



Foto: © privat

Lucette Colin

Meine Forschungsreise ins DFJW-Land

Die „DFJW-Schule“

Aufgaben und Perspektiven der
interkulturellen deutsch-französischen Forschung



Lucette Colin

Universität Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

<https://experice.univ-paris13.fr/profil/lucette.colin/>

Dozentin im Ruhestand

Zusammenarbeit mit dem Bereich „Forschung und Evaluierung DFJW“ von 1978 bis 2016

lucettecolin45@gmail.com

Mobilität und Lernprozesse
Übergang ins „erwachsene“ Alter



Meine Forschungsreise ins DFJW-Land

Eine DFJW-Schule?

„Das nimmt ja langsam symptomatische¹ Züge an, mit deiner Arbeit für das DFJW!“, lautete die Antwort einer Universitätskollegin, der ich gesagt hatte, ich könne nicht an ihrem Projekt teilnehmen, da ich einmal mehr nach Deutschland fahren müsste, um junge Teilnehmende des „Voltaire“-Programmes zu befragen. Und in der Tat hatte mich meine regelmäßige Beteiligung an Forschungsprogrammen zwischen

¹ Womit sie daran erinnerte, dass Forschende nicht nur engagiert, sondern auch persönlich eingebunden sind.

1978 und 2016 und die daraus resultierenden Veröffentlichungen zu einer echten DFJW-Forscherin gemacht: von DFJW *Arbeitstexten* über vom DFJW herausgegebenen Büchern bis hin zu unabhängigen persönlichen Veröffentlichungen, die jedoch stark von der vom DFJW geförderten Forschung geprägt waren. Auch hatte ich an wegweisenden Veranstaltungen der Institution teilgenommen, wie etwa *Rückkehr zur Avantgarde, Chancen und Perspektiven des deutsch-französischen Jugendaustauschs*, bei denen auch uns Forschenden das Wort erteilt

wurde. Oder meine aktive Beteiligung an der gemeinsam mit Rémi Hess bei Anthropos geleiteten Reihe *Exploration interculturelle et science sociale* zur Bekanntmachung von Forschungsarbeiten. Dazu kamen vom DFJW initiierte prägende Begegnungen mit Menschen aus der Praxis, Universitätskolleg*innen und Wissenschaftler*innen, die Forschungsfelder gemeinsam erkundeten – eine Arbeit, die bei weitem kein langer, ruhiger Fluss ist. So kam es zu Auseinandersetzungen, aber auch zu Verbundenheit und ganz besonderen intellektuellen und emotionalen Komplizenschaften, wie sie im typischen Alltag international tätiger, empirisch Forschender entstehen, die zwangsläufig einen Teil ihres Lebens im Ausland, fern von zu Hause und der gewohnten Routine verbringen und sich woanders neu entfalten können.



Gehöre ich deshalb zur „DFJW-Schule“ und ihrer „deutsch-französischen Forschung, so wie sie vom DFJW konzipiert wurde“²? Fest steht, dass ich die Chance hatte, an Programmen teilzunehmen, die – je nach

² So die Formulierung im Anschreiben an die Autor*innen der Beiträge zu dieser Publikation.

der aktuellen Ansprechperson in der Institution – als experimentell, innovativ oder herausfordernd bezeichnet wurden. Hinter diesen Begriffen verläuft die Grenze zwischen einer „organischen“ Forschung, die die Institution in ihrer Dauerhaftigkeit begleitet und festigt und – mehr oder weniger bewusst – die gerade geltenden Orientierungen legitimiert. Andererseits ebenso eine Forschung, die die Schattenbereiche dieser Institution untersuchen will, auf die Gefahr hin, zu stören und vernachlässigte Themen sowie ideologische Illusionen zu offenbaren und die gleichzeitig die Erfindungskraft einer Institution und ihre Fähigkeit, neue Möglichkeiten zu eröffnen, aufzeigt. Für mich gab es schon immer *verschiedene* DFJW-Schulen. Aber diese sind aufgrund des schwankenden Verlaufs dieser Grenze nicht klar voneinander getrennt – zumal sich auch die Forschenden dem Prinzip von „Nachfrage und Auftrag“ der Institution nicht entziehen können, wie auch aus der Analyse der Institution hervorging. Auch habe ich den Eindruck, dass die grundlegende Rolle, die der Forschung innerhalb des DFJW eingeräumt wurde und damit auch ihr Gewicht, zu bestimmten Zeiten der Institutionsgeschichte

stärker geschätzt wurde als zu anderen.



Wie dem auch sei: Heute von einer DFJW-Schule im Singular zu sprechen, wäre mit der Gefahr verbunden, die unvermeidbaren Kontroversen auszublenden, die die Geschichte der DFJW-Forschung durchziehen, ihre verschiedenen bedeutsamen Momente³ und die aufgrund der Inhalte und Ergebnisse der Forschung ständig gespannten Beziehungen, ganz zu schweigen von den Auseinandersetzungen der Forschenden untereinander. Aber sorgte nicht gerade dieses Konfliktpotenzial dafür, dass die neuralgischen Punkte, die bei jeder praxisorientierten Untersuchung auftauchen, nicht totgeschwiegen wurden?

Das Jugendwerk – für eine Jugend...

Ich hatte das Glück, 1974 als einfache Teilnehmerin das Seminar von Le Meux zu erleben, bei dem eine

³ Bis hin zur Organisation der Forschung an sich, deren Entwicklung von Verträgen, die die Institution mit einzelnen Forschenden unterzeichnete, die zur finanziellen Förderung von Forschungslaboren führte.

für die Ära von Ewald Brass charakteristische Forschungsidee aufkam – noch dazu auf eine ziemlich aufsehenerregende Art, unter der Leitung eines Georges Lapassade, der sich (natürlich, würden seine Kritiker sagen!) über die üblichen Vorgaben für Hochschulgruppenbegegnungen hinwegsetzte⁴. Dabei ging er so weit, sich nicht an die geplante Gruppe mit fünfzehn Studierenden aus Frankreich und fünfzehn Studierenden aus Deutschland zu halten; denn er wollte jungen Menschen die Möglichkeit geben, ihre Ablehnung des „Standard-Erwachsenen“⁵ auszudrücken, wie ihn sämtliche Jugendbildungsorganisationen heranziehen wollten.



Mir persönlich verschaffte diese Fortbildung einen objektiveren Blick auf eine Jugend, zu der ich gehörte, ob französisch oder deutsch, und die sich aufgrund ihres schulischen, gesellschaftlichen oder familiären

⁴ Und daraufhin seiner Funktion in der Institution enthoben wurde, bevor er nur indirekt als Experte für die teilnehmende Beobachtung zurückkehrte.

⁵ Im Sinne des „adulte étalon“ in: Georges Lapassade, 1963, *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, 2020. (Titel auf Deutsch: *Der Eintritt ins Leben. Versuch über die Unvollendetheit des Menschen*)

Werdegangs ganz „natürlich“ in ein Standard-Programm des DFJW einfügte. Die Teilnahme zahlreicher junger Menschen, die dieser Jugend und ihren Normen fremd waren und ihre eigene Abseitsposition als Ausdruck einer unerhörten und zum Schweigen gebrachten Stimme einforderten, stellte auch die grundlegende Ausrichtung des DFJW als „Jugendwerk“ in Frage. Denn es stellte sich heraus, dass dieser Name eine implizite Vorstellung des idealen DFJW-Jugendlichen verbarg, als Antwort auf eine staatliche Jugendpolitik und nicht ganz ideologiefrei, die Idealvorstellung des europäischen Erwachsenen von morgen – und der mit ihr verbundenen Ausgrenzung – verkörperte.



Diese sowohl emotionale als auch politische Erkenntnis sollte mich während meiner gesamten Arbeit für das DFJW begleiten; sie hat mir die Augen für die Bedeutung von Forschungsprogrammen geöffnet, die sich speziell an Jugendliche wenden, die am Rande des Spektrums der etablierten Einrichtung DFJW stehen. Über die lobenswerte Bemühung um Integration hinaus, haben mir diese Programme, die scheinbar wenig zur Entwicklung der Institu-

tion beitragen, ermöglicht, der alten Leier des deutsch-französischen Austauschs und seiner Bedeutung für den Aufbau Europas zu entkommen, deren unendliche Wiederholung sich im Kreis drehen kann.

Forschung im Spannungsfeld der internationalen Forschungsausbildung denken

Dennoch ist die „DFJW-Schule“⁶ für mich mit dem Moment in der Geschichte der DFJW-Forschung verbunden, als der teilnehmenden Beobachtung bei Austauschbegegnungen ein fester Platz eingeräumt wurde⁷. Denn dadurch erhielt die Forschung Zugang zu einer Vielzahl von Austauschbegegnungen, ob deutsch-französisch oder mit Teilnehmenden aus Drittländern, die nicht speziell zu Forschungszwe-

⁶ Wenn ich mich richtig erinnere, wurde der Name „DFJW-Schule“ erstmals von Rémi Hess und Gabriele Weigand in ihrem Schlusswort zum Sammelband *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen* (Frankfurt: Campus Verlag 2007) verwendet, an dem ich auch beteiligt war.

⁷ Denn es geht auch um den Platz, den eine *Institution* ihrer Forschung einräumt.

cken organisiert wurden und die ganze Bandbreite der vom DFJW geförderten Programme für Vereine und Jugendeinrichtungen mit ihren lokal- und zielgruppenspezifischen Besonderheiten abdeckte: Städtepartnerschaften, Schüler*innenaustausch, Berufs-, Sport-, Musik- und Kunstbegegnungen oder Programme rund um neue Technologien und andere lernorientierte Themen für junge Menschen verschiedenster Altersgruppen. Dabei ging es auch darum, die in der Austauschpraxis auftretenden Probleme von innen heraus und in ihrer ganzen Vielfalt zu verstehen und auch die Schwierigkeiten zu lösen, die in den von der Institution angeforderten Berichten tendenziell vertuscht oder bestritten wurden. Über die unweigerlich tendenziösen Effekte hinaus, die Förderanträge mit sich bringen, führten die auftretenden Probleme bei den Akteur*innen auch zu einem grundsätzlicheren Gefühl des Scheiterns⁸, hinsichtlich eines Projekts.

⁸ Dieses Problem ist mir bei einem Schulaustausch aufgefallen, an dem ich im Rahmen eines Forschungsprogramms teilnahm. Die Tatsache, dass ihre Schülerschaft lautstark ihre Freude über eine gelungene Ferienwoche zum Ausdruck brachte, führte bei einer der Kolleginnen zu einem Gefühl der Frustration. Die Frage „War es denn nicht mehr für sie?“, die diese von mir sehr geschätzte Lehrerin

ihres Projekts, das doch zum Erreichen der deutsch-französischen Aussöhnung und später zur Freundschaft und internationalen Zusammenarbeit und sogar zum Erwerb neuer sprachlicher und interkultureller Kompetenzen mit einem Nutzen für das tägliche Leben führen sollte. Dies betraf vor allem Vorurteile und Klischees und das fehlende Verständnis für die Möglichkeit, diese könnten eventuell fortbestehen; aber auch ganz einfach die Missverständnisse, die – nicht ganz

*stellte, hat mich gerührt. War es diese Identifikation mit ihr oder die Beobachtung der informellen Momente, die einen versteckten Lehrplan der Schülerschaft zeigten und von meiner Position als außerhalb der schulischen Welt der Kinder stehende Forscherin ersichtlich waren, die mich damals motivierte, zu untersuchen, was sich hinter dem von den Kindern verwendeten Begriff „Ferien“ verbarg? Auf jeden Fall bot sich mir so die Möglichkeit, mich sowohl mit dem „unkultivierten“ Gebrauch der Auflösung der schulischen Form durch die Jugendlichen als „dumme Reisende“ als auch mit dem Paradoxon der Institution Schule zu beschäftigen, die eine Erfahrungssituation mit Lernpotenzial schafft, aber dem Lernen dabei eine Richtung vorgibt, die die Erfahrung selbst nicht berücksichtigen kann. Ich hatte die Hypothese aufgestellt, dass die Irritation der Jugendlichen bei ihrer Rückkehr in die Schule, die von den Kolleg*innen dieser Lehrerin kritisiert wurde, mit dieser institutionellen Leerstelle bei der Aufarbeitung der Erfahrungen zusammenhing, die allein von den Familien und den Peers zu leisten war.*

ohne Spannungen – die Dynamik des Austausches mit einem durch die Hintertür eingeschleusten Gefühl der Fremdheit aushöhlen; oder den Rückzug in nationale Werte, der festgestellt und negativ bewertet (teilweise übrigens auch verhindert) wurde; oder eine gewisse (und für manche Beteiligte unbefriedigende) Oberflächlichkeit des Austauschs, die natürlich in der kurzen Dauer mancher Begegnungen begründet liegt, aber auch in Programmen, die viel zu durchorganisiert sind, um die fremde Kultur auch nur ansatzweise begreifen oder in einer interkulturellen Situation erfahren zu können⁹. Angesichts der Tatsache, dass eine rein sprachliche Teamer*innenausbildung und die Einrichtung eines Übersetzungssystems¹⁰ nicht

⁹ Dies mag dazu beigetragen haben, dass das intellektuelle Interesse deutscher oder französischer Forschender an dieser Art des interkulturellen Austauschs, der gezielt auf die Entdeckung der kulturellen Vielfalt ausgerichtet war, die in der modernen Gesellschaft und den von ihnen untersuchten Institutionen zum Alltag gehört, gering war.

¹⁰ Diese Frage ist auch heute noch aktuell und stützt sich auf eine Vorstellung gewisser kultureller Unterschiede, die als unwichtig oder Traditionen betreffend wahrgenommen werden (im Unterschied zu anderen, wie zwischen Frankreich und Deutschland) und die rein technische Lösungen erfordern, wie die Anwesenheit von zweisprachigen Personen oder die

zur Gewährleistung eines reibungslosen Ablaufs ausreichen¹¹, kam die Forderung nach einer gezielt für interkulturelle Begegnungen konzipierten Pädagogik, einer speziellen pädagogischen Betreuung oder sogar einer einsatzbereiten Methodensammlung auf. Doch mit der Ausbreitung der teilnehmenden Beobachtung wurde eventuell¹² eine andere Art der Ausbildung als die bisher praktizierte nötig, nämlich eine Aktionsforschung, die sowohl das „Wissen von“ als auch das „Wissen über“¹³ fördert.

Kommunikation in einer gemeinsamen Sprache.

¹¹ Diese Idealvorstellung hatte einen französischen Lehrer dazu bewegt, das Wort „Deutscher“ zu verbieten und auf die Verwendung von „Kamerad“ zu bestehen, um weniger Raum für Vorurteile zu lassen.

¹² Dies ist natürlich von der Art der jeweiligen Beobachtung abhängig, die untrennbar mit einer ethischen und politischen Vorstellung des Standpunktes der Forschenden und ihrer erkenntnistheoretischen Haltung in ihren Untersuchungsfeldern verbunden ist.

¹³ Diese Unterscheidung wurde von O. Mannoni (in *Un commencement qui n'en finit pas* (1980). Paris: Seuil) vorgeschlagen. Sie geht von einer Überlegung zur psychoanalytischen Ausbildung aus und unterscheidet das Wissen des Analysanden, der Dinge entdeckt, die er nicht wusste (wie beispielsweise den Ödipus in seiner subjektiven Konstruktion), vom Wissen eines Theoretikers, der alles über den Ödipus wissen kann. Obwohl diese beiden Arten von Wissen sehr gut mitei-

Natürlich war diese Art von Bewährungsprobe (der auch die Forschenden unterlagen¹⁴) auch im Rahmen von Forschungsprogrammen aufgetreten, bei denen eine Aktionsforschungsdynamik (zumindest wenn alles gut lief) in gleicher Weise die Partner*innen (in meinem Fall Lehrende und in der Sozialarbeit und Ausbildung Tätige) und die Forschenden in eine teilnehmende Beobachtungsarbeit einbezog, in der ein auf der spezifischen Beteiligung jedes Einzelnen beruhender Meinungs austausch zum gemeinsamen reflektierenden Verständnis des Austauschs und des Umgangs mit seinen kritischen Vorkommnissen führen sollte. Obwohl für die Beobachtungen von Austauschbegegnungen ethische Rahmenbedingungen vorgegeben waren – vom Einverständnis der Praktiker*innen mit der Anwesenheit der Forschenden bis zur Anonymisierung der Beobachtungen – war es für die Teilnehmenden an den Forschungsprogrammen aufgrund von deren Dauer (mindestens drei Jahre) doch

inander einhergehen können, bleiben sie dennoch verschieden und können sich keinesfalls Weise gegenseitig ersetzen. In unserem Falle ginge es um das Wissen von der Interkulturalität und das Wissen über die Interkulturalität.

¹⁴ Woraufhin manche von ihnen die Felduntersuchung abbrachen.

um einiges einfacher, sich an den in gewisser Weise „anderen“ Blick der Forschenden zu gewöhnen. Dafür sorgten auch die konzentrierte Vorbereitungs- und Auswertungsarbeit außerhalb der Begegnungssituation, die den Aufbau einer Vertrauensbeziehung ermöglichte, sowie die besondere Motivation von gesellschaftlichen Akteur*innen zur aktiven Teilnahme an einem Forschungsprogramm.



Das bei den verschiedenen Beobachtungen zusammengetragene Korpus diente anschließend als Grundlage für eine außergewöhnlich kritisch-reflexive Arbeit bei verschiedenen vom Forschungsreferat¹⁵ organisierten Arbeitstreffen oder Kolloquien, bei denen zahlreiche Wissenschaftler*innen zusammenkamen, die an diesen teilnehmenden Beobachtungen beteiligt oder anderweitig impliziert waren. Dabei kam es auch zu diversen Meinungsverschiedenheiten aufgrund der Methode an sich und diese wurden durch ihren Einsatz in einer interlinguistischen und interkulturellen Situation und den damit verbundenen spezifischen Problemen sowie

¹⁵ Der heutige Bereich Forschung und Evaluation.

durch die unterschiedlichen Ansätze der in den Forschungsgruppen vertretenen Fachrichtungen noch verstärkt. In meinem persönlichen Fall hat diese Arbeit zweifelsohne stark zu meiner Qualifizierung für diese sozialwissenschaftliche Methode beigetragen.



Mit Blick auf die Ausbildung zur internationalen wissenschaftlichen Arbeit scheint mir das Forschungsprogramm „Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich¹⁶“ über seine wissenschaftlichen Ergebnisse hinaus ein paradigmatisches Beispiel für einen Bildungsweg zur internationalen Forschung¹⁷ von Masterstudierenden und Doktoranden (jeweils zehn aus einer französischen und einer deutschen Universität) zu sein, wie

¹⁶ Vera King, Burkhard Müller; *Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts*, Waxmann, 2013

¹⁷ Das Team bestand aus L. Colin und A. Terzian (Universität Paris 8, Fachbereich Erziehungswissenschaften), V. King (Universität Hamburg, Fachbereich Allgemeine, interkulturelle und international vergleichende Erziehungswissenschaften) und B. Müller (Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik).

es mir in seiner Originalität und von seinen Auswirkungen her nirgendwo sonst begegnet ist. Wir sind von einem klassischen DFJW-Format ausgegangen: einem interkulturellen und interlinguistischen Projekt für unsere Studierenden. Voraussetzung für ihre Teilnahme war, anhand eines zuvor vom Team ausgearbeiteten Gesprächsleitfadens eine oder einen selbst gewählten deutschen oder französischen Jugendlichen mit Migrationsgeschichte zu befragen. Die zwanzig Gespräche, die mindestens eine Stunde dauerten, dienten in den folgenden drei Jahren als Korpus für drei aufeinanderfolgende Arbeitstreffen in Deutschland und Frankreich sowie für ergänzende interne Sitzungen an den jeweiligen Universitäten. Zwei Dolmetscherinnen, die selbst noch studierten und sich für das Thema interessierten, nahmen an den Arbeitstreffen teil und übersetzten die Gespräche systematisch in die zweite Arbeitssprache. In prägender Erinnerung bleibt mir unter anderem, dass die Frage der Übersetzung (die französischen Studierenden hatten keine oder nur sehr rudimentäre Deutschkenntnisse) eine zentrale Rolle bei unserer Arbeit einnahm. Über die terminologischen Entscheidungen hinaus erwies sich dabei die Frage nach dem

„Horizont der Worte“ als produktiv und sorgte für gewisse lehrreiche Überraschungen: so das Missverständnis bezüglich der Vorgaben, das dazu führte, dass die Teilnehmenden aus Frankreich für die Befragung Jugendliche mit einem hohen Bildungsniveau und erfolgreichem sozialen Integrationsprozess ausgewählt hatten, während die Studierenden aus Deutschland, Jugendliche in schwierigen, prekären Situationen und mit einem niedrigeren Bildungsniveau oder sogar Schulabbrecher befragt hatten. Dies verstärkte auch die von den zwei Teilnehmendengruppen gestellte Frage der „Positionalität“ bzw. „Perspektive“ des Forschenden in Bezug auf seinen Gegenstand und die damit verbundene Intersubjektivität; denn im Gegensatz zu den Studierenden aus Deutschland hatte die Mehrzahl ihrer Gegenüber aus Frankreich selbst eine Migrationsgeschichte. Oder die Entdeckung der Verschiedenheit der Referenzen, Präkonzepte und ihrer nicht unerheblichen Auswirkungen beim Versuch der Interpretation dieser Lebensgeschichten. Oder Konzepte in den Aussagen der Befragten, die manchen als selbstverständlich erschienen, während sie von anderen aufgrund der Normen, auf die

sie sich bezogen (Anerkennung, Integration usw.) stark hinterfragt wurden. Diese komplexe Situation wurde ausgehend von den zentralen Themen erarbeitet, die sich in ihren Unterschieden und ihren Gemeinsamkeiten aus der Konstituierung homogener (französischer und deutscher) oder gemischter Gruppen ergaben. Die sehr anspruchsvolle reflexive Arbeit veranlasste zwei Teilnehmerinnen zu folgender Aussage über das Forschungsseminar: „Unser Dispositiv an sich ist ein Forschungsgegenstand¹⁸.“

Für das DFJW und/oder ausgehend vom DFJW?

Meine Forschungsreise im Fluss des DFJW spiegelt sich in den Titeln gewisser Veröffentlichungen oder Aufsätze wider: Europäische Nachbarn – Vertraut und Fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen; Deutsch-französischer Grundschulaustausch: informelles und interkulturelles Lernen; Das Eintauchen in die Kultur und Sprache des Anderen. Eine evaluierende Studie zum Voltaire-Programm;

¹⁸ Kapitel von Anissa Ben Hamouda und Delphine Leroy, Forschung als Lernprozess: interkulturelle Implikation, S.162 in der Veröffentlichung zu dieser Forschung.

Les séjours à l'étranger: apprendre malgré, contre l'institution scolaire; L'école aux risques de la mobilité; Les séjours linguistiques: dispositif de formation et/ou tourisme subventionné?; Le voyage à l'étranger: un potentiel exponentiel formateur; Du bon usage des séjours à l'étranger pour les jeunes: une tension entre savoir de et savoir sur; Le programme Voltaire: d'une mobilité à l'autre; Mobilité et formation; L'expérience de la mobilité comme confrontation à l'altérité; Traverser les frontières, une éducation tout au long de la vie?; De l'entrée dans la vie adulte à des entrées dans la vie adulte tout au long de la vie. D'un concept à un vécu expérientiel.



Sie sind Ausdruck der (über das Deutsch-Französische hinausgehend) reflektierenden Problematisierung der verschiedenen Forschungsprogramme, an denen ich teilgenommen habe, vom Zusammenhang zwischen Mobilität und Lernen, was einen konzeptionellen Rahmen voraussetzt, um das Handeln dieses reisenden Daseins in seiner Konfrontation mit einer Andersartigkeit einzuordnen, die in diesen internationalen Programmen die exponentiellen Formen einer

sprachlichen, kulturellen und symbolischen Andersartigkeit annehmen kann. Die Frage der Mobilität, die in der Tat ein Bestandteil des Lernprozesses ist, wird dabei neu definiert; auch wenn das bedeutet, eher unsichtbare Mobilitäten zu fördern und die Mobilität entsprechend des Postulats von G. Deleuze¹⁹ nicht nur als räumlich-zeitliches, sondern als ein produktives Konzept zu betrachten, das ein ganz neues und untrennbar mit der Schaffung einer temporären Autonomie einhergehendes Verhältnis zum Dasein hervorbringt. Dieser Weg führte mich ganz selbstverständlich zu einer Beteiligung am Forschungslabor EXPERICE²⁰, das sich in den Erziehungswissenschaften mit Lernprozessen und Bildung in weniger formalen Situationen beschäftigt.



Aber vielleicht unterstreichen die Titel der Veröffentlichungen allein nicht ausreichend die Originalität der Konzepte der drei Grundschulprogramme, die darin lag, dass der Austausch hier auf bereits beste-

¹⁹ Deleuze Gilles & Guattari Felix, *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*, Merve Verlag 1992.

²⁰ EXPERICE - Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation

henden sozialen Gruppen aufbaute: Schulklassen mit ihren Lehrer*innen und damit unvermeidlich auch die Institution Schule in Deutschland und Frankreich und die von ihr vermittelten impliziten und in einem monokulturellen Kontext weniger ersichtlichen Vorstellungen. So das im deutsch-französischen Umfeld bekannte Beispiel der Frage, was sich hinter den Begriffen *Autorität* bzw. *autoritär* verbirgt oder auch, was ein Kind ausmacht. Es ist schwer vorstellbar, dass 1978 die Grundschule noch eine unerforschte Welt war. Unerforscht, da unerforschbar vom Standpunkt einer bestimmten Ideologie der Vorzüge der deutsch-französischen Begegnungen aus (vor der Entwicklung des frühen Spracherwerbs, aber auch eines bestimmten Kindkonzepts²¹). Andererseits wurde von

²¹ Die Schwierigkeiten bei der Organisation des zweiten Programmes sind bezeichnend für die Nichtbeachtung der schulischen Kindheit zu dieser Zeit. Nachdem eine französische Klasse 1987 nach Deutschland gekommen war, weigerten sich die betroffenen deutschen Landesbehörden, die deutschen Kinder im folgenden Jahr nach Frankreich fahren zu lassen. Als erste Begründung wurde die Tatsache genannt, dass das Programm für die deutschen Kinder nicht von Interesse sei, da sie nicht Französisch lernten. Dazu kamen Bedenken psychologischer Art, die mit dem Schutz der Kinder begründet wurden: Diese könnten nicht für rund

einer gewisse Unschuld des Kindes in seinem Verhältnis zur Kultur (die der Untersuchung nicht standhalten sollte) sowie von seiner Fähigkeit, problemlos ohne Worte und mit Gesten zu kommunizieren, ausgegangen²². Die Kinder haben sich über diese sie betreffende Annahme der Erwachsenen spielend hinweggesetzt und in der konkreten Situation ihre Handlungsfähigkeit (*agency*) bewiesen, indem sie über zwei – ansonsten sehr zurückhaltende – türkischsprachige Mädchen, ein Mädchen aus Frankreich und eines aus Deutschland, ihr eigenes Übersetzungsnetz knüpften. In ähnlicher Weise profitierten die „Voltaire“-Jugendlichen von der zur wissenschaftlichen Begleitung eingerichtete Immersionsituation die gefördert wurde und den Forschenden die Möglichkeit gab, zum einen über mehrere Jahre mit Jugendlichen zu arbeiten, deren Erfahrungen schlecht verlaufen waren und darüber hinaus mit einer Kohorte bis zu deren Eintritt in die

zehn Tage von ihren Familien und ihrem Land getrennt werden, ohne dass es dabei zu Heimweh käme. Zu betonen ist vor allem auch, dass der Gedanke, die interkulturelle Begegnung allein sei schon von Interesse, damals unvorstellbar war.

²² Das sorgte immer für Schlagzeilen in der lokalen Presse: „Mit Händen und Füßen reden!“.

Universität. Diese nachbereitende Arbeit²³ erwies sich als besonders fruchtbar, um eine Reflexion über die Fragen der Erfahrung in Bezug auf die Subjektivierung vorzunehmen. Unabhängig davon, ob die Erfahrung gut oder schlecht war, ermöglichte sie, indem sie die Jugendlichen aus ihrer vertrauten Umgebung (einschließlich der Sprache) herausnahm, das Erleben einer sozialen Grenzsituation, aufgrund derer wir das Programm als ein modernes Ritual für den Eintritt ins Erwachsenenleben betrachten.

²³ Die meiner Meinung nach systematischer zum Einsatz kommen müsste, denn sie ermöglichte eine neue Bewertung, so dass einige Misserfolge für die betroffenen Personen zu einer positiven Erfahrung wurden.