



Interkulturelle Sachlernprozesse in Grundschulaustauschen

Bernd Wagner

Universität Leipzig

Abstract

This article presents results of a four-year binational comparative study ‘Interkulturelles, informelles Lernen von Kindern – eine vergleichende Grundschulstudie in Frankreich und Deutschland (2013–2016)’ of primary school children’s learning processes associated with travel and cross-cultural encounter. Primary school exchange programs are focused and investigated in France and Germany founded by the French-German Youth Office. In the ethnographic study the research group of the universities Paris Est-Créteil and Leipzig evaluates video material of 20 primary school exchange programs in relation to the cross-sectional task of intercultural education, which may be addressed by German primary school lessons in social science. The study investigates also material of the preparation and follow-up-activities of the exchange journeys.

Kinder sind gesellschaftliche Akteure, die eigenständig ihre Beziehungen zur Lebenswelt aushandeln und konstruktiv ihre Lernprozesse mitgestalten. In der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung werden Interaktionen, insbesondere spontane Spielmomente und Selbstinszenierungen von Kindern, in Wechselwirkung zum (Klein-)Gruppengeschehen betrachtet (Heinzel, 2010; Stauber, 2006). Dieser Beitrag trägt dazu bei, indem von Kindern initiierte interkulturelle Aushandlungsprozesse in schulischen Mobilitätsprogrammen untersucht werden. Es werden gruppen- und körperbezogene Handlungspraxen in interkulturellen und informeller geprägten Begegnungssituationen auf Grundschulaustauschfahrten fokussiert. Das umfangreiche Videodatenmaterial von zehn mehrtägigen, binationalen Grundschulaustauschen zeigt, dass den beteiligten Grundschulkindern auch ohne eine gemeinsame Sprache verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Im Beitrag wird herausgearbeitet, wie Kinder aktiv interkulturelle Kommunikation

anregen und aufgrund der verbalsprachlichen Krisensituation Objekte hinzuziehen, über die Kontakt hergestellt wird und zu denen Interaktionsspiele erfunden werden. Diese kreieren eine Gruppenzugehörigkeit, die über eine Abgrenzung von den Anforderungen Erwachsener hergestellt wird. Auch bestehende Gruppen werden weiter (genderbezogen) ausdifferenziert. Gleichzeitig eröffnen die Objekte einen Auseinandersetzungsraum, in dem Differenzen zum Vorschein kommen und wahrgenommen bzw. bearbeitet werden können. Auch in Situationen mit wenig Bewegungsspielraum, beispielsweise auf einer Busreise während des Austauschs, nutzen Kinder alltägliche Objekte, die keinen von Erwachsenen intendierten didaktischen Hintergrund haben, um persönliche Bedeutungen zu vermitteln. Über objektbezogene Auseinandersetzungen werden individuelle lebensweltbezogene Vorerfahrungen und Umgangsweisen ausgetauscht, was die nationalen Gruppenstrukturen, die von begleitenden Erwachsenen oft betont werden, nicht reproduziert. Sie zeigen eigenständige Zugänge von Kindern in internationalen Kontaktsituationen und interkultureller Kommunikation auf. Diese bieten, wie im Weiteren gezeigt wird, Anhaltspunkte für schulische Vor- und Nachbereitungsformen von Grundschulaustauschprogrammen. Die Studie geht vom deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Materialität in pädagogischen Prozessen und zur Pädagogik materieller Kultur aus (Casale, Priem & König, 2012; Nohl, 2011) und formuliert diesen empirisch weiter aus. Auch auf das deutsche Grundschulfach ‚Sachunterricht‘, das durch die pädagogische Anthropologie erziehungswissenschaftlich geprägt ist, wird Bezug genommen.¹ Da im Sachunterricht Sachlernprozesse anhand von ‚Sachen‘ initiiert werden, können objektbezogene Auseinandersetzungen in Grundschulaustauschen, beispielsweise in schulischen Nachbereitungsphasen, thematisiert werden. Im gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt des Sachunterrichts kommt zudem der Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung eine wichtige Bedeutung zu, die exemplarisch in Grundschulaustauschen bearbeitbar wird (Melin & Wagner, 2015).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden in Abschnitt 1 die methodische Anlage der Studie und das Datenmaterial vorgestellt, dann in Abschnitt 2 objektbezogene Lernformen thematisiert. In Abschnitt 3 werden drei ausgewählte Szenen aus dem Material vorgestellt und in Abschnitt 4 mit Kodierungen diskutiert. Abschließend werden in Abschnitt 5 – unter Bezug auf die Ergebnisse des französisch-deutschen Projekts – weiterführende Perspektiven zum interkulturellen Lernen in der Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung von Grundschulaustauschprogrammen entworfen.

1. Methodische Anlage der Studie und Datenkorpus

Die an der qualitativ-rekonstruktiven Kindheits- und Bildungsforschung orientierte ethnographische Studie basiert auf Datenmaterial aus teilnehmenden Beobachtungen und Feldprotokollen der begleitenden Forschenden sowie einem umfangreichen Videomaterial. Der videoethnographische Zugang gewährleistet, dass Interaktionen von Kindern in Schülerbegegnungen sichtbar und in der Datenauswertung situativ beschreibbar werden.² Während der Austauschsituationen konnte in der Regel mit zwei Videokameras Datenmaterial aufgenommen werden. Je eine französische und eine deutsche Forscherin haben die beteiligten Schulklassen über einen längeren Zeitraum begleitet und Interaktionen aus zwei Perspektiven – einmal dem Nahbereich und einer Entfernung, die es erlaubt hat, die Gruppensituationen aufzunehmen – videographiert. Der enge Bezug zum Feld ermöglicht, im Sinne von Friebertshäuser (2012), dass ethnographische Forschung über die reine Datenerhebung hinaus Erfahrungen und Erlebnisse generiert, welche die Forschenden zunehmend in das Feld einbeziehen. Die Erwachsenensichtweise der Forschenden im Feld ist in der rekonstruktiven, komparativen Auswertung des Videomaterials der Austauschsituationen berücksichtigt worden. Das Datenmaterial von 10 Schüleraustauschfahrten ist von der französisch-deutschen Forschergruppe angelehnt an die Grounded Theory sequenziert sowie komparativ ausgewertet worden. Während der Sequenzierung des Filmmaterials sind Reflexionen, Gedanken und erste Hypothesen des französisch-deutschen Forscherteams in Form von Memos festgehalten worden (Strauss & Corbin, 1996). In mehreren Sequenzen beobachtbare Handlungsverläufe sind interpretativ im Sinne des offenen Kodierens bearbeitet worden (Muckel, 2007). Die in den offenen Kodierungen zusammengefassten Filmsequenzen wurden tabellarisch zusammengestellt und detailliert ausgewertet. Das Forscherteam hat im Videomaterial erkennbare Handlungsverläufe in Bezug zu situativen Bedingungskontexten gesetzt. Filmsequenzen mit vergleichbaren Handlungsverläufen wurden ausführlicher mit Hilfe eines Kodierparadigmas bearbeitet. Die von den Forschenden erstellten Kodierparadigmen haben als Suchheuristiken gedient, um in einem weiteren vergleichenden Diskussionsprozess die in den verdichteten, kodierten Handlungsformen rekonstruierbaren Phänomene einzugrenzen und im Sinne des axialen Kodierens in Beziehung zu setzen (Strübing, 2008). Interdependenzen zwischen den aus dem Datenmaterial gewonnen Phänomenen werden für die Generierung von Theorien zum Praxisfeld genutzt. Im videoethnographischen Datenkorpus finden sich vielfältige Hinweise auf handlungsorientierte Auseinandersetzungen, die in der Studie herausgearbeitet werden. Bezüge zu kognitiven Bearbeitungsprozessen sind nur im Kontext der Handlungsverläufe skizzierbar.

2. Das Bildungspotenzial von Objekten

Nach dem ‚*material turn*‘ in den Kultur- und Sozialwissenschaften ist ein vermehrtes erziehungswissenschaftliches Interesse an Objektwelten und -kulturen entstanden. Zu Fragen der Materialität in Bildungsprozessen hat sich in der Erziehungswissenschaft ein Forschungsfeld etabliert. So betont Nohl in seiner ‚Pädagogik der Dinge‘ (2011) die Bedeutung der unmittelbaren Erfahrung mit materiellen Objekten. Bezüge zur Sachunterrichtsdidaktik stellen Dörpinghaus und Nießeler (2012) her, indem sie Bildungspotenziale von Objekten herausarbeiten. Bereits Schreier (1989) hat gefordert, das Bildungspotenzial von Objekten in sachunterrichtsdidaktischer Forschung zu nutzen. Auch Götz (2016) hat darauf aus Perspektive der historischen Bildungsforschung verwiesen und Objekte als wichtiges Thema der Grundschulpädagogik und -didaktik vorgestellt. Dabei geht es einerseits um den Umgang mit vorhandenen Objektsammlungen in Schulen und andererseits um den Bildungsgehalt von Objekten (Duncker & Kremling, 2010). Zum Bildungspotenzial von Objekten gibt es seitens der wissenschaftlichen Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* in Deutschland eine intensive Diskussion. Auch in Frankreich wird von *éducation des choses* in der Grundschulpädagogik gesprochen; allerdings existiert keine Fachdidaktik, die sich dem Thema in besonderer Weise gewidmet hat. Die Auseinandersetzung mit Objekten in schulischen Kontexten wird in Deutschland als Sachlernen beschrieben. Sachlernen ist Gegenstand der Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* (Pech, 2009), es wird prozessual angelegt und bezieht sich auf (vor-)schulische sowie außerschulische Auseinandersetzungen von Kindern mit sozialen bzw. kulturellen Sachinhalten (Pech & Rauterberg, 2007, S. 3). Die Überlegungen im didaktischen Bezugsrahmen Sachlernen (Pech & Rauterberg, 2008) beschreiben den pädagogisch begleiteten Auseinandersetzungsprozess mit ausgewählten Sachen oder Sachinhalten, in dessen Verlauf die diskursiven Dimensionen der im schulischen Sachunterricht verhandelten Sachen erschlossen werden können. Im Bezugsrahmen wird schulischer Sachunterricht ausgehend von Alltagstheorien, subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen von Kindern entworfen. Es werden weniger Fähigkeiten und Wissensinhalte betont, als vielmehr pädagogische Unterstützungsformen bei der Reflexion individueller Auseinandersetzungsprozesse. Da im Sachunterricht Formen der Welterkundung gefördert und auf Erfahrungshorizonte von Kindern eingegangen wird, sind schulische Querschnittsaufgaben – also interkulturelle Bildung, politische Bildung und Medienbildung – mit angesprochen bzw. die multiperspektivische Anlage und die exemplarische Zugangsweise des Sachunterrichts ermöglichen es, diese Querschnittsaufgaben einzubeziehen, ohne den Sachunterricht mit weiteren Unterrichtsinhalten zu überfrachten. Die komplexen Inhalte des interdisziplinär angelegten, die späteren Schul-

fächer vorbereitenden Sachunterrichts können durch ausgewählte, von den Lehrkräften persönlich gestaltete Beispiele und Objekte eingeführt werden. Dies gilt auch für interkulturelles Sachlernen, das exemplarisch und handlungsorientiert im Kontext von Schüleraustauschprogrammen bearbeitet werden kann. Schüleraustauschprogramme regen z.B. Auseinandersetzungen über alltägliche, kulturelle Differenzen an und bieten vielfältige weitere Sachlernanlässe, die gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen betreffen und den Erlebenshorizonten und den Möglichkeiten der Selbsttätigkeit von Kindern angemessen sind. Interkulturelles Sachlernen äußert sich beispielsweise in Interaktionen, die inszenatorische Elemente beinhalten und von Spontaneität geprägt sind (Nohl, 2006).

3. Objektbezogene Auseinandersetzungen – Beispiele aus dem Videomaterial

Die folgenden ausgewählten drei Filmsequenzen zeigen exemplarisch, wie situative Kontaktaufnahmen anhand von Alltagsobjekten entstehen können. Es wird erkennbar, dass und wie die Ebene der Performanz in informelleren interkulturellen Kontaktsituationen bedeutsam wird. Parallel zur sprachlichen Kommunikation finden handlungsbezogene Erprobungen und objektbezogene Inszenierungen in wechselnden Gruppenkonstellationen statt. In den im Folgenden vorgestellten Sequenzen verläuft die Interaktion der Kinder bzw. Kindergruppen über Objekte³. Alle ausgewählten Sequenzen zeigen Interaktionen, zu denen gleichzeitig auf Französisch oder Deutsch gesprochen wird. Die sprachliche Interaktion läuft jedoch eher nebenbei, die Verständigung findet hauptsächlich über die jeweilige(n) Objekt(e) statt. Die einwöchigen Schüleraustauschaktivitäten sehen zumeist gemeinsame Schultage und mehrere gemeinsame Ausflüge mit einem vom Deutsch-Französischen Jugendwerk finanzierten Bus vor. Die mitreisenden, ethnographisch Forschenden sind Beobachter des und zugleich Teil des Untersuchungsfelds (Amann & Hirschauer, 1997). Ihre Verstrickung in das Feld ist in dem mehrstufigen Auswertungsprozess in den französischen und deutschen Forschergruppen sowie dem Gesamtforscherteam reflektiert worden.

3.1 Beispiel 1: Die Klingel

Folgende Videosequenz ist ausgewählt worden, weil eine intensive Kommunikationssituation zu sehen ist, in der bezogen auf eine Sache, hier eine Service-Klingel, ein Spiel mit eigenen Regeln erfunden wird. Zudem kommen grundlegende Einstellungen zu Rollenvorstellungen von Kindern und Erwachsenen sowie Haltungen zur Erwerbsarbeit, zum Service und zum *Kunde-sein* zum Ausdruck. Die Sequenz *Spiel mit einer Klingel am Imbiss-Fenster* (8 Minuten Aufzeichnung) vom 06.07.2014

zeigt eine Wartesituation an einem Imbiss in einem Freibad, gefilmt während des Austauschs Saint-Arnoult und Freudenberg (altersgemischte koedukative Gruppe). Ein Mädchen aus Freudenberg und ihre französische Partnerschülerin haben am Imbissfenster im Freibad mit der Klingel-Glocke gespielt, während sie auf einen Erwachsenen als Bedienung warteten (Abb. 1). Die objektbezogenen Interaktionen sind spontan in einem Moment der Langeweile entstanden und im Kontext des Bedürfnisses nach Bewegung bzw. Aktionen und Kommunikation weiterentwickelt worden. Das französische Mädchen hatte die Klingel zuerst entdeckt und eher nebenbei damit gespielt. Dabei hat sie die Klingel aus Versehen betätigt. Dieses Versehen hat sich zu einem kommunikativen Spiel mit dem ebenfalls wartenden deutschen Mädchen entwickelt. Die Klingel, die dazu dient, das erwachsene Service-Personal zu rufen, wurde mehrere Minuten zum Interaktionsmedium und Zentrum gemeinsamer Aufmerksamkeit.

Abbildung 1: Interaktionen mit der Klingel (Prib 2014/Klingel)



Das akustische Objekt ist für die beiden Grundschülerinnen ungewohnt. Es könnte etwas Verbotenes mit der Betätigung der Klingel einhergehen, was die Akteurinnen nicht genau einschätzen können. Das Betätigen der Klingel, das ahnen die Mädchen wohl, kann mit negativen Sanktionen belegt werden, was willkommene Abwechslung verspricht und auch Nervenkitzel verursacht. Zunächst sind im Video zwei synchrone Aktionen der beiden Mädchen erkennbar, mit denen sie gemeinsam Regeln der Erwachsenen übertreten. Das deutsche Mädchen betätigt aus Versehen die

Klingel, beginnt aber teils aus Unsicherheit, teils als Kontaktaufnahme die Klingel dem französischen Mädchen zuzuschieben, womit sie ihr vermutlich auch die Verantwortung für die Benutzung des Objekts übertragen möchte. Mehrere Minuten lang entwickelt sich eine intensive gegenseitige Bezugnahme durch das Hin- und Herschieben der Klingel und damit auch der Verantwortung. Dann ‚flieht‘ das französische Mädchen schließlich auf die andere Seite des Imbiss-Fensters und folglich löst sich das Spiel auf. Über das Objekt ist eine Verbindung zwischen den Kindern möglich, die eine Komplizenschaft und ein Geheimnis beinhaltet und die sich von erwachsenengeleiteten Situationen absetzt. Situationen wie diese, in denen die Kinder nonverbal und kreativ Objekte einsetzen, um zu kommunizieren, waren im Projekt vor allem in Wartemomenten oder parallel zum formalen Programm zu beobachten. Oft sind es gerade Situationen *zwischen* den geplanten Programmpunkten – beim Warten, Essen, während gemeinsamer Fahrten, Pausen – in denen spontane Interaktionen und informelle Kommunikation zwischen den Kindern zu beobachten sind. Parallel zu dieser Sequenz haben weitere nonverbale Kommunikationssituationen, z.B. bei Spielen im Wasser stattgefunden. So haben sich die Kinder mit Gesten darüber verständigt, dass und wie ein Ball eine Wasserrutsche herauf und heruntergebracht werden soll. In dieser Filmsequenz werden wie im Spiel mit der Klingel Kooperationsbeziehungen hergestellt, die Teamarbeit erfordern und in denen es aber auch um eine Positionierung in der Gruppe geht. Dies findet sich in zahlreichen weiteren Filmsequenzen, beispielsweise in einem Restaurant, in dem das Bestellen von Essen performativ ausgestaltet worden ist. In dieser Sequenz sind persönliche Vorlieben gestisch mit Hilfe der Speisekarten kommuniziert worden, was auch zu spontanen Gruppenbildungen geführt hat. Die Beispiele sind in die aus dem Material gebildeten Kategorie: *Kinder nutzen Objekte zu interkulturellen Kontaktaufnahmen in wechselnden Gruppenkonstellationen* eingeflossen. Im Folgenden wird anhand ausgewählter Beispiele diese Kategorie weiter vorgestellt und im Spektrum der Sequenzierung und Kodierung insbesondere im Bereich der genderbezogenen Gruppenbildungen gezeigt.

3.2 Beispiel 2: Die Busfahrt

Die 27-minütige Videosequenz *Busfahrt* vom 04.11.2013 zeigt, wie in einer Wartesituation mit beengten Bewegungsmöglichkeiten performative Kontaktspiele erfunden werden, indem Objekte der Buseinrichtung und Aufkleber genutzt werden. Die Videosequenz ist in Frankreich während des Austauschs zwischen den Grundschulen aus Reims und Brackel entstanden, als die Kinder mit einem Reisebus zu einem Ausflugsziel gefahren sind (Abb. 2). Während der Busfahrt dürfen sie ihren Platz nicht verlassen und sitzen neben den in ihren Familien untergebrachten Gast-schülerinnen und -schülern, sodass die Kommunikationsmöglichkeiten via Sprache

stark eingeschränkt sind. Dennoch entwickeln sich kommunikative Kontaktspiele, mit denen sie die ‚Wartesituation auf Reisen‘ gestalten. Sie interpretieren die Reisesituation im Bus quasi als Aufstellung zu einem Spiel. Die Sitzanordnung bestimmt die Formen und Richtungen der Kommunikation. Möglich sind Kontakte zu den Sitznachbarn, über den Durchgang zwischen den Sitzreihen und zu den davor oder dahinter Sitzenden.

Abbildung 2: Interaktionen mit Objekten im Bus (Leclaire 2013/Busfahrt)



Die Sitzreihen im Bus werden zu einer Art Spielfeld, das vor allem von den am Gang sitzenden Kindern genutzt wird. Zunächst probiert ein französischer Junge verschiedene Funktionen rund um seinen Sitzplatz im Bus aus. Einige Jungen der deutschen Schülergruppe ahmen ihn nach, zeigen so ihr Interesse und ihren Kommunikationswillen. Es entstehen Spiele mit Objekten innerhalb und außerhalb des Busses: Z.B. tauschen die beteiligten Grundschulkinder sich über das aus, was im Rückspiegel gesehen werden kann; sie untersuchen einen Teil der Innenausstattung des Busses, in mimetischen Annäherungen werden Funktionen der Sitze erprobt und Aktionen der Sitznachbarn nachgeahmt. Die Kinder schauen öfters in die am Anfang des Ganges positionierte Kamera. Scheinbar animiert die Forscherin bzw. Präsenz der Kamera sie auch zu Aktionen, um im Video interessant oder einfallreich zu erscheinen. Es folgt ein Spiel mit Aufklebern, die zur Kennzeichnung der französischen Gruppe verteilt wurden. Auch diese werden zur Kommunikation genutzt: Zuerst wird auf sie gedeutet und dann – nach anfänglichem Zögern – werden

sie sachfremd verwendet, indem sie beispielsweise ins Gesicht geklebt werden. Insofern auch Kinder der deutschen Gruppe Aufkleber erhalten, wird die von den Erwachsenen vorgesehene Einteilung in mononationale Gruppe aufgelöst. Wie in der Sequenz *Klingel* wird eine Art von Komplizenschaft durch Übertreten der von Erwachsenen aufgestellten Regeln sichtbar, und mit der Abgrenzung nach außen wird gleichzeitig nach innen eine Gruppe gebildet. Der folgende Audiomitschnitt (Transkript vom 04.11.2013 – Leclair 2013/Busfahrt) lässt die Entstehung einer performativen Gemeinschaft erkennen, die über die Busfahrt hinaus aufrechterhalten werden soll:

M1⁴: „Eigentlich wollt’ ich vorher in den anderen Bus, aber jetzt finde ich es besser hier.“

M2: „Sind wir schon da?“

J1: „Nö. Ein Glück.“

J1: „Bitte lass uns auch mit dem Bus so wieder zurückfahren.“

Andere: „Ja!“

Die Kindergruppe genießt die Situation ohne Arbeitsauftrag. Die Wartesituation auf der Reise führt dazu, dass Kinder nicht unter Druck stehen, etwas tun zu müssen. Im Videodatenmaterial finden sich zahlreiche dieser Übergangssituationen, in denen Stehgreifspiele erfunden werden und sportliche Wettbewerbe entstehen. So z.B. in der Filmsequenz *Warten auf den Bus*, in der sich Kleingruppen bilden, die Balanceübungen initiieren. Die Teilnahme an den interaktiven Spielen und mimetischen Kommunikationsformen ist im Datenmaterial der Studie geschlechtsspezifisch ausdifferenziert: Die Schüler wirken insgesamt probierfreudiger und regen die Aktionen in der Regel an. Die Schülerinnen sind zurückhaltender und schauen in den meisten Situationen zu. In der folgenden Sequenz wird die Beobachtung, dass es immer wieder zu national-gemischten, aber geschlechtsspezifischen Interaktionen kommt, noch deutlicher.

3.3 Beispiel 3: Gänseblümchenwiese

Objekte werden in zahlreichen Videosequenzen als Hilfsmittel beim Ausagieren und Einüben von Genderrollen genutzt. Insbesondere die Filmsequenz *Gänseblümchen* (16 Minuten Aufzeichnung) vom 01.04.2014 zeigt die Schülergruppen aus Saint-Philbert und Meerbusch auf einer Wiese. In den Filmsequenzen wird sichtbar, wie Kindergruppen eine Wiese als Betätigungsfeld für körperbezogene Spiele nutzen.

In einer Pausensituation, angeregt durch die Gänseblümchen, teilt sich die Gesamtgruppe geschlechtsspezifisch auf; ausschlaggebend ist der Umgang mit den Blumen (Abb. 3 und 4).

Abbildung 3 und 4: Interaktionen mit Gänseblümchen (Demeslay 2014/Gänseblümchen)



- a) Dreier- und Vierergruppen von Jungen nutzen Gänseblümchen als Wurfobjekte. Sie bewerfen sich mit den Blumen oder necken andere, indem sie diese in deren Pullover stopfen. Es entstehen Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen beim Rupfen der Blumen, um sie anderen Schülern, die dies teilweise freiwillig

zulassen, in den Pullover zu stecken. Die Interaktionen werden von viel Geschrei und Gekreische begleitet, ohne dass explizit sprachliche Kommunikation stattfindet. Die Gänseblümchen sind für die interaktiven Spiele ein austauschbares Medium, werden eher grob behandelt und als ästhetische Objekte kaum wahrgenommen.

- b) Die Schülerinnen hingegen sind in größeren Gruppen kreativ tätig. Sie flechten Kränze mit den Gänseblümchen. Sie zeigen wenig körperbezogene Interaktion, wirken in ihren Tätigkeiten ruhig und harmonisch. Es findet eine mimetisch geprägte Kommunikation durch die gleiche Tätigkeit statt, die eine offene Gruppenbildung ohne erkennbares festes Gruppengefüge hervorbringt. Die Schülerinnen vergleichen in kleinen Gruppen ihre Arbeitsergebnisse untereinander. Zu beobachten ist ein paralleles Zusammensein, bisweilen auch ein Zuarbeiten. In das Spiel einzusteigen, ist einfach: Es genügt, sich dazuzusetzen und Gänseblümchen zu pflücken. Die Gänseblümchen sind den Schülerinnen als Objekte wichtig, die mit Tätigkeiten verbunden werden. Im Film ist zu sehen, dass sie beim Pflücken sehr vorsichtig sind, um die Gänseblümchen nicht zu beschädigen und weiterverarbeiten zu können.

Die Objekte ‚Gänseblümchen‘ vermitteln den beteiligten Kindern einen genderspezifischen Aufforderungscharakter, der zur Auflösung der Gesamtgruppe und zu Aktivitäten in gendergetrennten Kleingruppen führt. Die Gänseblümchen werden, wie die Objekte im Bus, genutzt, um diese Abgrenzung umzusetzen und die gendergetrennte Gruppensituation herzustellen. Sie dienen als Requisiten einer Inszenierung von imaginierten Genderrollen. Auch die im Filmmaterial zahlreich vorhandenen Kontaktaufnahmen über Tiere, beispielsweise in der Sequenz *Regenwurm*, zeigen, dass Genderbeziehungen Dynamiken in Gruppenkonstellationen auslösen. Weiterhin zeigt die Sequenz *Modenschau*, die ein Stehgreifspiel von französischen und deutschen Schülerinnen mit Kleidungsstücken beinhaltet, die Reproduktion und Einübung von Rollenzuschreibungen. Die bedeutsame Rolle von Objekten für Gruppenbildungen und interkulturelle Austauschprozesse, die eine aus dem Videomaterial gewonnene Kategorie darstellt, wird im Folgenden ausführlicher betrachtet.

4. Objekte als Anlass und Mittel für interkulturelle Kommunikation

Die drei Beispiele zeigen, wie Kinder interkulturelle Kommunikation beim Zusammentreffen von heterogenen Gruppen, die institutionell mobil sind, gestalten. Sie finden in den Schüleraustauschfahrten Möglichkeiten, in wechselnden Gruppensituationen Kontaktsituationen zu initiieren und Differenzen zu verhandeln. Die Austauschfahrten bieten eine besondere Gelegenheit der Auseinandersetzungen mit

Heterogenität, womit Kinder schon Vorerfahrungen haben, da ihnen Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Aufgrund der auf den Austauschfahrten entstehenden sprachlichen ‚Krisensituationen‘⁵ ziehen sie Objekte hinzu, über die Kontakt hergestellt wird und zu denen Interaktionsspiele erfunden werden. Diese kreieren eine Gruppenzugehörigkeit, die hier, wie die Sequenzen *Busfahrt* und *Gänseblümchen* zeigen, je nach Situation durch Abgrenzungen entlang der Differenzlinien Alter (Kinder – Erwachsene) oder Geschlecht (Mädchen – Jungen) markiert wird. Gruppen werden weiter (genderbezogen) gegründet und ausdifferenziert, wie beispielsweise die Sequenz *Gänseblümchen* nahelegt. Gleichzeitig eröffnen die Objekte einen Auseinandersetzungsraum, in dem Differenzen zum Vorschein kommen und wahrgenommen bzw. bearbeitet werden können. Die am Sample beteiligten Grundschulkinder treten ohne die Instruktion von Erwachsenen auf verschiedenen Kommunikationsebenen in Kontakt (Maletzke, 1996). Performative Inszenierungen mit Objekten werden gestaltet, um Gruppenbildungen zu manifestieren und individuelle Vorerfahrungen zu inszenieren (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001). Auch in Situationen mit wenig Bewegungsspielraum, wie auf der Busreise, nutzen Kinder alltägliche Objekte, die keinen von Erwachsenen intendierten didaktischen Hintergrund haben, um persönliche Bedeutungen auszutauschen.

Über objektbezogene Auseinandersetzungen werden individuelle lebensweltbezogene (Vor-)Erfahrungen und Umgangsweisen ausgetauscht. Die Kinder im Sample agieren dabei interessegeleitet und wenig nach nationalen Gruppenzugehörigkeiten, die oft von den begleitenden Erwachsenen in formalen Programmsituationen hergestellt werden. Sie zeigen eigenständige, ästhetisch geprägte Zugänge zu interkulturellen Kontaktsituationen und interkultureller Kommunikation. Diese von Kindern initiierten Zugänge können in Deutschland im Rahmen der Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung im Sachunterricht aufgegriffen und weitergehend reflektiert werden.

5. Objekterfahrungen in interkulturellen Begegnungssituationen: Nachbereitung im Sachunterricht

Die Forschung zum Schüleraustausch (Rakhkochkina, 2003), auf die sich auch das Netzwerk *„Austausch macht Schule“* bezieht, macht deutlich, dass Schüleraustausch zur Entwicklung von Motivation für Lernprozesse beitragen kann.⁶ Schüleraustausche in der Grundschulzeit, auch wenn die Sprache des Anderen als Gegenstand des Austauschs keine Rolle spielt, können so gestaltet werden, dass sie einen wichtigen Beitrag für den Unterricht und das Schul- respektive Klassenklima darstellen. Die Grundschulaustauschfahrten tragen dazu bei, Motivation zu wecken, sich mit den Nachbarländern auseinanderzusetzen und etwas über die Grundschulen als In-

stitutionen in Deutschland und Frankreich handlungsbezogen zu erfahren. Die Reflexion über interkulturelle Beziehungen, ausgehend von konkreten handlungsbezogenen Erfahrungen und Objekten, bietet Chancen, um abstrakte und begriffliche Lernprozesse vorzubereiten, was von Grundschullehrkräften auch als Grund für die oft langjährige Weiterführung der arbeitsintensiven Austauschaktivitäten angegeben wird (Egloff et al., 2013). Objektbezogene Auseinandersetzungen in Begegnungssituationen stellen förderliche Lernanlässe für die beteiligten Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden dar, in denen subjektive Bedeutsamkeiten (weiter-)entwickelt werden. Wie diese auch gruppenbezogenen Bedeutsamkeiten sich in den beteiligten Grundschulen langfristig auswirken und inwiefern sie für Beteiligung an und Lernprozesse in formalen Unterrichtsgestaltungen motivieren können, wird weiter zu untersuchen sein. Die Videosequenzen (bzw. in anderen Fällen Fotos, kleine Videoaufnahmen der Kinder und Lehrer)⁷ können im Unterricht der Klassen, die am Austausch teilgenommen haben, genutzt werden, um diese Interaktionserfahrungen in der Nachbereitung zu besprechen. Ein Thema kann die eigene Klasse und Institution sowie deren Mobilitätserfahrungen sein. In den Austauschaktivitäten entstehen verstärkt Auseinandersetzungen mit sprachlicher, ethnischer (nationaler) und kultureller Heterogenität. An positive (aber auch negative) Erfahrungen kann angeknüpft werden, um im Sachunterricht zu einer inklusiv arbeitenden Schule beizutragen und ‚Umgang mit Heterogenität‘ im Sinne inklusiver Bildung in allen Heterogenitätsdimensionen anzusprechen, zu reflektieren und gegebenenfalls auch praktische Folgerungen zu ziehen, die im Sachunterricht aufgenommen und weitergeführt werden können. Wenn allen Grundschulkindern einer Klasse eine Mobilitätserfahrung ermöglicht wird, schließt dies an den in der Sachunterrichtsdidaktik bereits bestehenden Schwerpunkt Inklusion an und kann diesen erweitern (vgl. Giest, Kaiser & Schomaker, 2011). Denn es ist nicht ausreichend, schulische Inklusion nur unter förderpädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten. Vielmehr ist im Kontext inklusiverer Unterrichtsangebote die Berücksichtigung weiterer Heterogenitätsdimensionen wichtig, die auf Schüleraustauschfahrten Thema werden (beispielsweise Gender, sozioökonomischer Status und Kultur).

Sachunterricht und seine Didaktik als Disziplin bietet Chancen zur Entwicklung inklusiver, partizipativer Bildungsstrategien. Grundschulinnen und -schüler erhalten die Gelegenheit, sich und ihre Schule besuchenden Schulklassen des Nachbarlandes vorzustellen. Ihnen können im Sachunterricht in der Vor- und Nachbereitung sowie während der Durchführung von Schüleraustauschprogrammen exemplarisch Anregungen geboten werden, kulturelle Diversität und die Pluralität von Wertorientierungen zu reflektieren. Dies knüpft an das innovative Potenzial des Sachunterrichts an, das die Vielperspektivität der Themen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Die Auswahl möglicher Themenbereiche wird von den Unter-

richtsgegenständen bestimmt – oder genauer von kindlichen Umgangsweisen mit Sachinhalten und Objekten des Sachunterrichts. Exemplarische Zugänge zum Sachlernen können sich an diesem Erlebenshorizont und der Selbsttätigkeit von Kindern orientieren (Wagenschein, 1968). Selbsttätigkeit ist geprägt von spontanen, handelnden Interaktionen, die inszenatorische Elemente beinhalten. In diesen von Spontaneität geprägten Austauschprozessen mit Sachen entstehen performative Aneignungs- und Lernformen von Kindern. In den Austauschwochen finden sehr viele Interaktionen statt, die erst in der Nachbereitung umfangreicher besprochen und bearbeitet werden können. Im Sachunterricht werden bildungsrelevante Auseinandersetzungen von Kindern mit ihrer materiellen Umwelt thematisiert. Dieser Beitrag markiert objektbezogene Auseinandersetzungen der nonverbalen Kommunikation von Kindern in Schüleraustauschsituationen, die Impulse für formale Unterrichtsgestaltungen, beispielsweise zu genderbezogenen Themen, liefern können. Die exemplarisch vorgestellten Filmdaten weisen darauf hin, dass Schüleraustausch nicht nur als ein freiwilliges und zusätzliches Unterrichtsprojekt in der Grundschule verstanden werden kann, sondern dass dieser Arbeitsform eine eigene didaktische, auf die Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung bezogene methodische Relevanz eingeräumt werden sollte. Während der Austauschfahrten bleibt – wenn überhaupt – nur wenig Zeit für Reflexion. Wichtig ist, wie auch unsere Interviews mit Bildimpulsen gezeigt haben, dass für die Nachbereitung Objekte oder Bildmaterial (Fotos, Handyvideos usw.) zur Verfügung stehen, die Situationen im Austausch repräsentieren, an denen angeknüpft werden kann bzw. die wiedergegeben werden können. Es ist hilfreich, die beteiligten Schülerinnen und Schüler medienpädagogisch zu unterstützen und anzuregen, eigenständig Videosequenzen für die Nachbereitung herzustellen. Diese könnten thematisch aufgegliedert und im Sachunterricht vielperspektivisch reflektiert werden. Ein Thema für die Erstellung eines Videotagebuchs sind beispielsweise Erfahrungen von institutioneller Mobilität, etwa in Hinblick auf die Institution Schule im Gastland mit ihren jeweiligen objektbezogenen Repräsentationen und die Erfahrungen der eigenen Institution auf einer Auslandsreise.⁸ Diese Themenstellungen werden auch in den geplanten Lehrerfortbildungen zur Nachbereitung von Grundschulaustauschen aufgegriffen. So kann die binational vergleichende Studie pädagogisch-didaktische Ausgestaltungsmöglichkeiten für Austauschprogramme mit Grundschulkindern entwickeln und leistet für den deutschen Diskurs einen Beitrag dazu, dass nicht nur einzelne interkulturelle Konzepte aus anderen Forschungskontexten in den Sachunterricht eingepasst werden, sondern eine an der Kindheitsforschung orientierte anthropologische Weiterentwicklung und ein disziplinbezogener Zugang zu interkulturellem Lernen erreicht werden.

Anmerkungen

1. Duncker und Popp stellen dies in ihrem Buch ‚Kind und Sache: Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts‘ (2003) dar.
2. Im Bereich der Schulforschung ist dies methodisch von Breidenstein (2006), beispielsweise in den Beschreibungen des Schülerjobs, ausgearbeitet worden.
3. Objektbezogene Auseinandersetzungen von Grundschulkindern sind in der Sachunterrichts-didaktik u.a. im Kontext außerschulischer Lernorte beschrieben worden (Wagner, 2012).
4. In der Transkription ist nur das Gender der Aussagenden markiert worden, nicht die Zugehörigkeiten zu den nationalen Institutionen.
5. ‚Krisensituationen‘ entstehen durch fehlende bzw. unzureichende Fremdsprachenkenntnisse. Diese werden von den Kindern eigenständig bearbeitet. Das Sample macht deutlich, dass nicht Fremdsprachenlernen, sondern interkulturelle Erfahrungen Schwerpunkt der untersuchten Grundschulaustauschfahrten ist.
6. Vgl. die Internetseite des Netzwerks: www.austausch-macht-schule.org [01.10.2017].
7. Das Forschungsprojekt hat sich umfangreich mit Persönlichkeitsrechten auseinandergesetzt und mit Kindern und Lehrkräften über einen längeren Zeitraum medienpädagogisch gearbeitet. Wichtiges Anliegen war, nicht nur Bildrechte für Aufnahmen übertragen zu bekommen, sondern auch über Bildrechte aufzuklären, u.a. durch umfangreiche Informationen, medienpädagogische Einführungen und Elternabende vor der Reise.
8. Die Bildungspotenziale institutioneller Mobilität werden in einem Folgeforschungsprojekt ‚Mobilität in die Schule bringen! Institutionelle Mobilität als Thema inklusiver Schulentwicklung‘ (2017–2019) weiter untersucht.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In K. Amann & S. Hirschauer (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Casale, R., Priem, K. & König, G.M. (Hrsg.). (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Dörpinghaus, A. & Nießeler, A. (Hrsg.). (2012). *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Duncker, L. & Kremling, C. (2010). Sammeln als Form frühkindlicher Weltaneignung – explorative Beobachtung und Befragungen von Vorschulkindern. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (S. 53–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duncker, L. & Popp, W. (2003). *Kind und Sache: Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Egloff, B., Friebertshäuser, B., Hess, R., Mutuale, A., Schlemminger, G. & Weigand, G. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Momente in Biographien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B. (2012). Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 9–24). Opladen: Barbara Budrich.

- Giest, H., Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.). (2011). *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, M. & Vogt, M. (2016). *Schulwissen für und über Kinder: Beiträge zur historischen Primarschulforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2010). *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation – Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Melin, V. & Wagner, B. (2015). Intercultural and non-formal learning processes of children in primary school exchange programs in France and Germany. *Journal of Research in Comparative and International Education* [special issue: The potential of videography in comparative education], 10 (3), 407–422.
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 211–231). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität: Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D. (2009). *Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik*. Verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [01.10.2017].
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2007). Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. *Widerstreit-Sachunterricht. Extra Beiheft*. Verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [01.10.2017].
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2008). Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen‘. *Widerstreit-Sachunterricht. Beiheft 5*. Verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [01.10.2017].
- Rakhkochkine, A. (2003). *Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Schreier, H. (1989). Enttrivialisieren den Sachunterricht. *Grundschule*, 21 (3), 10–13.
- Stauber, B. (2006). Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (3), 417–432.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, B. (2012). Informelles Sachlernen von Kindern im Museum der Dinge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 203–218.
- Wagner, B. (2013). Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen. *Tertium Comparationis*, 20 (1), 3–20.
- Wulf, C., Göhlich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2001). *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.

Forschungsmaterial

- Leclaire, B. (2013/Busfahrt). Videoaufnahmen und Audiomitschnitt. Austausch der Grundschul-
klassen aus Reims und Brakel. Filmaufnahme vom 04.11.2013 auf der Fahrt zu einem Aus-
flugsort in der Nähe von Reims.
- Demeslay, J. (2014/Gänseblümchen). Interaktionen mit Gänseblümchen. Austausch der Grund-
schulklassen aus Saint-Philbert und Meerbusch. Filmaufnahme vom 01.04.2014 (16 Min.)
auf einer Wiese am Meer in der Nähe von Saint-Philbert.
- Prib, U. (2014/Klingel). Interaktion mit der Klingel. Videoaufnahmen Austausch der Grundschul-
klassen aus Freudenberg und Saint-Arnoult; Filmaufnahme vom 06.07.2014 im Freibad
Freudenberg.