuelle Grenze ist der Kulturschild. Der Raum, den das Individuum in ihm hat, ist je nach subjektiv gefühlter Sicherheit, Erfahrung und Wissen unterschiedlich groß. Je nachdem, ob es sich bei dem Kulturschild um eine kollektiv-kulturelle Konstruktion oder um einen individuell-sicheren und gefestigt-interessierten Kulturschild handelt, ist diese Grenze geschlossen oder durchlässig. Vorurteilsbehaftete und in Kollektivkreisen verwurzelte Individuen in Gruppen werden bereits an der Grenze A den Anderen aufhalten. Gleichzeitig wird die Grenze A geschlossen und aufgerüstet, wenn der Körperzustand des Individuums in die Überforderung geht. Ist eine Situation überfordernd und unsicher, sind starre Leitlinien und Glaubenssätze auf Grund ihrer schnellen Antwort gebenden Funktion hilfreich; wird dann die defensive Funktion des Kulturschildes deutlich. In einem Zustand gesunder Aktivierung hingegen sind die Grenzen offen und es können Einladungen ausgesprochen und Ausflüge beschritten werden. Die starre kulturelle Kategorisierung löst sich hier weitgehend auf und es entsteht ein eher zweifelnder Umgang mit gesellschaftlichen und kulturellen Fragen. Wenn aus Sicherheit heraus die Welt erkundet wird, dann ist die Unklarheit in ihr leichter zu verkraften. Der Kulturschild wirkt dann vielmehr in der Werte präsentierenden Funktion, die schon die Wappenschilde im Mittelalter innehatten.

Der unter B dargestellte individuelle Gestaltungsraum ist der Ort, in dem Begegnung lernproduktiv stattfinden kann. Wie gesagt können Individuen, die in einer Überforderung sind, hier nicht mit anderen Individuen in Kontakt treten. Dieser Ort ist allein für diejenigen nutzbar, die in gesunder Aktivierung und sicher in die Begegnungssituation treten. Die Grenzen von B sind fließend und situations- und präferenzbedingt. Sie können von Begegnung zu Begegnung, von Kontakt zu Kontakt unterschiedlich geformt sein.

Die dritte Grenze C beschreibt die fundamental private und unbedingt zu schützende Grenze von Haut und Psyche. Kein pädagogischer Auftrag darf bis an diese Grenze herantreten. Diese Grenze ist unbedingt als unverhandelbarer Schutzraum zu sehen. Die Berührung der Grenze B darf nicht diesen sehr persönlichen Raum punktieren. Konfrontativ-pädagogische thematische oder methodische Zugänge sind hier unbedingt zu vermeiden. Diese an sich selbstverständliche Grundlage pädagogischer Handlung, die mit dem Verbot, Kinder und Jugendliche zu schlagen bereits eine deutliche Würdigung erhielt, wird hier nochmals benannt, weil es gerade in der außerschulischen Methodenvielfalt immer wieder Übungen und Einstiegsspiele gibt, die ein sehr hohes Maß von Berührung, ob Haut oder Psyche, verlangen.

Während diese nun bei Teilnehmenden, die ein auf genügend Sicherheit aufbauendes psychologisches Grundgerüst zurückgreifen können, unproblematisch und lernproduktiv sein können, können sie wiederum bei Jugendlichen, die in irgendeiner Weise traumatisiert wurden oder schlimme Erfahrungen in ihrer Geschichte haben, die also über weniger sichernde Grundlagen verfügen, verheerende Konsequenzen und Kontaktabbrüche bewirken.

Ein Beispiel: In einer Jugendmaßnahme bat ich die Teilnehmenden, Landkarten ihrer Hei-

matorte zu malen. Eine Teilnehmerin kam nach der Hälfte der Zeit mit einem fast unbemalten Blatt Papier zurück. Eine Kleinstadt mit 50.000 Einwohnern war lediglich durch drei Häuser, eine sie verbindende Straße und eine Bushaltestelle repräsentiert. Der gesamte rechte Bereich des Blattes war leer. Sie äußerte, dass sie fertig sei. Auf meine Frage, ob ihr auf der rechten Seite noch etwas für den leeren Platz in den Sinn kommen würde, fing sie an zu zittern und entfernte sich merklich sowohl körperlich als auch innerlich. Nur durch meine Frage habe ich in dieser Situation das Mädchen an eine Situation, etwas sie in der Vergangenheit Traumatisierendes erinnert. Und hätte ich hier weiter Druck gemacht und von ihr verlangt, dort wirklich noch etwas zu malen, so hätte ich sie wohl bis hin zu einer Retraumatisierung führen können. Ich nahm ihr in dieser Situation das Blatt aus der Hand und sie beruhigte sich wieder.

Das Beispiel zeigt, wie klein die Schritte sind, die Begegnungsteilnehmende überfordern können und wie viel Sensibilität bei Methodenwahl und – noch viel stärker – bei ihrer Durchführung an den Tag gelegt werden muss.

Diese Grundbedingung für wirkliche Begegnung, also die Berührung und Berücksichtigung der Grenze B ist nicht etwa lediglich für die Jugendlichen oder Begegnungsteilnehmenden anzuwenden. Auch die Gruppenleitung muss aus diesem Bereich, also angstfrei und interessiert, agieren. Dann ist es auch ihr möglich, mit den einzelnen Individuen in Kontakt zu treten, sie also als einzelne Menschen und nicht als rein kollektiv wahrgenommene Gruppe zu sehen. Dann ist es ihnen auch möglich, ohne Maske und pädagogischen Schein in den Kontakt mit den Individuen in der Gruppe zu treten.

Unter dieser Leitungsrolle können die Individuen selbstbestimmt auftauchen – zunächst vielleicht versteckt hinter ihren Kulturschilden. Es darf hierbei dann nicht darum gehen, ihnen diese zu entreißen oder auf deren Fehler hinzuweisen, sondern nur darum zu warten, bis das einzelne Individuum – und wenn auch nur für sehr kurze Zeit – mal dahinter hervorkommt oder es durchlässiger werden lässt, sich also entspannt und sicherer fühlt. In diesen Momenten kann ich als Leitungsperson das sich leicht zeigende Individuum begrüßen. Wenn es sich aber versteckt, so kann der Kulturschild – vorausgesetzt, das Individuum befindet sich in einem Zustand gesunder Aktivierung – angetippt werden, leicht mit Begrifflichkeiten, Konzepten und Bildern an der Fassade des Schildes gerüttelt werden und dann der Moment abgewartet werden, in dem das Individuum kurz neugierig hinter der Fassade hervorblickt und seinen individuellen Gestaltungsraum erkundet.

Diese kurzen Momente sind der Boden für wirkliche und individuelle Begegnung und bei ihnen ist manchmal weniger mehr und schützt vor Überforderung.

6. Gesunde Aktivierung im individuellen Gestaltungsraum

Idealzustand einer Pädagogik der Ermöglichung:

Aus den Ausführungen muss deutlich geworden sein, dass es sich hierbei um einen Idealzustand einer Pädagogik der Ermöglichung handelt, der in der normal-pädagogischen Überforderungssituation nur schwerlich immer und mit jedem Begegnungsteilnehmenden gleichzeitig zu erreichen ist. Andererseits ist das Verständnis dafür, was Vorurteile, Ressentiments und Abneigungen bedeuten können, im Kontext der Kulturschilde (kollektiv-kulturell oder individuell-sicher) und der angesprochenen Räume, in denen Inhalt und Methode ansetzen, für die Begegnungsleitung wichtig, um Prozesse besser leiten zu können.

Gleichzeitig ist der Vorteil einer Beachtung dieser Konzeption, dass die quantitativ viel seltener vorkommenden Begegnungssituationen qualitativ in weit höherem Maße für das Individuum bedeutsam sind. An diesen einen Moment in der Begegnung, in dem ich und der andere Teilnehmende wirklich herzlich gelacht haben, werde ich länger und intensiver denken als an die Situationen im Plenum, in denen die zwei Gruppen getrennt voneinander saßen; wahrscheinlich werde ich die letzteren sogar schon bald vergessen haben.

Gleichzeitig können Zustände gesunder Aktivierung bei gesicherten individuellen Gestaltungsräumen durch eine bedachte Methodenwahl und einen gehaltenen thematischen Zugang in hohem Maße befördert werden. Oft reicht es schon aus, die Teilnehmenden auf ihre eigenen Anspannungen aufmerksam zu machen oder Unsicherheiten und Ängste sensibel zu thematisieren.

In diesen Zuständen werden Bildungsangebote von den Jugendlichen ernst genommen und wertgeschätzt. Freude, Spannung, wahre Emotion, Originalität, Echtheit etc. sind in ihnen vorhanden und die Individuen wirken in ihren Äußerungen, ob Sprache, Haltung, Gestik oder Mimik betreffend, authentisch.

Gegenwärtige Notwendigkeiten:

Die gegenwärtig angespannte politische Lage, die Zwiste, die in nationalen Kontaktsituationen vorkommen und die Vehemenz und Härte, ja die Gewalttätigkeit von Sprache, Haltung und Kontext, in dem pädagogische Arbeit momentan agieren muss, offenbart eine notwendige Ausrichtung und Rückbesinnung auf entwicklungspsychologisch entscheidende Grundbedingungen wie Sicherheit, Grenzen wahrnehmen und ziehen können und wirklich auftauchen können. Ohne die Mikro-, Meso- und Makroebene vermischen zu wollen, sind gerade in der politischen Begegnungsarbeit die Weichen zu stellen. Ob Jugendliche hin zu

einer gemeinsamen Zukunft denken, einer Idee eines gemeinsamen Europas,⁷ langfristig einer Welt folgen, die auf zunehmenden Grenzabbau und Frieden ausgelegt ist, oder ob sie sich hinter kollektiv-konstruierten Kulturwahrheiten verstecken werden, ist zunächst durch die Frage bedingt, ob sie zu dieser Offenheit durch den pädagogischen Kontext, in dem sie aufwachsen, befähigt werden, dieser ihnen also ermöglicht wird oder nicht.

Die notwendige Beantwortung der Frage, in welche Richtung sich die politische Bildung in Verbindung mit interkulturellem Lernen bewegen will, wird langfristig bestimmen, in welcher Welt wir leben werden. Hierbei geht es also auch um die Verantwortungsübernahme durch die Lehrpersonen. Zwar wird für die Zukunft der verantwortlich agierende offene Erwachsene gesucht, aber von wem soll er dies lernen wenn nicht von denen, die ihn in seiner Jugend begleiten.

Für das interkulturelle Lernen muss dies etwa bedeuten, dass der Lernprozess individualisiert wird, dass er nicht mehr durch kollektiv-konstruierte Annahmen torpediert wird. Und gleichzeitig darf keine Angst vor der als überfordernd wahrgenommenen Begegnungssituation durch das Verstecken der Leitung hinter einem „Methodenschild“ erzeugt werden, also nicht hinter einer Strukturierung von interkulturellem Kontakt durch Methoden und nicht durch Inhalte verborgen bleibt.

Teamende etwa müssen die Angst vor gesunder Aktivierung verlieren, vor den Situationen also, in denen die Lerngruppe fordert und sich nicht einfangen lassen will durch zu stark vorgegebenen Inhalt. Teamende müssen weiterhin selbst gesund aktiviert sein, um selbst authentisch sein zu können. Und sie müssen jede Chance nutzen, in dem das Individuum als Einzelnes oder in der Gruppe in einer Situation auftauchen will und es hierbei unterstützen.

Flexibilität und Spannung:

Die Begegnungssituation kann insofern gut in einer Haltung von Flexibilität und Spannung wiedergegeben werden. Sie kann vom Leitenden als Flusslauf wahrgenommen werden, der durch Dämme, Schleusen, Überlaufbecken und Deiche zwar begleitet werden, in seinem Weg aber nicht wirklich völlig gesteuert und verändert werden kann.

Und sie kann als große Ungewissheit wiedergegeben werden. Für die Begegnungsleitung kann dies nur bedeuten, dass eine Lust am Ungewissen entstehen muss, und dies vor allem über die Themenwahl. Themenkomplexe, die wir vollständig kennen, können wir nicht mehr gut und engagiert vermitteln. Bedingte – nicht vollumfängliche – Unwissenheit im Thema kann also als Grundbedingung für gute Lehre gesehen werden. Das Ungewisse ist gleichzeitig also auch das Treibende. Hieraus ergeben sich wiederum Rückschlüsse auf das Verhältnis der Lehrperson zum Lernenden (s.o.).

⁷ Einen Einblick in eine mögliche verantwortliche und gemeinsame Ausgestaltung europäischer Bildungsarbeit kann bei Busch 2016 gefunden werden.

7. Plädoyer für eine Pädagogik der Ermöglichung

Eine Pädagogik der Ermöglichung traut sich, Jugendliche gesund zu aktivieren und sie damit zu stärken. Sie traut sich auch zu, die nun erstarkten Jugendlichen in pädagogischen Begegnungssituationen zu halten und ihnen Differenzerfahrungen und Lernanlässe näher zu bringen. Hierdurch ermöglicht sie es Individuen erst, hinter Kulturschilden hervorzukommen und authentisch und ungezwungen den eigenen Gestaltungsraum zu erkunden. Erst dadurch wird die Bedingung für Kontakt gelegt, weil frühestens jetzt ein erkundeter Gestaltungsraum von außen berührt werden kann, ohne dass Mauern, Vorurteile und Rassismen dem im Weg stehen.

Die Unsicherheit, die eine derartige pädagogische Zielsetzung aufwirft, darf hierbei kein Hinderungsgrund sein. Die Begegnungsleitung muss sich bewusst sein, dass sie nicht alles weiß, nicht alles kann und nicht jede Situation meistern wird. Wenn sie aber selbst in gesunder Aktivierung und mit einem authentischen Auftreten den eigenen individuellen Gestaltungsraum ausfüllt und kennt, kann sie zumindest selbst eine Begegnung zu den anderen Individuen ermöglichen. Das ist mehr, als viele Jugendliche überhaupt kennen.

Oftmals scheint folgender Gedankengang an eine pädagogische Begegnungssituation gestellt zu werden: „Wer sich vornimmt, Brei zu formen, der braucht viel Geduld; wer das Ganze dabei noch immer feucht und formbar halten will, der braucht einen Strick.“ – ein Gedankengang also, der eine scheinbar notwendige Rigidität den Jugendlichen und der eigenen Leitungsrolle gegenüber einnimmt und eine Idealvorstellung von ihnen hat, was im Umkehrschluss bedeutet, dass es auch einen Gegenpart zu diesem Ideal gibt, was den defizitären Blick wiederum einlädt. Eine Pädagogik der Ermöglichung versucht aufzuhören, den Jugendlichen als „Brei“ zu betrachten. Anstatt ihn zu formen, versucht sie durch authentisches, verantwortungsvolles, humanistisches und weltgemeinschaftsorientiertes Verhalten ein Vorbild zu geben und gleichzeitig den Raum und die Sicherheit bereitzustellen, die dem Jugendlichen das Auftauchen und Sich-Zeigen und das Erkunden seiner Welt ermöglicht. Sie vertraut darauf, dass sich Kinder und Jugendliche irgendwann an die guten Rollenmodelle und Vorbilder erinnern werden und diejenigen vergessen bzw. ablehnen werden, ihnen also entgegentreten, die sie mit einer Idealvorstellung im Kopf zu formen versuchten.

Die Zielvorstellung für Teilnehmende an pädagogischen Begegnungssituationen ist es, gesund aktiviert und authentisch mit Lust am Erkunden des individuellen Gestaltungsraums im Kontakt zu sein. Dies wird durch eben diese Haltung bei der Lehrperson und das Ablegen der gefühlten Notwendigkeit, Lernprozesse im Ganzen vorherbestimmen zu müssen, ermöglicht. Ziel ist es für die Lehrperson vielmehr, neugierig auf und offen für das Auftauchen des Individuums in der Begegnungssituation zu sein, neugierig also auf die Momente von authentischem Kontakt.

Literatur

Busch, Matthias 2016: „Friede, Freiheit, Vorurteil?“ – Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven europapolitischer Bildung in europäischen Krisenzeiten. In: Zeitschrift Außerschulische Bildung, 4-2016 (i.E.).

Hall, Edward T. 1990: The Silent Language. New York: Anchor Books.

Hofstede, Geert 2001: Lokales Denken, globales Handeln. 2. durchges. Aufl. München: DTV.

Huntington, Samuel P. 1998: Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. 9. Aufl. München: Goldmann-Verlag.

Levine, Peter 2011: Sprache ohne Worte: Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. München: Kösel.

Moosmüller, Alois 2004: Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Hans-Jürgen Lüsebring (Hrsg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Saarbrücker Studien zur interkulturellen Kommunikation, S.45-67.

Niklas, Juliane 2015: Alle anders – alle gleich. Plädoyer für einen kritischen Umgang mit dem Kulturbegriff in internationalen Jugendbegegnungen. In: Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 3. Demokratiepädagogik und Rechtsextremismus. Schwalbach Ts: Wochenschau-Verlag, S.104-112.

Thomas, Alexander 1993: Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.377-424.

Tylor, Edward Burnett 1958 [1871]: Primitive Culture. New York: Harper & Row.

Teil II: Transnationale Bildungsarbeit in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Fördermöglichkeiten und Perspektiven transnationaler Bildungsarbeit in Europa

Podiumsdiskussion mit Iwona Kowalczyk (IK), Antje Sember (AS), Jarosław Brodowski (JB) / Moderation: Tom Urig (TU)



TU: „Fördermöglichkeiten in Europa“ ist natürlich ein sehr weites Feld und ich würde gern zu Beginn einfach Sie in der Runde bitten, nochmal kurz Ihre Institution vorzustellen, wer sind Sie, wen fördern Sie, was machen Sie, was ist vielleicht auch Ihre Förderphilosophie, sodass wir einen Einblick bekommen, wen wir hier am Tisch haben.

IK: Ich heiße Iwona Kowalczyk. Ich arbeite seit 17 Jahren in Stettin. Obwohl ich studierte Lehrerin bin und 5 Jahre lang in einem Lyzeum gearbeitet habe, auch beim deutsch-polnischen Jugendaustausch, arbeite ich heute als Beamtin bei der Euroregion Pomerania – einer Einrichtung, die es in dem deutsch-polnischen Grenzland seit über

20 Jahren gibt. Unser Aufgabenbereich hat sich innerhalb von diesen 20 Jahren sehr geändert. Ich kann mich an unsere ersten Aufgaben erinnern, Europastunden und Akquirieren von Fördergeldern aus den sog. Hilfsfonds, wie auch an den Moment, als unsere deutschen Partner schon die Interreg-Fördergelder in Anspruch nehmen konnten – das sind Fördergelder für die grenzüberschreitende Arbeit – und wir noch nicht. Auf den beiden Seiten der deutsch-polnischen Grenze stehen relativ große Fördertöpfe für die sogenannten weichen Projekte – INTERREG III und INTERREG IV – zur Verfügung, und nun warten wir auf die Implementierung des INTERREG V A-Programms. Wir haben auch eine zweite Finanzierungsquelle. Wir vertreten in unserer Region das Deutsch-Polnische Jugendwerk und in diesem Bereich sind wir für die ganze Wojewodschaft auf der polnischen Seite zuständig. Wir haben auch einen Partner auf der deutschen Seite und fördern ganz andere Jugendprojekte als im schulischen oder außerschulischen Austausch, z.B. der Warschauer oder Breslauer Schulen mit Berliner Schulen, da der Charakter der grenznahen Austauschprogramme sich von dem Austausch zwischen Bildungsstätten im Landesinneren sehr unterscheidet.

TU: Gut, vielen Dank! Frau Sember, wie sieht die Förderlandschaft im Ministerium aus? Was wird gefördert?

AS: Mein Name ist Antje Sember und ich arbeite im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Referat für Europäische und Internationale Jugendpolitik. Unter anderem begleiten wir die Arbeit des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes, aber auch des Deutsch-Französischen Jugendwerkes und der Koordinierungszentren für den Deutsch-Tschechischen Austausch Tandem, für den Deutsch-Israelischen Austausch ConAct und die Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch. Im Wesentlichen ist unser Förderinstrument der Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), der auf der einen Seite die Arbeit der bundeszentralen Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland gewährleistet und auf der anderen Seite im Sinne der Anregungsfunktion des Bundes modellhafte Projekte fördert. In diesem Rahmen wurde vor einigen Jahren als ein Projekt des Innovationsfonds des KJP die Gründung und Eröffnung des deutsch-polnischen Schülercafés hier im Schloß Trebnitz finanziell unterstützt.

TU: Danke schön! Und das Deutsch-Polnische Jugendwerk.

JB: Das Deutsch-Polnische Jugendwerk feiert dieses Jahr den 25. Jahrestag seines Bestehens. Es wurde vor 25 Jahren zusammen mit der Unterzeichnung des Nachbarschaftsvertrags gegründet. Das Deutsch-Polnische Jugendwerk hat Partner im grenznahen Gebiet und Projekte werden aus den Mitteln des Deutsch-Polnischen Jugendwerks über Euroregionen gefördert. Auf der polnischen Seite im Norden befinden sich die Euroregion Pomerania und ihr deutscher Partner Pomerania e.V.

mit Sitz in Pasewalk. Darunter, in Richtung Süden sind die Euroregion Pro Europa Viadrina auf der polnischen Seite und auf der deutschen Seite das Bundesland Brandenburg zuständig für den außerschulischen Austausch. Und weiter südlich folgen noch zwei Euroregionen: Spree-Neiße-Bober und Nysa. Alle anderen Organisationen und Schulen stellen ihre Anträge direkt an das Büro in Warschau oder Potsdam und wir bearbeiten sie und genehmigen die Förderung. Es werden durch das Deutsch-Polnische Jugendwerk jedes Jahr über dreitausend Anträge gefördert. Und ich möchte Ihnen gleich sagen, dass im Prinzip so gut wie kein Projekt abgelehnt wird. Die Vorbereitung des Antrags ist nicht besonders arbeitsaufwändig, um ihn beim DPJW oder einer Zentralstelle einzureichen, und sollte etwas falsch laufen, sollte etwas fehlen, so wird man durch das Deutsch-Polnische Jugendwerk gebeten, den Antrag zu ergänzen, damit er vollständig ist und gefördert werden darf. Von daher auch eine so große Anzahl der geförderten Anträge. Ich nenne vielleicht das wichtigste Kriterium, welches zu erfüllen ist, um eine Förderung von dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk zu bekommen: das Projekt soll den Charakter der Begegnung der Jugendlichen aus Deutschland und Polen haben. Es kann auch ein trilaterales Projekt sein, zwischen Polen, Deutschland und noch einem Land, z.B. deutsch-polnisch-ukrainisch oder deutsch-polnisch-italienisch. Aber es müssen vor allem Polen und Deutsche an dem Projekt aktiv teilnehmen. Was die Thematik anbelangt: Sie dürfen Themen frei wählen, je nach den Interessen der Schülerinnen und Schüler oder dem Profil Ihrer Schule oder Einrichtung, die Sie vertreten. Das, was beachtet werden muss, das ist der Begegnungscharakter, das heißt die Schaffung der Möglichkeiten, sodass im Laufe des Projekts Jugendliche die Chance bekommen, miteinander zu arbeiten und sich gegenseitig kennenzulernen. Massenveranstaltungen, wie zum Beispiel das Fluss-Fest in Deutschland, zu dem Jugendliche aus Polen und Deutschland eingeladen wurden, haben keinen Begegnungscharakter, weil die Jugendlichen nur passiv an den Feierlichkeiten an einem Tag teilnehmen, ohne mit den Kollegen aus dem Land des Partners in Interaktion zu treten. Solche Projekte sind für uns nicht förderfähig, da die Integration, die Möglichkeit, sich gegenseitig kennenzulernen, und Interaktion zwischen Jugendlichen aus beiden Ländern nicht gewährleistet sind. Das ist das wichtigste und im Grunde genommen einzige inhaltliche Kriterium. Es gibt noch andere formale Kriterien, aber gerade für den grenznahen Raum, der als ganz besonderes, für die deutsch-polnische Zusammenarbeit schlüsselwichtiges Gebiet gilt, gibt es praktisch so gut wie keine Kriterien. Es gibt als Kriterium keine Altersgrenze für das Grenzgebiet, obwohl wir sonst nur Projekte fördern dürfen, an denen Jugendliche ab 12. Lebensjahr teilnehmen. Daher finden im grenznahen Raum eine Reihe von sehr spannenden Projekten statt, im Rahmen der Kooperation zwischen Kindergärten oder Grundschulklassen. Im Grunde genommen ist also alles möglich und alles ist in Ihren Händen und wir stehen Ihnen zur Seite und bemühen uns, die Umsetzung Ihrer Ideen und Projekte möglich zu machen.

TU: Vielen Dank für die ersten Einblicke! Jetzt stelle ich mir vor, wir haben hier schon in dem Raum ganz viele Ideen – und lassen Sie uns nutzen, dass wir hier vorne drei sehr erfahrene Profis aus dem Förderbereich haben – und wir sind unter uns und von daher würde ich ganz gerne fragen, was sind denn die guten Anträge, was ist besonders wichtig, worauf kommt es bei den Anträgen besonders an, damit sie auch gefördert werden. Sie hatten eben schon ein paar Dinge erwähnt, aber vielleicht gibt es nochmal aus Ihrer Sicht oder ergänzend noch mehr Punkte, wo Sie sagen: „Ja, das macht einen guten Antrag aus“ oder „Das sind die wichtigen Dinge, auf die wir achten“.



IK: Ich denke, nicht alle können Anträge schreiben. Nicht alle mögen Papier und Papier mag auch nicht alle und wir haben diesen Vorsprung vor den Kollegen aus Warschau oder Potsdam, dass wir meistens unsere Antragsteller kennen. Und wenn ich einen Antrag von einem hervorragenden Didaktiker, einem Lehrer aus Barlinek bekomme, der fantastisch arbeitet, aber der Antrag doch schwach geschrieben ist, dann nimmt er mir das nicht übel, wenn ich ihn darum bitte, den Antrag zu ergänzen, denn ich weiß, dass hinter diesem Mann oder hinter diesem Papier sich eine fantastische und schwere Arbeit eines engagierten Lehrers versteckt. Anträge müssen Kriterien erfüllen. Mein Kollege hat das nicht gesagt, aber es dürfen keine rein touristischen Projekte sein, obwohl ich mir nicht vorstellen kann, dass bei Jugendbegegnungen kein Tourismus dabei ist. Sehr oft ist es so, dass unsere Jugendlichen mit ihren Eltern ins Ausland reisen, aber nicht das eigene Land kennen, und wir bekommen das Feedback, dass dank Kollegen aus Deutschland sie ihre eigene Umgebung kennenlernen. Sie waren hier nie zuvor, das haben sie nie gesehen. Ich weiß am eigenen Beispiel, dass ich nie auf diese Stadt so geschaut habe, wie ich es heute tue. Eine Kollegin aus

Deutschland, die in unserem Büro ein Praktikum absolvierte, eine Läuferin, sagte mir, in Berlin gäbe es keine Plätze zum Laufen. Stettin dagegen sei eine ideale Stadt zum Laufen. Meine Reaktion war eindeutig: „Was sagst du denn? Wo kann man denn hier in Stettin laufen?“ Und sie sagt darauf: „In Stettin ist ein Urwald. Der Urwald ragt in die Stadt hinein. Komm, lass uns zusammen laufen.“ Das war vor 10 Jahren. Der erste Lauf mit meiner deutschen Kollegin. Wir liefen zusammen und erst dann konnte ich, quasi mit Augen einer anderen Person, entdecken, was wir bei uns haben. Dass ist eine Sache. Wir wohnen auch in einer besonderen Region. Stettin ist eine Großstadt. Auf der deutschen Seite, in Mecklenburg sind vor allem Kleinstädte, und Projekte finden oft auf der polnischen Seite statt. Deutsche Kollegen sagen, dass für Kinder aus kleinen Ortschaften ein Ausflug zur Philharmonie oder ins Museum attraktiv ist, oder auch Segeln. Das ist das, was wir auf unserem Gebiet – sozusagen – besitzen. Ich denke, dass unsere Rolle auch die Vernetzung ist oder die Hilfestellung für nationale Partner beim gegenseitigen Kennenlernen. Wir kennen diese Leute schon und wenn jemand anruft und sagt: „Ich habe ein tolles Zirkusprojekt“ und in der Schulung ein anderer Partner sagt: „Ich würde gerne ein Zirkusprojekt machen, aber ich kenne niemanden, ich weiß nicht, wo.“, dann kann ich ganz einfach meine Kollegin aus Silnowo anrufen und sagen: „Hör mal, ein Schulleiter aus Kamień Pomorski möchte ein Projekt machen. Hilf ihm!“ Ich denke also, dass das unsere Rolle ist, denn wir kennen die Menschen hier. Und wir fördern, was geht.

JB: Ich kann es gerne bestätigen, was Iwona gesagt hat. Ich möchte allerdings auf rein touristische Projekte aufmerksam machen, bei denen man davon ausgeht, dass die deutsche Gruppe die polnische Gruppe besucht und es geht nur um das gemeinsame Besichtigen. Jeden Tag findet ein Ausflug statt und ansonsten steht nichts auf dem Programm. Als das DPJW überlegen wir dann, wo der Begegnungscharakter dabei ist. Man kann in ein Land in seiner Freizeit, im Urlaub, in den Sommerferien verreisen und es besichtigen. Das ist keine deutsch-polnische Zusammenarbeit, keine Jugendkooperation. Natürlich sollen im Programm auch regionale, landeskundliche Elemente vorgesehen sein, sie sollen ein Bestandteil des Programms sein. Zumal die Konstellationen der kooperierenden Schulen oder Organisationen – das ist nicht immer Berlin-Warschau... Manchmal ist es ein Dorf in den Vorkarpaten, also einer Region im Südosten Polens, das zum Beispiel den Austausch mit einer Großstadt wie München führt. Und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmenden und die Möglichkeiten, die der Projektstandort schafft, können hervorragend in das Programm der Jugendbegegnung eingebaut werden. In den Jugendaustauschprogrammen passieren manchmal gewisse „Fehler“ oder besser gesagt „Fauxpas“... In den deutsch-polnischen Begegnungsprogrammen wird nicht selten Geschichte als Thema aufgegriffen. Ein Geschichtsprojekt, also die gemeinsame Entdeckung der Geschichte, wird häufig mit dem Besuch in einer Gedenkstätte verbunden. Und ab und zu passiert – das ist so ein Klassiker bei den Programmen in Kleinpolen –,

dass eine Gruppe zu einem Ausflug nach Krakau fährt, unterwegs einen Besuch in dem Salzbergwerk in Wieliczka und im ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz absolviert und in Zakopane übernachtet. Und so leider ohne eine tiefere Reflexion, ohne jegliche Vorbereitung oder Auswertung des gemeinsamen Besuchs im ehemaligen Konzentrationslager. Und dazu, oh Graus, wird manchmal nach einem solchen „Ausflug“, nach einem „eindrucksvollen“ Tag am Abend dann eine Disko veranstaltet. Das passiert wirklich. Wir reagieren dann, greifen in das Programm ein und versuchen mit Betreuern zu sprechen, dass sie es doch etwas anders planen. Und wir machen bewusst, dass ein Besuch in einer Gedenkstätte „unterwegs“ zwischen Krakau und Wieliczka oder Zakopane, dass das nicht ein normaler Museumsbesuch ist. Es sind viel tiefere Inhalte, auf die man sich vorbereiten und die man dann auswerten muss. Wir haben vor zwei Jahren ein sehr attraktives Angebot für Schulen und Organisationen aus Polen und Deutschland vorbereitet, welche Projekte zu historischen Themen umsetzen möchten. Es ist ein Programm unter dem Namen „Wege zur Erinnerung“, durch das wir eine solide Vorbereitung der Gruppen für einen Gedenkstättenbesuch, deren gemeinsame Forschungsarbeit, Umsetzung des Projekts wie auch Auswertung unterstützen. Diese Projekte werden besser gefördert, da sie die Bildungsinfrastruktur der Gedenkstätten in Anspruch nehmen. Sollte jemand von Ihnen ein historisches Thema beim Jugendaustausch aufgreifen mögen, dann möchte ich Sie dazu ermuntern, sich mit dem Angebot des Projekts „Zachować pamięć“, auf Deutsch „Wege zur Erinnerung“ vertraut zu machen.

TU: Vielen Dank. Es wird schon sehr gut deutlich, dass es im Bereich der Förderung nicht darum geht, einen Antrag in den Briefkasten zu stecken und dann hört man irgendwann „ja“ oder „nein“, sondern es ist wichtig, sich oft die Beratung zu nehmen und die Beratung in Anspruch zu nehmen. Und es wurde ja deutlich, was für ein Know-how dort auch vorhanden ist, was man an Hinweisen bekommen kann. Nicht nur Hinweise, um eine gute Förderung zu bekommen, sondern Hinweise, um ein gutes Programm zu bekommen. Also von daher nutzen Sie das, dass dort kompetente Menschen sind, mit denen man auch gut reden kann und im Vorfeld sich auch beraten kann, wie ein gutes Projekt auf den Weg gebracht werden kann. Frau Sember, Sie haben eben gesagt, das Ministerium hat hier das „Café zum Glück“ auch gefördert, also ein besonders innovatives Projekt. Was macht – aus Ihrer Erfahrung – gute, innovative Projekte aus? Was muss man als Projekt mitbringen, damit man eine Chance hat, auch vom Bundesministerium gefördert zu werden?

AS: Ja, das sind eigentlich zwei Fragen, die ich gerne getrennt beantworten möchte. Ich hatte schon darauf verwiesen, dass vom Bundesministerium im Wesentlichen die Aktivitäten der bundeszentralen Organisationen und Vereine gefördert werden. Es kommt darauf an – auch nochmal in Beantwortung der vorangegangenen Frage – die Vorhaben so präzise wie möglich darzustellen, sich Klarheit darüber zu ver-

schaffen, was das eigene Vorhaben mit dem zu tun hat, was die Zuwendungsgeber als Hilfestellung formulieren: der Begegnungscharakter wurde betont, die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Projekte wurde schon angesprochen. Es gilt zu überlegen, was hat das eigene Vorhaben mit dem zu tun, was gefördert werden kann. Und dann diese Dinge so konkret wie möglich zu formulieren, und zwar so, wie Sie das selber planen. Oft wird angenommen, man müsste eine Sprache wählen, die in den Richtlinien vorkommt, die sehr abstrakt ist und sehr aus dem Verwaltungshandeln stammt. Das ist aber nicht erforderlich. Wichtig ist, dass klar wird, was ist Ihr Ziel, wie wollen Sie dieses Ziel erreichen und wie arbeiten Sie dabei mit Ihrem Partner im anderen Land zusammen. Was den innovativen Charakter angeht. Das ist eine sehr schwierige Frage, weil der Begriff der Innovation in der Jugendarbeit letztendlich nicht abschließend definiert ist. Also, ich denke, es geht vielmehr darum, die Arbeit kontinuierlich zu gestalten und diese kontinuierliche Arbeit auch zu fördern und zu unterstützen, und dann an der einen oder anderen Stelle, zu dem einen oder anderen Thema auch mal zu schauen, ob es neue Ansätze, neue Ideen, eben innovative Ansätze gibt. Und dazu gibt es im Rahmen verschiedener Aktionsprogramme immer wieder die Möglichkeit. Es werden Themen formuliert, zum Beispiel im laufenden Innovationsprogramm haben wir das Thema „Die Anerkennung von internationaler Arbeit als non-formales Bildungsangebot“. Das geht auch ein bisschen in die Richtung, was Sie hier diskutiert haben in den letzten zwei Tagen. Aber ich glaube, dass es nicht in erster Linie immer um Innovation gehen kann und gehen soll, sondern dass es darum geht, die bestehenden grenzüberschreitenden Kontakte kontinuierlich zu gestalten und weiterzuentwickeln, sie zu festigen und somit auch über mehrere Jahre für junge Leute Angebote von Begegnungen zu schaffen.

TU: Vielen Dank. Jetzt haben wir hier in den letzten Tagen auch ansprechen müssen, dass es zunehmend auch europaskeptische Tendenzen gibt, in den einzelnen Nationalstaaten, bei uns Pegida und AfD, in Frankreich der Front National, auch in Polen, in Dänemark gibt es solche Bewegungen. Darius Müller berichtete auch von Schwierigkeiten, dass polnische Kooperationspartner jetzt nicht mehr mit im Boot sein dürfen. Wenn Sie schauen, wie die Antragslage bei Ihnen ist oder wie die Nachweissituation ist, merkt man das? Merkt man, dass solche Phänomene eine Rolle spielen, die eher auf nationale Aktivitäten zielen, das Internationale geht dann zurück? Oder kommen wenige Gruppen wegen Pegida? Kann man solche Trends erkennen?

JB: Ich muss sagen, dass die Anzahl der Anträge, die dieses Jahr beim DPJW eingereicht wurden, sogar höher ist als im vorigen Jahr zur selben Zeit. Gemessen nur an der Anzahl der gestellten Anträge oder der bei dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk gemeldeten Projekte sehen wir keine Zurückentwicklung oder Rückgang, was uns sehr freut. Das, was aber dieses Jahr neu ist, das sind die Befürchtungen im Zusammenhang mit Reisen in deutsche Großstädte. Sollte beispielsweise ein Projekt in Köln

stattfinden, kurz nach den Vorfällen am Silvesterabend, dann melden die Eltern den Lehrern ihre Bedenken und wir werden dann von den Lehrern darüber informiert: Ist es sicher nach Deutschland zum Austausch zu fahren? Kann sich mein Kind dort sicher fühlen? Sie sollen natürlich nicht vergessen, dass das keine einseitigen Reisen sind, sondern Begegnungen im Rahmen der Partnerschaften von Schulen oder Organisationen und ich lege es immer nahe, diese Fragen zuerst den deutschen Partnern zu stellen, die dort leben und die Situation am besten kennen. Im Endeffekt kann man in der Regel alle Bedenken klären. Wir haben keine solche Tendenz beobachtet, dass dieses Jahr die meisten Projekte aus Deutschland nach Polen übertragen würden, dass sie eher in Polen umgesetzt würden. Die Verteilung ist gleich, es ist annähernd die gleiche Anzahl von Projekten auf dem Gebiet Polens und Deutschlands. Wir verlangen es nicht, dass ein Projekt mal in Polen und mal in Deutschland stattfindet. Aber es ist natürlich willkommen: Besuch, Gegenbesuch, und so läuft das. Ich sehe im Moment keine beunruhigenden Signale im Zusammenhang mit den politischen Entwicklungen. Das kommt vielleicht noch, aber im Moment können wir uns nicht wegen des abnehmenden Interesses am deutsch-polnischen Austausch beschweren.

IK: Und ich möchte sagen, dass das für die Grenzregion schon selbstverständlich ist, dass man in Deutschland einen Partner hat. Sie sollen sich dessen bewusst sein, dass wir jeden Tag von polnischen Kindergärten und Schulen Anfragen bekommen: „Helft uns bitte, in Deutschland einen Partner zu finden, denn die Schule in der Nachbarschaft hat schon einen Partner. Schaut es Euch mal an, was für Projekte sie machen. Wir möchten es auch.“ Wir versuchen natürlich zu helfen, aber den Partner muss man auf verschiedenen Wegen suchen: durch private oder familiäre Kontakte, Inserate, Partnerbörsen... Wir veranstalten selbst eine Partnerbörse, aber es ist selbstverständlich, dass jemand, der keinen internationalen Austausch führt, sich selber so vorkommt, als ob er am Ufer zurückbleiben würde und alle anderen fahren weiter. Es ist auch selbstverständlich, was der internationale Austausch den Schulen, Schülern, Eltern, Familien bringt. Denn Sie wissen, dass der internationale Austausch nicht nur eine Begegnung von jeweils zwölf Personen aus Deutschland und Polen ist, sondern es ist die Begegnung mit deren Eltern und Großeltern, wenn Kinder bei Familien untergebracht werden, das sind freie Tage, die man bei Familien verbringt und das ist ein gewaltiges Gebiet. Ich weiß nicht, ob Sie das wissen, aber seit 15 Jahren hat unsere Region einen Kooperationsvertrag mit dem Bayerischen Jugendring. Die Bayern hatten mit Rzeszów keine gute Kooperation entwickelt. Durch einen Zufall haben sie mal Stettin besucht und wir haben viel Gemeinsames gefunden. Uns gefallen Berge, ihnen gefällt es an der See und so wandern wir und segeln gemeinsam. In Stettin gibt es eine Schule, die seit 11 Jahren mit einem Gymnasium in Haßfurt kooperiert. Das Gymnasium in Haßfurt ist eine renommierte Schule, dort werden sieben Fremdsprachen unterrichtet. Unsere polnische Schule ist eine durchschnittliche Hotel- und Gaststättenschule, die ein eigenes kleines Hotel betreibt. Aber es gelingt uns, seit

über 10 Jahren zusammenzuarbeiten und der Austausch findet statt. Ich denke, dass mittlerweile wirklich viele Schulen sich in diesem Austausch engagieren und wenn wir über die Angst sprechen, über das, was passiert, ob wir diesen Austausch wollen oder nicht, dann denken unsere Partner nicht an das ganze Deutschland, sondern sie kennen ihre Partnerschule, ihre Organisation und sie fahren dorthin. Wir haben auch nicht mitbekommen, dass es jetzt weniger Anträge wären. Wir bekommen eher Anfragen – „Helfen Sie uns, einen Partner zu finden.“

JB: Ich wollte mich noch kurz auf die Partnerschaften in der Grenzregion beziehen. Das ist eine sehr spannende Erscheinung, denn wenn wir uns die Statistiken anschauen, die Sie auf unserer Internetseite in der Publikation „Zahlen und Fakten“ finden können, welche die Verteilung der Partnerschaften im grenznahen Raum und überhaupt in ganz Deutschland und in ganz Polen darstellen, dann ist das Bild etwas überraschend, weil, wenn wir den außerschulischen Austausch betrachten, dann gibt es die meisten Partnerschaften eben mit den neuen Bundesländern: mit Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Berlin. Und wenn wir uns den Schüleraustausch ansehen, dann bestehen intensive Kontakte zwischen Polen und den alten Bundesländern, vor allem Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und den südlichen Bundesländern. Warum verteilen sich diese Partnerschaften gerade so und nicht anders? Das kann unterschiedlich argumentiert werden. Nach der Wiedervereinigung Deutschlands – denn diese Situation gibt es seit 1991 – wollten die Schulen aus den ostdeutschen Bundesländern sich für Europa, für die Welt öffnen und suchten nach Partnerschaften, vor allem mit Frankreich, Großbritannien, den USA – nicht unbedingt mit dem Nachbarn jenseits der Oder. Die Tendenz hat sich jetzt ein bisschen verändert... Aber aus der Sicht des Deutsch-Polnischen Jugendwerks sehe ich ein großes Potential zur Knüpfung neuer Schulpartnerschaften, gerade zwischen den Schulen im Grenzgebiet. Ein sehr großes Potential sehe ich auch im „Translimes“-Projekt, im Rahmen dessen außerschulische Organisationen wie Schloss Trebnitz e.V. wie ein Magnet Schulen aus den beiden Ländern anziehen, und wenn eine feste Zusammenarbeit zwischen Schulen ein dauerhaftes Produkt von „Translimes“ wäre, das wäre dann ein toller Mehrwert. Vertreten Sie die Schulen, die im Partnerland, das heißt in Deutschland oder Polen, noch keinen Partner haben, dann finden Sie auf der Internetseite des Deutsch-Polnischen Jugendwerks eine online-Kontaktbörse, wo Sie eine Partnerschule finden oder Ihre Schule zur Teilnahme an einem bestimmten Projekt anmelden können. Das muss natürlich nicht gleich eine Anmeldung zur langjährigen Zusammenarbeit sein. So geht das nicht. Man muss zuerst sich in einem Projekt versuchen, und wenn es gelingt, es gemeinsam umzusetzen, dann kann man an die weitere Zusammenarbeit denken. Dazu möchte ich Sie recht herzlich ermuntern. Wir arbeiten zuerst in unserer Schule, wir verändern sie, dann lernen wir voneinander in der Partnerschaft, dann vernetzen wir uns, also ich sehe da auf jeden Fall ein großes Potential für die Entwicklung der deutsch-polnischen Partnerschaften in der Grenzregion.

TU: Vielen Dank. Sie sehen, es wird ganz konkret. Und es zeigt sich ja doch, dass Partnerschaften, die über einen längeren Zeitraum gehen, die mittelfristig und langfristig sind, gerade in schwierigen Zeiten sehr wertvoll sind, weil es Vertrauen gibt, weil man sich kennt, weil man mittel- und langfristig zusammenarbeiten kann, auch wenn man das so nicht planen kann von Anfang an.

AS: Beim Austausch über den grenznahen Raum hinaus beobachten wir genau das, was schon angesprochen wurde. Der internationale Austausch lebt eigentlich von den persönlichen Beziehungen, von den persönlichen Kontakten der Verantwortlichen und sie sind relativ stabil, auch wenn sich die politische Situation verändert. Was aus unserer Sicht viel stärkeren Einfluss auf die Änderung des internationalen Austausches hat, sind die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Wir beobachten im Fall von negativen wirtschaftlichen Entwicklungen, Inflation zum Beispiel, dass in diesen Situationen auch die Austausche zurückgehen, sich anders entwickeln. Also, Austausch hängt nicht nur ab von den politischen Rahmenbedingungen, sondern maßgeblich auch von den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in den Partnerländern.

TU: Ich muss mit Blick auf die Uhr schon unsere letzte Runde einläuten und würde gerne nochmal den Blick nach vorne richten. Was sind die Förderschwerpunkte Ihrer Institutionen für die nächsten Jahre oder für den Zeitraum, für den Sie jetzt planen? Was sind die inhaltlichen Schwerpunkte? Was wird besonders gefördert? Auf was kann man sich vielleicht auch einrichten oder, ja, überlegen, ob die Projekte dazu passen?

JB: Das Deutsch-Polnische Jugendwerk hat eine solche Tradition, dass alle 3 Jahre den Trägern, Organisationen und Schulen ein neuer Schwerpunkt für Austauschprojekte angeboten wird. Wir entwickeln dazu ein ganzes Know-how, Methodik und Leitfaden, die von den Lehrern und Organisationen genutzt oder in Zusammenarbeit weiterentwickelt werden können. Wir nähern uns gerade dem Ende einer dreijährigen Periode der Arbeit an Projekten im Bereich der beruflichen Orientierung, von denen viele interessante Projekte in der Grenzregion stattgefunden haben, darunter gemeinsame Praktika, Projekte, die Jugendliche bei der Berufswahl unterstützten und andere Bildungsaspekte thematisierten. Als Schwerpunkt für die nächsten Jahre gilt „die Vielfalt“. Vielfalt, die ein sehr umfangreiches Thema ist, daher werden wir uns an alle Schulen und Träger mit einer Bitte wenden, dieses Thema zu erweitern oder einen Versuch zu unternehmen, es in deutsch-polnischen Teams umzusetzen.

AS: Für das Bundesministerium sind natürlich neben den Partnerländern der Jugendwerke, also Deutsch-Polnisches Jugendwerk, Deutsch-Französisches Jugendwerk, Schwerpunktländer Tschechien, zu dem es auch eine wunderbare Grenzregion gibt und damit zahlreiche Möglichkeiten für den grenznahen oder auch den weiteren Austausch, Israel natürlich und Russland. Das sind auch weiterhin die Schwer-

punktländer. Neu hinzugekommen als Schwerpunktland des Austausches, auch mit zusätzlichen Mitteln, was besonders erfreulich ist, ist Griechenland. Hier soll ein Austausch in den nächsten Jahren entwickelt werden. Ja. Ansonsten wird vom Kinder- und Jugendplan die breite Palette des internationalen Austausches weiterhin gefördert über die bundeszentralen Träger und Organisationen.

TU: Danke schön.

IK: Und ich möchte Ihnen zum Abschluss noch eine Anekdote erzählen, nicht von der Zukunft unserer Organisation, sondern eine Anekdote darüber, wie man auf der Partnerbörse auf der Internetseite des DPJW Partner sucht. Ehrlich gesagt, habe ich nicht daran geglaubt und habe den Schulen unter den Antragstellern immer gesagt: „Meine Damen und Herren, wenn Sie keine Partner haben, dann können Sie die Internetseite des DPJW besuchen, sich dort eintragen oder nach einer Organisation beziehungsweise Schule suchen. Aber ich glaube nicht so sehr daran.“ Es meldet sich darauf eine Dame und sagt: „Liebe Frau, aber Sie haben mir das am Telefon erklärt, und ich habe dann diese Internetseite besucht. Ich komme aus Borne Sulinowo. Ich sehe da auf einmal eine Schule aus Hamburg. Bei ihnen war ein Partner aus Polen ausgefallen und sie suchten nach einem polnischen Partner. Dann habe ich mich gemeldet und wir hatten ein tolles Projekt gehabt.“ Ich sage dann: „Na, dann herzlichen Glückwunsch, hervorragend.“ Sie sagt darauf: „Liebe Frau, es gab aber noch einen zweiten Teil des Projekts. Sie haben uns nach den Sommerferien nach Hamburg eingeladen, und in zwei Monaten, in den Winterferien, haben wir alle eine Einladung in die Vereinigten Staaten erhalten. Es stellte sich heraus, dass ein Partner der deutschen Schule die deutsch-polnische Arbeit, die wir in Borne Sulinowo geleistet hatten, toll fand und er lud dann die gesamte deutsch-polnische Gruppe ein. Er hat die Flugtickets, den Aufenthalt und die Rückreise bezahlt.“ Deswegen sage ich immer, dass Sie auch das Glück haben und einen Partner auf der Internetseite des DPJW finden können.

TU: Ok, das ist mal eine schöne Perspektive. Jetzt müssen nicht alle in die USA fliegen. In Polen ist es wunderschön, oder in Tschechien. Aber, Sie sehen, da kann Einiges passieren, wenn man sich mal auf den Weg macht. Sie sehen auch, vielen Dank für die Runde, das sind alles sympathische, freundliche Menschen, die sich mit Fördermitteln beschäftigen, mit denen man auch reden kann. Und es ist nicht so, dass man dort nur mit Bürokraten zu tun hätte. Das Gegenteil ist der Fall, es wird viel inhaltlich gesprochen und man kann seine Projekte oft in diesen Gesprächen auch sehr gut qualifizieren. Vielen Dank an Sie drei für diese angenehme, kurze Runde heute. Ich hoffe, Sie konnten Einiges mitnehmen und haben so den letzten Impuls bekommen, Ihre Projekte weiterzuentwickeln oder neue Projekte auf den Weg zu bringen. Vielen Dank!

Fünf Jahre deutsch-polnischer Oderjugendrat – Beteiligung grenzüberschreitend erwünscht

1. Einleitung

Als im März 2011 24 Jugendliche aus Kostrzyn, Boleszkowice, Seelow und Letschin zur ersten Sitzung des Oderjugendrates (OJR) zusammenkamen, hatten sich auch einige Lokalpolitiker, darunter sogar Bürgermeister, im Schloß Trebnitz eingefunden. Sie wollten mit dabei sein, denn sie ahnten wohl, dass hier etwas nicht ganz Alltägliches auf die Beine gestellt werden sollte. Auch die Jugendlichen haben von Beginn an geahnt: hier passiert etwas Ungewöhnliches. Nachdem die Politiker-Grußworte gesprochen waren, erhielten die Teilnehmenden des Oderjugendrates überraschende Mitgliederausweise in Gestalt von bunten Zehensocken. Ein Symbol dafür, dass sie sich – um demokratische Veränderungen zu bewirken – auf die Socken machen wollten. Zudem könne – so die Überlegung zu den Socken – die Region nicht auf einem Bein stehen, sondern brauche beide Füße – einen polnischen und einen deutschen – um voranzukommen. Langfristig wollten wir mit dem Oderjugendrat ein sich selbst tragendes permanentes Beteiligungsgremium in der deutsch-polnischen Grenzregion im Oderland schaffen. Denn neben engagierten Jugendlichen bedarf es auch auf Seiten der Kommunalpolitik der Bereitschaft, sich auf echte Jugendpartizipation einzulassen – und am besten mit festen aber offenen Strukturen.

Wurden die Erwartungen, die sich mit diesem symbolischen Startschuss verbanden, dann in den folgenden Jahren bis heute auch tatsächlich umgesetzt? Die quantitative Bilanz lässt sich sehen:

Es gab zwei Einladungen nach Brüssel zum Europäischen Parlament, zwei Einladungen zum Brandenburger Landtag von den amtierenden Parlamentspräsidenten, die Ehrung als Demografieprojekt des Monats durch Brandenburgs Staatssekretär Albrecht Gerber, Konferenzen mit Politikern und Experten zu den Themen Demografischer Wandel, Europa in der Schule, Jugendpartizipation; Gespräche vor Ort mit anderen deutsch-polnischen Jugendprojekten in Görlitz-Zgorzelec, Guben-Gubin, Bad Muskau, Frankfurt-Słubice, Forst, Boleszkowice, Kostrzyn und Seelow. Zudem waren wir mit dem Oderjugendrat auf verschiedenen Veranstaltungen in der Region und darüber hinaus präsent: dem Stadtfest in Seelow, dem Demokratietag im Kreis Märkisch-Oderland, dem Tag der politischen Bildung in Słubice, der Jugendgerecht-Konferenz in Berlin, dem 25. Geburtstag des Landes Brandenburg und sogar beim Tag der Ostseeregionen

in Hämeenlinna bei Helsinki. Das Projekt ist in zahlreichen Veröffentlichungen beschrieben worden (u.a. Mitmischen: Warum Demokratie zum Aufwachsen gehört – von der Fachstelle Kinder- und Jugendbeteiligung Brandenburg). Das alles macht das Projekt zu etwas Besonderem. Aber funktioniert Jugendpartizipation in diesem Projekt wirklich? Oder trägt der Schein? Was steckt inhaltlich hinter dieser Aufzählung von Städtenamen und Veranstaltungen?

2. Jugendbeteiligung ist kein Selbstläufer

Zunächst ist festzuhalten: Der Anstoß zu diesem Projekt ist von den Jugendlichen selbst gekommen. Sie wollten sich mit Gleichaltrigen von der anderen Seite der Oder über ihre Wünsche und Ziele austauschen. Schule und Sportvereine boten hier offenbar noch nicht genug Chancen für die ungezwungene Kontaktaufnahme. Seitdem trafen sich alle 3-4 Monate immer rund 24 junge Menschen aus Polen und Deutschland im Schloß Trebnitz, um gemeinsam Ideen zu entwickeln, Aktionen zu planen oder politische Entscheidungsträger zu treffen. Manchmal waren die Polen in der Überzahl, manchmal die Deutschen. Wir mussten immer wieder Nachwuchs suchen, denn viele haben nach Abschluss der Schule die Region zum Studium oder zur Ausbildung verlassen.

Jeweils für einen Zeitraum von einem Jahr haben wir uns zusammen mit den Mitgliedern ein Oberthema ausgesucht. Es ging um Freizeitmöglichkeiten, Jugendbeteiligung, den demografischen Wandel, Europa und um eine Bestandsaufnahme der deutsch-polnischen Kooperation 25 Jahre nach der friedlichen Revolution und der Vereinigung. Wir haben gemeinsam Forderungen aufgestellt, Ideen entwickelt und diese dann in Form von Aktionen, dem Internet und Broschüren in die Öffentlichkeit getragen.

Die Geschichte des OJR macht aber auch deutlich, dass grenzüberschreitende Jugendbeteiligung kein Selbstläufer ist. Immer wieder müssen wir, also das Schloß Trebnitz, Jugendliche und Politiker der Region zusammenbringen, um über wichtige gesellschaftliche Herausforderungen zu diskutieren. Dabei stand für die Bildungsstätte immer die Frage im Hintergrund: Wie lässt sich grenzüberschreitende Jugendbeteiligung vor allem langfristig und nachhaltig realisieren?

3. Jugend und europäische Lebensräume

Wichtig war uns immer die europäische Dimension der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Denn Europa ist keine Selbstverständlichkeit mehr. In krisengeprüften Zeiten, in denen über das weitere Zusammenwachsen und Zusammenwirken Europas

lebhaft gestritten wird, wollte das Projekt den Jugendlichen aus Deutschland und Polen eine Stimme geben. Denn für die Jugendlichen in der deutsch-polnischen Grenzregion beschränkt sich Europa nicht nur auf die europäische Einheitswährung „Euro“, zumal auf absehbare Zeit in Polen weiterhin der Złoty das allgemein gültige Zahlungsmittel bleiben wird. Europa bedeutet vielmehr, Grenzen zu überschreiten, gemeinsam Probleme zu lösen, zusammenzuarbeiten und zu leben. Europa ist hier Alltag.

Europäische Lebensräume entwickeln sich immer stärker entlang der Binnengrenzen der EU. Die grenzüberschreitenden Verflechtungsräume sollen insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbesserte Zukunftsaussichten für Freizeit, Berufsausbildung und einen transnationalen Arbeitsmarkt bieten. Erst hier, wo „Europa vor der Haustür“ liegt und die europäische Idee im alltäglichen Nahraum erlebt und erprobt werden kann, können junge Menschen letztlich im Kleinen zentrale interkulturelle „Schlüssel- und Handlungskompetenzen für die europäische Lebenswirklichkeit entwickeln“ und eine europäische Identität ausbilden (vgl. u.a. Wisser 2016, 24). Es kommt nur darauf an, die sich bietenden Chancen auch tatsächlich zu nutzen. Soweit die Theorie: Und wie sieht die Praxis aus?

Um zu verstehen und zu zeigen, wie sich das Projekt in den letzten Jahren entwickelt hat, werfen wir nun einen Blick auf die zur Zeit laufenden Aktivitäten rund um den „Oderjugendrat“, der nach der Beteiligung der Europaschule Forst im Jahr 2015 inzwischen den Namen „Oder-Neiße-Jugendrat“ trägt.

4. Das aktuelle Projekt: Die Blended Mobility Jugendbegegnung

Seit Januar 2015 ist das Projekt Teil der Strategischen Partnerschaft der Bildungsstätte mit dem Titel „Europäisches Zentrum für transnationale Jugendpartizipation“. Ein wesentlicher Baustein dieser Strategischen Partnerschaft besteht in der sogenannten Blended Mobility-Aktivität (y), an der im Kern Schülerinnen und Schüler von zwei Schulen aus Forst (D) und Boleszkowice (Pl) beteiligt sind. Ziel der Blended Mobility Aktivität soll es sein herauszuarbeiten, was Jugendpartizipation in der deutsch-polnischen Grenzregion konkret bewirken kann und welche Rolle E-Partizipation spielen kann. Die ersten Treffen haben wir – aufbauend auf unseren bewährten Erfahrungen und Methoden – dazu genutzt, ein Bewusstsein für Jugendpartizipation zu schaffen sowie Möglichkeiten und Grenzen von Jugendbeteiligung aufzuzeigen. Auch ging es darum, die Teilnehmenden zu empower und ihre demokratischen Kompetenzen zu stärken. Dabei wechselten sich in den Begegnungen kurze theoretische Inputs zu Beteiligungsrechten (z.B. EU-Grundrechtecharta, EU-Jugendstrategie), Systematisierung (Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung) und Praxis (Kinder- und Jugendforen, Jugendräte, Jugendbüros)

mit praktischen Übungen ab. Wir haben u.a. mit Mitgliedern von Jugendparlamenten aus Forst, Guben/Gubin sowie Kostrzyn über Jugendbeteiligung diskutiert, deutsch-polnische Parteien gegründet und versucht, für konkrete politische Probleme grenzüberschreitende jugendorientierte Lösungen zu finden. Unsere Ergebnisse und Überlegungen haben wir dann mit dem Vorsitzenden des Europaausschusses des Brandenburger Landtags Marco Büchel MdL sowie dem Vorsitzenden der Landjugend aus der Wojewodschaft Wielkopolskie Karol Mac diskutiert.

Die Zwischenauswertung hat ein ermutigendes Feedback ergeben: es wurden eine positive Veränderung der Einstellungen gegenüber Politik, Jugendbeteiligung und Europa von den Teilnehmenden genannt wie auch Offenheit, Motivation und Interesse für Politiker und die deutsch-polnischen Beziehungen als Ergebnis des Projektes hervorgehoben. Allerdings stand jetzt die Frage im Raum: Was können wir innerhalb des Projektes mit unseren erlernten neuen Partizipationskompetenzen anfangen? Verschiedene Ideen wurden erarbeitet: die Abhaltung eines „Jugendtages“ unter Beteiligung von Experten und Politikern in Trebnitz mit gemeinsamen Workshops, der Besuch eines echten Parlaments in Polen und Deutschland oder des Europaparlaments in Straßburg sowie die Diskussion mit Abgeordneten verschiedener Parteien. Entschieden haben sich die Jugendlichen dann aber für die Gründung und Abhaltung eines deutsch-polnischen Jugendparlaments, zu dem auch Jugendliche anderer Schulen eingeladen werden sollten. Mit Hilfe von Marco Büchel war die Anfrage bei der Präsidentin des Brandenburger Landtags schnell erfolgreich. Doch damit stellte sich bereits die nächste Frage: Wie organisiert man ein binationales Jugendparlament am besten und effektivsten? Hier kam der internetgestützte, virtuelle Teil der Blended Mobility-Aktivität ins Spiel.

5. Die Gründung eines deutsch-polnischen Jugendparlaments

Die Aufgabe für die Jugendlichen bestand jetzt darin, gemeinsam herauszuarbeiten, wie unser deutsch-polnisches Jugendparlament konkret gestaltet werden sollte. Das Internet sollte ihnen dabei helfen herauszufinden, welche Arten von Jugendparlamenten – vor allem europäische oder binationale Jugendparlamente – es gibt, wo ihre Schwerpunkte liegen und wie sie organisiert sind.

In Deutschland haben sich die Jugendlichen vor allem mit folgenden Jugend-Parlamenten beschäftigt:

- SIMEP (Simulation Europäisches Parlament – organisiert von der Jungen Europäischen Bewegung),

- EYP (European Youth Parliament – organisiert von der Schwarzkopfstiftung),
- MEP (Modell Europa Parlament – organisiert von einem unabhängigen Verein).

In Polen waren es das:

- Rotary-Jugendparlament zum Weimarer Dreieck,
- Euroscolar (Europäisches Parlament),
- sowie das Kinder- und Jugendparlament (Sejm Dzieci i Młodzieży), welches seit 1994 immer am 1. Juni im Sejm tagt.

Dabei waren im Wesentlichen folgende Fragen zu klären:

- Verdolmetschung Deutsch-Polnisch oder Englisch,
- Simulation oder echtes Parlament,
- Arbeit in Fraktionen und Ausschüssen,
- Themenfindung,
- Beteiligung von Erwachsenen.

Nach einer ersten Internetrecherche wandten sich die Jugendlichen per E-Mail an die Organisatoren der jeweiligen Veranstaltungen und stellten konkrete Fragen zu Stärken und Schwächen der spezifischen Herangehensweise. Nach einer gegenseitigen Informationsrunde, bei der alle Papiere in die jeweils andere Sprache übersetzt werden mussten, erarbeiteten die Jugendlichen dann Vorschläge zu den jeweiligen offenen Organisationsfragen und stimmten ab. Bereits hier wurde deutlich, dass im Internet genau wie in der realen Jugendbegegnung die Arbeit ohne Dolmetscher nicht sehr erfolgreich ist, da das Englisch der oft erst 14/15-jährigen Teilnehmenden nicht ausreicht, um komplexe Diskussionen zu führen.

Dieser gesamte Abstimmungsprozess stellte sich als überaus vielschichtig heraus, sodass wir uns mit einigen Vertretern der einzelnen Schulen in Trebnitz zu einem analogen Treffen zusammenfanden, um das abschließende Parlamentskonzept zu erarbeiten. Im Ergebnis soll das Deutsch-Polnische Jugendparlament am 29.11.2016 in Potsdam folgendermaßen arbeiten:

Es wird vier binationale Ausschüsse geben. Die Themen werden von allen Jugendlichen bei Vorbereitungstreffen in Trebnitz herausgearbeitet, wobei mehrere Bereiche abgedeckt sein sollen: Jugendthemen, Deutsch-Polnische Beziehungen, die Zukunft Europas und Themen von eher nationaler Bedeutung. Die Ausschüsse werden gemischt-national zusammengesetzt werden. Jeder Ausschuss erarbeitet eine Resolution, in der zunächst das Problem umrissen wird (in sogenannten IC's – Introductory clauses) und dann Lösungen vorgeschlagen werden (OC's – Operative clauses). Diese Resolutionen werden dann im Plenum von allen Jugendlichen diskutiert und abgestimmt.

Zur Beratung, Koordinierung, Strukturierung und inhaltlichen Zuspitzung der Arbeit des Jugendparlaments werden zudem „weltanschauliche“ Parteien gegründet. Ob diese rein national oder gemischt-national zusammengesetzt sein werden, ist bei Redaktionsschluss noch nicht abschließend entschieden. Der Aspekt der Parteien hat sich als recht problematisch herausgestellt, denn die beiden Parteiensysteme in Deutschland und Polen unterscheiden sich in zahlreichen Punkten voneinander und die aktuell dominierenden Parteien lassen sich nur sehr beschränkt auf existierende bedeutende Parteienfamilien in den jeweils anderen Ländern übertragen. Eine weitgehende inhaltliche Übereinstimmung ist eigentlich nur zwischen der Bürgerplattform PO und der CDU möglich. FDP, Grüne, Sozialdemokraten spielen in der aktuellen polnischen Politik nur eine geringe Rolle. Bauernpartei und PiS lassen sich kaum auf Deutschland übertragen. Daher wird bisher von der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen die Gründung von eigenen Parteien/Fraktionen mit eigenen Schwerpunkten bevorzugt. Dieser Prozess ist bei Redaktionsschluss noch nicht abgeschlossen. Ziel ist es allerdings, die Parteien möglichst in dem traditionellen Spektrum von konservativ-bürgerlich, sozial-demokratisch, liberal-freiheitlich, grün-alternativ anzusiedeln.

Wichtig in Bezug auf Mitgestaltung und Partizipation ist die Entscheidung, dass es sich bei unserem Projekt nicht um eine Parlaments-Simulation (vgl. Rappenglück 2000) handeln soll, bei der die Jugendlichen bestimmte Rollen übernehmen (vgl. Schirrmeister/Plessner 2014; Weißeno 2004). Es soll sich um ein echtes Jugendparlament handeln, bei dem die Jugendlichen ihre eigene Position erarbeiten und vertreten. Die Auswertung des „Deutsch-Polnischen Jugendparlaments Trebnitz“ verspricht interessante Ergebnisse, die zeitnah nachgeliefert werden.

6. Fazit: Die Grenzregion als transnationaler Handlungsraum

Europäische Integration ist in Grenzregionen kein Selbstläufer, sondern eine komplexe Aufgabe, die sich auch und gerade als Herausforderung an schulische und außerschulische Bildung stellt. Ob und wie Kinder und Jugendli-

che ihre Grenzregion als transnationalen Handlungsraum erleben, ob und wie sie die besonderen Chancen der Grenznähe nutzen können, hängt damit vielfach von den Lernangeboten, Gelegenheitsstrukturen und Partizipationsmöglichkeiten ab, die ihnen Schule, Politik und Zivilgesellschaft bieten.

Staatssekretär Gerber sagte bei der Preisverleihung: „Die Kreativität und die frischen, oft unkonventionellen Ideen junger Menschen werden gebraucht, gerade wenn es um den demografischen Wandel und die damit einhergehenden Veränderungen geht. Die Jugendlichen müssen Möglichkeiten der Mitgestaltung haben, denn es geht auch um ihre Interessen. Der Oderland-Jugendrat zeigt beispielhaft, wie eine Teilhabe aussehen kann. Dieses Engagement stärkt die Verbundenheit mit der Heimat, und wer sich in seiner Region wohlfühlt, plant dort auch seine Zukunft. Besonders wichtig ist auch der grenzübergreifende Ansatz bei der Arbeit des Jugendrates, denn dies- und jenseits der Oder gibt es ähnliche Herausforderungen. Das gegenseitige Kennenlernen und gemeinsame Projekte helfen zugleich beim Zusammenwachsen der Regionen beider Länder und beim Abbau von Vorurteilen.“

Das sehen die jungen Leute aus dem Jugendrat auch so. Marvin (16) aus Forst: „In meiner Heimatstadt Forst wird es bald auch eine Art Jugendrat geben. Dieses Projekt in Trebnitz hat mich dazu motiviert, dort mitzumachen. Denn meine Einstellung zu Politik und Jugend hat sich geändert. Wenn sich die Chance bietet, sollten Jugendliche sich einmischen“. Und Natalia (15) aus Boleszkowice ergänzt: „Wir in Polen erleben zur Zeit eine Art Lernprozess in Sachen Demokratie. Viele Menschen gehen auf die Straße und protestieren gegen neue Gesetze. Ich weiß nicht, ob das früher auch so war, aber ich persönlich merke, dass ich meine eigene Meinung habe. Und hier in Trebnitz haben wir gelernt, dass unsere Meinung wichtig ist. Ich habe von den Gesprächen mit den Politikern aus Deutschland und Polen profitiert.“

7. Jugendbeteiligung in die Landesverfassung

Fünf Jahre Oderjugendrat kommen Ende November 2016 mit einem deutsch-polnischen Jugendparlament zu einem vorläufigen Abschluss. Im Brandenburger Landtag werden 60 Jugendliche von diesseits und jenseits der Oder-Neiße über aktuelle Herausforderungen diskutieren, die unmittelbaren Einfluss auf ihre jugendliche Lebenswelt haben. Dieses Treffen stellt zweifellos einen Höhepunkt der Jugendpartizipation im Oder-Neiße-Raum dar. Auch wenn ein Jugendparlament nicht unbedingt das ideale Format für Jugendpartizipationsprozesse ist (zu starr und formal) zeigt die Begeisterung, mit der die Jugendlichen an der Vorbereitung arbeiten, die Stärken dieses Settings. Die erarbeiteten Resolutionen werden zahlreiche Punkte enthalten, die weiterzugeben sicherlich lohnenswert sind. Das Projekt wird also weitergehen. Aber wie?

Wir werden nach Abschluss des Projektes gemeinsam mit den Jugendlichen diskutieren, ob dieses Format der Beteiligung zukünftig als grenzüberschreitendes Jugendbeteiligungsgremium zwischen den Grenzregionen fest etabliert werden soll. Dabei werden sicherlich auch Elemente von E-Partizipation eine wichtige Rolle spielen. Vorstellbar wäre beispielsweise eine alternierende Abhaltung des Jugendparlaments in Potsdam und Gorzow oder Poznan. Sicher ist auf jeden Fall, dass die Papiere und Resolutionen, die ein solches Parlament erarbeitet, nicht in den Schubladen oder Papierkörben der Politiker enden dürfen. Wenn wir aber die Unterstützung der beiden regionalen Parlamente erhalten, dann wäre dies bereits eine gute Basis für die Einbeziehung von Entscheidungsträgern in die Diskussion und die mögliche Umsetzung der Ergebnisse. Orientieren könnte sich unser deutsch-polnisches Jugendparlament an den Konzepten und Vorgaben des Strukturierten Dialogs der EU-Jugendstrategie, um langfristig und gezielt mit politischen Entscheidungsträgern in Kontakt zu stehen.

Jugendliche haben das Recht, sich mit ihren Wünschen und Bedürfnissen zu Wort zu melden. Und wir haben die Erfahrung gemacht, dass unsere Jugendlichen von den Politikern, Lehrern und Erziehern ernst genommen werden. In jeder Projektphase hatten wir Runde Tische, wo Jugendliche und Entscheidungsträger gemeinsam Ideen entwickelten, die realistisch und umsetzbar sind. Wenn die Politiker vor Ort bei der Planung von Projekten die Jugendlichen aus Seelow, Forst, Kostrzyn und Boleszkowice mit bedenken, dann haben wir schon viel erreicht.

Nach fünf Jahren muss man aber dennoch realistisch feststellen: Unser Ziel, eine sich selbst tragende bzw. von den Städten und Regionen getragene grenzübergreifende Jugendbeteiligungsstruktur zu schaffen, ist bisher nicht realisiert worden. Wir haben zwar unser Netzwerk an Jugendprojekten immer weiter ausgedehnt, offene Ohren bei Politikern und Verwaltungen gefunden, aber der Schritt hin zur politischen Verankerung fehlt noch. Vielleicht könnte eine politische Initiative, die Jugendbeteiligung im Land Brandenburg in der Landesverfassung vorschreibt, einen entscheidenden Schub geben. Wir bleiben am Ball und machen uns auch im kommenden Jahr wieder auf die Socken, unser Ziel zu erreichen: Einen grenzenlosen europäischen Bildungs- und Partizipationsraum für Jugendliche zu schaffen.

Literatur

LAG Mobile Jugendarbeit/ Streetwork Brandenburg e.V. und Fachstelle Kinder/ Jugendbeteiligung Brandenburg (Hrsg.) 2013: Mitmischen – Warum Demokratie zum Aufwachsen gehört. Potsdam.

Rappenglück, Stefan 2000: Europa neu gestalten. 4. Aufl., München.

Schirrmeister, Jörg/ Plessner, Ulrich 2014: Spielend lernen? – Mit Planspielen Europakompetenz erwerben: In: Frech, Siegfried/ Kalb, Jürgen/ Templ, Karl-Ulrich (Hrsg.): Europa in der Schule – Perspektiven eines modernen Europaunterrichts. Schwalbach: Wochenschau.

Weißeno, Georg (Hrsg.) 2004: Europa verstehen lernen – Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn.

Wisser, Ulrike 2016: Entwicklung europäischer Lebensräume und die Beteiligung junger Menschen. In: Jugend für Europa (Hrsg.): „Mehr Europa“ in Partizipationsprojekten. Europäische Impulse für die jugendbezogene Partizipationskultur in Deutschland. Bonn: Jugend für Europa, S.24

Lernort Kulturlandschaft – Kulturhistorische Bildung in grenzüberschreitender Projektarbeit

Die hier vorgestellte Bildungsarbeit setzt bei dem kulturellen Phänomen der „Grenze“ an, deren trennendes, unterscheidendes und zugleich verbindendes Element als Nukleus zwischenmenschlicher Interaktion verstanden wird. Zentraler Zugang ist die Kulturlandschaft als Lernort. Theoretische Grundlagen zur Didaktik des „Historischen Lernens“ werden mit Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein zu einem multidisziplinären Ansatz fächerverbindenden Lernens im Sinne der „Cultural Studies“ verbunden. Das Ergebnis der Zusammenführung mündet in den Vorschlag, unter dem Oberthema „Grenze“ ein Pilotprojekt „Lernort Kulturlandschaft – Deutsch-Polnische Grenzräume: Neumark| Ziemia Lubuska. Ein kulturtouristisches Konzept für Europa“ durchzuführen.

1. Einleitung

Nur dem Menschen ist es, der Natur gegenüber, gegeben, zu binden und zu lösen, und zwar in der eigentümlichen Weise, daß eines immer die Voraussetzung des anderen ist. Indem wir aus der ungestörten Lagerung der natürlichen Dinge zwei herausgreifen, um sie als „getrennt“ zu bezeichnen, haben wir sie schon in unserem Bewußtsein aufeinander bezogen, haben diese beiden gemeinsam gegen das Dazwischenliegende abgehoben. Und umgekehrt: *als verbunden empfinden wir nur, was wir erst irgendwie gegeneinander isoliert haben, die Dinge müssen erst auseinander sein, um miteinander zu sein. Praktisch wie logisch wäre es sinnlos, zu verbinden, was nicht getrennt war, ja was nicht in irgendeinem Sinne auch getrennt bleibt.* Nach welcher Formel nun in den menschlichen Vornahmen beide Wirksamkeiten sich zusammenfinden, ob die Verbundenheit oder ob die Getrenntheit als das natürlich Gegebene empfunden wird und das jeweilige andere als die uns gestellte Aufgabe – danach läßt sich *all unser Tun gliedern.* (Simmel 1993, 7)
[Hervorhebungen: BvC]

Simmels Text beschreibt die für unser Ziel der grenzüberschreitenden Projektarbeit wichtige Voraussetzung: die Trennung und damit die Entstehung der Differenz. Das „Trennende“ ist der Impuls, der zur Grenzziehung und Teilung eines vorher Verbundenen und möglicherweise Ganzen führt und damit unterscheidet: das Eine und das Andere. Ohne die Trennung gäbe es keine Grenze, keine Grenzüberschrei-

tung, keine Grenzverschiebung und keine Grenzöffnung oder -auflösung, aber auch keine Eigen- bzw. Fremdwahrnehmung und keine daraus entstehenden Erkenntnisse. „Was abgrenzt, schließt aus. Was trennt, verbindet. Was sich berührt, ist immer auch Distanz. Wir können diesem Paradox nicht entgehen“ (Schlögel 2003, 143). Jede Handlung ist Grund und Folge des Anderen. Die Kulturphilosophie nennt es das Primat der Kultur, denn auch der Begriff „Kultur“ geht auf jenes Paradoxon und letztlich das Phänomen der Trennung zurück: „[...] wenn wir von Kultur sprechen, [fassen wir] die Welt als Resultat, aber auch als Bedingung menschlichen Handelns (praxis) und menschlicher Gestaltung (poesis) auf“ (Konersmann 2012, 2).

Impuls und begleitendes Charakteristikum der hier vorgestellten kulturhistorischen Bildungsarbeit in Grenzgebieten ist der Begriff der Grenze, ihr trennendes, unterscheidendes und verbindendes Element als Ausgangspunkt und Ausdruck zwischenmenschlicher Interaktion. Zu finden ist er in Form unzähliger Dualismen und Widersprüche, Diskurse und Wechselwirkungen. Es sind Teile eines komplexen, ständig bewegten Systems von Überlagerungen, Durchdringungen und Verflechtungen, verteilt auf reale, imaginäre und virtuelle Räume in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Die kulturhistorische Bildungsarbeit folgt Walter Benjamin in der von ihm beschriebenen Rolle des „Flaneurs“ in die Kulturlandschaft als ein „Detektiv der Formen“, als ein „Schwellenkundiger, der die feinsten Übergänge ahnt und kennt“ (Schlögel 2003, 135). Ausgehend von der Gegenwart wird das Herumgehen zum Erfahrungs- und Erkenntnismodus. Der Ort wird zur historischen Quelle. Schlögel nennt in Anlehnung an Ernst Bloch und Eric Hobsbawm das Benjamin'sche Konstruktionsprinzip des Nebeneinanders und der Gleichzeitigkeit die „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ (Schlögel 2003, 10). Es hat den Vorteil, dass man inhaltlich „an jedem beliebigen Punkt einsteigen“ kann (Schlögel 2003, 136). Wenn Schlögel schreibt: „Der Ort hat ein Vetorecht“, dann bekommt die ursprünglich als temporales Phänomen angelegte „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ zusätzlich einen räumlichen Aspekt „als der angemessenste Schauplatz und Bezugsrahmen, um sich eine Epoche in ihrer ganzen Komplexheit zu vergegenwärtigen“ (Schlögel 2003, 10).

Sichtbare Grenzen werden zum Ausgangspunkt einer Analyse ihrer Entstehungsgeschichten mit dem Ziel, unsere Wahrnehmung zu schärfen und das beschriebene Paradoxon bzw. unser kulturelles Handeln nicht als ein „Entweder-oder“ bzw. „Weder-noch“ zu verstehen, sondern im Sinne einer „Kultur der Grenze“ (Röttgers 2012, 316), dem Bestreben nach einem „Sowohl-als auch“ und damit als ein Gleichgewicht gegensätzlicher Tendenzen (vgl. Simon 2002, 82ff.).

Der hier skizzierte Ansatz des „Lernorts Kulturlandschaft“ ist der Versuch, theoretische und methodische Grundlagen für die Erforschung von Zeit, Raum und

Handlung multidisziplinär im Sinne der „Cultural Turns“ zusammenzuführen und in ein didaktisches Modell für kulturhistorische Bildung an Schulen zu übertragen. Gemäß Doris Bachmann-Medick leisten die Turns „keineswegs nur interdisziplinäre Verknüpfungen, sondern werden auch zu wichtigen inter- und transkulturellen Gelenkstellen“ (2014, 419). Demzufolge fließen theoretische Diskurse der Humangeographie, Soziologie, Gedächtnisforschung, Geschichts- und Literaturwissenschaften ebenso in die Überlegungen zu einem „Lernort Kulturlandschaft“ ein wie die der Kunst, der Architektur und, als verbindende Klammer, die der Kulturphilosophie. Sie bilden eine Schnittstelle für die Erkenntnis lebensweltlicher Zusammenhänge und damit schulischen Lernens.

Um die Anbindung an den praktischen Schulalltag herstellen zu können, wurden exemplarisch die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein für die Fächer Philosophie, Geographie, Geschichte, WiPo (Wirtschaftspolitik), Deutsch und Kunst auf mögliche Schnittmengen bzw. Anknüpfungspunkte für fächerverbindendes Lernen zu den Themen „Grenze / Grenzüberschreitung“ hin untersucht.

Dem Modell „Lernort Kulturlandschaft“ wird folgende These zugrunde gelegt:

Kulturlandschaft im Sinne einer Ganzheit allen materiellen Kulturerbes ist als Lernort geeignet, um die Vielschichtigkeit menschlichen Denkens und Handelns sichtbar und zugänglich zu machen. Insbesondere in politischen Grenzräumen kann das dialektisch angelegte Wechselspiel von „Teilen“ und „Verbinden“ in Form von „Grenzziehungen“ und deren „Überschreitungen“ (Handlung/Ereignis) in Raum und Zeit anhand von Überresten vergangener Epochen nachvollzogen werden. Physische, kulturelle wie soziale Grenzen können durch eine Methodenkombination, die hier in Anlehnung an Susanne Rau „Historische Raumanalyse“ (2013) genannt werden soll, dekonstruiert und damit sichtbar gemacht werden. Im Sinne einer „Kultur der Grenze“ ermöglicht die multidisziplinäre Vorgehensweise das in den schulischen Fachanforderungen vorgesehene Entwickeln / Ausbilden von Kompetenzen sowie das Erlernen von Methoden und Inhalten unterschiedlichster Fachbereiche. Das Modell „Lernort Kulturlandschaft“ eignet sich daher als fächerverbindender / fächerübergreifender Zugang zu lebensweltlichem Lernen.

Grundlage der didaktischen Umsetzung ist das Modell des „Historischen Lernens“ von Jörn Rüsen (2008) in der Weiterentwicklung von Peter Gautschi (2009)¹ mit dem

¹ Gautschi schreibt (2009, 5): „Beim «Historisches Lernen» setzen sich Individuen mit Ausschnitten aus dem Universum des Historischen auseinander. «Historisches Lernen ist ein Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen. Es ist wie Philosophieren und mathematisches Denken eine abendländische Kulturerrungenschaft, die 2.500 Jahre alt ist und sich durch die Jahrhunderte ausdifferenziert, entmythologisiert und rationalisiert hat» (Pandel 2006, 126). Jörn Rüsen definiert «Historisches Lernen» als einen «Vorgang des menschlichen Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutlich angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt» (Rüsen 2008, S. 61).“

Ziel, die hier formulierten Kompetenzen für die von Peter Seixas (2016)² entworfene Geschichte-Gedächtnis-Matrix für eine lebenspraktisch ausgerichtete Geschichtskultur zu nutzen und die Studierenden, Schülerinnen und Schüler gestaltend im Sinne eines Lehr-Lernmodells an „Grenz“-Erzählungen mitwirken zu lassen.

Der vorliegende Artikel ist ein erster Ansatz, die These der Autorin zu belegen und Erkenntnisse der Theorie mit den Erfahrungen der Praxis in eine strukturierte Form der methodischen Herangehensweise zu bringen. Grundlage sind Projekte mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden im deutsch-dänischen und deutsch-polnischen Grenzgebiet. Die Autorin bringt ihre Erfahrungen aus forschenden, gestaltenden und vermittelnden Tätigkeiten in den Bereichen Kulturerbe, Architektur, Baukultur, Stadtentwicklung und Kunst ein und versteht ihre Vor-Ort-Untersuchungen in deutsch-dänischen und deutsch-polnischen Grenzgebieten dabei als einen praxisorientierten Beitrag zu einem interdisziplinären fachwissenschaftlichen Diskurs, der im besten Fall Möglichkeiten schafft, aktiv „sowohl“ kulturhistorisch „als auch“ zukunftsorientiert und partizipativ gestaltend eine „Kultur der Grenze“ zu etablieren.

2. Thema: Grenze

2.1 Eingrenzung des Themas: „Das Vetorecht hat der Ort“

Karl Schlögel folgend, hat der Ort als historische Quelle ein Vetorecht für die Verbindung von Raum, Zeit und Handlung. „Der Bezug auf den Ort enthielt insgeheim immer ein Plädoyer für eine *histoire totale* – wenigstens als Idee, als Zielvorstellung“ (2003, 10). Die hier ablesbaren Brüche, Diskontinuitäten und Veränderungen grenzen ein Vorher von einem Nachher ab. An ihnen lassen sich Ereignisse ablesen.

Nur vor Ort, im physischen Raum der Kulturlandschaft ist die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ für den, der zu sehen versteht, sichtbar. Nur hier ist die Beschäftigung mit den „historisch gewachsenen Denkmustern, Wertmaßstäben und Lebensgewohnheiten fremder Epochen und ihren Spuren in der eigenen Lebenswelt“ in ganz besonderer Weise möglich, um „rational und kritisch fundierte Positionen im Sinne eines historisch-politischen Urteilsvermögens zu gewinnen“ (MSB 2016, 12). Insbesondere Grenzümgebungen machen es wegen ihrer Vielschichtigkeit möglich, „sich mit den geschichtlichen Elementen, Strukturen und Abläufen auseinanderzusetzen, die für die Orientierung in der heutigen Gesellschaft von Bedeutung sind und [...] zur Identitätsbildung [beitragen]“ (ebd.).

² Die Matrix „bietet eine Denkweise [...] zwischen den disziplinären Praktiken von Geschichte [...] und dem, was im deutschen «Lebenspraxis» genannt wird“ (Seixas 2016).

Grenzen ordnen. Sie verlaufen zwischen drinnen und draußen, zwischen diesseits und jenseits und legen fest, wer dazugehört und wer nicht. Grenzen gliedern und strukturieren somit nicht nur Territorien, sondern auch den Menschen in seinem Verständnis von sich selbst und seiner Umwelt.

Grenzen sortieren und geben Gestalt. Indem wir uns im Zusammenschluss mit anderen in Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften auf die Gültigkeit von Grenzen verständigt haben, wirken sie normierend. Tradiert und in Zeichen, Symbole und Rituale übertragen, werden sie im Laufe der Zeit zur Grundlage unterschiedlichster Kulturen, deren Teilhaber die entstandene Kultursemiotik als identitätsstiftend erfahren. Dieses tradierte, quasi „ererbte“ Verhalten wird zum Habitus (Bourdieu), der die Frage nach Dazugehörigkeit, exklusiv oder inklusiv, zum Diskurs von Deutungsmacht (Foucault) werden lässt.

„Grenzen haben ihre Genese [...]. Grenzen werden «gemacht»“ (Schlögel 2003, 144). Wer die Deutungshoheit in der jeweiligen Nutzergeneration hat, bestimmt die Auslegung festgelegter und tradierter Grenzen. Ändern sich die Bedürfnisse oder Hierarchien durch wie auch immer geartete Impulse, kommt es zu Grenzverschiebungen und Grenzüberschreitungen. Sie spiegeln sich in Form von Brüchen, Diskontinuitäten und Transformationen in der Materialität des realen Raumes wie auch in den Identitätskonstruktionen von Individuen und Kollektiven wider.

Grenzen sind demnach dynamisch als Folge einer dauerhaften Interaktion, Kommunikation und Handlung. Auf der Suche nach Zusammenhängen, Erklärungsmustern, Begriffen und Theorien wird man in Philosophie, Theologie, Soziologie, Anthropologie, Humangeographie, den Geschichtswissenschaften, der Ethnologie und der Gedächtnisforschung, aber auch der Physik fündig. Das „faustische“ Vorhaben: „Dass ich erkenne was die Welt / Im Innersten zusammenhält“ (Goethe 2000, 13) sprengt nicht nur die Grenzen dieses Artikels. Abgrenzung tut not.

2.2 Abgrenzung des Themas

Der Beitrag konzentriert sich auf den Ansatz der Raumtheorie. „Raum“ kann der Theorie zufolge als absoluter Raum und damit konkret wie ein geschlossener Container begriffen werden oder als ein abstrakter relativistisch-rationaler Raum, der nur imaginativ vorstellbar ist – ein Geflecht von sozialen Beziehungen, die relativ zueinander stehen. Während die erste Variante ein absolutes Weltbild zulässt, wird die Entstehung des Raumes in der zweiten Variante auf soziale Operationen wie z.B. Kommunikation zurückgeführt (vgl. Schroer 2016, 9ff.).

Der Übergang vom einen zum anderen Raumbegriff wird als temporale Abgrenzung, als Entwicklung der Moderne gesehen. Schroer schreibt:

Der Modernen ist die Befreiung aus dem Nahraum und die Eroberung der Ferne gleichsam eingeschrieben. Sie führt aber zugleich dazu, dass die Ferne immer mehr in Nähe verwandelt wird und die „eigentliche“, „ursprüngliche“ Nähe als „bedroht“ erscheint. [...] Auf die Eroberung der Ferne, die unweigerlich zur Konfrontation mit alternativen Lebensvorstellungen, Sitten und Gebräuchen führt, folgt die Vorstellung, dass das Eigene gegenüber dem Fremden verteidigt werden muss. (Schroer 2016, 10)

Am Beispiel des politischen Raums kann gezeigt werden, wie durch das Ereignis der territorialen und damit physischen Festlegung und Materialisierung von Grenzen das „Fremde“ als „Entweder-oder“ auf der „anderen“ Seite vermutet und als feindlich identifiziert wird. Hinter der Codierung der „Grenzziehung“ als einer absoluten Tatsache steht die kollektive Verständigung auf eine dauerhafte Festlegung. Die Einigung ist aber letztlich nichts anderes als eine Regel oder Norm, durch die die Grenze legitimiert worden ist.

Der relativistische Raumbegriff wird damit genormt und so lange absolut gesetzt, wie die Norm als Regel Gültigkeit hat. Das ist nun wieder zeitlich relativ und bekommt damit „unwillkürlich“ Spielerisches. Ebenso wie das Wechselspiel der Raum- / Zeitbegriffe kann auch das Fremde, wenn es nicht als Bedrohung des Eigenen empfunden wird, einen anderen Stellenwert bekommen und in eine „Neugier nach dem Fremden“ umschlagen (Konersmann 2006 zit. nach Konersmann 2012, 317). Faszinierend ist daher ein Blick auf die damit verbundenen realen und metaphorischen Grenzüberschreitungen, also das Wechselspiel von realem und imaginativem Raum und die Wechselwirkung von Ereignissen.

2.3 Grenzüberschreitung als Thema

Wenn der physische, vom Menschen gestaltete Ort, die Kulturlandschaft, als historische Quelle ein zusätzliches Vetorecht erhält, mag das auch daran liegen, dass materielle Werke wie z.B. Häuser oder Straßen eine andere Lebensdauer haben als ein Mensch. Vergänglichkeit erfolgt hier in unterschiedlichen Tempi. Was von einer Generation Mensch geschaffen wurde, überlebt diese und vergeht erst Generationen später. Ist demzufolge das, was wir vorfinden, *lebendiges* Zeugnis von Handlungen vergangener Generationen? Kann, wenn man den Menschen und sein Handeln im Sinne einer sozialen Interaktion versteht, deren materielles Zeugnis wie das Ereignis in einem literarischen Texte analysiert und gedeutet werden? Welche Erkenntnisse ergeben sich, wenn in die Analyse der Kulturlandschaft Theorien der Literaturwissenschaft

oder Sozialphilosophie einfließen?

Der Sozialphilosoph Kurt Röttgers unterscheidet mit Blick auf den Menschen zwischen „Fremdheit“, „Alterität“ und „Intersubjektivität“, indem er verschiedene Gegenbegriffe einander zuordnet: „Selbst und Anderer auf der einen Seite, Eigenheit und Fremdheit auf der anderen Seite“ (Konersmann 2012, 13). Diese Unterscheidung ist insofern hilfreich, als dass sie es möglich macht, die Bedeutung von Grenzen sozialphilosophisch zu begreifen und sprachwissenschaftlich als Ereignis zu dekonstruieren (vgl. Lotman, 1981), so dass der normative Bezug eines als *absolut* konstruierten Raumbegriffes deutlich wird, aber auch zugleich seine soziologische, selbstverortende bzw. identitätsstiftende Notwendigkeit.

Nach Röttgers ist „der Andere nichts anderes als die Ordinalzahl *der Zweite*“, während der Fremde sprachlich von „aus der Ferne kommend“ abgeleitet wird. Der Fremde „ist eine ambivalente Angelegenheit. [...] Er kann willkommener Gast sein oder er kann Feind sein.“ Es gibt Röttgers zufolge drei Möglichkeiten des Umgangs mit dem Fremden: die „Gastfreundschaft“, die „An-Eignung“ durch „Eroberung und Zerstörung“ oder den „Prozess der Aneignung zu einem Eigenen“ (Konersmann, 2012, 313f.). Erfahrungen mit realen Überschreitungen einer sozial konstruierten und durch Normen absolut gesetzten Grenze bestätigen diese Annahmen.

Interessant ist, dass sich das Denkmodell der Differenzerfahrung, Abgrenzung und Aneignung auch in ganz anderen Bereichen wiederfindet. Der russische Sprachwissenschaftler und Kultursemiotiker Juri Lotman unterscheidet in seinem Kommunikationsmodell in Kodes und Sprache / Text. Sender und Empfänger sind durch Sprache / Text miteinander verbunden und tauschen im idealen Moment Informationen störungsfrei aus. Dies funktioniert jedoch nur im abstrakten Modell, denn beide nutzen die gleichen Kodes als „Vorstellung einer soeben erst geschaffenen, künstlichen und durch spontane Vereinbarung eingeführten Struktur“ und besitzen einen identischen Gedächtnisumfang. Da es die vollkommene Identität von Sender und Empfänger nur in der Abstraktion, nicht aber in der Realität gibt, kommt es zu Störungen, die wie Hindernisse überwunden werden müssen (vgl. Lotman 2010, 11). Er schreibt:

Man kann sagen, dass der Sender und der Empfänger, die auf ideale Weise gleich sind, einander gut verstehen werden, aber nichts haben, worüber sie sprechen könnten. [...] In der normalen menschlichen Kommunikation und mehr noch in der normalen Funktion der Sprache ist die Annahme einer ursprünglichen Nicht-Identität von Sprecher und Hörer angelegt. Unter diesen Bedingungen wird die Überschneidung des sprachlichen Raumes von Sprecher und Hörer normal. (Lotman 2010, 12)³

³ Es wäre interessant, die Ansätze Lotmans mit denen des Sozialphilosophen Röttgers in Bezug auf die Frage nach der Notwendigkeit von kollektiver nationaler oder religiöser Identität zu stellen. Das von Lotman beschriebene Phänomen der Sprachlosigkeit könnte mit dem bei Röttgers genannten Begriff der „Menschenverbrüderung“, dessen Entstehung er in der Französischen Revolution verortet (vgl. Röttgers 2012, 314), verglichen werden. Röttgers

Sprache ist nach Lotman der „Kode plus seine Geschichte“ (2010, 11). Unter dieser Voraussetzung bindet er Sprache / Texte in ein semiotisches System mit räumlichen Qualitäten und topologischen Relationen ein. Die Grenze wird durch ihre trennende Funktion zum zentralen Strukturmerkmal. Mit Hilfe des Begriffs lässt sich festlegen, was in einem Text als Ereignis gilt und was nicht. In seinem narrativen Modell der Handlung werden den beiden von der Grenze unterschiedenen Teilräumen je eine Situationsbeschreibung und ein Ordnungssatz zugewiesen. Sein Rezipient, der Sprachwissenschaftler Klaus N. Renner, schreibt: „Ein Ereignis liegt immer dann vor, wenn zwischen einer Situationsbeschreibung und einem Ordnungssatz ein Widerspruch entsteht“ (Renner 1983 zit. nach Renner 2004, 367).

Wesentlich für ein Ereignis ist also nach dieser Rekonstruktion nicht, dass eine unüberschreitbare Grenze überschritten wird, sondern dass zu einem bestimmten Zeitpunkt der Geltungsanspruch eines Ordnungssatzes in Frage gestellt wird. Wird dieser Ordnungssatz als topographische Grenze repräsentiert, so erscheint das Ereignis auf der Textoberfläche als Grenzüberschreitung. Manifestiert sich dieser Ordnungssatz als Regel, dann erscheint das Ereignis als Regelverletzung. (Renner 2004, 367)

Beide, Röttgers und Lotman, metaphorisieren die Grenze als absoluten Raumbegriff in einem relationalen System, der, wie Karl N. Renner nachweist, sowohl unmittelbare Auswirkungen auf die Ordnung und Struktur unserer Sprache als auch auf das soziale Gefüge menschlicher Interaktion hat (vgl. Renner 2004). Lotmans „Ereignis“ der Grenzüberschreitung im literarischen Text wird bei Röttgers zur „Identität als Ereignis eines kommunikativen Textes“ (Röttgers 2016). So spiegeln sich die Ordnungen, Grenzen und Grenzverschiebungen imaginativer und fiktiver Grensräume der Gegenwart und Zukunft in Ereignissen der Gegenwart wider.

„Kulturlandschaften sind Zeichensysteme“ (Schlögel 2003, 287). Materialisiert im physischen Raum erhalten sich Ereignisse quasi als Überreste von Ordnungen / Normen, Grenzen und Grenzverschiebungen vergangener Zeiten und schaffen ein Wechselspiel zeitlicher Grenzüberschreitungen. Stadtmauern und Stacheldraht, Altstadt und Neustadt, Zentrum und Peripherie, öffentliche und private Räume sind die Verfestigung der sprachlichen Codes, die es im Rahmen des Kulturhistorischen Lernens wieder zu verflüssigen gilt.

Besonders sichtbar werden diese Phänomene der sprachlichen, kulturellen und sozialen Grenzverschiebung und -überschreitung in Grensräumen, wo sich staat-

sieht einen Gegenwartsbezug durch den „ökonomischen Prozess der Globalisierung [...], die genannten Aspekte der Totalinklusion [sind] weiter wirksam mit dem Effekt des Verlustes von Fremdheit und dem damit zwangsläufig einhergehenden Verlust des Bewusstseins der Eigenheit: Wir können nicht mehr wissen, wer wir spezifisch sind oder waren, wenn wir nicht mehr wissen, was wir durch Ausgrenzung und Abgrenzung von Fremden gerade nicht sind und sein wollen“ (ebd.).

liches Territorium, Ethnos, Sprache und Kultur nicht decken. Hier verdichten sich „Ereignisse“ sowohl im Sinne Lotmans und Röttgers, als Grenzüberschreitung bzw. Normveränderung und -aneignung, wie auch in der Diktion Schlögels als „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ und Verbindung von Raum, Zeit und Handlung.

3. Schulische Grensräume

3.1 Kompetenzen im fächerverbindenden Zusammenspiel

Der „Lernort Kulturlandschaft“ verfolgt mit dem fächerverbindenden Ansatz das Ziel, „die fachwissenschaftlichen Potentiale zur Orientierung in der gegenwärtigen Welt“ abzurufen (Pandel 2001).

Das Fach Geschichte wird wegen seines übergeordneten Ziels der „Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins“ zur Leitdisziplin. Geschichtsbewusstsein

[...] artikuliert sich in narrativer Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, durch rational begründetes historisches Erzählen Sinn über Zeiterfahrung zu bilden (Konstruktion). Umgekehrt stellt auch die Dekonstruktion, d.h. die kritische Analyse bereits vorliegender und fremder historischer Narrationen (Deutungen), eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts dar.“ (MSB 2016, 12)

Der Geschichtsunterricht vermittelt die Einsicht in die Verschiedenheit menschlicher Daseinsformen und die Fähigkeit, sich in die Situation der am historischen Prozess beteiligten Individuen und Gruppen hineinzusetzen. Dies ist zugleich mit dem Ziel verbunden, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben, die ihnen ein souveränes, selbstgesteuertes historisches Denken ermöglichen, damit sie sich nach ihrer Schulzeit als autonome Subjekte in der Geschichtskultur orientieren und behaupten können. Damit werden Grundlagen für das Leben in einer pluralen Welt bereitgestellt.“ (MSB 2016, 12)

Am Beispiel der Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein werden hier exemplarisch diesbezügliche Kompetenzen in ihrer fachlichen Zuordnung aufgelistet:

- **Philosophie:** „differenzierte und bewusste Praxis der Wahrnehmung, Deutung, Argumentation, Urteilsbildung / -überprüfung und Darstellung“ (vgl. MSB-SH, 2016a, 54f.).
- **Geschichte:** „narrative Kompetenz als Ausdruck historischen Denkens und reflektierten Geschichtsbewusstseins“ (MSB-SH 2016b, 15).

- **Deutsch:** „sorgfältige[r], bewusste[r] Umgang mit Sprache und der Entwicklung einer Gesprächskultur [...], die das Hörverstehen [...] sowie die Wahrnehmung und Nutzung nonverbaler Elemente und verschiedener Formen mündlicher Darstellung einschließt“ (MSB-SH 2016c, 14).
- Die im Fach **Geographie** „angestrebte geographische Gesamtkompetenz“ zeigt sich bereits in der „Verflechtung der einzelnen Bereiche“. Hinzu käme als Alleinstellungsmerkmal der „Kompetenzbereich Räumliche Orientierung“ (MSB-SH 2016d, 16).
- Das Fach **Wirtschaft/Politik** zielt – ausgerichtet auf die Gegenwart und „die Fähigkeit, aus unmittelbaren Erfahrungen und Materialien (Texten, Grafiken, Filmen, Bildern, Karikaturen etc.) Erkenntnisse zu politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragestellungen zu gewinnen“ – neben der bereits anderenorts ähnlich benannten Erschließungs-, Sachurteils- und Werturteilskompetenz auf den Erwerb kommunikativer und partizipativer Handlungskompetenz“ (MSB-SH 2016e, 15).
- Quasi als Klammer und ebenso wie das Fach Philosophie umfassend ausgerichtet, ergänzen die Kompetenzen im Fach **Kunst** den auf das Bild und die visuelle Wahrnehmung ausgerichteten Teil der Kultursemiotik. „Die acht Kompetenzbereiche Wahrnehmen, Beschreiben, Analysieren, Interpretieren, Beurteilen, Herstellen, Gestalten und Verwenden“ stehen in Beziehung und werden gemäß einem integrativen Prinzip den „drei übergeordneten Dimensionen Reflexion, Rezeption und Produktion“ zugeordnet (MSB-SH 2016f, 15).

Die unterschiedlichen Kompetenzen, die die Wahrnehmung, aber auch deren Reflexion, Rezeption und Darstellungsform betreffen, sollten nicht vereinheitlicht werden, sondern den Grad des komplexen Denkens erhöhen.

3.2 Curriculare Themen und Inhalte

Sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II bieten die curricularen Themen und Inhalte der jeweiligen Fächer Ansatzpunkte für das gewählte Oberthema „Grenze“. Richtet man diese nun an einem schlüssigen Gesamtergebnis aus, lassen sich die Fachthemen im normalen Unterricht vorbereiten und anschließend im Rahmen eines mehrtägigen Projektes einschließlich Exkursion / Studienfahrt in einen europäischen Grenzraum zusammenführen.

Entscheidend sind zwei inhaltliche Vorgaben:

- die Überprüfung der fachspezifischen (bisherigen) unterrichtlichen (Zwischen-) Ergebnisse in der Kulturlandschaft, also vor Ort und
- die Erstellung eines Produktes, das die Vielfalt der disziplinären Denkansätze benötigt, um erfolgreich zu sein.

Für die Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und die Organisation des Lernprozesses folgt der „Lernort Kulturlandschaft“ den didaktischen Prinzipien der Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein für das Fach Geschichte:

- Problemorientierung,
- Multiperspektivität,
- Kontroversität,
- Pluralität und Interkulturalität,
- Wissenschaftsorientierung,
- Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung,
- Handlungsorientierung.

Folgende hier nur aufgezählte Auszüge der schleswig-holsteinischen Fachanforderungen (vgl. MSB 2016a-f) für das zweite Halbjahr der Qualifizierungsphase in der Oberstufe könnten für das Modell „Lernort Kulturlandschaft“ mit dem Oberthema „Grenze“ genutzt werden. Die Autorin plant die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien in Zusammenarbeit mit dem Institut für Slavistik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Dabei wäre im Rahmen eines Pilotprojektes zu überlegen, welche Inhalte im Zusammenhang des Vorhabens sinnvoll zu konkretisieren sind.

Der inhaltliche Vorschlag für ein fächerverbindendes Konzept lautet: „Lernort Kulturlandschaft – Deutsch-Polnische Grenzräume: Neumark | Zielonia Lubuska. Ein kulturtouristisches Konzept für Europa“.

3.2.1 Geschichte

Thema: Nationale Identitäten seit dem 19. Jahrhundert – Realität oder Konstruktion?

„Was ist eine Nation?“ Die Antworten auf diese Frage haben im 19. und 20. Jahrhundert die deutsche und europäische Geschichte in hohem Maße geprägt. Einerseits ist das Modell des Nationalstaates dominierend und wirkungsmächtig gewesen, auf der anderen Seite hat die ideologische Überhöhung der Idee der Nation in Form des Nationalismus unendliches Leid über die Völker Europas gebracht. Der als Längsschnitt angelegte Blick von der Vergangenheit her soll den Schülerinnen und Schülern Orientierung bieten, damit sie im Zeitalter der Globalisierung in der Frage nach der Zukunft der deutschen Nation in einem geeinten Europa zu einer eigenen, reflektierten Standortbestimmung gelangen können.

Inhalte

- Die Idee der Nation · Die Nation – ein Mythos?
- Der Weg zum deutschen Nationalstaat im 19. Jahrhundert
- Nationalstaatsbildung im Vergleich

Problemorientierte Fragestellung

- Einigung Deutschlands – von unten oder von oben?
- Polen – über 100 Jahre kein Staat, dennoch eine Nation?
- Dänemark – neue Identität nach der militärischen Niederlage 1864?
- Guter Patriotismus – böser Nationalismus?

3.2.2 Philosophie

Thema: Die Frage nach der Struktur des Kosmos und seiner Entstehung

Der Unterricht soll im Sinne des Selbstverständnisses der Philosophie als Reflexionswissenschaft aktuelle Grundstrukturen und Prinzipien der Wirklichkeitsdeutung einer philosophisch-metaphysischen Betrachtung unterziehen.

Auf erhöhtem Anforderungsniveau ließe sich dieses Thema durch die philosophische Ausein-

andersetzung mit dem Phänomen der Zeit erweitern.

Themenbezogene Kompetenzen

- das menschliche Sein im Verhältnis zu kosmischen Dimensionen wahrzunehmen und die Konsequenzen dieses Kontrastes für das Selbstverständnis des Menschen zu untersuchen,
- die Frage nach dem Ursprung sowie nach den Prinzipien und Grundstrukturen des Kosmos philosophisch zu analysieren und in Zusammenhang zu den Besonderheiten und Grenzen unserer Erkenntnismöglichkeiten zu setzen,
- die Beziehung zwischen geistigen Strukturen und materieller Welt zu reflektieren.

Exemplarische Lerninhalte [gekürzt: BvC]

- Notwendigkeit vs. Kontingenz
- Zweckursache vs. Wirkursache
- Beschaffenheit der Welt: Stoff, Struktur, Geist?

3.2.3 Geographie

Arbeitsschwerpunkt: Wirtschaftsräumliche Dynamiken

Themen

- Wirtschaftsräume im Wandel: Transformation
- Tertiärisierung, Quartärisierung
- Clusterbildung, räumliche Disparitäten
- Zukunftschancen durch EU-Regional- und Strukturförderung
- Migration – Ursachen und räumliche Auswirkungen (lokal bis kontinental)

Verbindliche Kompetenzen

- Tertiärisierung und Quartärisierung in Wirtschaftsräumen Europas modellorientiert (Kondratieff-

Zyklen, Cluster-Bildung) darlegen,

- grundlegende Raummuster und Raummodelle wirtschaftsräumlicher Differenzierung in Europa kennen,
- aktuelle wirtschaftsräumliche Statistiken zu Europa recherchieren, zielgerichtet auswerten und in thematischen Karten (WebGIS) darstellen,
- eine problem- und leitfragenorientierte SWOT-Analyse durchführen,
- wirtschaftsräumliche Entwicklungen in ihren sozialen, ökonomischen und ökologischen Kontexten bewerten,
- Maßnahmen der EU-Regional- und Strukturförderung bewerten,
- eigene Positionen zur innereuropäischen Migration wertorientiert entwickeln und begründen.

3.2.4 Wirtschaft / Politik

Der Themenbereich „Europa in Gegenwart und Zukunft“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu europäischen Politikfeldern und Entscheidungen, von denen sie größtenteils selbst betroffen sind. Sie setzen sich mit Perspektiven verschiedener Akteure (Nationalstaaten, Europäische Zentralbank, europäische Institutionen) auseinander und beurteilen auf der Grundlage einer kriteriengeleiteten Analyse Ereignisse, Prozesse, Probleme, Konflikte und Entscheidungen auf europäischer und nationalstaatlicher Ebene. Geeignete Kriterien hierfür sind beispielsweise die Funktionsfähigkeit der Europäischen Union, ihre Wirtschaftlichkeit, politische Handlungsspielräume und Demokratiequalität sowie die Frage nach europäischen Werten. Neben der Erarbeitung aktueller Spannungsfelder stellt die Frage nach der Zukunft der Europäischen Union einen weiteren Schwerpunkt dar, der die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, sich selbst zu verorten und zu positionieren.

Themen [gekürzt: BvC]

- Der Prozess der europäischen Integration
- Politische Institutionen und Entscheidungsprozesse in der EU
- Herausforderungen und Politikfelder der Europäischen Union

3.2.5 Deutsch

Thema: Zusammenhang von Sprache – Denken – Wirklichkeit

In diesem Halbjahr soll der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Literatur und Wirklichkeit besonders in Werken des 19. und 20. Jahrhunderts nachgegangen werden. Dabei wird Wirklichkeit als individuelle Konstruktion thematisiert, die von sozialen und kulturellen Determinanten geprägt ist. In diesem thematischen Rahmen ergeben sich grundsätzliche systematische Fragestellungen kommunikationstheoretischer und sprachphilosophischer Art. Die Schülerinnen und Schüler erlangen Einsicht in grundlegende Leistungen des sprachlichen Handelns und Gestaltens und in deren Möglichkeiten und Grenzen (Formen des literarischen Schreibens über historische / kulturelle / soziale Wirklichkeit, Funktion der Sprache und der Medien).

Themenvorschläge:

- Möglichkeiten und Grenzen von Sprache und Kommunikation
- Literatur im Spannungsfeld von Autonomie und Engagement

3.2.6 Kunst

Themen und Inhalte ergeben sich aus der Matrix der neun Arbeitsfelder. Dabei soll ein sinnvoller Wechsel und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Arbeitsfeldern der Künstlerischen Strategien (Zeichnen, Grafik, Malerei, Plastik und Installation, performative Kunst, Medienkunst) und anwendungsorientierten Arbeitsfeldern (Architektur, Produktdesign und Kommunikationsdesign) angestrebt werden. Die Dimension Reflexion ist fester Bestandteil sowohl der schwerpunktmäßig produktions- als auch der rezeptionsorientierten Unterrichtsphasen [Ergänzungen in Klammern: BvC].

Zusätzliche Vereinbarungen in den Fachanforderungen sehen vor:

- Einen Beitrag zur Medienbildung
- Die Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernangebote und Projekte

3.3 Kultur erben: Die Methode Karl Schlögels

Das Modell „Lernort Kulturlandschaft“ folgt der methodischen Vorgehensweise Karl Schlögels. Schlögel verfolgt eine topografisch zentrierte Geschichtsschreibung. „Im Raume lesen wir die Zeit“ ist „Erprobung historiographischer Möglichkeiten, um eine Revue darstellerischer Mittel, die es uns erlauben, Geschichte auf der Höhe der Zeit zu schreiben“ (Schlögel 2003, 11). Seine essayistischen Arbeiten fußen auf den Theorien der Geschichtswissenschaften, Philosophie, Soziologie, der Gedächtnisforschung und der Humangeographie sowie den Literaturwissenschaften. Sie sind multidisziplinär im Sinne des Spatial Turns ausgerichtet. Es ist die „Neu-Konfiguration der alten Disziplinen – von Geographie bis Semiotik, von Geschichte bis Kunst, von Literatur bis Politik“ (ebd. 12).

Die Kulturlandschaft wird per Kartenlesen und Augenarbeit bis ins kleinste Detail durchleuchtet. Entscheidend ist die Vorgehensweise vor Ort. Mittels Karten unterschiedlichster Provenienz und unterschiedlichsten Alters werden Siedlungsgeschichte, Grenzverschiebungen und imaginative Vorstellungswelten politischer, sozialer und kultureller Art als „Mental Maps“ offengelegt. Die historische Kulturlandschaft dient der „Schulung der Sinne und als Augentraining mit Städten und Landschaften als Dokumenten. [...] Alles bekommt ein anderes Aussehen und beginnt zu uns zu sprechen: Trottoire, Landschaften, Reliefs, Stadtpläne, die Grundrisse von Häusern“ (ebd. 13). Schlögel spricht von „Choreographien des Menschenverkehrs und Drehbüchern menschlicher Vergesellschaftung“ (ebd.). Im zugefolge bilden die Vermessung der Erdoberfläche und die Körpervermessung einen Zusammenhang als zwei Aspekte von Inbesitznahme und Herrschaft (vgl. ebd.). Europa und die Welt sind als Ganzes zu sehen, als ein Schauplatz vieler, ineinander verschlungener Geschichten und kultureller Verdichtungen und Durchdringungen. Europa ist „nicht nur eine Idee, eine Ansammlung von Werten, sondern ein ORT. Und die Schreckensnamen der europäischen Geschichte sind keine Metaphern, sondern Namen für Orte, an denen Europa zugrunde ging und wieder auferstand“ (ebd. 14).

Tatsächlich wird in Schlögels Vorgehensweise keine der für den Geschichtsunterricht vorgeschlagenen historiographischen Methoden (vgl. Mayer/Pandel 2013) ausgelassen. Wesentlich scheint das prozesshafte Vorgehen, das eher einem tastenden und neugierig schauenden Herumgehen gleicht als der zielorientierten Wahl des kürzesten Weges. Vielleicht ist es diese Gelassenheit, die Schlögels Geschichtsschreibung so elegant und lesbar werden lässt. Es ist eine Kultur, die man gerne erben würde. Für den „Lernort Kulturlandschaft“ wird sie zum Vorbild.

Die schulische Arbeit fordert aber darüber hinausgehende Methoden. Zunächst müssen Materialien zur Kulturlandschaft recherchiert werden: Bücher, Archivalien,

Zeitzeugen usw. Im Rahmen dreier Pilotprojekte „Lernort Kulturlandschaft“ wurde die Methode der „Stamm- / Expertengruppen“ erfolgreich eingesetzt. Komplexe Inhalte wurden aufgeteilt, in Stammgruppen erarbeitet, gemeinsam vorgestellt, diskutiert und in Expertengruppen durch weitere Fragestellungen vertieft.

In dem Projekt „Zwei Vergangenheiten – eine Zukunft? Identitäten im deutsch-polnischen Grenzgebiet am Beispiel Landsberg a. d. Warthe / Gorzów Wlkp.“, das die Autorin 2011 mit dem Deutschen Kulturforum östliches Europa durchführte (vgl. Waldmann 2012), wurden die Schülerinnen und Schüler zur Recherche in unterschiedliche Themengruppen wie „Handel und Verkehr“, „Biographien“, „Kirchen und Konfessionen“, „Architektur“ unterteilt. Als Ergebnis des Projektes wurde ein Stadtführer erarbeitet, der verschiedene Rundgänge vorsah, so dass jeder Experte sein Wissen konkurrenzlos vor Ort einbringen konnte.

Mit dem Schülerprodukt entstand ein „Baustein“, der von der nächsten Lerngruppe weitergenutzt werden kann. So könnte die Stadt nun auf der Basis des erstellten Stadtführers unter einer anderen Fragestellung erschlossen werden. Es könnte mit dem erarbeiteten Hintergrundwissen auch ein Spiel, Film oder Theaterstück entstehen. Fächerverbindend sind unterschiedlichste Darstellungstechniken denkbar, die kreativ genutzt, den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit aufzeigen und motivierend wirken. Als Beispiel kann die Stadt Kiel genannt werden, wo im Stadtteil Gaarden auf diese Weise zwei Stadtteilrallyes zur Stadtgeschichte und Stadtentwicklungsplanung sowie das Rollenspiel „Ortsbeirat“ entstanden.

Wichtig sind Darstellungstechniken der bildenden und darstellenden Kunst sowie der neuen Medien, die im Sinne „Angewandter Geschichte“ (vgl. Nießer/Tomann 2014) wissenschaftspropädeutisches Arbeiten mit reflektierter Geschichtskultur verknüpfen.

3.4 Projektarbeit als Gelingensfaktor

Angeichts vielfältiger Veränderungen im gegenwärtigen Schulbetrieb wie z.B. der Einführung von G8, neuen Fachanforderungen, gekürzten Stundenkontingenten und eines modifizierten Schülerverhaltens scheint eine weitere „Baustelle“, nämlich der Aufbau eines „Lernortes Kulturlandschaft“, zeitlich zunächst kaum realisierbar zu sein.

Erfreulicherweise hat der Gesetzgeber Grundlagen geschaffen, die zum einen fächerverbindendes Arbeiten im Rahmen von Projektarbeit möglich machen und zum anderen die Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten und externen Anbietern fördern (vgl. MSB-SH 2016a-f), so dass mit dem „Lernort Kulturlandschaft“ theoretisch eine zeitliche und personelle Entlastung des laufenden Schulbe-

etriebes erfolgen könnte. Die in Schleswig-Holstein geschaffene Zertifizierung von „Kulturvermittlern“ (andernorts „Kulturagenten“) zeigt, dass der Austausch und die Zusammenarbeit mit Externen bereits auf den Weg gebracht ist. Eine diesbezügliche „Öffnung“ des Systems „Schule“ könnte, wenn man einer „Kultur der Grenze“ folgte, sowohl bestehende Strukturen in ihrem Selbstverständnis stärken als auch im Sinne einer Fremderfahrung inhaltlichen wie methodischen Input geben.

Dies setzt voraus, dass rechtzeitig Fördermittel über Stiftungen, Fördervereine und länderübergreifende Kulturprogramme eingeworben werden. Hier ist ein Vorlauf von mindestens 6 Monaten, besser einem Jahr erforderlich.

Für eine funktionierende Projektarbeit sei auf das Berufliche Gymnasium Schleswig und die dort tätige Steuerungsgruppe „Projektkultur“ verwiesen. Seit 2008/9 werden dort die Erfahrungen aus der Projektarbeit gesammelt und stetig evaluiert, so dass Konsequenzen für die Praxis im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses gezogen werden können. Die Projekte finden im Klassenverband der 11. und 12./13. Klasse statt und werden von drei Fächern getragen. Im Rahmen einer offenen Projektarbeit werden die Lernenden in der Abfolge dreier Projekte vom lehrergesteuerten Lernen zur Fach- und Selbstkompetenz geführt, so dass der Lehrer im dritten Projekt nur noch als Berater und Coach fungiert (vgl. Hill 2010). 2014/15 konnte der „Lernort Kulturlandschaft“ mit dem Schwerpunkt „Handel und Verkehr“ dort erstmalig erprobt werden.

Eine gelungene Projektarbeit setzt rechtzeitige Planung voraus. So empfiehlt es sich, regelmäßige Termine im Schuljahr für entsprechende Projektwochen vorzusehen und den außerschulischen Partner frühzeitig als Mitglied eines zwar zeitlich begrenzten, aber gemeinsamen Teams einzubinden und entsprechende Strukturen für eine funktionierende Kommunikation aufzubauen. Möglicherweise fehlen hier jedoch derzeit noch gesetzliche Grundlagen, die die befristete Zusammenarbeit zwischen „Lehrer“ und „Vermittler / Kulturschaffendem“ schul- und arbeitsrechtlich erleichtern und ein Arbeiten „auf Augenhöhe“ ermöglichen.

4. Fazit und Ausblick – Kulturerben lesen „im Raume die Zeit“

Gorzów Wielkopolski, das ehemalige Landsberg an der Warthe, liegt östlich der Oder in der Neumark, der heutigen Ziemia Lubuska. Die Änderung des Namens verweist auf die bewegte Vergangenheit der Region. Gleiches gilt für Straßennamen oder die Bewohner. Nach 1945 wurden 97% der Bevölkerung ausgetauscht, Geflohene und Vertriebene gegen Geflohene und Vertriebene. Es gibt wenige Regionen in Europa, in denen der Bruch so radikal war.

Wenige Kilometer weiter südlich findet man den Ort Lubniewice, das ehemalige Königswalde, das bereits 1287 mit Lubnewiz urkundlich erwähnt und 1322 durch den Piasten Heinrich von Schlesien-Glogau umbenannt wird. Königswalde liegt am „Krainichsee“. Kraj ist ein Toponym für „Grenze“ (Campe 2013, 2). Eine alte Grenze?

Etwas weiter östlich wechselte der Ort Meseritz mehrfach seine Herrschaftszugehörigkeit: Großpolen, Preußen, Herzogtum Warschau, Preußen, Preußen als Teil des Deutschen Reiches (1871-1945), Polen.

Wer morgens oder abends mit dem Zug von Berlin nach Gorzów Wielkopolski fährt, begegnet Pendlern, die in Polen wohnen und in Berlin arbeiten und manchmal auch umgekehrt. Identitäten in Bewegung: Europa. An wenigen Orten kann man das so lebendig erfahren wie im deutsch-polnischen Grenzgebiet.

Die große Anzahl der vorgefundenen und passenden curricularen Vorgaben zeigt, dass der kulturwissenschaftliche Ansatz der „Cultural Turns“ und die damit verbundene Interaktion von Theorien und Methoden unterschiedlicher Disziplinen in Kombination mit dem thematischen Schwerpunkt Potential für ein didaktisches Modell fächerübergreifenden „Kulturhistorischen Lernens“ bilden könnte, wo bisher nach Ansicht der Autorin eine Lücke klafft.

Der „Lernort Kulturlandschaft“ wäre eine Option, Schule den Zugang zu verschaffen. Außerschulische Partner können bei der inhaltlichen Vorbereitung und Durchführung projektbezogen behilflich sein und sprachliche Hürden überbrücken: „Kulturhistorisches Lernen“ als „Kultur der Grenze“.

Literatur

Bachmann-Medick, Doris 2014: Cultural Turns. 5. Aufl., Reinbek: rowohlt enzyklopädie.

Campe, Barbara von 2013: Königswalde / Lubniewice, Województwo Lubuskie / Wojewodschaft Lebus. Heft 13 der Reihe Schlösser und Gärten der Neumark – Zamki i ogrody Nowej Marchii. Berlin: Deutsche Gesellschaft e.V.

Dünne, Jörg/ Günzel, Stephan 2006 (7. Aufl. 2012): Raumtheorie – Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gautschi, Peter/ Hodel, Jan/ Utz, Hans 2009: Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Bern: Fachhochschule

Nordwestschweiz – Pädagogische Hochschule. URL: www.fhnw.ch/ph/professuren1/didaktik-der-gesellschaftswissenschaften [Stand: 2014].

Global Engagement (Hrsg.) 2016: Orientierungsrahmen für den Lernbereich – Globale Entwicklung. 2. Aufl., Bonn: Cornelsen.

Goethe, Johann Wolfgang 2000: Faust – Der Tragödie Erster Teil. Stuttgart: Reclam.

Hegenbüchle, Roland/ Geyer, Paul (Hrsg.) 2002: Das Paradox – Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Hill, Thomas 2010: Entwicklung einer Projektkultur als Teil der Schulentwicklung – Erfahrungen am Beruflichen Gymnasium in Schleswig. In Trios, 5. Jg., 2, S.161-170.

Konersmann, Ralf (Hrsg.) 2012: Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J.B.Metzler.

Lotman, Jurij M. 1981: Die Struktur literarischer Texte. Stuttgart: UTB.

Mayer, Ulrich/ Hans-Jürgen, Pandel/ Schneider, Gerhard (Hrsg.) 2013: Handbuch – Methoden im Geschichtsunterricht. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

MSB, Ministerium für Schule und Berufsbildung 2016a: Fachanforderungen Philosophie Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel: Stamp.

MSB, Ministerium für Schule und Berufsbildung 2016b: Fachanforderungen Geschichte Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel: Stamp.

MSB, Ministerium für Schule und Berufsbildung 2016c: Fachanforderungen Deutsch Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel: Stamp.

MSB, Ministerium für Schule und Berufsbildung 2016d: Fachanforderungen Geographie Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel: Stamp.

MSB, Ministerium für Schule und Berufsbildung 2016e: Fachanforderungen Wirtschaft/Politik Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel: Stamp.

MSB, Ministerium für Schule und Berufsbildung 2016f: Fachanforderungen Kunst Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel: Stamp.

Nießner, Jacqueline / Tomann, Juliane (Hrsg.) 2014: Angewandte Geschichte – Neue

Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Pandel, Hans-Jürgen 2001: Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit. URL: http://www.sowi-online.de/journal/2001_1/pandel_fachuebergreifendes_lernen_artefakt_oder_notwendigkeit.html. [Stand: 23.9.16].

Rau, Sabine 2013: Räume. Frankfurt/New York: Campus.

Renner, Karl N. 2004: Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von J. M. Lotman. In: Frank, Frank/ Lukas, Wolfgang (Hrsg.): Norm – Grenze – Abweichung, Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft. Festschrift für Michael Titzmann. Passau: Karl Stutz, S.357-381.

Röttgers, Kurt 2012: Fremdheit. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: J.B.Metzler, S.313-318.

Röttgers, Kurt 2016: Identität als Ereignis – Zur Neufindung eines Begriffs. Bielefeld: Transcript.

Rüsen, Jörn 2008: Historisches Lernen. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schlögel, Karl 2003: Im Raume lesen wir die Zeit. München: Carl Hanser.

Schroer, Markus 2006 (5.Auflage 2016): Räume, Orte, Grenzen. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Seixas, Peter: A History/Memory Matrix for History Education. URL: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/> [Stand: 20.8.2016].

Simmel, Georg 1993 [1909]: Das Individuum und die Freiheit. Frankfurt am Main: Fischer.

Simon, Josef 2002: Das philosophische Paradoxon. In: Hegenbüchle, Roland/ Geyer, Paul (Hrsg.): Das Paradox – Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Würzburg: Königshausen und Neumann, S.45-60.

Waldmann, Nancy 2012: Studenten machen Schule – deutsche Kulturgeschichte im östlichen Europa. Bericht von einem Experiment. In: Busch, Matthias et al. (Hrsg.): Lernen jenseits der Oder. Lehrerhandreichung für deutsch-polnische Unterrichtsprojekte. Konzepte und Materialien für regionalspezifische Unterrichtseinheiten. Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza, S.69-72.

Die deutsch-polnische Schülerfirma „Kaffee zum Glück“ – Kontinuität und Veränderung¹

1. Einleitung

Die deutsch-polnische Schülerfirma „Kaffee zum Glück – Kawa na szczęście“² besteht seit vier Jahren und ist eines der Erfolgsprojekte vom Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V. Ob beim Wochenendverkauf im Trebnitzer Dorfzentrum, beim Catering auf Konferenzen und Tagungen oder bei den gemeinsamen interkulturellen, inklusiven Begegnungswochen: der Kaffee steht im Mittelpunkt, genau wie ein grenzüberschreitendes Miteinander.

Schülerfirmen sind pädagogische Projektformen, die mit einem hohen Maß an Motivation und Interesse seitens beteiligter Schülerinnen und Schüler und deren Lehrpersonen verbunden sind. Sie gelten als eine adäquate Methode, um Jugendlichen wirtschaftliche Wirkmechanismen erlebnisorientiert näher zu bringen und den Beteiligten nachhaltige Chancen auf einen besseren Einstieg ins Berufsleben zu ermöglichen.

Dies galt es im Projekt „deutsch-polnische Schülerfirma“ mit inklusiver und interkultureller Bildung zu verbinden. Das Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V. fasste zum ersten Mal im Januar 2012 den Entschluss, ein deutsch-polnisches Café zu gründen, geleitet und geführt durch Schülerinnen und Schüler beiderseits der Grenze. Gleichzeitig sollte das Projekt seinen Teil zu den transnationalen Inklusionsbemühungen leisten, die auf der deutsch-polnischen „Inklusionsagora“³ gesammelt wurden.

Für dieses Projekt war eine gute Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern notwendig. Die beteiligten Partner betraten pädagogisches Neuland, indem sie deutsche und polnische Schülerinnen und Schüler unter der Trägerschaft einer außerschulischen Bildungsstätte eine Schülerfirma gründen ließen.

¹ Dieser Artikel wurde ausschnittsweise unter anderem Titel in Teichmüller 2013 veröffentlicht. Es handelt sich hierbei um eine Fortführung der Projektbeschreibung, die dem Projektzeitraum geschuldet ist.

² Siehe: <http://cafe.schloss-trebnitz.de/partner/> [Stand: 31.07.2013].

³ Siehe: <http://incalledabei.wordpress.com/> [Stand: 31.07.2013].

Im Mai 2013 eröffnete das Café. An diesem Tag konnten die Jugendlichen, ihre Lehrerinnen und Lehrer und die Projektverantwortlichen von Schloß Trebnitz e.V. auf ein halbes Jahr Vorbereitung, Planung und Weiterbildung zurückblicken. Für Trebnitz bedeutet das Café einen Anlaufpunkt für Touristen, Anwohner und Gäste der Bildungsstätte. Jedes Jahr arbeiten hier ca. 30 Schülerinnen und Schüler aus Kostrzyn und Seelow in Schichten am Wochenende. Seit 2015 spricht das Projekt zusätzlich Flüchtlinge aus Unterkünften der Umgebung an.

Das Projekt verfolgt mehrere Ziele. Einerseits soll hier Inklusion ganz praktisch erzielt werden. Die Schülerinnen und Schüler kommen von Förderschulen, haben teilweise körperliche und geistige Behinderungen, starke Lerndefizite oder stammen aus prekären familiären Verhältnissen. Durch die gegebene Strukturschwäche der deutsch-polnischen Grenzregion bietet das Café den Beteiligten die Chance, Erfahrungen im Berufsalltag, im Service- und Buchhaltungsbereich zu sammeln und Fähigkeiten zu erwerben, die sie später in der „richtigen“ Arbeitswelt benutzen können. Mittlerweile haben viele der ehemaligen Firmenmitglieder Anstellungen in gastronomischen Betrieben und somit einen Einstieg in das richtige Berufsleben gefunden, nachdem sie im „Kaffee zum Glück“ direkte Erfahrungen in dem Arbeitsfeld machen konnten.

Gleichzeitig zeigt das Projekt, dass in der Kooperation von schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit große Lernchancen bestehen. Das Projekt „deutsch-polnische Schülerfirma“ kann insofern als Beispiel nachhaltiger Strukturstärkung der deutsch-polnischen Grenzregion gewertet werden, in dem feste Kooperationen zwischen den Schulen und Schloß Trebnitz e.V. entstanden sind. Die Nachhaltigkeit des Projektes wird auch dadurch erzielt, dass neue Teilnehmende durch ihre Vorgänger angeleitet werden.

Die Projektpartner des Schlosses sind die Direktion der Bildungseinrichtung für Freiwillige Arbeitsgruppen der Wojewodschaft Lebus (Lubuska Wojewódzka Komenda Ochotniczych Hufców Pracy)⁴, der Maria-Skłodowska-Curie-Schulverbund in Kostrzyn (Zespół Szkół im. Marii Skłodowskiej-Curie w Kostrzynie)⁵, die Kleeblatt-Schule in Seelow⁶ und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)⁷.

⁴ Siehe: <http://www.lubuska.ohp.pl/> / [Stand: 31.07.2013].

⁵ Siehe: <http://www.liceum-kostrzyn.com/> [Stand: 31.07.2013].

⁶ Siehe: http://www.solernen.de/HPN/index.php?option=com_content&view=article&cid=29&Itemid=13&lang=de [Stand: 31.07.2013].

⁷ Siehe: <http://www.bmfsfj.de/> [Stand: 31.07.2013].

2. Konzeptionelle Grundlagen

Die Projektkonzeption sah eine Verbindung von ökonomischen Handlungskompetenzen, interkulturellen Lernchancen und Inklusionsbemühungen vor. Diese Kombination von komplexen pädagogischen Feldern macht eine Besonderheit des Projekts „deutsch-polnische Schülerfirma“ aus.

Schülerfirmen sind Schulprojekte mit pädagogischen Zielsetzungen, die sich an realen Unternehmen orientieren (vgl. Corleis 2009, 8). Als Methode sind sie seit langem an Schulen präsent. Dennoch ist die Auswahl von diesbezüglicher Literatur äußerst begrenzt (vgl. Geyer 2005, 8). Für in Kooperation mit schulischen und außerschulischen Trägern gegründete Schülerfirmen gilt dies in noch deutlicherem Maße.

Autorenunabhängig ist man sich darüber einig, dass die Gründung und das Betreiben einer Schülerfirma in hohem Maße Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb und lebensnahe Lernchancen bieten. Dabei werden durch die Arbeit in einer Schülerfirma Handlungs-, soziale, Methoden- und personale Kompetenzen gefördert. Der Kanon von Kompetenzen und Lernchancen umfasst Team- und Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und -bewusstsein, Stärkung von Eigeninitiative und Konfliktmanagement. Er stellt gleichermaßen einen Beitrag zur Berufsorientierung, zu selbstständigem Handeln, Analyse- und Entscheidungsfähigkeiten, Kritikfähigkeit, Organisations- und Planungskompetenz dar. Präsentationsfähigkeit, berufliche Selbstständigkeit, Umweltmanagement, soziales und unternehmerisches Handeln, ökologisches Bewusstsein und vor allem praktische Zugänge zu ökonomischen Kenntnissen werden gefördert (vgl. Corleis 2009, 8 / Geyer 2005, 9f. / de Haan/Ruf/Eyerer 2005, 9). Der Aspekt der Berufsorientierung wird dabei besonders hervorgehoben. So sind Schülerfirmen als gutes Trainingsfeld zum Erwerb von ökonomischen Kompetenzen anzusehen (vgl. Holtel 2004, 11; Krause 2002, 5), denen zunehmend eine besondere Relevanz für einen modernen Bildungsbegriff eingeräumt wird (vgl. Kaminski et al. 2009, 73).

Neben diesen Lernchancen standen für das Projekt vor allem die Inklusionsmöglichkeiten sowie die transnationale Strukturstärkung im Vordergrund. Da Schülerfirmen insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aus Haupt- und Förderschulen gute Gelegenheiten bieten, sich am Ausbildungsmarkt zu behaupten (vgl. Corleis 2009, 8), wurde diese Projektform gewählt. Für die beteiligten Jugendlichen bietet das Café die Möglichkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge transparent zu erleben und differenzierte Einsatzweisen von Service, Zubereitung, Buchhaltung, Einkauf und Leitung zu erproben. Außerdem führt ihre Tätigkeit im Café durch Erfolgs- und Ernsthaftigkeitserfahrungen zu einer Steigerung ihres Selbstwertgefühls (vgl. Geyer 2005, 10).

Bei der Gründung einer Schülerfirma sind schon auf Schulebene diverse Faktoren zu beachten. Rechtliche, gesundheitliche, steuer- und versicherungstechnische Fragen sind dabei ebenso zu berücksichtigen wie die organisatorische und pädagogische Arbeit des Leitungsteams (vgl. Corleis 2009, 9-17 ; Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2009). Bei dem Projekt „deutsch-polnische Schülerfirma“ potenzierten sich diese Aufgaben durch den transnationalen wie auch durch den schulisch-außerschulisch-kooperativen Rahmen. Während die rechtliche Basis in Deutschland auf Schulebene relativ eindeutig geregelt ist (vgl. de Haan/Ruf/Eyerer 2005), stellten sich viele Umsetzungsfragen auf deutsch-polnischer Ebene erneut: Wie sind die Möglichkeiten für einen eingetragenen Verein, die Trägerschaft einer Schülerfirma zu übernehmen? Während schulische Träger normalerweise kein Unternehmen anmelden müssen, musste Schloß Trebnitz e.V. dies tun. Auch die Fragen nach dem Versicherungsschutz und der Einnahmenobergrenze mussten neu beantwortet werden. Außerdem gibt es beispielsweise signifikante Unterschiede zwischen Deutschland und Polen im bestehenden Schulrecht. Während die polnischen Schülerinnen und Schüler die Arbeitszeit zusätzlich zum normalen Unterricht erbringen, muss diese für die deutschen Schülerinnen und Schüler dem normalen Unterricht angerechnet werden (vgl. Corleis 2009, 9). Ein weiteres Beispiel ist der Gesundheitspass, der bei gastronomischer Tätigkeit unbedingt bei jedem Arbeitenden vorhanden sein muss. Die polnischen Schülerinnen und Schüler besaßen einen polnischen Gesundheitspass. Fraglich war diesbezüglich, ob dieser auch in Deutschland anerkannt würde.

Insofern hatten die Projektinitiatoren einen über einjährigen Vorlauf (August 2012 bis November 2013) eingeplant, in dem sich die Kooperationspartner zu gemeinsamen Vorbereitungstreffen im Schloss einfanden, inhaltliche und strukturelle Fragen sammelten, Vereinbarungen darüber trafen, wer welche Antworten produzieren sollte, und die Struktur des Projekts durchsprachen und vereinbarten. Diese enge Kooperation besteht seit Projektbeginn. Mit der Aufnahme von Jugendlichen aus umliegenden Flüchtlingsheimen stellten sich neue Anforderungen an das Leitungsteam.

Interkulturelles Lernen⁸ war Teil und Fundament der Projektkonzeption. Durch die beständige Zusammenarbeit von deutschen und polnischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sowie die Nutzung von Techniken und Methoden interkulturellen Lernens wurde dies durchgehend gewährleistet.

Der inklusive Anspruch, den das Projekt verfolgte, stellte die Beteiligten vor weitere Herausforderungen. So sind bildungspolitische Richtlinien bezüglich Inklusionsbemühungen länderspezifisch unterschiedlich (vgl. Allemann-Ghionda 2013, 139)⁹.

⁸ Für deutsch-polnische Jugendbegegnungen gibt es diverse methodisch gut dargestellte Materialien: Vgl. Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW) 2007 u. 2012; Bojanowska 2008.5

⁹ Dieser „Hürde“ wirken allerdings zunehmend internationale Bemühungen entgegen, Inklusion als länderübergreifende Theorie und Forderung zu implementieren (vgl. Booth 2012, 53).

Dem Projekt zugute kam hierbei die langwierige Vorarbeit, die Schloß Trebnitz e.V. in Kooperation mit der Seelower Kleeblattschule und dem OHP Strzelce Krajeńskie¹⁰ in gemeinsamen Fachaustauschen geleistet hatte. Die „Inklusionsagora“ im Januar 2012 hatte die Gründung einer inklusiven deutsch-polnischen Schülerfirma in starker Weise vorangetrieben. Diese Nutzung von „kurzen“ Wegen, also die Kooperation von grenznahen Schulen, die bereits vorher in vielen Projekten zusammen mit Schloß Trebnitz e.V. interkulturelle Begegnungen durchgeführt hatten, machten viele ansonsten eventuell notwendige Absprachen auf höherer Ebene unnötig.

Durch die bereits oben angeführte motivierende Wirkung von Schülerfirmen konnten in Bezug auf Inklusionsbemühungen häufig auftretende Lernprobleme vermieden werden (vgl. Eckert 2011, 54). Die Eigenmotivation der Schülerinnen und Schüler war konzeptionell daher Bedingung für eine erfolgreiche Projektumsetzung. Auch während des Projekts wurde dieser Aspekt weiter berücksichtigt. So blieb auch nach der Zusage der einzelnen Schülerinnen und Schüler die Teilnahme am Projekt freiwillig und Aussteiger wurden, nach vergeblichen Motivationsversuchen, unkompliziert aus dem Projekt gelassen. Der erfahrungsorientierte und ganzheitliche Lerncharakter in dem Projekt (vgl. ebd., 60) führte allerdings zu einer geringen Zahl von Schülerinnen und Schülern, die aus dem Projekt ausschieden.

Eine weitere konzeptionell antizipierte und durch die Symbiose von Schülerfirma und Inklusion ermöglichte Inklusionschance war das eigene Budget, das von den Schülerinnen und Schülern verwaltet werden musste. Auch die Perspektive, mit dem Erwirtschafteten nach Abschluss des Projekts eine gemeinsame Reise zu machen, motivierte die Jugendlichen und war gleichzeitig als individuelle Unterstützungsform der Förderschüler gedacht (vgl. Schartmann 2011, 143).

Weitere Ziele des Projekts „deutsch-polnische Schülerfirma“ lagen darüber hinaus in einer nachhaltigen Strukturstärkung des ländlichen Raumes in Trebnitz. Neben den Möglichkeiten, die sich für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler durch das Café ergeben, bereichert es das gesellschaftliche Angebot in einem ansonsten relativ „angebotsarmen“ Gebiet. In diesem Zusammenhang kann von einer bürgerzentrierten Maßnahme gesprochen werden, die Partizipation nicht bloß als Teilhabe oder Teilnahme, sondern gerade als gemeinsame Gestaltung einer Situation im ländlichen Raum und im transnationalen Bereich ermöglicht (vgl. Boban 2012, 234). Mit dem Umzug 2015 in die neu ausgebaute Remise, die gleichzeitig den Dorfladen und das Dorfzentrum in Trebnitz beherbergt, fand eine zusätzliche Anbindung des Projekts an die Dorfgemeinschaft statt.

¹⁰ Siehe: <http://www.strzelce.pl/artykul/5086.html> [Stand: 31.07.2013].

Langfristig und für Folgeprojekte sieht das Konzept eine Ausweitung beziehungsweise eine „Partnerfirma“ auf der polnischen Grenzseite vor.

3. Projektverlauf

Das Projekt wird jeweils für einen einjährigen Durchführungszyklus geplant und beantragt. Die Absprachen und gegenseitigen Verpflichtungen werden im November vereinbart. Es findet ein Treffen aller am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, Ansprechpersonen und der verantwortlichen Projektkoordinatorin im Schloss statt, um den Projektverlauf zu planen und technische und inhaltliche Fragen zu klären. Diesem Treffen geht an den beteiligten Schulen eine Teilnehmendenwerbung voraus.

Im Januar treffen sich dann circa 30 polnische und deutsche Jugendliche mit ihren Lehrerinnen und Lehrern in Trebnitz zu der ersten von drei Begegnungen. Zunächst lernen sich die Jugendlichen durch gemeinsame Spiele, Sprachanimationen und die Abfrage von Zielvorstellungen kennen. Auf die bei Gründung einer Schülerfirma wichtige Zusammenarbeit der beteiligten Schülerinnen und Schüler muss hierbei besonders geachtet werden. Da die Teilnehmenden sich vorher nicht kennen, ist für diese Kennenlernphase viel Zeit eingeplant.

Diese erste Begegnung ist auf fünf Tage angelegt. Die sprachliche Hürde wird – wie bei allen deutsch-polnischen Begegnungen in Schloß Trebnitz e.V. – durch Konsektivübersetzung überwunden. Hintergrund dieser teils zeitaufwendigen Kommunikationsweise ist die Zielsetzung, allen beteiligten Jugendlichen zu ermöglichen, wirklich alles zu verstehen und die Möglichkeit zu haben, Kontakte aufzubauen, die durch die auch pädagogisch geschulten Sprachmittlerinnen und Sprachmittler unterstützt werden.

Während der Begegnung finden darüber hinaus Fortbildungen und Schulungen statt, um die Jugendlichen auf ihre gastronomische Tätigkeit vorzubereiten. Ein deutsch-polnischer Sprachkurs wird in jeder der drei Begegnungen durchgeführt. Den Jugendlichen wird dadurch ermöglicht, fundamentale Textbausteine für die Caféarbeit in Deutsch und Polnisch zu beherrschen und somit auf die zu erwartende Zielgruppe von Gästen beiderseits der Grenze vorbereitet zu sein. Darüber hinaus legen alle Beteiligten den Kurs und die Prüfung für den erforderlichen Gesundheitspass im Gesundheitsamt in Seelow ab.

Das interkulturelle Lernen und der Inklusionsanspruch stehen bei jeder Begegnung im Vordergrund. So werden in der ersten Begegnung künstlerische Workshops angeboten, die die Gestaltungsfähigkeiten der Jugendlichen unterstützen sollen. Diese

erworbenen Fertigkeiten werden dann weiterentwickelt, indem die Jugendlichen einen Floristikkurs belegen und dadurch Fähigkeiten im Bereich der äußeren Gestaltung und Präsentation von Räumen erhalten. Diese künstlerischen und ästhetischen Fertigkeiten können für die Eröffnung des Cafés gut genutzt werden und führen dazu, dass die Gäste seit dem Bestehen des Cafés auf beeindruckende Tischgedecke und eine gemütliche Atmosphäre treffen.

Informelle interkulturelle Lernchancen bieten sich durchgängig, besonders aber während der Freizeit- und Abendgestaltung der Jugendlichen. So entsteht über den Zeitraum des Projekts eine Gruppe von Jugendlichen, die sich untereinander gut kennt, miteinander auskommt, die eigenen Stärken und Schwächen zu nutzen weiß und produktiv zusammenarbeiten kann.

Die zweite in ihrer Struktur ähnliche Begegnung im Februar beschäftigt sich mehr mit den ökonomischen Voraussetzungen für die Leitung und das Betreiben eines Cafés. Sie ist auf drei Tage angesetzt. Die Jugendlichen machen eine Service-Schulung, in der ihnen Techniken und Verhaltensregeln im Umgang mit Speisen und Getränken und den Gästen beigebracht werden. Außerdem besuchen sie einen Buchhaltungskurs, um die wirtschaftliche Arbeit im Café erledigen zu können.

In dieser zweiten Begegnung werden außerdem Aufgaben und Positionen des Cafés verteilt. Es gibt die Buchhalterstelle, die Leitungsrolle, den Service-Bereich und die Zubereitungsposition. Eine interne Facebook-Seite wurde bereits im Ersten Projektjahr erstellt, über die die Jugendlichen seither in ständigem Kontakt stehen und vor allem auch die spezifischen Positionen und die Arbeit, die die einzelnen Jugendlichen im Café ausüben, bewerten. Hier wird beispielsweise darüber diskutiert, ob jemand seine Arbeit gut macht oder besser auf einer anderen Position aufgehoben wäre. Da die Tätigkeiten für alle Beteiligten neu sind, ist dieser Kommunikationsprozess wichtig, um sich mit Hilfe der anderen mit der eigenen Arbeit auseinanderzusetzen. Über den Projektzeitraum kommt es daher zu mehreren Positionswechseln und Erprobungen anderer Personen in unterschiedlichen Rollen. Hierbei wird aber darauf geachtet, dass Feedback an einzelne Teilnehmende immer produktiv ist und mit den betroffenen Jugendlichen – nicht über sie hinweg – entschieden wird. Gleichzeitig bietet die Facebook-Seite mittlerweile eine Möglichkeit für ehemalige Firmenmitglieder, untereinander in Kontakt zu bleiben.

Die dritte fünftägige Begegnung im Mai dient zur Vorbereitung der jährlichen Caféeröffnung. Um dem Namen des Cafés gerecht zu werden und die Kaffeemaschine kennenzulernen, wird im Schloss ein Barista-Kurs durchgeführt, in dem die Jugendlichen alle Techniken in Bezug auf die Herstellung guten Kaffees (Mahlstufe, Kaffeemenge, Schäumtechnik, Einfüllen etc.) erlernen. Mit den Jahren finden zuneh-

mend auch Backkurse statt. Die Angebotspalette des Cafés hat sich dadurch erheblich ausgeweitet. Außerdem finden diese Kurse mit älteren Dorfbewohnern zusammen statt. Der insofern ermöglichte intergenerationale Kontakt führte einerseits dazu, dass Rezepte aus Deutschland und Polen ausgetauscht wurden (die „Alten“ lernten dabei genauso viele Rezepte neu kennen wie die „Jungen“), andererseits zu der Entstehung des mittlerweile zweiten deutsch-polnischen Backbuches.

Nach dieser intensiven Vorbereitung fängt das Schülercafé zum Frühlingsbeginn mit einer Auftaktveranstaltung an. Um einen kontinuierlichen Betrieb zu ermöglichen, arbeiten jeweils bis zu sechs Jugendliche in gemischten deutsch-polnischen Schichten im Café. Die Öffnungszeiten sind Samstag 11 bis 18 Uhr und Sonntag 10 bis 17 Uhr. Während der Wochenenden schlafen die Jugendlichen im Schloss. Gerade durch den in der Gegend verbreiteten Fahrradtourismus wird das Café seither stark frequentiert.

Das Projekt „deutsch-polnische Schülerfirma“ stellte die Beteiligten vor diverse Schwierigkeiten und Herausforderungen. Die Aspekte des pädagogischen Neulands und der sich ergebenden Planungsfragen wurden bereits behandelt, werden aber mit den Jahren kontinuierlich weniger. Gleichzeitig entstehen neue Anforderungen. Mit der Aufnahme von Jugendlichen aus den umliegenden Flüchtlingsheimen steht das Projekt vor neuen sprachlichen Schwierigkeiten. Auch die teilweise sehr stark in der Regionalpolitik und ländlichen Zivilgesellschaft vorhandenen Vorurteile gegenüber Flüchtlingen mussten in die pädagogische Arbeit aufgenommen werden. Nach anfänglichen Berührungsschwierigkeiten fanden die Jugendlichen aber auch im neuen Setting gut zusammen und das Café wächst weiterhin kontinuierlich.

Ein weiterer Punkt, der hier erwähnt werden muss, war die Schwierigkeit, die Jugendlichen durchgehend und gerade nach Inbetriebnahme des Cafés zu halten. In jedem Durchführungsjahr sind – wenn auch wenige – Jugendliche während der Projektlaufzeit ausgeschieden. Gründe dafür waren einerseits Schulabgänge und Umzüge, andererseits aber auch nachlassende Motivation. Abgänge bei Schülerfirmen sind üblich und haben immer auch etwas mit der Art zu tun, wie mit den Jugendlichen in Kontakt geblieben wird. Gerade daher ist die verhältnismäßig geringe Zahl von aus dem Projekt Ausgestiegenen beachtlich und als Erfolgskriterium für das Projekt zu werten. Der Großteil der beteiligten Jugendlichen kommt motiviert und mit Freude zu seinen Schichten und ermöglicht dadurch eine wertvolle gastronomische Bereicherung für Trebnitz und die Umgebung.

Dazu kommt, dass die am Projekt beteiligten Lehrkräfte, die von Anfang an dabei waren, eine enorme, weitgehend ehrenamtliche Arbeit leisten, um das Café am Laufen zu halten. Die Transporte der Jugendlichen zur Arbeitsstätte und zu Konferenzorten, wo die Jugendlichen das Catering übernehmen, die Koordination und Ansprache

der Jugendlichen zwischen den Wochenenden und die Vorbereitung der Backwaren werden ganz selbstverständlich von ihnen geleistet. Ohne diese Lehrkräfte wäre das Projekt in seiner derzeitigen Form nicht umsetzbar.

Ganz überwiegend läuft das Café sehr gut. Zwar führt die Wetterabhängigkeit der Ortschaft manchmal zu wenig Kundschaft. An sonnigen Tagen ist die Terrasse des Cafés allerdings meist sehr gut besucht und die Jugendlichen haben viel zu tun. Außerdem werden sie zunehmend häufig zu Konferenzen und Bildungstagen eingeladen, um dort das Catering zu übernehmen. Es bleibt zu wünschen, dass die geschaffene Grundlage weiterhin genutzt werden kann und das „Kaffee zum Glück – Kawa na szczęście“ Trebnitz und dem Schloss auf lange Jahre erhalten bleiben wird. Die Wartelisten von Schülerinnen und Schülern, die gerne am Projekt teilnehmen wollen, zeigt auf jeden Fall, dass die Motivation der Jugendlichen hoch genug ist.

4. Erfahrungsreflexion

Die Idee für ein deutsch-polnisches Schülercafé ist mittlerweile schon etabliert. Sie ist ein gut funktionierendes Format und eine Bereicherung der Bildungsarbeit von Schloß Trebnitz e.V. sowie des gastronomischen Angebots im Ort. Die ursprüngliche Konzeption ging von täglichen Öffnungszeiten aus. Die Besonderheiten von Schülerfirmen und gerade deutsch-polnischen Schülerfirmen machten es letztendlich erforderlich, von diesem ambitionierten Plan Abstand zu nehmen und einen reinen Wochenendbetrieb aufzuziehen. Das Engagement und die Hingabe, mit der die Jugendlichen dabei im Café arbeiten, sind bemerkenswert und zeigen den Erfolg des Projektes auf. Dabei war es wichtig, nicht allein den ökonomischen Ansprüchen einer Schülerfirma gerecht zu werden, sondern das interkulturelle Lernen und den Inklusionscharakter der Begegnungen im Auge zu behalten.

Durch die umfangreiche Konzeption und ihre gute Umsetzung, die nicht zuletzt durch die produktive und motivierte Zusammenarbeit der Projektpartner ermöglicht wurde, konnte mit der „deutsch-polnischen Schülerfirma“ ein erfolgreiches Projekt durchgeführt werden, das Schülerinnen und Schüler aus ganz verschiedenen Kontexten und mit verschiedensten persönlichen Eigenschaften zusammengebracht hat.

Zusätzlich wurde für die deutsch-polnische Grenzregion ein Best-Practice-Beispiel geschaffen, das sich hoffentlich langfristig etablieren wird. Grenzübergreifend-kooperativ arbeitende Schülerfirmen bieten die Möglichkeit, regional und in kleinen Kontexten das ländliche Leben zu bereichern und die deutsch-polnische Zivilgesellschaft zu stärken. Der hierbei anfallende Arbeitsaufwand wird durch die Erfolge des Projekts mehr als gerechtfertigt.

Nicht zu unterschätzen sind auch die Chancen für die transnationale Arbeitswelt, die das Projekt bietet. So erleben die Schülerinnen und Schüler wie auch die Gäste transnationale Zusammenarbeit hautnah. Dadurch werden Barrieren abgebaut und die Jugendlichen sammeln Erfahrungen für eventuell zukünftige transnationale Arbeitsverhältnisse. Es entstehen neue Berufsperspektiven. Der Leuchtturmcharakter, den das Projekt hat, könnte zu neuen transnationalen Kooperationen und Schülerfirmen führen. Eine Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, gezielte Erfahrungen in bestimmten Berufsfeldern zu sammeln, wäre dadurch gegeben. Außerdem könnte sich das Café langfristig als Anlaufpunkt für eine deutsch-polnische Zivilgesellschaft etablieren. In Verbindung mit Ausstellungen und Vorführungen von Künstlerinnen und Künstlern beiderseits der Grenze könnte das Café einen Raum bieten, in dem Deutsche und Polen aufeinandertreffen und sich kennenlernen können.

5. Fazit / Ausblick

Das „Kaffee zum Glück – Kawa na szczęście“ ist ein Ergebnis eines gelungenen nachhaltig wirkenden Projekts. Die Kompetenzen, die die Jugendlichen – und auch die beteiligten Kooperationspartner – für die Zukunft sammeln konnten, sind dabei nur ein – wenn auch wichtiger – Aspekt. Dazu kommt die Freude, die die Jugendlichen bei der Arbeit haben. Außerdem ist das Café für Schloss Trebnitz und seine Umgebung eine Bereicherung.

Das Projekt hat wichtige Erfahrungen gebracht. Für zukünftige Projektansätze, in denen transnationale Schülerfirmen gegründet werden sollen, wurden wichtige Kenntnisse gesammelt und gute inhaltliche Vorarbeit geleistet. Es ist selbstverständlich, dass das Betreten von pädagogischem Neuland immer mit einem „Mehr“ an Arbeit verbunden ist. Die Chancen, die sich dadurch ergeben, rechtfertigen aber den Mehraufwand. Transnationale Schülerfirmen können gerade im ländlichen Raum und auf regionaler Ebene eine Möglichkeit zur Strukturstärkung und zum Kompetenzzuwachs bei den Jugendlichen beitragen und werden hoffentlich zukünftig vermehrt zum Einsatz kommen.

Gleichzeitig entwickelt sich die Schülerfirma immer weiter, wird durch neue Angebote, Teilnehmende und Aktivitäten bereichert und wächst an seinen Aufgaben. Zentral dabei war und wird es auch weiterhin sein, die Jugendlichen aktiv in diese Veränderungen einzubeziehen. Durch das gegenseitige Anlernen der Teilnehmenden, besteht eine hohe Kontinuität im Projekt und die Jugendlichen fühlen sich auch dadurch mit dem Projekt und ihrem Café stark assoziiert. Dass ihr Engagement wertgeschätzt wird, konnte das letzte Mal auf der Grünen Woche vom Bund der Deutschen Landjugend 2015 festgestellt werden, bei der das Café den Ernst-Engelbrecht-Greve-Preis, dotiert

mit 3.000 €, gewann.¹¹

Zu hoffen bleibt, dass das deutsch-polnische Schülercafé „Kaffee zum Glück – Kawa na szczęście“ für lange Zeit bestehen bleibt und sich als Ort etabliert, in dem man guten Kaffee trinken kann, transnationale Begegnungen deutscher und polnischer Gäste angeleitet werden und man den ländlichen Raum genießen kann.

Literatur

Allemann-Ghionda, Christina 2013: Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Schöningh.

Boban, Ines 2012: Bürgerzentrierte Zukunftsplanung in Unterstützernetzen. Inklusiver Schlüssel zu Partizipation und Empowerment pur. In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 230-247.

Booth, Tony 2012: Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 53-73.

Bojanowska, Joanna 2008: Sprachanimation. Potsdam/Warschau: DPJW.

Bühler, Christian 2011: Lernen und Arbeiten ohne Barrieren – Barrierefreier Zugang und universelles Design. In: Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Berufsbildung konkret. Bd. 11. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 44-52.

Corleis, Frank 2009: Nachhaltige Schülerfirmen als Unterrichtsprojekt. In: Corleis, Frank (Hrsg.): Aktive Schülerfirmen – Chance für eine nachhaltige Schulverpflegung. Gesunde Ernährung an Schulen. Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik, Bd.42. Lüneburg: ZIEL, S. 8-22.

De Haan, Gerhard/ Ruf, Katharine/ Eyerer, Peter (Hrsg.) 2005: Rechtsfragen in Schülerfirmen. Handreichungen des BLK-Programms „21“: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

¹¹ Vgl. <http://bdl.landjugend.info/presse/artikel/view/nachmachen-erwuenscht/> [Stand: 06.10.2016].

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) 2009: Firmensitz 9b. In zehn Schritten zum Schülerunternehmen. 2. Aufl. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW) (Hrsg.) 2007: Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Deutsch-Polnische Werkstatt Teil 2. Potsdam / Warschau: DPJW.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW) (Hrsg.) 2012: Das hat Methode! Praxis-Handbuch für den deutsch-polnischen Jugendaustausch. Deutsch-Polnische Werkstatt Teil 3. Potsdam / Warschau: DPJW.

Eckert, Manfred 2011: Lernprobleme und Lernstrategien von lernbeeinträchtigten Auszubildenden. In: Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Berufsbildung konkret. Bd. 11. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 54-71.

Geyer, Ronald 2005: Schulunternehmen – eine andere Form des Unterrichts. Grundkonzeption mit Exkurs: Nachhaltige Schülerfirmen. 2. überarb. Aufl. Rinteln: Merkur-Verlag.

Holtel, Carsten 2004: Wir gründen eine Schülerfirma! Hrsg.: Institut für Ökonomische Bildung Oldenburg.

Kaminski, Hans/ Krol, Gerd-Jan/ Eggert, Katrin/ Koch, Michael/ Loerwald, Dirk/ Zoerner, Andreas 2009: Praxiskontakte. Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft. Braunschweig: Westermann Schulbuch.

Krause, Kurt 2002: Die Schülerfirma. Fit machen für's Berufsleben. 2. Aufl. Neuried: Care-Line.

Schartmann, Dieter 2011: Individuelle Unterstützungsformen behinderter Menschen im Arbeitsleben. In: Biermann, Horst/ Bonz, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Berufsbildung konkret. Bd. 11. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 135-144.

Teichmüller, Nikolaus 2013: Deutsch-polnische Schülerfirma „Kaffee zum Glück“. Inklusive und interkulturelle Bildung in einer transnationalen Arbeitswelt. In: Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Trebnitz.

„Man muss schon sehr viel Durchsetzungskraft haben, um das zu machen.“



Interview mit Kornelia Kurowska

Geschäftsführerin Borussia e.V. Olsztyn/Allenstein, am 19.02.2016

Nikolaus Teichmüller: Könnten Sie den Tätigkeitsbereich Ihres Vereins kurz darstellen?

Kornelia Kurowska: Borussia ist eine NGO, die seit 25 Jahren in der Region Ermland-Masuren im Bereich der nonformalen Bildung und Kultur tätig ist. Den Schwerpunkt unserer Arbeit stellt die grenzüberschreitende Arbeit dar. Wir beschäftigen uns vor allem mit dem historischen Kulturerbe der Region. Dies ist eine Aufgabe, die gemeinsam international zu bewältigen ist, daher initiieren wir auch Kultur- und Bildungsprojekte, ebenfalls über die Grenze hinaus. Wir sind vor allem in der Region Ermland und Masuren tätig, aber wir beschäftigen uns auch mit dem Phänomen der Grenzregion, der Grenzregionen in Europa und haben so auch Partnerschaften mit anderen NGOs aus anderen Teilen Europas, um sich gemeinsam mit unseren Partnern mit dem Phänomen der Grenzregionen in Europa auseinanderzusetzen. Es ist auch wichtig zu betonen, dass wir durch die historische Situation und die geografische Lage einerseits eine Region sind, die von kultureller, nationaler und auch konfessioneller Vielfalt geprägt ist. Andererseits haben wir eine etwas komplizierte

gesellschaftliche Situation, da nach 1945 sich durch die Zwangsumsiedlungen und Migrationen die Bevölkerung total ausgetauscht hat. Das heißt, dass die Deutschen dann nach Deutschland ausgewandert sind und in Ermland-Masuren sich dann Polen aus den polnischen Ostgebieten oder aus Zentralpolen und anderen Teilen Polens niedergelassen haben. Wir haben auch, dies ist dann auch historisch bedingt, eine deutsche Minderheit – es sind die Ermländer und Masuren, die dageblieben sind. Außerdem haben wir auch eine sehr starke ukrainische Minderheit. Dies ist wiederum ein Ergebnis der Zwangsumsiedlung im Jahre 1947, der Aktion Weichsel, als die polnischen Ukrainer aus Südpolen unter anderem nach Ermland-Masuren zwangsausgesiedelt wurden. Insofern leben wir in einer Region, die auch von sich selbst behauptet, dass sie einerseits multikulturell und multinational ist. Andererseits ist aber das historische Bewusstsein der heutigen Bewohner eigentlich auf einem sehr niedrigen Niveau. Das hat natürlich auch seine Folgen. Nicht alle identifizieren sich mit dieser Region. Viele wandern aus, da sie nach besseren Arbeitsmöglichkeiten suchen. Das ist das eine Phänomen, das andere ist, dass diejenigen, die seit... ich weiß nicht... 50, 60 Jahren dort leben, die Geschichte der Region und der Orte, wo sie eigentlich zu Hause sind, sehr schlecht oder manchmal überhaupt nicht kennen. Dies hat sich natürlich in den letzten 25 Jahren, im freien Polen, zum Positiven verändert, aber trotzdem ist es eine Situation, die vielleicht im Vergleich zu ganz Polen, zu anderen Teilen Polens, etwas Besonderes ist. Dass man bezüglich der gesellschaftlichen Struktur kein Wir-Gefühl verspürt, dass es keine einheitliche Gesellschaft in der Region gibt. Sie ist eher zersplittert. Und wie gesagt, einige fühlen sich in Ermland-Masuren auch nicht unbedingt zu Hause.

NT: Ein Nicht-Zusammengefühl für die regionale Bewusstseinslage, dazu hört man starke Forderungen nach einer stärkeren NATO-Präsenz gerade auf der polnischen Ostseite; und gleichzeitig der aufkommende Europaskeptizismus, es wird über ein Kern-Europa geredet, über eine Ausgrenzung polnischer Gebiete wieder quasi aus diesem Kernbereich Europa: Was für Folgen hat die derzeitige politische Lage, mit dem Ukraine-Konflikt, mit der Warschau-Politik, mit allem was dazu gehört, der Flüchtlingskrise und so weiter in Bezug auf Ihre gegenwärtige Arbeit?

KK: Es kommen hier natürlich sehr viele Faktoren zusammen. Die Entwicklung in den letzten Jahren und Monaten hat uns natürlich sehr, sehr überrascht. Ich habe von den – vielleicht – Misserfolgen gesprochen, aber andererseits haben wir als Polen einen langen Weg durchgemacht. Dabei meine ich die letzten 25 Jahre. Vieles hat sich auch zum Positiven verändert. Wir merken aber im Moment, dass das demokratische Polen sehr schnell entweder am Rande stehen oder auch in Frage gestellt werden könnte. Natürlich sind wir wegen des russisch-ukrainischen Konflikts als Region von ihm sehr stark betroffen. Einerseits haben wir hier mit der unmittelbaren Nachbarschaft zu tun und die Grenze zu Russland ist etwa 100 km von Olsztyn entfernt, also in

der Nähe. Andererseits leben auch bei uns in der Region sehr viele Ukrainer und diese Probleme sind uns auch sehr bekannt. Wir haben bisher auch viele internationale Projekte mit der Ukraine gehabt und andererseits leben in unserer Region auch diejenigen, deren Verwandte direkt dort vom Krieg betroffen werden. Und natürlich hat das auch dazu beigetragen, dass sich vielleicht die mentale Situation in der Region auch ziemlich verändert hat und dass das Misstrauen gegenüber Russland und Russen immer mehr zunimmt. Die Flüchtlingskrise und die Politik der aktuellen polnischen Regierung hinterlässt natürlich auch Spuren in den Reaktionen der Menschen. Trotz der vielen Kontakte, der internationalen und interkulturellen Kontakte zu Russland, zu Deutschland, Litauen, zur Ukraine und zu anderen Ländern in Europa ist ein im Moment wachsendes Misstrauen gegenüber unseren ehemaligen und heutigen Nachbarn zu beobachten. Und grundsätzlich auch eine sehr negative Einstellung zu Flüchtlingen. Ich habe es bereits erwähnt, dass wir eigentlich eine Region sind, die von der Multikulturalität lebt, aber andererseits sind wir, genau wie es in anderen Teilen Polens der Fall ist, eine ziemlich einheitliche Gesellschaft. Das heißt, dass wir unsere Minderheiten haben, dass wir vielleicht einige Besonderheiten, was die Religion angeht, haben – in unserer Region leben Protestanten, Griechisch-Katholische und Orthodoxe. Trotzdem ist aber diese Bereitschaft, mit Menschen aus anderen Kulturkreisen in Kontakt zu treten, sehr sehr niedrig und das Misstrauen wächst leider. Je weniger Kontakte wir haben, desto mehr Vorurteile wachsen im Moment. Und dies ist eigentlich ein Kreis, in dem wir uns zurzeit drehen und wir finden keinen Ausweg. Die offizielle Propaganda oder auch die Arbeit der Massenmedien führt nur noch dazu, dass diese Stimmung eigentlich nur noch negativer wird.

NT: Sie sprachen von 25 Jahren demokratischer Bemühungen in der Zivilgesellschaft in Ermland und Masuren und fragilen Strukturen. Was würde bedeuten, diese Strukturen zu festigen. Was würde gebraucht werden?

KK: Natürlich Kontakte. Aber vielleicht sind Partnerschaften noch wichtiger. Es ist wichtig, dass auch Projektideen umgesetzt werden und dass diese Projekte wirklich in Partnerschaft erarbeitet und dann durchgeführt werden. Ich glaube, dass nur durch diese praktische Begegnung, egal wie – das mag vielleicht nicht originell klingen – aber ich sehe keinen anderen Weg, wie man diese menschlichen Kontakte über die Grenzen hinweg stärken oder überhaupt initiieren könnte. Es muss tatsächlich zu dieser Begegnung kommen, in verschiedenen Kontexten. Natürlich gefragt sind auch Schulen, NGOs oder Kultur- und Bildungsinstitutionen. Wie ich bereits gesagt habe, ist die Offenheit einerseits da, aber andererseits ist dies wegen des wachsenden Misstrauens nicht gerade sehr einfach gemeinsame Projekte zu initiieren und durchzuführen. Man muss schon sehr viel Durchsetzungskraft haben, um das zu machen. Man muss auch die Kompetenzen der potenziellen Partner auf beiden Seiten der Grenze stärken. Wobei wenn ich von der Grenze rede, dann möchte ich nicht nur von der polnisch-russischen

Grenze reden. Der polnisch-russische Kontext ist sehr, sehr wichtig, aber natürlich nicht weniger wichtig als der polnisch-deutsche, polnisch-litauische und so weiter. Es ist also wichtig, dass diese Partnerschaften auch möglichst vielfältig sind.

NT: Vielen Dank.

„Was möchten junge Leute in ihrer nahen Umgebung ändern, sodass es dort spannender, bequemer oder schöner zu leben wird?“



Interview mit Sergey Lapshin

Verein Genius Loci – Duch Miejsca in Ruda Śląska, am 19.02.2016

Nikolaus Teichmüller: Ihre Organisation heißt Genius Loci. Mögen Sie uns ein bisschen davon berichten?

Sergey Lapshin: Genius Loci bedeutet in Latein der mystische Geist des Ortes, der nicht zu sehen, nicht physisch wahrzunehmen ist, aber vielleicht auf der Ebene der Gefühle zu empfinden ist, was uns verbindet. In Ruda Śląska, wo unser Verein tätig ist, sind wir der Überzeugung, dass wir so einen Geist des Ortes haben, der auch die Leute anzieht, dass sie nicht wegreisen und auch, wenn sie studiert haben, öfter einfach in die Stadt zurückkommen und die Stadt mögen und lieben. Wir versuchen, rund um unseren Stadtbezirk Kochlowitz Initiativen durchzuführen, die unsere lokalen Gemeinschaften einander näher bringen, historische Themen aufdecken und auch unsere oberschlesische Kultur pflegen. Seit 6-7 Jahren organisieren wir internatio-

nale Projekte, die zur Förderung der bürgerschaftlichen Aktivität, Etablierung von non-formaler Bildung und grenzübergreifender Jugendzusammenarbeit beitragen.

NT: Und gibt es in den Formaten, die Sie durchführen, partizipative Elemente?

SL: Ja, unser Programm auf der internationalen Ebene „Nachbarn 3.0“ wäre hier zu nennen. Es geht darum, dass junge Leute aus Polen, Belarus und aus der Ukraine zusammenkommen, eigene Ideen für die Durchführung von Initiativen entwickeln und sie zu Hause ins Leben rufen. Wir geben dabei Impulse als Trainer, als Mentoren, bringen solche Kompetenzen wie Projektmanagement, Teamarbeit, Aktivierung der lokalen Gemeinschaft bei, schauen auf die Frage der Partizipation der lokalen Bevölkerung und auf die Entwicklung der Persönlichkeit von Teilnehmenden. Die Fragestellung ist dabei: was möchten junge Leute in ihrer nahen Umgebung ändern, sodass es dort spannender, bequemer oder schöner zu leben wird. Unser Ziel ist, dass sie in ihr Projekt auch andere Leute mit einbeziehen, ein Team bilden, das zusammenarbeiten kann und die Meinung der Teammitglieder im Arbeitsprozess beachten. Wir versuchen keine Projekte für die Jugendlichen stattfinden zu lassen, die bloß informativ wirken, sondern solche Initiativen auf die Beine zu stellen, die ein Problem zusammen mit der nahen Umgebung und Bevölkerung lösen können.

NT: Und ein Beispiel für ein derartiges Problem oder einen Wunsch der Jugendlichen?

SL: Ein Beispiel dafür wäre, wenn junge Leute intergenerativ arbeiten. Es werden zunächst die Bedürfnisse von der lokalen Gemeinschaft gesammelt und analysiert. Dabei äußern sich z.B. Senioren, was sie bewegt, was sie für ein aktives Leben im hohen Alter brauchen. Daraus kann schon ein Konzept entstehen. Danach werden Konsultationen durchgeführt, Projektideen entwickelt und Ressourcen gesucht. Es kann eine Initiative für einen Kinoklub in einem Treppenhaus eines Blockhauses oder ein gemeinsam angelegter öffentlicher Garten in der Stadt sein. Möglich sind auch bspw. Reinigungsaktionen an historischen Orten oder ein historischer Spaziergang für Stadtbewohner aus den umliegenden Bezirken.

NT: Und wenn Sie sich für Ihre Vereinsarbeit etwas wünschen könnten. Was wäre das?

SL: Ich denke, dass viel machbar ist. Man braucht eigentlich nur engagierte Leute, menschliche Kapazitäten und viel Lust. Ich wünsche unserem Verein, dass wir in den nächsten Jahren dazu kommen, den Generationenwechsel zu intensivieren, stärkere Kooperationen mit anderen lokalen NGOs zu bilden und evtl. Einfluss auf die Entscheidungen in der Stadtpolitik nehmen zu können.

NT: Vielen Dank.

Teil III: Grenzüberschreitende Schulentwicklung in transnationalen Bildungslandschaften

Transnationale Kooperationen zwischen Sonntagsrede und Alltag

Podiumsdiskussion mit Regina Metz (RM), Kornelia Kurowska (KK), Volker Staudt (VS), Hans Bächle (HB), Michael Christiansen (MC), Sergey Lapshin (SL) / Moderation: Tom Urig (TU)



TU: Podiumsdiskussion zum Thema „Transnationale Kooperationen zwischen Sonntagsrede und Alltag“. Wir haben uns heute Nachmittag austauschen können in den sechs Workshoprunden und ich glaube, wenn man noch hinzunimmt, was wir heute Morgen gehört haben, den Eröffnungsvortrag von Matthias Busch, aber auch die Grußworte, die schon sehr inhaltlich waren, dann haben wir doch Einiges an Material am heutigen Abend, um auch nochmal in einer Runde ins Gespräch zu kommen. Ich darf sehr herzlich begrüßen in dieser Runde zum einen Frau Regina Metz, Schulleiterin der Europaschule in Löcknitz, dann Herrn Volker Staudt, Schulleiter des Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeums, dann Frau Kornelia Kurowska von Borussia e.V., Herrn Hans Bächle, Schulleiter des Deutsch-Französischen Gymnasiums in Saarbrücken, Herrn Sergey Lapshin, Verein Geni-

us Loci und schließlich, um die Runde im Sechserkreis dann perfekt zu machen, Herrn Michael Christiansen von der Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll. Ja, ich habe es eben gesagt, der Nachmittag intensiv voll mit Inhalten und meine erste Frage an Sie in die Runde hinein, vielleicht einmal reihum wäre, was ist bei Ihnen hängen geblieben, also was war das, wo Sie jetzt noch ein bisschen darüber nachdenken und sagen „Ja, das war das Besondere, das ist bei mir haften geblieben, das war vielleicht auch das Überraschende, das Neue, das, was mich beschäftigt, vielleicht auch nicht das Neue, sondern das, was mich bestätigt in dem, was ich bislang getan habe...“. Was ist so das Moment, was Sie gerade beschäftigt? Wir können gerne hier oder dort anfangen. Wer es nicht aushält, fängt an. Wie Sie möchten.

MC: Mich beschäftigt ganz spontan, dass bei den Schulen von Herrn Staudt und Frau Metz es so ist, dass die ausländischen Schüler gerne an die Schule kommen, weil sie den Mehrwert, den sie an dieser Schule haben, sehen. Bei uns ist es genau umgekehrt und das gibt mir viel zu denken und das nehme ich auf jeden Fall mit nach Hause und versuche, daraus einen Nutzen und eine Erkenntnis zu ziehen.

SL: Ich habe an der Diskussion mit Frau Kornelia Kurowska teilgenommen und ich kam zum Schluss, dass für mich als Person, die im NGO-Bereich, im dritten Sektor, tätig ist, die Gliederung in formale, non-formale und informelle Bildung sehr wichtig ist. Ich dachte schon immer, dass es klar ist, aber jetzt sehe ich das noch deutlicher, dass ein gewisses Potential besteht, dank dem wir miteinander kooperieren können. Ich freue mich also sehr über dieses Zusammentreffen, während dessen wir zusammen mit VertreterInnen der Schulen und Universitäten, aber auch der Nicht-regierungsorganisationen uns über Methoden der Bildungsarbeit austauschen können, so dass wir die formale Bildung um Ressourcen der non-formalen Bildung bereichern können. Für mich ist es ein Signal, dass in dieser Richtung noch sehr viel getan werden kann.

TU: Danke schön.

HB: Was mir jetzt zunächst noch im Ohr ist, ist die Veranstaltung, aus der ich gerade rauskomme, mit Frau Metz, die mich auch sehr interessiert hat, weil es eben vom Namen her ja eigentlich dasselbe sein müsste – ein deutsch-polnisches Gymnasium und ein deutsch-französisches Gymnasium. Die Unterschiede sind enorm. Auf der einen Seite, was Organisation angeht, was Personalisierung angeht, was die Erwartungen an die Schüler angeht. Wir haben bei uns eine sehr große Parität, sowohl was die Lehrerschaft angeht als auch was die Schülerschaft und die Erwartungen an die Schülerschaft angeht, ein eigenes Konstrukt für ein gemeinsames Abitur und in der – ich sage es mal – Partnerschule könnte man ja fast sagen, weil sie in gleicher Weise zunächst einmal zu funktionieren scheint, vom Namen her, haben wir eine

völlig andere Struktur mit einer geringeren Zahl polnischer Lehrer, mit – zumindest war das mein Eindruck – mehr Freiheiten. Ich spüre doch sehr stark den französischen Zentralismus, den Bildungszentralismus und das entsprechende Insistieren auf dem Einhalten auch französischer Lehrpläne bei gleichzeitiger Verpflichtung, allen Schülern in gleicher Weise die gleiche Arbeit abzuverlangen. Das funktioniert offensichtlich bei ihnen ganz anders und das hat mich jetzt doch sehr beschäftigt.

KK: Wir sprechen heute vom Europa der Regionen und unsere Diskussionen in unterschiedlichen Gruppen zeigen, wie sehr diese Regionen sich voneinander unterscheiden. Das, was mir heute bei diesen Gesprächen und Diskussionen aufgefallen ist, das war das praktisch von allen Beteiligten artikuliert Bedürfnis einer tieferen sektorübergreifenden Zusammenarbeit, unabhängig davon, in welchem Teil Europas wir uns befinden, mehr westlich oder eher östlich. Und eine zweite, meines Erachtens sehr wichtige Frage ist nicht nur das Bedürfnis, zusammenzuarbeiten und in den Kreisen, die mit Jugendlichen im Kontext der formalen oder non-formalen Bildung arbeiten, gemeinsame Gestaltungsräume zu suchen, sondern auch in diesen Bemühungen nicht nachzulassen. Das ist heute angeklungen, als wir von Erfahrungen aus meiner Region gesprochen haben, einer Region, die einerseits kulturell und historisch differenziert ist und andererseits die Außengrenze der Europäischen Union darstellt, wo durch Entwicklungen in den letzten Monaten sich die Stimmungen sehr ändern. Ich glaube, dass es besonders wichtig ist, dass wir nach solchen Wegen und Kooperationsmodellen suchen, durch die wir mit unserer Idee der Mitgestaltung einer aktiven Generation der MitbürgerInnen junge Menschen erreichen und sie mit aktiver Haltung anstecken, ungeachtet dessen, wo wir sind.



VS: Bei mir ist haften geblieben, dass die Verwirklichung transnationaler Projekte nur dann möglich ist, wenn wir – die Lehrerinnen und Lehrer, die Schule und die Schulleitungen – von der Verwaltung aus Möglichkeiten bekommen, wenn wir nicht bei den Verwaltungen restriktive Vorgaben bekommen, sondern wenn wir Gestaltungsfreiräume haben und diese dann ausnutzen. Nur dann können wir gemeinsam mit den Partnern in der Region das gestalten, denn wenn die Vorschriften, die es in den verschiedenen Ländern und Regierungen gibt, beachtet werden und angewandt werden und dann auch noch restriktiv angewandt werden, dann ist jedes transnationale Projekt schon im Keim erstickt, bevor es überhaupt anfängt.

RM: Bei mir ist haften geblieben, dass es unzählige verschiedene Möglichkeiten gibt, wie man Leben in Grenzregion hineinbringen kann, über Partnerschaften verschiedenster Art. Und was mich beschäftigt ist die Frage, inwieweit wir das schaffen, ein bisschen voneinander zu lernen, also jeweils das, was dem anderen gelungen ist mitzunehmen und versuchen, vielleicht nicht zu adaptieren, aber einzubauen, als Idee mitzunehmen und aber auch vielleicht den einen oder anderen Fehler nicht zu machen, weil man schon auf Erfahrung zurückgreifen kann, die dann der eine oder andere schon gemacht hat.

TU: Das würde heißen, den einen „Königsweg“ gibt es nicht, es gibt unterschiedliche Wege, aber gibt es so was wie Faktoren, die zum Gelingen unbedingt beitragen? Also zum Beispiel, wie von Herrn Staudt angesprochen, man braucht Freiräume von der Verwaltung. Gibt es noch mehr solcher Faktoren, wo Sie sagen, das ist unabdingbar?

RM: Ich glaube, das ist schon ganz entscheidend. Ich kann mich erinnern, dass ich vorhin auch gesagt habe, man muss manchmal auch Fünfe gerade sein lassen können und ich glaube, wenn man sich mit Bildung auseinandersetzt, sollte man sich immer überlegen, dass es dabei ja um was Menschliches geht, um die gefühlte Temperatur, nicht um Zahlen, die ich unbedingt abrechnen kann, oder um ganz stupide Gesetzestreue, sondern da steckt ja was Höheres drüber in der Metaebene. Und wenn das für mich das Entscheidende ist, dann muss ich auch formale Dinge manchmal etwas – ja – weniger ins Zentrum stellen.

VS: Für mich gibt es noch den Punkt der Wertschätzung. Die Schulen, die Beteiligten, das Projekt muss wertgeschätzt werden von der Öffentlichkeit, von der Politik, von der Verwaltung. Und wenn eine Schule, wenn eine Institution dort Unterstützung erhält, dann hat sie auch den Rückenwind, um in der Gesellschaft, in der Region die entsprechende Anerkennung zu finden, und so gibt es dann einige Dinge, die dann auch von der Verwaltung, von der Politik zur Unterstützung getan werden können. Wir haben schon Einiges gesagt, aber ganz wichtig finde ich dazu auch

noch neben dieser Wertschätzung auch eine gewisse finanzielle Freiheit... oder Finanzautonomie. Insgesamt, glaube ich, eine Autonomie der Schule, die sich nicht nur auf Finanzen beschränkt.

TU: Also finanzielle Freiheit, Freiheit im Gestalterischen... Ja, Sie haben gesagt, dass formale Dinge nicht unbedingt so im Mittelpunkt stehen müssen. Gibt es mehr Faktoren? Sind das die drei entscheidenden?

HB: Wichtiger Faktor ist sicherlich auch, dass die Personen sich verstehen, die da miteinander agieren. Alles, was mit Austausch zu tun hat, lebt mit Personen. Da können die Strukturen noch so gut sein, es müssen die Aktanten in diesem Prozess sehr sorgfältig ausgewählt werden. Wenn ich das für meine Schule als Beispiel nehme, wenn eine französische Schulleitung von Frankreich aus, von Paris aus bestimmt wird und eine deutsche Schulleitung vom Saarland bestimmt wird, ohne dass geprüft wird, inwieweit haben diese Personen Merkmale, die geeignet sind, in einem solchen binationalen oder internationalen Kontext zu arbeiten. Das ist definitiv nicht der Fall, also ich kann natürlich nur von meiner Erfahrung sprechen. Es sind Glücksfälle, wenn es funktioniert, und wenn die Personenkonstellation ungeeignet ist, kann das ein System sehr schnell auch zum Scheitern führen. Und das ist auch ein ganz wichtiger Aspekt neben den genannten Finanzen... und das sind, müssen eigentlich Selbstverständlichkeiten sein, dass wir die Finanzmittel haben, um auch gemeinsame Lehrpläne zu haben. Also was mir auch vorhin in dem Workshop aufgefallen ist; was verlangen die ja auch von diesen Kindern, wenn zwei Nationen ihre Ansprüche akkumulieren und sagen: So, du willst an diese Schule, daher musst du aber einerseits das deutsche Programm durchlaufen mit so und so viel Wochenstunden und hinzu kommt dann noch einmal aus dem anderen Land eine weitere Forderung, die ich erfüllen muss, um dann etwa zwei getrennte Abiture machen zu können. Auch da gebraucht ist, denke ich, vernünftige Vereinbarung, Konzentration auf das Wesentliche, damit es auch nicht zu einer Überforderung der Kinder kommt. Und für die Kinder ist zunächst einmal – das meine ich auch vorhin herausgehört zu haben – der Begegnungscharakter das Allerwichtigste, dass die Kinder zusammen sind in der Schule, dass sie zusammen Projekte machen, zusammen Lehrpfade machen, Dinge miteinander tun und dabei interkulturelle Kompetenz erwerben. Weniger wichtig ist, dass sie bis aufs letzte Jota ganz bestimmte nationale Forderungen erfüllen, wenn das Land zum Beispiel auch zentral regiert ist und im Gleichschritt marschieren muss, wie so ein großes Land wie Frankreich, wo an einem selben Tag alle Schüler das eine selbe Thema bearbeiten, beim Abitur, da ist die Flexibilität natürlich häufig nicht gegeben. Und das kann sehr hinderlich sein.

TU: Ich habe so ein bisschen den Eindruck gewonnen, es ist klar, wenn eine Schule neu gegründet wird, dann hat es gleiche Momente wie bei einer Unternehmensgrün-

derung – es muss Kreativität da sein, man muss Dinge ausprobieren, auch versuchen, mit Risiken umzugehen. Ich habe aber auch den Eindruck aus den Gesprächen, dass es eine permanente Gründung ist, bei der immer wieder Dinge neu erfunden und ausprobiert werden müssen. Manchmal hat das vielleicht was Verschwörerisches, weil man die richtigen Leute treffen muss, um abseits von formalen Kriterien oder vom engen rechtlichen Verwaltungsrahmen etwas machen zu können. Also, wie Sie gesagt haben, es geht viel um Vertrauen, die richtigen Menschen müssen sich treffen, man muss eine gewisse Wertschätzung oder ein Vorschuss an Vertrauen noch haben, um so was auf den Weg zu bringen. Ist das in Dänemark auch so, oder ist das hier sehr saarländisch geprägt, in der saarländisch-französischen Grenzregion, oder ist das im Norden auch so?



MC: Also ich sagte während unseres Workshops schon: bei uns hat sich die Erkenntnis gezeigt, dass die wahren Bürokraten – Demokraten auch – aber die wahren Bürokraten nördlich der Grenze sitzen, und mit Fünfe gerade sein lassen ist erstaunlicherweise die deutsche Verwaltung großzügiger und flexibler. Das sehen auch die dänischen Kollegen so. Nichtsdestotrotz gibt es auch diese Haltung: „Wer viel fragt, kriegt viele Antworten“ und wenn wir nicht unbedingt fragen müssen, dann fragen wir auch nicht. Was aus den Beiträgen noch deutlich wurde: Wir haben eigentlich eine gute finanzielle Ausstattung, wir haben den Rückhalt der Politik auf beiden Seiten, wir haben in beiden Kollegien eigentlich genügend Leute, die interessiert sind und bereit sind, darin zu investieren und das Projekt zu tragen. Was wir nicht haben ist auf dänischer Seite die Bereitschaft, das Bewusstsein, das Angebot anzunehmen. Die Erkenntnis, dass der Besuch eines deutsch-dänischen gemeinsamen Bildungsweges einen Mehrwert an sich hat oder sei es „nur“, dass er darin besteht, dass man

zwei Abiture bekommt – ein deutsches und ein dänisches – ist einfach nicht da. In der Diskussion im Workshop wurde angemerkt: Ja, aber ihr tut auch nicht genug. Unsere Wahrnehmung ist aber eigentlich schon so, dass wir fast alles versucht haben, bis hin zu Werbebesuchen und Info-Abenden in den neunten Klassen in den dänischen Gemeinschaftsschulen. Aber es will trotzdem nicht glücken. Die Erkenntnis des Mehrwertes ist in der Bevölkerung nördlich der Grenze leider nicht so verbreitet und dann, wenn das so ist, ist es sehr schwer.

TU: Haben Sie noch Hoffnung?

MC: Ja, die darf man nicht aufgeben. Die Hoffnung speist sich auch aus den Erfahrungen, die wir gemacht haben mit den Klassen, die durchgeführt worden sind. Das hat eigentlich alle direkt Beteiligten, besonders die Unterrichtenden, so ermutigt, dass wir jetzt nicht einfach die Hände in den Schoß legen und sagen: „Na gut, dann eben nicht“, sondern wir versuchen wieder, nochmal von vorne anzufangen. Wir bleiben dran, wir geben nicht auf. Und eigentlich erst recht jetzt, in diesen Zeiten.

TU: Also ich denke auch, dass das so ein wichtiges Moment ist, wenn man das Neue macht, wie ich es eben gesagt habe, man geht Risiken ein, man stößt ins Unbekannte vor und nicht alles wird auf Anhieb gelingen. Und es wird ein Prozess sein, glaube ich, es wird noch einige Jahre dauern, bis sich gewisse Modelle gefunden haben, vielleicht, oder es eine Vielfalt an Modellen gibt, ich weiß es nicht, aber es wird sich sicherlich doch prozesshaft weiterentwickeln.

MC: Ja, immer, glaube ich, also das wird nie so sein, dass wir jetzt die Form haben und so läuft es dann, bis wir die Vereinigten Staaten von Europa haben... Ich muss noch mal daran denken, was Herr Bächle eben sagte: vielleicht liegt es nicht daran, dass wir dänische Schüler tatsächlich überfordern oder dass sie sich überfordert fühlen, sondern dass die Meinung, es sei so, verbreitet ist. Herr Staudt sagte, die Luxemburger kämen auch gerne in seine Schule, weil die Schulkultur in Luxemburg vergleichsweise autoritär und altbacken ist. Vielleicht sind wir dann ein bisschen das Luxemburg für Dänemark, denn die Wahrnehmung in Dänemark ist schon auch noch so, am Gymnasium in Niebüll da wird ja noch mit Kreide und Tafel unterrichtet statt Whiteboard und Laptop und die Lehrer muss man siezen – das ist in Dänemark eben überhaupt nicht üblich. Und vielleicht ist da dann noch Schlimmeres, was die Lehrer mit den Schülern anstellen, da bleibt man lieber weg. Es kann ja sein... Also es ist natürlich nicht so, aber die Wahrnehmung könnte so sein.

TU: Ich würde gern noch einen Schritt in eine weitere Richtung gehen und zwar Thema: ja, non-formale Bildung oder außerschulische Bildungsträger... Gibt es da Erfahrungen, von denen Sie berichten können? Vielleicht aus Ihrem Blickwinkel...

KK: Ich habe heute von einigen Beispielen der Kooperation der Nichtregierungsorganisationen mit Schulen gesprochen. Ich glaube, da gibt es eine gewisse Tendenz, die sich ein bisschen verändert. Meine Organisation rang als NGO jahrelang darum, Schulen, Lehrkräfte und Jugendliche zu erreichen. Nun haben wir eine etwas andere Situation – Schulen suchen nach einer gewissen Inspiration und Methoden der Jugendarbeit, um nicht nur an der Wissensvermittlung an Schüler zu arbeiten, sondern auch die Haltung junger Menschen zu prägen. Das ist meiner Meinung nach sehr wertvoll und wichtig. Auch Beispiele von Maßnahmen, die wir seit 25 Jahren im deutsch-polnischen Zusammenhang umsetzen, also interkulturelle Vorhaben, internationale Jugendbegegnungen, das sind auch solche Lösungen, die nach meiner Auffassung die Schule in ihrer Arbeit mit Jugendlichen übernehmen kann. Schulen suchen nach Inspirationen, haben manchmal aber Angst, ohne entsprechendes Know-how solche Maßnahmen zu ergreifen. Ich glaube, dass die Umsetzung von solchen Maßnahmen absolut notwendig ist, da wir beobachten, dass junge Menschen nach Aktivitäten suchen, die ihrem Alltag nahe stehen und sich nicht nur auf Theorie beschränken. Ich halte das für eine enorme Herausforderung, vor der Schulen stehen.

SL: Ich denke, wenn es um den Zustand der internationalen Zusammenarbeit im Bereich der non-formalen Jugendbildung geht, sieht es auf verschiedenen Gebieten unterschiedlich aus. Manchmal ist er durch bestehende Barrieren oder faktische Grenzen geprägt, wie das östlich von Polen der Fall ist, oder er wird von Ereignissen in Nachbarländern beeinflusst, von denen Erfolgchancen eines bestimmten Vorhabens abhängig sind. Aus meiner Erfahrung bei Genius Loci – das möchte ich gerne mit Ihnen teilen – weiß ich, dass es unmöglich ist, ein Projekt ohne finanzielle Förderung durchzuführen. Es freut mich also, dass seit fünf Jahren in Warschau das Zentrum für den Polnisch-Russischen Dialog und Verständigung besteht. Dank einem Zuschuss aus Warschau führt unser Verein bereits das fünfte Jahr einen Austausch mit Sibirien durch. Wir freuen uns sehr, dass die Erfahrung und dieses innereuropäische – auch deutsch-polnische Vorbild des Jugendwerks wir auf den polnisch-russischen Boden transferieren und dadurch erfahren konnten, wie nah beieinander wir stehen und wie ähnlich wir sind. Die non-formale Bildung schafft natürliche Voraussetzungen zur Ergänzung dessen, worüber wir in der Schule sprechen. Wir haben tolle Beispiele von Methoden, die miteinander kombinierbar sind. Anwendung von Methoden der non-formalen Bildung und Schöpfung aus dem Austausch zwischen den Lehrkräften und Aktiven aus NGO's ist auf jeden Fall wünschenswert.

TU: Ich weiß, dass das nicht immer konfliktfrei ist, wenn NGOs und Schulen zusammenarbeiten oder, ja, sich die Jugendlichen oft auch schwer tun, im System Schule auf einmal mit den Methoden Ihrer NGO zu arbeiten, die ja Freiräume, und viel-

leicht in einem größeren Maß, voraussetzen. Oder vielleicht haben Sie in den Schulen dort auch positive Erfahrung schon gemacht? Wie das gelingen kann?

RM: Na doch, also ich würde schon sagen, dass das zum Kulturellen oder zur Schulkultur dazu gehört. Also dass man auch außerschulische Träger, die in diesem Bereich mit Bildungsarbeit ganz deutlich zu tun haben, mit einbindet, um eben auch mal wegzukommen von diesem Punkt: alles was ein Schüler macht, wird immer und ständig bewertet und steht unter diesem Duktus deswegen ja, ich kriege eine Note darauf – was hier dann insgesamt gesehen und irgendwann auch dazu führt, dass Schüler durchaus fragen: „Kriege ich eine Note darauf?“ Ansonsten machen sie es nicht mehr. Und das kann ich wunderbar vermeiden, wenn ich von vorne herein das kläre, dass es hier um eine ganz andere Form von Bildung geht, die eben nichts mit dem Wissenserwerb, der abprüfbar ist und auch abgeprüft wird, zu tun hat, sondern was mit Entwicklung zu tun hat, und eignen tun sich dafür immer Projektwochen oder konkrete Anlässe. Man sagt, wir haben im Sinne von Kompetenzbildung, wir haben thematische Bereiche und laden uns dafür verschiedene Bildungsträger ein, zum Beispiel, die das mit unseren Jugendlichen machen und der Lehrer macht es nicht so, denn er ist Begleiter. Und ich halte das für eine sehr sinnvolle Kombination.



TU: Ich sehe Kopfnicken in der Runde. Ich würde gerne nochmal... Wir haben noch eine dreiviertel Stunde Zeit. Ich muss ein bisschen springen, wenn wir bestimmte Themen ansprechen wollen. Matthias Busch hat heute Morgen gesprochen – ich will ja nicht falsch zitieren – von den Bildungsschätzen der Grenzregionen, die gehoben werden sollen, also das Besondere in den Grenzregionen, das man entdecken kann, wenn man, ja, über die Grenze hinaus, wenn man transnational arbeitet. Und im

Gegensatz zu dem, dass vielleicht in der internationalen Zusammenarbeit eher aber das Große im Blick ist, schnell auch die Wirtschaft im Blick ist. Wie stehen Sie dazu? Gelingt uns das? Ich habe bei Herrn Staudt eben gehört, im Dreiländereck gab es da schöne Beispiele. Aber wie kann es gelingen, so diese Schätze der Grenzregion, das Besondere, die kleinen Dinge, aber was vor der Haustür liegt und was auch die Lebenswelt der Jugendlichen ist? Wie kann man das ihnen nochmal näher bringen? Ich habe jetzt Herrn Staudt schon provoziert, dass er nochmal was sagt...

VS: Ja... Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man Schülerinnen und Schülern es näher bringen kann. Ich denke mir, ganz wichtig ist zunächst einmal, die Schülerinnen und Schüler zusammenzubringen aus der Region – sie zusammen arbeiten zu lassen, sie zusammen Freizeit gestalten zu lassen, sie zusammen Geburtstage feiern zu lassen, sie zusammen in die Disco gehen zu lassen. Und Sie haben gesagt, Herr Christiansen, die Schülerinnen und Schüler... die Mutter sieht, wenn die Tochter nach Dänemark oder nach Deutschland in die Disco geht. Das ist etwas...

MC: An der Kleidung.

VS: An der Kleidung, ja, an der Kleidung... Ja, das ist etwas ganz Wichtiges, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, wie der Deutsche tickt, wie man in einer Disco in Deutschland tickt. Dass man weiß, wie tickt jemand in einem anderen Land, in einer anderen Region. Dass wir sie gemeinsam Feste feiern lassen, dass wir sie gemeinsam Sport treiben lassen, dass wir ihnen die Möglichkeiten geben, gemeinsam die Geschichte zu erfahren, die regionalen Besonderheiten zu erfahren, denn nur dadurch kann sich das Verständnis der Nachbarn nochmal so etablieren, dass wir einander verstehen und nicht einander die Köpfe einhauen.

TU: Gibt es weitere Beispiele?

HB: Es gibt sicherlich auch aus Saarbrücken eine Reihe von Beispielen. Neben der Tatsache, dass wir die jungen Leute, die pflichtgemäß in der 9. Klasse ein Betriebspraktikum machen müssen, dass wir sie motivieren dann im Partnerland entsprechend in ein Unternehmen zu gehen, um dort ihr Praktikum zu absolvieren. Es gibt französische Theatertage in Saarbrücken, wo in der Region zusammengearbeitet wird, wo jenseits der Grenze in Forbach ein Theater ist, wo wir mit unseren Schülern hingehen. Es gibt den Max-Ophüls-Preis in Saarbrücken, wo unsere Schüler dann in binationalen Teams auch in der Jugendjury mitarbeiten. Insofern gibt es auch eine Reihe von Aktivitäten. Und ansonsten unterstreiche ich das, was Volker eben gesagt hat; das, was da irgendwie am allerwichtigsten ist, ist die tägliche Begegnung in der Schule, die erfolgt an einer Schule, die sich aus einer Schülerschaft zusammensetzt, wo die Hälfte in Frankreich wohnt, die Hälfte in Deutschland. Insofern ist da die

Begegnung eigentlich eine Selbstverständlichkeit.

TU: Bleibt nicht aus und viel passiert, glaube ich, informell auf dem Pausenhof, auf dem Schulweg...

HB: Verstehe ich und man sieht ja, wie die Kinder auf irgendwas... was für ein Code-switching da stattfindet, wie sie von einer Sprache in die andere wechseln. Das ist ein völlig normaler Vorgang natürlich. Das, denke ich, ist das Mindeste, was wir erreichen müssen, wenn wir derartige Schulsysteme haben. Ich würde ganz gern nochmal einen Aspekt auch aufgreifen, der vorhin angeklungen ist – das mit dem Stichwort zu der scheinbaren Überforderung... Mein Eindruck – bezieht sich vielleicht nur auf meine Schule, aber vielleicht geht es anderen auch so – ist auch immer wieder, dass eine derartige Institution in gewisser Weise als eine Eliteinstitution begriffen wird. Dass wir hier hinsteuern auf ein, zum Beispiel, deutsch-französisches Abitur, wir brauchen in den Grenzregionen die Sprachkenntnisse nicht nur auf der Ebene der akademischen Berufe. Es muss nicht unbedingt eine Hochschulreife erreicht werden. Wir haben eine Menge von Handwerksbetrieben aus Lothringen, die für die Saarländer arbeiten, wir haben saarländische Firmen, Handwerksfirmen, die für Franzosen arbeiten. Wir haben Grenzgänger, die in Saarbrücker Kaufhäusern arbeiten, die in der Möbelfundgrube arbeiten, wo wir dringend auch diese Zweisprachigkeit brauchen, steuern aber immer hin auf ein Ziel Abitur; also auch da müsste man sich im Prinzip Fragen stellen, denn mehrere Sprachen zu sprechen ist nicht verbunden mit der Frage einer erhöhten Kompetenz und Intellektualität. Mehrsprachigkeit darf nicht für eine Elite reserviert sein. Insofern müssen wir auch sehr anpassen, was wir – ich sage es noch einmal – von unseren Schülern abverlangen an Sprachniveau, und das ist, meine ich mal, auch im deutsch-französischen Kontext nicht so ganz einfach, weil hier sehr gute Sprachkompetenz denn auch anhand literarischer Texte und philosophischer Texte sehr hoch gehängt wird. Und das ist auch so ein alltäglicher Kampf, den ich immer wieder führe. Backt doch mal bitte ein bisschen kleinere Brötchen und überlegt mal, was brauchen denn diese jungen Leute an Sprachkompetenz. Ist die eher mündlich, ist die eher schriftlich, geht es hier darum, literarische Texte zu interpretieren oder... Überforderung... Wir hatten das ja vor einigen Monaten mal in den Medien, wo es hieß, ich kann zwar ein Gedicht in fünf Sprachen interpretieren, aber ich weiß nicht, wie man ein Girokonto eröffnet. Das ist zwar zugespitzt, aber es ist ein wichtiger Aspekt.

TU: Also das was man am Wochenende in der Disco braucht oder auf dem Fußballplatz, lernt man nicht unbedingt freitags in der Schule, sondern vielleicht von den Schulfreunden nebenbei.

MC: Ja, in der Pause.



TU: Sie hatten eben nochmal eingesetzt...

MC: Stichwort „Bildungsschatz der Regionen heben“. Wir hatten... haben die gute Tradition, dass wir als Teambuilding, als Integrationsmaßnahme, als Kennenlernenaktion mit dieser Europaklasse am Anfang möglichst in den ersten zwei Wochen eine kleine Kanu-Tour machen auf der Wiedau, das ist nämlich genau der Grenzfluss in unserer Region zwischen Dänemark und Deutschland. Das machen wir ganz am Anfang, und ein bisschen der geheime Lehrplan dahinter ist, dass am Ende der drei Jahre – am Verlauf dieses Grenzflusses kommt man nämlich an Windanlagen, an Solaranlagen, an Biogasanlagen auf deutscher Seite vorbei, an ehemaligen Grenzübergängen – dass am Ende die Schüler erkennen, Probleme, die wir global haben – in diesem Fall der Klimawandel – die spiegeln sich im europäischen und regionalen Kontext wieder in national unterschiedlicher Ausprägung. In diesem Fall also unterschiedlich starke Förderung der erneuerbaren Energien in den jeweiligen Ländern kann man bei uns erkennen. Das ist ja das gute alte Prinzip des Comenius, er war Tscheche, der das genau zum Lehrprinzip erhoben hat, also aus der alltäglichen Erfahrungswelt, daraus soll man was für das Globale, für das größere Ganze denken. Dieser Ansatz wird bei manchen Kollegen beiderseits der Grenze dennoch immer ein bisschen belächelt: „Naja, das ist wieder eure Heimat- und Regionalkunde...“ Und das macht das Leben dann auch manchmal ein bisschen schwerer als ohnehin schon, zumal wenn sie diese Haltung dann auch den Schülern zwischen den Zeilen immer wieder in ihrem Unterricht mit vermitteln. Dann wird es für die noch schwerer zu erkennen, was eigentlich das Regionale mit dem Globalen zu tun hat. Aber man kann es eigentlich meistens doch ganz gut festmachen und ich bin mir sicher, in den anderen Regionen gibt es das ganz genau so.

TU: Also ich glaube, ein wichtiger Punkt ist ja tatsächlich, dass es nicht um Elitenbildung geht, sondern dass es darum geht, Spracherwerb, interkulturelle Kompetenzen zu fördern, Weltoffenheit – ich weiß nicht, ob man es lernen kann – aber zu zeigen, zu eröffnen, dass man offen wird. Haben Sie dafür vielleicht auch Beispiele, wo Sie sagen, es zeigt sich auch, dass an unserer Schule auch eine Werterhaltung vermittelt wird, wo man sagen kann, ja, aus unserer Schule die Schülerinnen und Schüler haben das auf den Weg gebracht. Gibt es da vielleicht Beispiele?

MC: Bei uns fallen mir zwei ein. Ein ehemaliger deutscher Schüler ist jetzt Lehrer am ältesten Gymnasium in Dänemark, also an so einer renommierten Schule, und die ist ein bisschen weiter nördlich im Königreich, und der versucht von dort aus Fühler nach Deutschland auszustrecken, also der lebt das weiter. Die andere Schülerin, die aus einem friesischen Elternhaus kam – meinem Eindruck nach auch sehr in der friesischen Welt verhaftet war und die eigentlich in diese Klasse geraten ist, weil ursprünglich auch mal angedacht war, das Friesische in dieser Klasse weiterzuführen, was dann nichts werden konnte, weil wir keine Lehrer dafür hatten – die ist dann als deutsche Staatsbürgerin nach ihrem Studium der Politikwissenschaften in Aarhus eine Zeitlang Kulturreferentin des dänischen Botschafters in Österreich gewesen und jetzt ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin der Südschleswigischen Wählervereinigung im Kieler Landtag. Also die ist wirklich in vielen transnationalen Bereichen vernetzt und kann sich dort gut bewegen.

RM: Ich hätte noch ein Beispiel aus dem privaten Bereich. Es gibt die eine oder andere, oder es gab die eine oder andere Heirat zwischen deutschen und polnischen Schülern. Ja, dann lächelt man so ein bisschen, aber wenn man sich das überlegt, mit welchen Ressentiments man unter Umständen zu Beginn aufeinander trifft und mit welchen Vorurteilen man so unterwegs ist und wo denn auf einmal junge Menschen, denen man das auf den ersten Blick gar nicht zugetraut hat, so von... Ja, von Amors Pfeil getroffen werden, da würde man... bevor ja... um Gottes Willen... das ist ganz lustig und das ist aber auch etwas, was, ja, etwas zeigt. Denn dass Nationalität in bestimmten Bereichen überhaupt gar nicht maßgebend und entscheidend ist, sondern dass es immer auch um den Menschen geht, der dahinter steckt, und das hat ja auch etwas mit Wert und Wertevermittlung und Werteorientierung zu tun und das ist einfach schön. Und wenn die auch dann wieder kommen und sagen: „Ach, Frau Metz, wir sind immer noch zusammen...“ Also, das ist, ja... Wir lachen jetzt darüber, aber das ist was zutiefst Menschliches und das ist was sehr, sehr Schönes, was eigentlich auch den schönen Blick in die Zukunft gibt.

TU: Das sind die wirklich wichtigen Dinge.

RM: Ja, das sind die wichtigen Dinge, richtig.

TU: Ein schönes Beispiel, ja. Ich würde nicht gerne, eher ungern, aber ich muss den Blick auf etwas unschönere Themen lenken. Wir haben heute Morgen gehört von Darius Müller, dass europakritische Tendenzen oder ein neuer Nationalismus sich in vielen Teilen Europas breit macht und der dort auch angekommen ist. Du hast gesagt, Ihr habt Partner verloren und musstet Euch neue Partner suchen. Gibt es ähnliche Erfahrung, dass manche Dinge schwieriger geworden sind? Oder auch bei uns, Dinge wie Pegida oder, ja, ein Widerstand gegen internationale Aktivitäten... Spürt man so was? Wird so was deutlich?

MC: Wir sind jetzt gerade dabei, weil wir keine Europaklasse dieses Jahr zusammen bekommen, eine Art Ersatz zu finden auf kleinerer, einfacherer Ebene, das zu erfahren. In den Sondierungsgesprächen mit dänischen Kollegen, da war schon zu hören, dass eine gewisse Skepsis bei den Kollegen oder eine Unsicherheit besteht, wie groß der Rückhalt aus Kopenhagen in Zukunft sein wird. Also es ist noch nichts Konkretes und die haben eben noch keine Dienstanweisungen bekommen, dass sie keine Gespräche mit uns führen dürfen, soweit ist es zum Glück noch nicht, aber es ist schon eine gewisse Unsicherheit zu merken erstaunlicherweise. Hätte ich nicht für möglich gehalten noch vor einem halben Jahr, dass das sein könnte, aber das ist tatsächlich so.

TU: Und im deutsch-polnischen... Gibt es da auch Schwierigkeiten?

RM: Ja, dann fragen wir... Das muss man auf zwei Seiten betrachten, also wir haben ja schon in den 20 Jahren unseres Gymnasiums, da haben wir schon verschiedene Regierungskonstellationen durch und wir haben sie alle überlebt. Wir haben durchaus auch Schwierigkeiten gehabt entsprechend, was Schulleitungsbesetzungen angeht, die ein bisschen unglücklich gewesen sind in der Zwischenzeit. Sie haben sich ja aber dann aufgelöst. Auf polnischer Seite sieht es für uns im Moment so aus, dass es... dass wir noch nichts von diesem Umschwung merken – Gott sei Dank...Ich würde Holz anklopfen, dreimal drauf. Und wenn wir es von der deutschen Seite aus betrachten, dann liegt Löcknitz in einer Region, die ja ohnehin gebeutelt ist, in der es nicht immer so besonders rosig aussieht, also Anfeindungen gegenüber Ausländern nichts Ungewöhnliches sind. Und da hat aber erstaunlicherweise diese Situation oder auch Pegida nicht dazu beigetragen, dass es schlimmer geworden ist. Ich habe eher das Gefühl, dass über diese 20 Jahre und an dieser Stelle, da – Gott sei Dank – ein Gewöhnungsprozess eingetreten ist, und dass diese Polen, die ja aus Police zu uns kommen, sozusagen schon dazu gehören, die gehören zur Familie. Und neben dem sich die Region oder der Ort Löcknitz dadurch auszeichnet, dass er prosperierend ist, also dass tatsächlich Bevölkerungszuwachs vorhanden ist, der auch aufgrund dessen zustande kommt, dass polnische Mitbürger in den Ort ziehen und langsam aber sicher auch die deutsche Bevölkerung begreift, dass das nicht heißt, dass es mehr

Hartz-IV-Empfänger gibt, sondern dass es auch mehr Arbeitsplätze gibt, weil diese Menschen nämlich im Regelfall in irgendeiner Form Unternehmen gründen, klein- bis hin fast zu mittelständisch, und auch für Arbeitsplätze sorgen. Also es ist eher so – ich würde fast sagen – eine positive Tendenz, die allerdings sich vermutlich nicht in irgendwelchen Wahlergebnissen niederschlagen wird.

TU: Es wird weiter ein mühsamer Weg sein, aber es zeigt sich, wenn Menschen sich kennenlernen und Vorurteile beiseitelegen können durch eigene Erfahrung, dass es zusammen gute Bildung, glaube ich, gute politische Bildung ist, die aufgemacht werden muss, dass das ein Weg sein kann. Mit Blick auf die Uhr würde ich gerne – um nicht mit diesem Thema zu enden – nochmal mit dem Ausblick enden. Wenn Sie Ihre Schule oder Ihre Einrichtung vor Augen nehmen und ich frage Sie, die gute Fee war da in der nächsten Zeit und die gute Fee hat Vieles von dem umgesetzt, was Ihnen wichtig ist. Wo steht dann Ihre Schule oder Ihre Einrichtung in 10 Jahren? Machen wir vielleicht nochmal eine kurze Runde – Ihre Vision, Ihre Schule in 10 Jahren, was macht das aus?

MC: Schwierige Frage, weil unsere Schule auch diese Europaklasse hat, aber sie hat auch ganz viel Anderes. Das ist immer ein strukturelles Problem bei uns, die Europaklasse ist ein Teil von einem großen Gymnasium, wir haben mehr als 1000 Schüler, und da laufen auch viele andere Sachen. Meine Vision ist, dass wir eine Klasse einrichten unabhängig davon, wie viele dänische Anmeldungen es gibt. Es wird immer mal einen Jahrgang geben, in dem es vielleicht 8-10 dänische Anmeldungen gibt, wieder einen, wo es eine oder keine gibt, aber so eine Klasse sollte als eine Art Daseinsvorsorge für diese spezielle Grenzregion, für die interessierten Schüler in den beiden Schulen vorgehalten werden, unterstützt von der Politik, von den Schulträgern auf beiden Seiten, so dass das irgendwann eine Selbstverständlichkeit ist, dass es sich doch trägt von alleine. Den Wert einer solchen Klasse kann man nicht in Anmeldezahlen bemessen, solange sich wenigstens einige junge Menschen dafür interessieren.

SL: Wenn ich von meiner Nichtregierungsorganisation spreche, dann muss ich betonen, dass es keine fest definierte Struktur ist. Alles hängt so wirklich von Menschen und deren Motivation ab. Wir warten auch auf junge Menschen, an die wir unsere Erfahrung weitergeben können und ich hoffe, dass diese jungen Menschen zusammen mit uns eine offene Haltung fördern werden, die auf einem Dialog zwischen Menschen im Umfeld, aber auch zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern, vor allem in den schwarzweißen Zeiten, beruht. Ich wünsche mir und meiner Organisation, dass sie zu einem Vorbild für die Verbreitung der Toleranz, des Respekts für Vielfaltigkeit und der alltäglichen Begegnung mit dem Anderssein wird, das nicht als etwas Böses, sondern als etwas Normales in der Welt gelten wird.

TU: Danke schön.

HB: Eine Schule wie das Deutsch-Französische Gymnasium, das über 50 Jahre alt ist und schon sehr weit ist in seiner Integration... Man kann sich jetzt, was diesen Aspekt angeht, nicht mehr viel Steigerung vorstellen. Ich würde mir vor allen Dingen wünschen – das war jetzt auch so ein bisschen zu meinem Leitthema –, dass wir neben einem Abschluss eines deutsch-französischen Abiturs einen mittleren Bildungsabschluss hätten, der auch eine weniger begabte Klientel zu einer vernünftigen Zweisprachigkeit und guten Berufsperspektiven in unserer Region führen würde. Das Zweite, was ich mir wünschen würde wäre, dass wir etwas weniger allein wären in der Republik. Es gibt zwei Schulen dieses Typs in Deutschland und eine in Frankreich. Das ist meines Erachtens eindeutig zu wenig, denn drei Schulen für ein 80-Millionen- und ein 65-Millionen-Volk reichen nicht aus und riskieren irgendwann auch mal, finanziellen Sparmaßnahmen zum Opfer zu fallen. Angesichts eines AbiBac, das sehr viel weiter verbreitet ist, das uns aber die große Anstrengung der täglichen Zusammenarbeit und Begegnung und eigener Lehrpläne und eines eigenen gemeinsamen Abiturs ersparen würde und den damit verbundenen Personalaufwand, da würde ich mir einfach wünschen, dass wir da ein bisschen weiter vorankommen. Da gäbe es sicherlich Möglichkeiten, speziell was Deutschland und Frankreich angeht. Ich denke nur an Hamburg und Toulouse zum Beispiel. Ich frage mich, warum haben wir in Berlin ein Lycée Français, in dem auch deutsche Schüler sind, warum machen die ein Bakkalaureat und ein deutsches Abitur, warum machen die kein gemeinsames Abitur... Das würde die Schüler erheblich entlasten und würde ihnen die gleichen beruflichen Perspektiven und Studienperspektiven bieten, als es jetzt der Fall ist. Also hier denke ich, das ist so mein Traum.

TU: Vielen Dank! Sie dürfen träumen. Danke schön.



HB: Träumen darf man...

KK: Wenn ich daran denke, wie in 10 Jahren meine Organisation aussehen mag, dann hoffe ich sehr, dass wir dann einer von mehreren Trägern sind, die in Ermland und Masuren, in der Grenzregion tätig sind. Einer von mehreren, weil ich hoffe, dass in dieser Zeit aktive Träger – Organisationen und Menschen – dazu kommen, und dass sie bei der Entwicklung von interkulturellen und internationalen Projekten zusammenarbeiten werden. Und wir sind dann eine, vielleicht sogar eine ziemlich wichtige, dann mittlerweile 35 Jahre alte Organisation, aber doch eine von mehreren. Und ich träume davon, in Ermland und Masuren eine Schule zu schaffen, zu der dann tatsächlich Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten der Grenze gehen. In unserem Fall wäre das dann eine polnisch-russische Schule, denn die nächste Grenze ist die Grenze zu Russland. Das würde ich mir sehr wünschen, denn ich denke, das würde heißen, dass wir als Polen in dem interkulturellen Dialog wirklich sehr fortgeschritten sind.

VS: Ich hoffe, dass in 10 Jahren die Integration, die wir bisher erreicht haben, noch in dem Maße besteht, wie sie jetzt besteht. Dass wir darüber hinaus unser pädagogisches Konzept, das wir als kleine, zarte Pflanze vor 10 Jahren angefangen haben, dass wir dieses pädagogische Konzept stabilisieren können und dass wir Lehrerinnen und Lehrer haben, die genauso engagiert auch in 10 Jahren arbeiten wie sie jetzt arbeiten. Ich hoffe darüber hinaus, dass die Vernetzung im deutsch-luxemburgischen Raum weiter voranschreitet, dass die Vernetzung zwischen den Schulen so stark wird, dass wir Schülerinnen und Schüler ausbilden für einen Arbeitsmarkt in der Grenzregion und in Europa, die sich in Europa behaupten können und dort zufrieden gemeinsam leben können.

RM: Ich wünsche mir einen deutsch-polnischen Bildungscampus, der alle Schulformen umfasst. Ganz speziell für Löcknitz, weil alle Schulen mit genau dergleichen Situation konfrontiert sind, mit einer immer steigenden Anzahl polnischer Kinder, ob das die Grundschule ist oder die regionale Schule oder auch wir als Gymnasium, weil wir neben unseren Policer Schülern auch noch polnische Schüler an der Schule haben, die in Deutschland leben, ohne dass dabei die tatsächlichen Verbindungen hin nach Polen reduziert würden, sondern ich würde mir wünschen, dass sich das so ergänzt, dass man einfach dann auch über die 10 Jahre hinaus irgendwann zu dem Punkt kommt, wo man sagt, man würde eine tatsächliche... Ja, man könnte das Gymnasium auch in die Mitte, auf die Grenze setzen, auf die dann hoffentlich wirklich nicht mehr vorhandene, und die Ressourcen beider Nationen optimal nutzen und den Schülern die Möglichkeit geben, diese Zweisprachigkeit auch tatsächlich in allen Bildungsstufen, in allen Bildungs- oder Schulformen zu nutzen, um dann der Region und auch darüber hinaus auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen.



TU: Vielen herzlichen Dank an die Runde, an die harmonische Runde für aber doch viele Impulse, die vielleicht auch nochmal heute Abend uns weiter beschäftigen können. Wir hoffen miteinander auf noch mehr transnationale Schulen, nicht nur weil es da noch mehr transnationale Hochzeiten gibt, aber vielleicht auch. Vielen herzlichen Dank und heute Abend wird auch die Gelegenheit sein, nochmal in Kreisen das eine oder das andere miteinander zu besprechen.

Transregionale Schulentwicklung im Projekt „Translimes“ – Vernetzung von formalem und non-formalem Lernen in der Grenzregion

*„Schulentwicklung braucht große Gedanken, kleine Schritte und einen langen Atem.“
(Hartmut von Hentig)*

Dass Schulentwicklung kein Selbstläufer ist und gerade von der kontinuierlichen und engagierten Mitarbeit der Lehrkräfte abhängt, ist unbestritten. Ferner bedarf sie der produktiven und unterstützenden Mitarbeit der Schulleitung, einer gegenüber Veränderung aufgeschlossenen Schülerschaft und Eltern, die neuen Ideen offen gegenüber stehen. Diese allgemeinen Anforderungen an gelungene Schulentwicklung sind bei transnationalen Entwicklungsprozessen in Grenzregionen besonders deutlich zu erkennen. Neben den üblichen Hindernissen kommen in Grenzregionen noch Sprachbarrieren, unterschiedliche nationale Rahmenlehrpläne und fehlende Kontakte zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinzu. Die real existierende Grenze in all ihren Facetten kann einer Öffnung von Schulen in Grenzregionen hin zu einem transnationalen Schulcurriculum im Wege stehen. Dass eine genau gegensätzliche Deutung möglich ist, dass also die Grenzregion als transnationale Bildungslandschaft (vgl. Busch/Teichmüller 2016) Schulen eine Vielzahl an Möglichkeiten bietet, die in rein nationalen Räumen nicht vorhanden sind, zeigt das Projekt *Translimes – Schule in der Grenzregion*.¹

1. Das Projekt *Translimes – Schule in der Grenzregion*

Seit November 2014 werden deutsche und polnische Schulen im Rahmen des Projekts *Translimes* bei der Entwicklung und Implementierung eines Schulprofils unterstützt, das die Potentiale der deutsch-polnischen Grenzregion als transnationale Bildungslandschaft in Curriculum, Schulleben und außerschulischen Kooperationen zu verwirklichen sucht. Das Projekt verbindet eine schulinterne Unterrichts- und Schulentwicklung mit einer schulübergreifenden Zusammenarbeit deutscher und polnischer Schulen in der Grenzregion. Hierzu werden im Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V. Lehrende zu Multiplikatoren fortgebildet, die an ihren Schulen den Schulentwick-

¹ Das Projekt wird gefördert durch die F.C. Flick-Stiftung und die Bundeszentrale für politische Bildung.

lungsprozess hin zu einem transnationalen Schulcurriculum anleiten sollen. Zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulleitung bilden sie eine Steuergruppe, die – unterstützt durch das Projektteam – den schulinternen Gestaltungsprozess koordiniert.

Um eine möglichst effektive Schulentwicklung zu erzielen, wurde ein intensiver Auswahlprozess für die Schulen in der deutsch-polnischen Grenzregion durchgeführt. So war die Unterstützung der Schulleitung sowie von 70 Prozent des Kollegiums notwendige Bedingung zur Projektteilnahme. Hingegen musste kein bereits bestehender Kontakt zu Schulen oder außerschulischen Partnern auf der anderen Seite der Grenze vorhanden sein. Das Projekt richtete sich gerade auch an Schulen, für die transnationale Bildungsarbeit noch völlig neu war.

Im März 2015 startete die konkrete Projektarbeit mit der Übernahme der Schirmherrschaft durch den Ministerpräsidenten des Landes Brandenburg Herrn Dr. Dietmar Woidke in die erste Runde.²

Die drei deutschen und zwei polnischen Schulen, die nunmehr seit anderthalb Jahren an diesem intensiven Schulentwicklungsprozess teilnehmen, sind:

- die Kleeblatt-Schule Seelow³,
- die Grundschule Jozef Vervoort Dolgeln⁴,
- die Schule am Tornowsee⁵,
- die Szkoła Podstawowa nr 2 im. Przyjaciół Ziemi in Kostrzyn nad Odrą⁶ und
- die Zespół Szkół im. Marii Skłodowskiej-Curie in Kostrzyn nad Odrą⁷.

Die Treffen der Multiplikatoren finden in Form von thematischen Fortbildungsmodulen statt. Gemeinsam wird an transnationalen Schulprofilen und einem schulspezifischen Curriculum gearbeitet. Ziel des Projekts ist die Entstehung von *Translimes*-Schulen, die die Chancen der deutsch-polnischen Grenzregion aktiv in Unterricht und Schulleben verwirklichen, sich in der Region vernetzen und jene interkulturellen und fachlichen Kompetenzen im Unterricht, in Projekten und Kooperationen gezielt fördern, die ihren

² Siehe: <http://www.participation-transnational.eu/node/101> [Stand: 29.09.2016].

³ Siehe das Schulporträt in diesem Band sowie: <http://www.solernen.de/cms/> [Stand: 20.08.16].

⁴ Siehe das Schulporträt in diesem Band sowie: <http://grundschule-dolgeln.de/> [Stand: 20.08.16].

⁵ Siehe das Schulporträt in diesem Band sowie: <http://www.schule-am-tornowsee.de/> [Stand: 20.08.16].

⁶ Siehe das Schulporträt in diesem Band sowie: <http://sp2.kostrzyn.pl/> [Stand : 20.08.16]

⁷ Siehe das Schulporträt in diesem Band sowie: <http://www.liceum-kostrzyn.com/> [Stand: 20.08.16].

Schülerinnen und Schülern ein weltoffenes Leben in Zivilgesellschaft und Arbeitswelt der Grenzregion ermöglichen. In den von den Schulen jeweils auf ihre spezifischen Bedingungen und Bedarfe erstellten Leitbildern und Schulprogrammen soll gezeigt werden, wie sie die Idee eines toleranten, Grenzen überwindenden Europas der Regionen in ihrem Schulalltag konkret umsetzen und leben. Insofern entscheiden die *Translimes*-Schulen in großem Maße selbstständig, was es heißt, die eigene Schule transnational auszurichten, und dies je nach den eigenen Ressourcen und Interessen.

Das Projekt *Translimes* verzahnt eine schulinterne Unterrichts- und Schulentwicklung, an der die gesamte Schulgemeinschaft partizipiert, mit einer schulübergreifenden Kooperation deutscher und polnischer Schulen in der Grenzregion. Die konkrete Ausarbeitung eines transnationalen Schulprofils erfolgt in zwei schulinternen Lehrerfortbildungstagen (Schilf-Tage), zu denen das gesamte Kollegium der jeweiligen Schule kommt und gemeinsam die Möglichkeiten und Ziele ihrer Schule erörtert, einzelne Unterrichtspläne erarbeitet und Projekte plant. Die bei den Schilf-Tagen erarbeiteten transnationalen Schulzeitpartituren werden innerhalb von Fachgruppen- und Gremienarbeit in der Schule weiter ausgearbeitet.

Während des Projektverlaufs wurden die bei den Schilf-Tagen entstandenen Unterrichtseinheiten und neuen Begegnungsprojekte zwischen den *Translimes*-Schulen erprobt, verändert und in das jeweilige Curriculum gepflegt. So entstanden transnationale Schulprofile, die stärker auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in der Grenzregion eingehen.

2. Transnationale Schulprofile

Anliegen einer Schulentwicklung kann es nicht sein, bestehende und gut funktionierende Strukturen einer Schule in Hinblick auf die neuen Anforderungen oder den veränderten Fokus (hier das Grenzübergreifende) komplett zu verändern oder zu vereinheitlichen. Vielmehr geht es darum, einerseits bei bestehenden Unterrichtseinheiten und Projekten nach möglichen transnationalen Ergänzungen zu suchen und andererseits den Blick für die Potentiale der Bildungslandschaft auf der anderen Seite der Grenze offen zu halten.

So kann etwa im Mathematik-Unterricht beim Zahlenlernen eine Verbindung mit Fremdspracheninhalten erstellt werden. Wenn Kinder in der Grenzregion die Zahlen bis zwanzig gelernt haben, so ist dies im späteren Kontakt, sei es beim Einkaufen, Erkunden oder Freunde besuchen, eine nützliche Fähigkeit, die sie ganz einfach und ohne große Überwindung, etwa durch einen extra Sprachkurs, erlernen konnten.

Ein weiteres Beispiel sind Schulfeste und sportliche Wettkämpfe, bei denen ge-

gegenseitig ausgesprochene Einladungen einerseits das jeweils an den Schulen bestehende Angebot bereichern und andererseits ganz praktisch und direkt interkultureller Kontakt ermöglicht wird und Grenzen abgebaut werden. So trafen sich im Projekt Schülerinnen und Schüler zweier Grundschulen und sangen gemeinsam deutsche und polnische Weihnachtslieder. Andere luden jeweils eine Klasse einer Partnerschule zu bisher schulinternen Volleyball- oder Fußballturnieren ein.

Die Devise heißt also nicht, das Rad neu zu erfinden, sondern könnte als ein „Danach schauen, wohin es überall hinfahren könnte“ beschrieben werden.

Eine Schule, ob in der Grenzregion oder nicht, zeichnet sich jeweils durch die Individualität des Kollegiums, der Schulleitung, der Schülerinnen und Schüler und der Eltern aus. Gleichzeitig haben Schulen ihre jeweilige curriculare Ausrichtung meist über Jahre ausgebildet. Lehrpersonen haben eigene Zugänge zu Lehrplaninhalten gefunden und bringen insofern Lehrstoff jeweils individuell angereichert ihren einzelnen Lerngruppen näher. Außerdem bestehen häufig Projektformate und gerade im grenznahen Raum auch transnationale Begegnungsformate, die in langer Tradition immer wieder durchgeführt werden und bei den Schülerinnen und Schülern bekannt und beliebt sind.

Insofern geht es bei Translimes darum, die jeweils einzelne Schule auf Grund ihrer Schulstruktur, ihrer bestehenden Arbeit (auch der grenzüberschreitenden) und anhand ihrer Wünsche bestmöglich dabei zu unterstützen, sich der Thematik und den Anforderungen der Grenzregion noch weiter zu öffnen und die eigene Schülerschaft darauf vorzubereiten, die Chancen und Potentiale der Grenzregion zu nutzen. Dass hierzu gerade in der derzeitigen politischen Lage Europas auch der Abbau von Vorurteilen und der interkulturelle Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern beiderseits der Grenze gehört, versteht sich von selbst und setzt hohe Ansprüche auf den Sektor der außerschulischen Bildung in der Grenzregion. Transnationale Schulentwicklung kann nicht umhin, eine enge Zusammenarbeit mit außerschulischen Begegnungsorten und politischen Bildnern zu suchen.

Man könnte meinen, dass die Rahmenlehrpläne der jeweiligen Länder einer wirklichen Neugestaltung mit Fokus auf die Verzahnung der Grenzregion entgegenstehen, und in Bezug auf die freie Wahl von Unterrichtsinhalten und Projektkapazitäten mag dies durchaus stimmen. Aber bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass der nationale Lehrplan von einer Öffnung zu einer transnationalen Bildungslandschaft sehr profitieren und die Schule in der Grenzregion sich von einem Image der Randgruppenschule hin zu dem einer verbindenden und offenen Schule entwickeln kann, die ein zusätzliches transnationales Angebot offeriert und sich als wichtiges Bindeglied im Verzahnungsprozess der Grenzregion präsentiert. Auch hier können die aktuellen politischen Tendenzen einer zunehmenden Europaskepsis und einer zu

beobachtenden Einschränkung des Schengener Grenzkodex als Warnsignale gewertet werden, die eine Öffnung der Schule in der Grenzregion für grenzüberschreitende Unterrichtseinheiten, Projekte und Kooperationen notwendig machen. Wenn etwa Wartelisten für bestimmte deutsch-polnische Projekte an Schulen bestehen, so offenbart dies ein gegenseitiges Interesse, das normalerweise in Politik und Öffentlichkeit eher bestritten oder zumindest angezweifelt wird. Derartige Faktoren zeigen die Potentiale auf, die transnationale Schulentwicklung für Grenzregionen bieten.

Gleichzeitig finden sich gerade in Grenzräumen auf Ebene der Zivilgesellschaft Tendenzen grenzübergreifender Zusammenarbeit (vgl. Busch 2016), die es nahe legen, auch Unterrichtsfächer wie Politik und Geschichte transnational zu gestalten. Das 2016 zum ersten Mal erschienene deutsch-polnische Geschichtsbuch zeigt hier einen guten und weiter zu forcierenden Weg auf (vgl. Deutsch-Polnische Schulbuchkommission). Gleichzeitig können Unterrichtseinheiten, auch im Kleinen und von Lehrkräften selber erarbeitet, den jeweiligen Unterricht sehr stark bereichern.

Zum Beispiel wäre es für ein deutsches Gymnasium möglich, den Bereich „Demokratie und Diktatur in Deutschland und Europa 1918-1945 (vgl. MfBJS Brandenburg, 2011a, 24) gemeinsam mit einer polnischen Partnerschule zu bearbeiten. Während die jeweiligen Lehrpläne natürlich unterschiedliche Fokusse setzen und eine umfassende Zusammenlegung der Unterrichtseinheiten wenig sinnvoll erscheint, könnten zwei Klassen zur Vorbereitung einer gemeinsamen Begegnung etwa Kriegsverläufe, Fluchtgeschichten oder Aspekte der Erinnerungskultur im jeweiligen Land vorbereiten, um sie dann gemeinsam und in einem interkulturellen Rahmen vergleichend weiter zu bearbeiten. In einem Begegnungsformat wäre es möglich, eine weitere nationale Perspektive auf Geschichte zu gewinnen und gleichzeitig die vielen außerschulischen Lernorte, die es bezüglich dieses Themas in der deutsch-polnischen Grenzregion gibt (so neben vielen anderen etwa die Gedenkstätte Seelower Höhen⁸ oder das Konzentrationslager Sonnenburg/Słońsk⁹), im Unterricht mit einzubeziehen.

Im Fach Gesellschaft wären ebenfalls weitreichende und Unterricht bereichernde transnationale Anknüpfungspunkte zu finden. Für den Bereich „Internationale Politik – Lösungsansätze zur Bewältigung internationaler Herausforderungen“ (MfBJS 2011b, 24) könnten Themenkomplexe wie Flucht und Asyl in der gegenwärtigen Debatte aufgegriffen werden. Da anzunehmen ist, dass die Kontroversität (vgl. Grammes 2005, 126), die diesem Thema bereits im nationalen Rahmen zukommt, noch durch den deutsch-polnischen Kontext zunimmt, muss dies in der Unterrichtsentwicklung besonders berücksichtigt werden. Gleichzeitig offenbart sich durch die Aufnahme

⁸ Siehe: <http://www.gedenkstaette-seelower-hoehen.de/cms/> [Stand: 29.09.16].

⁹ Siehe: <http://www.memorialmuseums.org/denkmaeler/view/143/Martyriumsmuseum-Sonnenburg> [Stand: 29.09.16].

von konkreten, tagespolitischen und kontroversen Themen in Begegnungsformaten die Möglichkeit, europäische Aushandlungsprozesse auch im Kleinen durchzuführen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, auf den Stellenwert von politischer Bildung in außerschulischen Begegnungen hinzuweisen. Eine Auseinandersetzung mit sogenannten „kritischen“ Themen im interkulturellen Bildungsbereich benötigt eine fundierte und gut vorbereitete Unterrichtsplanung. Parallel dazu bedarf es guter außerschulischer politischer Bildner, die nicht davor zurückschrecken, auch schwierige Unterrichtsfelder in Begegnungen aufzugreifen. Die oft bestehende Doktrin bei interkultureller Begegnung, nicht über Politik zu sprechen, scheint in diesem Kontext eher kontraproduktiv. Erst durch die Aushandlung in der Gruppe und in der gemeinsamen Bearbeitung werden eigene Standpunkte deutlicher und Vorurteile und Stereotype aufgedeckt. Hier leisten die Schulen und die einzelnen Lehrpersonen, die bei Translimes mitmachen, einen wichtigen Schritt hin zu langfristig etablierten und erprobten transnationalen Unterrichtseinheiten.

Auch für kurzfristig geplante Unterrichtseinheiten, wie sie bei Gesellschaft immer wieder vorkommen (etwa die Analyse eines Zeitungsausschnitts) sind mittlerweile einfache Möglichkeiten vorhanden, die Presselandschaft, Länderberichte oder Statistiken für das Nachbarland schnell und in der eigenen Sprache zu finden.¹⁰

Wie aber sehen Praxisformen und Bildungsangebote aus, die die interkulturellen und transnationalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern? Zunächst kann auf der Ebene des Unterrichts ein transnationales Schulcurriculum etwa durch entsprechende Unterrichtseinheiten im Fachunterricht stattfinden. Ferner können durch interkulturelle Trainings oder ein erweitertes Fremdsprachenangebot in der Sprache des Nachbarlandes konkrete Beiträge dazu geleistet werden, Kontakthürden abzubauen beziehungsweise das Nachbarland präsenter werden zu lassen.¹¹

Auf Schulebene ließen sich beispielsweise durch Projektstage zu europäischen oder anderen Themen oder durch interkulturelle Feste und Veranstaltungen effektive Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern beiderseits der Grenze schaffen.

Auf schulübergreifender Ebene ist an die Gestaltung von Schulpartnerschaften, außerschulischen Kooperationen, Schüleraustauschen, Exkursionen ins Nachbarland und vieles mehr zu denken.

¹⁰ Hier sei etwa auf das Portal *eurotopics* hingewiesen, das Europäische Presselandschaft tagesaktuell und in verschiedenen Sprachen übersetzt und kommentiert (siehe: <https://www.eurotopics.net/de/> [Stand: 30.09.2016]).

¹¹ Etliche freizugängliche Methodenhandbücher sind hierzu zu finden (vgl. Council of Europe 2012, abrufbar unter: <http://www.coe.int/en/web/compass/home> [Stand: 30.09.2016]; für Grundschulen: <http://www.compasito-zmrb.ch/compasito/> [Stand: 30.09.2016]). Gerade für den deutsch-polnischen Bereich sei auch auf die diversen Publikationen zu Sprachanimationen und Begegnungen hingewiesen (siehe: <http://www.dpjw.org/publikationen/methodik-des-jugend austauschs/> [Stand: 30.09.2016]).

Praxisformen transnationaler Bildungsangebote in der Schule

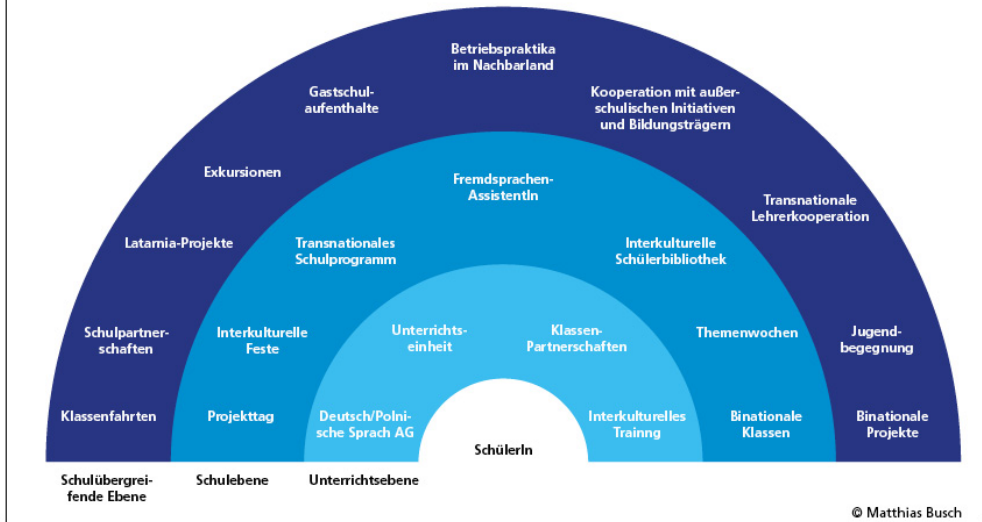


Abb. 1: Ebenen transnationaler Schulentwicklung:

Ein solches transnationales Schulprofil kann nur dann nachhaltig und lebendig in Schulen verankert werden, wenn es langfristig in einem ressourcenorientierten, von allen Beteiligten getragenen Gestaltungsprozess entwickelt und schrittweise implementiert wird. Erfolgreich eingeführt und kommuniziert, bildet es nicht nur einen entscheidenden Standortvorteil in der Außenwahrnehmung, sondern verbessert auch nach innen Faktoren wie Unterrichtsqualität, Lernkultur, Arbeitszufriedenheit und kollegiale Zusammenarbeit.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass ein derartiges Vorhaben keinesfalls innerhalb von zwei Jahren abgeschlossen werden kann. Transnationale Schulentwicklung entwickelt sich fortlaufend weiter und ist niemals abgeschlossen.

3. Projektverlauf

Um einen genaueren Überblick über den Projektverlauf zu geben und ein Beispiel für transnationale Schulprogrammarbeit hin zu transnationalen Bildungslandschaften aufzuzeigen, werden die einzelnen Fortbildungsmodule hier kurz zusammengefasst.

Modul I (27.-28.03.2015) diente vor allem dem Kennenlernen der teilnehmenden Schulen untereinander. Die Richtlinien des Projektes *Translimes* wurden ausführlich mit den Multiplikatoren diskutiert. Besprochen wurden die Projektziele sowie die ihnen entsprechenden Formen einer partizipativen Unterrichts- und Schulentwicklung. Die Multiplikatoren unterzogen ihre Schule einer Analyse, so dass konkrete institutionelle und kollegiale Merkmale hervorgehoben werden konnten, die halfen, eine schultypische Herangehensweise an die Projektziele und ihre Realisierung zu erarbeiten. Zentral dabei war die Reflexion über mögliche Maßnahmen zur Unterstützung der Grenzkompetenz im Rahmen der schulischen und außerschulischen Bildung.

In Modul II (29.-30.05.2015) wurde die deutsch-polnische Grenzregion als transnationale Bildungslandschaft vorgestellt und im Hinblick auf ihre Bildungsschätze (u.a. Fachliteratur, Unterrichtsgegenstände, Exkursionsorte, Kooperationspartner usw.) analysiert. Die Multiplikatoren wurden über verschiedene Möglichkeiten der Förderung von schulischen und außerschulischen Projekten informiert und bekamen Einblicke in relevante Förderungsrichtlinien. Darüber hinaus entwickelten sie konkrete Ideen für den Einsatz regionalorientierter Inhalte ins Unterrichtsgeschehen im Rahmen einzelner Schulfächer und Projekte sowie mögliche Kooperationen mit regionalen Partnern, die das didaktische Angebot ihrer Schulen ergänzen würden. Es wurden auch erste Gedanken zum Schulinternen Lehrerfortbildungstag (Schilf-Tag) gemacht, den die Multiplikatoren im Herbst 2015 für ihr Kollegium organisierten.

In Modul III (11.-12.09.2015) arbeiteten die Multiplikatoren konkret an der Unterrichtsentwicklung. Als methodische Ergänzung wurden hier Ziele und Methoden des interkulturellen Lernens dargestellt, die im Prozess der Entwicklung des transnationalen Schulprofils eingesetzt werden konnten. Die Grundlagen der Europadidaktik und der Begriff der Europakompetenz wurden reflektiert, indem sie aus einer kontrastiven deutsch-polnischen Perspektive als konkretes didaktisches Konzept diskutiert wurden. Jede teilnehmende Schule formulierte Vorschläge der Umsetzung des europadidaktischen Lehrens und Lernens. Weiterhin fand die Planung des Schulinternen Lehrerfortbildungstags statt.

Im Oktober und November 2016 wurden die Schulinternen Lehrerfortbildungstage durchgeführt. Mit Unterstützung der prozessbegleitenden Expertinnen und Experten haben die Multiplikatoren die Schilf-Tage geplant und geleitet. Dem jeweiligen Schulkollegium wurden die im Vorfeld (während der einzelnen Module) von den Multiplikatoren erarbeiteten Ideen für eine partizipative Unterrichts- und Schulentwicklung präsentiert. In fächerübergreifenden Gruppen haben die Lehrenden an der Konzeption konkreter Unterrichtseinheiten und Projekte gearbeitet. Ihre Realisierung wurde schulintern geregelt. Bis Sommer 2016 wurden sie durchgeführt und dokumentiert.

Erste Berichte über die Durchführung der entwickelten Unterrichtseinheiten und Projekte wurden in Modul IV (12.-13.02.2016) präsentiert. Während des Treffens wurden auch Formen der transnationalen Kooperationen sowie Wege zu ihrer Entwicklung noch ausführlicher besprochen. Die teilnehmenden Schulen diskutierten die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern aus der deutsch-polnischen Grenzregion, die in den jeweiligen Unterrichtseinheiten und Projekten didaktisch angeschlossen werden könnten. Zudem wurden die Grundlagen der schulischen Öffentlichkeitsarbeit vermittelt, deren Richtlinien den jeweiligen schulspezifischen Bedürfnissen zugeschrieben wurden.

Um mit einer breiten Öffentlichkeit ins Gespräch zu kommen, sich über andere Möglichkeiten transnationaler Schulprofile zu informieren, Anregungen für die eigene Arbeit zu bekommen und sich gleichzeitig als Schule in der Grenzregion präsentieren zu können wurde für Anfang 2016 eine Fachkonferenz organisiert. Die Multiplikatoren wirkten aktiv an der Planung und Gestaltung der Konferenz mit. Sie gestalteten den Messestand der Schule bei der Kontaktbörse (dem sog. Markt der Möglichkeiten) und bereiteten eine Präsentation ihrer Arbeit in einer der auf der Konferenz stattfindenden drei folgenden Arbeitsgruppen vor:

- Schulprogrammarbeit: Auf dem Weg zum transnationalen Schulprofil,
- Förderung von regional verankerter Europakompetenz und interkulturellem Lernen im Fachunterricht,
- Partnerschaften und Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsträgern.

Die Fachkonferenz *„Schule grenzenlos vernetzen“ – Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen entwickeln und gestalten* fand in Schloß Trebnitz vom 19. bis 20. Februar 2016 statt. Als Treffen von schulischen und außerschulischen Akteuren der europäischen Grenzregionen bot die Fachkonferenz Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch sowie zur Suche nach neuen Partnern. Durch die aktive Teilnahme an Workshops, Arbeitsgruppen und Podiumsdiskussionen kamen die Multiplikatoren ins Gespräch mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Bildungsträger, die in Grenzgebieten tätig sind.

Ziel der Konferenz war es, die transnationalen Bildungslandschaften verschiedener Grenzregionen Europas zu veranschaulichen, gute Beispiele gelungener transnationaler Bildungspraxis kennenzulernen und gemeinsam über Schwierigkeiten und Handlungsspielräume sowie regionale Besonderheiten zu diskutieren. Tagespolitische Ereignisse wie die Diskussion über eine Beendigung des Schengen-Vertrages, das

Thema von offenen Grenzen und den Umgang mit den Folgen von Flucht und Asyl in Europa sowie nationale Bildungspolitik standen bei den verschiedenen Workshops, aber auch bei den Vorträgen im Raum.

Seit Ende Februar 2016 wurde intensiv an der Planung und Realisierung weiterer Unterrichtseinheiten und Projekte gearbeitet. Gleichzeitig dokumentieren die einzelnen Schulen Unterrichtseinheiten und Projektinhalte, die sie im Rahmen der transnationalen Schulentwicklung erstellt haben. Die Multiplikatoren wurden im Rahmen eines Online-Coaching beraten und unterstützt.

Das letzte Modul V fand am 7. Oktober 2016 statt. Die Lehrerinnen und Lehrer berichteten über den aktuellen Stand an ihren Schulen und stellten die Dokumentationsordner zusammen.¹² Die Vielfalt der *Translimes*-Ergebnisse ist dabei enorm.

Auf Ebene von Unterrichtseinheiten finden sich eine Vielzahl von methodisch durchdachten und zielgruppenabgestimmten Einzeleinheiten, die von kleinen Unterrichtssequenzen (etwa Zahlenraum von 1 bis 20 in der Fremdsprache, Höflichkeitsformen oder Begrüßungen, kleine landeskundliche Einsichten in das Nachbarland), die ohne viel Aufwand bestehende Unterrichtsplanung ergänzen können, zu mehrstündigen Unterrichtseinheiten reichen, die sich mit einzelnen transnationalen Unterrichtsgegenständen beschäftigen und bereits in den Lehrplan der jeweiligen Schule integriert wurden. Die Dokumentation zielt dabei darauf ab, für das gesamte Kollegium nutzbar zu sein. So finden sich neben Erfahrungsreflexionen und Check-Listen auch Kopiervorlagen und andere Materialien. Ziel ist es hierbei, kurze Wege auch für Lehrkräfte, die keine Multiplikatoren sind, zu transnationalen Unterrichtseinheiten zu schaffen.

Auf der Ebene des Schullebens findet sich in bereits durchgeführten oder konkret geplanten Formaten und Projekten ebenfalls ein sehr umfangreicher Ideenkorpus. So fanden in den zwei Projektjahren innerhalb der *Translimes*-Schulen etwa 20 Begegnungsprojekte mit alten und neuen Partnern statt. Auf diversen Schulfeiern und Sportfesten waren einzelne Klassen oder ganze Schulen von polnischen oder deutschen Partnerschulen anwesend und es wurden gemeinsame Wettbewerbe oder Musikveranstaltungen durchgeführt.

Deutlich wurde bei diesem Abschlussmodul, wie vielseitig transnationale Schulentwicklung sein kann und wie langfristig sie angelegt sein muss. Insofern wünschten sich die Multiplikatoren für die Folgejahre weitere Zusammenkünfte, um mit den im Projekt neu gefundenen Partnern weitere Projekte anzugehen und sich auszutau-

¹² Die Ordner können im Archiv für transnationale Partizipation in den Räumlichkeiten von Schloß Trebnitz e.V. eingesehen werden. Siehe: <http://participation-transnational.eu/node/117> [Stand: 08.10.2016].

schen. Auch neue Schulen sollen hieran teilnehmen. Die entstandenen Materialien und Projektformate sind weiter zu verfeinern. Die nächsten Jahre werden insofern über den Erfolg des Projektes entscheiden.

Im Rahmen der Fachtagung am 7. November 2016 in Trebnitz wurde das Projekt offiziell abgeschlossen. Die Schulen wurden offiziell als *Translimes*-Schulen ausgezeichnet und zertifiziert. In einem festlichen Rahmen wurden hier die Erfolge und Beispiele gelungener transnationaler Schulentwicklung und die Projektergebnisse vorgestellt. Weiterhin wurden Workshops zu einzelnen Aspekten transnationaler Bildung und Schulentwicklung angeboten.

Das Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V. strebt eine Fortführung von *Translimes* in den nächsten Jahren an.

4. Zusammenfassung

Translimes – Schule in der Grenzregion ist als umfangreiche, stark prozessbegleitende und enge Schulentwicklung konzipiert worden. Die Multiplikatoren der *Translimes*-Schulen wurden während der gesamten Projektlaufzeit begleitet und unterstützt. Die umfängliche Mitarbeit und Unterstützung seitens der Schulleitung war dabei ebenso wichtig wie die kontinuierliche und motivierte Mitarbeit des gesamten Kollegiums.

Die enorme Bedeutung der Einzelnen muss hier hervorgehoben werden. Schulleitungen, die offiziell Begegnungsprojekte oder transnationale Schulprofile fördern, setzen diese keinesfalls um. Sie schaffen höchstens den Rahmen für Aktivität des Kollegiums. Was bei der Arbeit mit Schulen in der Grenzregion immer wieder deutlich wird, ist die große freiwillige Arbeitsaufnahme von engagierten Lehrkräften, die als Bedingung für Kontakt zwischen deutschen und polnischen Schülerinnen und Schülern steht.

Translimes ist hier ein Versuch, einen Zuwachs an konkreten Begegnungen von Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen in der Grenzregion zu erzielen. Wenn Schülerinnen und Schüler sich in ihren Schulen bereits früh mit Aspekten der jeweils anderen Kultur und Nation auseinandersetzen, wenn sie zumindest grundlegende sprachliche Orientierungsmöglichkeiten bekommen, wenn sie mit Schülerinnen und Schülern aus Kooperationsschulen gemeinsam Feste feiern oder sich gegenseitig zu Sportwettkämpfen oder Weihnachtssingen einladen, wenn jeder Schüler und jede Schülerin weiß, „in der dritten Klasse fahre ich auf eine deutsch-polnische Begegnung“, oder wenn in Fächern wie Gesellschaft oder Geschichte die Möglichkeit genutzt wird, aus zwei nationalen Deutungsräumen und Öffentlichkeiten heraus

einen Unterrichtsgegenstand zu betrachten, gerade auch an außerschulischen Lernorten, dann eröffnet sich hierdurch die Möglichkeit, eigene Interessen an der jeweils anderen Kultur zu bekommen, Freundschaften zu knüpfen und aktiv und individuell die Grenzen zu überwinden.

Der treibende Motor bei *Translimes* sind die Multiplikatoren. Sie wurden für die Fortbildungsmodule zwar von ihrer Schule freigestellt, darüber hinaus leisteten sie allerdings sehr viel zusätzliche Arbeit. Sie planten Unterrichtseinheiten, Projekte und gemeinsame Schulfeste, sprachen das Kollegium auf Fachkonferenzen oder direkt an und hielten den Kontakt zwischen Schule und Projektteam. Mit der Vorbereitung der Schilf-Tage setzten sie den für ihre jeweilige Schule passenden Fokus. Durch dieses Engagement und die kontinuierliche Mitarbeit im Projekt konnten überhaupt erst fünf transnationale Schulprofile in der deutsch-polnischen Grenzregion entstehen, die je nach den Möglichkeiten und Zielsetzungen der jeweiligen Schulen ihren Beitrag zu der Entstehung einer transnationalen Bildungslandschaft leisten.¹³

Das Projektende ist auf diesem Weg lediglich ein Zwischenschritt. Einerseits wird der Schulentwicklungsprozess an den *Translimes*-Schulen weiter fortgesetzt werden. Die entstandenen Schulprogramme sind in ihrer derzeitigen Fassung Orientierungshilfen und geben Anreiz, sich als Lehrkraft einer transnationalen Unterrichtsgestaltung anzunähern. Dabei kann es allerdings nicht bleiben. Die Lehrerinnen und Lehrer der *Translimes*-Schulen werden sich langfristig und jeweils individuell mit ihrem Bildungsauftrag in einer im Entstehen begriffenen transnationalen Bildungslandschaft auseinandersetzen müssen, weitere Unterrichtseinheiten planen und gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen von der anderen Seite der Grenze und in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern Projekte planen. Hier kommt jedem Akteur – ob schulisch oder außerschulisch – eine wichtige Rolle im Gestaltungsprozess der Grenzregion zu.

Andererseits wird eine Fortsetzung des Projekts durch einen derzeit laufenden Projektantrag angestrebt. Um dem großen Interesse von Seiten der Schulen in der Grenzregion an transnationalen Fortbildungen zur Unterrichts- und Schulentwicklung gerecht zu werden und niedrigschwellige Einstiege in die transnationale Bildung zu eröffnen, wurde das bisherige Konzept zu einem Baukastensystem umorganisiert, das von interessierten Schulen weiterhin sowohl als vollständige Weiterbildung als auch nur zu einzelnen Themenbereichen gebucht werden kann. Das Angebot soll hierdurch auch auf weitere Grenzregionen übertragbar gemacht werden.

Grenzregionen kommt in Europa eine zentrale Bedeutung zu. An ihnen ist ein direktes

¹³ Eine Projektdokumentation mit genaueren Projektergebnissen ist im Erscheinen (vgl. Schloß Trebnitz 2016). Die einzelnen Schulprofile und Unterrichtseinheiten können im Archiv für transnationale Partizipation in Schloß Trebnitz eingesehen werden (siehe: <http://participation-transnational.eu/node/117> [Stand: 30.09.2016]).

Miteinander oder auch eine klare Trennung der Menschen sichtbar und genau dort kann am Wirkungsvollsten gemeinsam an diesem gemeinsamen Projekt gearbeitet werden. *Translimes – Schule in der Grenzregion* ist der Versuch, dieses gemeinsame Projekt auf schulischer Ebene anzugehen.

Literatur

Busch, Matthias 2016: „Friede, Freiheit, Vorurteil?“ – Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven europapolitischer Bildung in europäischen Krisenzeiten. In: Zeitschrift Außerschulische Bildung, 4-2016 (i.E.).

Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus 2016: Transnationale Schulentwicklung in europäischen Grenzregionen. In: Europäische Erziehung Nr. 1/2016, S.13-18.

Council of Europe 2012: Compass: Manual for Human Rights Education with Young people.

Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 2016: Europa. Unsere Geschichte.

Grammes, Tilman 2005: Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S.126-145.

Lucht, Christopher 2013: Einmischen ausdrücklich erwünscht. Deutsch-Polnischer „Oderland-Jugendrat“. In: Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs- und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Trebnitz, S.46-66.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg 2011a: Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg – Geschichte; [Abrufbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/Geschichte-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf Stand: 29.09.2016].

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg – Politik 2011b: Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg – Politische Bildung; [Abrufbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/PB-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf Stand: 29.09.2016].

Schloß Trebnitz e.V. 2016: Projektdokumentation: Translimes (i.E.).

Die Kleeblattschule Seelow

Die Kleeblattschule Seelow ist eine Schule für Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. Sie befindet sich im Landkreis Märkisch Oderland in Seelow.

Das Einzugsgebiet unserer Schule erstreckt sich von Müncheberg bis an den östlichen Rand des Oderbruchs und von Wriezen bis nach Lebus. Im Schuljahr 2016/2017 lernen an unserer Schule 108 Schülerinnen und Schüler.

Die grundlegende Aufgabe aller am pädagogischen Prozess Beteiligten ist es, die Schülerinnen und Schüler unserer Schule bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit so zu unterstützen, dass ihnen eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben möglich wird. Die Voraussetzungen, sowohl in personeller, sächlicher und finanzieller Hinsicht, für die Umsetzung dieser Aufgabe zu schaffen ist das vorrangige Ziel der Arbeit der Schulleitung. Zusätzlich gibt es einen Maßnahmenkatalog, der die Verlässlichkeit der Kleeblattschule Seelow sichert. Er enthält verbindliche Vereinbarungen, die einen geregelten Ablauf des Schulbetriebes in den verschiedensten Situationen sichern.

Unsere Schule hat durch eine vielfältige Ausstattung die Möglichkeit zur optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Es gibt:

- zwei PC- Räume mit Internetanschluss,
- einen Snoozelenraum,
- einen Sprachförderraum,
- einen Hauswirtschaftsraum,
- eine Turnhalle,
- ein Naturwissenschaftskabinett,
- eine Aula.

¹ Die Schulporträts wurden gemeinsam mit den Schulen erstellt und basieren teilweise auf Texten ihrer Internetauftritte.

Unser Schulhof ist in verschiedene Sport-, Spiel- und Erholungsbereiche gegliedert.



In unserer Schule lernen Kinder und Jugendliche mit einem bestätigten Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“. Hinzu kommen bei vielen Schülerinnen und Schülern Defizite in der emotional-sozialen und motorischen Entwicklung und im Bereich der Sprache. Die bei uns lernenden Kinder kommen oft aus sozial schwachen Elternhäusern, so dass materielle Probleme die tägliche Arbeit erschweren. Stets sind wir bemüht, ein

offenes und herzliches Schulumfeld zu gestalten. Pausenräume und Sitzcken in den Fluren sind geschaffen worden. Unsere Türen sind stets für unsere Gäste geöffnet. Unser Ziel ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, in der sich jedes Kind wohlfühlt, in seiner Individualität beachtet und gefördert wird.

An unserer Schule gelingt es gut, offene Unterrichtsformen umzusetzen und den Praxisbezug herzustellen. Auch die Leistungsbewertung in verschiedensten Formen und die Umsetzung der deutsch-polnischen Projekte werden in qualitativ hoher Form durchgeführt.

An unserer Schule wollen wir alle Schülerinnen und Schüler befähigen, mit sich selbst und mit ihrer Umwelt zurechtzukommen. Sie sollen merken, dass sie in ihrer Schule ernst genommen werden.

Durch angemessene Lehr- und Lernangebote sollen jedem Kind und Jugendlichen Erfolgserlebnisse geschaffen und so Selbstvertrauen vermittelt werden. Das fächerübergreifende und vernetzende Arbeiten ermöglichen einen umfassenden Wissenserwerb.



Der Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden stärkt das Problemlöseverhalten in allen praktischen Situationen und fördert so die Selbstständigkeit unserer Schülerinnen und Schülern. Individuelle Leistungsrückmeldungen machen es möglich, dass jedes Kind seine Lernfortschritte aufgezeigt bekommt.



Wichtig ist uns, in unserer Schule ein Klima von Toleranz und Akzeptanz zu erzeugen, angemessene und gewaltfreie Wege zur Konfliktlösung aufzuzeigen und das Einhalten von Regeln zu erlernen.

Die mögliche Berufseingliederung ist das höchste Ziel und darauf ausgerichtet sind die unterrichtlichen Angebote und die Freizeitangebote. Für die Umsetzung dieser Ziele stehen uns verschiedenste Möglichkeiten der Kooperation und Partizipation zur Verfügung. Partner im Ganzttag, Praktikumsbetriebe und Vereine der Region ermöglichen oftmals das Lernen in außerschulischen Lernorten oder das Lernen mit Experten im Unterricht.

Der Schwerpunkt unserer pädagogischen Arbeit liegt im Schuljahr 2016/2017 auf der fächerübergreifenden Arbeit. Es bildeten sich Standardkonferenzen, die sicherstellten, dass in jeder Jahrgangsstufe ein schulinterner Rahmenplan entstanden ist. Die Vorbereitung und die intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Rahmenplan stehen im Mittelpunkt der Diskussionen im Kollegium.

Ein wichtiger Schwerpunkt ist die Arbeit mit den Eltern unserer Kinder und Jugendlichen. Es gilt, eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen allen Beteiligten zu schaffen und zu erhalten, um der positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können. Dazu nutzen wir Elternabende, Elternstammtische, Elternsprechstunden, Förderplangespräche und vielfältige Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Unterrichtes.

Da uns die ganzheitliche Sichtweise und Förderung unserer Schülerinnen und Schüler am Herzen liegt, versuchen wir in unserer Arbeit möglichst viele Partner so zu integrieren, dass sie den Förderungsprozess der Kinder unterstützen.

Es werden Kompetenzen anderer Stellen genutzt, um unsere Arbeit mit deren Wissen zu erweitern. Um ein abwechslungsreiches Ganztagsangebot zu sichern, konnten

wir viele Kooperationspartner gewinnen. Unterstützt werden die Ganztagsangebote durch Lehrkräfte und Erzieher unserer Schule.

Die Kooperationspartner unserer Schülerinnen und Schüler zur Berufsorientierung sowie die Betriebe ermöglichen unseren Jugendlichen, sich in den verschiedensten Berufsrichtungen auszuprobieren.

Eine langjährige Zusammenarbeit besteht mit dem Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V. Diese begleitet Projekte verschiedenster Art (Clownstheater, Plakatwerkstätten, deutsch-polnische Jugendbegegnungen).

Um unsere pädagogische Arbeit zu optimieren, existieren an unserer Schule ein Hospitations- und Fortbildungskonzept. Dadurch soll die gemeinsame Arbeit stärker hinterfragt und mit Qualitätsstandards abgeprüft werden. Nach den Hospitationen durch die Schulleitung und durch Fachkollegen wird ein individueller Fortbildungsbedarf ermittelt.



Um den Erfolg der pädagogischen Arbeit an der Schule zu messen, ist eine Evaluation der geleisteten Arbeit erforderlich, in deren Auswertung dann die Stufe der nächsten Entwicklung abgeleitet werden kann. In jedem Schuljahr werden Entwicklungsschwerpunkte gesetzt, die dann überwiegend mittels Fragebögen evaluiert werden. Es gibt Lehrer-, Eltern- und Schülerfragebögen.

Die Kleeblatt-Schule versteht sich als Partner verschiedenster Institutionen. Diese Zusammenarbeit wird genutzt, außerschulische Lernorte zu besichtigen bzw. Experten in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen.

Grundschule „Jozef Vervoort“ Dolgelin



Die Grundschule „Jozef Vervoort“ gehört zum Landkreis MOL und befindet sich im Amtsbereich des Amtes Seelow-Land. Dolgelin ist ein Ortsteil der Gemeinde Lindendorf, am Rande der Seelower Höhen und dem Landschaftsschutzgebiet Oderhänge, in dem die Adonisröschen wachsen. Das Kennenlernen dieses Landschaftsschutzgebietes ist ein Teil des Schullebens. Träger dieser Grundschule ist seit 2011 die Gemeinde Lindendorf, die als Nachfolger des Schulverbandes Dolgelin – Alt Zeschdorf (1992 – 2010) die Trägerschaft übernahm. Im Jahr 1968 erfolgte die Grundsteinlegung eines der heutigen Schulgebäude. 1990 wurden das zweietagige Schulgebäude und 1991 die Turnhalle dem Schulbetrieb übergeben.

Zum Schulkomplex zählen zwei miteinander baulich verbundene Schulgebäude, eine Turnhalle, ein separater Speiseraum, ein Pausenhof, ein Hortspielplatz, eine große Spielwiese mit integriertem Fußballplatz und eine Weitsprunganlage. Mit dem Auslaufen der Oberschule Dolgelin im Juli 2007 nutzen die Grundschule „Jozef Vervoort“ und der Hort „Happy Kids“ diese örtlichen Gegebenheiten. In Zusammenarbeit von Schule, Hort und Eltern wurde der Pausenhof kindgerechter und der aktiven Erholung dienend umgestaltet. Die Pflege und Ergänzung der getroffenen Maßnahmen gehört zu den Aufgaben des Schulpersonals, der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler des Schulträgers und der Kooperationspartner der Schule und des Hortes. Die Gemeinde Lindendorf nahm sich der umfangreichen Sanierungsbedarfe an den Gebäuden von Schule und Turnhalle an.

Seit 2008 intensivierten die Lehrkräfte der Schule die Suche nach unterstützenden Methoden zur Förderung von Lernerfolgen bei Kindern im gemeinsamen Unterricht. Eine Trainings- und Therapiemethode, die durch Herrn Jozef Vervoort an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder vorgestellt wurde, überzeugte. Es kam eine



Kooperation mit dem hiesigen eingetragenen Verein „Klangfalter“ zustande und es wurde mit dem Horchtraining für Jahrgangsstufen 1-2 begonnen. Zum Schuljahr 2016/17 konnte unsere Grundschule mit Unterstützung der Gemeinde Lindendorf als Schulträger und des

Fördervereins Grundschule und Hort Dolgeln e.V. die technische Ausstattung erwerben und so die Fortsetzung des Horchtrainings sichern.

Die Schüler der Grundschule „Jozef Vervoort“ werden von sieben Pädagogen unterrichtet, die zum größten Teil schon langjährig an der Grundschule tätig sind.

Es wird eine positive Lernatmosphäre durch aktive Wissensaneignung erreicht, bei der jede Schülerin und jeder Schüler individuell gefördert wird. Im Mittelpunkt hierbei steht die vielfältige Förderung der Lesekompetenz.

- Schulalltag ist Lesealltag. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Lesekompetenz weiter, indem sie Leseverständnis und Lesetempo verbessern sowie ihr Allgemeinwissen erweitern und eigene Leseinteressen ausbilden.
- Alle Schülerinnen und Schüler werden zu aktivem, systematischem und eigenverantwortlichem Lernen befähigt und hingeführt.
- Die Kinder werden bei ihrer individuellen Lernentwicklung unterstützt, um auch die Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.
- Erziehung hin zu gegenseitiger Achtung und Toleranz, zu Selbstständigkeit und Teamfähigkeit.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen Konfliktbewältigung durch Kommuni-

kation. Das Kollegium legt großen Wert darauf, erworbene Qualifikationen durch kontinuierlichen und zielgerichteten Kompetenzerwerb weiterzuentwickeln.

- Das Kollegium verpflichtet sich, individuelle wie auch alle Kollegen betreffende Qualifizierungsmaßnahmen wahrzunehmen. Eine enge Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern ist Voraussetzung.
- Wichtige Kooperationspartner sind die Eltern. Ihre Einbeziehung in das Schulleben nimmt einen hohen Stellenwert ein.
- Das gesamte Schulteam arbeitet eng mit allen Kooperationspartnern zusammen, um Transparenz und Aktivität zu fördern.

Ein weiteres Highlight der Grundschule ist der dazugehörige Hort. Dort können die Kinder vor und nach dem Unterricht betreut werden.



Die Arbeit im Hort orientiert sich an den Grundsätzen der elementaren Bildung, deren Bereiche sich im Tagesablauf widerspiegeln:

- Körper, Bewegung und Gesundheit
- Sprache, Kommunikation und Schriftkultur

- Musik
- Darstellen und Gestalten
- Mathematik und Naturwissenschaft
- Soziales Leben

Erziehung, Betreuung, Bildung und Versorgung der Kinder stehen im Fokus dieser Einrichtung, die hier ihren individuellen Bedürfnissen nachgehen können; die ihren eigenen Weg finden, entdecken und lernen. Sie erfahren eine Zeit zwischen Verselbstständigung und Angewiesen-Sein.

Die Erzieher müssen dem gerecht werden und nach geeigneten Methoden der Erfahrungsbereicherung und Wissenserweiterung suchen, um eine lebensnahe Pädagogik, die sich an den Kindern orientiert, zu gewähren. Das Kind steht im Mittelpunkt, d.h. das Ganze zu betrachten: persönliche Erlebnisse, Ideen, Interessen, gesellschaftliche und umweltbezogene Akzente. Erfahrungen der Kinder z. B. in der Familie, mit ihren Freunden, im Hortaltag werden erkannt und analysiert. Die Kinder werden von den Erziehern im Hinblick auf ihre Selbstwerdung und das Hineinwachsen in die soziale Lebenswelt orientiert und begleitet. Um fachliche Kompetenz auf aktuellem Stand in die Arbeit zu reflektieren, nimmt jeder Erzieher regelmäßig an Weiterbildungen teil und es werden Teambesprechungen durchgeführt.



Schule am Tornowsee



Die Schule am Tornowsee ist eine Grundschule für Schülerinnen und Schüler mit einem bestätigten Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die Schule als separate Schule gibt es seit 1991, vorher war die Schule einem Heim angegliedert.

In der Regelschule fallen immer wieder Schülerinnen und Schüler auf, die große Schwierigkeiten haben, im üblichen schulischen Rahmen zu lernen. Dabei handelt es sich um Kinder mit verschiedenen Störungsbildern. Egal, ob diese Kinder unter einer Aufmerksamkeitsstörung oder Kontaktstörung, unter Hyperaktivität oder Aggressivität, unter Autismus, unter einer Angststörung oder einer anderen emotionalen Störung leiden - nicht selten geraten sie in einen Teufelskreis sozialer Ausgrenzung, schulischer Misserfolge und vielfältiger Frustrationserlebnisse. Solche Schülerinnen und Schüler haben das Recht auf individuelle (sonder-)pädagogische Hilfe und Förderung. Besondere Unterstützung ist dabei sowohl in der wohnortnahen Grundschule als auch in Integrationsklassen möglich.

Ziel der schulischen Arbeit ist stets die Rückführung in die wohnortnahe Grundschule. Eine solche Re-Integration ist ein sensibler Prozess, der intensiv vorbereitet und begleitet werden muss. Die Schule am Tornowsee versteht sich aus diesem Grund als Durchgangsschule, in der Kindern geholfen wird, schulische Lernformen und sozial kompetentes Verhalten zu verinnerlichen. Je eher ein Kind in die schulische Einrichtung kommt und je enger sich die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule gestaltet, desto größer die Aussicht auf eine erfolgreiche schulische Rückfüh-

rung und Normalisierung. Das Ziel ist es, jedem Kind eine ganztägige Förderung und Betreuung zu ermöglichen. Dazu ist ein enger Kontakt zu den wohnortnahen Kitas, Horten und Tagesgruppen nötig. Für circa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler kann vor Ort ein Ganztagsangebot mit integrierter Nachmittagsbetreuung unterbreitet werden. Voraussetzung für die Aufnahme ist die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ und dessen schulamtliche Bestätigung. Der Transport der Kinder erfolgt in der Regel durch Kleinbusse und wird für die Kinder aus dem Landkreis vom Schulverwaltungsamt beziehungsweise anteilig von den Eltern finanziert.

Unterricht in der Schule am Tornowsee heißt:

- Lernen nach dem Rahmenlehrplan Grundschule,
- maximal 10 Schülerinnen und Schüler pro Klasse in den Klassenstufen 1 bis 6,
- individuelles Eingehen auf die Leistungsvoraussetzungen des Kindes,
- Verständnis und Konsequenz beim Abfordern schulischer Leistungen
Handlungsorientierung und Methodenvielfalt,
- Einsatz von Verstärkersystemen zur Bekräftigung vereinbarter Regeln und Normen,
- auf die Klasse bezogenes Training des Sozialverhaltens im Rahmen der wöchentlichen Schwerpunktstunden.



Individuelle schulische Förderung erfolgt:

- entsprechend den Empfehlungen des Förderausschusses und auf der Grundlage eines Förderplanes,
- durch Binnendifferenzierung im Unterricht,
- durch die Arbeit in Kleingruppen insbesondere zum Abbau von Teilleistungsstörungen,
- durch therapieorientierte Angebote der Schulsozialarbeiterin,
- im Bereich der Sprache bei diagnostizierter Sprachbehinderung durch Sprachheilpädagogen und eine Logopädin,
- im wöchentlichen Training der sozialen Kompetenzen,
- für Kinder mit gravierenden emotionalen Störungen mit Hilfe der Musiktherapie (finanziert durch Spenden),
- mit Hilfe einer Ergotherapie vor Ort.



Szkoła Podstawowa nr 2 im. Przyjaciół Ziemi in Kostrzyn nad Odrą

(Die Freunde-der-Erde-Grundschule Nr. 2 in Kostrzyn nad Odrą)



Die Grundschule wurde 1964 erbaut und ist somit eine der tausend Schulen, die anlässlich der Tausendjahrfeier von Polen in den 1960er Jahren erbaut wurden. Der Name (Freunde der Erde) wurde der Schule von dem Leitungsorgan gegeben – dem Stadtrat von Kostrzyn nad Odrą. Die mit dem Namen der Schule verbundene Idee drückt sich in mehreren naturgebundenen Veranstaltungen wie z.B. „Tag der Erde“ oder „Öko-Woche“ aus. Als Bildungs- und Erziehungsstätte beherbergt die Grundschule zurzeit eine Vorschulklasse (Klasse 0), zwei Klassen 1, sieben Klassen 2, sechs Klassen 3 der Etappe I und jeweils vier Klassen 4, 5 und 6 der Etappe II des polnischen Bildungssystems.¹ Darüber hinaus gibt es in der Schule zwei Förderklassen für Kinder mit Gutachten der Psychologisch-Pädagogischen Beratungsstelle über die Notwendigkeit der Sonderbildung.

Mission der Schule ist die Erziehung und Förderung von Schülerinnen und Schülern dahin, dass sie:

- zum Lernen auf weiteren Bildungsetappen vorbereitet sind,
- ihre Begabungen und Interessen weiterentwickeln können,

¹ Die Grundschulbildung wird im polnischen Bildungssystem auf zwei Etappen realisiert: Etappe I umfasst Klassen 1-3 und Etappe II – Klassen 4-6.

- lernen können,
- aufgeschlossen, kreativ und kommunikativ sind,
- sich um ihre körperliche Entwicklung kümmern und die gesunde Lebensweise bevorzugen.



Nicht selten werden die Unterrichtseinheiten im Rahmen der Zusammenarbeit mit den benachbarten Schulen aus der Grenzregion durchgeführt. Gemeinsame Ausflüge und Projekte gehören zum Schulalltag. Zu den langjährigen Partnern gehören u.a. Schulen aus Seelow und Gorgast. Infolge dessen besuchen die Schülerinnen und Schüler Gleichaltrige der Schulen und laden sie zu sich ein. Auf dem schulischen Sportplatz finden oft Fußballspiele oder Völkerball-Turniere statt, bei denen Schülerinnen und Schüler beider Partnerschulen gegeneinander spielen.

Die Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler zielen darauf ab:

- die von der deutsch-polnischen Grenzregion geschaffenen Möglichkeiten im Unterricht und im Schulalltag in die Praxis umzusetzen,
- das Leben der Schule in der Region zu konzentrieren, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und der fachbezogenen Fertigkeiten im Unterricht durch Projekte und im Rahmen der Kooperationen zu fördern, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ein weltoffenes Leben in der Zivilgesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt der deutsch-polnischen Grenzregion zu führen,

- das Bild der Schule in den Augen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Gesellschaft durch ihren grenzüberschreitenden Charakter attraktiver zu machen,
- die Koexistenz verschiedener Kulturen und Ressourcen jedes einzelnen Akteurs der Schulgemeinschaft wahrzunehmen, zu unterstützen und zu beachten.



Seit 2002 arbeitet die Schule mit dem Kinder- und Jugendfreizeitzentrum FRIZZ-Seelow zusammen, das Workshops veranstaltet und bei der Durchführung des „Familienfestes“ mit dem Einsatz von Geräten und Fachkräften hilft. Während der Sommerferien werden auch gemeinsame deutsch-polnische Camps organisiert, dank derer die Schülerinnen und Schüler die Grenzregion auf beiden Seiten der Oder erkunden können.

Zespół Szkół im. Marii Skłodowskiej-Curie w Kostrzynie nad Odrą

(Der Maria-Skłodowska-Curie-Schulverband in Kostrzyn nad Odrą)



Der Maria-Skłodowska-Curie-Schulverband in Kostrzyn nad Odrą wird von den Schülerinnen und Schülern als freundliche und barrierefreie Schule wahrgenommen, in der sie sich sicher fühlen. Das hohe Bildungsniveau ist dem kompetenten Kollegium zu verdanken. Der Schulverband beherbergt folgende Schultypen:

- das 4-jährige Technikum¹ (mit Schwerpunkten: Hotelmanagement, Ökonomie, Logistik),
- das 3-jährige allgemeinbildende Lyzeum und
- die 3-jährige Berufsschule.

Neben dem ausgebauten didaktischen Pflichtangebot können die Schülerinnen und Schüler an mehreren außerunterrichtlichen Veranstaltungen teilnehmen, wie z.B.:

¹ Die in dem vorliegenden Text verwendete polnische Bezeichnung technikum ist ein Äquivalent für eine technischen Fachschule.

- der Arbeitsgemeinschaft Fremdsprache,
- der Arbeitsgemeinschaft Sport (Handball, Volleyball),
- der Arbeitsgemeinschaft Darstellende Kunst (Theatergruppe, Tanz-/ Zumba-Kurs),
- der Freiwilligendienst und
- zusätzliche fachbezogene Veranstaltungen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten.

Im Rahmen der Sprachbildung kann man zwischen Englisch, Deutsch und Russisch als Fremdsprachen wählen.

In der Schule wirkt die Schülerselbstverwaltung, die u.a. in Zusammenarbeit mit dem Jugendlichen Stadtrat (poln. Młodzieżowa Rada Miasta) zahlreiche Veranstaltungen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die lokale Umgebung organisiert. Sehr aktiv in den nahe gelegenen Institutionen und Vereinen sind auch die schulischen Freiwilligen. Der Schulverband nimmt auch aktiven Anteil an dem Leben der Einwohnerinnen und Einwohner von Kostrzyn nad Odrą, indem er u.a. mit dem Verband der Verbannten nach Sibirien (poln. Koło Sybiraków), der Pfadfinderbewegung oder Caritas Polska kooperiert. Die Schülerinnen und Schüler nehmen auch an verschiedenen patriotischen Festveranstaltungen und Staatsfeiern in dem Stadt- und Landkreis teil.

Die Schule verfügt über gut ausgestattete Unterrichtsräume (darunter Chemie-, Biologie-, Physik- und Computerraum), eine Bibliothek, eine Sporthalle, ein Fitnessstudio, mehrere Sportplätze, eine Schulbar, ein Erste-Hilfe-Zimmer und kostenfreies WLAN-Netz im ganzen Schulgebäude.

Technikum

Seit über 50 Jahren ist das Technikum in Kostrzyn nad Odrą Bestandteil des Maria-Skłodowska-Curie-Schulverbands. Die hier angebotenen Fachrichtungen entsprechen den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes. Zu den zu am Technikum erlernenden Berufen gehören:

- Techniker² für Ökonomie (Qualifikation A.35³ – Planung und Führung der

² Die polnische Berufsbezeichnung *technik* bezieht sich auf den erreichten Abschluss einer technischen Fachschule nach dem Abitur und den bestandenen Berufsfachprüfungen.

³ Die einzelnen Qualifikationen entsprechen der Liste der Bildungseffekte, die im Rahmen der berufsbezogenen Bildung in Bezug auf die bestimmten Berufsbereiche erreicht werden sollten.

- Techniker für Hotelmanagement (Qualifikation T.11 – Planung und Realisierung der Dienstleistungen an der Rezeption / Qualifikation T.12 – Bedienung der Gäste in einem Objekt mit Hoteldienstleistungen) und
- Techniker für Logistik (Qualifikation A.30 – Organisation und Kontrolle des Ressourcen- und Informationsverkehrs im Produktions-, Distributions- und Lagerungsprozess / Qualifikation A.31 – Management über technische Mittel bei den Lieferungsprozessen / A.32 – Organisation und Kontrolle des Ressourcen- und Informationsverkehrs in organisatorischen Einheiten).



Seit 2013 nehmen die Schülerinnen und Schüler der Fachrichtung Hotelmanagement regulär am Projekt „Schülercafé – eine deutsch-polnische inklusive Schülerfirma“ im Schloß Trebnitz teil. Auch seit 2013 machen die Schülerinnen und Schüler bei der Bildungsmesse und den Seminaren „Arbeitsmarkt – Arbeitgeber – Arbeitnehmer – eine Symbiose der Karriere“ (poln. Rynek pracy – pracodawca – pracownik – symbioza kariery) mit.

Die Schülerinnen und Schüler der Fachrichtung Logistik nehmen an berufsbezogenen Schulungen und Exkursionen teil, die in Zusammenarbeit mit der Posener Hochschule für Logistik (poln. Wyższa Szkoła Logistyczna w Poznaniu) organisiert werden. Es werden zudem themenverbundene Veranstaltungen in den mit der Schule kooperierenden Firmen durchgeführt: ICT Poland, Arctic Paper, DPD Polska und Inspekcja Transportu Drogowego⁴. In Zusammenarbeit mit den Firmen ICT Poland

⁴ Die polnische Inspekcja Transportu Drogowego entspricht dem deutschen Bundesamt für Güterverkehr.

und LMI Wrocław wird für die Schülerinnen und Schüler der Klasse 3 ein Zertifikatsprojekt „Gestaltung der Sieger“ (poln. Kształtowanie zwycięzców) veranstaltet.

Darüber hinaus nehmen Schülerinnen und Schüler des Technikums mit Erfolg an Fachwettbewerben und –olympiaden (v.a. in den Bereichen Logistik, Buchführung, Unternehmenskunde) teil. Workshops mit Berufsberatern, Workshops zum Bankwesen, die „Woche des Unternehmergeistes“, Seminare des Karrierezentrums für Jugendliche (poln. Młodzieżowe Centrum Kariery) und Treffen mit Vertretern der Hochschulen erfreuen sich unter ihnen großer Beliebtheit. Die Schülerinnen und Schüler absolvieren auch 4-, 6- und 8-wöchige Praktika in diversen Firmen.

Jedes Jahr wird dem besten Schüler oder der besten Schülerin des Technikums das renommierte Stipendium des Ministerpräsidenten von Polen durch den Lebuser Wojewode und den Lebuser Leiter der Schulaufsichtsbehörde verliehen.

Allgemeinbildenes Lyzeum

Das allgemeinbildende Lyzeum am Maria-Skłodowska-Curie-Schulverband in Kostrzyn nad Odrą ist vor ca. 45 Jahren entstanden. Seine Schülerinnen und Schüler sind ehrgeizig, aktiv und kreativ. Ihre Erfolge im Lernen, im Kunstbereich oder im Sport werden von der karitativen Tätigkeit begleitet, z.B. Kollekten für Bedürftige (Lebensmittel, Kleidung, Geld) oder Blutspendeaktionen.

In der Schule gibt es Klassen mit folgenden Schwerpunkten: Journalismus und Film, Biologie und Chemie, Mathematik und Physik, Sprache sowie zahlreiche Arbeitsgemeinschaften.

Im Rahmen der Patronatsvereinbarung nehmen die Schülerinnen und Schüler an Veranstaltungen der Universität Szczecin teil. Die Schule macht bei diversen Austauschprojekten mit, die mit ihren Partnerschulen und -institutionen aus Deutschland (Seelow und Trebnitz) organisiert werden. In Zusammenarbeit mit den Firmen ICT Poland und LMI Wrocław wird für die Schülerinnen und Schüler der Klasse 2 ein Zertifikatsprojekt „Gestaltung der Sieger“ (poln. Kształtowanie zwycięzców) veranstaltet. Die Schülerinnen und Schüler des Lyzeums nehmen mit Erfolg an Fachwettbewerben und -olympiaden teil.

Jedes Jahr wird dem besten Schüler oder der besten Schülerin des Lyzeums das renommierte Stipendium des Ministerpräsidenten von Polen durch den Lebuser Wojewode und den Lebuser Leiter der Schulaufsichtsbehörde verliehen.

Berufsschule

Die Berufsschule am Maria-Skłodowska-Curie-Schulverband in Kostrzyn nad Odrą ist für ihr freundliches Lernklima und für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Bildungsbedürfnissen bekannt. Der Bildungsweg in der Berufsschule dauert 3 Jahre und wird mit einer Berufsfachprüfung oder einer Gesellenprüfung abgeschlossen. Die praxisorientierten Veranstaltungen finden in Betrieben und die theoretischen Veranstaltungen im Regionalen Fortbildungszentrum (poln. Regionalny Ośrodek Doskzałcania i Doskonalenia Zawodowego) in Gorzów Wielkopolski oder Zielona Góra (berufsbezogene Kurse) statt.

Mission der Schule: „Wir erziehen und bilden effektiv, professionell und vielseitig“.



Die deutsch-dänische Europaklasse – Geschichte eines Mischerfolges

1. Einleitung

„Also, seit ein paar Monaten kann ich an dem, was meine Tochter am Wochenende abends anzieht sehen, ob sie in Dänemark oder in Deutschland ausgeht.“, sagte einmal eine Mutter einer Schülerin, die die deutsch-dänische Europaklasse der Gymnasien in Tondern (DK) und Niebüll (D) besuchte.

Diese Klasse existierte von 2003 bis 2015 und setzte sich zusammen aus Schülern der 11. bis 13. Jahrgangsstufe beider Gymnasien sowie der deutschen, dänischen und friesischen Minderheit. Lehrer beider Gymnasien unterrichteten dort auf Deutsch, Dänisch und Englisch, am Ende standen als Abschluss das vollgültige deutsche und dänische Abitur. Diese Klasse gibt es nicht mehr. Warum und wie, in welchem historischen Kontext sie ins Leben gerufen wurde, wie Konzept und Praxis aussahen und vor allem, was die Gründe für das Scheitern waren, soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

2. Konzeptionelle Grundlagen und Geschichte der Region

2.1 Historischer Kontext

2.1.1 Allgemein

Noch vor 25 Jahren gab es zwischen den beiden Schulen keinen Kontakt. Nicht aus Gründen der Abgrenzung oder gar Abwehr, sondern einfach, weil es schon immer so war, weil eine Staatsgrenze dazwischen lag. Um also die geschichtliche und kulturelle Dimension der Existenz einer gemeinsamen gymnasialen Klasse im deutsch-dänischen Grenzgebiet ermessen zu können, ist es hilfreich, einen groben Überblick über die bewegte, oft hitzige Geschichte dieser Region zu haben.

Im Mittelalter hatte sich im Gebiet zwischen der Eider im Süden und der Königsau im Norden ein Gemenge aus deutscher, plattdeutscher, dänischer, plattdänischer und friesischer Sprache und Kultur entwickelt. Die politische Landkarte war ebenfalls

ein Mosaik aus Territorien, die entweder unter der Herrschaft des dänischen Königs standen oder der des Herzogs von Schleswig-Gottorf oder der der sogenannten abgeteilten Herren von Sonderburg. Über lange Zeit regierte und fungierte der dänische König in Personalunion über die Gottorfschen Territorien bzw. umgekehrt. Die schleswig-holsteinische Landesgeschichte ist auch deswegen so kompliziert, weil Schleswig-Holstein eben im Einflussbereich zweier großer Kulturkreise liegt: dem deutschen und dem skandinavischen.

Wie im Mittelalter und der frühen Neuzeit üblich, sprachen Beherrschte und Herrschaft nicht unbedingt dieselbe Muttersprache oder teilten denselben kulturellen Hintergrund. Die Kultur- und Sprachzugehörigkeit bestimmte sich im Landesteil Schleswig eher nach dem sozialen Status, nicht so sehr nach der territorialen Zugehörigkeit. In der Kaufmannsstadt Tondern war plattdeutsch die am meisten gebrauchte Sprache, in den Dörfern nördlich und östlich wie z.B. in Nolde eher Sönnejysk (Plattdänisch), in den Dörfern nahe der Westküste und auf den Inseln meist Friesisch, am Hofe zu Kopenhagen und zu Schleswig Hochdänisch und Hochdeutsch oder zu Zeiten gar Französisch.

Erst im 19. Jahrhundert begann, wie überall in Europa, die Seuche des Nationalismus ihr am Ende todbringendes Werk und beendete dieses Neben-, Über-, Unter- und Miteinander. Plötzlich konnten und wollten viele sich nicht mehr nur hungrig, müde, fröhlich oder traurig fühlen, sondern nun fühlte man auch noch deutsch oder dänisch. Und zwar entweder deutsch oder dänisch. Selbst „die“ Friesen spalteten sich auf in die sich nur friesisch Fühlenden und die sich deutsch-friesisch oder dänisch-friesisch Fühlenden (vgl. Steensen 1996).

Diese nationalen Gegensätze gipfelten im ersten Einigungskrieg 1864, dessen Ergebnis war, dass der ganze Landesteil Schleswig nach dem zweiten Einigungskrieg 1866 preußische Provinz wurde und Tondern die Hauptstadt des gleichnamigen Kreises an der Westküste. Im Friedensvertrag wurde vereinbart, dass ein Referendum endgültig über die nationale Zugehörigkeit des nördlichen Landesteils Schlesiws entscheiden sollte. Dieses wurde aber nie umgesetzt, im Gegenteil: der entsprechende Artikel des Friedensvertrages wurde sogar aufgehoben und stattdessen in Nordschleswig eine autoritäre Sprachpolitik („Verdeutschung“) verfolgt, die die dänische Sprache in die Kirchen und den Religionsunterricht zurückzudrängen versuchte.

Erst im Frühjahr 1920 konnte solch ein Referendum als Bestandteil des Versailler Vertrages in die Tat umgesetzt werden. Das Ergebnis legte dann die heute noch gültige Staatsgrenze fest, die, mit Ausnahme der größeren Orte wie Tondern oder Apenrade, ziemlich genau entlang der damaligen Sprachverteilung verlief. Nördlich und südlich entstanden so aber auch jeweils nationale Minderheiten, deren Verhältnis

zur Mehrheitsbevölkerung sich erst nach 1945 peu à peu spannungsfreier und ge-
deihlicher entwickelte. Die Mehrheitsbevölkerung „entregionalisierte“ sich zumindest
sprachlich auf beiden Seiten zunehmend. Auch wenn es bis in die sechziger Jahre
des letzten Jahrhunderts etliche und sogar heute noch einige wenige Personen gibt,
die alle fünf Sprachen der Region zumindest passiv beherrschen, ging die Anzahl
der aktiven Sprecher besonders des Plattdeutschen und des Sönnejysk im jeweiligen
anderen Staatsgebiet schneller zurück als im Land der zugehörigen Hauptsprache.
Kurz gesagt: Nördlich der Grenze wandte man sich sprachlich-kulturell dem Norden
zu, südlich dem Süden. Damit wurde die Grenze im Verlauf der Jahrzehnte auch
eine kulturelle, mentale Grenze (vgl. Andersen 2004).

2.1.2 Folgen der Grenzziehung für die Schulen

Die Tatsache, dass der Kreis Tondern 1920 durch die Volksabstimmung in eine däne-
sche und eine deutsche Hälfte geteilt wurde, hatte für den südlichen Teil den Verlust
der Kreishauptstadt zur Folge und damit auch aller Kreisbehörden und Institutionen,
so auch des Gymnasiums. Niebüll wurde daraufhin zum Hauptort des neuen Kreises
Südtondern ernannt und damit auch Sitz des neu zu bauenden Gymnasiums, das
1925 als Friedrich-Paulsen-Schule eingeweiht wurde.¹ In einer Eröffnungsrede wurde
betont, diese Schule solle fortan auch eine „Trutzburg deutschen Geistes“ gegen das
Dänentum sein.

2.2 Erste Schritte über die Grenze

Wer in den achtziger Jahren diese Schule besuchte oder das Pendant in Tondern,
der wusste kaum von der Existenz der anderen, geschweige denn war es vorstellbar,
dass man mit Schülern und Lehrern von dort in Kontakt kam oder gar zusammen
mit ihnen arbeiten könnte. Tondern und Niebüll liegen zwar nur rund 20 Kilometer
auseinander, aber die Staatsgrenze dazwischen machte einen gegenseitigen Besuch
unvorstellbarer und unwahrscheinlicher als einen Austausch mit einer Schule in Eng-
land, dessen Sprache ja immerhin in Niebüll unterrichtet wurde. Dänischunterricht
wurde nicht angeboten. Umgekehrt war Deutsch am Gymnasium in Tondern auch
nur ein Nischenfach, kaum nachgefragt, da ohnehin die meisten ganz gut Deutsch
verstanden – durch den Empfang von ARD und ZDF – und auch leidlich sprachen.

¹ Friedrich Paulsen stammte aus einem kleinbäuerlichen Elternhaus aus Langenhorn, einem Dorf südlich von Niebüll.
Im Kaiserreich hatte er von 1894 - 1908 in Berlin den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik inne und war einem
breiteren Publikum durch einen Ethikratgeber bekannt geworden. Kern der Paulsschen Reformpädagogik war die
Stärkung des naturwissenschaftlich-praktischen gegenüber klassisch-humanistischen Gymnasien. Nach Paulsen
machte einen gebildeten Menschen nicht so sehr aus, was er wusste, sondern, ob er mit seinem Wissen etwas anzu-
fangen wusste.

Erst Michael Longerich, ein deutscher Lehrer, den die Liebe vom ganz anderen Ende Deutschlands an das Gymnasium in Tondern verschlagen hatte, stellte Anfang der neunziger Jahre erst sich und dann beiden Schulleitungen die Frage, warum es eigentlich keine Zusammenarbeit, ja nicht einmal Kontakte zwischen den beiden Schulen gäbe. Das war dann der Beginn.

In den ersten Jahren wurden von einzelnen interessierten Lehrkräften kleinere Projekte mit einem Partner von der anderen Schule durchgeführt, die meist aus gegenseitigen Unterrichtsbesuchen zu einem parallel behandelten Thema bestanden. Einige wurden durch Interreg II gefördert und in einer Studie zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit beschrieben und ausgewertet (vgl. Klatt 2007). Nach ein paar Jahren dieser Form der lockeren Zusammenarbeit beschlossen dann beide Schulleitungen im damals noch sonnigen Klima der sich erweiternden und immer mehr durch Euro und Schengen-Vertrag zusammenwachsenden EU, die Zusammenarbeit zu intensivieren und vor allem zu institutionalisieren. Zweck und Ziel der Zusammenarbeit sollte sein, so der Wortlaut in der Vereinbarung der beiden Ministerien,

„[...] ein tiefergehendes Verständnis für die kulturellen, gesellschaftlichen, ökonomischen Strukturen des jeweiligen Nachbarlandes zu vermitteln, [...] Vorurteile zu vermeiden beziehungsweise abzubauen sowie das deutsch-dänische Grenzland in seiner regionalen Besonderheit und in seiner europäischen Dimension als nationaler Grenz- und zugleich aber als gemeinsamen regionalen Kulturraum zu verstehen.“

Neben diesem übergeordneten Ziel der interkulturellen Kompetenz sollte der Besuch der Europaklasse eine im Vergleich zu den Regelklassen deutlich bessere Sprachkompetenz in der jeweiligen Partnersprache und in Englisch sowie im Umgang mit den damals noch neuen Informationstechnologien vermitteln.

Um Anregungen und Erfahrungen zu sammeln, hospitierten deutsche und dänische Kollegen an der Europaschule in Karlsruhe sowie am deutschen Gymnasium St. Petri in Kopenhagen.

Von Beginn an waren auch beide zuständigen Ministerien in Kiel und Kopenhagen sowie die jeweiligen Schulträger vor Ort Partner und Befürworter dieses Projektes und in die Planungen eng eingebunden; auch um eine Förderung durch Interreg III formgerecht zu bewerkstelligen. Die letzte Hürde war genommen, als die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) am 23.03.2003 die von beiden Seiten ausgearbeitete „Vereinbarung des Undervisningsministeriet i Kongeriet Danmark und des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein“ und die darin beschriebenen Kriterien zur Erlangung des Abiturs anerkannte.

Zum Schuljahresbeginn 2003/04 wurde die erste Europaklasse offiziell eingeschult.

In dieser ersten Phase wurde darauf verzichtet, in drei aufeinander folgenden Jahrgängen eine Europaklasse einzurichten. Statt dessen sollte der erste Jahrgang als Projekt bis zum Abitur in 2006 durchgeführt und danach evaluiert werden, um zu entscheiden, ob die Einrichtung unter pädagogischen und interkulturellen Aspekten lohnenswert erscheint und wie aufwändig sich die Koordination der administrativen Abläufe zwischen den Schulen darstellen würde. Im Falle eines positiven Fazits war geplant, das Angebot einer Europaklasse fest in das Schulprofil beider Gymnasien zu integrieren und sie dann auch ohne weitere finanzielle Unterstützung durch die EU fortzuführen.

Diese Projektphase wurde von der Syddansk Universität wissenschaftlich begleitet mit dem Schwerpunkt auf der Beobachtung kultureller und sprachlicher Entwicklungen im Unterrichtsgeschehen, aber auch im Schulalltag überhaupt (vgl. Pedersen 2009). Für eine entsprechende begleitende Untersuchung durch eine deutsche Hochschule konnten leider keine Mittel gefunden werden.

2.3 Das erste Konzept - Pilotphase

2.3.1 Die administrativen Rahmenbedingungen

Teilnehmer:

Die Klasse umfasst die Jahrgänge 11 - 13 und besteht aus maximal 14 Schülern der Friedrich-Paulsen-Schule (FPS) und 14 des Tønder Gymnasiums (TG)

Abschluss:

Die Klasse schließt mit dem Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife und dem dänischen Studenterexamen (STX) ab.

Unterrichtssprache:

Gemeinsamer Unterricht in allen Fächern außer in der Muttersprache und in Dänisch bzw. Tysk (Deutsch für die dänischen Schüler), die in getrennten Gruppen unterrichtet werden, um die jeweiligen Niveaus in diesen Fächern zu anderen Regelklassen an beiden Schulen vergleichbar zu halten und eine Über- bzw. Unterforderung zu vermeiden.

Die Unterrichtssprache in den Sachfächern richtet sich nach der Muttersprache des Unterrichtenden, d.h. z.B. wird Mathematik auf Dänisch unterrichtet, wenn der Mathelehrer ein Däne oder eine Dänin ist.

Die Fächer Erdkunde und Biologie werden auf Englisch unterrichtet. Diese Praxis knüpft an den bilingualen Unterricht in diesen Fächern an, der seit den 90er Jahren an der FPS angeboten wurde.

Klassenfahrten:

Auf Grund der besonderen Zusammensetzung und Zielsetzung der Europaklasse erschien es sinnvoll, die Hauptstädte beider Partnerländer sowie eine Stadt mit besonderer Relevanz für die Europäische Union als Ziele festzulegen. Drei statt wie im Regelfall nur eine Studienfahrt vorzusehen, war zudem als Anreiz für die Teilnahme an dieser Klasse gedacht.

Lehrpläne:

Die Vereinbarung sah vor, dass der Lehrplan sich aus den dänischen und deutschen Curricula zusammensetzte und auch in einigen Fächern, in denen die lehrplanmäßigen Voraussetzungen besonders unterschiedlich waren, der Lehrplan der Europaschulen gelten sollte (z.B. in Biologie; vgl. Übersicht im Anhang).

Fächerkanon und Stundentafel:

In den Verhandlungen mit den Ministerien wurde deutlich, dass beide Seiten einige Mindestanforderungen an Stundentafel und Fächerkanon hatten. So ist es für die dänische Seite wichtig, dass sichergestellt ist, dass für die dänischen Schüler ihre Muttersprache in den drei Jahren mindestens mit vier Wochenstunden auf erhöhtem Niveau unterrichtet wird, die Fächer Geschichte und Englisch durchgängig mindestens dreistündig.

Für die Erlangung des deutschen Abiturs musste die Stundentafel zusätzlich mindestens zwölf Wochenstunden Mathematik mindestens auf Grundkursniveau verteilt in den sechs Halbjahren beinhalten. Alle sprachlichen Fächer sollten pro Jahrgang in vier bzw. fünf Wochenstunden auf Leistungskursniveau unterrichtet werden – im dänischen System als A-Niveau bezeichnet –, die anderen mit zwei bis vier Wochenstunden auf Grundkursniveau (s. Anhang).

Es war zudem vorgesehen, dass in dieser Klasse ein Block von acht bis zwölf Stunden Regionalkunde unterrichtet wird, in dem die Schüler einen Überblick über die historischen, kulturellen und linguistischen Besonderheiten des Landesteils Schleswig sowie Grundkenntnisse in den oben genannten fünf Regionalsprachen bekommen sollten (s. Anhang). Die Festlegung der Stundentafel und anzuwendende Lehrpläne erwiesen sich als der schwierigste Teil der Vorbereitung, denn dem TG wurden in dem zentralistisch organisierten dänischen Bildungssystem enge Grenzen gesetzt, während die FPS vom Kieler Bildungsministerium so gut wie freie Hand bekam, solange bestimmte Mindestanforderungen erfüllt waren (s.o.). Es galt inoffiziell das Prinzip: „Wenn ihr euch mit Tondern einig seid, sind wir auch einverstanden.“ Dies führte aber dazu, dass von außen betrachtet der Eindruck entstand, die dänische Seite säße sozusagen am Steuer und die deutsche nur auf dem Beifahrersitz.

Leistungsmessung und Notenskala:

Für die Leistungsmessung galt wie in der Unterrichtssprache das „Verursacherprinzip“, d.h. Tests oder Klausuren wurden in der Häufigkeit und in der Form durchgeführt, wie es in dem Schulsystem des jeweils Unterrichtenden üblich war. Da die Notenskalen in beiden Partnerländern nicht vergleichbar waren, galt in der Europaklasse die Bewertungsskala der Europaschulen, die von 0 bis 10 reicht.

Abschlussprüfungen:

Während Physik, Biologie und Mathematik nach dem 11. bzw. 12. Jahrgang mit einer mündlichen bzw. schriftlichen Prüfung abschlossen, wenn diese nicht als Wahlpflichtfach weitergeführt wurden, bestanden die Prüfungen im letzten Jahr mindestens aus einer schriftlichen in der Mutter- und der Partnersprache, in Englisch sowie aus einer mündlichen Prüfung in Geschichte. Hinzu kam die Note für eine größere Hausarbeit im Fach Geschichte, die die Schüler im vorletzten Halbjahr anzufertigen hatten. Das Abitur bzw. das Studenterexamen wurde erteilt, wenn der Durchschnitt aller Prüfungsergebnisse sowie der im letzten Jahr erzielten Fachnoten mindestens 6,0 der Europaschulenskala erreichte. Je nach Niveau gingen die Einzelnoten mit unterschiedlicher Gewichtung in das Gesamtergebnis ein (s. Anhang).

Im Abschlusszeugnis wurden diese Noten dann nach einem mit den Ministerien abgestimmten Schlüssel (für das deutsche Zeugnis galt der von der KMK beschlossene Umrechnungsschlüssel für die Europäischen Schulen) in die jeweiligen nationalen Werte übertragen. Insgesamt war die Anzahl der abzulegenden Prüfungen in der Europaklasse mit neun größer als die in einem schleswig-holsteinischen Abitur (vier bzw. fünf ab 2011).

2.3.2 Die technischen und logistischen Rahmenbedingungen

Der Unterrichtsort:

wechselte halbjährlich zwischen Tondern und Niebüll; es galten die Ferienzeiten des Landes, in dem gerade unterrichtet wurde. Ab 2009 wurden das erste und dritte Jahr in Tondern, das zweite in Niebüll unterrichtet (s.u. Erfahrungen).

Kommunikation, Unterrichtsmedien:

Die Nutzung der Kommunikationssoftware „FirstClass“ sollte integrativer Bestandteil der Lerninfrastruktur und -kultur sein. Mit Hilfe dieses Systems können Lehrer und Schüler außer E-Mails auch Unterrichtsmaterialien, Medien, Aufgaben und deren Bearbeitung individuell oder in Gruppen austauschen.

Für die Dauer der Pilotphase bekamen die teilnehmenden Schüler und Lehrer von den Schulen jeweils einen Laptop gestellt.

Transport:

Wegen des großen ländlichen Einzugsgebietes beider Schulen konnte es im Einzelfall sein, dass ein Schulweg von 40 Kilometern oder mehr zu bewältigen war. Zwar fährt ein Zug zwischen Niebüll und Tondern. Wenn allerdings die Anfahrt zum Bahnhof schon mehr als eine halbe Stunde mit dem regulären Schulbus dauerte, dann war der Zug nach Tondern bzw. Niebüll nicht zu erreichen. Damit dies aber kein Hinderungsgrund für Schüler sein würde, die gerne an dieser Klasse teilnehmen wollten, hat auf deutscher Seite der Kreis als Schulträger von sich aus Mittel zur Verfügung gestellt, die gegebenenfalls für die deutschen Schüler eine Anfahrt per Taxi zum Zug bzw. zur Schule nach Tondern finanzierten. Auch die Zugfahrkarte wurde vom Schulträger bezahlt um sicherzustellen, dass auch sozial Schwächere diese Klasse besuchen konnten, so sie denn wollten. Auf dänischer Seite gab es Entsprechendes nicht!

Stundenplan und Fahrtkosten der Lehrkräfte:

Die Fahrtzeit mit dem PKW zwischen Tondern und Niebüll beträgt eine knappe halbe Stunde, so dass diese im Stundenplan berücksichtigt werden muss, wenn man Unterricht an der Partnerschule gab. Dieser zeitliche und monetäre Mehraufwand wurde auf deutscher Seite vom Bildungsministerium mit der Anrechnung einer halben

Unterrichtsstunde pro Woche sowie mit 30 Cent Fahrtkostenerstattung vergütet. Auf dänischer Seite bekommt jede Schule je nach Schülerzahl ein vom Ministerium insgesamt zugewiesenes Budget, welches dann eigenverantwortlich verplant wird. Das TG bekam aus Kopenhagen zusätzliche Mittel, mit denen der Mehraufwand für die Lehrkräfte bezahlt werden konnte.

Zusätzliche Ausstattungen:

Trotz der sehr angespannten Haushaltslage stattete das Kieler Ministerium in Anerkennung der außergewöhnlichen Bedeutung einer solchen grenzüberschreitenden Zusammenarbeit die FPS mit einer zusätzlichen Planstelle pro Europaklassenjahrgang aus.

Aus den Interreg-Mitteln wurden zudem Laptops und Beamer sowie die Renovierung und Neuausstattung von zwei Klassenräumen finanziert. Von diesen Mitteln hat die Schule insgesamt profitiert, da auch die Zusatzstunden der Planstellen in den Gesamtstundenpool einfließen und die technischen und räumlichen Ausstattungen auch von anderen Lerngruppen genutzt wurden und werden.

2.4 Ergebnis der Pilotphase und Änderung des Konzeptes

Nach der Projektphase und dem erfolgreich abgelegten Abitur der ersten Europaklasse wurde 2006 diese an beiden Schulen von beiden beteiligten Ministerien als dauerhaft eingerichteter Zweig anerkannt. Mit Auslaufen von Interreg III übernahmen die Schulträger bzw. das Land Schleswig-Holstein die Personal- und Sachkosten.

Die Reformen der Oberstufe in beiden Ländern machten dann eine Anpassung der Vereinbarung von 2003 notwendig, in die auch Veränderungen, die auf Grund der Evaluation der Projektphase sinnvoll erschienen, einfließen (s.u.). Diese geänderte Vereinbarung gilt seit dem 01.09.2008 und sieht unter anderem ein leicht verändertes Fächertableau und entsprechende Kontingentstundentafeln vor (s. Anhang). Die wichtigsten Veränderungen, wie z.B. dass das erste und dritte Jahr komplett am TG und nur das zweite an der FPS unterrichtet werden sollten, hatten zum Ziel, die Attraktivität für dänische Schüler zu erhöhen und vermeintliche oder tatsächliche lernpsychologische und logistische Hürden zu senken. Außerdem wurde die Klasse in „Internationale Klasse“ umbenannt, weil man glaubte, dass das bei jungen Leuten mehr verfährt und außerdem weniger nach Brüsseler Bürokratie und mehr nach großer weiter Welt klingt. Denn auch wenn in den Jahren 2007 und 2008 jeweils eine neue Klasse eingerichtet werden konnte, bewegten sich die

Anmeldezahlen von Schülern mit dänischem Pass auf niedrigem Niveau und nur die Tatsache, dass weiterhin junge Menschen aus der dänischen Minderheit an dieser Klasse teilnehmen wollten, sicherte ihre Existenz. Mögliche Gründe für die Zurückhaltung der jungen Dänen werden weiter unten erläutert.

3. Die Praxis

3.1 Pädagogische Erfahrungen

Ausgangslage: Andere Länder, andere Sitten

Dass die deutschen und dänischen Schüler sich nicht nur in der Muttersprache voneinander unterscheiden würden, war von vornherein klar. Die feineren Unterschiede wurden erst in der Praxis deutlich; einige davon waren eine Bereicherung, andere eine Hürde, wiederum andere von nur geringem Belang für die pädagogische Arbeit in der Europaklasse:

Unterschiedliche Herkunft:

Die Europaklasse wurde im Frühjahr 2003 auf einem Infoabend und im Dänischunterricht den Schülern und Eltern der 10. Klassen der FPS vorgestellt. Dass Dänisch als dritte Fremdsprache ab Klasse 9 belegt worden war, war die einzige Voraussetzung für die Teilnahme an der Europaklasse. Die Resonanz war ausgesprochen positiv, die Zahl der verbindlichen Anmeldungen überstieg deutlich die Anzahl der möglichen Teilnehmer, so dass ausgelost werden musste, wer nach den Sommerferien in Tondern dabei sein durfte.

Auf dänischer Seite sind die Verhältnisse für Gymnasien insofern anders, als diese nur die letzten drei Jahrgänge, also die Oberstufe umfassen. Die Klassen 1-9 bzw. 10 sind in einem Gemeinschaftsschulsystem organisiert, so dass die Information über diesen neuen Zweig nur auf dem traditionellen Infoabend – auf dem das TG sich insgesamt vorstellte – präsentiert werden konnte und nicht noch zusätzlich im Unterricht der Abschlussklassen der Mittelstufe wie auf deutscher Seite. Trotzdem wurden auch hier vierzehn Bewerber gefunden, die allerdings nur zum Teil aus Dänemark stammten. Vier Schüler stammten aus Schulen der dänischen Minderheit, waren also deutsche Staatsangehörige mit gemischt-kulturellem Hintergrund und eine Schülerin kam aus der deutschen Minderheit in Dänemark.

Unterschiedliches Alter:

Die deutschen Schüler wechseln in der Regel nach der Untersekunda im Alter von 16 Jahren in die Europaklasse, während die dänischen Schüler in der Regel ein Jahr jünger sind, da die Primar- und Sekundarstufe I nur neun Jahre umfasst.

Bei früher Einschulung bzw. dem Wiederholen einer Klasse konnten in dieser Klasse also 14-Jährige neben 17-Jährigen sitzen. Zweimal im Laufe der Jahre haben Schülerinnen dann auch wegen dieses Altersunterschiedes die Europaklasse vorzeitig verlassen, weil sie sich den Anforderungen noch nicht gewachsen fühlten.

Unterschiedlicher Vorlauf:

Während die deutschen Schüler nach in der Regel sechs Jahren Vorlauf an der gleichen Schule in die Oberstufe bzw. Europaklasse wechseln, liegt hinter den dänischen lediglich eine Periode von drei Jahren, da die Primarschule die Klassenstufen Eins bis Sechs umfasst, die Sekundarstufe I entsprechend nur drei Jahre.

Es zeigte sich, dass dieser im Vergleich zu Deutschland schneller wiederkehrende Schulwechsel eine Hemmschwelle für dänische Schüler bedeutete, sich für die Teilnahme an der Europaklasse zu melden, da sie dann ja nach nur einem halben Jahr wiederum die Schule (von Tondern nach Niebüll) wechseln mussten. Um diese psychologischen Hürden zu senken, haben die Schulen nach der Projektphase vereinbart, dass das gesamte erste und dritte Jahr in Tondern unterrichtet wird, lediglich das zweite in Niebüll.

Unterschiedliche Fächervorläufe, Fächerinhalte:

Im Vergleich zum deutschen Gymnasium gibt es an der dänischen Folkeskole (die einer deutschen Gesamtschule in etwa entspricht) z.B. nicht das Fach Erdkunde; auch die Naturwissenschaften sind an vielen Schulen in einem Fach vereint und werden in geringerem Jahrestundenumfang unterrichtet. Demgegenüber steht ein tendenziell breiteres und kontinuierlicheres Angebot an musischen Fächern. Es zeigte sich außerdem, dass die deutschen Schüler in der Europaklasse im Fach Mathematik mit größeren inhaltlichen Vorkenntnissen starten als ihre dänischen Partner. Methodisch allerdings war es für die deutschen Schüler ungewohnt, die jeweils angewendeten mathematischen Verfahren ausführlich zu verbalisieren – wie im dänischen Mathematikunterricht gefordert – und nicht nur formalisiert nachzuvollziehen. Aus diesem Grund wurde vereinbart, Mathematik grundsätzlich auf Dänisch zu unterrichten, so dass die deutschen Schüler auf Grund ihres inhaltlichen Vorsprungs auch in

Mathematik den Focus auf den Spracherwerb legen konnten. Partnerarbeitsphasen, in denen ein Deutscher, der die mathematischen Inhalte beherrschte, einem Dänen diese näherbringen sollte, förderten und forderten auf diese Weise alle Beteiligten nach ihren jeweiligen Vorkenntnissen.

Trotz der in einigen Fächern geringeren Vorkenntnisse brachten die dänischen Schüler in der Regel eine höhere kommunikative, soziale und bisweilen methodische Kompetenz mit als ihre deutschen Mitschüler.

Unterschiedliche Unterrichts- und Schulkultur:

Dänische Schüler sind es gewohnt, ihre Lehrer mit Vornamen anzureden und zu duzen – und umgekehrt natürlich auch. Deutsche sind dies ganz und gar nicht gewohnt. Sie – Lehrer und Schüler – lernten oder konnten daran lernen, dass gegenseitiger Respekt nicht durch Distanz entsteht, sondern aus dem konstruktiven Miteinander; dass Nähe nicht zwangsläufig Herablassung oder falsch verstandene Kumpanei bedeutet, sondern Zugewandtheit und Vertrauen fördern kann. Umgekehrt konnten dänische Schüler erfahren, dass auch ein „Sie“ nicht von vornherein Nähe und Zugewandtheit ausschließt.

Ein anderes Beispiel ist die Rolle der Lehrkraft während schülerzentrierter Unterrichtsphasen: Während FPS-Lehrer sich eher in der Rolle des Kontrolleurs und Helfers sahen und darum häufiger Kontakt zu den Schülern suchten, verstanden die TG-Lehrer sich tendenziell eher als Berater, die im Hintergrund zur Verfügung stehen.

Aber auch außerhalb des Unterrichts wurden schnell unterschiedliche Traditionen deutlich: So findet sich an der Schule in Tondern ein breiteres Angebot von AGs und anderen Aktivitäten für die Schüler (einige von der Schülervertretung organisiert). Ein großer Teil der dänischen Schüler nimmt daran teil. Insgesamt finden gemeinsame Aktivitäten der Schülerschaft neben dem Unterricht in größerem Umfang statt als an deutschen Schulen. Auch das war eine bereichernde Erfahrung für die deutschen Schüler.

Unterschiedlicher Status in der Schulgemeinschaft:

Eine für Deutsche und Dänen gleichermaßen negative Erfahrung war in diesem Zusammenhang, dass ihnen der Schulortwechsel, jedenfalls der halbjährliche während der Pilotphase, die Integration in die jeweiligen Schulgemeinden erschwerte. Wegen ihrer transnationalen Zusammensetzung und der im Vergleich zu den „normalen“ Profilen unterschiedlichen inhaltlichen und administrativen Rahmenbedingun-

gen wurde die Europaklasse von außen ohnehin schon als eine besondere Klasse wahrgenommen, die nicht bei allen auf Neugier und Wohlwollen, sondern auch auf Ablehnung und Vorurteile stieß. So ist bis heute ein unausrottbares Vorurteil, dass die Schüler der Europaklasse einen Laptop von der Schule geschenkt bekommen oder dass dort die Prüfungen viel leichter seien. Die Realität stimmte wie meistens nicht mit den Vorurteilen überein (s.u. Erfahrung mit Prüfungen und Leistungen).

3.2 Erfahrungen mit dem administrativen Rahmen

Lehrpläne, Unterrichtssprachen, Stundentafel:

Um sowohl die beiden Schulkulturen zusammenzuführen als auch eine europäische Dimension im Unterricht zu verankern, wurde, wie oben schon ausgeführt, vereinbart, dass den einzelnen Fächern dänische, deutsche und europäische Lehrpläne zu Grunde gelegt werden (s. Anhang). Die jeweilig benutzte Unterrichtssprache in den einzelnen Fächern richtete sich nach der Muttersprache der unterrichtenden Lehrkraft. Nur im Fach der jeweiligen Muttersprache und Deutsch bzw. Dänisch als Fremdsprache wurden die Schüler in getrennten Lerngruppen unterrichtet.

In der Pilotphase hat es sich dann aus verschiedenen Gründen (auf Grund von Verfügbarkeit von Lehrern mit passender Fächerkombination und Fakultas, Anforderungen an Sprachkenntnisse, Anforderungen der Stundentafel und der dänischen Vorgaben) als am praktikabelsten erwiesen, die Fächer Mathematik, Musik, Physik und Geschichte durchgehend mit dänischen Lehrkräften zu besetzen und die Fächer Chemie, Wirtschaft/Politik, Kunst, Religion auf Deutsch zu unterrichten.

Nicht ganz unerwartet zeigte sich, dass die Integration einer Europaklasse mit ihrem gemischten Lehrkörper aus zwei Schulen und Ländern, dem jährlichen Ortswechsel, unterschiedlichen Ferien- und Prüfungsterminen etc. einen nicht unerheblichen Mehraufwand an Planung und Kommunikation mit sich brachte. Es war aber nicht vergebens, denn: Nach Abschluss des ersten Durchganges 2006 und bei Betrachtung aller bisherigen Klassen hatte sich bestätigt, dass die Schüler wie erhofft eine wesentlich größere Sprachkompetenz in der jeweiligen Partnersprache erworben hatten als vergleichbare Gruppen in den jeweiligen nationalen Regelsystemen. Im Fach Englisch entsprachen sie dem Niveau von Absolventen von Leistungskursen und zeigten zudem zusätzliche Fachsprachkompetenz in Biologie und Erdkunde bzw. in Chemie (vgl. Pedersen 2009).

Diese besonderen Sprachkenntnisse haben dann immer wieder Abiturienten aus beiden nationalen Gruppen ermöglicht, ein Studium oder eine Ausbildung im jeweiligen Part-

nerland oder im englischsprachigen Ausland zu beginnen, nicht zuletzt auch deshalb, weil das Abgangszeugnis der Europaklasse einen vollgültigen und damit vergleichsweise unbürokratischen Zugang zu den Hochschulen in Deutschland und Dänemark ermöglichte. Von der interkulturellen Kompetenz wird weiter unten noch gesondert die Rede sein.

Prüfungen und Leistungen:

Auch bei den Abschlussprüfungen gab es einen Mix aus dänischen, deutschen und europäischen Verfahren (s.o.).

Sowohl für die Schüler als auch die Lehrkräfte brachten die unterschiedlichen Prüfungsverfahren viele neue Erkenntnisse mit sich. So ist es in Dänemark zum Beispiel bei einigen Prüfungen den Schülern erlaubt, ihre Notizen und Unterlagen zu benutzen. Es zeigte sich in den individuellen Ergebnissen dann aber, dass dieses Verfahren in keiner Weise eine gründliche Erarbeitung des Stoffes verringern oder gar ersetzen kann – wie von einigen deutschen Schülern zunächst mit verfrühter Freude erwartet – und dass umgekehrt Prüfungen ohne Hilfsmittel nicht zwangsläufig ein gründlicheres und nachhaltigeres Lernen fördern.

Während im ersten Jahr bei einigen dänischen Schülern auf Grund der oben beschriebenen unterschiedlichen fachlichen Vorkenntnisse Leistungsdefizite zu verzeichnen waren (insbesondere in den Naturwissenschaften und Mathematik), ließ sich dann nach drei Jahren an den Abschlussprüfungen ablesen, dass diese Defizite nicht mehr vorhanden waren. Insgesamt zeigte das Notenbild der Abschlussprüfungen ein homogenes Bild, aus dem sich keine Rückschlüsse auf nationale Besonderheiten mehr ziehen ließen. Im Vergleich zu den Regelklassen in beiden Systemen gab es im Mittel deutliche Abweichungen nach oben; besonders in den sprachlichen Fächern waren erkennbar bessere Noten erzielt worden als im Mittel der Regelklassen. Dies ging so weit, dass bei einer mündlichen Prüfung einer deutschen Schülerin ein dänischer Zuhörer glaubte, die Schülerin stamme aus Dänemark, weil sie auch die regionale Sprachmelodie und Aussprache angenommen hatte, obwohl die dänischen Lehrkräfte im Unterricht dies nicht tun.

Die insgesamt besseren Durchschnittsnoten hatten verschiedene Ursachen:

Zum einen waren die Schüler, die es bis zum Abitur in der Europaklasse geschafft hatten, eher motivierter und leistungsbereiter – anderenfalls hätten sie diese Herausforderung nicht gesucht. Zum anderen war sicherlich die Tatsache maßgebend, dass der Umrechnungsschlüssel von der Skala der Europaschulen in das deutsche Punktesystem einen Bonus generiert, da die Skala bis 10,0 als bestmögliche Bewertung reicht, aber

schon ab 9,0 in die beste deutsche Abiturnote 1,0 umgerechnet wird. Dies führte dazu, dass gute Leistungen nach der Umrechnung eher in den sehr guten Bereich gehoben wurden. Vor dem Hintergrund der größeren Anzahl an Prüfungen und der größeren Anforderung durch die Fremdsprachen in vielen Sachfächern erschien dieser Bonus aber insgesamt vertretbar.

2013 wurde aber dennoch die 10er Skala als gemeinsame Benotung verworfen, um mehr Vergleichbarkeit zu den jeweiligen nationalen Systemen zu erreichen und den Kollegen mehr Sicherheit in der Benotung zu geben. Nun sollte jeder Kollege nach seinem gewohnten System benoten. Das wiederum führte dazu, dass es für die Schüler verwirrender wurde und für die Zeugnisse doch wieder eine Umrechnung der deutschen in dänische Noten und umgekehrt notwendig war.

IT-Gebrauch:

Wesentlicher Bestandteil des Profils der Europaklasse war der Einsatz der Informationstechnologien im Unterricht und zur Kommunikation zwischen Schülern und Lehrkräften beider Gruppen untereinander. Auch hier ließ sich eine Entwicklung bei beiden Gruppen feststellen:

Während in der Anfangsphase die Schüler – auch laut eigener Einschätzung – nicht nur die fachlichen Möglichkeiten, sondern auch die abseitigen Versuchungen des Gebrauchs ihres Laptops und des Internets im Unterricht nutzten, haben sie im Laufe der Zeit gelernt, verantwortungsvoller mit diesem Medium umzugehen. Dass der Reiz des Neuen sich abnutzt, war in diesem Zusammenhang durchaus hilfreich und erwünscht.

Insgesamt war festzustellen, dass die Schüler am Ende der Europaklasse mit einer größeren Kompetenz, Sachlichkeit und Selbstverständlichkeit mit den neuen Technologien umgehen als vergleichbare in den Regelklassen des deutschen Systems. Ob dies auch zu einem verantwortungsvolleren Umgang mit den Möglichkeiten dieses Mediums im Privaten führt, erscheint nicht abwegig, ist aber nicht zu überprüfen.

Für die Lehrkräfte bot das in dieser Klasse eingesetzte Intranetsystem der Firma FirstClass (Lizenz über das dänische Gymnasium) nicht nur die Möglichkeit, Hausaufgaben auch fehlenden Schülern zukommen zu lassen oder die Ablieferung von Aufgaben durch die Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt zu gewährleisten, sondern auch den sehr einfachen Austausch von Informationen und Unterrichtsmaterialien mit den Kollegen. Zudem können Gruppenarbeiten einfacher organisiert und deren Verlauf beobachtet werden; die Schüler können in Gruppenarbeitsphasen auch von

zu Hause Informationen und Materialien austauschen. Es bieten sich zudem durch das Internet vielfältige didaktische und methodische Möglichkeiten in Ergänzung zu den klassischen Unterrichtsmaterialien. Jeder Schüler kann auf seinem eigenen Laptop zum Beispiel einen Nachrichtenbeitrag der BBC in seinem eigenen Tempo und der erforderlichen Intensität hören, um eine Möglichkeit für den zunehmend wichtigen methodischen Bereich der Binnendifferenzierung zu nennen. Allerdings erfordert das Internet wegen des riesigen Angebots zunächst eine sorgfältige und zeitaufwändigere Auswahl durch die Lehrkraft als das bloße Rekurrieren auf ein Lehrbuch. Aber auch hier wiederum konnte das Intranet mit den dort abgelegten Hinweisen der Kollegen eine Hilfe sein.

3.3 Interkulturelles Lernen

3.3.1 Schüler – Lehrer

Neben der rein sprachlichen Kompetenz förderte die Teilnahme an der Europaklasse auch das Verständnis für die jeweils andere Kultur. Nicht nur die oben beschriebene Unterrichts- und Schulkultur, sondern gerade auch die fachlichen Inhalte besonders der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer beförderte das Verständnis. So werden z.B. im Geschichtsunterricht nicht nur die Ereignisse und Strukturen des jeweils behandelten Themas vermittelt, sondern auch die Meta-Ebene beleuchtet: Gibt es Unterschiede zwischen einer deutschen oder dänischen Darstellung des Mauerfalls, des Nationalsozialismus, der Landesgeschichte im 19. Jahrhundert? Im Fach Wirtschaft/Politik bot sich die Gelegenheit, z.B. Sozial- oder Wirtschaftssysteme quasi aus zwei Innenansichten heraus miteinander zu vergleichen.

Bezogen auf die Unterschiede in der Unterrichtskultur wurde von den Beteiligten die Erfahrung gemacht, dass einige Stereotype sich tendenziell in der Wirklichkeit wiederfanden. So war abgesehen von der schon erwähnten Duzen/Siezen-Problematik z.B. die Notengebung ein Beispiel des von den Beteiligten oft scherzhaft, manchmal halb resignierend zitierten „Kulturunterschiedes“: während deutsche Lehrer eher streng und am Inhalt orientiert zensierten, gaben dänische Kollegen eher großzügig und am individuellen Leistungsvermögen des betreffenden Schülers orientiert ihre Noten.

3.3.2 Lehrer – Lehrer

Zu Anfang der Kooperation hatte jeder beteiligte Kollege auf administrativer wie auf unterrichtlicher Ebene einen entsprechenden Partner auf der anderen Seite. Für

die Unterrichtenden bürgerte sich der vieldeutige Begriff des „Schattenkollegen“ ein, der dem Kollegen, der im grellen Tafellicht vor der Klasse stand, in allen möglichen praktischen und theoretischen Fragen behilflich war, wenn es z.B. darum ging, wo in der Biologieabteilung in Tondern die Lupen aufbewahrt wurden oder ob ein Thema im dänischen Lehrplan vorgesehen war. Je nach individueller Neigung oder Notwendigkeit entwickelte sich eine mehr oder weniger enge Zusammenarbeit. Nach Abschluss der Pilotphase gab es diese Zuordnung nicht mehr. Insgesamt war die konkrete, alltägliche Zusammenarbeit weniger eng als vielleicht gewünscht, meist aus praktischen Gründen. Wenn ein dänischer Kollege in Niebüll unterrichtete, war kaum Zeit, vorher oder nachher noch ins Lehrerzimmer zu gehen, da ja auch in Tondern noch Stunden zu geben waren. Umgekehrt galt das Gleiche. So war ein Kennenlernen und engerer Anschluss an das Kollegium der Partnerschule nur mit großer Eigeninitiative zu erreichen. Denn bei allem Aufwand und aller Besonderheit war die Europaklasse auch immer nur eine von vielen, auch im Stundenplan und Arbeitspensum aller beteiligten Kollegen. Generell lässt sich bilanzieren:

Der Umgang miteinander war insgesamt herzlich, offen, vertrauensvoll und humorvoll. „Kulturunterschiede“ wurden wahrgenommen und respektiert. Einer der überraschendsten war die Feststellung, dass das dänische Bildungssystem viel rigider, viel preußischer ist als das schleswig-holsteinische. Kopenhagen saß gefühlt öfter mit am Tisch als Kiel. Einige Praktiken und Gewohnheiten fanden sogar den Weg über die Grenze: Zum Beispiel führte die Zusammenarbeit mit der FPS dazu, dass am TG fortan das bis dahin unbekannte Amt des Klassenlehrers eingeführt wurde, an der FPS hielten Kaffee und Kuchen bei Konferenzen und Fachschaftssitzungen Einzug. Ein FPS-Lehrer mit TG-Erfahrung erlaubte bei Tests auch mal den Schülern die Benutzung ihres Ordners oder Lehrwerkes.

3.3.3 Schüler – Schüler

Der viel wesentlichere und nachhaltigere Beitrag zum interkulturellen Lernen fand jedoch außerhalb der Curricula und des Unterrichts statt. Etliche deutsche Schüler haben durch Teilnahme an den verschiedenen außerunterrichtlichen Aktivitäten (Handball- oder Fußball-AG, Musisches, Festausschuss etc.) persönliche Kontakte auch außerhalb der Klasse geknüpft und dadurch auch am sozialen Leben außerhalb der Schule teilgenommen. Viele berichteten, dass ihnen die beiden Jahre am TG „unheimlich viel gebracht haben“, was differenziert ausgedrückt heißt, dass sie nicht nur in der Dänischen Sprache sich sicher und gewandt ausdrücken konnten, sondern auch im allgemeinen Kultur- und Sozialkontext sich sicher zu bewegen wussten. Der Dresscode für dänische oder deutsche Partys war jedenfalls nie Gegenstand des Unterrichts.

Die dänischen Schüler hingegen hatten wegen der ungleichen Verteilung der Schulzeit auf die Standorte und wegen des im Vergleich geringeren Angebots an außerschulischen Aktivitäten weniger Möglichkeiten des interkulturellen Lernens. Es gab auch Beispiele von Lernverweigerung in diesem Bereich. So war für eine Schülerin ein Grund, ernsthaft zu erwägen, die Klasse zu wechseln, die für sie anscheinend überraschende Tatsache, dass an der FPS „so viele kleine Kinder rumlaufen.“ Für andere wiederum war die Tatsache, dass an der FPS noch Tafel und Kreide regelmäßig benutzt wurden Bestätigung ihres Vorurteils, dass das deutsche Schulsystem rückständig, autoritär und innovationsfeindlich sei. Typisch deutsch eben. Ein anderer (leistungsstarker) Schüler wiederum hat sich während der gesamten drei Jahre konsequent geweigert, Deutsch zu sprechen. Ob aus Protest oder Verachtung, war ihm nicht zu entlocken.

3.4 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

In ihrer Begleitstudie zur ersten Europaklasse kam die Kulturwissenschaftlerin Karen-Margrethe Pedersen von der Syddansk Universität zu dem Ergebnis, dass das Ziel, besonders hohe Kompetenzen im interkulturellen Verständnis, in den Sprachen Dänisch, Deutsch und Englisch sowie im Umgang mit den neuen Informationstechnologien zu vermitteln, insgesamt gesehen erreicht wurde: „Sowohl Schüler wie Lehrer erreichten ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz.“ (Pedersen 2009, 114). Die Studie benennt aber auch Mängel: So sei die Integration der Klasse in die Schulgemeinschaft zu schwach ausgeprägt, der Anteil des Deutschen als Unterrichtssprache zu gering und die Relevanz der regionalen Geschichte und Kultur im Kontext europäischer Grenzregionen würde zu wenig vermittelt (vgl. ebd.).

4. Rückblick und Analyse

4.1 Anlass des Scheiterns

An einem trüben, nasskalten Dezemberabend im Jahre 2013 fand im großen Erdkundesaal der FPS ein Elternabend statt. Einziger Tagesordnungspunkt: Auflösung der Europaklasse.

In den Wochen zuvor hatten die Schüler dieser Klasse zum Ende des ersten Halbjahres – wie in allen anderen 11. Klassen und in den Jahrgängen zuvor auch – die Möglichkeit, einen Wechsel in ein anderes Profil formal zu beantragen. Dies ist in den Jahren zuvor auch so gewesen. Ein, zwei Schüler verließen die Europaklasse, zweimal kam ein anderer hinzu. Da zu dem Zeitpunkt im Dezember 2013 in dieser Klasse nur noch zwei „richtige“ dänische Schüler waren – zwei weitere waren aus

persönlichen Gründen vorher schon gewechselt – die im Vorfeld von sich aus (oder weil es ihnen nahegelegt wurde) die Überlegung geäußert hatten, zum Halbjahr eventuell in ein anderes Profil wechseln zu wollen, entstand unter den deutschen Schülern gerüchteweise die Befürchtung, die Klasse würde aufgelöst werden. In einer Art Kettenreaktion trugen sich nun auch einige deutsche Schüler mit dem Gedanken, in ein anderes Profil an der FPS zu wechseln, weil sie befürchteten, dass eine Auflösung der Klasse sogar noch im letzten Jahr möglich wäre, was sich dann negativ auf ihr Abitur auswirken könnte.

Verschärfend kamen in dieser Phase eine unzureichende Transparenz und Kommunikation über die jeweilige Motivationslage zwischen den Schulleitungen und dem zuständigen Koordinator an der FPS hinzu (einen entsprechenden Zuständigen gab es aus unerklärten Gründen auf dänischer Seite seit zwei Jahren nicht mehr). Außerdem wollten weder die deutsche noch die dänische Schulleitung eine Bestandsgarantie im Sinne des Vertragsschutzes zur Beruhigung der Schüler erklären. Auch konnten weder die deutsche noch die dänische Schulleitung davon überzeugt werden, dass auch mit nur einem oder sogar keinem dänischen Staatsangehörigen wenigstens für die deutschen Schüler der Gewinn an Kultur- und Sprachkompetenz dennoch nach wie vor gegeben sein würde. Auch die eindringliche Warnung vor der verheerenden Außenwirkung, die die Auflösung einer solchen Flaggschiff-Klasse im laufenden Betrieb haben würde und die berechtigte Prognose, dass es dann umso schwerer sein würde, den Betrieb wieder aufzunehmen, verhallten im weiten, dunklen Himmel über der Marsch. Die Prognose traf zu. Seither gibt es keine neue gemeinsame Klasse. Und auch nicht mehr den Willen, eine solche wieder einzuführen.

4.2 Ursachenforschung

„Ihr müsst gut aufpassen, dass das Ganze nicht nur ein Lehrerprojekt wird.“,

waren ganz zu Beginn des Projektes die mahnenden Worte der begleitenden Wissenschaftlerin Karen-Margrethe Pedersen.

„Ihr habt Euch vielleicht zu viel vorgenommen und die dänischen Schüler einfach überfordert.“ „Möglicherweise war für die dänischen Schüler der Mehrwert, den sie aus dem Besuch dieser Klasse bekommen würden, nicht erkennbar.“,

lauteten die spontanen Reaktionen von Volker Staudt (Direktor des deutsch-luxemburgischen Gymnasiums in Perl) und Regine Metz (Direktorin des deutsch-polnischen Gymnasiums Löcknitz) auf eine Präsentation über Werden und Vergehen der Europaklasse auf der diesem Band zu Grunde liegenden Tagung im Februar 2016.

Diese beiden Kommentare markieren somit Anfang und Ende unseres großen Projektes und sie benennen richtig zwei wichtige Gründe für das Scheitern. Da der Verfasser selbst von Anfang an zunächst nur als Unterrichtender und ab 2008 als Koordinator zuständig war, sei ihm hier erlaubt, eine eigene Auswahl und Gewichtung der Gründe für das Scheitern vorzunehmen.

4.2.1 Überfrachtung, Unterbelichtung und erfolgloser Idealismus

Sicherlich war der ursprüngliche interkulturelle, friedensstiftende Anspruch an dieses Projekt einerseits Motivation für die täglichen Mühen, andererseits aber bedeutete er auch eine zunächst wohl unbewusste Überfrachtung der Erwartungen an diese Einrichtung. Noch heute hört man von Kollegen auf beiden Seiten, dass eine solche Klasse doch nur Sinn ergäbe, wenn auch wirklich zu gleichen Teilen deutsche und dänische Staatsangehörige darin säßen; besonders die Mitglieder der dänischen Minderheit gelten ihnen nicht als „echte“ Dänen, weil sie ja in Deutschland wohnen und oft auch Deutsch zu Hause sprechen. Und wenn von den 14 „dänischen“ Plätzen acht, neun oder zehn von Schülern der dänischen Minderheit besetzt werden, dann sei das keine wirklich gemischte Klasse. Diese Erwartungshaltung und Meinung ist aber eine oberflächliche, da sie nichts von der historischen Mehrsprachigkeit und Kulturvermischung der Region weiß oder sie mit der Hybris der Moderne ignoriert. Aber wie modern ist ein Denken, dass Menschen als „echte“ oder „falsche“ Dänen oder Deutsche nur nach Wohnsitz und Pass einteilt?

Eine Begebenheit machte diese Ignoranz überdeutlich: Auf einer gemeinsamen Klassenkollegiumskonferenz wurde der Vorschlag gemacht, zum zehnjährigen Bestehen der Europaklasse Autoren aus Schleswig-Holstein und Dänemark zu einer Lesung einzuladen, von denen zwei Monate zuvor Gedichte in Deutsch, Dänisch, Friesisch, Plattdeutsch und Sönnejysk in einem Band veröffentlicht worden waren. Dieser von Peter Nicolaisen editierte Band „Stimmenvielfalt“ versucht die jahrhundertealte Mehrsprachigkeit des deutsch-dänischen Kulturraums in Gedichten aller Epochen abzubilden. Der erste Kommentar einer deutschen Lehrkraft dazu: „Schöne Idee, aber was hat das mit der Europaklasse zu tun?“

In beiden Kollegien insgesamt – leider auch bei zu vielen Vertretern der Administrative beider Schulen – war die Sensibilität und das Bewusstsein für diese regionale und historische Besonderheit nicht vorhanden. Es zählte zu sehr die Anzahl der „richtigen“ Pässe und zu wenig die der verschiedenen Möglichkeiten, Deutscher oder Däne oder beides zum Teil zu sein. Auch wollten viele nicht begreifen, dass das Fehlen der „richtigen“ Dänen von Schülern und Lehrern dieser Klasse nicht unbedingt als ein alles entscheidender Mangel empfunden wurde. Vielmehr haben die Schüler die Er-

fahrung gemacht, dass sie trotzdem gerade in dieser Klasse Fähigkeiten und Einsichten erwerben konnten, die in den beiden Regelsystemen so nicht möglich gewesen wären. Denn allein die Rahmenbedingungen dieser Klasse (Schulbesuch in zwei Ländern, zwei Systemen, zwei Kulturen, Unterricht in drei Sprachen, Wirtschaftspraktikum mit grenzüberschreitendem Bezug) boten den Schülern außergewöhnliche Möglichkeiten, die in dieser Intensität und Dauer kaum auf andere Weise zu realisieren wären. Ganz sicher nicht in Projekten. Gerade im Wirtschaftspraktikum bei den Betrieben, die grenzüberschreitende Geschäfte betreiben, wurden diese Qualitäten erkannt und ausdrücklich gelobt.

Warum aber war das Interesse auf deutscher Seite dann ungebrochen hoch? Die jungen Niebüller sahen offensichtlich für sich einen Mehrwert in der Europaklasse, weil sie sich mit einem dänischen Abitur bessere Berufschancen im Norden Europas erhofften, weil sie nach sechs Jahren an der FPS Lust auf etwas Neues hatten (und zugleich trotzdem noch zu ihrer alten Schule gehörten), weil sie moderneren, weil technischeren Unterricht erhofften. Vielleicht auch weil sie an einer Schule groß geworden sind, die ihnen ab und zu auch mal etwas zumutete, sie unter Druck setzte und forderte und an der sie dadurch gelernt haben, dass man an und in solchen Phasen wächst und Selbstvertrauen gewinnen kann. Vergleichbares scheint im dänischen Schulsystem, bisher jedenfalls, eher selten der Fall zu sein, so dass die Bereitschaft, sich unbekannten Herausforderungen zu stellen eher weniger vorhanden ist.

Es war also anfangs in der Tat ein Lehrerprojekt – was per se ja nichts Schlechtes bedeuten muss –, das aber die vielleicht zu naiven und oberflächlichen Erwartungen in der Realität nicht erfüllen konnte. Es ist schade, dass man dann im Verlauf nur in geringem und wiederum zu oberflächlichem Maß in der Lage und bereit war, die Erwartungen an die Realität anzupassen. Es reichte eben nicht, die Klasse in Internationale Klasse umzubenennen oder die Verweildauer in Tondern zu erhöhen und in Niebüll zu senken. Ganz im Sinne des guten alten (deutschen) Idealismus wurde bis zuletzt die Hoffnung aufrechterhalten, die Realität würde sich durch Drehen an solchen Stellschrauben den Erwartungen anpassen.

Der umgekehrte Ansatz wäre wahrscheinlich erfolgreicher gewesen. Hätte man akzeptiert, dass bei den Gegebenheiten und aus unterschiedlichen Gründen sich nun mal nur wenige dänische Schüler, einige der Minderheit und viele deutsche für solch eine Klasse anmelden und dass diese jungen Menschen dann trotzdem am Ende sehr viel mitnehmen, wie die Studie, vor allem aber die Bewertungen durch die Absolventen selbst nahezu unisono belegen, dann wären all die Probleme und Hindernisse, die gemeinhin als Gründe für das Scheitern ausgemacht worden sind, leichter auszuhalten oder gar zu vermeiden gewesen. Solch eher praktische Gründe waren:

- die durch das dänische Gesamtschulsystem bedingte größere psychologische Hürde des Schulwechsels für dänische Schüler,
- die vermeintlich schwierigere Integration der Europaklasse in die Gesamtheit der Schulgemeinde,
- die innerschulische Konkurrenz am TG für am Deutschen interessierte Schüler durch das Angebot eines sogenannten Super-Tysk-Zweiges,
- die mangelnde Unterstützung beim Transport von Tønder nach Niebüll,
- zu wenig Information über die Europaklasse auf dänischer Seite,
- das in Dänemark weitverbreitete Stereotyp, der Unterricht an deutschen Gymnasien sei eher autoritär und anspruchsvoll und man müsse sehr gut Deutsch sprechen, um in der Europaklasse erfolgreich zu sein,
- die in Zeiten der neuen Medien steigende Präsenz des Englischen im öffentlichen Raum in Dänemark bei gleichzeitigem Bedeutungsschwund des Deutschen,
- die in Zeiten der globalisierten Öffentlichkeit geringere Beschäftigung und Identifikation mit der eigenen Region in allen Teilen der Gesellschaft.

5. Fazit: Die Suche nach dem Mehrwert

Ein Gespenst geht um in Europa. Das Gespenst des Nationalismus. Alle Mächte des alten Europa scheinen wiederauferstanden zu sein und haben sich zu einer unheiligen Hetzjagd gegen das moderne Europa verbündet, der neue Zar, französische, dänische, polnische, ungarische Nationalisten und deutsche Pegidisten – und viele andere verwirrte Geister mehr.

Doch man stelle sich vor, man fände in diesen fanatisierten Zeiten vernünftige junge Menschen, die in ihrer Schulzeit nicht nur etwas gelernt haben über Algebra, Textanalyse oder Ökofaktoren, sondern auch ein gründliches, unverwirrbares Verständnis für das erworben haben, was europäische Kultur und Werte ausmachen.

Junge Menschen, die sich der Tatsache bewusst geworden sind, dass es in der großen weiten Welt nicht eben viele Gegenden wie die unsere gibt, in der auf so kleinem Raum sich so viele verschiedene Sprachen, Kulturen und Geschichten friedlich mischen oder koexistieren, dass womöglich gerade das ein Wesens- und Wertekern

des modernen Europas ist. Das stelle man sich vor. Und dann stelle man sich eine regional-transnationale Klasse vor, in der genau solche jungen Menschen genau das lernen. So eine hatten wir mal. Allerdings mit dem Fehler, dass für das Erreichen des Idealzustandes sich zu wenige dänische Schüler anmeldeten. Es war der Versuch einer Kernfusion, ein idealistisches, überambitioniertes Lehrerprojekt, das am eigenen Anspruch und an Realität scheiterte. Nur weil es eine gute, europäische, völkerverständigende Sache ist, würde kaum ein Jugendlicher an eine ausländische Schule dauerhaft wechseln.

Der Vergleich mit den Gymnasien in Perl und Löcknitz unterstreicht dieses: Nach Löcknitz kommen junge Polen, weil ein deutsches Abitur ein größeres Prestige und damit bessere Karriereaussichten verspricht, nach Perl kommen die Luxemburger, weil dort eine im Vergleich zu ihrem Land sehr viel liberalere und modernere Schulkultur herrscht. Solch ein Mehrwert ist in der Europaklasse für junge Menschen nicht auf Anhieb zu erkennen. Trotzdem gibt es auch die immer mal wieder und für diese wenigen und für die nicht so wenigen Niebüller ist die Abschaffung dieser Klasse ein großer Verlust an Entwicklungsmöglichkeit. Es sei nochmals betont, dass so gut wie alle ehemaligen Europaklassenschüler im Nachhinein sagten, sie hätten viel mehr und Wertvolleres gelernt als am Anfang gedacht.

Wie also einen erkennbaren Mehrwert für die dänischen Jugendlichen schaffen? Vielleicht können wir von den Schulen in Löcknitz und Perl lernen. Vielleicht sollten wir, um das Potenzial an interkultureller Abenteuerlust bei den Niebüller Jugendlichen zu erhalten und aber zugleich auch dänische Schüler zu locken, in Tondern eine gemeinsame Klasse einrichten, die die Vorteile der alten Europaklasse bietet, ohne ihre strukturellen Nachteile zu erben. In einer solchen Klasse könnten Mehrsprachigkeit auf erhöhtem Niveau, gemischte Lehrpläne, ein gemischtes Klassenkollegium, transnationale Praktika in Betrieben und Institutionen, Projekte mit Klassen der FPS und vielleicht ein fest verankerter Austausch mit einer Schule in Polen oder Frankreich oder Schweden den Mehrwert gegenüber den anderen Profilen am TG darstellen. Es würde ein großer Teil des administrativen Mehraufwandes wegfallen, aber trotzdem würden am Ende noch Abiturienten stehen, die am eigenen Leib und mit eigenem Verstand erfahren und gelernt haben, dass Freiheit, Gerechtigkeit und Wohlstand sich auf Dauer nur erhalten lassen, wenn man bereit und in der Lage ist, Unterschiede auszuhalten und sich friedlich mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen. Dass dieses europäische Urprinzip aktuell dabei ist, sich von guter Praxis in graue Theorie zu verwandeln, macht eine möglichst enge transnationale Zusammenarbeit gerade in der Bildung bitter nötig.

2017 soll die Kooperation zwischen den beiden Schulen in Form von Unterrichtsprojekten fortgesetzt werden. Dazu haben beide Schulen jeweils eine Klasse im 11. Jahrgang

ausgewählt, in denen einige Lehrkräfte mit dänischen Kollegen des gleichen Faches ein gemeinsames Projekt durchführen sollen. Die Arbeitssprache soll Englisch sein und es sollen gemeinsame Exkursionen oder sogar eine gemeinsame Studienfahrt unternommen werden. Damit schließt sich der Kreis zu den bescheidenen Anfängen vor 25 Jahren. Bei solch einer Form der Zusammenarbeit können in der Regel die Kontakte zwischen den Schülern beider Länder nur oberflächlich und vorübergehend sein und kaum dazu führen, dass Eltern an der Kleidung erkennen, ob ihre Kinder auf eine Party in Dänemark oder in Deutschland eingeladen sind. Aber aus bescheidenen Anfängen hat sich ja schon einmal etwas Großes entwickelt und dieses Mal könnte man im Unterschied zu damals auf die Erfahrungen des ersten Versuches zurückgreifen und vielleicht zu größerem Mischerfolg führen als beim ersten Versuch.

Literatur

Andresen, Mette Lund 2004: Grænsen i hverdagen – grænsen i hovedet. Aabenraa.

Klatt, Martin 2007: Fra modspil til medspil? Grænseoverskridende samarbejde i Sønderjylland / Schleswig 1945 -2005. Aabenraa.

Pedersen, Karen-Margrethe 2009: Europaklassen Tønder – Niebüll, Rapport om en grænseoverskridende dansk –tysk forsøgsklasse 2003 -2006. Syddansk Universitæt.

Steensen, Thomas et al. (Hrsg.) 1995: Geschichte Nordfrieslands. Bredstedt. Nordfiisk Instituut.

Anhang: Notenskala Europaklasse

Notendefinition Europaklasse Tønder - Niebüll	Punktzahlen / Notenbereich	
	10er Skala	Notenbereich
Die Note „sehr gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen in besonderem Maße entspricht. Die Note „sehr gut“ setzt nicht unbedingt die völlige Fehlerfreiheit der Schülerleistung voraus. Die Note 10 entspricht einer in jeder Hinsicht außergewöhnlichen Leistung.	10 - 9,0	1
Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht.	8,9 - 8,0	2
Die Note „befriedigend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen im allgemeinen entspricht.	7,9 - 7,0	3
Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber den Anforderungen im Ganzen noch entspricht.	6,9 - 6,0	4
Die Note „mangelhaft“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen läßt, daß die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können.	5,9 - 4,0	5+
Die Note „ungenügend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, daß die Mängel in absehbarer Zeit kaum behoben werden können.	3,9 - 2,0	5
Die Note „völlig ungenügend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, daß die Mängel in absehbarer Zeit in keiner Weise behoben werden können.	1,9 - 0,1	5-
Die Note „Null“ soll erteilt werden, wenn die gestellte Aufgabe überhaupt nicht oder in gänzlich inakzeptabler Weise bearbeitet worden ist oder wenn keine aufgabenbezogene Lösung vorliegt.	0,0	6

Studentafel Europaklasse

Internationale studieretning med start i 2012 Internationales Profil Schuljahr 2012/13									
Oversigten viser antal ugentlige lektioner a 45 minutter for fagene. I praksis organiseres undervisningen i moduler a 90 minutter; fag med f.eks. 3 ugentlige lektioner har i perioder 1 ugentligt modul og i andre perioder 2 ugentlige moduler. Die Übersicht zeigt die Anzahl der Stunden à 45 Minuten pro Fach. In der Praxis findet der Unterricht in Modulen à 90 Minuten statt; für 3-stündige Fächer gibt es A- und B-Wochen mit jeweils einem bzw. zwei Modulen.									
Fächer	11. Jhg.	12. Jhg.	13. Jhg.	Stunden insgesamt	Niveau	Lehrplan anvendt bekendt	Lehrplan anvendt bekendt	Unterrichtssprache anvendt sprog	
Fag separat undervisning for hiv. danske og tyske elever/ Getrennter Unterricht für deutsche und dänische Schüler	1g	2g	3g		niveau				
Muttersprache/modersmål (dansk/deutsch)	4	4	4	12	A	dansk/deutsch			
Fremdsprache/fremmedsprog (tysk/dänisch)	4	4	4 (0)	12 (8)	A (B) ¹	dänisch/tysk			
fællesfag/gemeinsame Fächer									
Engelsk/engelsk	4	4	5	13	A	europaskoler		engelsk	
Mathematik/matematik	5	5	0	10 ²	B	dansk		dansk/tysk	
Fysik/fysik	3	0	0	3	C	dansk		dansk/tysk	
Chemie/kemi	0	3	0	3	C	dansk		engelsk	
Biologie/biologi	4	4	0	8	B	europaskoler		engelsk	
WIPO /samfundsfag	4	4	5	13	A	tysk		dansk/tysk	
Geschiedte/historie	2	2	4	8	A	europaskoler		dansk/tysk/engelsk	
Religion/religion	0	3	0	3	C	tysk		dansk/tysk	
Sport/sport	2	2	2	6	C	europaskoler		dansk/tysk	
Musik/Kunst/Medien ³	3	0	0	3	C	dansk		dansk	

¹ Die dänischen Schüler belegen Deutsch als Fremdsprache auf B-Niveau und können es im dritten Jahr als Wahlfach auf A-Niveau heben. Für die Erteilung der Allgemeinen Hochschulreife mußte Deutsch auf A-Niveau abgeschlossen werden, alternativ das Deutsche Sprachdiplom.
Die deutschen Schüler müssen Dänisch auf A-Niveau belegen wie bisher und erhalten das dänische Abitur und das deutsche.

² Mathematik wird mindestens auf dem B-Niveau unterrichtet. Das entspricht den Anforderungen von insgesamt 11 Wochenstunden verteilt über 3 Schuljahre (vgl. Deutsches Gymnasium Apenrade)

³ Musik, Kunst oder Medien wird im ersten Jahr als Wahlpflichtfach belegt und in Kursen zusammen mit Schülern aus anderen Klassen des TonderGym unterrichtet.

valgfag i 3g (to valges) / Wahlfächer im 3. Jahr (2 müssen gewählt werden)						
Wahlfächer	11.* Jhrg.	12.* Jhrg.	13.* Jhrg.	gesamt Stunden, je nach Wahl	Niveau	Lehrplan
Valgfag	1g	2g	3g	timer i alt afh. af valg	niveau	anvendt bekendt gørelse
Valgfag						anvendt sprog
Mathematik/matematik	0	0	5	5	A	dansk
Tysk	0	0	5	5	A	dansk
Fysik/fysik	0	0	5	5	B	dansk
Chemie/kemi	0	0	5	5	B	dansk
Sport/Idræt	0	0	5	5	B	dansk
Musik/musik	0	0	5	5	B	dansk
Kunst/billedkunst	0	0	5	5	B	dansk
Medien	0	0	5	5	B	dansk
Psychologie, Philosophie, Design, Wirtschaft	0	0	3	3	C	dansk
Stundenzahl insgesamt/i alt	35	35	32-34	102 – 104 ³		

i 1g foregår al undervisning i Tønder og eleverne følger ferieplanen i Tønder

In der 11/10. Klasse findet der Unterricht in Tønder statt. Die Ferienregelung richtet sich nach den dänischen Schulferien.

i 3g foregår al undervisning i Tønder og eleverne følger ferieplanen i Tønder

In der 13/12. Klasse findet der Unterricht in Tønder statt. Die Ferienregelung richtet sich nach den dänischen Schulferien.

³ Gesamtstundenzahl: Die Stundenzahl erfüllt die geforderten mindestens 97 Wochenstunden à 45 Minuten der Profileroberstufe.

„Terra Transoderana: Deutsch-Polnische Unterrichtsentwicklung“– Unterrichtsgegenstand Grenzregion¹

1. Einleitung

Das Netzwerkprojekt „Terra Transoderana: Deutsch-Polnische Unterrichtsentwicklung“ (poln. „Terra Transoderana: polsko-niemieckie koncepcje dydaktyczne“) wurde von Anfang April 2010 bis Ende August 2012 vom Förderverein Schloß Trebnitz Bildungs und Begegnungszentrum e.V. in Zusammenarbeit mit den Universitäten Poznań und Hamburg sowie mit Unterstützung der Euroregion Pro Europa Viadrina, dem Landesjugendamt des Landes Brandenburg und dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk (poln. Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży) organisiert. 30 beteiligte Lehrerinnen und Lehrer aus Deutschland und Polen haben grenzüberschreitende Unterrichtseinheiten zu regionalen Themen in binationalen Teams entworfen. Dabei wurden sie auch in den Bereichen Kontakt-, Begegnungs- und Exkursionsdidaktik während 2 Tagungen fortgebildet und von eingeladenen Fachreferentinnen und -referenten, Didaktikerinnen und Didaktikern und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren inhaltlich und prozessorientiert unterstützt, die die Arbeit der Teams zusätzlich durch ein Online-Coaching begleiteten. Als Bezugspunkte dienten hier die benachbarten Regionen des deutsch-polnischen Grenzraumes – Lebusener Land (Wojewodschaft Lubuskie, poln. województwo lubuskie, Landkreis Gorzów, poln. powiat gorzowski) und Märkisch-Oderland, die im Europa der Regionen als Euroregion Pro Europa Viadrina zunehmend politisch, kulturell und wirtschaftlich zusammenwachsen und auf eine lange gemeinsame Tradition zurückblicken können. Alle konzipierten Unterrichtseinheiten wurden in Form von 8 deutsch-polnischen Jugendbegegnungen erprobt, an denen ca. 130 Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten der Oder teilgenommen haben.²

¹ Der vorliegende Text ist ein leicht veränderter Nachdruck des schon veröffentlichten Beitrages (vgl. Lis 2013, 118-130).

² Der verkürzte Projektbericht ist in der Broschüre der Euroregion Pro Europa Viadrina zu finden (vgl. Euroregion Pro Europa Viadrina 2015). URL: http://www.euroregion-viadrina.de/wp-content/uploads/dokumente/SPF-NWP_Best-Practice-Broschuere%202009-2015.pdf [Stand 8.09.2016]. Das Projekt wurde auch in Lis 2014, 297-300 vorgestellt.

2. Konzeptionelle Grundlagen

Der Kerngedanke des Projektes lag in der didaktischen Erschließung der mit der deutsch-polnischen Grenzregion verbundenen Thematik aus der Perspektive diverser Schulfächer. Dadurch wurde mit einer gewissen Neuentdeckung der Euroregion Pro Europa Viadrina gerechnet, die in den Augen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler als interkultureller Raum und zugleich als attraktiver Ort des europäischen Zusammenwachsens mit Zukunftsperspektiven wahrgenommen werden konnte. Die Fortbildungsphase des Projektes zielte vor allem auf den Erfahrungsaustausch, der bei der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften aus Deutschland und Polen an grenzüberschreitenden Unterrichtseinheiten stattfinden konnte, und auf die Entwicklung eines dauerhaften Netzwerkes von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die im Rahmen des schulischen und außerschulischen SchülerInnenaustausches zusammenarbeiten konnten. Methodisch ging es auch um die Verbindung von Elementen einer theoretischen Schulung mit denen einer praktischen Erprobung der entwickelten Unterrichtseinheiten. Konzeptionell hat man dabei auf ausgewählten Aspekten der Kontaktdidaktik³ basiert.

Als Kontakt ist [...] zunächst jede Art einer Begegnung zwischen den Lernenden und den (sprachlichen und landeskundlichen) Inhalten sowie Formen der ablaufenden Lernprozesse zu verstehen, Didaktik meint dann das komplexe Feld der adressatengerechten Auswahl, Anordnung, Aufbereitung, Vermittlung und Begleitung dieser Begegnungen. (Badstübner-Kizik 2010, 100)

Die Unterrichtseinheiten ermöglichten den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu regionalen Themen in Anlehnung an die konkreten Schulfächer und initiierten Kontakt zu didaktisierten regionsorientierten Unterrichtsgegenständen durch Einbeziehung ausgewählter Exkursionsorte.⁴ Die Einbindung dieser Exkursionsorte als Informationsträger und zugleich außerschulisches Unterrichtsmedium konnte den Lernprozess – im Rahmen der einzelnen Unterrichtseinheiten – intensivieren, indem die behandelten Inhalte auch mithilfe außertextueller Quellen vermittelt werden konnten. Somit wurden die Schülerinnen und Schüler motiviert, beim Umgang mit den Unterrichtsgegenständen alle Sinne zu aktivieren, was den Grundsätzen des multisensorischen Lernens entspricht.

Die Unterrichtseinheiten wurden nach der klassischen Projektmethode entwickelt.

³ Der Begriff Kontaktdidaktik wurde von Badstübner-Kizik (vgl. dazu z.B. Badstübner-Kizik 2006, 425,-456; 2007, 708-716; 2010, 99-102; 2012, 19-31; 2013, 469-480) in die Fachliteratur eingeführt. Vgl. auch Lis 2012, 84-85.

⁴ Ausführlicher zur Kontaktdidaktik im Kontext der deutsch-polnischen Grenzregion schreibt Badstübner-Kizik 2012, 19-31. Die Problematik der Exkursionsdidaktik in Bezug auf Grenzüräume wird bei Busch 2012, 60-68 erläutert.

Durch entsprechende Aufgabenstellungen wurden handlungs- und produktorientiertes Lernen angeregt. In deutsch-polnischen Teams haben die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit selbständig geplant und die eingesetzten Ziele schrittweise erreicht, um gegen Ende der Unterrichtseinheit ein Endprodukt vorzustellen.

3. Projektverlauf

Die Planungsphase umfasste eine Reihe von Vorbereitungstreffen, bei denen das Konzept einer deutsch-polnischen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer erarbeitet wurde. Das Leitungsteam hat zudem nicht nur Anträge auf Projektfinanzierung angefertigt und sie in entsprechenden Förderinstitutionen gestellt, sondern in erster Linie den Projektverlauf diskutiert, besonders mit Rücksicht auf die theorie- sowie praxisorientierten Projektphasen und, vor allem, auf die beiden Zielgruppen – die Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend konzipierte man einen vorläufigen Projektplan, dessen Realisierung auf 2 Jahre vorgesehen wurde. Es wurden Kontakte mit den potenziellen Projektteilnehmenden sowohl auf der deutschen als auch auf der polnischen Seite aufgenommen, bei der gleichzeitigen Durchführung einer intensiven Werbekampagne. Die Informationen über das Projekt waren im Internet u.a. auf der Homepage des Deutsch-Polnischen Jugendwerks⁵, auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg⁶ und auf der JOE-List⁷ zu finden. Einladungen sowie Flyer in deutscher und polnischer Version wurden verteilt. Über 100 in der Euroregion Pro Europa Viadrina tätige Lehrerinnen und Lehrer wurden wegen der Teilnahme am Projekt persönlich angesprochen. Gleichzeitig führten das Leitungsteam und die zur Mitarbeit eingeladenen Didaktikerinnen und Didaktiker eine umfangreiche Rechercharbeit durch mit dem Ziel, Arbeitsmaterialien für die erste Fortbildungstagung vorzubereiten. Zu den jeweiligen regionsorientierten Themen wurden Listen mit ausgewählter Fachliteratur, CD-, DVD- und Videoquellen zusammengestellt, die bei der Entwicklung der künftigen Unterrichtseinheiten

⁵ Die Information befand sich auf folgenden Homepages des Deutsch-Polnischen Jugendwerks: <http://www.dpjw.org/> (in deutscher Fassung) und <http://www.pnwm.org/> (in polnischer Fassung). Den Flyer kann man noch im Internet finden – auf Deutsch: http://www.dpjw.org/fileadmin/user_upload/files/1284131952_flyer_lehrerfortbildung_de.pdf [Stand: 8.09.2016] und auf Polnisch: http://www.dpjw.org/fileadmin/user_upload/files/1284131373_ulotka_terra_transoderana.pdf [Stand: 8.09.2016].

⁶ Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg (<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/>) ist ein Internetportal des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg, das als Informations-, Kommunikations- und Kooperationsplattform für schulische und außerschulische Einrichtungen in Berlin und im Land Brandenburg dient. Die Internetseite mit der Projektinformation ist immer noch abrufbar: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/tools/einzelansicht-der-aktuellen-meldung/?tx_ttnews%5Bpointer%5D=36&tx_ttnews%5BbackPid%5D=1726&tx_ttnews%5Btt_news%5D=3868&cHash=22cdd9d5c59461b4c502850c798f034f [Stand: 8.09.2016].

⁷ Über JOE-List (<http://joe-list.de/>) wurden Informationen über die Abschlussveranstaltung verbreitet (die anfangs für April 2011 geplant wurde). Die Information wurde über den JOE-List-Verteiler als E-Mail verschickt.

verwendet werden konnten. Da die Unterrichtseinheiten auch Arbeit in einem außerschulischen Raum in der deutsch-polnischen Grenzregion beinhalten sollten, ist ein Verzeichnis von Exkursionszielen in der Euroregion Pro Europa Viadrina (den Orten von historischem, politischem, kulturellem, naturwissenschaftlichem und ökologischem Interesse) entstanden.

Für Oktober 2010 wurde die Durchführung der ersten Fortbildungstagung⁸ eingeplant und im Februar 2011 fand die zweite Fortbildungstagung statt. Die erste Fortbildungstagung diente als eine Auftaktveranstaltung. Die daran teilnehmenden Lehrkräfte bekamen die Möglichkeit, sich näher kennen zu lernen und ihre Erfahrungen aus dem Schulalltag an der deutsch-polnischen Grenze auszutauschen. Erst dann bekamen sie auch eine klare Vorstellung von der gesamten Projektidee und deren nacheinander folgenden Phasen.⁹ Zudem bildeten sie binationale Arbeitsteams und entschieden sich für konkrete Themen ihrer Unterrichtseinheiten, an denen sie bis zur zweiten Fortbildungstagung intensiv arbeiteten. Sie konnten dabei die früher eingesammelten Arbeitsmaterialien verwenden und zu den Beständen der speziell dafür errichteten Tagungsbibliotheken¹⁰ greifen. Unterstützt wurden sie von den Fachreferentinnen und -referenten und Didaktikerinnen und Didaktikern, auch in der Pause zwischen den beiden Fortbildungstagungen, im Rahmen eines Online-Coaching. Neben kurzen Gesprächsrunden mit zu den Fortbildungstagungen eingeladenen Expertinnen und Experten, die jeder einzelnen Unterrichtseinheit gewidmet wurden, boten die Fachreferentinnen und -referenten auch methodische Workshops an. Inhaltlich umfassten diese Workshops die Grundlagen der Kontakt-, Begegnungs- und Exkursionsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der Fragen der interkulturellen Kommunikation bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von deutsch-polnischen Jugendbegegnungen.¹¹

Die entwickelten Unterrichtseinheiten bezogen sich auf ausgewählte Inhalte der

⁸ Über die erste Fortbildungstagung wurde in Talarczyk 2011 berichtet.

⁹ Noch vor der Auftaktveranstaltung wurden den Projektteilnehmenden ausreichende Infomaterialien zur Projektidee und ein vorläufiges Verlaufsprogramm per E-Mail zugeschickt. Bei der ersten Fortbildungstagung bekamen sie außerdem einen detaillierten Einblick in die einzelnen Projektphasen.

¹⁰ Die für die erste Fortbildungstagung errichtete Tagungsbibliothek bestand aus ausgewählten Positionen der Fachliteratur zur methodischen und didaktischen Erarbeitung der Themen, die als Inhalte einer grenzüberschreitenden Unterrichtseinheit aus der deutsch-polnischen Perspektive behandelt werden konnten (z.B. literarische Werke über die Mark Brandenburg von Theodor Fontane, Problematik der Aussiedlungen im Kontext der 1945 entstandenen deutsch-polnischen Grenze usw.). Die Tagungsbibliothek für die zweite Fortbildungstagung beinhaltete Fachliteratur sowie CD-, DVD- und Videoquellen zu konkreten Themen der konzipierten Unterrichtseinheiten, die als Lernmaterialien und Medien verwendet werden konnten.

¹¹ Die Thesen der jeweiligen Workshops wurden in Beiträgen in der Projektpublikation beschrieben (zur Kontaktdidaktik vgl. Badstübner-Kizik 2012, 19-31; zur Begegnungsdidaktik vgl. Stork/Adamczak-Krysztowicz 2012, 32-42; zur Exkursionsdidaktik vgl. Busch 2012, 60-68; zu Fragen der interkulturellen Kommunikation in Austauschprogrammen für Schülerinnen und Schüler vgl. Hiller 2012, 43-53).

konkreten Schulfachbereiche:

A) historische Bildung

- Eine der Unterrichtseinheiten wurde der Geschichte des Templerordens in der mittelalterlichen Mark Brandenburg und seinen immer noch lebendigen Geschichtsbildern in der heutigen deutsch-polnischen Grenzregion gewidmet. Die daran teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II führten Kleinfeldforschungen in den Überresten der ehemaligen Komtureien Lietzen und Quartschen (nunmehr Chwarszczany) durch. Im Vorfeld bekamen sie methodologische Hinweise für die Dokumentationsarbeit in den Bereichen Interviewen, Notieren und Fotografieren, um Expertinnen- und Expertengespräche vorzubereiten, vor Ort durchzuführen und zusammenzufassen. Zusätzlich, nachdem sie in die Techniken der Datenerhebung eingeführt wurden, konzipierten sie eine Umfrage zur Wahrnehmung der Tempelritter, die unter ca. 50 Bewohnerinnen und Bewohner der Region durchgeführt und ausgewertet wurde. Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen wurden in Form von Collagen, Präsentationen und Berichten am Ende des Projektes vorgestellt (mehr dazu in Gąsecki/Lapshin 2012, 102-115).
- In einer anderen Unterrichtseinheit, die für Schülerinnen und Schüler der Grundstufe konzipiert war, wurde die Preußische Ostbahn als Ausgangspunkt zur Reflexion über Motive und Bedeutung des Reisens in Vergangenheit und Gegenwart thematisiert. Im Rahmen einer eintägigen Exkursion fuhren die Teilnehmenden auf der Strecke Berlin/Lichtenberg – Gorzów Wielkopolski – Trebnitz mit dem Zug. Unterwegs fotografierten sie die besuchten Bahnhöfe der ehemaligen Preußischen Ostbahn. Zudem führten sie Kurzgespräche mit den mitfahrenden Personen durch, von denen sie Informationen zu ihren persönlichen Reisemotiven und -erfahrungen sowie zur Geschichte der ausgewählten Bahnhofsgebäude bekamen. Durch die aus den gesammelten Materialien gefertigten Collagen wurde später der Streckenverlauf der Preußischen Ostbahn in der heutigen deutsch-polnischen Grenzregion rekonstruiert, der aktuelle Zustand der einzelnen Bahnhöfe mit ihrer früheren Funktion verglichen und eigene Ideen für ihre zukünftige Gestaltung entwickelt (mehr dazu in Busch et al. 2012, 116-125).
- Eine weitere Unterrichtseinheit für Schülerinnen und Schüler der Grundstufe wurde den Dampflokomotiven und ihrer Präsenz in Vergangenheit und Gegenwart gewidmet. Den Schwerpunkt der ersten Phase dieser Unterrichtseinheit bildeten Aufgabensequenzen, die als Stationen bezeichnet wurden. Bei jeder Station mussten die Teilnehmenden, die in deutsch-polnischen Tandems arbeiteten, eine bestimmte Aufgabe lösen. Dabei wurde aber der Unterrichtsgegenstand Dampflokomotive

aus Perspektive verschiedener Schulfächer (Geographie, Mathematik, Geschichte, Physik, Kunst und Literatur) betrachtet. Durch interdisziplinäres Denken und Handeln erwarben die Schülerinnen und Schüler ein umfangreiches Wissen über die Geschichte der Dampflokomotiven, was durch einen thematischen Museumsbesuch¹² ergänzt wurde. In der zweiten Phase der Unterrichtseinheit nahmen die Schülerinnen und Schüler an einer Dampflokiparade¹³ teil. Diese methodische Herangehensweise ermöglichte, den Unterrichtsgegenstand Dampflokomotive zuerst anhand von didaktisierten Text-, Bild- und Tonmaterialien zu erkunden und dann, bei einem Museums- und Dampflokiparadebesuch, hautnah zu erleben und individuell zu reflektieren (mehr dazu in Dziubek et al. 2012, 126-134).

B) literarische Bildung

- In diesem Bereich ist eine Unterrichtseinheit entstanden, in der Diktaturerfahrungen in Deutschland und Polen in den literarischen Werken „Furcht und Elend des Dritten Reiches“ von Bertolt Brecht und „Striptease“ von Sławomir Mrożek angesprochen wurden. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II hatten die Gelegenheit zur Analyse und Bewertung der in der Literatur dargestellten Verhaltens- und Handlungsweisen unter Bedingungen von Gewaltherrschaft. Mithilfe von theaterpädagogischen Mitteln erarbeiteten sie die wichtigsten Charakteristika des epischen und absurden Theaters und entwickelten, in Anlehnung daran, eigene szenische Ausdrucksformen (mehr dazu in Blessing/Busch 2012, 91-101).

C) sprachliche Bildung

- Eine konzipierte Unterrichtseinheit umfasste Englischunterricht, der in einer deutsch-polnischen Gruppe von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II mit dem Sprachniveau A2/B1 im Englischen durchgeführt werden kann. Die Unterrichtseinheit bot ihnen die Gelegenheit, über ihre musikalischen Vorlieben zu sprechen (und dabei den Wortschatz aus diesem Themenbereich zu erweitern und entsprechende Gesprächsstrategien zu üben), was ein guter Ausgangspunkt zur Reflexion über die Bedeutung der Musik für die Jugendlichen auf beiden Seiten der Oder war. Zum thematischen Schwerpunkt der Unterrichtseinheit

¹² Die Schülerinnen und Schüler besuchten eine Ausstellung „Volldampf voraus! Mit Dampf und Energie von England nach Berlin“ im Deutschen Technikmuseum in Berlin und das Lokomotiv-Museum mit einem alten Lokschiuppen in Wolsztyn.

¹³ Die Dampflokiparade findet regelmäßig jedes Jahr (Anfang Mai) in der polnischen Kleinstadt Wolsztyn statt.

wurde das alljährlich organisierte Festival Przysanek Woodstock [dt. Haltestelle Woodstock], das als ein internationaler Akzent moderner Jugendkultur an der deutsch-polnischen Grenze betrachtet wurde. Mit besonderer Berücksichtigung des Woodstock-Festivals 1969 verfolgten die Schülerinnen und Schüler den Entwicklungsweg des Festivals, und zwar durch eine umfangreiche Recherchearbeit sowie ein selbst vorbereitetes und durchgeführtes Interview mit einem der Mitveranstalter des heutigen Przysanek Woodstock. Alle in der Unterrichtseinheit angesprochenen Inhalte wurden von ihnen in kurzen Zeitungsartikeln zusammengefasst, die in binationalen Kleingruppen auf Englisch verfasst wurden. Przysanek Woodstock wurde dabei als eine gemeinsame deutsch-polnische Veranstaltung interpretiert, die einen wichtigen Beitrag bei der Grenzüberwindung leistet (mehr dazu in Antoniewicz-Gawron/Janachowska-Budych 2012, 77-90).

D) berufsbezogene Bildung

- Die Spezifik des grenznahen Arbeitsmarktes im Bereich der Gastronomie wurde in einer Unterrichtseinheit für Schülerinnen, Schüler und Auszubildende der gastronomischen Branche angesprochen. Die Teilnehmenden analysierten ein Fallbeispiel eines Restaurants an der deutsch-polnischen Grenze, das sich in einer schlechten finanziellen Lage befindet. Mit Hilfe von recherchierten Informationen über europäische Bildungs-, Struktur- und Förderprogramme entwickelten sie geeignete Handlungsstrategien, die zur Lösung des Fallbeispiels dienen könnten, und präsentierten sie der Öffentlichkeit. Darüber hinaus reflektierten sie über die Chancen des europäischen Zusammenwachsens der regionalen gastronomischen Branche (mehr dazu in Klapper/Strebel 2012, 135-149).
- Eine andere Unterrichtseinheit für Schülerinnen, Schüler und Auszubildende, diesmal aus der Kfz-Branche, wurde lokalen Herausforderungen und Chancen in einem gemeinsamen europäischen Wirtschafts- und Arbeitsmarkt im Bereich der Kfz-Werkstätten gewidmet. Die Teilnehmenden arbeiteten an einem Fallbeispiel von 2 Autowerkstätten (einer deutschen und einer polnischen) aus der Grenzregion. Bei dessen Analyse mussten sie entscheiden, ob die beiden miteinander konkurrieren oder kooperieren sollten, um ihre Gewinnaussichten auf dem lokalen Branchenmarkt zu erhöhen. Dementsprechend sollten sie passende Handlungsstrategien in Anlehnung an die zur Verfügung stehenden europäischen Unterstützungsprogramme entwickeln. Diese wurden dann beim Besuch in einer deutschen und polnischen Kfz-Werkstatt mit der Realität konfrontiert (mehr dazu in Jędrzejewski/Lewandowska 2012, 150-154).

Alle Unterrichtseinheiten wurden in dem Zeitraum von Mitte Januar 2011 bis Ende

März 2012 im Rahmen deutsch-polnischer Jugendbegegnungen erprobt.¹⁴ Dem breiteren Publikum wurden sie bei der Abschlussveranstaltung Ende April 2012 präsentiert. Zudem wurden sie in der Projektpublikation in deutscher und polnischer Fassung ausführlich beschrieben und mit einem Begleitmaterial versehen, so dass man sie mit anderen Gruppen von interessierten Schülerinnen und Schülern durchführen kann (vgl. Busch/Lis/Müller 2012).

4. Erfahrungsreflexion

Das Projekt bot die Gelegenheit, die in der deutsch-polnischen Grenzregion tätigen Lehrkräfte zusammenzubringen. In erster Linie konnten sie sich über ihre Erfahrungen aus dem Schulalltag austauschen und dabei über die Herausforderungen der Bildungssysteme in verschiedenen Schultypen beiderseits der Oder und aus Perspektive unterschiedlicher Schulfächer reflektieren. Im Laufe des gesamten Projektes haben sie miteinander intensiv kooperiert, nicht nur bei der Entwicklung, sondern auch bei der Realisierung der Unterrichtseinheiten, also bei Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Jugendbegegnungen. Der Transfer der didaktischen und pädagogischen Ansätze betraf den Lehr- und Lernprozess sowie die ihn begleitende Erziehungsarbeit. Das trug vor allem zum Ausbau eines grenzüberschreitenden Netzwerkes von Lehrerinnen und Lehrern aus Deutschland und Polen bei. In manchen Fällen wurde die schon bestehende Schulpartnerschaft durch die Teilnahme an dem Projekt aktiviert und in neue Wege geleitet. Aber es wurden auch neue Kontakte aufgenommen, die weitere Schulpartnerschaften initiiert haben.

Die Erprobung der konzipierten Unterrichtseinheiten in Form der deutsch-polnischen Jugendbegegnungen hat sich bewährt. Ausgewählte Themen, die mit der deutsch-polnischen Grenzregion verbunden waren, wurden in Anlehnung an konkrete Schulfächer (z.B. Geschichts-, Sprach-, Literaturunterricht, Politische Bildung, Berufsbildung usw.) aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten mit den Unterrichtsgegenständen sowohl in den schulischen als auch außerschulischen Räumen – einige Vorbereitungsaufgaben lösten sie im Vorfeld im Klassenzimmer. Mit den richtigen Projektaufgaben setzten sie sich vor allem in der Bildungsstätte und an themenbezogenen Orten in der Region, wie z.B. Museen, Gebäuden, Parkanlagen usw., auseinander. Darüber hinaus hatten sie Zugang zu Informationsträgern verschiedener Art (z.B. Personen, Gegenständen, Gebäuden, Texten usw.), die in einem gewissen Zusammenhang die einzelnen Unterrichtsgegenstände thematisierten. Die Vielfalt

¹⁴ Einige Lehrkräfte haben anfangs einzeln gearbeitet, weil sie leider keine deutschen bzw. polnischen Partnerinnen und Partner für ihre Unterrichtseinheiten gefunden hatten. Deswegen musste man noch potenzielle Projektpartnerinnen und -partner auf der deutschen sowie auf der polnischen Seite ansprechen, was die planmäßige Erprobung aller Unterrichtseinheiten verspätet hat.

an Lernmaterialien und Lernräumen übte einen großen Einfluss auf den Anstieg der Attraktivität des Lernprozesses aus. Durch die regionale Thematik wirkten die Unterrichtseinheiten auch auf die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler Interesse weckend. Neben dem Wissen wurden dabei auch soziale Kompetenzen erworben. Die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler aus dem Nachbarland war einerseits eine sprachliche Herausforderung, andererseits ein anziehender Kommunikationsfaktor, der die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz unterstützt hat. Die Schülerinnen und Schüler haben gelernt, wie man in einem binationalen Team effektiv arbeiten kann. Zudem übten sie die für Lernzwecke besonders wichtigen Fertigkeiten, die auf Informationsverarbeitung (z.B. Recherchieren, Auswahl, Präsentieren, Bewerten usw.) konzentriert wurden (vgl. Lis 2014, 300-302).

Alle damit verbundenen Ausführungen, Reflexionen und Empfehlungen wurden in der Projektpublikation beschrieben. Hinweise darauf wurden über das Schulverwaltungs-, Kultur- und Sportamt des Landkreises Märkisch-Oderland an Lehrerinnen und Lehrer verschickt. Informationsmaterialien wurden auch an die Schulämter Frankfurt (Oder) und Gorzów Wielkopolski versendet. Das Bildungsministerium hat ebenfalls in den entsprechenden Gremien auf das Projekt hingewiesen.

5. Fazit und Ausblick

Vier Jahre nach dem Abschluss des Projektes lässt sich feststellen, dass es seine Funktion – als Gelegenheit zu grenzüberschreitender Begegnung, fachlichem Austausch und methodisch-didaktischer Zusammenarbeit – erfüllt hat. Die Idee einer deutsch-polnischen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer aus der Grenzregion stieß auf ein relativ breites Interesse der Zielgruppe. Das Engagement konnte man auf beiden Seiten – sowohl bei den Lehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern – sehen, was auch die These bestätigt hat, dass die Erschließung der regionalen Themen in Anlehnung an konkrete Schulfächer keine schlechte Idee war. In der Zwischenzeit haben die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer bestätigt, dass sie immer noch im Kontakt stehen, um weitere grenzüberschreitende Projekte mit ihren Schülerinnen und Schülern durchführen zu können. Es freut auch die Tatsache, dass die im Rahmen des Projektes erarbeiteten Unterrichtseinheiten modifiziert und in anderen Gruppenkonstellationen durchgeführt wurden.

Im Laufe des Projektes wurde die deutsch-polnische Grenzregion auch als Bildungslandschaft hervorgehoben, die in sich interessante Unterrichtsgegenstände versteckt. Die Thematisierung dieser Unterrichtsgegenstände eröffnete vor den beteiligten Schülerinnen und Schülern neue Lernchancen. Die Umgebung, die sie als Raum des alltäglichen Lebens schon gut kennen, haben sie wieder entdeckt, indem sie sich über

ihr historisches Erbe, ihren kulturellen Reichtum und ihr wirtschaftliches Potenzial klar wurden. Das hatte einen positiven Einfluss auf das Image der Euroregion Pro Europa Viadrina, die – trotz kritischer Kommentare zu ihrer angeblich schlechten Lage – in den Augen der Schülerinnen und Schüler zur Region von kreativen Herausforderungen und weitreichenden Perspektiven geworden ist.

Literatur

Antoniewicz-Gawron, Ewa/ Janachowska-Budych, Marta 2012: Love, friendship and music on the border. Przystanek Woodstock as a meeting place of Polish and German youth. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.77-90.

Badstübner-Kizik, Camilla 2006: Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Badstübner-Kizik, Camilla 2007: Kontaktdidaktik – ein mögliches Konzept für den DaF-Unterricht in Mitteleuropa? In: Schmitz, Walter/ Joachimsthaler, Jürgen (Hrsg.): Zwischeneuropa / Mitteleuropa. Sprache und Literatur in interkultureller Konstellation. Akten des Gründungskongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes. Dresden: Thelem, S.708-716.

Badstübner-Kizik, Camilla 2010: Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Vol. 15, Nr. 2, S.99-112.

Badstübner-Kizik, Camilla 2012: Gemeinsam lernen im Grenzbereich? Zu den Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.19-31.

Badstübner-Kizik, Camilla 2013: Deutsch lernen in Mitteleuropa. Zu den Grundlagen einer regionalen Kontaktdidaktik. In: Fiala-Fürst, Ingeborg/ Joachimsthaler, Jürgen/ Schmitz, Walter (Hrsg.): Mitteleuropa. Kontakte und Kontroversen. Dokumentation des II. Kongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes (MGV) in Olmütz. Dresden: Thelem, S.469-480.

Blessing, Lena/ Busch, Matthias 2012: „Aber wie soll ich denn entscheiden?“ – Persönliche Freiheit unter Bedingungen der Gewaltherrschaft in Theaterstücken von Brecht und Mrożek. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.91-101.

Busch, Matthias 2012: „Sieh das Gute liegt so nah“ – Didaktische Grundlagen

- für grenzüberschreitende Exkursionen in der deutsch-polnischen Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.60-68.
- Busch, Matthias et al. 2012:** Unsere Ostbahn – Auf der Schiene durch die deutsch-polnische Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.116-125.
- Busch, Matthias/ Lis, Tomasz/ Müller, Darius (Hrsg.) 2012:** Lernen jenseits der Oder. Lehrerhandreichung für deutsch-polnische Unterrichtsprojekte. Konzepte und Materialien für regionalspezifische Unterrichtseinheiten. Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza.
- Dziubek, Dorota et al. 2012:** Dampflokparade – Ein interkulturelles Projekt rund um Dampflokomotiven. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.126-134.
- Euroregion Pro Europa Viadrina 2015:** Small Projekt Fund und Netzwerkprojekte. Best Practice – Beispiele / Fundusz Małych Projektów i Projekty Sieciowe. Przykłady dobrych praktyk. Gorzów Wielkopolski / Frankfurt (Oder): Euroregion pro Europa Viadrina, S. 56-57.
- Gąsecki, Maciej/ Lapshin, Sergey 2012:** Auf den Spuren der Tempelritter in der Grenzregion – Geschichtsbilder in Deutschland und Polen. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.102-115.
- Hiller, Gundula Gwenn 2012:** Interkulturelle Kompetenz für deutsche und polnische Jugendliche in der Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.43-53.
- Jędrzejewski, Łukasz/ Lewandowska, Marzena 2012:** Zwischen Konkurrenz und Kooperation? – Zukunftsperspektiven für Kfz-Werkstätten in der Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.150-154.
- Klapper, Jochen/ Strebel, Hanna 2012:** Der Fall „Restaurant Oderterrassen“ – Lebens- und Arbeitsperspektiven in der Grenzregion. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.135-149.
- Lis, Tomasz 2012:** Rozwój „kompetencji granicznej“ poprzez pracę projektową w polsko-niemieckim regionie przygranicznym. In: Filipowicz-Tokarska, Ksymbena/ Chojnowski, Przemysław (Hrsg.): Bariery i/jako wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Słubice: Collegium Polonicum, S.81-90.
- Lis, Tomasz 2013:** „Terra Transoderana: Deutsch-Polnische Unterrichtsentwicklung“ – Erschließung der Grenzregion als Bildungslandschaft. In: Busch, Matthias/ Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): Europa leben und gestalten. Transnationale Bildungs-

und Beteiligungsformen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Trebnitz: Schloß Trebnitz e.V., S.118-130.

Lis, Tomasz 2014: Projekt edukacyjny jako element współpracy transgranicznej w polsko-niemieckim regionie przygranicznym. In: Brzezińska, Anna Weronika/Schmidt, Jacek (Hrsg.): Regiony i regionalizmy w Europie. Badania – Kreacje – Popularyzacje. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, S.293-305.

Stork, Antje/ Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia 2012: Interkulturelle Begegnungen planen und durchführen. In: Busch/Lis/Müller 2012, S.32-42.

Talarczyk, Andrzej 2011: Widziane znad Odry 3. In: Kwartalnik Drezdenecki, Vol. 53, No. 1, S.4-7.

Grenzenlos lernen?

Schulporträts transnationaler Schulen in europäischen Grenzregionen

Im Rahmen der Fachkonferenz „*Schule grenzenlos vernetzen*“ – *Transnationale Bildungslandschaften in europäischen Grenzregionen entwickeln und gestalten* fand im Februar 2016 ein Austausch von Schulpraktikern und Akteuren der außerschulischen Bildungsarbeit aus unterschiedlichen Grenzregionen über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten transnationaler Bildungsarbeit statt.

Einen Überblick über Formate und Erfahrungen grenzübergreifenden Lernens in Europa bieten die folgenden Schulporträts.¹ In ihnen werden unterschiedliche traditionsreiche und neu gegründete binationale Schulmodelle vorgestellt. Die Beiträge geben Einblicke in Chancen und Herausforderungen innovativer transnationaler Schularbeit ganz unterschiedlicher Grenzregionen. Dabei werden die jeweiligen Schulporträts ergänzt durch Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. den beteiligten Lehrkräften. Es werden porträtiert: das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken, die Europaschule Löcknitz, das Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum Perl und die deutsch-dänische Europaklasse der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll.

¹ Die Schulporträts wurden gemeinsam mit den Schulen erstellt und basieren teilweise auf Texten ihrer Internetauftritte.

Das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken



Das Deutsch-Französische Gymnasium (DFG) wurde am 25. September 1961 eröffnet. Damit war das erste Modell eines binationalen Gymnasiums auf der Grundlage von in beiden Ländern anerkannten Bildungszielen geschaffen. Diese Schule sollte ein Symbol der sich immer noch entwickelnden deutsch-französischen Verständigung werden. Sie stellte jedoch zunächst lediglich eine Kooperation zwischen einer deutschen und einer französischen weiterführenden Schule dar. In dieser Phase ging man daran, gemeinsame harmonisierte Lehrpläne zu entwickeln. Den Abschluss dieser mühevollen Arbeit bildeten das „Abkommen über die Errichtung deutsch-französischer Gymnasien und die Schaffung eines deutsch-französischen Abiturs“ sowie die „Bedingungen für die Zuerkennung des Abiturzeugnisses vom 10. Februar 1972“. Im Juni 1972 machten die ersten Schülerinnen und Schüler das gemeinsame Abitur. Man sprach damals von einem Modellfall für die europäische Integrationspolitik auf dem Gebiet des Schulwesens, und es entstanden nach diesem Vorbild im Jahr 1972 noch eine Partnerschule in Freiburg/Br. und eine weitere 1982 in Buc bei Versailles. Seit 1977 ist gesetzlich geregelt, dass das DFG in Saarbrücken eine staatliche Schule des Saarlandes ist. Schulträger ist seit 1992 der Regionalverband Saarbrücken.

Das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken ist eine binationale Begegnungsschule mit mehr als 1000 Schülerinnen und Schüler und einer pädagogischen Mannschaft von mehr als 100 Erwachsenen, in der Schülerinnen und Schüler und

Lehrerinnen und Lehrer beider Muttersprachen miteinander lernen und arbeiten. Hierbei begegnen sich zwei Schulsysteme und Konzeptionen von Unterricht, welche sich gegenseitig bereichern und zu einem dritten Weg entwickeln.

Schülerinnen und Schüler aus der Region Saar-Lor-Lux sollen fit gemacht werden für Europa, indem sie täglich in binationalen Gruppen lernen und arbeiten, zur Mehrsprachigkeit erzogen werden, Interkulturelle Kompetenz erwerben und vorbereitet werden auf den zweisprachigen Arbeitsmarkt in der Region.

Dies geschieht durch:

- verstärkten Unterricht in den Partnersprachen im ersten Jahr und deutsch-französischen Lehrertandems im zweiten und dritten Jahr,
- bilingualen Sachfachunterricht in der Partnersprache mit muttersprachlichen Lehrkräften,
- früh einsetzenden Englischunterricht im zweiten Jahr,
- Vermittlung weiterer europäischer Sprachen: Spanisch und Italienisch,
- integrierte binationale Lerngruppen von Anfang an bis hin zu komplett integrierten deutsch-französischen Klassen ab dem vierten Jahr,
- passgenaue Angebote für Kinder ohne Kenntnisse in der Partnersprache, für bikulturelle Schülerinnen und Schüler (Kinder aus deutsch-französischen Familien) und für Kinder mit bereits guter mündlicher Kompetenz in der jeweiligen Partnersprache (z.B. Kinder aus bilingualen Grundschulen),
- Kooperation mit den Arbeitsagenturen des Saarlandes und Lothringens,
- Präsentation binationaler Studiengänge im Rahmen der Berufsorientierung,
- Austauschmaßnahmen und COMENIUS-Projekte,
- einen binationalen Abschluss, der zur uneingeschränkten Studienberechtigung in beiden Ländern führt: das Deutsch-Französische Abitur. Der komplett integrierte Unterricht in der Sekundarstufe II führt dazu, dass unsere Abiturienten sprachlich in der Lage sind, jedes Fach in der Partnersprache zu studieren.

Sekundarstufe I

Orientierungsphase (Klasse 5)

Die Lehrpläne stimmen in dieser Klassenstufe noch mit denen der übrigen saarländischen Gymnasien überein. Die erste Fremdsprache ist Französisch und wird mit acht Wochenstunden besonders intensiv unterrichtet. Das Fach Bildende Kunst wird von Anfang an in französischer Sprache von einer Muttersprachlerin unterrichtet.

Um die Kinder bestmöglich in das neue Schulsystem einzuführen, führen wir mit ihnen zwei Projekte durch: einen Aufenthalt in einem erlebnispädagogischen Zentrum zu Beginn des Schuljahres und eine mehrtägige Schulung in Arbeitstechniken und Arbeitsmethodik im ersten Halbjahr. Außerdem wird in Klassenstufe 5 ein Programm zur Stärkung des Selbstvertrauens (Lions-Quest) durchgeführt.

Klassen 6 bis 9

Alle Schülerinnen und Schüler beginnen in Klasse 6 mit der zweiten Fremdsprache Englisch. In Klasse 8 wählen sie als dritte Fremdsprache Latein oder Spanisch. Es besteht die Möglichkeit, das Latinum zu erwerben.

Ein Übergang zu anderen Gymnasien ist in der Sekundarstufe I jederzeit möglich, wenn die Sprachenfolge übereinstimmt.

Durch die frühzeitige Integration wird einerseits die Sprachkompetenz der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen gleichmäßig unterstützt und andererseits die Kompetenz in der Partnersprache bei den einsprachigen Schülerinnen und Schüler besonders gefördert.



Sekundarstufe II

Klassen 10 – 12 bzw. Seconde bis Terminale

In der Sekundarstufe II gibt es kein Kurssystem, sondern drei Zweige: einen sprachlich-philosophischen Zweig L, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig S und einen wirtschaftswissenschaftlichen Zweig ES.

Die Klassen sind voll integriert und der Unterricht wird von deutschen bzw. französischen Muttersprachlern erteilt.

Der Schulalltag ist geprägt von Elementen aus dem französischen und dem deutschen Schulsystem. Statt der Noten von 1 bis 6 und der Punkte-Skala von 15 Punkten gibt es 10 Notenstufen. Statt in Halbjahre ist das Schuljahr in Trimester eingeteilt, sodass Schülerinnen und Schüler und Eltern in kürzeren Intervallen umfassend durch drei Zeugnisse pro Jahr über den Leistungsstand informiert werden. Die Sommerferien dauern grundsätzlich acht Wochen und liegen im Juli und im August. Die DFG-eigenen Lehrpläne berücksichtigen Inhalte und Vorgaben sowohl der saarländischen als auch der französischen Erziehungstradition. Der verbindliche Schultag ist auf den Morgen konzentriert, dafür findet zweimal im Monat am Samstag Unterricht statt. Dadurch führt das achtjährige Gymnasium (G8) nicht zu überlangen Schultagen. Bis zur Klassenstufe 7 findet kein Nachmittagsunterricht statt. Ab Klasse 8 ist an einem Tag Nachmittagsunterricht. Die übrige Zeit steht für fakultativen Unterricht und Arbeitsgemeinschaften zur Verfügung.



„Das war die Zeit, in der wir es geschafft haben, die Schule so zu gestalten, dass sie den Namen auch verdient.“



Interview mit Hans Bächle

Schulleiter des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken, am 19.02.2016

Nikolaus Teichmüller: Herr Hans Bächle, Schulleiter des DFG-Saarbrücken, 20 Jahre deutsch-französische Schulkultur...

Hans Bächle: Schon ein bisschen länger. 54 Jahre. 55 werden es dieses Jahr sein. Also die Schule ist '61 gegründet worden, also noch zwei Jahre vor dem Elysée-Vertrag. 2011 hatten wir fünfzigjähriges Jubiläum.

NT: Und fünfzig Jahre deutsch-französische Schule, was kommt da als erstes in den Kopf?

HB: Was kommt da also erstes in den Kopf? Sicherlich, wenn ich jetzt meine Zeit überblicke, das sind jetzt neun Jahre, das war die Zeit, in der wir es geschafft haben, die Schule so zu gestalten, dass sie den Namen auch verdient. Denn über einige Jahrzehnte hinweg, waren zwar Franzosen und Deutsche unter einem Dach an dieser

Schule, aber es waren zwei Abteilungen, die hießen ‘Sections’, also streng getrennte Abteilungen, deutsche Klassen, französische Klassen, und erst mit der Zeit hat es sich entwickelt, dass zunehmend dann auch im Unterricht sich französische und deutsche Schülerinnen und Schüler begegnet sind. Und ich habe bei meinem Amtseintritt die völlige Integration dann eingeführt, das heißt, jetzt sitzen schon zehn und elf jährige Franzosen und Deutsche zusammen im Klassenzimmer. Zu Beginn nur in wenigen Fächern, also in der neuen Fremdsprache, die sie lernen, in Englisch, in Sport, in Musik und in Kunst, und ab Klasse acht haben wir jetzt deutsch-französische Klassen, so dass die Sprachen gleichberechtigt verteilt sind und wir jetzt wirklich von einem voll integrierten deutsch-französischem Gymnasium sprechen können. Das ist das, was mir in erster Linie einfällt.

NT: Das heißt, jeder Schüler und jede Schülerin an Ihrer Schule kann beide Sprachen.

HB: Jeder Schüler und jede Schülerin kann beide Sprachen und geht am Ende der Schullaufbahn deutsch-französisch zweisprachig ab, aber im Endeffekt sogar drei- bis viersprachig, denn die Schüler lernen auch von Anfang an Englisch und lernen auch ab Klasse acht Spanisch, so dass die Schüler wirklich multilingual werden. Natürlich in der Partnersprache – wir sprechen beim Französischen nicht mehr von der Fremdsprache, genau wie für die Franzosen an unserer Schule Deutsch die Partnersprache ist – erreichen sie dann ein Level C1.

NT: Wir haben hier in der deutsch-polnischen Grenzregion die Sprachbarriere als großes Problem, das scheint ja an ihrer Schule gut geregelt zu sein. Was sind denn ansonsten Schwierigkeiten?

HB: Die Sprachbarriere ist natürlich zunächst die größte, die es zu überwinden gilt. Nun haben wir in der deutsch-französischen Grenzregion sehr viele binationale Ehen, so dass Zweisprachigkeit teilweise schon bei der Ankunft vorliegt. Aber unsere Mission ist natürlich auch, noch einsprachige Kinder zu zweisprachigen zu machen. Das ist eine Schwierigkeit, das ist zwar ein langer Lernprozess, aber sicherlich nicht die größte Schwierigkeit, bei einem binationalen Unternehmen. Andere Schwierigkeiten liegen insbesondere in den großen sehr unterschiedlichen schulischen Kulturen. Auch wenn Deutschland und Frankreich lange befreundet sind und beides europäische Industriestaaten sind, unterscheiden sie sich im Schulbetrieb und bei den Schulsystemen erheblich. Das fängt an bei der unterschiedlichen Dauer der weiterführenden Schulen: fünf Jahr Grundschule in Frankreich, vier Jahre Grundschule in Deutschland. Acht Jahre bis zum Abitur in Deutschland, dann nur sieben für die Franzosen. Die Franzosen haben Trimester, wir haben Semester. Es gibt eine andere Lehrer-Schüler-Beziehung, es gibt eine andere Konzeption von Unterricht, es gibt eine andere Art von Leistungsmessung, und in dem Maße, wo sie jetzt, wie

ich vorhin sagte, diese Vollintegration haben, haben Sie jetzt nicht nur eine Schülerschaft, die sich ja noch relativ schnell an diese Begegnung gewöhnt; wir haben auch eine integrierte deutsch-französische Elternschaft. Wir haben Elternabende mit französischen und deutschen Eltern und ihren unterschiedlichen Erwartungen an Schule. Wir haben in den Klassen ein Lehrerkollegium, das binational ist. Da wird unterschiedlich gearbeitet und das ist, aus meiner Sicht, die schwierigste Aufgabe gewesen in den vergangenen Jahren, hier zu einer Harmonisierung zu kommen. Und Harmonisierung heißt für mich ja nicht, dass alle im Gleichschritt gehen, sondern dass jeder sich irgendwo in seiner Kultur wiederfinden kann. Auf der anderen Seite sind wir als Schule, die ihren Standort in Deutschland hat, an die deutschen Regelungen und Gesetze gebunden. Und hier galt es in langen Diskussionen Kompromisse zu finden, wie man mit diesem Mischsystem leben kann und sich da auch mit seiner jeweiligen Kultur wieder finden kann.

NT: Sie sprachen jetzt die unterschiedlichen Kulturen an. Gibt es Konflikte oder Probleme, die nicht an den Schulsystemen und Verwaltungsstrukturen in den einzelnen Ländern liegen, sondern an nationalen Stereotypen und Rassismen?

HB: Nein. Das kann ich mit einem klaren Nein beantworten. Das liegt natürlich auch daran, dass die Schule schon eine so lange Tradition hat. Nun hab ich die Anfänge dieser Schule nicht erlebt. Ich weiß natürlich aus der Historie – das Saarland war ja zunächst nach dem Krieg unter französischer Verwaltung, es war unklar, wo kommt das Saarland hin, wird es an Frankreich angegliedert oder wird es an die Bundesrepublik angegliedert. Meine Schule war damals ein Lycée Français, im Prinzip mit dem Ziel, die im Saarland lebenden Franzosen zu beschulen und in der Zeit, als es dann unklar war, wo wird das Saarland hintendieren, gab es dann auch sehr schnell sehr viele Saarländer, die ihre Kinder dann auch an diese Schule geschickt haben, mit der Absicht, dass die Kinder Französisch lernen, denn man weiß ja nie, was denn noch kommt. Nach der Saar-Abstimmung '55 gab es dann, ich will jetzt nicht von Rassismus sprechen, aber es gab sicherlich gewisse Animositäten, von saarländischer Seite aus den Franzosen gegenüber. Es gab sogar eine Phase von ein, zwei Jahren, wo saarländischen Kindern die Einschreibung in dieses Lycée-Français verboten wurde. Aber dann sehr schnell, 1959 kam dann schon die Idee auf, ein deutsch-französisches Gymnasium zu gründen, das dann auch 1961 tatsächlich entstanden ist. Und von da an haben Sie dann dieses tägliche Miteinander, ich meine, Begegnungen sind ja der Schlüssel zum Aufheben von Klischees und von falschen Bildern über den Nachbarn. Das ist mittlerweile eigentlich völlig überwunden. Ich kann nicht feststellen, dass es irgendwelche rassistischen Elemente geben würde an unserer Schule. Das haben wir nicht, wir sind auch eine multi-kulturelle Schule. Wir haben Schüler aus 24 Nationen. Wir haben auch sehr viele Kinder aus dem frankophonen Afrika, wir haben Kinder aus dem frankophonen Nordafrika, aus dem Magreb. Also Muslime, Katholiken,

laizistische Franzosen. All das funktioniert sehr gut.

NT: Eine letzte Frage, wenn sie sich etwas für ihre Schule in der deutsch-französischen Grenzregion wünschen, was wäre das?

HB: Wenn ich mir etwas wünschen könnte, dann wäre es, dass noch mehr deutschsprachige, rein deutschsprachige Kinder bzw. Eltern sich für diese Schule entscheiden könnten. Wir haben ja im Augenblick im Saarland eine von der Regierung lancierte sogenannte Frankreich-Strategie. Ziel der Landesregierung ist es, innerhalb einer Generation, also innerhalb von dreißig Jahren die Zweisprachigkeit im Saarland zu erreichen. Das ist, glaube ich, noch ein weiter Weg bis dahin und da würde ich mir wünschen, dass wir hier noch stärker eine Rolle spielen könnten.

NT: Vielen Dank.

Europaschule Deutsch-Polnisches Gymnasium Löcknitz

Seit 1960 bestehen unter den polnischen und deutschen Schülerinnen und Schülern gute Beziehungen. Infolge dessen entstand die Idee einer gemeinsamen Schule. Mit der Idee wendete sich der Lehrer und Bürgermeister, Herr Günter Erdmann, an das Kultusministerium von Mecklenburg-Vorpommern. Ein Jahr später wurde der Vorschlag der Deutsch-Polnischen Schule in Löcknitz im Policer Lyzeum dargestellt, wobei auch schon erste Vertragsverhandlungen geführt wurden. Ab diesem Zeitpunkt begannen die Schülerinnen und Schüler sich regelmäßig zu besuchen, um ihre Kontakte zu festigen. Auch der Landkreis Uecker-Randow, dem heute das Deutsch-Polnische Gymnasium untersteht, unterstützte entschlossen dieses in Mecklenburg-Vorpommern einzigartige Schulprojekt. Im August 1995 besuchten die ersten polnischen Schülerinnen und Schüler das Gymnasium in Löcknitz.

Die Nähe zur deutsch-polnischen Grenzregion bietet sowohl deutschen als auch polnischen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, das Gymnasium zu besuchen und zusammen den Schulalltag zu gestalten.

Das tägliche gemeinsame Lernen und Leben an der Schule führt zu einem Kulturaustausch der modernen Art. Man lernt voneinander und nicht wie sonst so häufig über jemanden oder etwas. Das Deutsch-Polnische Gymnasium zeigt, dass zwei Nationen, bei denen die gemeinsame Vergangenheit eher traurig und grausam war, dennoch miteinander friedlich und freundschaftlich leben können. So wie eine alte Weisheit es besagt, sollte man die Geschichte nicht vergessen, sondern aus ihr lernen.

Ebenso gehören gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Akzeptanz zu den Werten, welche man an dieser Schule nicht erst erlernen muss. Man erfährt sie täglich und ist durch sie geprägt.

Zusammen mit dem hohen Bildungsstand, welcher an der Schule vermittelt wird, leistet das Gymnasium einen spürbaren Beitrag zur Entwicklung der deutsch-polnischen Grenzregion.

„So ein Gebilde ist sehr sensibel.“



Interview mit Regina Metz

Schulleiterin der Europaschule Löcknitz, am 19.02.2016

Nikolaus Teichmüller: Frau Regina Metz, Schulleiterin der Europaschule in Löcknitz. Mögen Sie uns einen kleinen Einblick in das Leben im deutsch-polnischen Gymnasium Löcknitz geben?

Regina Metz: Wir existieren als deutsch-polnisches Gymnasium seit 20 Jahren und beschulen deutsche und polnische Schüler dies- und jenseits der Grenze. Das heißt ganz konkret, dass pro Jahr eine Anzahl von 130 Schülern, die ihren Wohnsitz in Police oder Umgebung hat, also in Polen, bei uns an die Schule kommt und dort ganz normal am regulären Schulbetrieb teilnimmt. Das alleine ist schon eine große Herausforderung, weil diese Kinder natürlich aus einem ganz anderen Lebensumfeld kommen, als es die deutschen Schüler tun. Dies war vor 20 Jahren noch viel heftiger unterschiedlich als es das heute ist. Diese Kinder nehmen vor allem auch viel, viel zusätzliche Arbeit in Kauf, um bei uns an der Schule das deutsche, aber auch das polnische Abitur abzulegen.

NT: Und die 130 Schüler aus Police und Umgebung – können die schon Deutsch, wenn sie an die Schule kommen?

RM: Sie können Deutsch und sie werden entsprechend vorbereitet – an der Schule in Police oder auch an der Grundschule, weil das polnische Schulsystem quasi den Bruch zur Klasse 7 vorsieht. Die ersten Schüler kommen aber schon in der Klasse 7 und unser Partnergymnasium bzw. Partnerlyzeum in Police startet ja auch erst später, aber trotzdem werden diese Schüler mit einem einjährigen oder zweijährigen Intensivkurs vorbereitet, bei dem sie bis zu acht Stunden Deutsch zusätzlich erhalten.

Diese intensive Vorbereitung betrifft insbesondere die Schüler, die später an die Schule kommen, nicht zur siebten, sondern ab der achten oder neunten Klasse. Die Neuntklässler aus Police haben alle zwei Jahre Vorbereitung. Diese Schüler kommen ja auch nicht deswegen, weil sie sagen: Hallo, ich möchte jetzt gerne nach Deutschland, sondern das ist eine ganz langfristige Entscheidung. Sie werden intensiv in Deutschklassen vorbereitet und müssen eine Prüfung ablegen. Damit können sie am Programm an unserer Schule teilnehmen, wenn sie das entsprechende Prüfungsergebnis erreicht haben. Das heißt, wir halten eine bestimmte Anzahl von Plätzen für sie frei und sagen dann: Die vier, die acht, die zehn Prüfungsbesten dürfen zu uns an die Schule kommen. Wir können leider nie alle nehmen.

NT: Zu viele Anmeldungen, das ist ein schöner Luxus eigentlich.

RM: Ja und nein. Manchmal denke ich, natürlich würden wir auch gerne mehr Policer Schüler nehmen, das würde aber in der Konsequenz bedeuten, dass wir auch mehr polnische Lehrkräfte bräuchten, um den spezifischen Unterricht für die polnischen Schüler, den sie benötigen, um die Matura machen zu können, vorzuhalten. Wir können aber den polnischen Kollegen an der Schule nicht zumuten, mit Lerngruppen mit 40 oder 50 Schülern Unterricht zu machen. Deswegen ist bei 30 Schülerinnen und Schülern Pi mal Daumen die magische Grenze und so kommen wir am Ende – wenn man das durchrechnet Klasse 7 bis 12 – ungefähr auf die 130.

Es hat auch noch einen anderen Grund. So ein Gebilde ist sehr sensibel. Wir haben heute auch viel gehört, dass ein gegenseitiger Mehrwert oder ein Nutzen entstehen muss. Der ist eigentlich da, auch für die deutsche Seite. Denn bei einer Größe von 450 Schülern, die wir haben, sind 130 sozusagen „Fremdschüler“ ja nicht unerheblich. Bloß wenn diese Gruppe sich mehr oder noch viel mehr steigert, hätte ich auch Bedenken, was die Ausrichtung dieser Schule angeht. Denn wir empfinden uns nicht als polnische Schule, wir empfinden uns in der Bevölkerung in allererster Linie als deutsche Schule. Also die Bevölkerung findet, dieses Gymnasium ist ein deutsches Gymnasium und an das gehen auch polnische Schüler. Das ist immer so ein bisschen eine Gratwanderung.

Wenn in den Klassen das Verhältnis zwischen deutschen und polnischen Schülern

nicht mehr klappt – ursprünglich haben wir gesagt ein Drittel polnische Schüler, zwei Drittel deutsche Schüler. Das kippt jetzt schon automatisch dadurch, dass mehr Polen in Deutschland wohnen, deren Kinder eigentlich ja als deutsche Schüler bewertet werden, vom reinen Schulsystem her, sodass wir in ein Verhältnis kommen von Halbe-Halbe. Und wenn das kippt, ich denke, das ist nicht gut, weil die deutsche Bevölkerung ihre Kinder auf diese Schule schickt, weil diese Schule dort ist, wo sie ist.

Für viele deutsche Eltern ist es, anders als bei den polnischen Schülern oftmals keine bewusste Entscheidung, wo man sagt: Oh, das ist ja ein so tolles Profil, da schicke ich jetzt meine Kinder hin, sondern das ist: Ich wohne im Ort, welche Schule ist zuständig? Die? Gut, da geht das Kind hin. Selbstverständlich gehen an unsere Schule auch deutsche Schüler, die sich bewusst für das EDPG entschieden haben – gerade wegen des Profils. Wir haben die Möglichkeit, Schüler zu beschulen, die letztendlich in ganz Deutschland wohnen. Wenn sie einen deutschen Wohnsitz haben, dürfen sie bei uns zur Schule gehen. Wenn die Eltern dafür sorgen, dass die Kinder den Schulweg bewältigen, auch wenn sie „sonst wo“ wohnen, das geht, aber dieser Anteil an Kindern ist natürlich nicht so riesengroß, wie der Anteil derer, die da sind, weil sie einfach ihren Wohnsitz in Löcknitz und Umgebung haben.

NT: Wie ist das mit den deutschen Schülern – lernen sie auch Polnisch?

RM: Ja. Also nicht alle, aber das Angebot steht. Das heißt, wir haben als zweite Fremdsprache Französisch oder Polnisch. Das Wahlverhalten ist ungefähr halbe-halbe. Dann ist es so, dass wir – obwohl wir ein deutsch-polnisches Gymnasium sind – offiziell immer noch eine naturwissenschaftliche Ausrichtung haben. Das heißt, wir bieten keine dritte Fremdsprache an, sondern setzen diese Stunden in dem naturwissenschaftlichen Bereich und investieren Output-orientiert – das ist ja das Schlagwort schlechthin – in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften. Meine Kollegen wären not amused, wenn ich ihnen diese Stunden wieder wegnehmen würde. Und ich glaube, es wäre auch nicht gut. Aber im Bereich der Lernzeit oder im Ganztagschulbereich – gibt es die Möglichkeit Polnisch sozusagen im Umgangssprachlichen, ohne Notendruck, einfach zum Erwerb der Sprache, zur Verständigung, zu lernen. Das machen auch viele Schüler.

NT: Wenn wir schon beim Output sind. Sie sprechen von deutschen und polnischen Schülern, von Quoten. Wie ist es denn für die Schüler, sehen die ihren Freund aus der Klasse, ob der Deutscher oder Pole ist? Gibt es Freundschaften, die nicht an die Nation gebunden sind? Gibt es sie hier vielleicht mehr als woanders?

RM: Ich denke, hier gibt es sie ganz sicher mehr als woanders. Das ist gar keine Frage. Diese Vorstellung, wir machen jetzt Integration und dann setzen wir die eben

nebeneinander und dann sagen wir: Ihr sollt jetzt aber Freunde werden – das funktioniert nicht. Das ist blauäugig. Wenn Sie sich selber oder ich mich nach Buxtehude setze, dann sage ich auch: Manche mag ich, manche mag ich nicht. Das ist völlig egal, was sie für eine Nationalität haben. Sprache ist eine Barriere, insofern sehe ich die Schüler, die polnischer Nationalität sind und in Deutschland leben, als Mediatoren, sie sind für mich Bindeglieder.

Bei manchen von diesen Kindern wüsste ich selber nicht, wenn ich gerade nicht auf den Name gucke: Ist es jetzt eigentlich ein Pole oder ein Deutscher? Weil sie so perfekt zweisprachig unterwegs sind und auch so schnell switchen, wenn sie schon im Kindergartenalter in Deutschland gelebt haben und zuhause noch mit ihren Eltern polnisch sprechen, aber in der Schule im Grunde genommen „durchsozialisiert“ sind im wahrsten Sinne des Wortes – das sind die Kinder, denen es gelingt letztendlich zu zeigen, dass die Nationalität für viele Dinge völlig unerheblich ist. Und die das dann zwischen A und B prima vermitteln können. Es wäre ein Irrglaube zu denken, dass wir keine Gruppenbildungen hätten. Natürlich roten sich auch die deutschen Schüler in ihre Cliquen zusammen, weil sie sich auch nachmittags problemloser sehen können als mit ihren Policer Freunden. Und auch die Policer Schüler tun das, aber sie haben alle etwas miteinander zu tun.

Und je älter sie werden, umso mehr ist dann Stettin ein Angelpunkt. Das hatten wir glaube ich schon gestern erzählt, dass die Schüler dann mit dem Zug von Löcknitz nach Stettin fahren, mit dem letzten hin und mit dem ersten morgens zurück, und zusammen die Stadt unsicher machen – das möchte man alles gar nicht wirklich wissen. Ins Kino gehen... wir gehen zum Beispiel gemeinsam mit den Kindern auch in die sehr schöne Philharmonie in Stettin. Wir gehen dorthin auch in gemischten Gruppen, versuchen da schon attraktive Aktivitäten anzubieten, aber Freundschaften kann man nicht verordnen und ich halte es auch nicht für sinnvoll.

NT: Gemeinsame Partys oder ins Kino gehen. Was ist – wenn ich mich selbst an die 12. oder 13. Klasse erinnere – mit einem autonomen politischen Bewusstsein? Wie geht das und geht das auch im Gemeinsamen?

RM: Wir leben auf dem Dorf. Löcknitz ist ein Dorf. Dem gegenüber ist Stettin eine Stadt. Das ist ein ganz großer Unterschied. Ich staune immer, weil Wahrnehmung etwas sehr, sehr subjektives ist. Wenn ich vorhin gehört habe: „Ja, außerschulische Bildungsträger, in Polen gibt es nicht so viele...“ – ich habe immer das Gefühl, dass an den polnischen Schulen, insbesondere an unserer Partnerschule eine sehr intensive Projektarbeit betrieben wird. Die ist zwar nicht immer unbedingt mit außerschulischen Partner verbunden, aber sie ist trotzdem Projektarbeit. Das heißt, sie ist aus dem normalen Unterrichtsgeschehen herausgelöst.

Wir haben da einen sehr fitten Geschichts- und Sozialkundelehrer, der auch bei uns an der Schule die polnischen Schüler unterrichtet und er macht unheimlich viele Europaprojekte, überhaupt viele politische Projekte, also auch sehr lebensnah. Wenn in Polen Wahlen sind, dann macht er mit seinen Klassen Wahlkampf und lässt abstimmen. Also eigentlich ganz billige Sachen, ganz kleine Dinge, die aber ja zu einem politischen Bewusstsein führen. Insofern habe ich das Gefühl, dass das politische Bewusstsein der polnischen Schüler ein höheres ist als das der deutschen, die ein bisschen das Abbild oder das Spiegelbild der ländlichen Region darstellt. Ein tatsächlich gemeinsames Bewusstsein, daran müssen wir noch arbeiten, muss ich sagen. Aber ich könnte es mir spannend vorstellen.

Momentan gibt es ein gemeinsames Projekt in Planung zwischen den deutschen Schülern unserer Schule, den polnischen Schülern unserer Schule und polnischen Schülern aus der Partnerschule, die in Police lernen, in Polen mit einem außerschulischen Bildungsträger aus Polen zu einer Europaproblematik. Und das finde ich spannend. Dafür haben sich die Schüler freiwillig gemeldet. Die Gruppierung, die angesprochen ist, das sind die Zehntklässler. Grundsätzlich haben wir immer das Problem eines Überangebotes an Projekten, aber irgendwann müssen wir auch mal Unterricht machen. Das sage ich auch. Wir haben einen Weg gefunden, bei dem bestimmte Schüler, die gerne zu Projekten fahren, damit leben müssen, dass wir ihnen irgendwann auch sagen: Nein, weil dir fehlen schlicht auch ein paar Noten.

Wir versuchen das ein bisschen zu bündeln, zu sortieren, aber an sich auf dem Gebiet der Freiwilligkeit. Bei dem eben angesprochenen Projekt haben sich insgesamt von der Schule 30 Schüler gemeldet, also Halbe-Halbe deutsche und polnische Schüler – plus dann eben noch 13 oder 15 Schüler aus Police.

Ein europäisches Projekt zu machen, ein europäisches Haus zu bauen, das finde ich wichtig, ich hoffe es findet noch statt. Wir haben es abgesagt, weil der Anbieter, der Dozent krank war. Es sollte eigentlich im Dezember stattfinden. Dann haben wir gesagt: Ok, wir legen das auf den Mai, wir legen das auf den Europatag. Jetzt bin ich ein bisschen gespannt, ob es stattfindet oder ob es nicht stattfindet in der politischen Lage. Schauen wir mal [das Projekt hat wie geplant stattgefunden und wurde als Erfolg bewertet. Anm. NT]. Aber da passiert schon was. Wie viel da tatsächlich in den Köpfen der Kinder hängen bleibt, das können wir nicht beurteilen. Wir können immer sagen: Wir haben etwas mitgegeben und wenn sie vielleicht später irgendwo in JWD mal studieren, vielleicht kommt das dann von hinten aus dem Kästchen wieder nach vorne: Habe ich doch schon mal gehört. Das ist so mein Gedankengang.

NT: Vielen Dank.

Das Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum Perl



Das binationale Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum Perl ist eine Schule in Trägerschaft des Landkreises Merzig-Wadern und des Großherzogtums Luxemburg. Nach Vorbereitung durch eine interministerielle Arbeitsgruppe wurde die Schule im August 2007 eröffnet und verwirklicht in idealer Weise die Vorstellungen des Zukunftsbildes 2020 der Großregion.

Zurzeit werden in den Klassenstufen 5 bis 12 insgesamt 840 Schülerinnen und Schüler von 120 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler kommen aus Luxemburg, dem Saarland, Rheinland-Pfalz und Frankreich, die Lehrerinnen und Lehrer aus Deutschland und aus Luxemburg.

Übergeordnetes Ziel der Schule ist die Integration von Schülerinnen und Schülern von beiderseits der Grenzen, um sie durch die Verbindung von Elementen beider Bildungssysteme zum Leben und Arbeiten in einem interkulturell geprägten Europa zu qualifizieren. Der Unterricht ist dabei geprägt von innovativen pädagogischen Konzepten, bei denen der Schülerzentrierung und dem eigenständigen Lernen besondere Bedeutung zukommt.

Rechtsgrundlagen der Schule sind das Abkommen zwischen dem Großherzogtum Luxemburg und dem Saarland, die Verwaltungsvereinbarung zwischen dem saarländischen und dem luxemburgischen Bildungsministerium, in dem unter anderem geregelt ist, dass beide Partner der Schule Lehrpersonal zuweisen sowie das Finanzprotokoll zwischen dem Großherzogtum Luxemburg und dem Landkreis Merzig-Wadern, in dem bestimmt wird, dass beide Schulträger jeweils zu 50% zu dem Budget der Schule beitragen, wodurch die Schule weitgehende finanzielle Autonomie erhält.

Am Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeum können die Schülerinnen und Schüler saarländische und luxemburgische Abschlüsse unter einem Dach erwerben.

Im Einzelnen sind dies:

- der Hauptschulabschluss nach Klasse 9,
- der mittlere Bildungsabschluss nach Klasse 10,
- die Fachhochschulreife nach Klasse 11,
- das luxemburgische und das saarländische Abitur nach Klasse 12,
- das luxemburgische Diplôme de fin d'études secondaires techniques nach Klassenstufe 12.

Als Ganztagschule bietet das Schengen-Lyzeum den Schülerinnen und Schülern besondere Förder- und Betreuungsangebote, deren Ziel es ist, die Schülerinnen und Schüler zu den höchst möglichen Abschlüssen zu führen. Der Veränderung der Lernkultur kommt dabei unter Einbeziehung neuester Technik und Medien besondere Bedeutung zu.

In den Klassenstufen 5 und 6 werden alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet, ab der Klassenstufe 7 erfolgt eine schrittweise Differenzierung entsprechend den Fertigkeiten, Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler. Deutsch, Französisch und Luxemburgisch werden in diesen Klassenstufen obligatorisch unterrichtet, in der Jahrgangsstufe 7 kommt Englisch als dritte Fremdsprache dazu, Spanisch wird ab Klassenstufe 9 als vierte Fremdsprache angeboten. Unterrichtssprache ist überwiegend Deutsch. Ab der Klassenstufe 5 werden verschiedene Sachfächer in französischer Sprache unterrichtet.

Nach der Klassenstufe 9 werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Leistungen in den berufsbildenden Zweig, der nach Luxemburger Recht organisiert

ist oder in den gymnasialen Zweig, der entsprechend der saarländischen gymnasialen Verordnung organisiert ist, orientiert. In beiden Zweigen kommt der französischen Sprache besondere Bedeutung zu.

Seit Bestehen der Schule wird diese durch Mittel der Europäischen Union gefördert. Im Rahmen des Programms Interreg IV A Großregion konnte die Schule in den Jahren 2009 bis 2012 von dem Projekt „INHED: Integration, Heterogenität und Differenzierung“ profitieren. Die Überwindung der systembedingten Heterogenität, die Förderung der interkulturellen Kompetenz und die grenzüberschreitende Integration wurden dabei mit rund 887.000 € von der EU gefördert. Von August 2012 bis zum Juli 2015 lief das Interreg IV A Projekt „EduNet: Education Network Schule und Wirtschaft“. Bei einem Finanzvolumen von 1,273 Mio. € und einem EFRE-Zuschuss von 572.937,30 € sind die übergeordneten Ziele des Projektes die Entwicklung einer interregionalen Ausbildungs- und Bildungslandschaft, die Weiterentwicklung des Wirtschaftsstandortes Großregion sowie die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in den Bereichen Bildung und Weiterbildung. Ähnliche Ziele verfolgt die strategische Partnerschaft EcoSop im Rahmen von Erasmus+, die bis August 2017 läuft und ein Finanzvolumen von rund 190.000 € hat. Des Weiteren wurden in den Jahren 2009 bis 2016 internationale Begegnungen, denen die Schule besondere Bedeutung beimisst, durch Mittel aus den Programmen Comenius und Erasmus+ mit insgesamt 115.000 € unterstützt.

In der kurzen Zeit ihres Bestehens hat die Schule bereits eine Reihe von Auszeichnungen erhalten und ihr soziales Engagement vielfach unter Beweis gestellt. So wurde sie z.B. in einer Woche als MINTfreundliche Schule ausgezeichnet, die Mountainbike-Mannschaft der 13 bis 14-jährigen wurde Saarlandmeister und die Schülerinnen und Schüler der Arbeitsgemeinschaft Mission Diversity konnte eine Spende von fast 7.000 €, die sie mit einem Spendenlauf eingenommen hatten, an eine soziale Einrichtung übergeben. Das Mini-Entreprise „The Boodles“ erhielt eine Auszeichnung für den besten Business-Plan aller luxemburgischen Schulen und der Kurzfilm „Countdown“ des Wahlpflichtbereiches KULT wurde im Januar 2016 als „Bester Film von Jugendlichen“ der Großregion ausgezeichnet.

„Schule ist mehr als Unterricht.“



Interview mit Volker Staudt

Schulleiter des Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeums Perl, am 19.02.2016

Nikolaus Teichmüller: Volker Staudt vom Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeum. Letztes Jahr war die erste Abiturklasse in Ihrer Schule. Was sind die Erfahrungen von sechs, sieben Jahren?

Volker Staudt: Acht. Acht Jahren. Wir sind jetzt im neunten Jahr. Die Erfahrungen sind nur positiv. Wir haben es geschafft, die Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten der Grenze zu integrieren. Wir haben ein sehr hohes Maß an Integration. Und wir haben es geschafft, dass bei den verschiedenen Abschlüssen, die wir haben, wir eine Bestehensquote von 98 Prozent haben. Das heißt also sowohl das Thema Integration, das Leben auf der Grenze, die Gemeinsamkeiten sind gelebt, als auch die entsprechenden Leistungen werden gebracht.

NT: Ihre Schule ist vor allem mit einem Profil für Projektarbeit aufgestellt. Wie kann man sich das konkret vorstellen im Schulalltag?

VS: Wir versuchen neben dem Unterricht, der natürlich auch sehr wichtig ist und

in dem wir eine neue Lernkultur versuchen zu implementieren, auch andere Dinge einzubringen. Ich sage immer: Schule ist mehr als Unterricht. Wir müssen also rausgehen zu außerschulischen Lernorten, wir müssen uns zu Partnern sowohl in der Region als auch in ganz Europa bewegen, wir müssen an Projekten teilnehmen, um die Schülerinnen und Schüler zu einer interkulturellen Kompetenz zu führen, die es möglich macht, dass sie lernen, im gemeinsamen Europa zu arbeiten. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, im Arbeitsmarkt Europa zu bestehen. Und das kann man nicht nur mit Schulbildung machen. Da muss man zusätzliche Kompetenzen erwerben.

NT: Meinen Sie, das Thema Europa ist in der deutsch-luxemburgischen Grenzregion prominenter als beispielsweise in der deutsch-dänischen oder deutsch-polnischen?

VS: Ich glaube, es ist nicht prominenter als in der deutsch-dänischen und sogar weniger prominent als in der deutsch-polnischen Region. Denn gerade im Verhältnis Deutschland-Polen habe ich den Eindruck, dass dort sehr viele Projekte gemacht werden. Wenn man in Polen unterwegs ist, sieht man überall diese Schilder „Interreg – gefördert aus Mitteln der Europäischen Union“. Das sieht man bei uns seltener. Das ist bei uns auch der Fall. Aber das Thema ist prominent. Natürlich ist es im Moment auch etwas brisant: Durch die neue Wahl in Polen und die zumindest in der Presse dargestellte Umorientierung oder Zurücknahme von Dingen wird das Thema hier noch prominenter. Aber ich denke mir, auch dort in der Region ist man auf einem normalen Weg, das hat sich – glaube ich – auch alles wieder beruhigt. Es wird, wie man sagt, nicht so heiß gegessen, wie es gekocht wird.

NT: Nun war nach dem 13. November, nach den Anschlägen in Paris, die deutsch-luxemburgische Grenze oder zumindest die deutsch-französische geschlossen. Wie hat sich das auf den Schulalltag ausgewirkt? Beziehungsweise anders gefragt: Würde Schengen, wie es gerade diskutiert wird, aufgehoben, was würde das für die Schule bedeuten?

VS: Wir hatten gerade in der letzten Woche ein Filmteam der ARD bei uns, die gerade gefragt haben: Was würde es für die Schule bedeuten, wenn die Grenzkontrollen wieder eingeführt werden würden. Ich muss dazu sagen: Es hätte fatale Folgen in zwei Richtungen: Die erste Folge wäre, dass unserer Schule die Luxemburger Schülerinnen und Schüler komplett wegbrechen würden und wir könnten damit in acht, neun Jahren die Schule schließen. Das wäre also die eine Sache, denn die Schülerinnen und Schüler, und die Lehrerinnen und Lehrer übrigens auch, hätten es viel einfacher, nach Luxemburg in die Stadt zu fahren und dort in eine Schule ihrer Wahl zu gehen, als es nach Schließung der Grenzen der Fall ist. Denn nach der Schließung der Grenze und den stärkeren Grenzkontrollen müssten sie eine halbe bis dreiviertel Stunde zwei Mal täglich einplanen – zum Hinweg und zum Zurück.

Das zweite ist: Das hätte auch fatale Folgen für die Integration von uns. Wir sehen uns als eine Schule an, die wie gesagt die Integration vorantreibt und somit sehen wir uns als kleine Keimzelle Europas. In kleinen Schritten zu einem großen, vereinten Europa – dazu wollen wir beitragen. Und das hier wäre genau die Gegenbewegung. Man würde uns hier das Wasser abgraben und damit hätten wir Europa schon von Anfang an wieder vor Grenzen, vor Barrieren und damit auch vor Schwierigkeiten.

NT: Wenn wir jetzt die Befürchtungen einer hoffentlich nicht entstehenden Zukunft ansprechen, was würden Sie sich denn für die Zukunft wünschen? Was wäre gut für Ihre Schule?

VS: Zunächst müssen wir einmal alle in Europa schauen, dass wir die Flüchtlingsproblematik händeln, dass wir dort gemeinsame Wege in einem gemeinsamen Europa finden. Wir können kein Europa haben der Banken-Rettung und der Konzerne. Wir müssen ein Europa haben, das auch ein menschliches Antlitz zeigt und dort müssen wir alle gemeinsam tätig werden. Vor diesem Hintergrund denke ich mir, müssen wir Europa weiter entwickeln und wenn wir das geschafft haben, daran zu arbeiten, dann kommen erst die Wünsche wieder, die wir in der Region haben. Dass wir in der Region zusammen leben, zusammen arbeiten. Wir haben auch entsprechende Projekte, die wir gemeinsam fördern. Zum Beispiel: Berufsorientierung, Berufswahlvorbereitung für die Großregion. Dass Schülerinnen und Schüler von uns im Nachbarland Betriebspraktika durchführen – für 14 Tage, drei Wochen dort leben – und dass wir die Lehrerinnen und Lehrer auf das Leben und den Arbeitsmarkt in der Großregion vorbereiten. Denn es ist – glaube ich – so, dass diejenigen, die ganz wenig von dem Arbeitsmarkt jenseits der Grenze wissen, das sind die Lehrerinnen und Lehrer. Und ohne sie schaffen wir es nicht, die Schüler zu motivieren, ihre Mobilität zu steigern und dass das Zusammenleben auf der Grenze eben ein Geben und ein Nehmen ist.

NT: Letzte Frage: Die Großregion „Saar-Lor-Lux“, die Sie ansprachen, ist in der Forschung „Europäische Grenzregionen“ immer ein bisschen in der Vorbildrolle. Man wagt gar nicht über andere Dinge zu sprechen, weil dort schon alles umgesetzt und ausprobiert wurde. Wenn der große Vorreiter, die „Saar-Lor-Lux-Grenzregion“, einen Tipp für die deutsch-polnische hätte, was wäre das?

VS: Ein Tipp für die deutsch-polnische Bewegung und die deutsch-polnische Grenzregion wäre, dass man nicht den Fehler macht, der bei uns in der Großregion häufig feststellbar ist. Und zwar dass man politische Fensterreden hält und in der Realität die Möglichkeiten doch sehr gering sind.

Man sollte sich mehr darauf besinnen, dass in der Region durch Projekte, durch kleinräumige Projekte, die Zusammenarbeit gefördert wird. Dass die Politik auch

dazu steht, was sie sagt und damit die jungen Menschen unterstützt und ihnen die Möglichkeiten gibt. Das kann man nur fördern, indem man auch Geld in die Hand nimmt, um dort tätig zu werden. Denn die jungen Leute sind für eine Region das Pfund, mit dem sie arbeiten muss, und da geht es nur dann, wenn wir das gemeinsam unterstützen. Finanziell auch. Es geht nicht ohne finanzielle Unterstützung.

NT: Vielen Dank.

Europaklasse der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll

Die Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll (Schleswig-Holstein) und das Gymnasium in Tondern (Dänemark) führen seit dem Schuljahr 2003/2004 eine gemeinsame Europaklasse für die dreijährige gymnasiale Oberstufe. Der Bedarf besteht für diese dünn besiedelte, strukturschwache Peripher-Region in einer Kooperation der beiden grenznahen Gymnasien, um in einem gemeinsamen Zweig mit beiderseits anerkanntem Abitur deutliche integrative Effekte für die jungen Menschen zu erzielen.



Mit Hilfe dieser Zusammenarbeit soll ein tiefergehendes Verständnis für die kulturellen, gesellschaftlichen, ökonomischen Strukturen des jeweiligen Nachbarlandes erarbeitet werden, das hilft, Vorurteile zu vermeiden beziehungsweise abzubauen und intensiv zusammenzuarbeiten. Außerdem soll das deutsch-dänische Grenzland in seiner regionalen Besonderheit und in seiner europäischen Dimension als nationaler Grenz- und zugleich aber als gemeinsamer regionaler Kulturraum vermittelt werden.

Dies geschieht primär dadurch, dass durch das gemeinsame Lernen ein hohes Maß an Sprachkompetenz in der jeweiligen Partnersprache erreicht wird und durch gemeinsamen Unterricht und außerschulische Aktivitäten in binationalen Gruppen das gegenseitige Verstehen und Toleranz gefördert werden.

Die Kooperation der Lerngruppe untereinander und mit ihren Lehrkräften auch über weite Entfernungen hinweg (erweiterter Einzugsbereich) soll durch den Einsatz modernster IT-Technologien im Unterricht bei deren häuslicher Vor- und Nachbereitung gefördert und gewährleistet werden. Diese IT-Kompetenz entspricht den künftigen Anforderungen an hochqualifizierte Arbeitskräfte. Primäre Zielgruppen sind dänische und deutsche Schülerinnen und Schüler, die in eine gemeinsame gymnasiale Oberstufenklasse eintreten wollen. Aufgrund der besonderen sprachlichen und fachlichen Anforderungen dieses Zweiges werden sich besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler beider Staaten angesprochen fühlen. Es wird dabei vorausgesetzt, dass in der jeweiligen Partnersprache und der weiteren Zielsprache Englisch schon Grundkompetenzen vorhanden sind.

In einem dreijährigen Bildungsgang werden bis zu 28 Schülerinnen und Schüler beider Gymnasien in jährlichem Wechsel in Niebüll (12. Jhg.) und Ton-

dern (11. u 13. Jhg.) zu einem in beiden Staaten anerkannten Abitur geführt. Zur Zielgruppe gehören außerdem Schülerinnen und Schüler aus den jeweiligen Schulsystemen der beiden nationalen Minderheiten im Grenzraum.

Der Unterricht wird fortlaufend zu gleichen Teilen von dänischen und deutschen Lehrkräften erteilt und in den Sprachen Deutsch, Dänisch und Englisch in einigen Sachfächern abgehalten. Ein weiterer Schwerpunkt wird die informationstechnologische Ausbildung und Vernetzung z.B. über das First Class System in einer Art virtuellem Klassenzimmer darstellen. Die gemeinsame Arbeit der Lerngruppe und die Rückkopplung mit der Lehrkraft wird durch den weiten Einzugsbereich erschwert: Moderne projektorientierte Arbeitsformen setzen häufige Treffen voraus. Begegnungen müssen deshalb auch in einem virtuellen Raum ermöglicht werden. Das First-Class-System als Intranet wird in Tondern bereits intensiv genutzt und ist in Niebüll eingeführt. Zur intensiven Nutzung im täglichen Unterricht und zu Hause ist deshalb für jedes Mitglied der Lerngruppe und die Lehrkräfte ein Laptop mit Netzkarte dringend erforderlich.

Im Laufe der drei gemeinsamen Unterrichtsjahre sollen die deutschen und dänischen Schülerinnen und Schüler an drei Studienfahrten teilnehmen, die zum Ziel haben, die Kenntnisse des jeweiligen Partnerlandes bzw. das Wissen über europäische



Institutionen und Grenzregionen zu erhöhen sowie die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Aus diesen Gründen sind Studienfahrten nach Dänemark (Kopenhagen), nach Deutschland (Berlin) und nach Brüssel/Straßburg geplant.

Der jährliche Ortswechsel der Klasse führt zu einer intensiven Kenntnis der beiden Schulkulturen. Der Unterricht gliedert sich in Pflichtfächer, die getrennt unterrichtet werden (die jeweilige Muttersprache und die jeweilige Partnersprache auf jeder Seite) sowie in Wahlfächer.

Die Europaklassen sind mittlerweile leider nicht mehr Teil der Schullandschaft in Tondern/Niebüll. Die hier beschriebene Klassenstruktur besteht daher leider nicht mehr.

„Ein Bewusstsein dafür schaffen, dass gerade die Grenzregionen mit ihren kulturellen Überschneidungen etwas typisch Europäisches sind.“



Interview mit Michael Christiansen

Lehrer in der Europaklasse der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll, am 19.02.2016

Nikolaus Teichmüller: Michael Christiansen von der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll, Sie stellen heute auf der Fachkonferenz „Schule grenzenlos vernetzen“ Ihre Schule vor. Mögen Sie ein paar Sachen zu Ihrer Schule in der Grenzregion sagen? Wie ist das Leben im Klassenraum, in der Schulgemeinschaft, in der Lehrerschaft?

Michael Christiansen: Alle, die von Außen kommen, sagen, dass unsere Schülerschaft eine gute ist, dass sie überwiegend noch aus behüteten Familien kommt. Das gilt auch für die Schule in Tondern. Die Mentalitäten, die Kulturen sind ähnlich, trotz der Grenze dazwischen. Und die meisten Kollegen – auch wenn sie zunächst geschockt sind, wenn sie hören, dass sie nach Niebüll müssen in die Provinz – bleiben dann doch gerne oder trauern der Zeit in Niebüll nach, wenn sie versetzt werden. Das gilt auch für Tondern, soweit ich das überblicken kann.

NT: Tondern liegt direkt an der Grenze?

MC: Ja, die beiden Orte liegen 22 Kilometer auseinander. Tondern ein bisschen dichter an der Grenze. Und sie sind verbunden durch eine Bundesstraße auf deutscher Seite und einer Landesstraße auf dänischer Seite. Man kommt problemlos hin und her. Und eine Zugverbindung gibt es auch noch.

NT: Und die Schülerschaft gestaltet sich halbe-halbe, oder wie setzt sie sich zusammen?

MC: In der Kooperationsklasse, die mit dem 11. Jahrgang beginnt und zum deutschen und dänischen Abitur führt, ist es auf dem Papier so, dass die Klasse zu einer Hälfte aus deutschen Schülern und zur anderen aus dänischen Schülern zusammengesetzt sein soll. In Wirklichkeit ist es aber bisher meist so gewesen, dass das dänische Kontingent nur aus wenigen Schülern bestand, die auch in Dänemark wohnten. Den größeren Anteil machten Jugendliche der dänischen Minderheit aus, die also in Deutschland wohnen, aber dort das dänischsprachige Schulsystem der Minderheit bis zur Klasse 10 besucht haben. Insofern war es immer schon eine gemischtsprachige Klasse, bloß die Wohnsitze der Schüler waren ungleich verteilt.

NT: Was kann man über eine solche Klasse sagen? Wie äußert sich das?

MC: Es ist immer ein gemischtes Lehrerteam, in dem unterschiedlich gut die jeweils andere Sprache gesprochen wird, oder Englisch, was in manchen Fächern auch Unterrichtssprache ist. Das Unterrichtsgeschehen und das soziale Miteinander ist schon ein Spezielles wegen der unterschiedlichen Herkunft und Schulkulturen. Die fachlichen Niveaus, die die Schüler mitbringen in diese Klassen, sind unterschiedlich in den Sprachen, die Kompetenzen in den Arbeitsmethoden sind oft unterschiedlich. Es ist am Anfang immer ein sehr bunter Haufen. Am Ende ist es auch immer noch ein bunter Haufen, der aber stark zusammen gewachsen ist und alle, wirklich alle Schüler, auch Jahre später, sagen heute noch, dass es eine ganz besondere Erfahrung war und dass sie viel mehr gelernt haben, als im Unterricht vermittelbar war. Das lässt sich am besten als Kultur-Kompetenz beschreiben. Ein Beispiel davon ist, dass eine Mutter mir mal erzählt hat, sie könne am Stil der Kleidung erkennen, ob ihre Tochter auf eine dänische oder eine deutsche Party gehe. Und so färbt das Ganze dann auch ein bisschen in die Familien mit ab. Auch an den späteren Lebenswegen der Schüler kann man sehen, dass sie in dieser Klasse Fähigkeiten mitbekommen haben, ohne dass diese auf dem Lehrplan standen, die sie dann befähigen, sich in beiden Kulturen, in beiden Arbeitskulturen sicherer zu bewegen als so manch Anderer. Die Lehrpläne haben wir damals in der Konzeption der Klasse zusammengesetzt aus deutschen Lehrplänen, aus dänischen – da gab es vom dänischen Ministerium hinsichtlich der Fächer Dänisch und Geschichte enge Vorgaben – und aus Lehrplä-

nen der europäischen Schulen, z.B. für Biologie. Also auch das ein bunter Haufen.

NT: Und die Klassen heißen Europaklassen?

MC: Ja, so hießen sie ursprünglich. Wir haben dann zwischendurch, um die Attraktivität für die dänischen Schüler zu erhöhen, ihnen einen anderen Namen gegeben. Sie hieß dann Internationale Klasse, aber in der Region und auch dem Kollegium, im Sprachgebrauch ist es die Europaklasse geblieben.

NT: Wenn wir schon bei dem Namen sind: Was ist Europa in der deutsch-dänischen Grenzregion?

MC: Ja, da haben Leute unterschiedliche Auffassungen, Definitionen davon. Für viele Dänen ist Europa wahrscheinlich hauptsächlich der noch unbeschränkte Grenzübergang zum Einkauf von Spirituosen und Süßigkeiten im deutschen Grenzhandel. Für die Deutschen ist das der kontrolllose Übergang in die Sommerhäuser oder allgemein in den Urlaub in Skandinavien. Für die älteren Herrschaften ist es vielleicht weniger Europa, sondern vielmehr die Grenzregion an sich und die Tatsache, dass die ältere Generation südlich und nördlich der Grenze immer noch bestimmte Traditionen hat, die sich gleichen, oder man das Plattdeutsch noch nördlich der Grenze, wie das Plattdänisch noch südlich der Grenze findet. Es ist schon noch ein typisch europäischer Misch-Masch-Raum, der natürlich wie alle anderen europäischen Grenzräume auch durch den Nationalismus gelitten hat und anscheinend dabei ist, wieder mehr darunter zu leiden. Aber wir hatten natürlich die Hoffnung, dass wir durch diese Europaklasse auch dazu beitragen, das wieder zu beleben, diese Mischkultur. Ob das wirklich dazu kommen wird, wage ich momentan zu bezweifeln.

NT: Was sind momentan die Hauptschwierigkeiten?

MC: Immer noch, wie von Anfang an, das mangelnde Interesse auf der dänischen Seite von den dänischen Schülern. Das ist nach wie vor so und das macht es dann auch schwer, so eine Klasse einzurichten auf deutscher Seite. Viele Leute, die sich nicht so eng damit beschäftigen, stellen dann gern gleich die Sinnfrage „Ja wenn da aber 20 Deutsche sitzen und nur 4 Dänen, dann hat das doch gar keinen Sinn, oder?“. Wenn man nicht selbst in dieser Klasse unterrichtet, kann man von außen nur schwer erkennen, dass es trotzdem sehr viel Sinn ergibt, diese Klassen trotzdem einzurichten. Das ist die Hauptschwierigkeit nach wie vor. Und auch, dass in der Lehrerschaft auf beiden Seiten, nicht bei allen, ein so großes Bewusstsein der historischen und aktuell politischen Dimensionen besteht, die in so einer Klasse natürlich auch immer mitschwingt. Das ist auch ein Problem.

NT: Wenn sie sich etwas für ihre Schule für ihre Grenzregion wünschen könnten, was wäre das?

MC: Eine Institutionalisierung dieser Klasse, die von den Ministerien auf beiden Seiten unterstützt wird. Die also nicht davon abhängt, ob nun sich 12 dänische Schüler anmelden oder nur 8 oder nur 4, sondern dass es einfach eine Daseinsvorsorge für die europäische Grenzregion sein sollte. Die wird einfach eingerichtet, die Klasse, und alle, die daran teilnehmen möchten, sind willkommen. So wie man auch selbstverständlich Mathematikunterricht bis zur 13. Klasse unterrichtet, auch wenn freiwillig sich vielleicht nicht so viele dafür anmelden würden, oder wie man Schwimmhallen betreibt, die sich vielleicht auch nicht immer wirtschaftlich in unserem strukturschwachen Raum rechnen, so sollte so eine Klasse auch von der Gesellschaft, von beiden Gesellschaften, der dänischen und der deutschen, eingerichtet und getragen werden.

Zumindest aber – und erst recht in Zeiten wie diesen, da der Nationalismus wieder sein hässliches Haupt erhebt – sollte an allen Schulen unserer Grenzregion noch mehr dafür getan werden, ein Bewusstsein zu schaffen, dass gerade die Grenzregionen mit ihren kulturellen Überschneidungen etwas typisch Europäisches sind, etwas, das Europa manchmal anstrengend, aber viel öfter noch spannend und reich macht.

NT: Vielen Dank.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Hans Bächle

Schulleiter des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken

Prof. Dr. habil. Camilla Badstübner-Kizik

Professorin für Kultur- und Mediendidaktik, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań

Jarosław Brodowski

Deutsch-Polnisches Jugendwerk

Dr. Matthias Busch

Juniorprofessor für Didaktik der Politischen Bildung, Technische Universität Kaiserslautern

Barbara von Campe

Schleswig-Holsteinische Kulturerben: Kulturerbe und Baukulturvermittlung, Flintbek

Magdalena Chaciej

Landkreis Gorzów Wielkopolski

Michael Christiansen

Lehrer an der Friedrich-Paulsen-Schule Niebüll

Prof. Dr. habil. Tilman Grammes

Professor für die Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Hamburg

Iwona Kowalczyk

Leiterin der polnischen Seite der Euroregion Pomerania

Marta Kurek

Mitarbeiterin in der Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung

Kornelia Kurowska

Leiterin Borussia e.V.

Michał Kwaśniewski

Lehrer am Friedrich-Ludwig-Jahn-Gymnasium Forst

Sergey Lapshin

Mitarbeiter im Verein Genius Loci – Duch Miejsca in Ruda Śląska

Sylwia Łaskarzewska-Pacewicz

Schulleiterin des Schulverbunds Boleszkowice

Dr. Tomasz Lis

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Slavistik, Christian-Albrechts-Universität Kiel

Christopher Lucht

Gründer der Agentur Perspektive Europa

Jana Matzdorf

Referendarin an einer Grundschule, Berlin

Regina Metz

Schulleiterin der Europaschule Löcknitz

Darius Müller

Leiter des Bildungs- und Begegnungszentrums Schloß Trebnitz e.V.

Maxi Pfeiffer-Barth

Projektleiterin im Kreis- Kinder- und Jugendring Märkisch-Oderland e.V.

Beata Rauch

Bildungsreferentin im Bildungs- und Begegnungszentrum Schloß Trebnitz e.V.

Antje Sember

Bundesministerium für Soziales, Familie und Jugend

Prof. Dr. habil. Hanna Solarczyk-Szwec

Professorin für Pädagogik, Nikolaus-Kopernikus-Universität Toruń

Lukas Sommer

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Technische Universität Kaiserslautern

Volker Staudt

Schulleiter des Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeums Perl

Nikolaus Teichmüller

Wissenschaftlicher Leiter des Europäischen Zentrums für transnationale Jugendpartizipation