



Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen

Bernd Wagner

Universität Siegen

Abstract

This article, based on educational anthropology, presents a three-year international comparative study 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. Open codings of the video ethnographic material are evaluated in relation to the cross-sectional task of intercultural education, which may be addressed by German primary school lessons in social science.

Interkulturelle Bildung ist, wie die Kultusministerkonferenz (1996) betont, eine Querschnittsaufgabe im deutschen Schulsystem, die bisher curricular und strukturell kaum umgesetzt ist. In der Regel finden curricular nicht festgelegte Inhalte im Schulalltag wenig Berücksichtigung. Interkulturelle Fragestellungen verdienen jedoch mehr Aufmerksamkeit in Schulen – insbesondere in Grundschulen, denn einschlägige Studien, beispielsweise von Prengel (2011), weisen darauf hin, dass an Grundschulen individuelle und gesellschaftliche Heterogenität ausgeprägter als in anderen Schulformen erfahrbar sind. Dies ist kein deutsches Spezifikum, sondern gilt für viele europäische Länder, auch für die Grundschulpädagogik in Frankreich, wie Montandon (2008) feststellt. Aufgrund der sprachlich-kulturellen Heterogenität der schulisch noch wenig vorselektierten Schülerschaft in der Grundschule liegt es nahe, dass interkulturelle Fragen in den Klassen verhandelt werden. Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Fremdem und Vertrautem sowie den in ihrem Umfeld spürbaren Wirkungen von kultureller Diversität, Migration und Globalisie-

rung. Diese alltäglichen, für Unterricht relevanten Prozesse in (Grund-)Schulen können durch Begegnungserfahrungen in Schüleraustauschprogrammen fokussiert und didaktisch fruchtbar gemacht werden.

Schüleraustauschprogramme werden in den beteiligten Grundschulklassen häufig über mehrere Monate vorbereitet, zumeist innerhalb einer Woche durchgeführt und anschließend im Unterricht nachbereitet. Sie bestehen in der Regel aus Besuch und Gegenbesuch. Die mit dem Schüleraustausch einhergehenden Reiseerfahrungen können bildungsrelevant sein, was in der pädagogischen Anthropologie hervorgehoben wird und im Weiteren empirisch ausformuliert werden soll. So stellt beispielsweise Bollnow die These auf:

Erfahrung in ihrem ursprünglichen Wortsinn ist zunächst einmal das, was einem auf der Reise begegnet, und es liegt in der Natur der Sache, dass dies zumeist unvorhergesehene und schmerzliche Erlebnisse sind (Bollnow, 1968, S. 524).

Die anthropologischen Bildungstheorien, die Widerfahrnisse in Reiseerfahrungen betonen, werden durch vorliegende Evaluationsstudien im Rahmen der EU-geförderten Comenius-Regio-Projekte gestützt. Diese Studien (Vatter, 2011) heben hervor, dass in den bewusst geschaffenen Austauschsituationen kulturelle und nationale Stereotype bearbeitet werden können und eine besondere Aufforderung für interkulturelles Lernen geboten wird. In den von der EU als Programmträger beauftragten Studien werden anwendungsbezogene Hinweise gegeben. Sie bieten keine längerfristige, wissenschaftliche Begleitforschung, die schulpädagogische Diskurse berücksichtigt und weiterentwickelt. In diesem Artikel werden Schüleraustauschprogramme als ethnographisches Forschungsfeld erschlossen und Potentiale für informell und formal geprägte Bildungsprozesse von Grundschulkindern herausgestellt. Zunächst wird der Diskussionsstand zur interkulturellen Bildung im deutschen Grundschulfach Sachunterricht und die Anlage des Forschungsprojekts dargestellt. Anschließend werden der Forschungsstand nachgezeichnet und Einblicke in den theoretischen Hintergrund der Studie gegeben. Die Studie rekurriert auf die qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, die ethnographisch von Breidenstein, beispielsweise bei den Beschreibungen des *Schülerjobs* (2006), ausformuliert worden ist. Der videoethnographische Zugang gewährleistet, dass (sachbezogene) Interaktionen von Kindern in Schülerbegegnungen sichtbar und in der Datenauswertung situativ beschreibbar werden. Während der Austauschsituationen konnte in der Regel mit zwei Videokameras Datenmaterial aufgenommen werden. Je eine französische und eine deutsche Forscherin haben Interaktionen aus zwei Perspektiven – einmal dem Nahbereich und einer Entfernung, die es erlaubt hat, die Grupsituationen aufzunehmen – videographiert. Das Videomaterial ermöglicht den Forschenden verschiedene Blickwinkel auf und rekonstruktive Zugänge zu den Austauschsituationen, in denen soziale und kulturelle Sinnstrukturen abgebildet

werden. Im dritten Abschnitt wird das entstandene videoethnographische Material komparativ vorgestellt und an ausgewählten Beispielen der interpretative, den offenen Kodierungen zugrunde liegende, Auswertungsprozess des französisch-deutschen Forscherteams verdeutlicht. Abschließend werden aus den international vergleichenden Erfahrungen mögliche sachunterrichtsdidaktische Perspektiven zur interkulturellen Bildung aufgezeigt.

1. Exemplarisches Sachlernen in der Grundschule und Interkulturelle Bildung

Im Grundschulfach Sachunterricht wird interkulturelle Bildung in der sozialwissenschaftlichen Perspektive¹ aufgegriffen und in mehreren sachunterrichtsdidaktischen Publikationen, z.B. von Stoklas, behandelt. Stoklas beschreibt Sachunterricht als einen *Ort transkulturellen Lernens* (Stoklas, 2004, S. 109), der sich mit heimatkundlichen Traditionen volkstümlicher Bildungsangebote kritisch auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Heterogenität in ihrer Lebenswelt wird sachunterrichtsdidaktisch als Sachlernprozess verstanden. Sachlernen ist Gegenstand der Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* (Pech, 2009), wird prozessual konzipiert und auf (vor-)schulische sowie außerschulische Auseinandersetzungen von Kindern mit Sachen und sozialen bzw. kulturellen Sachinhalten bezogen (Pech & Rauterberg, 2007, S. 3). Der Bezugsrahmen Sachlernen (Pech & Rauterberg, 2008) hebt pädagogische Umgangsweisen hervor, die diskursive Dimensionen der im schulischen Sachunterricht verhandelten Sachen erschließbar machen. Die Umgangsweisen berücksichtigen Alltagstheorien, subjektive Erfahrungen und Einschätzungen von Kindern als Ausgangspunkte des Sachlernens. Sie betonen weniger Fähigkeiten und Wissensinhalte, 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 – angesprochen. Auch die vielperspektivische Anlage des Sachunterrichts trägt dazu bei, schulische Querschnittsaufgaben neu zu denken und zu berücksichtigen. Es geht nicht darum, das Profil des Sachunterrichts mit weiteren Unterrichtsinhalten unübersichtlicher zu gestalten. Vielmehr ist es naheliegend, sachunterrichtsdidaktische Herangehensweisen für die Querschnittsaufgaben zu nutzen. So ist der innovative Charakter des Sachunterrichts in seinen exemplarischen Zugängen begründet. Die komplexen Inhalte des interdisziplinären, die späteren Schulfächer vorbereitenden Sachunterrichts können durch ausgewählte, von Lehrenden persönlich gestaltete

Beispiele vermittelt werden. Dies gilt auch für interkulturelles Sachlernen, das exemplarisch und handlungsorientiert im Kontext von Schüleraustauschprogrammen aufgegriffen werden kann. Schüleraustauschprogramme regen Auseinandersetzungen über kulturelle Differenz an und bieten vielfältige weitere Sachlernanlässe, die gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen betreffen und am Erlebenshorizont und der Selbsttätigkeit von Kindern orientiert sind.

Interkulturelles Sachlernen äußert sich beispielsweise in handelnden Interaktionen, die inszenatorische Elemente beinhalten können und von Spontaneität (Nohl, 2006) geprägt sind. Diese werden in dem Forschungsprojekt *Interkulturelles informelles Lernen von Kindern* von zwei Forschergruppen der Universitäten Paris XII und Siegen untersucht, die 10 französische und 10 deutsche Grundschulklassen im Auftrag des Deutsch-Französischen Jugendwerks begleiten. Auf deutscher Seite ist der Austausch im Grundschulfach Sachunterricht verortet, d.h. er wird in diesem Fach, beispielsweise im Rahmen einer Projektwoche zum Thema *Frankreich*, vor- und nachbereitet sowie von Sachunterrichtslehrenden betreut. Die Studie arbeitet gruppen- und körperbezogene Handlungspraxen in interkulturellen Begegnungssituationen heraus. Ausgehend vom Stand der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung (Heinzel, 2010), werden Kinder als gesellschaftliche Akteure betrachtet, die Lernprozesse gestalten. Um Interaktionen, insbesondere spontane Spielmomente und Selbstinszenierungen (Stauber, 2006) von Kindern in Wechselwirkung zum (Klein-)Gruppengeschehen erfassen zu können, wird die Datenerhebung mit teilnehmender Beobachtung, Feldprotokollen und Videoethnographie durchgeführt. Diese Methoden gewährleisten die Sichtbarkeit von Schülerhandeln in interkulturellen Begegnungssituationen und die Rekonstruktion von beobachtbaren Handlungspraktiken an Schnittstellen zwischen informelleren und formalen Settings in Schüleraustauschprogrammen. Unter informelleren Lerngelegenheiten werden die nicht geplanten, von Kindern spontan herbeigeführten gruppenbezogenen Aktivitäten während der Austauschtage verstanden.²

Die in diesem Artikel vorgestellte ethnographische Studie begleitet Kinder über einen längeren Zeitraum. Die teilnehmenden Beobachtungen und Feldprotokolle werden von den begleitenden ethnographisch Forschenden angefertigt und beschreiben das Feld während der Vorbereitung der Schüleraustauschprogramme.³ Sie bieten Material für dichte Beschreibungen (Geertz, 2003), die den französischen und deutschen Forschergruppen als Ausgangspunkte für die spätere vergleichende Dateninterpretationen dienen. Der enge Bezug zum Feld ermöglicht, im Sinne von Friebertshäuser, dass ethnographische Forschung über die reine Datenerhebung hinaus Erfahrungen und Erlebnisse generiert, welche die Forschenden zunehmend in das Feld einbeziehen.

Für das Verhältnis von Feld und Theorie wird dabei einerseits die Frage konstitutiv, wie Ethnograph/-innen ihre Untersuchungsfelder konstituieren und sie in Beziehung zu anderen Feldern, aber auch diskursiven Praktiken, setzen. Andererseits wird auch die Frage nach der Beziehung der Beobachter/-innen zu ihrem Feld sowie nach ihrer Verortung und Positionierung im wissenschaftlichen Feld ein zentraler Stellenwert für die Reflexion und Theoretisierung der Beobachtungen zugeordnet (Friebertshäuser, 2012, S. 21).

In der zunächst auf 3 Jahre angelegten Studie beteiligen sich die Forschenden an dem Klassenleben vor, nach und während des Austauschs. In Kooperation mit den Schulen respektive den Lehrerinnen und Lehrern werden die Kindergruppen teilnehmend beobachtet: in alltäglichen (schulischen) Situationen, auch im Unterricht und insbesondere im Kontext des Schüleraustauschs mit der Schulklasse aus dem Nachbarland. Die Kontaktaufnahmen der Kinder untereinander werden (video-)protokolliert. Der Fokus bei der Beobachtung der Kinder im Rahmen der Austausche liegt auf den offeneren Besuchsmomenten, so interessieren z.B. Pausen und Ausflüge, in denen die Kinder in kein offizielles schulisches Programm einbezogen sind oder speziellen Arbeitsaufträgen nachgehen. Die deutsche Forschergruppe richtet zudem ein Augenmerk auf den Sachunterricht als didaktischen Ort interkultureller Bildung und betrachtet die Vor- und Nachbereitung der Schüleraustauschprogramme. Gemeinsam stellt sich das französisch-deutsche Team die Forschungsfrage, wie Kinder(-gruppen) selbsttätig Sachlernprozesse in interkulturellen Begegnungssituationen gestalten.

2. Der erziehungswissenschaftliche Forschungsstand: Selbstinszenierungen von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen

In der videoethnographischen Studie werden performative Aneignungs- und Lernformen von Kindern (Wagner, 2010) in interkulturellen Kommunikationssituationen betrachtet. Performative Lernformen werden als inszenatorische, soziale Handlungspraxen im Sinne Butlers (1991) verstanden, die sich z.B. in Interaktionen von Kindergruppen manifestieren. Die inszenatorischen Prozesse tragen dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler diskursiv über (Lern-)Inhalte verständigen. Butler beschreibt diese körperbezogenen Verständigungsformen folgendermaßen:

Diese im Allgemeinen konstruierten Akte, Gesten und Inszenierungen erweisen sich insofern als performativ, als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen oder andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen sind (Butler, 1991, S. 200).

Die von Butler beschriebenen performativen Ausdrucksformen rücken spontane, handlungsbezogene Interaktionen in internationalen Schülerbegegnungen ins Blick-

feld. Um diese zu erheben, ist es wichtig, dass die Forschenden die beteiligten Klassen kennenlernen, vorhandene Gruppenstrukturen und individuelle Zugangsweisen zu interkulturellen Fragestellungen untersuchen. Anschließend werden die Klassen in Kontaktsituationen im Schüleraustausch teilnehmend beobachtet, wobei dem Gruppengeschehen und den *spielerischen Inszenierungen*⁴ von Kindern besondere Aufmerksamkeit zukommen. Diese Inszenierungen, wie z.B. spontane Kontaktaufnahmen oder die Einbeziehung in Gruppen, Spiele oder Freizeitgestaltungen, bieten laut Stauber (2006) Gelegenheiten, um informellere Lernmomente von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen identifizieren, beobachten und interpretieren zu können. Unter Selbstinszenierungen werden individuelle oder kollektive Handlungspraxen gefasst, mit denen sich Kinder soziale Realität aneignen. Selbstinszenierungen sind Erprobungen von Handlungsfähigkeit in wechselnden Kontexten, wie z.B. dem Übergang vom Kindergarten in die Schule. Staubers Forschungen legen nahe, dass Selbstinszenierungen mit einer biographischen Relevanz verbunden sind, durch die informellere Bildungsprozesse angeregt werden. Selbstinszenierungen sind, so Staubers Untersuchungen zu Jugendkulturen, Handlungsformen, die in Peer-Gruppen an Selbstwirksamkeit anschließen und ein hohes Orientierungspotential beinhalten können. Im Rahmen von Selbstinszenierungen werden Gruppenzugehörigkeiten über körperbezogene Ausdrucksmöglichkeiten und Bestätigungsformen geschaffen. Staubers Forschungsergebnisse bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an die anthropologische Ritualforschung und können in Bezug auf Kinder weiter ausformuliert werden. Kinder erproben ihre Handlungsfähigkeiten in spielerischen Selbstdarstellungen, die Bewegungs-, Körper-, Kleidungs- und Sprachspiele beinhalten (Wulf et al., 2001). Sie bilden Begrüßungs-, Beschimpfungs- oder Berührungsrituale aus und eignen sich performativ soziale Realität und Räume an. Es entstehen selbstorganisierte Bildungsanlässe, in denen Grenzen und Widerstände erfahren werden. Mit performativen Inszenierungen eröffnen sich Kinder einen subjektbezogenen, selbstorganisierten Bildungsraum. In diesem werden, wie die anthropologische Forschung herausstellt (Wulf, Göhlich & Zirfas, 2001), auf der Körper- und Bewegungsebene Gruppenkonstellationen erprobt sowie Formen der Anerkennung und Selbstbestätigung inszeniert. Spontane, informelle Lernanlässe entstehen im Rahmen der Erprobung von eigenen Fähigkeiten, die auch zu Positionierungen in Kindergruppen führen. Die auf performativen Inszenierungen beruhenden, interaktiven Formen interkulturellen Lernens in französischen und deutschen Schulklassen und in den französisch-deutschen Begegnungen werden vergleichend ausgewertet. Hinweise, wie Lehrkräfte kindliche Erlebensweisen und gruppenbezogene Lernerfahrungen aufgreifen können, werden mit Hilfe der in der Studie erstellten Videosequenzen erarbeitet. In der dichten Beschreibung des Verhaltens in der Kindergruppe wird explizit, was Kinder als inter-

kulturelle Lerngelegenheit wahrnehmen, welche individuellen und kollektiven informellen Lernpraktiken in interkulturellen Begegnungssituationen entstehen können und wie sich soziale Beziehungen und Zuordnungen innerhalb von Kindergruppen in interkulturellen Begegnungen verändern.

Das Filmmaterial zeigt, wie Kinder sich gegenseitig Klatsch- oder Bewegungsspiele beibringen und Erlebnisse nachahmen, die sie nicht in Worten ausdrücken können. Kreative Nachahmungsprozesse, z.B. in Balancierübungen, werden als Formen mimetischen Lernens verstanden. Diese Prozesse sind keine einfache Imitation, sondern beinhalten vielmehr imaginativ-subjektiv hervorgebrachte Ausdrucks- und Interpretationsmöglichkeiten. Subjektive Wahrnehmungen von Kindern werden als innere Bilder gespeichert und in körperliche Inszenierungen umgesetzt. In interkulturellen Begegnungssituationen, so das erhobene Material, das im nächsten Punkt ausführlicher vorgestellt wird, lassen sich die beschriebenen mimetischen Annäherungen in den Kindergruppen festhalten. Mimetische Prozesse können als eine notwendige Bedingung von Entwicklung und Lernen betrachtet werden (Gebauer & Wulf, 1992). Sie kennzeichnen eine Handlungspraxis, eine kreative Tätigkeit, mit der sich Kinder mit ihrer Umgebung aktiv in Beziehung setzen. Die videoethnographische Studie arbeitet gruppen- und körperbezogene Praxen interkultureller Lernprozesse heraus und trägt auch zur dichten Beschreibung mimetischer Lernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen bei.

3. Einblicke in das videoethnographische Material der international vergleichenden Grundschulstudie *Interkulturelles informelles Lernen von Kindern*

Im Forschungsprojekt ist auf langjährige Kontakte zu Schulen für die Anbahnung der Schüleraustausche zurückgegriffen worden. Dennoch ist eine Fülle an organisatorischen Fragen entstanden, die in Kooperation mit den beteiligten Schulen und Lehrkräften geklärt worden sind. Die ersten Aufnahmen sind von April bis Juni 2013 in sechs französischen und sechs deutschen Grundschulklassen mit jeweils ca. 20 Kindern gemacht worden.⁵ Während der Zeit des Austauschs sind die Kinder nicht im Unterricht, sondern die empfangende Klasse bereitet ein mehrtägiges Besuchsprogramm vor. Neben den geplanten Besuchen oder angeleiteten Spielen sind Situationen entstanden, in denen die Kinder selbsttätiger agieren können, z.B. beim Warten auf den Bus oder beim Essen.

Die ethnographischen Verfahren richten den Fokus auf Handlungspraxen von Kindern während der einwöchigen Schüleraustauschaktivitäten, die zumeist einen gemeinsamen Schultag und mehrere gemeinsame Ausflüge mit dem vom Deutsch-

Französischen Jugendwerk finanzierten Bus beinhalten. Die mitreisenden Forschenden sind Teil des Untersuchungsfelds, ihre Verstrickung in das Feld (Amann & Hirschauer, 1997) wird in dem mehrstufigen Auswertungsprozess in den französischen und deutschen Forschergruppen sowie dem Gesamtforscherteam reflektiert. Das Material ist in Anlehnung an die *Grounded Theory* in Sequenzen eingeteilt und komparativ geordnet worden (Strauss & Corbin, 1996). Mehrfach beobachtbare Filmsequenzen sind interpretativ im Sinne eines offenen Kodierens (Muckel, 2007) bearbeitet und umfangreich in den französischen und deutschen Forschergruppen diskutiert worden. Die folgenden drei ersten Kodierungen der Filmsequenzen verdeutlichen, dass Sprache nicht zwangsläufig das vorrangige Interaktionsfeld der Grundschulkinder ist. Dies wird exemplarisch anhand von sechs ausgewählten Sequenzen gezeigt, die auf der Ebene der Performanz interkulturelle Kontaktsituationen in informelleren Situationen zeigen. Die videoethnographischen Sequenzen legen nahe, dass parallel zu sprachlicher Kommunikation handlungsbezogene Erprobungen und objektbezogene Inszenierungen stattfinden. Diese körperbezogenen Ausdrucksformen, die eng in wechselnden Gruppenkonstellationen erprobt werden, sind ein primärer Aufmerksamkeitsfokus der beteiligten Schülerinnen und Schüler.

3.1 Schülergruppen verhandeln Gruppenkonstellationen

Alle ausgewählten Sequenzen zeigen Interaktionen in Kindergruppen, zu denen gleichzeitig auf Französisch oder Deutsch gesprochen wird. Im Datenmaterial finden sich zahlreiche Sequenzen, in denen Kinder ihre Gruppenzusammensetzungen thematisieren. Dies wird beispielsweise an der videoethnographischen Beispielsequenz *Schulmensa St. Philbert* (16 Minuten Aufzeichnung) vom 17.04.2013 deutlich. Der Videomitschnitt zeigt eine Situation des gemeinsamen Essens in der französischen Schulmensa der Grundschule St. Philbert in der Bretagne. Am Sechsertisch sitzen auch Grundschülerinnen und -schüler der deutschen Partnerschule aus Meerbusch-Osterath bei Düsseldorf (Abb. 1). Es entwickelt sich eine Essensituation, in der die Kinder sich verständigen und eine Gruppe formieren.

Die Interaktionen sind nicht nur auf die Situation des Essens bezogen, sondern thematisieren auch Tagesplanungen und sind Versuche, Erfahrungen mitzuteilen. Die Sequenz zeigt, wie eine Verständigung beim Essen weniger über Sprache als vielmehr über Gestik und Mimik sowie gruppenbezogene Interaktionen stattfindet. Das heißt, trotz der Sprachbarrieren agieren die Kinder als eine Tischgruppe und verhandeln aktiv Rollenzuschreibungen und Tätigkeitsabläufe. In der in der Schulmensa ausgewählten Videosequenz werden beispielsweise Nachmittagsverabredungen getroffen, über Fußball gestisch diskutiert und Vorschläge für die Abendgestaltung gesammelt.⁶ Es finden intensive körperbezogene Kommunikationsformen statt, indem beispielsweise Essensgewohnheiten und -wünsche vorgezeigt

sowie nachgeahmt werden. Die nonverbalen Kommunikationsformen ermöglichen mimetische Annäherungen zwischen bestehenden Kindergruppen und unterstützen situative Gruppenneubildungen. Diese sind auf die jeweiligen Tätigkeiten und die Gesamtgruppe bezogen und finden sich in den komparativ geordneten Videosequenzen mehrfach wieder. Sie legen eine erste offene Kodierung nahe, die für unser Sample postuliert, dass in interkulturellen Begegnungssituationen auf der Ebene performativer Interaktionen mit Zugehörigkeiten zu Gruppen- bzw. Schulklassen spielerisch umgegangen wird.

Abbildung 1: Interaktionen am Tisch (Videoaufnahme: Swaantje Brill, Universität Siegen, Austausch St. Philbert – Meerbusch 2013)



Den Kindern des Samples stehen offenbar Verhaltensweisen zur Verfügung, mit denen sie auch ohne umfangreiche sprachliche Verständigungsmöglichkeiten interkulturelle Kontaktsituationen gestalten und wechselnde Gruppenbildungen anregen können. Dies wird auch in einer zweiten Sequenz *Bankdrücken* (12 Minuten) vom 18.04.2013 auf einem Spielplatz deutlich. Die in den Klassenverbänden etablierten Kindergruppen lösen sich auf, finden sich in neuen Konstellationen und suchen Erprobungsmöglichkeiten. Sie konstituieren sich in wechselnden französisch-deutschen Gruppenkonstellationen am Spielgerät *Rampe* kurzzeitig neu. Die Kleingruppen entstehen im Zusammenhang mit der Aufgabe, das Spielgerät durch Drücken mit dem Körpergewicht in Bewegung zu halten. Nach dem informelleren Spielteil kehren sie in die in den Feldprotokollen beim Kennenlernen der Klassen

beschriebenen Ausgangsgruppen zurück und folgen dem offiziellen Austauschprogramm. Die beiden vorgestellten Sequenzen zeigen Gruppenbildungen, die spontan tätigkeits- und sachbezogen entstehen. Sie stützen die offene Kodierung *Schülerinnen und Schüler verhandeln Gruppenkonstellationen*. Diese Verhandlungen, die situativ inszenatorisch, anhand vom Aufforderungscharakter der Umgebung, beispielsweise den Spielgeräten, gestaltet werden, sind in weiteren Videosequenzen der internationalen Schüleraustauschsituationen sichtbar.

3.2 Körper- und handlungsbezogene performative Inszenierungen von Kennenlernspielen

In den Kindergruppen des Samples sind in Warte- und Freizeitsituationen, die gerade bei den gemeinsamen Ausflügen häufig entstehen, sportliche Wettbewerbe veranstaltet worden. Die Wettbewerbe werden zumeist rhythmisch mit Klatsch- und Bewegungsspielen eingeleitet. Beispielsweise entstehen im Austausch St. Arnoult – Freudenberg und im Austausch St. Philbert – Meerbusch spontane Balancierübungen bei den jeweiligen Besuchen und Gegenbesuchen. Die sportlichen Wettbewerbe, hier zwischen einer Schülerin aus der deutschen Klasse und einem Schüler aus der französischen Klasse, sind zumeist in Situationen beobachtbar, in denen nicht in den gewohnten Gruppen gehandelt wird. Sie ähneln abgeschwächten liminalen Phasen (Turner, 1998), in denen neue Gruppendynamiken möglich werden. Besonders deutlich wird dies in der Videosequenz *Klettergerüste*, in der zwei Mädchen der besuchenden deutschen Schülergruppe den wartenden Schulklassen etwas vorturnen. Die Mädchen nutzen eine Wartesituation, in der bestehende Gruppenkonstellationen sich noch nicht formiert haben und die einen *Zwischenraum* öffnet, um ihr akrobatisches Können aufzuführen. Gleichzeitig konstituieren sie aus den vereinzelt kleineren Schülergruppen eine Gesamtgruppe mit einheitlichem Aufmerksamkeitsfokus. Sie werden Protagonistinnen der Schülergruppen, die ein gemeinsames Interesse an den sportlichen Darbietungen entwickeln, was, wie die französische Forschergruppe bemerkt, eine von beiden Gruppen geteilte Realität hervorbringt (Abb. 2). Diese ist in eine Wettbewerbssituation eingebettet. Im Videomaterial ist nicht sichtbar, ob die Darbietungen mit nationalen Zuschreibungen verbunden sind und eventuelle Möglichkeiten zur Auseinandersetzung über Stereotype bieten.

Die Videosequenz *Klettergerüste* (8 Minuten) vom 19.04.2013 zeigt, dass sich weitere Kinder aufgefordert gefühlt haben, ihr akrobatisches Können zu zeigen. In der Situation hat sich ein kleines Vorführungsprogramm eingeübten Könnens ergeben, das die Gesamtgruppe jeweils mit Applaus bedacht hat. Die Aktivitäten ziehen die Aufmerksamkeit auf sich, schaffen gemeinsame Erlebnisse der französischen und deutschen Schüler und geben Anhaltspunkte für die offene Kodierung. In der

Szene entwickelt sich aus einem *Duell* zwischen einzelnen Kindern ein auf die Gesamtgruppe bezogenes Wettkampfspiel. Auch das Beispiel *Wippe* (18 Minuten) aus dem Videomaterial zeigt Wettkämpfe wechselnder Gruppen auf einem Spielplatz. Die Kinder erproben wechselnde Konstellationen und stellen fest, welche Gruppe jeweils schwerer ist. Es formieren sich wechselnde Kleingruppen, die auf dem Spielgerät *Wippe* gegeneinander antreten: Mädchen gegen Jungen, französische gegen deutsche Schülerinnen und Schüler. Die im Material beobachtbaren sportlichen Wettbewerbe werden ausgetragen, wenn sich von Erwachsenen nicht zu sehr vorbestimmte Räume und Gelegenheiten bieten. Dies belegt beispielsweise die Sequenz *Breakdanceübung* (14 Minuten), in der ein Schüler auf der Abschlussfeier in einer Turnhalle der französischen Schule vortanzt, was in Kleingruppen spontan nachgeahmt wird und zu weiteren Erprobungen führt. Die Tanzübungen werden selbsttätig imitiert und sind mit einem hohen Grad an Interaktion und Kommunikation verbunden.

Abbildung 2: Mädchen am Gerüst und Gesamtgruppe (Videoaufnahme: Swaantje Brill, Universität Siegen, Austausch St. Philbert –Meerbusch 2013)



Kontrastiv zeigen Aufnahmen von einer formal sehr geplanten Situation, einer Tanzstunde, in der die Kinder einen traditionellen bretonischen Tanz lernen, wenig Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern. So ergeben sich in der Sequenz *bretonische Tanzstunde* (8 Minuten) nur wenige sichtbare Kommunikations- bzw. Wettbewerbsgelegenheiten, weil den beteiligten Schülerinnen und Schülern keine

Mitgestaltungsmöglichkeiten zugestanden worden sind. Die in Kindergruppen spontan entstehenden kommunikativen Inszenierungen sind, wie sachunterrichts-didaktische Studien zum kommunikativen Unterricht (Kaiser, 2004) belegen, wichtige Voraussetzungen für interkulturelle Bildungsprozesse. Bereits die offene Kodierung zur Verhandlung von Gruppenkonstellationen hat die Bedeutung non-verbaler, kommunikativer Annäherungen hervorgehoben, die in informelleren Situationen in internationalen Begegnungssituationen verstärkt möglich sind. In dem Untersuchungssample wird dies auch in vergleichenden Betrachtungen der Sequenzen *Breakdanceübung* und *bretonische Tanzstunde* nachvollziehbar.

3.3 Sachbezogene Auseinandersetzungen und Inszenierungen in interkulturellen Begegnungssituationen

Darüber hinaus zeigen die komparativ ausgewerteten Materialsequenzen Kindergruppen, die sich mit Objekten oder Tieren intensiv auseinandersetzen. Auch diese Videoszenen sind in informelleren Situationen entstanden und spiegeln oft längerfristige, in den Austauschwochen mehrfach bearbeitete, sachbezogene Auseinandersetzungen wider. Besonders eindrucksvoll ist die lange Sequenz *Krebs entdeckt* (20 Minuten), die auf einem Spaziergang im Wattenmeer in der Bretagne entstanden ist, in der umfangreiche Bewegungselemente und Interaktionen stattfinden. Neben den schon aufgeführten Gruppenkonstellationen werden Sachinhalte performativ bearbeitet. Die Filmsequenz *Krebs entdeckt* vom 17.04.2013 zeigt eine größere französisch-deutsche Kindergruppe, in der bis zu zwölf Kinder in unterschiedlichen Konstellationen agieren. Ausgangspunkt ist das gemeinsame Graben nach einem Krebs in einer Pfütze im Wattenmeer. Anschließend wird der seitwärts laufende Krebs beobachtet und die beteiligten Kinder tauschen sich über das irritierende Erlebnis aus. Das Thema ist mehrmals während der Austauschwoche in der Kindergruppe aufgegriffen worden und hat ein gemeinsames, gruppenkonstituierendes Erlebnis geboten. Mit dem Sachinhalt *Krebs* sind zahlreiche Situationen des Zeigens und Deutens in den videoethnographisch begleiteten Kindergruppen verbunden. Die Situationen mit den sachinhaltbezogenen Annäherungen werden sprachlich begleitet, haben einen vorrangig inszenatorisch-körperbezogenen Charakter. Die Sequenz zeigt selbsttätige Lernaktivitäten, die gruppen- und bewegungsbezogen in der deutsch-französischen Schülergruppe aufgeführt werden. Schülerinnen und Schüler bilden im Rahmen der handlungs- und problembezogenen Auseinandersetzungen informelle Lerngruppen, die veränderlich und in die Dynamik der bestehenden Klassenverbände eingepasst sind. Die Videosequenz *Krebs entdeckt* macht deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in kleinen Experimenten und anhand von Sachfragen und -inhalten sich wechselnden Gruppen zu-

ordnen. Beim Entdecken des Krebses werden Gemeinsamkeiten über Sprachgrenzen hinweg gebildet und darüber interkulturelle Kommunikation in Szene gesetzt.

Diese sachbezogenen Auseinandersetzungen von Kindern mit der *Materialität ihrer Umwelt* ist Thema im deutschen Grundschulfach Sachunterricht. Die Lernaktivitäten von Kindern in Austauschprogrammen können im Sachunterricht vertieft werden, indem auch informellere sachbezogene Auseinandersetzungen wahrgenommen und vielperspektivisch reflektiert werden. Denn auch informell geprägte Lernanlässe können, wie Dörpinghaus und Nießeler (2012) hervorheben, die sachunterrichtsdidaktische Verbindung von gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Inhalten berücksichtigen. In den beobachteten Nachbereitungsphasen, die als morgendliche Feedbackkreise während des Austauschs beziehungsweise als Unterrichtseinheit im Anschluss gestaltet worden sind, haben Lehrende fast ausschließlich formale Programminhalte aufgegriffen, die z.B. bei Museumsbesuchen thematisiert worden sind. Die informelleren, auf Heterogenität bezogenen Lernanlässe, die beispielsweise in den Wettbewerbsmomenten zum Ausdruck kommen, sind in dem zur Verfügung stehenden Datenmaterial des Sample nicht angesprochen worden. Die Filmsequenz *Krebs entdeckt* zeigt, wie *spontane Inszenierungen* (Wagner, 2013) und sachbezogene Auseinandersetzungen von Kindern dazu beitragen, transnationale Erlebnisse zu schaffen. Sie betonen Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in Kindergruppen, die umfangreicher in sachunterrichtsdidaktischen Reflexionen berücksichtigt werden können.

4. Sachunterrichtsdidaktische Perspektiven für interkulturelles Lernen

Die Einblicke in das Material zeigen bestehende und im Schüleraustausch gewonnene individuelle und kollektive Erfahrungshorizonte von Kindern, die sich in körper- und gruppenbezogenen Erprobungen äußern und auf Sachinhalte bezogen sein können. Insbesondere Sequenzen, in denen selbsttätige Kontaktaufnahmen von Kindern sichtbar sind, verdeutlichen das Potential des Materials. Es zeigt, wie Kinder interaktiv, z.B. in Wettbewerbssituationen, Gemeinsamkeiten herstellen, die Grundlage für spätere Verhandlungen von Differenz sein können. Im Videomaterial sind beispielsweise Kommunikationsformen erkennbar, die das Verhandeln gemeinsamer Interessen, etwa beim Planen der Aktivität *Fußball*, thematisieren. Gleichzeitig sind dem französisch-deutschen Forscherteam auch Grenzen des Materials deutlich geworden, denn in den Szenen mit zumeist körperlichen Interaktionen sind Bearbeitungen von Heterogenität und Differenz nicht vordergründig erkennbar. Während der Austauschwochen, so der derzeitige Diskussionsstand des Forscherteams, stehen Interaktionen im Vordergrund, über die erst viel später reflektiert werden kann. Diese materialgestützten Überlegungen geben der Nach-

bereitungphase von Schüleraustauschprogrammen, in Deutschland im Sachunterricht, eine hervorgehobene Bedeutung.

Die an den Schüleraustauschen beteiligten Lehrenden können die lebensweltbezogenen Erfahrungen kultureller Differenz in der Nachbereitung aufgreifen. Die offenen Kodierungen *Schülergruppen verhandeln Gruppenkonstellationen, Körper- und handlungsbezogene performative Inszenierungen von Kennenlernspielen und Sachbezogene Auseinandersetzungen und Inszenierungen in interkulturellen Begegnungssituationen* weisen nach, dass den beteiligten Grundschülerinnen und -schülern Handlungspraxen im Umgang mit Heterogenität zur Verfügung stehen, in denen Formen des Kennenlernens und des Einbeziehens in Gruppen bearbeitet werden. In dem Sample der sechs Schüleraustauschprogramme wird deutlich, dass die internationalen Begegnungssituationen spontane Momente interkultureller Kommunikation hervorrufen, die nicht selten mit Missverständnissen oder Irritationen einhergehen. So lässt sich die Videosequenz *Krebs entdeckt* als bildungsrelevante Situation der Irritation durch ein unbekanntes Tier im Wattenmeer interpretieren, die gruppenbezogen ausagiert wird. Sie bietet Möglichkeiten, interkulturelle Erlebnisse von Schülerinnen und Schülern im Kontext der handlungsorientierten Auseinandersetzungserfahrungen in formalen schulischen Settings aufzugreifen. Im Videomaterial finden sich zahlreiche Beispiele, die geeignet sind, um über Differenzenerfahrungen in Begegnungssituationen zu reflektieren. Aus diesem Grund wird das bis Ende 2014 zu erstellende noch umfangreichere Material den beteiligten Schulen für die Nachbereitung der internationalen Schüleraustauschprogramme zur Verfügung gestellt werden.

Schüleraustauschprogramme, die auch die Familien der Grundschul Kinder einbeziehen, machen internationale Begegnungssituationen im Alltag in schulischen und außerschulischen Situationen erlebbar. Sie ermöglichen, dass Inhalte interkultureller Bildung mit konkreten handlungsbezogenen Erfahrungen verbunden werden und nicht nur als *abstrakte gesellschaftspolitische Zielvorstellung* (Montandon, 2010) gelehrt werden. Grundschulkindern werden informell geprägte, körperbezogene Auseinandersetzungsmöglichkeiten und Gruppenerfahrungen geboten. Diese bereiten, so Duncker und Kremling (2010), abstrakte und begriffliche Lernprozesse von Grundschülerinnen und -schülern vor. Im Rahmen einer Reise oder als Gastgeber entstehen für Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler vielfältige Anregungen,⁷ die längerfristig weiterverfolgt werden können. Mehrere Sequenzen des Videomaterials zeigen die hohe Motivation der beteiligten Schülerinnen und Schüler, die von beteiligten Lehrerinnen als Grund für die oft langjährige Weiterführung der Austauschaktivitäten angegeben wird. Die bisherigen Untersuchungen legen nahe, dass Interaktionen in Begegnungssituationen förderliche Lernanlässe für die beteiligten Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden darstellen, in denen *sub-*

jektive Bedeutsamkeiten (Egloff et al., 2013) (weiter-)entwickelt werden. Wie diese auch gruppenbezogenen Bedeutsamkeiten sich in den beteiligten Grundschulen langfristig auswirken und inwiefern sie zur Teilnahme an formalen Unterrichtsgestaltungen motivieren können, wird weiter empirisch zu erforschen sein. Die Austauschaktivitäten, so das bisherige Datenmaterial, stärken Kinder in ihren Auseinandersetzungen mit kultureller Heterogenität und Globalisierungsprozessen, was an den im Sachunterricht bereits bestehenden Schwerpunkt *Inklusion* anschließt und diesen erweitern kann. Theoretisch ist dies bereits im angelsächsischen Inklusionsbegriff (vgl. Macrea, Maguire & Milbourne, 2003), der strukturelle Änderungen einfordert und nicht vorrangig förderpädagogisch besetzt ist, ausformuliert und kann für ein sachunterrichtsspezifisches Bildungsverständnis fruchtbar gemacht werden. Die angelsächsische Diskussion um strukturelle Exklusion ist in Deutschland bisher fast ausschließlich im soziologischen Diskurs aufgenommen worden, eine schulpädagogische Rezeption steht noch weitestgehend aus. Das in der deutschen Schulpädagogik vorherrschende verkürzte Verständnis von Inklusion als sonderpädagogischer Förderung berücksichtigt die faktisch gegebene Heterogenität der Schülerschaft nicht ausreichend. Im soziologischen Verständnis von Inklusion geht es um die Verringerung von struktureller Exklusion, die Heterogenitätsdimensionen intersektional in den Blick nimmt (Krüger-Potratz, 2011). Es ist nicht ausreichend, schulische Inklusion nur unter förderpädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Sachunterricht und seine Didaktik als Disziplin bietet die Chance zur Entwicklung inklusiver, partizipativer Bildungsstrategien. Grundschülerinnen 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. Die vorgestellte Studie markiert körperbezogene Erfahrungshorizonte der nonverbalen Kommunikation von Kindern in Schüleraustauschsituationen, die Impulse für formale Unterrichtsgestaltungen liefern können. Ihre Ergebnisse 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. Die international vergleichende Studie entwickelt pädagogisch-didaktische Ausgestaltungsmöglichkeiten für Austauschprogramme mit Grundschulkindern und leistet einen Beitrag dazu, dass nicht nur einzelne interkulturelle Elemente in den Sachunterricht eingepasst werden, sondern eine sachunterrichtsdidaktische Weiterentwicklung erreicht wird.

Anmerkungen

1. Schwerpunktmäßig werden abstrakte Ziele für die Interkulturelle Bildung im Sachunterricht formuliert. So betont z.B. der von der Fachgesellschaft herausgegebene *Perspektivrahmen Sachunterricht* die Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität für Kinder. Diese, so die Autoren, schlägt sich in der Vermittlung von Respekt und Toleranz vor kulturellen Werten und Deutungen nieder (GDSU, 2013, S. 33 f.).
2. Die empirische Schulforschung zu Übergängen zwischen informelleren und formalen Lernarrangements ist ausbaufähig. Bildungstheoretisch kann auf Dewey (1997) verwiesen werden, der *informal education* als Grundlage formal organisierter Lernprozesse versteht. Erst die Komplexität informeller Lernmomente, so Dewey, motiviert für formale Bildungsgänge. Nach Dewey erarbeiten sich Kinder selbsttätig einen weltbezogenen Erfahrungshorizont, der wichtige Vorerfahrungen für formales Lernen bereitstellt.
3. In den Protokollen beschreiben die Forschenden, wie sie die Klassen kennenlernen und reflektieren ihre Verstrickung ins Untersuchungsfeld. Die Kindergruppen haben die Möglichkeit, die Forschenden zunächst ohne begleitende Kamera zu erleben und sich auf die wissenschaftliche Begleitstudie einzustellen.
4. Kinderspiele sind im Videomaterial von besonderem Interesse, weil sie kulturelle Bindungen in wechselnden, von Freiwilligkeit und Regelmäßigkeit geprägten Kontexten in Szene setzen (Huizinga, 1939).
5. Das Datenmaterial ist von den im Projekt mitarbeitenden 8 Forschenden nach einem gemeinsamen Methodenworkshop, der auch Kameraführung beinhaltete, erhoben worden. Insbesondere die im Projekt mitarbeitende Forscherin Swaantje Brill von der Universität Siegen hat zu den Datensammlungen beigetragen.
6. Die französische Forschergruppe hat zudem auf die mit körperbezogenen Auseinandersetzungen verbundenen emotionalen Äußerungen aufmerksam gemacht, die im Videomaterial sichtbar werden, aber ohne zusätzliche Datenerhebungen mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern nicht ausführlich in die Interpretation einbezogen werden können.
7. Vgl. dazu die bereits vorliegenden Studien von Brill (2012), Montandon (2008) und Lüsebrink (2004). Brill (2012) untersucht Comenius-Austauschprojekte von Lehrenden und hebt Irritationen hervor, die diese in den Schulsystemen der Gastländer erlebt haben.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bollnow O.-F. (1968). Erwägungen zum Aufbau einer Philosophie der Erkenntnis. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 22 (4), 510–533.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brill, S. (2012). *Interkulturelle Bildungsprozesse in Auslandsaufenthalten von Lehrenden*. Unveröffentlichte Hausarbeit für das 1. Staatsexamen, Universität Siegen.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

- Dörpinghaus, A. & Nießeler, A. (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.
- 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: Verlag Barbara Budrich.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebauer, G. & Wulf, Ch. (1992). *Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Geertz, C. (2003). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2010). *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt.
- Kaiser, A. (2004). Kommunikativer Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (Basiswissen Sachunterricht, Bd. 2) (S. 48–57). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KMK (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss vom 25.10.1996. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [07.12.2012].
- Krüger-Potratz, M. (2011). Intersektionalität. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 183–200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lüsebrink, H.-J. (Hrsg.). (2004). *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. Saarbrücken: Röhrig Universitätsverlag.
- Macrea, S., Maguire, M. & Milbourne, L. (2003). Social exclusion: Exclusion from school. The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 7 (2), 89–101.
- Montandon, Ch. (2008). *Interkulturelle Bildung in der Grundschule. Eine Studie zum Fremdsprachenlernen bei Kindern*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Montandon, Ch. (2010). *Pédagogies de l'interculturel à l'école primaire. Découvrir la langue de l'autre*. Paris: L'Harmattan.
- 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: Verlag Barbara Budrich.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik.

- www.widerstreit-sachunterricht.de – Online, 13 (2)*. Verfügbar unter: *www.widerstreit-sachunterricht.de* [01.02.2013].
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2007). Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. *www.widerstreit-sachunterricht.de – Online*, extrabeilage. Verfügbar unter: *www.widerstreit-sachunterricht.de* [01.02.2013].
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2008). Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen‘. *www.widerstreit-sachunterricht.de – Online*, Beiheft 5. Verfügbar unter: *www.widerstreit-sachunterricht.de* [01.02.2013].
- Prenzel, A. (2011). Selektion versus Inklusion. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 23–48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stauber, B. (2006). Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1* (3), 417–432.
- Stoklas, K. (2004). Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Historie und Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de – Online*, Beiheft 1. Verfügbar unter: *www.widerstreit-sachunterricht.de* [01.02.2013].
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Turner, W. (1998). Liminalität und Communitas. In A. Belliger & D. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch* (S. 251–264). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Vatter, C. (2011). *Interkulturelles Lernen im interregionalen Schüleraustausch zwischen Deutschland und Frankreich*. Saarbrücken: Röhrig Universitätsverlag.
- Wagner, B. (2010). Kontaktzonen im Museum – Kinder in der Ausstellung ‚Indianer Nordamerikas‘. *Paragrana, 19* (2), 192–203.
- Wagner, B. (2013). Sachunterricht und seine Didaktik aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 81–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wulf, Ch., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, Ch., Göhlich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2001). *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.