

■ Europäer sein, Europäer werden – zum interkulturellen politischen Lernen im Schüleraustausch



Alfons Scholten

Im vorangegangenen Band dieser Fachbuchreihe haben Alexander Thomas und Daniela Perl am Ende ihres Beitrages zum interkulturellen Lernen im Schüleraustausch die Frage aufgeworfen, weshalb internationale Jugendaustauschprogramme noch gefördert werden sollen, wenn deutschen Jugendlichen die meisten Länder leicht zugänglich und die zu bereisenden Länder aus den Medien längst bekannt sind (vgl. Thomas/Perl 2010, S. 299). In diesem Aufsatz möchte ich versuchen, anhand eines praktischen Beispiels eine Antwort darauf zu geben.

■ Learning european by doing european

In Comeniusprojekten treffen sich Schüler¹ aus mehreren europäischen Schulen, um ein Projekt gemeinsam zu entwickeln und zu realisieren. Sie leben und praktizieren europäische Zusammenarbeit und erfahren die Chancen und Möglichkeiten, aber auch die Probleme und Risiken, die mit ›Europa‹ verbunden sind. Die Erfahrungen, die im Laufe der zwei Jahre eines solchen Projektes gemacht werden, ermöglichen meiner Meinung nach die europäische Identität der Schüler in einer Weise zu stärken, die Dagmar Richter so beschreibt: »Identität wird nicht als etwas angesehen, das wir haben oder sind, sondern als etwas, das wir tun. ... Die »personale Identität« charakterisiert die Persönlichkeit des Subjekts, die soziale Identität hat gleichfalls »Kernbestandteile«. Beide werden aber

¹ Die Verwendung der männlichen Form schließt stets die weibliche mit ein.

als Prozesskategorien verstanden, die sich weiterentwickeln, allerdings auch (pathologische) Rückschläge erleiden können. Identität wird immer wieder situativ konstruiert und gewandelt. Identität ist ein Handlungsbegriff. Sprachlich anschaulich ist die angloamerikanische Formulierung »Doing Identity« bzw. mit Blick auf die europäische Identität »Doing European« (Richter 2004, S. 178f.). In Anlehnung an Dewey's Konzept des ›learning by doing‹ könnte man diese These also etwas freier übersetzen mit ›Europäer werden durch die Erfahrung, Europäer zu sein.‹

Um die intensiven Phasen des gemeinsamen Erlebens und Handelns zu einem wirklichen ›learning by doing‹ zu machen, haben wir in unserem Projekt ein Wechselspiel von Aktion und Reflexion praktiziert. Da dieses Vorgehen für Schüler (und Lehrer) ungewohnt ist, braucht es einige Zeit bis der Umgang damit eingeübt ist und die Möglichkeiten erkannt werden. Die Devise ›Aktion in internationalen Gruppen, Reflexion in nationalen Gruppen‹ ermöglicht auf der einen Seite zwar einen intensiven und tiefergehenden Austausch in den nationalen Gruppen, weil das Sprachproblem umgangen wird, kann auf der anderen Seite aber auch zu sehr divergenten Ergebnissen der Arbeitsgruppen führen, je nachdem wieweit die Reflexionskulturen der einzelnen nationalen Gruppen noch am Unterricht orientiert sind.

Wenn man der These »Europa gibt es nicht, es gibt nur *Europäisierung*, verstanden als institutionalisierter Prozess der Dauerveränderung« von Ulrich Beck und Edgar Grande zustimmt (Beck/Grande 2007, S. 16), bekommt die Formel ›Europäer sein – Europäer werden‹ noch einen weiteren Sinn. Denn dann ist ›Europa‹ nie abgeschlossen und offen für die weitere Ausgestaltung durch die Bürger Europas. Die fortschreitende Europäisierung »*nach innen*«, d. h. die Kompetenzerweiterungen der EU und die Anpassungen in den Mitgliedsstaaten, und »*nach außen*«, d. h. die Erweiterungen der EU und der Export ihrer Normen und Regeln (ebd., S. 22), erfordern somit von den Europäern die ständige Weiterentwicklung ihrer Bürgerkompetenzen bzw. die Übertragung bereits erworbener Kompetenzen auf neue Bereiche und Handlungsfelder. Angebote der interkulturellen politischen Bildung können die jeweiligen Lernprozesse qualifizieren und begleiten. Denn die Schüler können in solchen Projekten die Erfahrung machen, europäische Bürger zu sein und gemeinsam mit anderen europäischen Bürgern politische, wirtschaftliche, kulturelle, religiöse, ... Prozesse (mit) zu gestalten und zu reflektieren. Dabei können sie ihre »soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz« stärken, die der Europäische Referenzrahmen so definiert: »Diese Kompetenzen umfassen personelle, interpersonelle sowie interkulturelle Kompetenzen und betreffen alle Formen von Verhalten, die es Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am

gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen. Die Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen.« (Europäische Gemeinschaften 2007, S. 9).

Ein Comeniusprojekt ermöglicht den Schülern also das exemplarische, selbstwirksame Mitgestalten europäischer Entscheidungsprozesse und das Reflektieren der Rahmenbedingungen und Kontexte, unter denen diese zustande kommen. Das Projekt wird dabei als entgrenzter Raum verstanden, in dem Schüler lernen, ihre eigenen Interessen grenzüberschreitend zu formulieren und mit anderen europäischen Schülern per E-Mail und Facebook zu diskutieren, abzustimmen und zu koordinieren (vgl. Eis 2010, S. 172). Dabei ist der projektbezogene Informationsstand unter den Schülern nahezu gleich, weil die Kommunikation zwischen ihnen intensiv und häufig erfolgt. Da sie zudem sehr offen und ohne Rücksichtnahme auf irgendwelche Sprachregelungen von Ereignissen und Entscheidungen berichten, sind die Schüler vielfach besser und früher über die Entwicklungen an den anderen Schulen informiert als die Lehrer. So können sich Schüler nach und nach an dem Projekt beteiligen und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Da es in einem solchen Projekt anders als in der EU eine überschaubare Zahl von beteiligten Staaten/Schulen und Bürgern/Schülern gibt und die beteiligten europäischen Institutionen/Nationalen Agenturen nur in klar definierter Weise intervenieren bzw. Vorgaben machen, ist kein Abschieben der Verantwortung auf »Brüssel« möglich. Allerdings ist die zumeist englischsprachige Kommunikation der Schüler oft auch ein Beispiel für die Schwierigkeiten einer europäischen Öffentlichkeit, weil die Sprachkenntnisse für eine Versprachlichung tiefergehender und differenzierterer Reflexionen nicht ausreichen.

■ »Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa«

Leitidee unseres Projektes² war es, sich mit dem Thema »Fremd sein, Freund sein 1939 – 2009 – 2050«³ inhaltlich und kreativ auseinander zu setzen und dazu ein gemeinsames Theaterstück zu entwickeln. Be-

2 Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieses Aufsatzes trägt allein der Verfasser.

3 Vgl. die Projekthomepage: www.zsnr1.dmkproject.pl/marek/comenius/index.php?doc=tfq.

gonnen haben wir mit dem Film »Der Junge im gestreiften Pyjama«⁴, der in allen drei Comeniusgruppen parallel gesehen und ausgewertet wurde. Darauf aufbauend haben wir in allen drei Gruppen Szenen zum Thema entwickelt, die mehr oder weniger stark von dem Film geprägt waren und die wir uns bei zwei Treffen in Nijmegen (November 2009) und Dzialdowo (Februar 2010) gegenseitig vorgestellt und miteinander diskutiert haben. Die gemeinsamen Theaterworkshops, die die im Projektantrag eigentlich vorgesehenen »Lerneinheiten« zum interkulturellen Lernen stillschweigend ersetzten, fanden sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite in so dichter, schulübergreifender (integrierter) Zusammenarbeit statt, dass sich der niederländische Kollege ausdrücklich entschuldigte, als er einmal in nationalen Kleingruppen arbeiten ließ. Die Formulierung »Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa« (Jaeckel/Erler 2003) wurde von den Schülern zwar nicht wortwörtlich benutzt, beschreibt aber sehr zutreffend, das in der Comeniusgruppe vorherrschende Gefühl, dass alle sich als gleichberechtigte europäische Bürger erleben.

Seit dem ersten Projekttreffen haben jeweils drei bis fünf Schüler der Gastschulen sowie die gesamte gastgebende Comeniusgruppe an diesen Treffen teilgenommen. In der Vorbereitung des ersten Treffens hat die niederländische Gruppe zudem die Tradition begründet, dass die Schüler auch an der Vorbereitung und Durchführung beteiligt werden, indem sie z. B. das komplette Programm ausgewählt und die entsprechenden Terminabsprachen mit den Gesprächspartnern getroffen haben. Außerdem haben sie das Freizeitprogramm für die Gastschüler gestaltet. Hieraus entstand im Laufe der Zeit unter den Schülern ein unerklärter Wettbewerb darüber, wer es schaffte, sich mehr Mitgestaltungsräume zu »erobern« und wer diese gewonnenen Freiräume am besten zu nutzen verstand.

In den Rückmeldungen der Schüler am Ende des Projektes kommt klar und deutlich zum Ausdruck, was auch in der wissenschaftlichen Auswertung des EU-Programms JUGEND IN AKTION festgestellt wurde, nämlich dass »die Jugendlichen die Freiräume schätzen, die sie selbst gestalten können, das selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lernen und vor allem den Praxisbezug und den Austausch mit Peers. Die Jugendlichen stehen selbst im Mittelpunkt der Maßnahmen, sie können diese maßgeblich mitgestalten und werden als Akteure ernst-

4 Der Film nach einem Buch des irischen Schriftstellers John Boyne aus dem Jahr 2006 erzählt die Geschichte des Sohnes eines KZ-Direktors, der sich mit einem gefangenen Jungen »im gestreiften Pyjama« über den Stacheldrahtzaun hinweg anfreundet. Da ihm seine Familie verheimlicht, was im KZ wirklich passiert, hilft er seinem Freund, den verschwundenen Vater zu suchen und stirbt schließlich, der Spur des verschwundenen Vaters folgend, gemeinsam mit ihm in der Gaskammer.

genommen. Den Jugendlichen geht es also darum, mitzumachen und mitzugestalten. Damit steigt aber auch das Interesse, »sich mit Inhalten auseinanderzusetzen und auch die Bereitschaft, über das eigentliche Projekt hinaus, aktiv zu bleiben und sich fortzubilden« (Tham/JfE 2011). Die Lernmotivation beginnt also mit der Aktion und führt von da aus zur Reflexion und zum Erwerb von Wissen über das Partnerland, das eigene Land und Europa (Geschichte, politisches System etc.).

Beim dritten Treffen in Solingen und München (Mai 2010) sollten die bis dahin entwickelten Szenen zu einem gemeinsamen Theaterstück zusammengefügt und zur Aufführung gebracht werden. Jetzt stellte sich aber heraus, dass einige Punkte in unseren Absprachen unterschiedlich verstanden worden waren. Dabei ging es zum einen um den Begriff »Straßentheater«, der von der Düsseldorfer Gruppe im engeren Sinne der Comedia dell' Arte verstanden worden war, während die Gruppen aus Nijmegen und Dzialdowo hierunter klassisches Bühnentheater verstanden, das auf Straßen und Plätzen präsentiert wird. Die unterschiedlichen Interpretationen hingen mit den Vorlieben der Theaterpädagogen der einzelnen Schulen und mit den (nicht) vorhandenen Möglichkeiten zur Anschaffung der entsprechenden Kostüme zusammen, also eine nur schwer zu entwirrende Gemengelage. Zum anderen hatten alle Gruppen ihre Szene so geschrieben und einstudiert, dass keine Möglichkeiten blieben, diese für die Gesamtgruppe zu öffnen und zu gemeinsamen Szenen zu machen. Denn es waren exakt so viele Schauspieler vorgesehen wie die jeweilige Gruppe Teilnehmer hatte und es wurden die Herkunftssprachen der Schüler genutzt.

Die Idee, ein »gemeinsames Theaterstück« in dem Sinne zu schaffen, dass die Szenen von allen gemeinsam entworfen und in internationaler Zusammensetzung gespielt werden, hätte also einen völligen Neustart und die Aufgabe von (fast) allem, was mühevoll vorbereitet worden war, erfordert. Andererseits zeigte ein vormittäglicher Workshop, dass die Schüler sehr wohl in der Lage waren, in internationalen Kleingruppen in kurzer Zeit spielbare Szenen zu entwickeln. Die Debatte zu der Frage, ob wir neue »internationale Szenen« schreiben oder die »nationalen Szenen« zu einem sinnvollen Ganzen verbinden wollen wurde sehr engagiert geführt und verlief – bei den Schülern und Lehrern – quer zu den nationalen Gruppen. Das in der Gesamtgruppe gefundene Ergebnis fiel eindeutig zugunsten der »additiven« Lösung aus und wurde von den meisten damit begründet, dass man die eigenen Mühen in der Vorbereitung nicht mit einem Schlag vernichten wolle. Die Idee eines »integrativen« Theaterstücks wurde aber nicht prinzipiell, sondern nur für diesen Moment zurück gewiesen.

In der schließlich präsentierten Performance wurden alle ursprünglichen Konzepte dank intensiver Zusammenarbeit sinnvoll miteinander



Foto: S. Schneider

Auftritt in der Kaiserpfalz in Düsseldorf-Kaiserswerth

der verknüpft, was dazu führte, dass interessierte Beobachter das Ergebnis als »Einheit in versöhnter Verschiedenheit« (vgl. Scholten 2001, S. 43 ff.) beschrieben. Hierzu trug sicherlich auch die Tatsache bei, dass die Aufführungen mit einem von allen Schülern gemeinsam gesungenen Comenius-Song endeten, der in den Pausen des Theaterworkshops spontan und ungeplant von einer kleinen, »integrativen« europäischen Schülergruppe getextet und einstudiert worden war.

Bei den Aufführungen in Kaiserswerth vor Düsseldorfer und Nijmegeer Publikum und in vier Veranstaltungszentren des II. Ökumenischen Kirchentages (ÖKT) haben die Schüler sich, je sicherer sie im Umgang mit dem Stück wurden, desto mehr an den Szenen der anderen Gruppen beteiligt und die ursprünglich recht strikten »nationalen« Trennungslinien aufgehoben, indem sie das Publikum beruhigt oder zum Mitklatschen animiert haben. Die zunehmende Sicherheit der Schüler im Umgang mit dem Publikum ergab sich natürlich zum einen aus der positiven Resonanz, die ihre Aufführungen vor 150, 500 und bis zu 1.000 Zuschauern fanden, aber auch aus der Zusammenarbeit mit den Technik- und Bühnenprofis des ÖKT, was sie als deutliche Anerkennung und Wertschätzung ihres Engagements und ihrer Arbeit wahrnahmen. Und natürlich stärkte jede gemeinsam bewältigte Herausforderung weiter den inneren Zusammenhalt der gesamten Comeniusgruppe.

Beim Theatertraining im Rahmen des nächsten Treffens, das im September 2010 in Duisburg im Kontext der RUHR 2010 stattfand, stellten dann die niederländischen Kollegen, obwohl eine Wiederholung der

erfolgreichen Auftritte von München geplant war, für ›ihren Teil‹ eine neue Konzeption vor, die einen gemeinsamen Auftritt der gesamten Gruppe vorsah. Mit großem Engagement aller Beteiligten wurden diese neue Szene und die beiden bisherigen Szenen einstudiert und aufführungsreif gemacht.

Vermutlich ist es der ironische Teil unserer Mediengesellschaft, dass der straff einstudierte und wenig partizipativ entwickelte dritte Auftrittsteil, in dem alle Schüler gemeinsam auf der Bühne standen, die besten Rückmeldungen bekam: »Tolles Zusammenwirken« lobten die einen, »wenn Europa doch immer so funktionieren würde«, kommentierten die anderen, ohne die Doppelbödigkeit ihrer Bemerkung auch nur zu erahnen. Obwohl (oder weil?) die Schüler diesen Widerspruch klar erkannten, entstand bei der Zwischenreflexion der Wunsch, bei den nächsten Auftritten in Nijmegen wieder ein Stück zu präsentieren, bei dem alle gemeinsam aktiv sind und dass gemeinsam entwickelt und einstudiert wird. Dies führte beim vierten Treffen im Februar 2011 in Nijmegen zu einer erfolgreichen, schulinternen Aufführung.

■ Schüler als kreative und innovative ›Intercultural natives‹

Wenn man sich nun genauer fragt, was denn die Schüler von heute im Blick auf ihre interkulturellen und europäischen Erfahrungen und Kompetenzen im Vergleich zu früheren Schülergenerationen auszeichnet, möchte ich zunächst – inspiriert u. a. von den Arbeiten des Projektes »Interkulturelles Verstehen in Schulen des Ruhrgebiets«⁵ – für viele Schüler von heute in Analogie zum Begriff der ›digital natives‹ den Begriff eines ›intercultural native‹ einführen: »Als Digital Natives werden Personen bezeichnet, die zu einer Zeit aufgewachsen sind, in der bereits digitale Technologien wie Computer, das Internet, Mobiltelefone und MP3s verfügbar waren« (vgl. dazu http://de.wikipedia.org/wiki/Digital_Native). ›Intercultural natives‹ sind dann Personen, die zu einer Zeit aufwachsen, in der das Leben in interkulturellen Kontexten Teil ihres Alltags in Kindergarten, Schule, Freizeit, etc. ist. Wenn dann beim Reisen mit der Familie oder Schule innerhalb des ›Schengen-Europas‹ nur noch die SMS des neuen Handytarifanbieters darauf aufmerksam macht, dass man eine Landesgrenze überschritten hat, ist Europa Teil der eigenen Identität geworden.

Denn das Verschwinden der Grenzen hinterlässt im Bewusstsein der Schüler, die in europäischen Projekten mitarbeiten, seine Spuren, wie

5 Siehe dazu die Projekthomepage: www.kwi-nrw.de/home/projekt-41.html (16.2.2012).

eine Studie der Universität Edinburgh aus dem Jahr 2005 heraus gefunden hat. »Die Forscher ... stellten fest, dass sich Jugendliche umso stärker mit Europa verbunden fühlen, je häufiger und länger sie das europäische Ausland besucht hatten oder je mehr europäische Sprachen sie sprechen. Jugendliche, die Europa als Chance für die eigene Lebensgestaltung begreifen und es vor allen Dingen mit Mobilität in Verbindung bringen, fühlen sich ebenfalls eher »europäisch.« (Pressemitteilung zu Jamieson 2005)

Das interkulturelle Lernen der »Intercultural natives« erfolgt implizit und intuitiv, d. h. sie erlernen den Umgang mit einer anderen Kultur wie ihre Muttersprache, d. h. im Alltag ihrer interkulturellen Freundschaften (Reinders 2008, S. 78) und sozialen Netzwerke und nicht wie eine Fremdsprache mit Regelbüchern, Übungsheften und Grammatiken. Maßnahmen der interkulturellen politischen Bildung bieten diesen Schülern eine gute Gelegenheit, ihre soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz der fortschreitenden Europäisierung ihrer Lebenswelt anzupassen und sie zu verbessern und auszuweiten.

In unserem Comeniusprojekt trugen die verschiedenen Maßnahmen zur Stärkung des Gruppenzusammenhalts, die wir Lehrer während des Projektes initiierten, zu diesem Lernprozess bei, weil sie passende Rahmenbedingungen für das interkulturelle Lernen schufen: Bildung von interkulturellen Freundschaften durch qualifizierte Familienaufenthalte, bei denen jeder Gastgeber seinen Gast im Vorfeld des Treffens persönlich zu sich einlädt sowie regelmäßige Bildung von internationalen Klein- und Freizeitgruppen, die den fachlichen und persönlichen Austausch beförderten. Die deutschen und niederländischen Schüler nahmen diese Impulse auf, indem sie sich selbstständig zum gemeinsamen Besuch des Weihnachtsmarktes in Düsseldorf, zum Eislaufen in Nijmegen und zu Geburtstagsfeiern verabredeten. Dank dieses Austausches in der europäischen Nachbarschaft ist es nicht überraschend, dass bei der Zwischenauswertung im Mai 2010 100 % der Teilnehmer die Aussage »Ich habe bei dieser Begegnung neue Freunde gefunden« bejahten.

Dieses Lernen geschieht nicht in »interkultureller Naivität« (Scholten 2001, S. 38 ff.), die davon ausgeht, dass allein die Herstellung des Kontaktes mit anderskulturellen Schülern schon die gelungene Begegnung bewirkt, sondern in dem Bewusstsein, dass Versuch und Irrtum, Nachahmung, Ausprobieren auch mit schwierigen Phasen verbunden sein können, die einen langen Atem und Durchhalten-Können erfordern. Dabei betrifft das Lernen nicht nur die im Projekt mitarbeitenden Schüler, sondern auch ihre Geschwister und ihre heimische Peer-Gruppe. Dieses Zusammenleben und Lernen in kulturell vielfältigen (Arbeits-) Gruppen lässt Kreativität und innovative Ideen entstehen. Deshalb ist davon auszugehen, dass »Intercultural natives«, wenn sie in einigen

Jahren die politische Verantwortung übernehmen, den heute noch dominierenden Gegensatz von ›additiver‹ und ›integrativer‹ Zusammenarbeit ganz anders (auflösen und z. B. durch neue, netzwerkartige, virtuelle Kooperationsformen ersetzen.

■ »Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen«

Im Rahmen des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJW), das sich seit fast 50 Jahren intensiv mit der Weiterentwicklung des Schüleraustausches beschäftigt, wird schon seit 1984 unter dem Stichwort: »Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen« (DFJW 1984) über einen Blick- oder Paradigmenwechsel diskutiert, der auch für diese Diskussion interessant sein dürfte: »Stand anfangs der Wunsch nach Versöhnung hinter dem Gedanken, junge Menschen aus Deutschland und Frankreich zusammenzubringen, so ist inzwischen das Ziel, die Jugend beider Länder als zukünftige Säulen der europäischen Union zu sehen und jungen Menschen Rüstzeug für ein Leben in Europa und darüber hinaus an die Hand zu geben. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, den Prozess interkulturellen Lernens, der sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Identität beruht, möglich zu machen und diesen kontinuierlich zu begleiten und auszuwerten. Somit stehen das Erwerben interkultureller Kompetenzen und die damit verbundene Pädagogik im Zentrum der Begegnungsprojekte, die durch das DFJW gefördert werden« (DFJW-Infobrief 37-2011, S. 5).

Leitbild einer solchen Bildung sind »Persönlichkeiten mit einem auf Europa erweiterten ganzheitlichen Horizont. Ganzheitlich bedeutet hier einmal, den Blick nicht allein auf das zu lenken, was Europa einem selbst, der eigenen Gruppe, Gesellschaft und Nation zu bieten hat, sondern sensibel zu sein und betroffen sein zu können, also sich persönlich angesprochen zu fühlen, wenn es in anderen Ländern, Gesellschaften und Nationen in Europa nicht so gut vorangeht, wenn es politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Rückschritte oder einfach nur Stillstand gibt. Ein europäisches Zugehörigkeitsgefühl, dieses Sich-angesprochen-Fühlen, dieses Zur-Mitarbeit-aus-innerer-Überzeugung-gezwungen-und-aufgefordert-Sein und die damit verbundene Bereitschaft, sich aktiv einzusetzen, wenn es um Europa geht«. Forderung »bezieht sich nicht nur auf die politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich aktive Gruppe von Fach- und Führungskräften, sondern bezieht grundsätzlich alle Bürger in Europa mit ein, denn es geht darum, Entwicklungsprozesse in Europa zu verstehen und mit Gelassenheit beobachtend begleiten zu können, ohne gleich die Orientierung zu verlieren, in Panik auszubrechen und das Vertrauen in die europäische Entwick-

lung aufzugeben« (Thomas u. a. 2009, S. 13, *Hervorhebung vom Autor*). Die entsprechende Förderung sollte es also im europäischen Bildungsraum nicht nur als spezielles Programm für wenige geben, sondern es müsste so ausgestaltet und ausgeweitet werden, dass alle Interessenten an einer Maßnahme der interkulturellen politischen Bildung von schulischen und/oder außerschulischen Einrichtungen an dieser auch teilnehmen können, was eine strukturell abgesicherte und ausreichende Förderung erfordert. Dies würde meiner Einschätzung nach dem bereits erreichten Grad von Europäisierung unseres Alltags eher entsprechen und den ›Intercultural natives‹ von heute angemessene Erfahrungsfelder eröffnen.

Wenn ich nach dem Gesagten auf die Eingangsfrage zurückkomme, warum internationale Jugendaustauschprogramme noch gefördert werden sollen, wenn deutschen Jugendlichen die meisten Länder leicht zugänglich und die zu bereisenden Länder aus den Medien längst bekannt sind, liegt es nahe, zum einen darauf hinzuweisen, dass dies für die west- und südeuropäischen Länder zutreffen mag, für die mittel- und osteuropäischen Länder aber stark zu bezweifeln ist. Zum anderen ist die Europäisierung nach innen und nach außen (Beck/Grande 2007, 22) mittlerweile so weit fortgeschritten, dass man deutsch-französische, deutsch-niederländische und andere innereuropäische Begegnungen mit dem Begriff der ›internationalen Maßnahmen‹, der in der Tradition der Versöhnungsarbeit steht, nicht mehr korrekt beschreiben kann. Stattdessen sollte man sie als elementaren Bestandteil unseres ›Alltags interkultureller Beziehungen‹ im Bildungsbereich verstehen.

■ Literatur

- Beck, Ulrich; Grande, Edgar (2007): Das kosmopolitische Europa. Frankfurt a. M. 2007.
- Deutsch – Französisches Jugendwerk (Hg.) (1984): Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen – Deutsch-französischer Jugendaustausch – Bilanz und Perspektiven. Bad Honnef/Paris 1984.
- DFJW-Infobrief 37–2011. INTERKULTURELLES LERNEN – L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL, http://tele-tandem.net/public/DFJW_infobrief_37.pdf (Gesehen am 29.03.2012).
- Eis, Andreas (2010): Europäische Bürgerchaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem. Schwalbach/Ts. 2010.
- Europäische Gemeinschaften (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. Brüssel 2007.
- Jaeckel, Monika; Erler, Wolfgang (Hg.) (2003): »Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa«. Integration vor Ort gestalten. Handlungsmodelle für die nachhaltige Integration von Familien mit Migrationshintergrund in Kommune und Stadtteil, München 2003. unter: www.dji.de/bibs/187/leitfaden.pdf (Gesehen am 28.03.2012).
- Jamieson, Lynn (2005): Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity. FINAL REPORT RESTRICTED. Edinburgh 2005. Pressemitteilung dazu unter: www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/heimliche-liebe-studie-diagnostiziert-bei-vielen-jugendlichen-eine

- europäische-identität.6559 (Gesehen am 28.03.2012).
- Reinders, Heinz (2008): »Diagnostik jugendlichen Kompetenzerwerbs durch außerschulische Aktivitäten«, in: Gogolin, Ingrid; Prenzel, Manfred; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden 2008, S. 71–86.
- Richter, Dagmar (2004): »»Doing European« statt »Europäische Identität« als Ziel politischer Bildung« in: Weißeno, Georg (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn 2004, S. 172–184.
- Scholten, Alfons (2001): Internationale Begegnungen. Grundlagen und praktische Tipps für Planung, Durchführung und Nachbereitung. Neuss 2001.
- Tham, Barbara; JUGEND für Europa – Interview: »Man lernt hier in einem Jahr mehr, als man in der Schule lernt.« unter: www.jugendfuereuropa.de (Gesehen am 29.03.2012).
- Thomas, Alexander; Utler, Astrid; de Ponte, Ulrike; Schmid, Stefan: Realität und Innovation in der europäischen Begegnung. Göttingen 2009.
- Thomas, Alexander; Perl, Daniela (2010): »Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Lernens im internationalen Schüleraustausch«, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International 2008–2010, Bonn 2010, S. 286–302.

■ Abstract

Am Beispiel eines multilateralen Comenius-Projektes wird in diesem Aufsatz dargelegt, welche interkulturellen politischen Kompetenzen Schüler durch die Zusammenarbeit mit Schülern aus anderen europäischen Ländern im Rahmen eines Theaterprojektes erwerben können. In Anlehnung an Dewey's Konzept des »learning by doing« wird hierzu das Prinzip »Learning european by doing european« zugrunde gelegt und als Lernen im Wechselspiel von Aktion und Reflexion beschrieben.

Zugleich wird davon ausgegangen, dass die Arbeits- und Entscheidungsprozesse eines solchen europäischen Projektes sich mit den Verfahren der »großen Politik« vergleichen lassen und die Devise »Eigentlich sind wir hier schon das Vereinte Europa« in diesen Projekten praktiziert wird. Außerdem wird für viele Schüler von heute, die

Tag für Tag lernen, in multikulturellen Kontexten zu agieren, in Anlehnung an den Begriff der »digital natives« die Bezeichnung »intercultural natives« eingeführt. Denn die »Intercultural natives« erwerben implizit und intuitiv ihre Kompetenzen und trainieren und erweitern diese in Maßnahmen der interkulturellen politischen Bildung. Da diese Trainingsmöglichkeiten allen Schülern Europas, die daran interessiert sind, zur Verfügung stehen sollten, und weil die EU ein eigenes Interesse an europakompetenten Bürgern hat, können diese Maßnahmen nicht im Status eines speziellen EU-Programms belassen werden, sondern sollten auf Dauer zu einer Regelaufgabe der schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen werden, die auch strukturell abgesichert gefördert wird.

■ Abstract

Being European, becoming European – On intercultural political education in school exchanges

Using a multilateral Comenius project as an example, this paper illustrates how pupils can develop intercultural political competences in the context of a drama project involving peers from other European countries. The project emulates Dewey's learning-by-doing principle. Essentially, the pupils "learn European by doing European" and alternate between action- and reflection-oriented activities.

The underlying premise is that the activities and decision-making processes in a European project such as this one are comparable to those in higher-level politics, and that they bring to life the idea that the project participants "form a united Europe". The paper also discusses the use of "intercultural native", a term inspired by

the existing concept of the "digital native", to refer to the many young people who experience every day what it means to live in a multicultural context. These intercultural natives acquire their skills and abilities intuitively and implicitly and can enhance them further when they take part in intercultural political activities. Since projects of this kind should be open to all interested pupils across Europe, and since the European Union has a vested interest in being a home to citizens who were raised as genuine Europeans, they should not be given the status of a special EU programme. Rather, they should become a long-term standard element in formal and non-formal educational institutions, along with the requisite support structures.

■ Kontakt

Alfons Scholten

Theodor-Fliedner-Gymnasium der EKIR,
Kalkumer Schlossallee 28, D-40489 Düsseldorf;
E-Mail: AScholten@tfg-duesseldorf.de.