

SABINE JENTGES

Radboud Universiteit Nijmegen

PAUL SARS

Radboud Universiteit Nijmegen

***Nachbarsprache & buurcultuur.* Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in der deutsch-niederländischen Grenzregion**

Nachbarsprache & buurcultuur: Results of the academic critical monitoring of a school exchange project in the German-Dutch border region

ABSTRACT. In the years 2017–2021, the school exchange project *Nachbarsprache & buurcultuur* was carried out in the German-Dutch border region and funded by the EU as an Interreg Va-project. During the entire project period, the exchanges that took place were critically monitored. In this article, we (as project managers from the Dutch side) go into the available scientific findings and basic requirements for ‘successful’ encounters in school exchanges, as well as selected critical results from the monitoring of the project *Nachbarsprache & buurcultuur* for the areas of pluricultural or culture-reflective and multilingual learning in exchanges.

KEYWORDS: school exchange, encounters, neighbor languages, pluricultural and culture-reflective learning, multilingualism, cooperation research.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulaustausch, Begegnungen, Nachbarsprachen, plurikulturelles und kultur-reflexives Lernen, Mehrsprachigkeit, Kooperationsforschung.

1. SCHULAUSTAUSCH IN THEORIE UND PRAXIS

In der Praxis haben Schulaustauschbegegnungen, insbesondere solche, die international, also grenzüberschreitend, stattfinden, eine große Bedeutung:

Fast jede weiterführende Schule, zumindest im europäischen Kontext, bietet verpflichtet oder als Option gemeinsam mit Partnerinstitutionen aus anderen Ländern physische oder digitale Austausch an. Im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens werden internationale Schulaustauschbegegnungen als ideales Lernumfeld zur Förderung der zielsprachlichen und auch (inter)kultureller bzw. kulturreflexiven Kompetenzen (vgl. Absatz 3.3) der Schülerinnen und Schüler angesehen: Grenzüberschreitende Austauschbegegnungen bieten die Möglichkeit, Sprecherinnen und Sprecher der zu lernenden Zielsprache kennenzulernen, mit ihnen zu kommunizieren und somit die Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden und möglicherweise auch auszubauen. Darüber hinaus werden Austauschbegegnungen auch als wichtiger Impuls für die persönliche Entwicklung (*wereldburgerschap*, humanistisches Bildungsideal) von Schülerinnen und Schülern angesehen (vgl. u.a. Immers, Abitzsch & Jentges 2022: 12). So lässt sich auch festhalten, dass sowohl in den deutschen Lehrplänen für den schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. beispielsweise die NRW-Lehrpläne für Niederländisch für die unterschiedlichen Schulformen in den Sekundarstufen) als auch in den Curriculum-Diskussionen (rund um *Curriculum.nu*¹) in den Niederlanden auf den hohen gesellschaftlichen Wert interkultureller Bildung eingegangen wird, indem Sprache und interkultureller Kommunikation eine wichtigere Rolle als bisher eingeräumt wird und Austausch als ideale Möglichkeit gesehen wird, dies zu realisieren. Auch in den curricularen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in anderen Ländern, wie beispielsweise in Polen, finden sich solche Hinweise, wenn dort z. B. die Rede von der „Vermittlung von Elementen der zielsprachigen und der eigenen Kultur(en), im Sinne eines interkulturellen Kontextes [Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen eigener und fremder Kultur und interkulturelle Sensibilität] und der europäischen Integration“ ist (Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges & Tammenga-Helmantel 2020: 34). Ebenso wird in den europäischen Grenzregionen, den Euregios, grenzüberschreitender Austausch und Zusammenarbeit als grundlegend für die Zukunft von Regionen und in ihnen lebenden Menschen gesehen, wie Jentges & Sars (2017: 52 sowie 2021: 2) es beispielsweise für die deutsch-niederländischen Euregios beschreiben.

Austausch hat im gesellschaftlichen und (insbesondere bildungs-)politischen Bereich einen sehr hohen Stellenwert. Aber, wie Hermann und Jentges (2021: 42) beschreiben:

¹ Empfehlungen des Entwicklungsteams für ein neues Curriculum für den modernen Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden (curriculum.nu 2019: 5, 32), entstanden im Zuge der Initiative *curriculum.nu*, in deren Rahmen in den Niederlanden schulische Kerncurricula überarbeitet wurden.

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist bisher relativ wenig bekannt, was Austauschbeteiligte während grenzüberschreitender Begegnungen tatsächlich lernen und erleben, und ob die teils sehr hohen, an Austausch gerichteten Erwartungen und Zielsetzungen tatsächlich erreicht werden. Wird Austausch allgemein als ideale Form des grenzüberschreitenden Lernens gesehen, werden jedoch Auswirkungen, Effekte und daraus folgende Chancen und Herausforderungen für solche Programme und an diesen Beteiligten, nämlich Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen und evtl. weitere Involvierte, nicht systematisch untersucht bzw. häufig nicht in der Finanzierung solcher Programme mitberücksichtigt.

Es lässt sich somit vermuten, dass erhoffte Zusammenhänge bezüglich fremdsprachlicher Lernerfolge sowie vermeintlich (inter)kulturellem bzw. kultureflexivem Erleben in Austauschbegegnungen und entsprechenden hieraus resultierenden positiven persönlichen Entwicklungen so selbstverständlich angenommen werden, dass eine genauere und wissenschaftliche Auseinandersetzung hiermit nicht von Nöten scheint (vgl. Hermann & Jentges 2021: 41–42; Jentges & Sars 2021a: 4–5).

Anders gesagt: Aufgrund der großen Bedeutung, die internationalem Austausch im Bildungsbereich zu gemessen wird und der zahlreichen Austauschangebote, deren weltweiter Verbreitung und den vielfältigen mit Austausch angestrebten Lernzielen und Zielsetzungen wäre zu erwarten, dass Austausch- und Kooperationsforschung weltweit ein relevantes und umfangreiches Forschungsfeld wäre (vgl. Hermann & Jentges 2021: 41). Doch während in der Praxis des Schulaustauschs sehr viel passiert, wie Michael Byram bereits 1997 bemerkte, bleibt seine damalige Feststellung bis heute gültig: „There is however remarkably little systematic research, development or reflection on all this activity“ (Byram 1997).

Darüber hinaus stellt sich in der Austauschpraxis durchaus heraus, dass sprachliche, (inter)kulturelle, reflexive und persönlichkeitsbildende Lernprozesse nicht automatisch und von selbst durch den Aufenthalt in einem anderen Land zustande kommen. Begegnung erfolgt nicht automatisch, d.h. nicht allein durch einen grenzüberschreitenden Besuch. Dies zeigte Alexander Thomas bereits 1988 (79) mit seiner Studie, die die Kulturkontakt-Hypothese widerlegt (vgl. Hermann & Jentges 2021: 42; Jentges & Sars 2021: 5).

1.1. Ergebnisse und Empfehlungen der Austauschforschung

Im Bereich der Austausch- bzw. Kooperationsforschung liegen bisher nur relativ wenige empirische Forschungsarbeiten vor. Eine systematische Erforschung des komplexen Felds Austausch, beispielsweise im Bereich der Fremd-

sprachendidaktik, ist weitestgehend als Desiderat zu bezeichnen (vgl. Grau 2013: 315). Gründe hierfür könnten u.a. die Faktorenkomplexität des Felds „Austausch“ und sich daraus ergebende forschungsmethodologische Herausforderungen sein. Bildungsmobilität und -kooperation ist ein multidisziplinäres Thema (vgl. Teichler 2007: 118) bzw. nach Thomas (2007: 659) ein interdisziplinärer Forschungszeitweig, dessen Komplexität sich auch in der großen Vielzahl an Austauschangeboten bzw. -formaten widerspiegelt (vgl. Hermann & Jentges 2021: 43). Thomas (2007: 659) vermutet, dass die als kümmerlich zu bezeichnende Forschungslage nicht aus fehlendem wissenschaftlichem Interesse resultiert, sondern vor allem darauf zurückzuführen ist, dass in den Finanzplänen von Austauschprojekten in aller Regel keine Mittel für Forschung eingeplant werden. Projektverantwortliche, die zwar zu allermeist im Bildungsbereich tätig sind, aber nicht im Bereich wissenschaftlicher Forschung, investieren ihre finanziellen Mittel in die jeweiligen Programme und deren Optimierung, und eben nicht in deren Erforschung. Dies führt zu einem mangelnden Professionalisierungsinteresse, im Sinne einer validen Evaluation von Zielen, Methoden und Resultaten der durchgeführten bzw. durchzuführenden Austauschprojekte, und verhindert Investitionen in systematische und kontinuierliche Forschung (vgl. Thomas 2007: 660), während in der Forschungsliteratur zahlreiche Themen genannt werden, zu denen Forschungsdesiderate bestehen. Hierbei geht es beispielsweise um so allgemeine Themen wie die Begleitung von Austausch, die Motive von Austauschprogrammen und deren Wirkung oder die Ermittlung von Rahmenbedingungen, die Austausch fördern oder behindern (vgl. u.a. Krüger-Potratz 2018: 21; Hermann & Jentges 2021: 42–43). Entsprechend wären für eine wissenschaftliche Begleitung internationaler Austauschprojekte Finanzierungen von inter- bzw. multidisziplinären Forschungsk Kooperationen wünschenswert (vgl. Thomas 2007: 660), die nicht nur theoretisch fundiert sind und forschungsmethodologisch der Komplexität des Feldes Austausch gerecht werden, sondern die auch in enger Kooperation mit den an der Austauschpraxis Beteiligten durchgeführt werden und fachwissenschaftliche und -didaktische Erkenntnisse in die Forschungskonzeption, -durchführung und -interpretation einbeziehen (Thomas 2007: 666).

Den ‚Beginn‘ der systematischen Austauschforschung – zumindest im deutschsprachigen Raum – dürfte Alexander Thomas 1988 mit seinem Band *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch* gemacht haben. Thomas fasst hier u.a. die bis zu diesem Zeitpunkt in der Literatur berichteten Forschungsergebnisse über förderliche Wirkungsbedingungen von Austauschbegegnungen zusammen:

1. Längeren Aufenthalte oder mehrmalige Kurzaufenthalte
2. Intensive, teilnehmergegerechte Vor- und Nachbereitung
3. Unterbringung in Familien und gegenseitigen Rückbesuche

Auch verweist er darauf, dass Wirkung sich vor allem in der Zunahme von Selbstvertrauen und einer Erweiterung der Interessen und der Sprachfertigkeiten der beteiligten Schülerinnen und Schüler zeigt, dass aber gleichzeitig das Ziel „Völkerverständigung“ eine offene Frage ist und zur Wirkung auf spätere Leistungen und die Entwicklung nur wenig bekannt ist, ebenso was die Lernziele Vorurteile, Interessen und Motivation betrifft (vgl. Thomas 1988: 93f.).

In einer von Thomas durchgeführten Beobachtungsstudie werden einige dieser Bedingungen bestätigt, sowie weitere relevante Faktoren für wirkungsvollen Austausch ermittelt (vgl. Thomas 1988: 94ff.):

- gastlandbezogene Vorbereitung
- Programmgestaltung orientiert an den Interessen der Schülerinnen und Schüler und diese einbeziehend
- gemischte Zusammenstellung der Schülerinnen- und Schülergruppen
- gemeinsame Verarbeitung interkultureller Erfahrungen
- erlebnisbezogene Nachbereitungsphase der Reflexion

Besonders wichtig scheint somit eine angemessene Vor- und Nachbereitung von Schulaustauschbegegnungen, darüber hinaus fassen Hermann und Jentges (2021: 50) wie folgt kurz zusammen:

Interkulturelles Lernen und Verstehen im und durch Schulaustausch ist nur dann effektiv, wenn Vor- und Nachbereitung sowie der Verlauf von Austausch den Handlungs- und Erfahrungsrahmen der beteiligten Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

1.2. Austausch(erfahrung) im deutsch-niederländischen Kontext

Es gibt enormes Erfahrungswissen der in der Praxis an Austausch beteiligten Lehrpersonen, wie zahlreiche Artikel in Fachzeitschriften, Erfahrungsberichte und Leitfäden (vgl. Ertelt-Vieth 2007: 276) belegen. Für Schulaustauschbegegnungen im deutsch-französischen und deutsch-englischen Kontext, die aus historischen Gründen politisch besonders gefördert wurden, liegen einzelne Studien vor; für den deutsch-niederländischen Bereich war dies 2017 (zu Projektbeginn von *Nachbarsprache & buurcultuur*, vgl. Abschnitt 2) nicht der Fall (Hermann & Jentges 2021: 44). Praxishandreichungen werden u.a. vom Deutsch-Französischen und Deutsch-Polnischen Jugendwerk zur Verfügung gestellt. Neben Publikationen, die in den letzten Jahren im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* entstanden sind (u.a. Hermann 2020; Jentges 2021; Hermann 2021; Boonen et al. 2021), ist das zweisprachige Vademekum *Euregionale schoolcontacten. Vademecum voor Nederlands-Duitse schoolpartnerschappen* (Van der Kooi, Sassen & Spicker-Wendt 2000) ein gutes Beispiel praxisorientierter Publikationen im

deutsch-niederländischen Kontext. Hier werden anwendungsbezogenen Rahmenbedingungen für diese binationalen Umgebung aufgegriffen, u.a. werden die Schul- und Bildungssysteme beider Länder vorgestellt, die allgemeinen Rahmenbedingungen von Austausch aufgegriffen, Anlaufstellen und Kontaktdaten für organisatorische und finanzielle Beratung und Unterstützung aufgeführt und unterschiedliche Austauschformen und -möglichkeiten genannt. Der Band beinhaltet Checklisten, Themenbereiche und viele Beispiele aus der Praxis für verschiedene Klassenstufen und Schulformen, ebenso wird auf den Austausch von Lehrpersonen und Möglichkeiten von binationalen, grenzüberschreitenden Fort- und -ausbildungen für (zukünftige) Lehrpersonen eingegangen (vgl. Hermann & Jentges 2021: 44).

1.3. Deutsch und Niederländisch: Fremd- oder Nachbarsprachendidaktik

Auch Albert Raasch (u.a. 1999, 2000) hat sich in mehreren Projekten mit der spezifischen Situation von Schulaustauschprojekten in Grenzregionen – und nicht nur im deutsch-französischen, sondern auch im deutsch-niederländischen Kontext – auseinandergesetzt. Gefordert wird aufgrund der „privilegierten Ausgangsposition“ der Grenzregionen eine spezielle Fremdsprachendidaktik für diese (Raasch 1999: 42–45), denn Menschen können in diesen Regionen aufgrund der geografischen Nähe einfach und schnell über die Grenzen hinweg zusammenkommen. Raasch selbst spricht 2000 noch nicht von einer Nachbarsprachendidaktik, wie sie beispielsweise von Knopp und Jentges (2022) ausführlich diskutiert wird, und legt die Betonung auf die Grenze als trennendes Element zwischen geographischen oder sprachlichen Nachbarinnen und Nachbarn. Heute, im Jahre 2022, haben Begrifflichkeiten wie „Nachbarsprache“ und „Nachbarsprachenlernen“ nicht nur im deutschsprachigen, sondern auch im niederländisch-flämischen Raum (als *buurtaal*, *buurtaalonderwijs*) Eingang in alltägliche und bildungswissenschaftliche bzw. -politische Diskurse gefunden, was zeigt, wie intuitiv verständlich dieses Bild ist:

Nachbarn und Nachbarinnen wohnen nah beieinander. Nachbar sein hat immer etwas mit Nähe zu tun, und sei es nur räumliche bzw. geografische Nähe. Bedeutet es doch, man wohnt nebenan, im gleichen räumlichen Gebiet und kommt daher miteinander in Kontakt. Durch den Zusatz „Nachbar-“ wird somit eine lokale Beziehung zur Sprache suggeriert, die die Abgrenzung vom Begriff „Fremdsprache“ ermöglicht (Knopp & Jentges 2022: 2).

Gleichzeitig wird aber auch mit diesem Begriff weiterhin eine (geografische) Grenze markiert, die vom Einsprachigkeitsideal geprägte Vorstellungen des Zusammenhangs zwischen Sprache und Nationalstaat verfestigen könnte (vgl. Krämer 2021), wodurch von den fließenden sprachlichen Grenzen und der historisch gewachsenen Mehrsprachigkeit in Grenzregionen abgelenkt werden könnte. Oft teilen Regionen dialektale Varianten über staatliche Grenzen hinweg (z. B. Niederdeutsch-Nedersaksisch) oder ist die Sprache der Nachbarn in Grenzregionen auch eine Minderheitensprache im eigenen Land. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Reichweite des Konzepts: Ist beispielsweise Niederländisch in Mecklenburg-Vorpommern noch als Nachbarsprache des Deutschen zu bezeichnen, oder umgekehrt Deutsch in der niederländischen *Randstad*? Gilt eine Sprache also nur im jeweiligen Grenzgebiet bzw. in den Euregios als Nachbarsprache? Und inwiefern berücksichtigt oder grenzt der Begriff „Nachbarsprache“ sprachliche Verwandtschaft aus, beispielsweise von Ländern und deren Nationalsprachen, die nicht (geographisch) aneinandergrenzen, gleichzeitig aber in hohem Maße über Sprachverwandtheit bzw. -nähe verfügen (vgl. Knopp & Jentges 2022: 2).

Für den deutsch-niederländischen Grenzraum gibt es neben Nähe auf unterschiedlichen Ebenen: geographisch, sprachlich, historisch und kulturell (vgl. hierzu u.a. Jentges & Sars 2018 sowie 2019) auch unterschiedliche, historische und bildungspolitische Perspektiven: Sprachenlernen passt zum hochstilisierten Selbstbild der Niederlande als Handelsnation, wobei die beschränkte Reichweite der eigenen Sprache zum Erlernen der Weltsprachen zwingt. Dass auch Deutsch zu den erforderlichen Sprachen gehört, liegt aus geographischen und wirtschaftlichen Abhängigkeitsverhältnissen auf der Hand. Und auch aktuelle Studien von Seiten der niederländischen Regierung (KNAW-rapport *Talen voor Nederland*), der Euregios und der Arbeitgeberverbände (DNHK) betonen, dass das Erlernen von Sprachen (also Mehrsprachigkeit und kultureller Sensibilisierung) für die Entwicklung der niederländischen Gesellschaft und Wirtschaft von großem Interesse ist, wozu auch finanzielle Aspekte (in Wirtschaft und Handel) zählen. Zweifelsohne gehört das Sprachenlernen seit jeher auch zum deutschen Bildungsideal, nur ist es für Sprecherinnen und Sprecher der zahlenmäßig größten Muttersprache Europas im Hinblick auf den unmittelbaren internationalen Verkehr weniger notwendig, allerhand Fremdsprachen zu erlernen. Aus dieser geographischen, politischen und wirtschaftlichen Situation heraus lohnt es sich, das Erlernen der deutschen Sprache im nahegelegenen Ausland zu fördern (beispielsweise durch vom DAAD subventionierte Programme). Entsprechend hat Deutschland im heranwachsenden Europa gerade an seinen Grenzen an Fremdsprachenerwerb und Austausch gewirkt. Interessanterweise ist das gegenseitige

Image der beiden Nachbarländer und -sprachen sehr unterschiedlich und steht der (wirtschaftlichen) Notwendigkeit des gegenseitigen Nachbarsprachenlernens diametral entgegen: Während die Beliebtheit des Schulfaches Deutsch in den Niederlanden als sehr bescheiden zu bezeichnen ist und die Zahl der Deutsch Lernenden sowie Studierenden sinkt bzw. stagniert, erfreut sich das Schulfach Niederländisch zumindest in den deutsch-niederländischen Grenzregionen größter Beliebtheit und verzeichnet jährlich steigende Lernendenzahlen an Schulen und Universitäten (vgl. Jentges & Sars 2017; Boonen & Jentges 2017; Boonen, Jentges & Konrad 2018; Pollemans 2018; Sars & Jentges 2018).

Die trotz großer Nähe vorliegenden sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen zeigen sich – wie Raasch (1999) beispielsweise beschreibt – auch auf politischer Ebene oder im Bildungssystem. So unterscheiden sich die Schulsysteme in den beiden Nachbarländern sowohl im Primar- und Sekundarbereich und der Hochschulbildung als auch in der Erwachsenen- und Berufsausbildung sehr deutlich voneinander (vgl. u.a. Boonen & Meredig 2021; Boonen, Jentges & Meredig 2019 sowie Boonen, Jentges & Konrad 2018; Sars & Jentges 2018; Boonen & Jentges 2017; Tammenga-Helmantel & Jentges 2016; Jentges & Wilp 2014), was eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit erschweren kann.

Raasch (2000) diskutiert Chancen und mögliche Schwierigkeiten im Kontext seiner Ideen zu einer Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen (Thema Fremdsprachen – Nachbarsprachen) und benennt zusammengefasst (2000: 52f.) folgende Desiderate für eine solch spezielle Nachbarsprachendidaktik in Grenzregion, unter anderem unter Berücksichtigung der zum damaligen Zeitpunkt (2000) gemachten Erfahrungen im Bereich schulischer Austausch und Zusammenarbeit in europäischen Grenzregion, u.a. in der deutsch-niederländischen (vgl. Hermann & Jentges 2021: 47):

- Lehrerfortbildung für Nachbarsprachendidaktik in Grenzregionen,
- Möglichkeiten für Schoolhopping, d.h. Lehrerwechsel auf Zeit,
- Integration von konkreten grenzüberschreitenden Projekten in die Ausbildung von Lehrpersonen,
- Lern-/Lehrmaterial für den grenznahen Spracherwerb.

Für die wissenschaftlich begleitete Konzeption und Durchführung von schulischen Austauschbegegnungen im deutsch-niederländischen Kontext können diese von Raasch formulierten praxisorientierten Desiderate, speziell für den Kontext der dortigen Grenzregion, ebenso wie die für den globalen internationalen Kontext geltenden, von Thomas formulierten Desiderate bzw. Thesen (vgl. Abschnitt 1.1) als Ausgangspunkte festgehalten werden.

Im Folgenden wird das 2017 im deutsch-niederländischen Kontext initiierte Schulaustauschprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur* vorgestellt, das – anders als die allermeisten im dortigen und auch insgesamt im europäischen bzw. interna-

tionalen Kontext angesiedelten Austauschprojekte – eine enge Zusammenarbeit von am Projekt beteiligten Schulen und Universitäten zum Ausgangspunkt hatte. Entsprechend haben die beteiligten Universitäten als durchführende Instanz nicht nur organisatorische und administrative Unterstützung für die Planung, Durchführung und Nachbereitung der Austauschbegegnungen bereitgestellt, sondern die Austauschbegegnungen auch – ausgehend von den Erkenntnissen der zu Projektbeginn vorliegenden Forschungslage – wissenschaftlich begleitet (vgl. Jentges & Sars 2021a: 4). Eben diese wissenschaftliche Begleitung wurde auch bei der Mittelbeantragung dieses Projektes berücksichtigt.

2. DAS PROJEKT NACHBARSPRACHE & BUURCULTUUR

Das Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* (Laufzeit: 2017–2021) wurde gemeinsam von Kolleginnen und Kollegen der Radboud Universiteit Nijmegen und der Universität Duisburg-Essen konzipiert. Am Projekt beteiligt waren an der Universität Duisburg-Essen die Abteilungen DaZ / DaF und Niederlandistik sowie das INKUR (Institut für niederrheinische Kulturgeschichte), an der Radboud Universiteit waren es die Studiengänge *Duitse Taal en Cultuur* sowie *Nederlandse-Deutschland-Studien (Departement Moderne Talen en Culturen)*. Bei dem Projekt handelte es sich um ein Interreg Va-Projekt zur Förderung grenzüberschreitender Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland, gefördert mit Mitteln der Europäischen Union, des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, der Provinz Gelderland sowie der *Taalunie*. Im Mittelpunkt des Projekts standen Schulaustauschbegegnungen von weiterführenden Schulen (Sekundarbereich I und II) in und im Umfeld der deutsch-niederländischen Grenzregionen. Beteiligt waren knapp 70 Schulen, ungefähr 6.000 Schülerinnen und Schüler und mit ihnen ca. 130 Lehrpersonen sowie ca. 50 Personen aus der Schulleitung; von Seiten der Universitäten waren ca. 60 Studierende als Austauschbegleiterinnen und -begleiter, im Rahmen von Praktika oder mit Forschungsprojekten im Rahmen von Qualifikationsarbeiten im Projektkontext tätig. Das Projekt wurde darüber hinaus von einem Beirat, bestehend aus Expertinnen und Experten für das deutsch-niederländische Bildungswesen, sowie einer Materialexpertinnen-gruppe, bestehend aus Fachdidaktikerinnen für Niederländisch bzw. für Deutsch als Fremdsprache, begleitet, für ausführliche Informationen zur Projektkonzeption und -durchführung siehe u.a. Sars, Boonen & Jentges 2018; Boonen, Jentges & Sars 2018; Jentges & Sars 2019.

Ziel des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* war es, Austausch nicht als Besuch bei den Nachbarinnen und Nachbarn auf der anderen Seite – um zu sehen, wie es dort ist –, sondern als gemeinsames mit- und voneinander Lernen

zu gestalten, wobei die geografische Nähe der in den beiden Ländern beteiligten Institutionen, sicher in der Grenzregion, von Vorteil war und bewusst genutzt wurde. Um tatsächlich gemeinsame Lernprozesse in Austauschbegegnungen zu realisieren, wurden u.a. die in Abschnitt 1.1 erläuterten Thesen von Thomas berücksichtigt, so dass als Grundvoraussetzung für die Austauschbegegnungen galt:

- Mehrmalige gegenseitige Kurzaufenthalte im Laufe eines Schuljahres oder gegenseitige mehrtätige Aufenthalte mit Unterbringung in Familien (These (1) und (3) nach Thomas 1988).
- Erarbeitung von Materialien, gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen, Studierenden (in der Lehrerbildung) sowie Fachdidaktikerinnen nicht nur für die Austauschbegegnungen selbst, sondern auch zu deren Vor- und Nachbereitung im Unterricht (These 2 nach Thomas 1988) und unter Berücksichtigung des Handlungs- und Erfahrungsrahmen der Schülerinnen und Schüler.

Trotz der geografischen und durchaus auch kulturellen und historischen Nähe der beiden Nachbarländer und gleichzeitiger Nähe der beiden Nachbarsprachen (vgl. u.a. Jentges & Sars 2021b) war jedoch auch zu Projektbeginn bereits klar, dass bei dieser Art und Weise des Sprachenlernens auch und gerade die so spezifischen, manchmal verführerisch ähnlich aussehenden Unterschiede zwischen beiden Kulturen im gemeinsamen Lernprozess ‚aus‘genutzt werden sollten (vgl. Sars, Frank & Jentges 2018), wie beispielsweise auch Raasch (1999) in seinen Beiträgen andeutet, wenn er u.a. speziell auf das Nachbarsprachenverhältnis eingeht und eine spezielle Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen fordert (Raasch 1999).

Auch die Forderungen von Raasch (siehe Abschnitt 1.3) wurden in der Konzeption der Austauschbegegnungen im Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* und dessen Ausführung berücksichtigt, indem ...

- ... Fortbildungsangebote für am Projekt beteiligte Lehrpersonen gemacht wurden, die vielfach auch für weitere interessierte Lehrpersonen aus der näheren oder fernen Umgebung geöffnet wurden;
- ... ein Austausch von Lehrpersonen von Anfang an im Projekt mitkonzipiert wurde, so dass Lehrpersonen nicht nur als Begleitung oder Organisatorin bzw. Organisator des Schulaustausches fungierten, sondern auch selbst mit ihren Partner-Lehrerinnen und -Lehrern oder auch auf Schuleitungsebene austauschen konnten (*Schoolhopping*, d.h. Lehrerinnen- und Lehrerwechsel auf Zeit),
- ... grenzüberschreitende Austauschprojekte auch in die universitäre Lehre (u.a. Lehrpersonenausbildung) durch Praktika oder Projektseminare integriert wurden,

- ... Entwicklung von Lehrmaterialien für grenznahe Austauschbegegnungen und Nachbarsprachenerwerb entwickelt wurden.

Des Weiteren wurde eine Nachhaltigkeit der Austausche angestrebt, die langfristig grenzüberschreitende Kontakte und Zusammenarbeit sichert, um der zukünftigen Generation, also den beteiligten Schülerinnen und Schülern, durch wiederholte Austauschbegegnungen und regelmäßiges Mit- und Voneinander-Lernen langfristig die Möglichkeit eines echten, grenzüberschreitenden Zusammenlebens zu eröffnen (vgl. u.a. Jentges & Sars 2021: 2).

3. WISSENSCHAFTLICHES BEGLEITUNG DER SCHULAUSTAUSCHBEGEGNUNGEN

Wie bereits oben beschrieben, ist eine Besonderheit des Schulaustauschprojekts *Nachbarsprache & buurcultuur*, dass die beteiligten Universitäten als durchführende Instanz die Austauschbegegnungen auch wissenschaftlich begleitet haben, so dass in der Projektlaufzeit nicht nur zahlreiche wissenschaftliche und praxisorientierte Publikationen entstanden (vgl. u.a. die im Rahmen des Projektes publizierten Bände von Hermann 2020; Jentges 2021; Boonen et al. 2021), sondern auch diverse Hausarbeiten, Qualifikationsarbeiten wie Bachelor- und Masterarbeiten, Case-Studies und Projektarbeiten von Seite der am Projekt beteiligten Studierenden; außerdem konnten Promotionsprojekte initiiert werden (vgl. Hermann 2021; Jentges & Sars 2021: 2), so dass die Forschungslage bezüglich der Wirkungen von internationalen Schulaustauschprogrammen sowie der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für gelungenen Austausch vergrößert werden konnte.

Im Folgenden werden einige dieser Forschungsergebnisse präsentiert, und zwar insbesondere solche, die Einsichten in die bisher als unerforscht geltenden Aspekte von Austauschbegegnungen geben, wie sie u.a. von Thomas und Raasch genannt wurden, d.h. zu den Bereichen:

- Inwiefern konnten die von Thomas formulierten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für „erfolgreiche“ Austauschbegegnungen auch durch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* bestätigt bzw. konkretisiert werden? (Abschnitt 3.1)
- Welche sprachlichen Aspekte spielen bei Austauschbegegnungen im deutsch-niederländischen Kontext eine Rolle, und welche Grundlagen einer Nachbarsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik sind für eine erfolgreiche Kommunikation in diesen mehrsprachigen Situationen förderlich? (Abschnitt 3.2)
- Wie kann plurikulturelles und kulturreflexives Lernen im Austausch gefördert werden? (Abschnitt 3.3).

Was die Rolle und Perspektive der beteiligten Lehrpersonen, die auch von Raasch gefordert wird und eine stärkere Einbeziehung von Austausch in die Lehrkräfteaus-/fortbildung und den Einbezug von Lehrenden durch Team-teaching bzw. Schoolhopping anstrebt, sei hier auf die im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* entstandene breite Studie von Hermann (2021) verwiesen, die Begegnungen im internationalen Schulaustausch aus Perspektive der beteiligten Lehrpersonen erforscht hat und diesen Themenbereich ausführlich erläutert.

3.1. Voraussetzungen für ‚erfolgreiche‘ Begegnungen im Schulaustausch

Die im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* durchgeführten Austauschbegegnungen wurden von den – oftmals studentischen – Austauschbegleiterinnen und -begleitern protokolliert. Die durchgeführten qualitativen Inhaltsanalysen dieser standardisierten Protokolle, die u.a. von Henning Meredig (2021) und Celine Hartmann (2019) durchgeführt wurden, ermöglichen umfangreiche Einblicke in Herausforderungen, erfolgreiche Strategien und Gelingensbedingungen für schulische Austauschbegegnungen, die sowohl auf mehrsprachig-kommunikativer (Abschnitt 3.2) als auch (pluri)kultureller bzw. kulturreflexiver Ebene (Abschnitt 3.3) relevant sind.

Die so gewonnenen Erkenntnisse stimmen weitestgehend mit den von Thomas (1988) formulierten Voraussetzungen für erfolgreiche Austauschprogramme überein und bestätigen, dass Austauschwirkung nur dann festzustellen ist, wenn es sich um mehrmalige gegenseitige Kurzaufenthalte handelt sowie dass die Wirkung von Austauschbegegnungen durch intensive, Vor- und Nachbereitung im Unterricht verstärkt wird.²

Darüber hinaus konnten auf praktischer Ebene folgende Gelingensbedingungen für ‚erfolgreichen‘ Austausch detaillierter herausgearbeitet werden:

- Wesentlicher Faktor für das Matching von zwei Gruppen ist ein vergleichbares Alter der am Austausch Beteiligten (wichtiger als beispielsweise Schulform oder Sprachniveau in der Nachbarsprache).
- Eine vergleichbare Gruppengröße auf beiden Seiten und eine nicht allzu große Gesamtgruppe (im Idealfall Gruppen von insgesamt 20–30 Personen) erleichtern eine schnelle Kontaktaufnahme und ein tatsächliches gegenseitiges Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander.

² Da im Rahmen des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* die allermeisten Austausche ohne Übernachtung erfolgten, können aus diesem Projekt keine Erkenntnisse zur Wirkungsverstärkung durch Einzelunterbringung in Familien und zur Wirkung längerer Auslandsaufenthalte erfolgen.

- Eine ähnliche Vision in Bezug auf regionale Internationalisierungsmaßnahmen bei den beteiligten Partnerschulen hilft bei der gemeinsamen Programmgestaltung und der Integration der Austauschbegegnungen in den Schullalltag.
- Ein Kennenlernen der beteiligten Schülerinnen und Schüler bereits vor der ersten direkten Austauschbegegnung beispielsweise via E-Mail oder digitalen Medien unterstützt den optimalen Verlauf des ersten persönlichen Treffens.
- Begleitung während der Austauschbegegnungen und ebenso eine inhaltliche, sprachliche und kulturreflexive Vor- und Nachbereitung der Begegnungen sind grundlegend für einen nachhaltigen Erfolg der Austausche.
- Sportliche und spielerische Aktivitäten erleichtern die Gruppenbildungsprozesse, führen aber nicht zwangsläufig zu gemeinsamer Kommunikation und ‚echter‘ Begegnung bzw. einem gemeinsamen Von- und Miteinander-Lernen, demgegenüber steigern Projektarbeit und Aktivitäten in Kleingruppen (möglichst mit jeweils zwei Teilnehmenden der beiden Schulen) die kommunikative Interaktion der Beteiligten.
- Schülerinnen und Schüler sind anscheinend ‚naturgemäß‘ neugierig und daran interessiert, die Partnerschule und deren Umgebung, also den Wohn- bzw. Schulort, kennenzulernen bzw. umgekehrt die Partnerschülerinnen und -schüler mit der eigenen Lern- und Lebensumgebung bekannt zu machen, entsprechend bieten sich Erkundungsaktivitäten (vgl. Jentges & Sars 2018, 2019 sowie 2020) im Wechsel mit gemeinsamen Schulbesuchen und außerschulischen Aktivitäten bzw. gemeinsamen Exkursionen als ideale inhaltliche Gestaltung der Austauschprogramme an.
- Materialien für die Austauschbegegnungen sind dann angemessen einsetzbar, wenn sie gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen und speziell für die jeweils spezifische Zielgruppe entwickelt werden (vgl. auch Raasch 2000, siehe Abschnitt 1.3).

Als Desiderat lässt sich diesen praktischen Erkenntnissen hinzufügen, dass Schulaustausch dann besonders nachhaltige Wirkung hat, wenn es gelingt, dass die beteiligten Partnerschulen diese Erkenntnisse nicht nur bei der jeweiligen anstehenden Austauschbegegnung berücksichtigen, sondern die Austauschbegegnungen an sich Raum in den jeweiligen Schulcurricula bzw. -lehrplänen erhalten. Dies kann nicht nur eine langfristige Integration der Austauschprogramme in den Schullalltag und dessen Planung sicherstellen, sondern führt auch dazu, dass Austausch Bestand des Lehrplans wird und nicht als additives Extra – auch verbunden mit zusätzlicher Arbeit für die beteiligten Lehrpersonen – erfahren wird.

3.2. Austausch als mehrsprachige Kommunikationssituation

Wie bereits in Absatz 3.1 beschrieben, fördern Projektarbeit und anderen Kleingruppen-Aktivitäten die Zusammenarbeit bzw. die Kommunikation in dieser. Sowohl in der Auswertung von Hartman (2019) als auch von Meredig (2021) zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die (noch) nicht über ausreichende Kommunikationskompetenzen in einem mehrsprachigen Kontext verfügen, durchaus automatisch mehrsprachige kommunikative Interaktionsstrategien anwenden, wie etwa rezeptive Mehrsprachigkeit, die Verwendung einer Drittsprache oder die eines mehrsprachigen Mediators. Schülerinnen und Schüler ohne oder mit nur geringen Kenntnissen der jeweiligen Nachbarsprache sind allerdings häufig während solcher Gruppenarbeitsphasen auf Unterstützung bei der mehrsprachigen Kommunikation angewiesen. Meredig (2021: 97) beschreibt dies wie folgt:

Sie wissen ohne Begleitung nicht, wie sie miteinander kommunizieren können und gehen beispielsweise davon aus, dass Kommunikation nur in der Zielsprache möglich ist, obwohl die Partnerschülerinnen und -schüler häufig selbst Lernende der jeweiligen Nachbarsprache sind, und sie außerdem über weitere gemeinsame Sprachen verfügen, beispielsweise in aller Regel Englisch als erste, im schulischen Kontext gelernte Fremdsprache und ggf. weitere gemeinsame schulische Fremdsprachen, beispielsweise Französisch, Spanisch oder Latein, sowie gemeinsame Herkunftssprachen (u.a. Türkisch, Polnisch, Arabisch³) und grenzüberschreitende Dialekte. Den Schülerinnen und Schülern fällt es dann schwer, ihre sprachlichen Ressourcen einzusetzen, um erfolgreich in einer plurilingualen Kommunikationssituation agieren zu können.

Jentges u.a. (2021: 178) ergänzen in diesem Kontext Folgendes:

[Die Schüler] sind [...] positiv überrascht, wenn sie entdecken, dass Niederländisch und Deutsch ähnliche Wörter haben und Kommunikation bzw. Verständigung auch dann möglich ist, wenn sie manche, ihnen in der Nachbarsprache unbekannte Wörter einfach in der jeweiligen Ausgangssprache (Deutsch oder Niederländisch) oder in einer gemeinsamen Fremdsprache (z. B. Englisch) nennen, um sich verständlich zu machen (Jentges u.a. 2021: 178).

Zur Unterstützung während bzw. zur (mehr)sprachigen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler leitet Hartman (2019) vier mögliche Kommunikationsstrategien ab (vgl. New Compendium Volume CEFR, Council of Europe

³ Die mehrsprachige Vielfalt der beteiligten Schülerinnen und Schüler wird u.a. in den diesbezüglichen Erhebungen in den Studien von Plainer (2021) sowie Jentges et al. (2021) deutlich.

2018: 102ff.), die sich als hilfreich erweisen können: rezeptive Mehrsprachigkeit, code-switching, non-verbale Kommunikationsstrategien sowie allgemeine Verständigungsstrategien, wie z. B. eine Bitte um Wiederholung, das Ausweichen auf eine Drittsprache oder das Zurate-Ziehen einer bzw. eines kompetenten Sprecherin bzw. Sprechers der im Kontext gewählten Sprache. Meredig berichtet in diesem Zusammenhang beispielsweise, wie der Einsatz von Gestik und Mimik als unterstützende Werkzeuge beim Verständigungsprozess in mehrsprachigen Situationen helfen können:

Beispielsweise machte ein Tandem bereits in der Pilotphase des Projekts Gebrauch hiervon, indem die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung von Schauspielerinnen und Schauspielern Alltagsbegriffe wie Tiernamen mithilfe von Gestik und Mimik darstellen ließen. Dies wirkte sich sichtbar positiv auf die Gruppendynamik aus und bot des Weiteren erneut authentische Gesprächsanlässe zwischen den Teilnehmenden (Meredig 2021: 99).

Laurentzen (2021) diskutiert für den Kontext des Projektes *Nachbarsprache & buurcultuur* ausführlich verschiedene mehrsprachige Kommunikationsmodi (Lingua Franca, L1-L2-Interaktion, Rezeptive Mehrsprachigkeit, Code-Switching, Übersetzen-Dolmetschen-Sprachmitteln) und schlägt eine Kombination dieser, nämlich das Konzept „Inklusiven Mehrsprachigkeit“ (Backus u.a. 2013) als idealen ersten Schritt vor, um Kommunikation in authentischen Gesprächssituationen im Schulaustausch zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die beteiligten Sprecherinnen und Sprecher noch nicht über aktive Sprachkompetenz in der Nachbarsprache verfügen. Jentges, Knopp, Laurentzen & van Mulken (2021) sehen für den deutsch-niederländischen Kontext im Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit besonders gute Chancen, um den Kommunikationsprozess zu erleichtern bzw. nicht abbrechen zu lassen: Gerade aufgrund ihrer nahen Verwandtschaft eignen sich Deutsch und Niederländisch für rezeptive Mehrsprachigkeit (vgl. Hartman 2019: 87; Laurentzen 2021: 254–256), auch zeigt die von Jentges et al. (2021) durchgeführte Intervention, dass rezeptives Verstehen der jeweiligen Nachbarsprache Deutsch oder Niederländisch schon nach einem vergleichsweise kurzen Workshop-Input zur Förderung solcher Verstehensstrategien zu erhöhter Entschlüsselungskompetenz in der Nachbarsprache führt, wenn auch mit recht großen individuellen Unterschieden bei den einzelnen Teilnehmenden. Auch Analysen der Transkriptionen von Kommunikation während der Arbeit in Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern, die bereits über solide Grundkenntnisse in der jeweiligen Nachbarsprache verfügen, belegen, dass diese intuitiv Gebrauch von der jeweiligen Verständlichkeit der Nachbarsprache machen und – zumindest wenn sie sich unbeobachtet fühlen – sehr effizient rezeptive Mehrsprachigkeit als Kommunikationsmodus einsetzen

(Jentges et al. 2021: 267–269; Stevens 2022). Essenziell für den Einsatz von rezeptiver Mehrsprachigkeit als Strategie ist das Bewusstsein der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer, dass die beiden Sprachen nahverwandt sind sowie dass eine rezeptive Kompetenz der L2 bzw. der Zielsprache zur Verständigung ausreicht (vgl. Hartman 2019: 87). In der Austauschvorbereitung müsste Schülerinnen und Schülern daher anhand konkreter Beispiele die Verwandtschaft zwischen der niederländischen und der deutschen Sprache systematisch bewusst gemacht werden, wie es beispielsweise Knopp und Baranowski (2021) für Sprachvergleiche im Fach *taal* (Sprache) mit einem integrierten Sprachcurriculum an der Euregio Realschule Rhein-Waal erarbeitet haben. Dies würde jedoch voraussetzen, dass der sowohl im niederländischen als auch im deutschen schulischen Fremdsprachenunterricht sehr verbreitete monolinguale Habitus, nämlich der möglichst ausschließliche bzw. weitreichende Einsatz der jeweiligen Zielfremdsprache, zugunsten effektiver mehrsprachiger Kommunikation – zumindest in authentischen Gesprächssituation im Austausch – aufgeweicht werden müsste. Jentges et al. (2021) beschreiben in diesem Kontext, wie die Schülerinnen und Schüler, die in ihren Kleingruppen effektiv rezeptive Mehrsprachigkeit einsetzen, gleichzeitig die Vorstellung haben, im Kontext des schulischen Austausches die jeweilige Ziel-Nachbarsprache sprechen zu müssen, obwohl ihnen diesbezüglich keinerlei Vorgaben gemacht wurden, wie beispielsweise der folgende Ausschnitt aus einer dieser Gruppenarbeiten zeigt:

S12D20181108: In welke taal wil jij presenteren? Duits of Nederlands?

S14NL20181108: Ja, Duits denk ik dan, want hij staat nou ook in het Duits. Hier.

S13D20181108: Wir müssen es eigentlich auf Niederländisch präsentieren, ne?

S12D20181108: Eigentlich schon, ne. Wir machen einfach alles auf Deutsch. Wahrscheinlich.

S13D20181108: Wir müssen es noch verbessern.

S12D20181108: Hm.

S15NL20181108: Ja.

S12D20181108: Ik wil het niet in het Nederlands presenteren, maar mijn leraar wordt het niet goed vinden als ik in het Duits praat.

S14NL20181108: Nee ik denk het niet nee.

S12D20181108: Hm. [...]

S13D20181108: Ja, weiß ich nicht. Ich habe Angst, dass Herr Dx dann böse auf mich ist. (Sequenz aus 2013.07.23_23.23_01, zitiert nach Jentges et al. 2021: 267)

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass die Erfahrungen im Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur* zeigen, dass Konzepte aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine tragende Rolle bei der Entwicklung von vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lernszenarien für das gemeinsame Nachbarsprachenler-

nen in der deutsch-niederländischen Grenzregion spielen sollten (vgl. Knopp & Jentges 2022; Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz 2021; Knopp & Baranowski 2021) und bei der Begegnung im Austausch weniger eine sprachlich perfekte Kommunikation in der jeweiligen Zielfremdsprache (mit Nativ-Norm) angestrebt werden sollte, sondern vor allem eine effiziente mehrsprachige Kommunikation, die unterschiedliche mehrsprachige Kommunikationsmodi zulässt und so tatsächlich Austausch und Begegnung sowie gemeinsames Mit- und Voneinander-Lernen ermöglicht.

3.3. Kulturelles und kulturreflexives Lernen im Austausch

Die Studie von Pollemans (2018) konnte nachweisen, dass Austausch Effekte auf das Bild vom Anderen, in diesem Fall auf das jeweilige, am Austausch beteiligte Nachbarland, hat. Pollemans hat am Austauschprojekt beteiligte Schülerinnen und Schüler vor der ersten Austauschbegegnung mit der Partnerklasse und nach mehreren erfolgten Austauschbegegnungen zu ihrem Bild von Deutschen bzw. Niederländern befragt. Während vor den Austauschbegegnungen auf niederländischer Seite ein wenig positives Bild der Deutschen vorherrschte und umgekehrt auf deutscher Seite ein äußerst positives Bild der Niederländer, zeigte sich nach den persönlichen Begegnungen in der Gesamtgruppe eine Angleichung des gegenseitigen Bildes. Die Schülerinnen und Schüler aus den Niederlanden revidierten ihre anfänglich eher negativen Assoziationen während diejenigen aus Deutschland ihre ursprünglich recht idealisierten Einschätzungen relativierten.

Es kann also festgehalten werden, dass Austausch Auswirkungen auf die Bilder im Kopf hat und diese verändern kann. Entsprechend ist auch davon auszugehen, dass Austauschbegegnungen auch Effekte auf die persönliche und (pluri) kulturelle Entwicklung der Beteiligten hat. Um letzteres zu erreichen, zeigten aber auch die Beobachtungen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung aus dem Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur*, dass dies nicht zwangsläufig, sozusagen von selbst erfolgt (vgl. auch Abschnitt 1.1 bzw. die von Thomas (1988) formulierten Erkenntnisse), sondern bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, um Schülerinnen und Schüler bei einer solchen Entwicklung zu unterstützen. Der wichtigste hierfür zu berücksichtigende Punkt dürfte die Begleitung, inkl. Vor- und Nachbereitung, der Austauschbegegnungen sein und die Anleitung zur Reflexion vor, während und nach den Austauschen.

Um die (pluri)kulturelle bzw. kulturreflexive Lernentwicklung der am Austausch beteiligten Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wurde im Rahmen des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* in Kooperation mit den Universitäten

in Bielefeld (Sandra Ballweg) und Poznań (Sylvia Adamczak-Krysztofowicz) ein Portfoliokonzept entwickelt, das Reflexion in der Vor- und Nachbereitung sowie während der Austauschbegegnungen fördert und zu kulturreflexivem Lernen anregen will, das eMMA-Projekt (elektronisches multimodales Austauschportfolio, vgl. Ballweg u.a. 2021). Das Portfolio fungiert als unterstützendes und strukturierendes Instrument, das für die Reflexion der vielfältigen Eindrücke und Begegnungen, mit denen sich Schülerinnen und Schüler während eines Austausches auseinandersetzen, eingesetzt werden kann. Es ermöglicht den beteiligten Schülerinnen und Schülern sich in unterschiedlichen Konstellationen zu vernetzen, gleichzeitig erhalten Lehrende Anregungen zur Gestaltung von Aufgaben und Aktivitäten zur Vorbereitung, Begleitung sowie Nachbereitung von Austauschen (vgl. Ballweg u.a. 2021: 180–187).

eMMA versteht sich als prozessbegleitendes Entwicklungsportfolio, das nicht als Bewertungsgrundlage angelegt ist, sondern die individuelle Entwicklung der Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Das bedeutet, dass die Lernenden in ihrem Portfolio auch Fragen, Unsicherheiten und Misserfolge darstellen und reflektieren können, die in der Regel einen wesentlichen Teil von Austauscherfahrungen ausmachen, und diese auch zum Ausgangspunkt für neue Lernprozesse machen (Ballweg u.a. 2021: 179).

Das Portfolio kann Gespräche und Feedback nicht ersetzen, sondern kann nur mit Hilfe dieser seine Funktion als Dokumentations- und Reflexionsinstrument (vgl. Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz 2021: 180). Die 2020 von Immers durchgeführte Evaluation des eMMA-Portfolios hat ein Modell für kulturreflexives Lernen im Austausch entwickelt, das sich an dem von Schweiger, Hägi & Döll (2015) beschriebenen Prozess orientiert und in der folgenden Abbildung schematisch wiedergegeben wird.

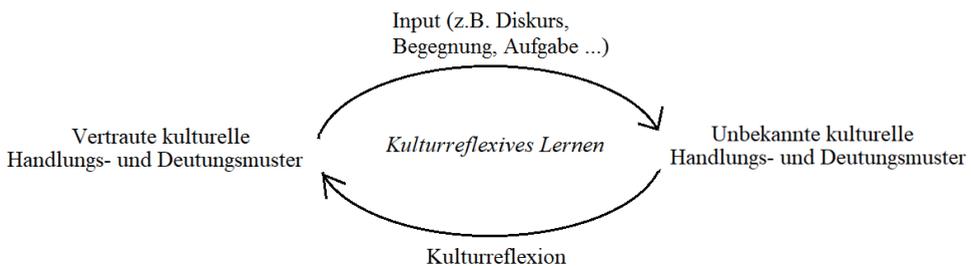


Abbildung 1. Modell zum kulturreflexiven Lernen

Quelle: Immers 2020: 30.

Kulturreflexives Lernen bedeutet hier, dass kulturell-geprägte Handlungs- und Deutungsmuster der Beteiligten nicht thematisiert und gleichzeitig diskutiert und kritisch reflektiert werden. Hierdurch soll den am Austausch beteiligten Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden sich ihres eigenen Denkens und Handelns und des Denkens und Handelns ihrer Austauschpartnerinnen und -partner bewusst zu werden und ihre Reflexionskompetenz auszubauen. Kulturreflexives Lernen wird entsprechend als prozesshaft und handlungsorientiert aufgefasst, da die vertrauten kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster durch die Begegnung mit unbekanntem Handlungs- und Deutungsmustern erschüttert und in Frage gestellt werden und somit der Prozess der Kulturreflexion angeregt wird, bei dem die vertrauten Muster überprüft und ggf. angepasst und somit weiterentwickelt werden können (vgl. Immers 2020). Kaum eine andere Lernsituation dürfte so wie authentische Begegnung im Austausch dazu geeignet sein, diese Prozesse des kulturreflexiven Lernens zu initiieren. Um es Lehrenden und Austauschbegleiterinnen und -begleitern zu ermöglichen, dies tatsächlich praxisorientiert in der Vor- und Nachbereitung sowie während Austauschbegegnungen anzuregen, wurde von Immers (2020: 70–72) sowie in verkürzter Form von Immers, Abitzsch & Jentges (2022: 16) ein Analysemodell entwickelt, das die unterschiedlichen Perspektivnahmen bei der Reflexion sowie die Ebenen der Reflexionsniveaus offenlegen kann. Das Modell nimmt für die Operationalisierung Bezug auf das *Model of Cultural Understanding* (Porto & Byram 2017) und die *Ebenen der Reflexivität* (Bräuer & Keller 2013).

4. FAZIT UND AUSBLICK

Das wissenschaftliche Monitoring des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* konnte deutlich belegen, dass grenzüberschreitende Begegnung im Schulaustausch ein ideales Lernumfeld zur Förderung der mehrsprachigen und auch (pluri)kulturellen bzw. kulturreflexiven Kompetenzen der beteiligten Schülerinnen und Schüler ist: Grenzüberschreitende Austauschbegegnungen bieten die Möglichkeit, Sprecherinnen und Sprecher anderer Sprachen kennenzulernen, mit ihnen mehrsprachig zu kommunizieren und somit die eigene mehrsprachige Kommunikationskompetenz mit Hilfe unterschiedlicher mehrsprachiger Kommunikationsmodi zu erproben, anzuwenden und auszubauen. Darüber hinaus können solche Austauschbegegnungen als ein wichtiger Impuls für die persönliche Entwicklung (*wereldburgerschap*, humanistisches Bildungsideal) von Schülerinnen und Schülern angesehen werden, auch im Bereich des kulturreflexiven Lernens. Dies alles kann in Austauschbegegnungen initiiert werden, geschieht aber nicht automatisch wie von selbst, sondern muss gut angeleitet

und begleitet, ebenso entsprechend vor- und nachbereitet werden. Gelingt dies, ist grenzüberschreitender Schulaustausch die ideale Lernumgebung für reflexives mehrsprachiges und plurikulturelles Lernen und kann der zukünftigen Generation, den heutigen Schülerinnen und Schülern, einen barrierefreien Weg in eine grenzenlose internationale Welt eröffnen.

Für die europäischen Grenzregionen, die Euregios, sei für eine Verwirklichung dieser Ziele aber nochmals mit Nachdruck an die bereits in den 1990er Jahren formulierten Forderungen zur Nachbarsprachendidaktik sowie einer grenzüberschreitenden Bildungspolitik von Raasch erinnert, ergänzt um die aus dem wissenschaftlichen Monitoring des Projekts *Nachbarsprache & buurcultuur* resultierenden Erkenntnisse (vgl. Hermann & Jentges 2021: 56):

- Bildungseinrichtungen brauchen Spielräume für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit, beispielsweise bei der Ausgestaltung ihrer schulinternen Curricula und Lehrpläne.
- Lern-/Lehrmaterialentwicklung sollte gemeinsam und grenzüberschreitend erfolgen und Prinzipien einer Mehrsprachigkeitsdidaktik und des kulturreflexiven Lernens berücksichtigen.
- Fort- und Ausbildungsprogramme für Nachbarsprachendidaktik sind insbesondere in Grenzregionen erforderlich, sie sollten auch Projekte wie Schoolhopping und Team-Teaching integrieren.
- Langfristig würde eine Integration grenzüberschreitender Austauschprojekte in die Ausbildung von Lehrpersonen sowie Möglichkeiten einer gemeinsamen binationalen Lehrpersonenausbildung geschaffen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Backus, A. / Gorter, D. / Knapp, K. / Schjerve-Rindler, R. / Swanenberg, J. / ten Thije, J. / Vetter, E. (2013). Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications. *EuJAL*, 1 (2), 179–215.
- Ballweg, S. / Jentges, S. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (2021). eMMA – ein digitales Portfolio zur Begleitung von Schüler*innenaustauschen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 177–190). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boonen, U. / Jentges, S. (2017). Deutsch-niederländische universitäre Lehrkooperationen in der Euregio Rhein-Waal. In: R. Albert / S. Adamczak-Krysztofowicz / S. Jentges (Hrsg.), *Hochschulen international vernetzen* (S. 113–128). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boonen, U. / Jentges, S. / Konrad, T. (2018a). Lehrmaterialangebot für den schulischen Nachbarsprachenunterricht. Ein deutsch-niederländischer Vergleich. *Glottodidactica*, 45 (1), 7–26.
- Boonen, U. / Jentges, S. / Meredig, H. (2019). Das niederländische Schulsystem aus deutscher Perspektive – Unterschiede in System und Praxis. *Nachbarsprache niederländisch*, 27–45.
- Boonen, U. / Jentges, S. / Sars, P. (2018b). Grenzenlos lernen in der Euregio Rhein-Waal – Das deutsch-niederländische Schulaustauschprojekt *Nachbarsprache & buurcultuur*. *Nachbarsprache niederländisch*, 98–108.

- Boonen, U. / Meredig, H. (2021). Fremdsprachenlernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandaufnahme. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 13–36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boonen, U. / Roll, H. / Fuchs, R.P. / Lammers, I. / Konrad, T. / Awater, P. / Plainer, J. (2021). (Hrsg.), *Grenzüberschreitend austauschen – Grensoverschrijdend uitwisselen. Praxishandbuch für deutsch-niederländische Schulaustausche am Beispiel der Euregio Rhein-Waal*. Hamburg: Trendition.
- Bräuer, G. / Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In: B. Koch-Priewe / T. Leonhard / A. Pineker / J.Ch. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Byram, M. (1997). *Face to Face. Learning 'language-and-culture' through visits and exchanges*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. / Jentges, S. / Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: v+r unipress.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Zugriff am: 01.05.2022].
- Curriculum.nu (2019). *Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/> [Zugriff am: 01.05.2022].
- Ertelt-Vieth, A. (2007). Schülerbegegnungen und Schüleraustausch. In: K.R. Bausch / Ch. Herbert / H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 274–276). Tübingen: Narr.
- Grau, M. (2013). Austausch- und Begegnungsdidaktik. In: W. Hallet / F.G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 312–316). Seelze-Velber: Klett / Kallmayer.
- Hartman, C. (2019). *Kommunikationsprobleme bei deutsch-niederländischen Schulbegegnungen*. Masterarbeit. Nijmegen et al.: Radboud Universiteit Nijmegen / Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Hermann, J. (Hrsg.) (2020). *Magazin Nachbarsprache & buurcultuur. Gemeinsam mit- und voneinander Lernen*. Nijmegen et al.: *Nachbarsprache & buurcultuur*.
- Hermann, J. (2021). *Lehrpersonen im Austausch – Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive*. Utrecht u.a.: LOT.
- Hermann, J. / Jentges, S. (2021). Schulaustausch und Nachbarsprachenlernen in Theorie und Praxis. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 37–62). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Immers, S. (2020). *Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch: Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts 'Nachbarsprache & buurcultuur' und des 'eMMA-Portfolios'*. Universität van Utrecht: Masterscriptie.
- Immers, S. / Abitzsch, D. / Jentges, S. (2022). Reflecteren op cultuur tijdens schooluitwisselingen. *En model voor cultuurreflexief leren. Levende Talen Magazine, 109* (1), 12–17.
- Jentges, S. (Hrsg.) (2021). *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jentges, S. / Knopp, E. / Laurentzen, Ch. / van Mulken, M. (2021). Deutsch oder Niederländisch? Deutsch und Niederländisch! Zur Kommunikativen Effizienz von rezeptiver Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Schulaustauschbegegnungen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 265–295). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jentges, S. / Sars, P. (2017). Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden und in deutsch-niederländischen Grenzregionen: Positionen, Herausforderungen und Perspektiven. *Muttersprache, 127* (1–2), 92–103.

- Jentges, S. / Sars, P. (2018). Ich sehe was, was du nicht siehst... Urbanes Raumerleben und Linguistic landscaping in und für deutsch-niederländische/n Schulaustauschprojekte/n. In: C. Badstübner-Kizik / V. Janíková (Hrsg.), *Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik* (S. 21–54). Frankfurt a. M. [u.a.]: Lang.
- Jentges, S. / Sars, P. (2019). ‚Nabijheid benutten‘ in het leerproces. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. *Levende Talen Magazine*, 106 (4), 12–16.
- Jentges, S. / Sars, P. (2020). DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen Nachbarsprachenunterricht. *MatDaF*, 103, 127–144.
- Jentges, S. / Sars, P. (2021a). Nachbarsprachen und -kulturen im Austausch gemeinsam lernen – Eine Einführung. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 1–10). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jentges, S. / Sars, P. (2021b). Forschung in der Unterrichtspraxis: Sprache und Zeichen im deutsch-niederländischen Schulaustausch entdecken. In: E. Ziegler / H.F. Marten (Hrsg.), *Linguistic landscapes im deutschsprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht und Sprachmarketing*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Jentges, S. / Wilp, M. (2014). „Das Beste aus beiden Welten!?“ Deutsch-niederländische Zusammenarbeit in einem binationalen Joint-Degree-Masterstudiengang. *Info DaF*, 41 (5), 506–521.
- Knopp, E. / Baranowski, H. (2021). Möglichkeiten und Grenzen des Sprachvergleichs im Nachbarsprachenunterricht. Das Fach *taal* an der Euregio Realschule in Kranenburg. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 217–246). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Knopp, E. / Jentges, S. (2022). Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. *ZIF*, 27 (1), 1–16.
- Krämer, P. (2021). „Nachbarschaftliche Sprachpolitik in Deutschlands Grenzregionen: Errungenschaften und Erwartungen.“ Unveröffentlichte Präsentation zum Kongress „Nachbarsprachen/Sprachnachbarn in Forschung, Bildung und Politik“, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 3.-4. September 2021. <https://nachbarsprachen-sprachnachbarn.de/nachbarschaftliche-sprachpolitik-in-deutschlands-grenzregionen-errungenschaften-und-erwartungen/> [Zugriff am: 01.05.2022].
- Krüger-Potratz, M. (2018). Bildungsmobilität: vom Kennenlernen des ‚fremden Landes‘ und dem Konzept der Völkerversöhnung zur interkulturellen und institutionellen Mobilität. In: M. Krüger-Potratz / B. Wagner (Hrsg.), *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen* (S. 15–44). Eine videoethnographische Studie. Münster: Waxmann.
- Laurentzen, Ch. (2021). Inklusive Mehrsprachigkeit als mögliche Kommunikationsstrategie in realen Begegnungssituationen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 247–264). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meredig, H. (2021). Herausforderungen und Strategien bei ersten Austauschbegegnungen im grenznahen deutsch-niederländischen Schulkontext. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 87–105). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Plainer, J. (2021). Sprechen durch Schreiben – Wie Schüler*innen sich in mehrsprachigen „Schreibgesprächen im Austausch“ inhaltlich austauschen und gemeinsam lernen. In: S. Jentges (Hrsg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch* (S. 193–216). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pollemans, R. (2018). *Das Deutschlandbild und das Niederlandebild von Schülern und Schülerinnen in der Euregio Rhein-Waal*. Masterarbeit. Nijmegen et al.: Radboud Universiteit Nijmegen / Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

- Porto, M. / Byram, M. (2017). *New perspectives on intercultural language research and teaching: Exploring learners' understanding of texts from other cultures*. New York: Routledge.
- Raasch, A. (1999). *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Raasch, A. (2000). *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Fremdsprachen – Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen. Ergebnisse eines Internationalen Transmissionsseminars in Saarbrücken*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Sars, P. / Boonen, U. / Jentges, S. (2018a). Samen elkaars taal en cultuur leren kennen. Het project *Nachbarsprache & buurcultuur*. *Levende Talen Magazine*, 105 (2), 16–20.
- Sars, P. / Frank, S. / Jentges, S. (2018b). „Wann sehen wir uns wieder?“ Austausch ohne Grenzen im Projekt *Nachbarsprache & buurcultuur*. In: U. Boonen (Hrsg.), *Zwischen Sprachen en cultu-ren. Wechselbeziehungen im deutschen, niederländischen und afrikaansen Sprachgebiet* (S. 313–323). Münster: Waxmann.
- Sars, P. / Jentges, S. (2018). „Eigentlich ist unser Studium wie eine Reise nach Deutschland – nur viel öfter!“ – Konzeption und Evaluation von Curriculaentwicklung und Abschlussqualifikationen in einem niederländischen Germanistikstudium. *Info DaF*, 45 (6), 729–750.
- Schweiger, H. / Hägi, S. / Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3–10.
- Stevens, D. (2022). *Inklusive Mehrsprachigkeitsstrategien in einer mehrsprachigen Interaktionssituation zwischen niederländischen und deutschen mehrsprachigen SchülerInnen des Gymnasiums*. Master-scriptie. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Tammenga-Helmantel, M. / Jentges, S. (2016). Universitäre Deutschlehrerausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren. *Ö-DaF-Mitteilungen*, 1, 73–85.
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Thomas, A. (2007). Jugendaustausch. In: J. Straub / A. Weidemann / D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 657–667). Stuttgart: Metzler.
- Thomas, A. (Hrsg.) (1988). *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Van der Kooi, A. / Sassen, D. / Spicker-Wendt, A. (2000). *Euregionale schoolcontacten. Vademecum voor Nederlands-Duitse schoolpartnerschappen / Euregionale Schulbegegnungen. Vademecum für deutsch-niederländische Schulpartnerschaften*. Alkmaar: Euregio Rhein-Waal.

Received: 1.05.2022; **revised:** 14.07.2022

SABINE JENTGES
Radboud Universiteit Nijmegen
sabine.jentges@ru.nl
ORCID: 0000-0002-1624-3598

PAUL SARS
Radboud Universiteit Nijmegen
paul.sars@ru.nl
ORCID: 0000-0001-8284-1302

