

## Mobilitätspraxen im Sachunterricht: Beiträge zur inklusiven Grundschulentwicklung

In diesem Beitrag wird ein ausgehend von der Institution Schule gedachter Begriff von Mobilität im Kontext von Schulentwicklung diskutiert.<sup>1</sup> Es werden erste Ergebnisse eines binational-vergleichenden, vom Deutsch-Französischen Jugendwerk finanzierten Forschungsprojekts *Mobilität in die Schule bringen! Institutionelle Mobilität als Thema inklusiver Schulentwicklung* (2017-2019) vorgestellt.<sup>2</sup> Ein französisch-deutsches Forscher\*innenteam arbeitet zur Frage, wie mit Mobilität verbundene Lerngelegenheiten strukturell in schulische Abläufe integriert und in einem institutionellen Rahmen für Schüler\*innen angeboten werden können.<sup>3</sup> Es wird anhand von Best-Practice-Beispielen und Interviews mit Schulleiter\*innen untersucht, welche Bedingungen förderlich für ‚institutionelle Mobilität‘ sind und wie diese Teil von Schulprogrammen und Schulentwicklungsprozessen werden können. Ziel des Forschungsprojekts ist es, auf Basis der ermittelten Daten und Beispiele Perspektiven zu entwickeln, wie Konzepte institutioneller Mobilität in Praxisphasen der Lehrkräftebildung und ggf. auch in Fortbildungen für Schulleitungen verankert werden kann. Im Folgenden wird zunächst der in der französisch-deutschen Forscher\*innengruppe entwickelte Mobilitätsbegriff vorgestellt, dann das Forschungsterrain im Bereich der Grundschulen, insbesondere in Leipzig, gezeigt. Anschließend werden Einblicke in die bisher durchgeführten teilstrukturierten Interviews gegeben und daraus resultierende Perspektiven des Themas aufgezeigt.

### 1. Institutionelle Mobilität als Grundschulentwicklungsthema

Im Forschungsprojekt wird ‚institutionelle Mobilität‘ weit gefasst, generell geht es um Formen, Schule flexibel und an verschiedenen Orten zu gestalten. Durch den Begriff wird zum Ausdruck gebracht, dass im Forschungsprojekt nicht Mobilitätsformen im Rahmen von einmaliger Projektarbeit, sondern Mobilitätspraxen betrachtet werden, die mit Schul- und Unterrichtsentwicklung in Zusammenhang stehen. Dies knüpft an die deutsche Diskussion um ‚Öffnung von Schule‘ (u. a. Holtappels 2003), ‚Vernetzung im Gemeinwesen‘ (u. a. Deinet et al. 2010) und ‚Bildungslandschaften‘ (u. a. Bleckmann & Durdel 2009) an, wird aber nicht ausgehend von der Region sondern der Institution gedacht.<sup>4</sup> Viele mit Mobilität verbundene Lerngelegenheiten für Grundschul Kinder haben nur Projektcharakter und bleiben oft freiwillige Zusatzveranstaltungen. Diese werden nur selten in Schulprogrammen aufgegriffen oder als Schulleitungsaufgabe verstanden. Zentrale Forschungsfrage ist, wie mit Mobilität verbundene Lernmöglichkeiten strukturell in schulische Abläufe integriert und in einem institutionellen Rahmen für Schülerinnen und Schüler angeboten werden können. Im Kontext ‚institutioneller Mobilität‘ können Lerngelegenheiten entstehen, in denen sich Möglichkeiten bieten, Heterogenität

---

<sup>1</sup> Während ‚Mobilität‘ im Kontext von Bildungsprozessen im Hochschulbereich akzeptiert ist, können diese begrifflichen Traditionen nicht einfach auf Schulen übertragen werden. Hier benötigt es eine eigene institutionsspezifische Ausformulierung.

<sup>2</sup> Zu Fragen von mit Mobilität verbundenen Lernmöglichkeiten in der Grundschule ist bereits ein 4-jähriges Forschungsprojekt durchgeführt worden, auf dessen Ergebnisse das im Beitrag vorgestellte Folgeprojekt aufbaut. Mobilitätsangebote für Schüler\*innen, für die es mittlerweile vielfältige Fördermöglichkeiten gibt, werden häufig nur von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen, die bereits (grenzüberschreitende) Mobilität als Bildungsgelegenheit – in der Regel unterstützt durch die Eltern – kennenlernen konnten. So kommen Schüler\*innen, die mobilitätserfahren sind, leichter in den Genuss, an Schüler\*innenaustauschen und internationalen Begegnungen teilzunehmen (Böttger et al. 2016). Um breitere, weniger mobilitätserfahrene Zielgruppen anzusprechen, haben bereits in der Grundschule stattfindende, pädagogisch begleitete Mobilitätserfahrungen im gesamten Klassenverband eine wichtige Bedeutung, auch im Kontext interkulturellen Lernens. Beispielsweise kann in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Grundschulfachs Sachunterricht in Deutschland die Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung exemplarisch in Form von Grundschulaustauschen bearbeitet und curricular verankert werden (Melin & Wagner 2015). Wichtig ist jedoch, dass Grundschulaustausche nicht nur an einzelne engagierte Lehrkräfte gebunden sind und Mobilitätserfahrungen für eine Vielzahl von Schüler\*innen institutionell abgesichert werden.

<sup>3</sup> Mehr Informationen zu den beteiligten Forschenden und Universitäten unter: <https://www.dfjw.org/media/de-mobilitat-in-die-schule-bringen.pdf> [Zugriff: 01.10.2018].

<sup>4</sup> Der institutionelle Zugang ist im national geprägten Schulsystem in Frankreich sichtbarer und wird im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts weiter ausgearbeitet werden.

aufzugreifen, Diversität wertzuschätzen und die Partizipation von Schüler\*innen anzuregen (Krüger-Potratz & Wagner, 2018). Im Rahmen des Forschungsprojekts werden Mobilitätspraxen an ausgewählten Schulen erhoben und Perspektiven entwickelt, um diese grundsätzlich zum Teil des Schulalltags werden zu lassen. Das französische-deutsche Forscher\*innenteam untersucht zunächst, wie in Schulen mit Mobilität strukturell umgegangen wird. Es werden daher Schulen ins Forschungsprojekt einbezogen, die Ansätze von Mobilität auf institutioneller Ebene, bspw. in ihren Schulprogrammen, aufweisen. Dazu werden auch vorhandene in institutionelle Abläufe integrierte Mobilitätsformen (beispielsweise Exkursionen, Wandertage, Klassenreisen) an Schulen betrachtet. In diese erste Bestandsaufnahme der strukturell verankerten Mobilitätspraxen werden die Besuche sogenannter ‚außerschulischer Lernorte‘ einbezogen, die in Deutschland häufig im Sachunterricht stattfinden.

## **2. Einblicke in das Grundschul-Forschungsfeld zu Mobilitätspraxen**

Derzeit sind Daten in 16 teilstrukturierten Interviews mit Schulleiter\*innen in Frankreich und Deutschland in unterschiedlichen Schulformen erhoben worden. Für diesen Beitrag ist aus dem Material ein Ausschnitt ausgewählt worden, der dem Anlass dieses Bandes entspricht. Dieser umfasst Daten aus Interviews zu Mobilitätspraxen in drei staatlichen und einer privaten Grundschule in Sachsen. Er wird ergänzt mit Daten aus einem Interview an einer Pariser Grundschule. Die ausgewählten Schulen weisen Besonderheiten bezüglich institutioneller Mobilität auf. Die französische Schule pflegt zahlreiche Partnerschaften, u. a. mit der Gemeindeverwaltung, einem Collège, einem Konservatorium und kulturellen Einrichtungen. Eine der Leipziger Grundschulen kooperiert mit dem Deutsch-Französischen Bildungszentrum und fördert durch Projekte den Erwerb der französischen Sprache ab der ersten Klasse. Sie organisiert außerdem seit drei Jahren Austauschfahrten nach Frankreich. In einer weiteren Leipziger Schule werden Kinder in der ersten und zweiten Klasse durch zwei Lehrkräfte unterrichtet, was u. a. Kooperationen mit Kultureinrichtungen möglich macht. Außerdem nimmt diese Schule am Programm Erasmus+ teil, was die halbjährliche Durchführung von einwöchigen Auslandsfahrten für wenige Schüler\*innen ermöglicht. Eine weitere Schule, die sich der Nähe von Leipzig befindetet, ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule mit evangelischem Profil. Dort werden für jede Schulklasse das ganze Schuljahr andauernde Projekte außerhalb der Schule angeboten. Diese umfassen in der dritten Klasse den gesamten Sachunterricht. Zudem finden Kooperationen mit Kultureinrichtungen vor Ort statt und es werden ältere Menschen über 55 Jahren eingebunden, die als Begleit- oder Förderpersonal fungieren. Weiterhin wird das Interview mit einer Schulleiterin des Grundschulbereichs einer größeren Leipziger Privatschule mit einem dezidiert internationalen Programm aufgrund ideologisch geprägter Sprachformen zu Mobilität kontrastiv einbezogen. Die in den Interviews angesprochenen Mobilitätspraxen beziehen sich in der Hauptsache auf die ‚*Nutzung lokal verfügbarer Möglichkeiten*‘. Die Grundschulen unterscheiden sich jedoch in den Mobilitätspraxen und der jeweiligen Nutzung von außerschulischen Lernorten. Während die evangelische Schule auch kirchliche Einrichtungen und Sozialprojekte regelmäßig mit einbezieht, nutzen die anderen Schulen diese nicht. Ihr Fokus liegt vorrangig auf primären Lernorten<sup>5</sup> wie Museen oder Lernwerkstätten. Auch sekundäre Lernorte wie Bibliotheken werden einbezogen. Eine Schule besucht zudem einen Zeitungsverlag, was im Schulkonzept und Projektplanungen berücksichtigt wird. Kommunale und privatwirtschaftliche Betriebe als sekundäre Lernorte werden anscheinend nur von der evangelischen Schule aufgesucht, was möglicherweise in der expliziten Verankerung des Prinzips ‚Lebensnähe‘ im Schulkonzept begründet ist. In allen Interviews wird deutlich, dass die ‚*regional verfügbaren Möglichkeiten*‘ die Umsetzung schulischer Mobilität beeinflussen. Neben Exkursionen in die nahe ländliche Umgebung, die an allen Schulen durchgeführt und in Form von Wandertagen eher besondere Ausnahmen vom Schulalltag darstellen, werden an der evangelischen Schule in jeder Klassenstufe Projekte mit regionalen

---

<sup>5</sup> Primäre Lernorte sind Orte, die mit einer pädagogisch-didaktischen Intention vorstrukturiert sind. Sekundäre Lernorte dienen mehreren Zwecken und können als Lerngelegenheiten genutzt werden (Brade & Dühlmeier 2015, S. 434).

Kooperationspartner\*innen, beispielsweise Landwirt\*innen aus der Umgebung sowie einer Imkerei, entwickelt. ‚*Innernationale Mobilität*‘ spielt an den Schulen kaum eine Rolle, mit Ausnahme der evangelischen Schule, welche Klassenfahrten an die Ostsee unternimmt. ‚*Internationale Mobilität*‘ wird dagegen an zwei der vier Schulen umgesetzt, jedoch mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Während in einem Fall die Mobilität ins Ausland dem Besuch einer anderen Schule und sekundärer Lernorte mit einer ausgewählten Gruppe von wenigen Kindern dient, wird an der anderen Schule die Fahrt nach Frankreich primär zum Zweck des Schüleraustauschs organisiert und mit der gesamten Klasse realisiert. Da es sich bei dem einen Fall eher um Exkursionen von Schüler\*innenkleingruppen im Rahmen des Programms von Erasmus+ handelt, wechseln die Reiseziele von Schweden über Holland, Griechenland, Italien und Litauen. Im anderen Fall findet der Austausch immer mit einer Partnergrundschule in Frankreich statt.

### **3. Erste komparative Ergebnisse aus den Interviews in Leipziger Grundschulen**

Dieser Abschnitt ist in vier Unterkapitel untergliedert, die Schwerpunkte aus den Interviews und in Unterkapitel 3.4 den Stand der ersten Kodierungen widerspiegeln, die angelehnt an die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010) entstanden sind.

#### **3.1 Beiträge zum Lernen**

Alle interviewten Schulleitungen verweisen auf den ‚*Beitrag zum Lernen des Kindes*‘, der mit der Nutzung lokaler Angebote und Kooperationen geleistet wird. Indem sie die Förderung subjektiver Lernmotivation und Fortschritte bei Lernprozessen hervorheben, greifen die Schulleitungen Argumente auf, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs für eine Öffnung von Schule angeführt werden (u. a. Holtappels 2003). Das Erleben positiver Emotionen in Verbindung mit dem Lernen und die Berücksichtigung der Interessen der Kinder bei der Auswahl der Lokalitäten werden als motivierende Faktoren bestimmt, während das Lernen selbst als „aktiv“ und in seinem Resultat als „nachhaltig“ charakterisiert wird. Dies zeigt sich beispielsweise an den zwei folgenden Interviewausschnitten: „*Das heißt also, das ist so eine bereichernde Art zu lernen, sodass man das Gefühl hat, dass das bei den Kindern länger haften bleibt.*“ (PN, 00:10:45-00:10:53); „*Es geht darum, Kooperationspartner zu finden, bei denen man auch über einen längeren Zeitraum wirklich aktiv lernen kann.*“ (CS, 00:07:14-00:07:18). Die Schulleiter\*innen sprechen Lernmöglichkeiten im Kontext schulischer Mobilität und deren Umsetzungsanforderungen an.

#### **3.2 Beiträge zur Umsetzung des Curriculums**

Zwei der befragten Schulleitungen argumentieren mit dem ‚*Beitrag zur Umsetzung des Curriculums*‘, den die Nutzung regionaler Angebote mit sich bringe. Dazu verweisen sie auf die methodisch-didaktische Bereicherung des Unterrichts durch jene Angebote, ihre Kompatibilität mit Lernbereichen des Sachunterrichts, die „altersentsprechend[e]“ und veranschaulichende Aufbereitung von Lehrplaninhalten vor Ort und die damit einhergehende Variation der Unterrichtsmethodik. Von dieser Orientierung am Curriculum in der Argumentation unterscheidet sich die Leitung der evangelischen Grundschule. Zwar sollen die Lokalitäten und dortigen Aktivitäten angelehnt an den Lehrplan sein, aber die Schulleitung sieht ‚*Effekte auf pädagogischer Ebene*‘ als Hauptargument. Ihrer Auffassung nach dienen außerschulische Aktivitäten der Stärkung des Klassenzusammenhalts sowie der Verbesserung der Beziehungen zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft. Die Klassengemeinschaft zu stärken ist auch für die französische Schulleitung ein zentrales Thema: „*De l’écoute, du travail ensemble, ça c’est important, souder un groupe classe, tout l’aspect culturel de l’apprentissage de la musique, et l’écoute musicale, et l’ouverture sur un autre univers culturel que ce qu’ils fréquentent habituellement.*“<sup>6</sup> (JJ,

---

<sup>6</sup> Übersetzung: „*Aber gegenseitiges Zuhören, gemeinsame Arbeit, das ist wichtig, eine Klasse zusammenschweißen, der gesamte kulturelle Aspekt des Erlernens der Musik und des Musik-Hörens, und die Öffnung hin zu einem anderen kulturellen Universum als dem, mit dem sie für gewöhnlich Umgang pflegen.*“ (JJ, 00:38:56-00:39:10).

00:38:56-00:39:10). Sie verweist in ihrer Argumentation auf die Einblicke in kulturelle Bildung und ungewohnte Lebenswelten.

### **3.3 Professionelle Entwicklung von Lehrkräften und Grenzen schulischer Mobilität**

Eine der Leipziger Grundschulen betont den ‚Zugewinn für Lehrkräfte‘ als besonderen Grund für internationale Mobilität der Schule. Diese wird in der Stärkung des Kollegiums wie der Perspektivveränderung und -erweiterung der Lehrkräfte verortet. Dieser ‚Zugewinn‘ ist auch für die evangelische Schule von Bedeutung, die ihre Mobilität auf lokale und regionale Angebote begrenzt. Die Leitung dieser Schule verknüpft darüber hinaus die Nutzung mit einem Anliegen auf Schulebene, das Lehrkräfte unterstützen kann. Sie erhofft sich durch die Kooperationen einen ‚Zugewinn für die Schule‘, indem die Schule in der Gemeinde mehr wahrgenommen wird. Die Schulleitungen beziehen sich auch auf Eltern als zu berücksichtigende Akteur\*innen, die von den Lehrkräften einbezogen werden sollten. Einerseits stellt die Bildungsmobilität eine ‚Entsprechung mit den Elternbedürfnissen‘ dar, andererseits werden Mobilitätsformen verändert, was mit einem Verweis auf die Sorgen der Eltern begründet wird. Die Rücksicht auf Eltern bei der Gestaltung von Mobilität zeigt sich in folgendem Interviewausschnitt zur Realisierung französisch-deutschen Schüler\*innenaustauschs: „Und ich glaube, das ist eben das Problem, ... dass die Elternhäuser dann das doch schon mit Sorge sehen, wenn die Kinder so weit verreisen.“ (PN, 00:00:56-00:01:09). Sie wird von zwei Schulleitungen als Beschränkung von Mobilität aufgegriffen, die sich in unterschiedlichem Ausmaß in der Schulpraxis geltend macht. Im oben zitierten Fall limitiert laut Schulleitung die Sorge der Eltern den internationalen Austausch, während sie im anderen Fall Austauschfahrten über die Grenze vollkommen verhindert. Als weitere Gründe von Beschränkung institutioneller Mobilität werden ‚fehlende finanzielle und personelle Ressourcen‘ angegeben, die sich bei allen Momenten der Planung und Realisierung limitierend geltend machen können und mit denen Lehrkräfte umgehen müssen. Gesetzliche Vorgaben werden dagegen nur von einer Schulleitung als problematisch angesehen, die meint, dass Auslandsfahrten vom Schulumt „nicht gewünscht“ (CS, 00:19:15) seien. Im Vergleich dazu verweist die französische Schulleitung stärker sowohl auf enge materielle Grenzen durch Haushaltsbeschränkungen als auch auf restriktive Vorgaben seitens der Schulbehörden. Ihrer Auskunft nach scheitern Mobilitätsprojekte jedoch nicht nur an schulexternen, sondern ebenso an internen Bedingungen. ‚Fehlende Motivation bei Lehrkräften‘ und darauf bezogene aufwendige Bemühungen von Seiten der Schulleitung behindern die dauerhafte Implementierung.

### **3.4 Widersprüche zwischen Bildungsansprüchen und Umsetzungsformen**

Bei allen befragten Schulleitungen ist auffällig, dass neben der tatsächlichen Mobilitätspraxis ein zumeist pädagogisch begründetes Ideal von Mobilität im Kontext außerschulischer Lernorte entworfen wird. Um dieses nachvollziehbar zu machen, werden zunächst die Kodierungen in Bezug auf schulische Mobilität im Kontext sogenannter außerschulischer Lernorte aufgezeigt. Diese sind in Sequenzen zu den Schwerpunkten *Potentiale von außerschulischen Lernorten* und *Schulische Realität beim Umgang mit außerschulischen Lernorten* aufgeteilt. Auf das Interview mit einer Privatschule, das zum Thema *Idealisierung der Potentiale von außerschulischen Lernorten* besonders aussagekräftig ist, kann nur kurz eingegangen werden, da es ansonsten wenig vergleichbar mit den anderen drei Interviews in Leipzig und Umgebung ist. Die Aussagen zu einer vorgestellten mobilen, internationalen Gemeinschaft, in die hineinerzogen wird und die englisch-sprachig auf Schlüsselpositionen in international tätigen Unternehmen vorbereitet, sind bereits auf der Website der Privatschule präsent und werden auch im Interview mehrfach aufgegriffen: „So for me that is the context that I see mobility in. Also making sure that the citizens that are (...) citizens of the world and that means by being linked into the community they're in and the wider community. So mobility is quite a big thing.“ (IN, 00:01:16-00:01:19). Demgegenüber werden in den anderen drei Grundschulinterviews eher konkrete Aktivitäten aufgeführt. Auch wird deutlich, dass in der Stadt Leipzig Potentiale für den Grundschulunterricht gesehen werden. „Also natürlich ist das bei uns, wie ich gerade schon sagte, da es sich so anbietet, und Leipzig bietet einfach innerhalb des Stadtgebietes fast alles, was mit Grundschulunterricht zu tun hat.“ (PN 00:04:71-

00:04:73). Auch wenn die Vielfalt der Stadt in allen drei Interviews gelobt wird, kommt dennoch zum Ausdruck, dass immer wieder die gleichen Lernorte besucht werden. Aufgrund der notwendigen Planungen, bspw. der Absprachen zwischen den Fächern, wird auf bereits durchgeführte Exkursionen oft auch im gleichen Schuljahreszeitraum zurückgegriffen. In der Umsetzung wird ein festes Programm installiert, in dem die Unterrichtsgänge über mehrere Jahre geplant und mit allen Klassen unabhängig von deren Interessenlagen besucht werden. Dies belegt u. a. folgende eine Interviewsequenz: *„Also es ist eher positiv und die meisten Lernorte, die wir regelmäßig besuchen, besuchen wir jedes Jahr auch immer wieder mit fast allen Klassen.“* (PN, 00:08:143-00:08:145). In den Interviews wird die Argumentation des gewünschten und des realisierbaren Außen immer wieder aufgegriffen. Der Diskurs um ‚Innen-Außen von Schule‘ dient in dem Leipziger Interview-Material nicht dazu, das Fehlen anderer als rein schulischer Lernformate zu kaschieren, wie eine These von Jürgen Budde und Merle Hummrich (2016) nahelegt. Er ist vielmehr eine Argumentationslinie, die zum Ausdruck bringt, dass mehr Außenaktivität pädagogisch gewünscht wird. Ein wichtiges Beispiel dafür ist der von der Leipziger Schulleiterin angestrebte Aufenthalt in der französischen Partnerschule im Elsass. Dieser ist aufgrund von Interventionen der Eltern, die fordern, in eventuellen Notfällen ihre Kinder innerhalb eines Tages mit dem Auto abholen zu können, nur eingeschränkt umgesetzt worden. Ein ehemals als grenzüberschreitend gedachter Austausch wird aufgrund von innerschulischen Druckverhältnissen zur Dritortbegegnung umfunktioniert. *„Und deswegen haben wir schon zwei Mal den Kompromiss gemacht, zu sagen, die Partnerklassen treffen sich auf halbem Wege. ... Und das hat aber den großen Nachteil, dass das, was der Austausch eigentlich liefern soll, also was die Kinder erleben sollen, nicht wirklich bietet.“* (PN, 00:01:24-00:01:31). Die als Potential dargestellten Außenerfahrungen und die gleichzeitig eingeschränkte Realität der tatsächlich wahrgenommenen Mobilitätserfahrungen führen dazu, dass auch in engagierten Schulen Legitimationen für fehlende Mobilität entwickelt werden. Obwohl Mobilität – hier in Form der Teilnahme an grenzüberschreitenden Schüler\*innenaustauschen – als bildungswirksam beschrieben wird, bringt die Umsetzung im Kontext der Institution Schule Einschränkungen mit sich.

#### **4. Perspektiven der Mobilitätspraxen für Sachunterricht und Grundschulentwicklung**

Die Interviews machen deutlich, dass Schulleitungen zunehmend Anforderungen bewältigen, die sich nicht mehr allein auf die reine Schulverwaltung beziehen, sondern Schulentwicklung fokussieren (Dubs 2009). Um die mit vielfältigen Umsetzungsschwierigkeiten verbundenen Mobilitätsangebote zu ermöglichen, kann die Schulleitung notwendige Unterstützung bereitstellen und Grundschullehrkräfte motivieren. In der qualitativen Auswertung der teilstrukturierten Interviews wird deutlich, dass die befragten Schulleiter\*innen die selbstgesetzte Aufgabe, Mobilität an ihrer Schule zu entwickeln, widersprüchlich betrachten und sehr unterschiedlich ausgestalten. Die Diskrepanz zwischen hohen pädagogischen Erwartungen und tatsächlichen Aktivitäten wird in zwei Interviews benannt. Zwei der untersuchten Schulen versuchen ihre Mobilitätsangebote mit curricularen Inhalten des Sachunterrichts zu verknüpfen, was jedoch im Kontext der Institutionen eher zu begleiteten ‚Schulgängen‘ als zu mit Diversität und Partizipation verknüpften Mobilitätserfahrungen führt.<sup>7</sup> Die drei anderen Schulen versuchen Mobilität mit pädagogischen Effekten wie dem sozialen Lernen oder mit fachübergreifenden Bildungsaufgaben, wie der kulturellen Bildung, in Verbindung zu bringen.<sup>8</sup> Möglicherweise resultieren daraus die Bemühungen, Mobilität der Schule als „Doppelbewegung“<sup>9</sup> zu etablieren. Aufgrund enger Grenzen durch die Schulaufsicht, wie bspw. im französischen Interview hervorgehoben, oder

---

<sup>7</sup> Den in den Interviews dazu vorhandenen Hinweisen werden im weiteren Verlauf des Projekts weiter nachgegangen.

<sup>8</sup> Die Lernziele werden unterschiedlich priorisiert, was auch eine entsprechende Auswahl der außerschulischen Lernorte nach sich zieht (Burk & Rauterberg & Schönknecht 2008, S. 15f.).

<sup>9</sup> „Doppelbewegung“ bezeichnet Prozesse, die dazu führen, dass im Kontext der Mobilitätspraxen auch außerschulische Akteure innerhalb der Schule etabliert werden können, was Veränderungspotentiale beinhaltet (Budde & Hummrich 2016, S. 42.).

vorhandener Zweifel von Elternseite vermögen es zwei der befragten Schulleitungen nur im lokalen und regionalen Bereich, ihre Vorstellungen von mit Mobilität verbundenen Lernangeboten in gewissen Ansätzen umzusetzen. Die anderen Schulen hingegen scheinen Mobilität im lokal-regionalen Rahmen eher sporadisch zu realisieren. Gleichzeitig bieten sie jedoch, allerdings in der Regel für kleinere Schüler\*innengruppen, grenzüberschreitende Mobilitätsangebote an. Die in einer Schule für wenige, ausgewählte Schüler\*innen mögliche grenzüberschreitende Mobilität wird zur Erweiterung schulischer Lerngelegenheiten und als Möglichkeit interkulturellen Lernens genutzt. Die Auswahl geeigneter Schüler\*innen für diese Mobilitätspraxen ist schwierig, die gesamte Schule wird in Ansätzen am Austausch über Reiseerfahrungen oder beim Empfangen von Gästen beteiligt. Eine programmatische Internationalisierungsstrategie oder die Einbettung in Kontexte globalen Lernens, die curricular im Sachunterricht verortet werden können, sind in den Grundschulen bisher nur ansatzweise umgesetzt und werden nicht gezielt verfolgt. Der erste Einblick in das Datenmaterial zeigt die vielfältigen existierenden Mobilitätspraxen an Grundschulen auf, deren Potential für Lernprozesse und Inklusion teilweise unausgeschöpft ist. Insbesondere mit Blick auf die Partizipation der Schüler\*innen und der Wertschätzung von Diversität weisen die bisher geschaffenen Lerngelegenheiten in Mobilitätskontexten Entwicklungsmöglichkeiten auf. Die Chancen, die sich daraus für inklusiven Sachunterricht ergeben können, werden im Laufe des Forschungsprojekts herausgearbeitet.

## Literatur

- Bleckmann, P. & Durdel, A. (Hg.) (2009). Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttger, G. & Frech, S. & Thimmel, A. (Hg.) (2016). Politische Dimensionen internationaler Begegnungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brade, A. & Dühlmeier, B. (2015). Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hg.). Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 434-440.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: J. Erhorn & J. Schwier (Hg.). Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript. S. 29-52.
- Burk, K. & Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (2008). Einführung: Orte des Lehrens und des Lernens außerhalb der Schule. In: K. Burk, M. Rauterberg & G. Schönknecht (Hg.). Schule außerhalb der Schule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband. S. 9-19.
- Deinet, U. & Icking, M. & Leifheit, E. & Dummann, J. (2010). Jugendarbeit zeigt Profil in der Kooperation mit Schule. Soziale Arbeit und sozialer Raum Bd. 2. Opladen: Farmington Hills.
- Dubs, R. (2009). Führung. In: H. Buchen & H.-G. Rolff (Hg.). Professionswissen Schulleitung. Weinheim. Basel: Beltz. S. 102-176.
- Holtappels, H. G. (2003). Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hg.). Neue Chancen für die Bildung. Jahrbuch Ganztagschule 2004. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. S. 164-187.
- Krüger-Potratz, M. & Wagner, B. (2018). Deutsch-französischer Grundschulaustausch. Informelles und interkulturelles Lernen. Dialogues – Dialoge 7. Münster: Waxmann.
- Melin, V. & Wagner, B. (2015). Intercultural and non-formal learning processes of children in primary school exchange programs in France and Germany. In: Journal of Research in Comparative and International Education. Issue: The potential of videography in comparative education. Vol. 10 (3). S. 407-422.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.