



Europa leben lernen Apprendre à vivre l'Europe

Tagungsband zur 1. „Edu.GR“-Tagung an der Universität Trier

Matthias Busch, Julia Frisch, Anke Wegner (Hg.)

Matthias Busch, Julia Frisch, Anke Wegner (Hg.): Europa leben lernen. Apprendre à vivre l'Europe. Tagungsband zur 1. „Edu.GR“-Tagung an der Universität Trier.

© Universität Trier 2019

DOI: <https://doi.org/10.25353/ubtr-xxxx-7d50-7bad>



Dieser Tagungsband wurde durch die Universität der Großregion finanziell unterstützt.

Die Tagung wurde mit finanzieller Unterstützung des INTERREG Va-Projekts „Sesam'GR“ realisiert.



Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber*innen	8
THEMENFELD I: KONZEPTE DER TRANSNATIONALEN BILDUNG	12
Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit – Ein Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Großregion <i>Anke Wenger, Flore Schank</i>	13
Ansätze einer grenzüberschreitenden Sprachen- und Kulturdidaktik für die luxemburgische Grundschullehrerausbildung <i>Nancy Morys</i>	31
Cultures académiques en contact. La Grande Région comme laboratoire pour le développement de compétences interculturelles européennes dans l'enseignement supérieur <i>Thomas Schmidtgall</i>	49
THEMENFELD II: TRANSNATIONAL DENKEN UND HANDELN: ANALYSEN UND STUDIENERGEBNISSE	66
„Wir und die Anderen“: Grenzkonstruktionen von Lehramtsstudierenden der Großregion“ <i>Sabine Gauch, Steffen Hagemann, Lukas Sommer, Mandy Schiefner-Rohs</i>	67
Saarländische Schülerinnen und Schüler für die europäische Mehrsprachigkeit sensibilisieren <i>Fabienne Korb, Philipp Schwender</i>	85
Dimensions interculturelles des projets d'apprentissage transnationaux. L'accord sur l'apprentissage transfrontalier Sarre-Lorraine <i>Sophia Dorka, Julia Frisch</i>	111

THEMENFELD III: BLICK IN DIE TRANSNATIONALE BILDUNGSPRAXIS	130
Tell Your Town – Sprache lernen, Integration fördern, Städte erkunden und entdecken	
<i>Robert A.P. Reuter, Marcus Haberkorn, Valérie Kemp</i>	131
Sesam'GR – ein Unternehmen der Großregion erkunden	
<i>Birgit Sichelstiel</i>	151
Berufliche Orientierung - Ins kalte Wasser springen oder Surfen auf dem Meer beruflicher Möglichkeiten Europas	
<i>Nils Grützner</i>	163
Über die Autorinnen und Autoren	175

Vorwort der Herausgeber*innen

Europa leben zu lernen, apprendre à vivre l'Europe, ist auch nach mehr als sieben Jahrzehnten der europäischen Annäherung und Kooperation als elementarer Auftrag der Bildungsinstitutionen und als Aufgabe aller Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union zu begreifen. Dies gilt umso mehr, wenn gegenwärtig am rechten Rand der politischen Bühne wieder nationalistische und patriotische Reden geschwungen werden, die der Idee Europas schaden und schaden sollen, oder wenn schier endlose Debatten in London und darüber hinaus mehr oder weniger tiefe Gräben innerhalb der EU aufreißen und zementieren. Dies gilt auch, wenn selbst in Grenzregionen nach wie vor transnationale Verflechtungen in Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und Politik nur teilweise zum Normalfall geworden sind, wenn die Begegnung der Menschen, das kulturelle Miteinander in Grenzregionen noch immer zu wünschen lässt und wenn die Bildungsinstitutionen die Gestaltung Europas oftmals nur bedingt, fast schleppend auf den Plan rufen und unterstützen.

Der alltägliche transnationale Handlungsraum von Grenzregionen gilt zugleich aber auch als Motor europäischer Integration und ideale Gelegenheit zur Ausbildung solcher Schlüssel- und Handlungskompetenzen, die der gemeinsamen Fortentwicklung Europas zuträglich sind. Mit Blick auf die Bildungsinstitutionen in Grenzregionen ist deshalb zu fragen,

- welche Voraussetzungen und Bedingungen transnationalen Lernens, transnationaler Bildung (z.B. mit Bezug auf Alteritätswahrnehmungen und Deutungsmuster von Schüler*innen, Medien- und Schulbuchanalysen, Professionswissen von Lehrenden) vorliegen,
- welche Lern- und Bildungsprozesse und Identitätsentwicklungen in Grenzregionen mit ihrer gesellschaftlichen Pluralität, ihrer Mehrsprachigkeit und kulturellen Diversität anstoßen,

- inwieweit transnationale Bildungslandschaften in schulischen und außerschulischen Lehr- und Lernprozessen tatsächlich genutzt werden,
- welche didaktischen Perspektiven und spezifischen Konzepte transnationaler Unterrichts- und Schulentwicklung entwickelt werden,
- welche Grundlagen transnationalen Lernens (z.B. komparatistische Curriculumforschung, Grenzraumkompetenzmodelle) überhaupt erarbeitet werden,
- inwiefern grenzüberschreitende Kooperationen künftiger Bildungsprojekte inspiriert und angestoßen werden können,
- welchen Stand die transnationale Bildungsforschung erreicht hat und welche Perspektiven sich diesbezüglich abzeichnen.

Der vorliegende Sammelband geht auf die UniGR-Fachtagung *Edu.GR - Europa leben lernen / Edu.GR - Apprendre à vivre l'Europe* zurück, die am 20. September 2018 an der Universität Trier stattfand. Die Beiträge befassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven – so aus Sicht der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken, der Sozialwissenschaften und der Bildungspraxis – mit der Frage der Gestaltung Europas am Beispiel der Großregion. Vorgestellt und diskutiert werden neben Konzepten transnationaler Bildung auch empirische Analysen des Denkens und Handelns der Beteiligten in grenzregionalen (Aus-)Bildungskontexten sowie ausgewählte Beispiele transnationaler Bildungspraxis.

Die Beiträge des ersten Abschnitts - „Konzepte der transnationalen Bildung“ - beschäftigen sich mit grundlegenden Fragen und neuen Konzepten der schulischen, außerschulischen und universitären Bildung im Kontext der Großregion als transnationaler und multikultureller Bildungslandschaft. Anke Wegner und Flore Schank entwerfen ein Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Großregion und stellen dabei insbesondere Aspekte der Bildungsgerechtigkeit sowie die verschiedenen Dimensionen des Mehrsprachenlernens heraus. Ihr Fokus liegt dabei ebenso auf der institutionell notwendigen Verankerung von Mehrsprachigkeit wie auf den gesellschaftlichen und kulturellen Möglichkeiten pluralen sprachlichen Handelns. Nancy Morys beleuchtet die Grundschullehrerausbildung in Luxemburg und diskutiert ein Konzept für eine konsistente transnationale Sprachen- und Kulturdidaktik im mehrsprachigen Bildungssystem des Großherzogtums. Thomas Schmidtgall analysiert das Kooperationsnetzwerk der Universität der Großregion im Hinblick auf die dort vertretenen, stark divergierenden

Hochschulkulturen und deren Auswirkungen auf sowie die notwendigen interkulturellen Kompetenzen für die gelebte transnationale universitäre Praxis der Lehrenden und Studierenden.

In den Beiträgen des zweiten Abschnitts - „Transnational denken und handeln: Analysen und Studienergebnisse“ - werden neue Forschungsergebnisse zu Mehrsprachigkeit, Kulturbewusstsein und Konzepten transnationaler Berufsausbildung präsentiert. Sabine Gauch, Steffen Hagemann, Lukas Sommer und Mandy Schiefner-Rohs zeigen anhand von Metaphernanalysen, wie angehende Lehrkräfte über Themen wie Kultur und Grenzen denken. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich auch unbewusste Haltungen zu Fremdheit und Kulturen nachweisbar in verwendeten Sprachbildern manifestieren. Fabienne Korb und Philipp Schwender gehen in ihrem Beitrag der Sprachverwendung bei Schüler*innen und ihrer Haltung zum Sprachenlernen nach. Sie legen anhand von Studienergebnissen dar, wie mehrsprachig der Alltag von Schüler*innen privat und in der Schule ist und zeigen Anknüpfungspunkte zwischen funktionierenden Sprachlernstrategien im Bildungsalltag und den verschiedenen aktuellen politischen Konzepten zum Umgang mit den „Nachbarsprachen“ in der Großregion auf. Sophia Dorka und Julia Frisch nehmen in ihrer Analyse der ersten Jahrgänge die transnationale Berufsausbildung Saarland-Lothringen in den Blick und erläutern die Notwendigkeit, neben strukturellen Besonderheiten grenzüberschreitender (Aus-)Bildungsprojekte vor allem die interkulturellen Herausforderungen wie Sprachkompetenzen, divergierende soziale Wertigkeiten von Bildungsabschlüssen oder auch kulturelle Spezifika von Bewerbungs- und Ausbildungsprozessen in der Umsetzung zu berücksichtigen.

Im dritten Abschnitt - „Blick in die transnationale Bildungspraxis“ - werden konkrete Projekte und Ansätze zur Transnationalisierung von Lernprozessen vorgestellt. Robert A.P. Reuter, Marcus Haberkorn und Valerie Kemp präsentieren mit „Tell Your Town“ ein digitales spielerisches Lernkonzept, mit dem Schüler*innen in Esch-sur-Alzette und Trier gegenseitig ihre Städte auf der Basis von erzählenden Lerngeschichten in einer eigens entwickelten App im Rahmen des Geschichtsunterrichts erkundet haben. Dieser Ansatz verbindet Elemente des spielenden Lernens mit außerschulischen Lernorten und transnationalem Erleben für die Jugendlichen. Birgit Sichelstiel erläutert, wie das Interreg-Projekt „Sesam'GR“ Betriebserkundungen mit binationalen Schülergruppen in der Großregion organisiert und zeigt auf, wie Unternehmen, Schüler*innen und

Schulen von diesem partizipativ und auf der Basis erfahrenden Lernens gestalteten Berufsorientierungsprojekt profitieren können. Im letzten Beitrag diskutiert Nils Grütznert die Notwendigkeit einer europäischen transnationalen Berufsorientierung für Jugendliche im Kontext von Stärkenorientierung und einem Europa der Chancen für die berufliche und persönliche Entwicklung.

Wir danken der Universität der Großregion für die finanzielle Unterstützung der Tagung und des Tagungsbands aus dem UniGR-Fonds für wissenschaftliche Veranstaltungen. Allen Referent*innen und Teilnehmenden gilt unser Dank für die anregenden Beiträge und den grenzüberschreitenden Austausch.

Matthias Busch, Julia Frisch und Anke Wegner
Trier, im September 2019

Themenfeld I:
Konzepte der transnationalen Bildung

Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit – Ein Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Großregion

Anke Wegner (Universität Trier) und Flore Schank (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg)

Der Beitrag stellt ein im Jahr 2018 entwickeltes Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Großregion dar. Es resultiert aus der Kooperation der Autorinnen, die das vorliegende Konzept für das INTERREG-Projekt SESAM`GR und in kontinuierlicher Rückkopplung an die im Rahmen des Projekts mit Fragen der Mehrsprachigkeit befassten transregionalen Arbeitsgruppe entwickelt haben.¹ Das Projekt SESAM`GR zielt auf die Gestaltung der Großregion und die Stärkung der transregionalen Vernetzung der verschiedenen Teilregionen. Mit Blick auf die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation hebt es auf die Vermittlung solcher Kompetenzen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten ab, die es ermöglichen, in der Großregion souverän zu leben und zu arbeiten und diese aktiv mitzugestalten. Um dies zu erreichen, entwickeln die Partner aus Lothringen, dem Saarland, Luxemburg, Rheinland-Pfalz und Belgien je unterschiedliche Maßnahmen und stellen sie der gesamten Bildungsgemeinschaft zur Verfügung.

Das Projekt fokussiert auf drei Schwerpunkte:

- die sprachliche Bildung zugunsten des Umgangs mit und der gemeinsamen Gestaltung der mehrsprachigen Gesellschaft in der Großregion

¹ Das vorliegende Konzept stellt den derzeitigen Stand (April 2019) der Diskussion der Autorinnen mit der Expertengruppe, bestehend aus Fortbildner*innen im Bereich sprachlichen Bildung, dar. In nachfolgenden Schritten der Implementierung können jeweils regionale Spezifika zu Modifikationen und ausgewählten Schwerpunktsetzungen an Schulen und in der Lehrerbildung führen.

- die interkulturelle Bildung zugunsten des besseren Verstehens und des Ausbaus gemeinsamer Perspektiven in der Großregion
- den Zuwachs der beruflichen Mobilität der nachwachsenden Generation

Dass die drei Schwerpunkte miteinander eng verzahnt sind, versteht sich von selbst. Gleichwohl wird im Folgenden nicht im Detail auf jeweilige Bezüge zu Aspekten interkultureller und beruflicher Bildung verwiesen, da die kompakte Darlegung des Konzepts sprachlicher Bildung in der Großregion im Vordergrund steht.

Zunächst wird dem Konzept sprachlicher Bildung im Rahmen des Projekts SESAM'GR die ihm zugrundeliegende Definition von Mehrsprachigkeit vorangestellt. Anschließend werden elementare Zusammenhänge von Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit skizziert, die das vorliegende Konzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Großregion prägen. Mit Bezug hierauf werden sodann drei Dimensionen von Mehrsprachigkeit herausgestellt, die für das pädagogische und didaktische Konzept des Projekts SESAM'GR von zentraler Bedeutung sind. Abschließend werden zentrale Prinzipien professionellen Handelns im Kontext der mehrsprachigen Schule abgeleitet.

1. Definition von Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts SESAM'GR

Mehrsprachigkeit ist ein vielschichtiger Begriff, der unterschiedliche Dimensionen umfasst. Er kann sich sowohl auf die konkrete Sprachverwendung und die sprachlichen Kompetenzen von Menschen als auch auf den vorfindlichen sprachlichen Status quo in spezifischen Lebenswelten, Regionen etc. beziehen. Um die verschiedenen Dimensionen klarer voneinander zu trennen, hat der Europarat zwei unterschiedliche Begriffe eingeführt. Die hier angeführten Begriffsdefinitionen bilden die Grundlage für das dem Konzept zugrundeliegende Verständnis von Mehrsprachigkeit.

The concept of plurilingual competence refers to the Council of Europe's standard distinction between plurilingualism and multilingualism: plurilingualism is the ability to use more than one language – and accordingly sees languages from the standpoint of speakers and learners. Multilingualism, on the other hand, refers to the presence of several languages in a given geographical area, regardless of those who speak them. In other words, the presence of two or more languages in an area does not necessarily imply that people in that area can use several of them; some use only one. (Europarat 2016)

Die synonym verwendeten Begriffe „Multilingualität“ und „Vielsprachigkeit“ beschreiben somit sprachliche Situationen in bestimmten geographischen Gebieten, z.B. jene von mehrsprachigen Staaten wie Luxemburg oder der Schweiz oder auch ganz allgemein die sprachlichen Merkmale einer Gesellschaft, die sich durch die Koexistenz und das Zusammenspiel verschiedener Sprachen auszeichnet, weil in ihr verschiedensprachige Menschen leben und arbeiten. Letzteres ist für alle europäischen Staaten der Fall und trifft in besonderem Maß auf die Großregion zu.

Neben dem Begriff der „gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit“, wie er hier beschrieben wird (Riehl 2014, 12), bezeichnet zudem der Begriff der „institutionellen Mehrsprachigkeit“ den Umstand, dass auf regionaler, nationaler und/oder transnationaler Ebene mehrere Sprachen als Schul- und Arbeitssprachen Verwendung finden, so beispielsweise in Luxemburg die luxemburgische, die französische und die deutsche Sprache.

Der Begriff der „Plurilingualität“ wiederum bezieht sich auf die Verwobenheit der Sprachfähigkeit des Menschen mit vielfältigen sprachlichen Ressourcen und Erfahrungen im Lebensumfeld, mithin auf die komplexen sprachlichen Kompetenzen des Menschen als sprachlich Handelnder in unterschiedlichen Kontexten. Die Unterscheidung führt zu einem Perspektivwechsel, da sich der Fokus von den Sprachen auf die diejenigen verlagert, die diese Sprachen verstehen, sprechen, lesen und/oder schreiben (vgl. Beacco/Byram 2007). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen definiert individuelle Mehrsprachigkeit des Menschen entsprechend als

eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Sprachenerfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. (Europarat 2001, 17)

Diese Begriffsbestimmung bezieht sich auf das gesamte Sprachenrepertoire eines Menschen und schließt somit Fähigkeiten in allen Sprachen mit ein: diejenigen in Familiensprachen², in Schulsprachen sowie in weiteren Sprachen und Sprachvarietäten,

² In mehrsprachigen Kontexten wird häufig der Begriff ‚Familiensprachen‘ verwendet, eine Art ‚Sammelbegriff‘, der alle Sprachen umfasst, die in der Familie der Kinder und Jugendlichen gehört, gesprochen, gelesen und /oder geschrieben werden. Die Verwendung des Begriffs ist der Versuch, der Komplexität und Vielschichtigkeit mehrsprachiger Familienkonstellationen gerecht zu werden (vgl. MENJE 2018, 12).

die im Laufe des Lebens erworben werden. Hierbei kann es sich sowohl um die so genannten Nationalsprachen und Minderheitensprachen, aber auch um Regionalsprachen oder Dialekte etc. handeln. Darüber hinaus wird hier der dynamische Umgang mit Sprachen betont.

Eine der zentralen Zielsetzungen des SESAM'GR Projektes ist es, die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) der Kinder und Jugendlichen in der Großregion zu begleiten und zu unterstützen. Zugleich werden im Rahmen des Projekts damit verbundene Kernaspekte der Schulentwicklung sowie gesellschaftlich relevante Perspektiven einbezogen.

2. Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit

Vor dem Hintergrund der sprachlichen Pluralität der Schülerschaft, die auch in der Großregion zunächst durch die vielfältigen Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen und unterschiedliche Möglichkeiten des Sprachkontakts geprägt ist, erscheint der Bezug auf die Entwicklung von Bildungsgerechtigkeit elementar. Es stellt sich die Aufgabe, Bildungsgerechtigkeit im Bildungswesen zu schaffen und nach Möglichkeit zu sichern und deshalb zuallererst danach zu fragen,

- wie die Institution Schule Bildung und Bildungserfolg möglich macht,
- wie das je spezifische (sprachen)biographische Potenzial Heranwachsender (...) und damit verbundene individuelle Perspektiven und Aspirationen im Rahmen der Schule auf welche Weise Anerkennung finden,
- wie Heranwachsende in der Institution Schule nicht nur zur Selbstbestimmung und (...) Autonomie finden, sondern auch dazu befähigt werden, Gesellschaft zu gestalten. (Dirim/Wegner 2016a, 13)

Mit Blick auf die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerschaft schließt dies eine Gestaltung von Schule und Unterricht ein, die auf

- die gerechte Verteilung von Bildungszugängen und -abschlüssen (Verteilungsgerechtigkeit),
- die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe (Teilhabegerechtigkeit) und
- die Förderung von Subjektautonomie (Anerkennungsgerechtigkeit) zielt (Stojanov 2011, 17ff.).

Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit bilden zentrale Dimensionen der Bildungsgerechtigkeit, und sie bieten je gewinnbringende Ansatzpunkte für die Entwicklung und Implementierung organisatorischer und struktureller, vor allem aber pädagogischer und didaktischer Perspektiven in mehrsprachigen Schulen (vgl. dazu und im Folgenden Dirim/Wegner 2016a und 2016b).

Verteilungsgerechtigkeit meint, bezogen auf die Schule, die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Leistungen und damit auch des gleichen Zugangs zu Bildung, Bildungserfolg und schulischen Abschlüssen. Dass die Gleichbehandlung aller in Schule und Unterricht aber nur bedingt gerecht sein kann, liegt auf der Hand, weil Schülerinnen und Schüler nicht unabhängig von jeweiligen sozialen, familiären Hintergründen agieren können. Die Frage danach, wie ein Ausgleich von durch Herkunft bedingten Bildungsbenachteiligungen geschaffen werden kann (vgl. u.a. Brighthouse 2006; Stojanov 2011, 35ff.; Dirim/Wegner 2016a, 14), gilt es deshalb auch vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Großregion zu beantworten. Das Projekt SESAM'GR schließt vor diesem Hintergrund zunächst an solche Ansätze an, die entwickelt wurden, um Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihres sprachlichen Repertoires³ erhöhte Chancen zur Bildung und auf Bildungserfolg zu gewähren. Dies gilt nicht nur für die Förderung in den Schulsprachen, sondern auch für die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Dirim/Wegner 2016a und 2016b). Die Förderung der Kenntnisse und Fähigkeiten in den Familiensprachen sowie Möglichkeiten zu deren aktiver Einbeziehung werden als wichtiger Ansatz zur Herstellung von mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen verstanden, zumal sie sowohl mit Blick auf den Sprachenunterricht als auch auf den Sachfachunterricht, aber auch darüber hinaus als wichtige Ressource für Bildungsprozesse, den Ausbau von Welt- und Sprachwissen zu begreifen sind (vgl. ebd.).

Eine zweite Dimension von Bildungsgerechtigkeit ist die **Teilhabegerechtigkeit**. Sie betont die Notwendigkeit, dass *alle* Mitglieder eines demokratischen Gemeinwesens an diesem aktiv teilhaben und Gesellschaft mitgestalten (vgl. Gutmann 1987; vgl. Stojanov 2011, 39). Dies schließt ein, dass

³ Das sprachliche Repertoire des Menschen umfasst die Gesamtheit sprachlicher Mittel bzw. alle Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen, die die alltägliche Interaktion prägen und zugleich sozialen Konventionen unterliegen (Gumperz 1964: 138; Busch 2014: 21).

- die nachwachsende Generation in der Lage sein muss, sich in mehrsprachigen Gesellschaften und darüber hinaus zurechtzufinden und deshalb differenzierte Einsichten in und Kenntnisse über die sprachliche Vielgestalt moderner Gesellschaften erlangen sollte,
- individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht mit Blick auf die Orientierung in mehrsprachigen Gesellschaften thematisiert werden muss,
- Schülerinnen und Schüler für Fragen der Gestaltung einer mehrsprachigen Gesellschaft sensibilisiert und dazu befähigt werden, begründet an der Gestaltung einer pluralistischen Gesellschaft teilzuhaben und eine kritische Sprachbewusstheit zu entwickeln, die dies erlaubt,
- alle Schülerinnen und Schüler auch sprachlich dazu zu befähigen, am öffentlichen, politischen Diskurs in den Amtssprachen der Großregion, in der konzeptionell als *lingua franca* gedachten Sprache Englisch und in den je vorfindlichen Sprachen der Großregion teilzuhaben und aktiv mitzuwirken (vgl. Dirim/Wegner 2016a und 2016b).

Zugunsten der Teilhabe aller Bürgerinnen und Bürger an der Gestaltung der Großregion bedarf es deshalb eines Konzepts zur Förderung der Mehrsprachigkeit, das den genannten Aspekten Rechnung trägt.

Über Aspekte der Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit hinaus bildet die Anerkennung der Heranwachsenden als sich bildende Subjekte das Kernanliegen des vorliegenden Konzepts zur Förderung von Mehrsprachigkeit (**Anerkennungsgerechtigkeit**). Die Schaffung gleicher Möglichkeiten für die Autonomie aller Gesellschaftsmitglieder fußt im Kern auf der Entwicklung von Sozialbeziehungen, in denen Heranwachsende moralischen Respekt, Empathie und soziale Wertschätzung erleben (vgl. Stojanov 2011, 40ff.; Honneth 1992). Die Erfahrung solcher Sozialbeziehungen kann als „Triebkraft“ für Bildung und als entscheidende Ressource dafür gesehen werden, dass *alle* Heranwachsenden die spezifischen Prägungen und ggf. Beschränkungen ihrer jeweiligen familiären Sozialisation und Herkunft überschreiten können (Stojanov 2011, 41f.). Die Idee der Anerkennungsgerechtigkeit erfordert deshalb gerade mit Blick auf

die individuelle Mehrsprachigkeit der Heranwachsenden eine gerechtere Gestaltung von Schule und Unterricht. Dies bezieht sich auf die Ermöglichung

- der Entwicklung von Selbstachtung, indem Perspektiven und Belange der Heranwachsenden anerkannt und Partizipation und demokratische Kommunikationsstrukturen in den Bildungsinstitutionen gewährleistet werden (Henkenborg 2007, 109; Wegner 2011, 157),
- der Entwicklung von Selbstvertrauen, indem Formen emotionaler Anerkennung erfolgen, etwa durch ein Klima des Vertrauens, durch die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern und durch pädagogisches Engagement (vgl. ebd.),
- der Entwicklung von Selbstschätzung, die es erfordert, dass auch in Schule und Unterricht eine solidarische Zustimmung zu differenten Lebensstilen, Denkweisen und Aspirationen gewährleistet ist, aber auch die Erfahrung von Kontroversen und Dissens und von konstruktiv, friedlich gelösten Konflikten (vgl. ebd.).

Formen der Anerkennung sind mit Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerschaft allerdings durchaus durch gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse eingeschränkt (vgl. u.a. Dirim/Mecheril 2010). Das Projekt SESAM´GR zielt deshalb auch darauf, in Schule und Unterricht Räume zu schaffen, in denen die unterschiedlichen Bewertungen von Sprachen und hierarchischen Markierungen ihrer Sprecherinnen und Sprecher überwunden werden können. Dies kann u.a. dadurch realisiert werden, dass Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in ihren Familiensprachen als wertvolle Ressourcen beim Lernen weiterer Sprachen betrachtet werden.

Die Perspektive der Bildungsgerechtigkeit im Sinne des gerechten Zugangs zu Bildung und Bildungsabschlüssen, der Befähigung aller zur gesellschaftlichen Teilhabe und der Anerkennung subjektiver Interessen und Ziele in Schule und Unterricht bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die Gestaltung und Fortentwicklung der Bildungsinstitutionen in der Großregion. Dies wird im vorliegenden Konzept mit Bezug auf die individuelle, die institutionelle und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auf pädagogischer und didaktischer, aber auch auf organisatorischer und struktureller Ebene entfaltet.

3. Dimensionen von Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts SESAM'GR

Das Konzept sprachlicher Bildung im Projekt SESAM'GR zielt auf die Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in der Großregion ab. Verschiedene Dimensionen von Mehrsprachigkeit sind für das Projekt von Relevanz:

- die biografische Dimension (individuelle Mehrsprachigkeit),
- die sprachen- respektive bildungspolitische Dimension (institutionelle Mehrsprachigkeit),
- die soziale Dimension (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit).

Die Übergänge zwischen den verschiedenen Dimensionen sind fließend.

3.1 Die biographische Dimension – individuelle Mehrsprachigkeit (Plurilingualität) in der Großregion

Kinder und Jugendliche wachsen in der Großregion vielfach mehrsprachig auf und entwickeln Kompetenzen und Kenntnisse in zwei oder mehreren Sprachen:

- Eine ganze Reihe von Kindern und Jugendlichen wachsen zu Hause mit mehreren Sprachen auf;
- fast alle Kinder und Jugendlichen erwerben zusätzlich zu ihrer Familiensprache/ihren Familiensprachen weitere Sprachen in den Bildungsinstitutionen;
- das sprachliche Repertoire von Kindern und Jugendlichen umfasst in der Großregion oftmals spezifische sprachliche Varietäten.

In unterschiedlichen Kontexten werden Sprachen unterschiedlich genutzt. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche können je nach sozialen Rollen (z.B. Tochter/Sohn, Schülerin, Freund, Praktikantin, Berufstätiger), gesellschaftlichen Kontexten (privat, öffentlich, institutionell), im Rahmen der Schule (etwa in unterschiedlichen Fächern und Lernbereichen) und je nach vorfindlichen sprachlichen Anforderungen (z.B. zuhören, auf Fragen antworten, einen Text verfassen und vortragen) kommunizieren. Sie verfügen je nach Thema, Kontext und Situation über mehr oder weniger ausgeprägte sprachliche Kompetenzen und sie verwenden ihr sprachliches Repertoire mündlich und/oder schriftlich flexibel je nach Anlass und Kommunikationspartnerinnen und -partnern (vgl. Definition von Mehrsprachigkeit, Europarat 2016). Nicht nur der Wechsel

zwischen den Sprachen gehört zum dynamischen Sprachgebrauch eines mehrsprachigen Menschen dazu; auch ist die Kommunikation mehrsprachiger Menschen grundsätzlich durch die Anwendung des gesamten sprachlichen Repertoires, mithin durch die Verzahnung von Elementen vielfältiger sprachlicher Ressourcen im Sinne von Translanguaging (u.a. García, 2009, 140)⁴ geprägt.

Individuelle Mehrsprachigkeit im Sinne „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (vgl. Hu 2003), die auf dem natürlichen Erwerb in mehrsprachigen Familien und in der mehrsprachigen Lebenswelt fußt, stellt eine elementare Ressource zugunsten der (sprachlichen) Bildung von Kindern und Jugendlichen dar. Diese gilt es mit Blick auf den Zugang zu Bildung und Bildungsabschlüssen, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und insbesondere hinsichtlich der Anerkennung des sich bildenden Subjekts konsequent zu fördern.

- (Ein) Ziel sprachlicher Bildung in Schule und Unterricht ist deshalb der Erhalt und die Förderung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten in den Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Sichtbarmachung und Wertschätzung des individuellen Welt- und Sprachwissens durch die aktive Einbeziehung des sprachlichen Repertoires von Kindern und Jugendlichen zwecks Herstellung von Bedeutungen und Bedeutungszusammenhängen ist ein grundlegendes Prinzip der pädagogischen Arbeit. Dies gilt sowohl für den Sprach- als auch für den Sachfachunterricht.
- Schule und Unterricht zielen darauf ab, *allen* Heranwachsenden nicht nur den Erwerb der gängigen Schulsprachen, sondern auch der Sprachen des Nachbarn und der lebensweltlich relevanten Sprachen und ihrer Varietäten zu ermöglichen.

⁴ Ofelia García (2009, 140) definiert Translanguaging wie folgt: “Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential.”

3.2 Die sprachen- resp. bildungspolitische Dimension – institutionelle Mehrsprachigkeit mit Blick auf die verschiedenen Teilregionen der Großregion

Bereits mit Blick auf individuelle Mehrsprachigkeit zeichnet sich die Bedingung und Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit der Bildungsinstitutionen ab. Lernen und Lehren, aber auch das Zusammenleben und gemeinsame Gestalten aller Akteurinnen und Akteure in der Institution erfordert ein Konzept sprachlicher Bildung, das auf die Mehrsprachigkeit aller sowohl als Voraussetzung als auch als Ziel fokussiert.

Ein zentraler Aspekt ist in diesem Zusammenhang die besondere Ausprägung der Bildungssprache, die im schulischen Kontext vorherrschend ist. Bildungssprache meint ein im schulischen Kontext verwendetes formelles, an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiertes Sprachregister (Gogolin/Lange 2011, 111) bzw. solche sprachlichen Mittel und Strukturen, „mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können“ (Fürstenau/Lange 2011, 42). Die Bildungssprache ist zudem Mittel zum Wissenserwerb und jenes Register, über das der Wissenserwerb abgeprüft und zertifiziert wird (Morek/Heller 2012). Der Erwerb und die Anwendung der Bildungssprache schließen damit spezifische Anforderungen an die sprachlichen produktiven und rezeptiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein. Diese werden für die meisten von ihnen zur Herausforderung; für jene, die mit einer oder mehreren Familiensprache(n) aufwachsen, die nicht der/den Schulsprachen entsprechen, werden sie zur doppelten Herausforderung (Feilke 2012, 11).

Grundvoraussetzung für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen ist eine durchgängige Sprachbildung (Gogolin/Lange 2011), die sich durch Kontinuität und Kohärenz auszeichnet. Die Sprachbiographien der Heranwachsenden bilden deshalb einen wesentlichen Ausgangspunkt der pädagogischen und didaktischen Arbeit.

- Sprachenübergreifend: Die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler werden zugunsten des Erwerbs von Bildungs- und Fachsprachen konsequent einbezogen. Der Erwerb jeder weiteren Sprache bezieht vorheriges Sprachenlernen mit ein. Die Sprachen des Nachbarn nehmen in der Großregion einen zentralen Stellenwert ein.

- Fächerübergreifend: Es erfolgt eine fächerübergreifende Verzahnung sprachlichen Lernens, sprachlicher Bildung sowohl im Sprachen- als auch im Sachfachunterricht.
- Lebensbereichsübergreifend: Es erfolgt eine konsequente Verzahnung schulischer und außerschulischer, auch familiärer sprachlicher Bildung.

Im Kontext genannter Aspekte der sprachlichen Bildung und über diese hinaus erfordert die Gestaltung der mehrsprachigen Schule – mittel- und langfristig – außerdem folgende Schwerpunktsetzungen der Schulentwicklung:

- Der Kontinuität sprachlicher Bildung an den Übergängen wird eine hohe Priorität zugeordnet, weil auf diese Weise – und in bildungsbiographischer Perspektive – Schülerinnen und Schüler ihr Sprachrepertoire umfassend zur Geltung bringen und entfalten können (vgl. FÖRMIG 2009)
- Der Einbezug und die Förderung der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in der Großregion bedingt die kohärente, systematische Weiterentwicklung schulinterner Curricula im Sinne eines interdisziplinären, gesamtschulischen Anliegens.
- Die Diversifizierung der Bildungssprachen an den Schulen der Großregion stellt sowohl mit Bezug auf die Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen als auch mit Blick auf die Nachbarsprachen und regionale Varietäten eine mittel- und langfristig zentrale Aufgabe dar. Entsprechende institutionelle Implementierungen wären gemäß den jeweils spezifischen Bedingungen und Zielvorstellungen vor Ort zu definieren.

3.3 Die soziale Dimension – gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Mit Blick auf die Sprachenvielfalt moderner Gesellschaften kann die Notwendigkeit der Förderung von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht wesentlich wie folgt begründet werden:

Die Wissensgesellschaft der Gegenwart ist vielsprachig und in hohem Maße auf sprachliche Bildung angewiesen. Die heranwachsende Generation muss lernen, sich in einer Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Sie dabei zu begleiten ist Teil des gesellschaftlichen Auftrags an die öffentlichen Bildungseinrichtungen insgesamt. (Krumm/Reich 2011, 1)

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit meint nicht nur, aber zunächst das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Sprachen und Sprachvarietäten einer Bevölkerung oder die Verwendung zweier bzw. mehrerer Sprachen und/oder Varietäten in Alltag und in offizieller Funktion, wie sie beispielsweise in Luxemburg vorliegt. Relevant sind damit in diesem Kontext soziale und (bildungs-)politische Implikationen sowie Fragen des Sprachregimes (Busch 2014), die sich auf Funktion und Status sowie auf die Legitimierung und Institutionalisierung der jeweiligen Sprachen in mehrsprachigen Gesellschaften beziehen. Es ist deshalb wichtig, dass alle Gesellschaftsmitglieder in mehrsprachigen Gesellschaften nicht nur souverän kommunizieren können, sondern auch fundierte Kenntnisse und eine reflexive Haltung in Bezug auf Entwicklungen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit erlangen.

Im Rahmen von SESAM´GR betrifft die soziale Dimension von Mehrsprachigkeit zuallererst die Großregion, die Notwendigkeit der gemeinsamen Gestaltung der Großregion und die Befähigung zur Mobilität des Einzelnen in ihr.

- Ein spezifisches Augenmerk der pädagogischen Arbeit gilt deshalb dem Ziel, das Interesse für die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler sowie für die Sprachen des Nachbarn zu wecken und die Vermittlung dieser Sprachen – mittel- und langfristig – zu intensivieren.
- Die Begegnung und der grenzüberschreitende Austausch der Bürgerinnen und Bürger, mithin das Erleben der Vorteile gelebter Mehrsprachigkeit bilden zentrale Eckpunkte der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Grenzregion.
- Darüber hinaus stellt die Orientierung in und die Gestaltung der mehrsprachigen Großregion eine übergreifende Aufgabe der Bildungsinstitutionen dar. Die Entwicklung von Sprachbewusstheit allgemein und kritischer Sprachbewusstheit im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit nimmt dabei in Schule und Unterricht einen zentralen Stellenwert ein.

4. Prinzipien professionellen Handelns im Kontext von Mehrsprachigkeit

Aus den genannten Dimensionen leiten sich die folgenden Grundprinzipien professionellen Handelns in den Klassen und Schulen der Großregion ab, die den Besonderheiten der jeweiligen Kontexte angepasst werden.

4.1 Prinzipien professionellen Handelns mit Blick auf individuelle Mehrsprachigkeit

Zugunsten der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Unterricht nimmt die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern und ihrem sprachlichen Repertoire einen zentralen Stellenwert ein. Demzufolge gelten die folgenden pädagogischen und didaktischen Prinzipien als elementar:

- Wahrnehmung und Anerkennung der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler,
- Nutzen des bestehenden sprachlichen Repertoires (in den Familiensprachen, Schulsprachen etc.) für sprachliches Lernen in weiteren Sprachen,
- Rückgriff auf das bestehende sprachliche Repertoire für den Aufbau und die Entwicklung von Sach- und Fachwissen in unterschiedlichen Lernbereichen,
- Nachdenken über Sprachen und sprachliche Varietäten: Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrnehmen,
- bewusste Nutzung von mehrsprachigen Strategien und Techniken (aus Schüler- und Lehrerperspektive),
- konsequente Förderung individueller Mehrsprachigkeit in Bezug auf vorfindliche lebensweltliche und schulische Sprachen und Varietäten.

Im Zusammenhang mit der Förderung individueller Mehrsprachigkeit sind **vielfältige Gelegenheiten zur Interaktion** zu schaffen. Dies betrifft

- das Lernen der Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander in Schule und Unterricht,
- den Einbezug der Eltern/Familien zugunsten sprachlicher Bildung,
- den Austausch und die Begegnung mit den Nachbarn in der Großregion.

Die Förderung individueller Mehrsprachigkeit erfordert darüber hinaus **unterrichtliche Settings**, in denen

- sinnstiftende Angebote entwickelt werden, die sprachliche Lern- und Bildungsprozesse anregen,

- differenzierte (bedürfnis- und ressourcenorientierte) Zugänge zu Gegenständen und Lehr-/Lernmaterialien (u.a. Sach- und Fachtexten) geschaffen werden,
- individuelle Zugänge zu Bildung ermöglicht werden,
- zugleich eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Themen und Gegenständen, die alle angehen, erfolgt.

4.2 Prinzipien professionellen Handelns mit Blick auf institutionelle Mehrsprachigkeit

Die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit erfordern in der Institution Schule zunächst die folgenden Prinzipien professionellen Handelns:

- **sprachenübergreifend:** Integration familiensprachlicher und bildungssprachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse entlang der Sprachbiographien von Schülerinnen und Schülern und Entfaltung des individuellen Sprachrepertoires,
- **fächerübergreifend:** Sichtbarmachung sprachlicher Anforderungen im Fachunterricht (u.a. in Sach- und Fachtexten) und Progression innerhalb der Fächer über die verschiedenen Schulstufen hinweg,
- **lebensbereichsübergreifend:** Vernetzung der lebensweltlichen Bereiche sprachlichen Lernens/sprachlicher Bildung (Schule, Hort, Verein...).

Im Kontext von sprachlicher Bildung auf Schulebene spielen die folgenden Schwerpunkte der Schulentwicklung eine wichtige Rolle:

- Personalentwicklung zugunsten der Anerkennung/zum Nutzen sprachlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und zur Überwindung von und Reflexion auf vorfindliche Zuschreibungen,
- Curriculumentwicklung im Sinne der sprachen- und fächerübergreifenden Vernetzung, Diversifizierung und Koordination sprachlicher Bildung sowie Gewährung einer jahrgangs- und schulstufenübergreifenden Kontinuität sprachlicher Bildung von der Frühförderung bis zur beruflichen Bildung/zum Studium,

- Erziehungsentwicklung als Förderung von Haltungen und Einstellungen mit Blick auf Mehrsprachigkeit (*éducation à l'empathie et à l'esprit critique, éducation pour la confiance*),
- Organisationsentwicklung, d.h. die Vernetzung der an sprachlicher Bildung beteiligten Akteurinnen und Akteure und die Vernetzung in der Gemeinde und Region, primär jedoch die gemeinsame Fortentwicklung der Schule (*le projet de l'école*).

4.3 Prinzipien professionellen Handelns mit Blick auf gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Die Förderung individueller Mehrsprachigkeit und die Weiterentwicklung institutioneller Mehrsprachigkeit ist letztlich mit Blick auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse wesentlich bedingt durch folgende Prinzipien der Transformation:

- Förderung kritischer Sprachbewusstheit: Reflexion auf Sprachregimes, Ideologien und Aspekte von Macht und Sprache und Einsicht in Zusammenhänge von Sprache und gesellschaftlicher Pluralität,
- Gestaltung pädagogischer und didaktischer Perspektiven, die auf die Schaffung von Gemeinschaft, die gemeinsame Reflexion auf Welt und Selbst abheben,
- partizipative Herangehensweise bezüglich der Gestaltung sprachlicher Bildung und Aushandlung objektiver Anforderungen und subjektiver Interessen (*pédagogie démocratique*)
- gemeinsame Gestaltung einer verantwortungsbewussten, solidarischen und in Bezug auf Zuschreibungen, Stereotypen etc. reflexiven Schule (Dirim/Mecheril 2010).

Gesellschaftliche Transformation und die Befähigung aller Bürgerinnen und Bürger zu ihrer Gestaltung ist in diesen Zusammenhängen wesentlich bedingt durch die Fortentwicklung von

- Verteilungsgerechtigkeit (Brighouse 2006) im Sinne des Zugangs zu Bildung und zur Ermöglichung erfolgreicher Bildungsabschlüsse, auch am Übergang Schule – Beruf,

- Teilhabegerechtigkeit (Gutmann 1987) als Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe und Gestaltung, zur Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs und an der politischen Deliberation,
- Anerkennungsgerechtigkeit als Gewährung von Subjektautonomie in der mehrsprachigen Schule (Stojanov 2011).

Die genannten Prinzipien professionellen Handelns verweisen nicht nur, aber gerade auch mit Blick auf die Mehrsprachigkeit in der Großregion auf zentrale Parameter der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Das Projekt SESAM´GR zielt in seiner Ausrichtung auf die individuelle, die institutionelle und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ab. Zugleich dient es in der Bezugnahme auf Bildungsgerechtigkeit der Fortentwicklung einer pluralistischen Gesellschaft, die den gegenwärtigen Chancen und Herausforderungen des Zusammenlebens Rechnung trägt, und auf die Gestaltung einer demokratischen Gemeinschaft, die sich der Notwendigkeit ihrer Transformation bewusst ist und diese Aufgabe konstruktiv wahrnimmt.

Literatur

- Beacco, Jean Claude/Byram, Michael (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe. Main version. Strasbourg: Council of Europe.
- Brighouse, Harry (2006): Educational Equality and Justice. In: Curren R. (ed.): A Comparison to the Philosophy of Education. Malden et al.: Blackwell, pp. 471-486.
- Bullock, Barbara E./Toribio, Almeida J. (2009) (eds.): The Cambridge Handbook of Linguistics Codeswitching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, Brigitta (2014): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.
- Cook, Vivian (2008): Second Language Learning and Language Teaching. London: Arnold.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Castro-Varela, M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-149.
- Dirim, İnci/ Wegner, Anke (2016a): Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In: Dirim, İnci/Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Opladen: Budrich, S. 11-26.
- Dirim, İnci/Wegner, Anke (2016b): Bildungsgerechtigkeit und der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci/Wegner, Anke (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Opladen: Budrich, S. 198-222.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.

- Europarat (2016): Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Straßburg: Europarat.
- Feilke, Helmut (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln, In: Praxis Deutsch 233, S. 4-13.
- Fürstenau, S./Lange, I. (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graff, P./Wieler, P. (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg: Fillibach Verlag, S. 39-56.
- García, Ofelia (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas (eds): Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local. New Delhi: Orient Blackswan, pp. 128-145.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Gutmann, Amy (1987): Democratic Education. Princeton.
- Henkenborg, Peter (2007): Politische Bildung für die Demokratie. Demokratielernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 106-131.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Krumm, Hans-Jürgen / Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit...
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2018). Sproochlech Bildung am éischte Cycle. Deel 2: D'Kand a seng Sproochen. Luxemburg: MENJE.
- Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund / FÖRMIG Berlin (2009): Materialien zur durchgängigen Sprachbildung. Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen. Berlin.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: ZfAL 2012, S. 67–101.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden.
- Wegner, Anke (2011): Weltgesellschaft und Subjekt. Bilingualer Sachfachunterricht an Real- und Gesamtschulen: Praxis und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ansätze einer grenzüberschreitenden Sprachen- und Kulturdidaktik für die luxemburgische Grundschullehrerausbildung

Nancy Morys (Universität du Luxembourg)

In Luxemburg gibt es kaum ein Gespräch unter Kollegen, unter Eltern auf dem Spielplatz oder beim Smalltalk im Supermarkt, bei dem nicht die Themen Sprache, Mehrsprachigkeit oder Sprachenlernen vorkommen. Im luxemburgischen Bildungssystem findet seit vielen Jahren eine intensive Suche nach didaktischen Ansätzen statt, die zu einem effektiveren Sprachenlernen beitragen, die die sprachliche und kulturelle Heterogenität in den Klassenzimmern als positive Ressource für das Sprachenlernen in der Schule begreifen und die zu größerer Chancengerechtigkeit aller Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erstsprachen beitragen würden.

Dabei fällt auf, dass die Sprachensituation meist lediglich mit Blick auf die nationale Ebene diskutiert wird und der weitere Bildungskontext der Großregion sprachpolitisch und pädagogisch-didaktisch kaum Berücksichtigung findet. Dies ist erstaunlich, da in den Nachbarregionen Lothringen, Saarland, Rheinland-Pfalz, Wallonien und im deutschsprachigen Teil Belgiens genau die Sprachen gesprochen werden, die für den Bildungserfolg von luxemburgischen Schülerinnen und Schülern von entscheidender Bedeutung sind, nämlich Deutsch und Französisch. Die benachbarten Länder der Großregion würden also zahlreiche Gelegenheiten für authentisches Sprachenlernen und eine Auseinandersetzung mit den kulturellen Besonderheiten dieser Regionen bieten.

Auch wenn in diesem Beitrag die luxemburgische Perspektive und die Situation der Grundschullehrerausbildung in Luxemburg im Zentrum steht, soll es darum gehen,

theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsbeispiele einer grenzüberschreitenden Sprachen- und Kulturdidaktik zu skizzieren, welche auf das Lehren und Lernen in allen Teilregionen übertragbar sind.

1. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Großregion als Chance für den Sprachenunterricht

Sieht man sich an, welche Sprachen in den Ländern der Großregion eine Rolle spielen und welche Kulturen in dieser Region zusammenleben, wird deutlich, dass die Großregion einzigartige Chancen für sprachliches und kulturelles Lernen bietet:

Die offiziellen Landessprachen sind Luxemburgisch, Deutsch und Französisch in Luxemburg, Französisch in Lothringen und im wallonischen Teil Belgiens sowie Deutsch im Saarland, in Rheinland-Pfalz sowie im östlichen Teil Belgiens. Je nachdem, wie groß man den Radius zieht, könnte auch Flämisch bzw. Niederländisch hinzugezählt werden.

Neben diesen offiziellen Sprachen spielen viele weitere Sprachen eine Rolle: In den einzelnen Regionen gibt es unterschiedliche Dialekte, in der Berufs- und Alltagswelt werden in bestimmten Berufszweigen weitere Sprachen wie Englisch oder – im Falle Luxemburgs z.B. auch Portugiesisch – benötigt, je nach Zuwanderungsgeschichte in den einzelnen Ländern sind unterschiedliche Immigrationussprachen präsent (Nienaber et al. 2017) und in der Schule werden weitere Fremdsprachen wie z.B. Englisch, Französisch bzw. Deutsch, Spanisch und Italienisch gelernt.

Die sprachliche und kulturelle Heterogenität ist unter den Ländern der Großregion in Luxemburg besonders hoch: Von den knapp 600.000 Einwohnern sind fast die Hälfte ausländischer Herkunft, wobei die häufigsten Familiensprachen Portugiesisch, Französisch und Italienisch sind (Klein et al. 2017). Hinzu kommen täglich 180.000 Berufspendler aus Deutschland, Frankreich und Belgien. In der Schule sind die drei offiziellen Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch entscheidend für Integration und Bildungserfolg, weitere häufig gelernte (Fremd-)Sprachen sind Englisch, Italienisch, Spanisch oder auch Portugiesisch. Luxemburgische Schülerinnen und Schüler

wachsen also, je nach familiärem Hintergrund, mit mindestens vier bis sechs Sprachen auf, wobei die in der Schule gelernten Bildungssprachen Deutsch und Französisch für einzelne Sprachgruppen eine enorme Hürde darstellen und als Selektionskriterium zu Bildungsungleichheit beitragen.

Die sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Großregion erhält durch wirtschaftliche und kulturelle Faktoren eine besondere Dynamik, z.B. durch die Mobilität der Grenzpendler, durch Wohnimmigration, durch Beschulung von Kindern im benachbarten Ausland oder binationale Schulen wie das Deutsch-Luxemburgische Schengen-Lyzeum Perl, durch Zuwanderung sowie durch Freizeitaktivitäten, persönliche oder familiäre Kontakte, Kulturangebot oder grenzüberschreitendes Einkaufen (Wille et al. 2018; Wille 2017; Nienaber et al. 2017).

Für den Sprachenunterricht in allen Ländern der Grenzregion bedeutet dies, dass unzählige Lerngelegenheiten für das Sprachenlernen sowie für lebensweltliche Erfahrungen mit einer dynamischen Mehrsprachigkeit quasi vor der Haustür liegen. Wenn es gelingt, den Sprachenunterricht zu öffnen und das Sprachenlernen mit authentischen Lernsituationen außerhalb der Klassenzimmertüren zu verbinden, bietet die Großregion optimale Ausgangsbedingungen für die Entwicklung einer grenzüberschreitenden Sprachen- und Kulturdidaktik.

Wir wissen jedoch, dass interkulturelle und sprachliche Bildungsprozesse kein Selbstläufer sind. Badstübner-Kizik (2016, 111) spricht in diesem Zusammenhang vom „Trugschluss der sog. Kontakthypothese“ und weist darauf hin, dass intensive und umfangreiche Kontakte mit dem jeweils „Anderen“ nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen oder besserer Interaktionsfähigkeit führen.

Notwendig ist es, die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern durch entsprechende didaktisch-methodische Aufgabenformate zu begleiten und einen bewussten und reflektierten Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität anzuregen. Dafür benötigen wir einerseits eine Didaktik, welche die sprachlichen und kulturellen Kontextbedingungen der Großregion berücksichtigt und die vorhandenen Potentiale für das Lernen aktiviert. Andererseits brauchen wir Angebote innerhalb der

Lehreraus- und -fortbildung, durch welche Lehrerinnen und Lehrer die Gelegenheit erhalten, diese didaktischen Konzepte kennenzulernen, in ihren Klassen zu erproben, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

2. Theoretische Ansätze für eine grenzüberschreitende Sprachen- und Kulturdidaktik

Damit die Grenzregion SaarLorLux als Lernort didaktisch genutzt werden kann, lassen sich vorhandene Konzepte der Allgemeinen Didaktik und der Sprachendidaktik adaptieren und für eine grenzüberschreitende Sprachen- und Kulturdidaktik weiterentwickeln:

2.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zielen darauf ab, sämtliche sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und für das Lernen weiterer Sprachen zu mobilisieren (vgl. z.B. Candelier 2009; García et al. 2015; Krifka et al. 2014; Reich et al. 2013), sprachenübergreifende Vernetzungen und Synergieeffekte beim Lernen unterschiedlicher Sprachen anzustreben (vgl. z.B. Degache 2006; Bär 2009; Hufeisen et al. 2005) sowie sprachliches und fachliches Lernen effektiv miteinander zu verknüpfen (vgl. z.B. Breidbach et al. 2013; Geiger-Jaillet et al. 2016; Lyster 2007; Michalak et al. 2015).

Der Lernkontext der Großregion bietet dafür ideale Bedingungen: Der Reichtum der Sprachen und Kulturen in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann genutzt werden, um über gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit in der Großregion nachzudenken. Die eigenen Sprachenressourcen und Sprachlernerfahrungen können für das Lernen der Sprachen der Nachbarländer mobilisiert werden. Und verbreitete Vorstellungen von Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit können anhand konkreter Alltagserfahrungen hinterfragt werden.

Das Sprachenlernen in der Großregion kann z.B. durch sprachvergleichende Ansätze effektiver gestaltet werden: So können z.B. Schülerinnen und Schüler mit italienischer

oder portugiesischer Erstsprache in luxemburgischen Klassenzimmern ihre Sprachressourcen für das Französischlernen nutzen. Durch den Vergleich von Deutsch und Luxemburgisch oder Flämisch können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen einer Sprachfamilie bewusst gemacht werden.

2.2 Interkulturelles Lernen

Das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen in der Großregion bietet zudem viele Anknüpfungspunkte für Interkulturelles Lernen (vgl. z.B. Hu et al. 2009; Byram 1997; Eberhardt 2013). Bezogen auf den Kontext der Großregion könnte es darum gehen, Wissen über die Kulturen der Nachbarländer aufzubauen (savoirs), Einstellungen positiv zu verändern und Neugier, Offenheit und Toleranz zu fördern (savoir être), die Fähigkeit zu erweitern, die unterschiedlichen Kulturen innerhalb der Grenzregion zu verstehen (savoir comprendre), die Fähigkeit auszubauen, neues Wissen über die Großregion und die sprachlich-kulturellen Besonderheiten in den einzelnen Ländern zu erwerben (savoir apprendre) und kulturelle Phänomene kritisch reflektieren zu können (savoir s'engager) (Byram 1997).

Ziel des interkulturellen Lernens ist es nicht nur, die jeweils anderen Kulturen zu verstehen, sondern in dieser Auseinandersetzung auch die Besonderheiten der eigenen Kultur wahrzunehmen. Durch den Vergleich der Kulturen kann der Blick für bestimmte gesellschaftliche Themen (z.B. Immigration, Vorurteile, ...) geschärft werden. Interkulturelle Unterrichtseinheiten zu diesen Themen können dazu beitragen, die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, gesellschaftliche Themen differenzierter zu betrachten und das kulturelle Zusammenleben in der Großregion konstruktiver zu gestalten.

Eine Erweiterung hat das Konzept durch den Begriff der „Transkulturalität“ (Erfurt 2016; Ehlich et al. 2015; Yada-Rhout 2016) erfahren: Dieses ermöglicht es z.B. Lehrenden, einen differenzierteren Blick auf die kulturell hybriden Identitäten von Schülerinnen und Schülern in einem komplexen Lernkontext wie der Großregion zu werfen. So können z.B. Schülerinnen und Schüler mit sog. Migrationshintergrund in den Klassenzimmern der Großregion, welche häufig mit mehreren Kulturen aufwachsen und in

unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Sprachen in Kontakt sind, nicht immer eindeutig bestimmen, was an ihnen „Luxemburgisch“, „Portugiesisch“, „Türkisch“ oder „Deutsch“ ist. Eine transkulturelle Perspektive auf diese komplexen (Sprachen-)Biographien ermöglicht es somit, die gesamten sprachlichen und kulturellen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern sowie deren dynamisches Zusammenspiel differenziert wahrzunehmen.

2.3 Kontaktdidaktik, fächerübergreifendes und inhaltsorientiertes Lernen

Die sog. „regionale Kontaktdidaktik“ (Badstübner-Kizik 2016) ist ein Ansatz, welcher ursprünglich im Kontext der deutsch-polnischen Grenzregion für das Fach Deutsch als Fremdsprache konzipiert wurde, der jedoch auf andere Grenzregionen übertragbar ist. Unter „Kontakten“ werden Begegnungen mit potentiell fachrelevanten Inhalten, Lerngegenständen und Trägern (Personen) didaktischer Prozesse verstanden (ebd., 110). Im Sinne eines inhaltsorientierten, fächerübergreifenden Lernens sollen kulturell bedeutsame Themen und Inhalte identifiziert werden, welche hinsichtlich der spezifischen lokalen und regionalen Lernumgebungen differenziert werden und die ein besonderes kulturspezifisches „Reizpotential“ besitzen (ebd., 113).

In Frage kommen hier authentische Dokumente, Objekte, Texte aller Art, Personen, Orte oder Ereignisse, welche eine grenzüberschreitende Bedeutung haben oder Spuren des jeweils „Anderen“ enthalten und welche somit eine multiperspektivische, mehrsprachige Annäherung ermöglichen (ebd., 117). Die Schülerinnen und Schüler können z.B. zu bestimmten historischen oder aktuellen Ereignissen recherchieren, Interviews mit Personen führen, die eine „grenzüberschreitende“ Biographie haben und mehrere Kulturen vereinen, eine mehrsprachige, multiperspektivische Stadtführung erarbeiten oder die gegenseitige Wahrnehmung in benachbarten Regionen anhand von Zeitungsartikeln oder Umfragen untersuchen.

2.4 Austausch- und Begegnungsdidaktik

Besonderes Potential für das sprachliche und interkulturelle Lernen in der Großregion bietet die sog. Austausch- und Begegnungsdidaktik (Grau 2010; Fellmann 2015), auch bekannt unter dem Begriff des „Schüleraustauschs“. Der Austausch zwischen zwei oder mehreren Klassen aus unterschiedlichen Ländern muss dabei nicht real, sondern

er kann auch virtuell, z.B. in Form von E-Mail-Korrespondenz, erfolgen. Um die besonderen Lernpotentiale ausschöpfen zu können, die Schülerinnen und Schüler sprachlich und inhaltlich auf die Treffen vorzubereiten und die Begegnungen im Nachhinein angemessen reflektieren zu können, muss der Austausch zwischen den Schülergruppen mit entsprechenden Aufgabenformaten in den Vor- und Nachbereitungsphasen didaktisiert werden.

Im Kontext der Großregion könnten z.B. zwei, drei oder gar vier Klassen aus Frankreich, Deutschland, Belgien und Luxemburg über ein oder auch mehrere Schuljahre hinweg zusammenarbeiten, gemeinsam ausgewählte Themen zur Großregion multiperspektivisch bearbeiten und ihre Ergebnisse in unterschiedlichen Arbeitsphasen vergleichen. Die geographische Lage erlaubt es, auch kurze Begegnungen zwischen den Klassen der vier Länder zu organisieren. So wäre es auch möglich, sich einmal pro Woche zu treffen und Themen aus dem regulären Geschichtsunterricht gemeinsam aus unterschiedlichen Perspektiven zu bearbeiten.

2.5 Exkursionsdidaktik

Auch bei der Exkursionsdidaktik (Busch 2016; Klein 2015; Stolz et al. 2018) ist es das Ziel, den Klassenraum zu verlassen und mit den Schülerinnen und Schülern ausgewählte gesellschaftliche Themen an außerschulischen Lernorten zu erarbeiten.

Wie bei der Begegnungsdidaktik ist es wichtig, die Exkursion sprachlich und inhaltlich vor- und nachzubereiten, sodass sich die Schülerinnen und Schüler am Exkursionsort handlungsorientiert, problemorientiert und konstruktivistisch mit der Thematik auseinandersetzen können.

Der Lernkontext der Großregion bietet ein besonderes Potential, da innerhalb von Tagesausflügen eine Vielzahl von Zielorten in vier Ländern erreicht werden kann. Damit bei den Schülerinnen und Schülern lernstiftende Perspektivwechsel angestoßen werden, sind auch hier der Vergleich der Zielkultur mit der eigenen Kultur und die thematische Schwerpunktsetzung zentral. Als Exkursionsorte in der Großregion eignen sich z.B. ehemalige Industrieanlagen der Stahlindustrie, Kunstmuseen oder geschichtliche Ausstellungen, Bahnhöfe und Flughäfen, Naturlandschaften, Betriebe oder Geschäfte, welchen man sich jeweils mit einer spezifischen Fragestellung nähern kann. Ein Ziel

der Exkursionen kann es sein, Schülerinnen und Schülern, welche sich normalerweise nicht über die Grenzen der eigenen Region hinausbegeben, zu zeigen, welche persönlichen und beruflichen Perspektiven die jeweiligen Nachbarregionen bieten können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle vorgestellten Ansätze eine Öffnung des Unterrichts erfordern. Wenn die Großregion als Lernort genutzt werden soll, müssen die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, die Grenzen des Klassenraums zu verlassen und sich mit Themen zu beschäftigen, die sie in ihrer näheren Lebenswelt vorfinden. Die Öffnung des Unterrichts erfolgt dabei jedoch nicht nur durch das Verlassen des Schulgebäudes, sondern auch in methodischer Hinsicht, indem die Schülerinnen und Schüler konstruktivistisch an eigenen Fragestellungen arbeiten und ihre Lernprozesse eigenverantwortlich gestalten.

Zudem ist es wichtig, dass die vorgestellten Ansätze an den konkreten Kontext der Großregion angepasst werden, sodass die spezifischen regionalen Lernchancen erkannt und genutzt werden können.

Und schließlich gilt es, bei jedem gewählten Thema und jeder Methode zu klären, welche spezifischen Lernziele bei Schülerinnen und Schülern aus den unterschiedlichen Ländern der Grenzregion angestrebt werden können: Unter Umständen können sich bei der Erarbeitung ein und desselben Themas bei saarländischen, luxemburgischen, französischen, wallonischen und rheinland-pfälzischen Lernenden jeweils andere Erkenntnisse ergeben.

3. Die sprachendidaktische Ausbildung der luxemburgischen Grundschullehrenden – Potentiale, Herausforderungen und Perspektiven für eine grenzüberschreitende Sprachen- und Kulturdidaktik

Damit eine grenzüberschreitende Sprachen- und Kulturdidaktik nachhaltig implementiert werden kann, ist es notwendig, zukünftige Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren. Am Beispiel der Grundschullehrerausbildung an der Universität Luxemburg soll

im Folgenden gezeigt werden, wie die oben skizzierten didaktischen Konzepte adaptiert werden können und welche Potentiale und Herausforderungen für die Entwicklung einer solchen Didaktik derzeit bestehen:

An der Universität Luxemburg durchlaufen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer der „Ecole fondamentale“ (Vor- und Grundschule) einen vierjährigen Bachelor-Studiengang (BScE, Bachelor en Sciences de l'Education):

Sie werden als „Generalisten“ ausgebildet, da sie alle Unterrichtsfächer und alle drei Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch in allen Altersstufen von der Vor- und Grundschule bis zu 17-jährigen Schülerinnen und Schülern im sog. „Voie préparatoire“ (entspricht der Haupt- bzw. Realschule) unterrichten.

Die Studierenden absolvieren in jedem Studiensemester ein vier- bis sechswöchiges Praktikum, sie lernen somit von Anfang an die Unterrichtspraxis an den Schulen sowie die Ressourcen, Kompetenzen und Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassenstufen kennen.

Im 3. oder 4. Studiensemester verbringen die Studierenden ein Semester an einer Universität im Ausland, wobei es allerdings zu den Vorgaben gehört, dass sie gerade nicht an einer Universität der Großregion bleiben, sondern weiter entfernte akademische Kontexte kennenlernen sollen. Als Nachteil für die vorliegende Thematik ergibt sich dadurch, dass die Vernetzungsmöglichkeiten der Lehrenden in der Großregion unterbunden werden.

Der Studiengang ist wissenschaftlich und berufspraktisch gleichermaßen ausgerichtet: Es gibt eine enge Kooperation mit den Praktikumsschulen und Ausbildungslehrerinnen und -lehrern sowie viele unterrichtspraktische Ausbildungsinhalte. Gleichzeitig werden die Studierenden angeleitet, wissenschaftlich zu arbeiten, eigene Forschungsprojekte zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, wissenschaftliche Hausarbeiten zu schreiben und ihre eigene Praxisarbeit theoriegeleitet zu reflektieren.

Vor drei Jahren hat das Bildungsministerium einen zwei- bzw. dreijährigen „stage“ (Referendariat) eingeführt, in welchem Berufsanfänger nach ihrem Studium Fortbildungsangebote erhalten und bei ihrem Berufseinstieg begleitet werden.

Hinsichtlich der sprachendidaktischen Ausbildung, welche eine von fünf weiteren Fachbereichen ist, erhalten die Studierenden ein breites Spektrum an didaktischen Grundlagen, z.B. in den Bereichen Alphabetisierung und Schriftspracherwerb, Spracherwerb, Zweit- und Fremdsprachendidaktik, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Literatur- und Lesedidaktik sowie Förderung von Mündlichkeit. Die Studierenden erarbeiten sich in wenigen Seminaren sämtliche sprachendidaktische Grundlagen, die sie für den komplexen mehrsprachigen Kontext an luxemburgischen Grundschulen benötigen. Das Stundenkontingent reicht allerdings im Moment nicht aus, um spezifische Themen wie das Lernen und Lehren in der Großregion im Curriculum zu etablieren, sodass entsprechende Fortbildungsangebote auch in späteren Phasen der Lehrerausbildung angeboten werden sollten.

Diese Ausgangsbedingungen der luxemburgischen Lehrerausbildung bieten vielseitige Potentiale, gleichzeitig jedoch auch Herausforderungen für die Entwicklung einer grenzüberschreitenden Sprachen- und Kulturdidaktik, welche im Folgenden unter Bezugnahme auf die in Kapitel 2 vorgestellten Konzepte aufgezeigt werden sollen:

3.1 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Eine positive Voraussetzung ist, dass luxemburgische Grundschullehrende hochgradig mehrsprachig sind: Ihre individuellen Sprachenbiographien zeigen, dass sie z.T. vier bis sieben Sprachen sprechen und grundsätzlich ein positives Verhältnis zur eigenen sowie zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit haben (Morys 2012, 2014). Aufgrund ihrer Unterrichtserfahrungen in den drei Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und ihren Praktika in unterschiedlichen Alters- und Schulstufen sind sie für die sprachliche und kulturelle Heterogenität in luxemburgischen Klassenzimmern sensibilisiert. Diese Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit können als Voraussetzung für den Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze im eigenen (Sprachen-)Unterricht gesehen werden.

Trotz dieser beeindruckenden individuellen Mehrsprachigkeit lassen sich Herausforderungen auf der Ebene der Einstellungen identifizieren, welche den didaktischen Ansätzen einer grenzüberschreitenden Sprachen- und Kulturdidaktik entgegenstehen:

Studien zu den Sprachenbiographien der Studierenden sowie ihre Äußerungen in Diskussionen oder Seminararbeiten zeigen, dass viele Studierende auch über negative Spracheinstellungen, Sprachideologien und – trotz eigener Mehrsprachigkeit – über monolinguale Unterrichtsvorstellungen verfügen (Morys 2012, 2014). Viele Studierende haben Abneigungen gegen das Französische, was häufig mit negativen Lernerfahrungen während der eigenen Schulzeit begründet wird. Sprachideologien wie z.B. die Befürchtung, dass die luxemburgische Sprache durch die Präsenz des Französischen in der Gesellschaft verdrängt und aussterben könnte, sind unter den Studierenden verbreitet (ebd.). In ihren Sprachenbiographien finden sich vereinzelt negative Einstellungen gegenüber Grenzpendlern, vor allem französischer Sprache, welchen vorgeworfen wird, in Luxemburg zu arbeiten, ohne jedoch die luxemburgische Sprache zu lernen (ebd.). In Semindiskussionen, schriftlichen Arbeiten oder Unterrichtsplänen zeigt sich, dass – vor allem am Anfang der Professionalisierung – die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht immer positiv bewertet wird.

Um Lehrende für das Lehren und Lernen im mehrsprachigen Kontext der Großregion zu professionalisieren, ist es in der Lehrerbildung notwendig, die vorhandenen Spracheinstellungen, Sprachideologien und Unterrichtsvorstellungen zu reflektieren und anhand von Wissen über die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Großregion sowie über mehrsprachigen Spracherwerb zu hinterfragen.

3.2 Interkulturelles Lernen

Eine Stärke der luxemburgischen Lehrerbildung ist es, dass die Studierenden durch ihre Praktika von Anfang ihres Studiums an mit der kulturellen Vielfalt in luxemburgischen Klassenzimmern in Kontakt kommen. Sie lernen, anhand von Lerngruppenanalysen und durch praktikumsbegleitende Seminare, die kulturellen und sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und sind sich von Anfang an bewusst, dass sie im späteren Berufsleben in kulturell heterogenen Klassen unterrichten werden. Diese Erfahrungen sollten in Seminaren zum Interkulturellen Lernen stärker theoretisch fundiert werden. Konzepte zum Kulturlernen sind allerdings im

Sprachcurriculum des BScE derzeit nicht explizit verankert, sie bilden lediglich punktuell in Seminaren zur Mehrsprachigkeit, zur Literaturdidaktik oder zum Zweit- und Fremdsprachenlernen einen von mehreren Schwerpunkten.

Auch durch den luxemburgischen Lehrplan für die Vor- und Grundschule (*plan d'études*) und durch Sprachlehrwerke werden Studierende bisher kaum angehalten, kulturelle Inhalte in ihren Klassen zu thematisieren. In den gängigen Lehrwerken für den Sprachenunterricht finden Lehrende wenig bis keine Anregungen für transnationale/grenzüberschreitende Themen, Aktivitäten und Projekte. Besonders die bisherigen Französischlehrwerke für die Grundschule wirken so gut wie „kulturfrei“ und binden das Sprachenlernen nicht ausreichend an den konkreten Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler an. Ein Vorschlag für die Materialentwicklung wäre insofern, in den Deutsch- und Französischlehrwerken stärker zu thematisieren, von wem und in welchen Kontexten in Luxemburg Deutsch bzw. Französisch gesprochen wird oder welche kulturellen und sprachlichen Beziehungen zu den Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Belgien bestehen.

Neuere Sprachlehrwerke – z.B. das neue Französischlehrwerk für den Cycle 2 „Salut, c'est parti!“ (MENJE 2018) oder das Deutschlehrwerk „Sprachfuchs“ (MENFP 2013) – enthalten bereits Elemente eines „Overture aux langues“-Ansatzes (Tonnar et al. 2010), d.h. mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgaben oder Impulse wie z.B. Begrüßungen in mehreren Sprachen, linguistische Vergleiche zwischen den Sprachen der Schülerinnen und Schüler und es wird versucht, die Heterogenität in luxemburgischen Schulklassen in den Illustrationen und Aufgaben abzubilden. Einzelne kulturell relevante Themen sind zudem in den Materialien zum „Vie et Société“-Unterricht (MENJE 2017) zu finden, allerdings fehlt auch hier eine grenzüberschreitende Perspektive. Die Materialien geben Lehrenden Impulse für die Behandlung kultureller Themen wie z.B. „Feiern in Luxemburg“ (MENJE 2017, 44). Um den Schülerinnen und Schülern eine kultur- und ländervergleichende Perspektive zu ermöglichen, müssten Lehrende das Material jedoch durch eigene Recherchen ergänzen.

3.3 Kontaktdidaktik, inhaltsorientiertes und fächerübergreifendes Lernen

Im Sinne der oben beschriebenen Kontaktdidaktik ist es sinnvoll, die sprachlichen Fächer mit bestimmten Sachfächern zu verbinden, z.B. mit dem neu eingeführten Fach „Vie et Société“, sodass gesellschaftliche oder geschichtliche Themen im Zusammenhang mit der Großregion behandelt werden können. Als Generalisten sind luxemburgische Grundschullehrende in der Lage, sprachen- und fächerübergreifend zu arbeiten. Sie kennen die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse in allen Sprachen und Fächern und unterrichten ihre Klasse die meiste Zeit des Tages. Dies bietet die Möglichkeit für Projektarbeit und themenzentriertes Lernen sowie für eine Öffnung des Unterrichts, wie sie für die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Leben in der Großregion notwendig ist.

Bisher liegen keine empirischen Untersuchungen vor, inwiefern Lehrende in den Grundschulen tatsächlich sprachen- und fächerverbindend arbeiten und welche Themen sie in ihren Klassen behandeln. Von einzelnen Schulen ist bekannt, dass das Projektlernen explizit zum Schulkonzept gehört. Konkrete Unterrichtsbeispiele müssten jedoch wissenschaftlich dokumentiert und für die Lehrerbildung zugänglich gemacht werden, sodass Studierende Beispiele guter Praxis kennenlernen und in einem weiteren Schritt selbst planen und durchführen können. Es wäre auch sinnvoll, in Zusammenarbeit mit einzelnen Schulen explizit Themen und Projekte zur Großregion zu erarbeiten und die Lernpotentiale in einem Forschungsprojekt wissenschaftlich zu erheben.

3.4 Austausch- und Begegnungsdidaktik

Damit Lehrende Austausch- und Begegnungsprojekte innerhalb der Großregion anleiten können, benötigen sie Netzwerke und – im Idealfall – eigene positive Austausch Erfahrungen. Dies wird in der luxemburgischen Lehrerbildung bisher nur punktuell geleistet:

So gab es z.B. über zwei Studienjahre hinweg eine Kooperation mit der Lehrerbildung an der Universität Saarbrücken. Perspektivisch wäre es sinnvoll, einen solchen Austausch von Lehrenden innerhalb der Grenzregion im Curriculum des BScE zu ver-

ankern und transnationale Seminare zu gemeinsamen Themen verpflichtend einzuführen. Als Inhalte dieser grenzüberschreitenden Seminare eignen sich z.B. der Vergleich der Lehrerausbildungssysteme in den unterschiedlichen Ländern, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die sprachlich-kulturelle Heterogenität in den Schulklassen der Großregion oder die Reflexion der eigenen Sprachlernbiographien und interkulturellen Erfahrungen. Bisherige Erfahrungen dieser Austauschseminare zeigen, dass der Perspektivwechsel und das vergleichende Vorgehen bei der Erarbeitung eines Themas produktive Lernprozesse freisetzen kann. So war es z.B. für die luxemburgischen Studierenden einerseits sehr motivierend, für ihre Mehrsprachigkeit wertgeschätzt zu werden, da die Studierenden sich der Vorteile selbst nicht immer bewusst sind. Andererseits war es für sie interessant, die bildungspolitischen Ziele im Saarland und die Einstellungen der saarländischen Studierenden zur sog. „Frankreichstrategie“ kennenzulernen, die zu diesem Zeitpunkt im Saarland diskutiert wurde.

Eine weitere Öffnung der Seminare an der Universität Luxemburg ergibt sich durch die Initiative des Fachbereichs Didaktik der Gesellschaftswissenschaften der Universität Trier, an welcher es seit 2017 in den Lehramtsstudiengängen das Zusatzzertifikat „Leben und Lernen in der Großregion“ gibt. Das Zusatzzertifikat qualifiziert Lehramtsstudierende aller Fächer die Großregion als Bildungslandschaft für interkulturelles, europapolitisches und fachspezifisches Lernen zu erschließen und Lernende auf eine europäische Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. Neben Praktika absolvieren die Studierenden hierzu Veranstaltungen zu landeskundlichen, interkulturellen und didaktischen Themen sowie zu Strategien transnationaler und regionaler Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl an der Universität Trier als auch bei Partnerinstitutionen in der Großregion. Einzelne sprachendidaktische Seminare an der Universität Luxemburg wurden von Studierenden der Universität Trier besucht. Durch die Anwesenheit, die Fragen und inhaltlichen Beiträge der Trierer Studierenden wurden Perspektivwechsel angeregt und die Diskussionen wesentlich reflektierter, als dies normalerweise der Fall ist, wenn die Studierenden als homogene Gruppe „unter sich“ bleiben. Der Austausch von Studierenden oder Studierendengruppen innerhalb eines solchen Zusatzzertifikats wäre insofern auch für die luxemburgische Seite ein interessanter Baustein für eine grenzüberschreitende Sprachen- und Kulturdidaktik.

In Studiengang BScE werden derzeit Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Hochschulen im angrenzenden französischsprachigen Teil Belgiens diskutiert, v.a. mit der „Haute École Robert Schuman“ in Virton. Dies scheint insofern sinnvoll, als dass ein großer Teil der luxemburgischen Vor- und Grundschullehrenden ihre Ausbildung an diesen Hochschulen in Belgien absolviert und dann über den „Concours“ (Zugangsprüfung) am luxemburgischen Bildungsministerium eine Stelle im luxemburgischen Schulsystem erhält. Lehrende von der Universität Luxemburg und Lehrende aus belgischen Hochschulen arbeiten also in den Grundschulen zusammen; die Art, die Dauer und die didaktische Ausrichtung an den Ausbildungsstätten sind jedoch unterschiedlich. Eine Kooperation könnte für die Studierenden nicht nur die Möglichkeit bieten, die unterschiedlichen Ausbildungssysteme miteinander zu vergleichen und ausgewählte Seminarinhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Vielmehr könnten die Lehrenden aus beiden Ländern durch eine frühzeitige Zusammenarbeit ihre Netzwerke für interkulturelle Projekte, Austausch-/ Begegnungsdidaktik oder Sprachpartnerschaften ausbauen.

3.5 Exkursionsdidaktik

Das Konzept der Exkursionsdidaktik ist niedrighschwellig in unterschiedlichen Seminaren des BScE-Studiengangs verankert, z.B. durch Museumsbesuche oder durch Kontakte zu Experten außerhalb der Uni.

In einem sprachendidaktischen Seminar mit dem Titel „Europa entdecken in Luxemburg“ konnten in Zusammenarbeit mit zwei sechsten Klassen aus dem Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeum in Perl Exkursionen geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Die Studierenden haben sich in unterschiedliche Themen zur Europäischen Union eingearbeitet und an unterschiedlichen Exkursionsorten in der Stadt Luxemburg gezeigt, welche Beziehungen diese Orte zu Europa aufweisen. Die Schülerinnen und Schüler konnten an zwei Projekttagen an unterschiedlichen Exkursionen teilnehmen: Im Angebot gab es z.B. einen Rundweg auf den Spuren von Robert Schuman, eine Exkursion zum Bahnhof in Luxemburg-Stadt, wo es um die Themen Grenzpendler, Reisen und grenzüberschreitender Handel heute und in der Vergangenheit ging, ein Atelier am Dicks-Lentz-Denkmal an der „Place d’armes“, wo nationale und europäische Symbole wie die National- und Europahymne thematisiert wurden,

oder einen Ausflug zur „Grand-rue“, wo die Lernenden untersuchen konnten, welchen Einfluss Europa und der Freihandel im Schengen-Raum auf die Geschäftswelt haben.

Die Studierenden haben durch diese Seminarform die Möglichkeit erhalten, sich anhand von realen Orten in historische und aktuelle gesellschaftliche Themen einzuarbeiten, diese Orte didaktisch zu lesen und für Lernende so aufzubereiten, dass positive und authentische Lernprozesse angestoßen werden konnten.

4. Fazit

Die vorgestellten Beispiele zeigen, dass es innerhalb der luxemburgischen Grundschullehrerausbildung bereits vielseitige Initiativen und Anknüpfungspunkte für eine grenzüberschreitende Sprachen- und Kulturdidaktik gibt, dass es jedoch notwendig ist, diese Initiativen systematisch auszubauen und strukturell in der Lehrerausbildung zu implementieren. Darüber hinaus ist es notwendig, in der Curriculum- sowie in der Material- und Lehrwerkentwicklung grenzüberschreitend zu denken und durch entsprechende Themen mehrperspektivische Zugänge zu schaffen. Insbesondere für den luxemburgischen Schulkontext ist es lohnenswert, den deutsch- und französischsprachigen Raum der Großregion für das Sprachen- und Kulturlernen zu nutzen und somit von den vielseitigen authentischen Lerngelegenheiten zu profitieren.

Literatur

Badstübner-Kizik, Camilla (2016): Gemeinsam lernen im Grenzbereich? Zu den Grundlagen einer regionalen KontaktDidaktik. In: Busch/Lis/Teichmüller (Hg.), S. 110-126.

Bär, Marcus (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr.

Breidbach, Stephan; Viebrock, Britta (Hg.) (2013): Content and language integrated learning (CLIL) in Europe. Research perspectives on policy and practice. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Busch, Matthias; Lis, Tomasz; Teichmüller, Nikolaus (Hg.) (2016): Bildung grenzenlos vernetzen. Transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen. Schloß Trebnitz Bildungs- und Begegnungszentrum e.V.

- Busch, Matthias (2016): Grenzregionen entdecken. Exkursionsdidaktische Grundlagen transnationaler Bildungsarbeit. In: Busch/Lis/Teichmüller (Hg.), S. 163-172.
- Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel (2009): Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen. Überarbeitete und aktualisierte Fassung. Straßburg: Europarat.
- Degache, Christian (2006): Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues. Grenoble: LIKILEM, Université Grenoble.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Ehlich, Konrad; Foschi Albert, Marina (2015): Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches. Münster: Waxmann.
- Erfurt, Jürgen (2016): Le concept de transculturalité: un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue. In: Hélot, Christine; Erfurt, Jürgen (Hg.): L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques. Strasbourg: Editions Lambert-Lucas, S. 592-609.
- Fellmann, Gabriela (2015): Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz. Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- García, Ofelia; Wei, Li (2015): Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth; García, Ofelia (Hg.): The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. Wiley/Blackwell, S. 223-240.
- Geiger-Jaillet, Anemone; Schlemminger, Gérald; Le Pape-Racine, Christine (2016): Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques: approche CLIL-EMILE. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Grau, Maike (2010): Austausch- und Begegnungsdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, S. 312-316.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline (2005) (Hg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Tübingen: Narr.
- Klein, Michael (2015): Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, Charlie; Peltier, François (2017): Regards sur la population au 1^{er} janvier 2017. Luxembourg: STATEC.

Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer.

Lyster, Roy (2007): Learning an Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valérie; Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr.

MENFP (2013): Sprachfuchs. Sprach- und Lesebuch Deutsch. Cycle 3, Band 1. Luxembourg.

MENJE (2017): Leben und Gesellschaft. Vie et Société. Lehrbuch für das Fach Leben und Gesellschaft. Cycle 2. Luxembourg.

MENJE (2018): Salut, c'est parti! Cycle 2. Livre d'élève. Paris: CLE international.

Morys, Nancy (2014): Spracheinstellungen von Lehrenden als Ressource und Herausforderung für die Sprachendidaktik. In: Morys, Nancy; Kirsch, Claudine; de Saint-Georges, Ingrid; Gretsche, Gérard (Hg.): Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 119-140.

Morys, Nancy (2012): „Wie Mehl in einem grobmaschigen Sieb“. Luxemburger Lehrerstudierende und ihr Verhältnis zur französischen Sprache. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg, Bd. 324/2012, S. 36-38.

Nienaber, Birte; Roos, Ursula (2017): Internationale Migranten und Migration in der Großregion Saar-LorLux. In: Pauly, Michel; Caruso, Geoffrey; Helfer, Malte (Hg.): GR-Atlas. Atlas der Großregion Saar-LorLux.

Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.

Stolz, Christian; Feiler, Benjamin (2018): Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Ratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart: utb/Verlag Eugen Ulmer.

Tonnar, Christiane; Krier, Marguerite (Hg.) (2010): Ouverture aux langues. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles. Luxembourg: MENFP.

Wille, Christian (2017): Grenzüberschreitende Alltagspraktiken in der Großregion SaarLorLux. In: Pauly, Michel; Caruso, Geoffrey; Helfer, Malte (Hg.): GR-Atlas. Atlas der Großregion SaarLorLux.

Wille, Christian; Roos, Ursula (2018): Grenzüberschreitende Lebenswelten an der luxemburgischen Grenze? Eine empirische Annäherung am Beispiel von Grenzpendlern und Wohnmigranten. In: Palagst, Karina; Hartz, Eva; Caesar, Beate (Hg.): Border Futures – Zukunft Grenze – Avenir Frontière. Zukunftsfähigkeit grenzüberschreitender Zusammenarbeit. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung, S. 168-189.

Yada-Rhout, Housna (2016): Expression de transculturalité entretiens auprès de jeunes lycéens. Saarbrücken: Editions universitaires européennes.

Cultures académiques en contact. La Grande Région comme laboratoire pour le développement de compétences interculturelles européennes dans l'enseignement supérieur

Thomas Schmidtgall (Universität des Saarlandes, Zentrum für lebenslanges Lernen)

1. Introduction : L'Université de la Grande Région – symbole de contact de systèmes d'enseignement supérieur

La Grande Région¹ regroupe quatre pays européens et, par conséquent, aussi des cultures universitaires différentes. Cet espace transfrontalier constitue ainsi incontestablement un creuset de modèles et de traditions d'enseignement supérieur différents. Grâce à sa situation géographique, l'europanisation progressive du monde universitaire y est peut-être plus visible qu'ailleurs en Europe et peut jouer un rôle de précurseur dans la création d'un véritable espace universitaire interculturel. Aujourd'hui, nous pouvons déjà observer un rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur qui se manifeste actuellement au niveau institutionnel dans l'existence de l'Université de la Grande Région (UniGR)². Cette institution transfrontalière peut être considérée comme le symbole du contact entre les différents systèmes éducatifs, mais aussi comme le résultat d'une coopération transfrontalière fructueuse dans le monde universitaire. Pendant la phase de projet entre 2008 et 2013, l'UniGR, issue du programme Interreg IV A Grande Région, a bénéficié non seulement de subventions de l'Union

¹ Le territoire de la Grande Région englobe la Lorraine en France, le Grand-Duché du Luxembourg, deux ‚Länder‘ allemands: la Rhénanie-Palatinat et la Sarre, la Wallonie, la Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que la Communauté germanophone en Belgique (cf. www.granderegion.net [consulté le 01.04.2019])

² Site officiel de l'UniGR, www.uni-gr.eu [consulté le 29.03.2019]

européenne, mais également du soutien de ses six universités partenaires³ ainsi que de la région Lorraine, du Land de la Sarre, du Land Rhénanie-Palatinat et de la Wallonie. Depuis le début, ce projet a été caractérisé par un développement constant vers une coopération universitaire transfrontalière plus profonde. Après la fin du projet les six universités se sont décidées à continuer leurs activités communes, ce qui a finalement mené au groupement UniGR doté d'une forme juridique depuis 2015. Étant donné que ce groupement réunit six universités, quatre pays, trois langues d'enseignement (français, allemand, anglais), plus de 135.000 étudiants, près de 7.000 doctorants et plus de 10.000 enseignants-chercheurs (cf. site de l'UniGR) et vu les défis auxquels les acteurs ont été confrontés au cours de la création de l'UniGR, les acquis de cette institution sont incontestés. Le discours d'Emmanuel Macron du 26 Septembre 2017 à l'Université de la Sorbonne dans lequel il a esquissé « la création d'universités européennes qui seront un réseau d'universités de plusieurs pays d'Europe » (Macron 2017) a d'autant plus confirmé les universités partenaires dans leur démarche et les a encouragées à atteindre un niveau plus élevé en posant leur candidature pour devenir une véritable université européenne : Le projet « EURCrossBorderAlliance⁴ » vise entre autres une vraie éducation européenne dans le cadre d'un réseau pluri-universitaire unique en Europe⁴.

Dans cette contribution, nous proposons de réfléchir au potentiel qu'a la Grande Région de devenir un modèle européen d'espace interculturel d'enseignement supérieur. Par analogie avec la description de Hans-Jürgen Lüsebrink qui décrit les cursus franco-allemands intégrés comme de véritables « laboratoires de l'interculturalité » (« Laboratorien der Interkulturalität », Lüsebrink 1997, 370-75), nous partons de l'idée que grâce à sa situation géographique et son institutionnalisation avancée, la Grande Région peut être considérée comme un laboratoire idéal pour expérimenter le développement de compétences interculturelles pour l'Europe. Dans un premier temps, nous allons rappeler les objectifs et les défis de l'internationalisation de l'enseignement

³ L'Université de Lorraine, l'Université de la Sarre à Sarrebruck, l'Université de Trèves, l'Université de Liège et l'Université du Luxembourg.

⁴ Le projet envisage une coopération entre l'UniGR, l'université bulgare de St Kliment Ohridski à Sofia et l'université lituanienne de Vytautas Magnus. Au moment de la rédaction de cette contribution, il n'y a pas encore eu une réponse du côté des responsables de l'appel à projets. Cf. UniGR: EUR-CrossBorderAlliance – European University Alliance without borders, <http://www.uni-gr.eu/fr/node/2930> [consulté le 30.03.2019].

supérieur en Europe, notamment les enjeux culturels qui y sont liés, pour passer ensuite à une réflexion sur la notion de culture universitaire telle qu'elle se présente dans les travaux de recherche actuels. Dans ce contexte, nous allons aussi esquisser quelques caractéristiques centrales des cultures universitaires de traditions française et allemande qui dominent la Grande Région. Pour proposer une définition de la notion de compétence interculturelle en général et dans l'enseignement supérieur en particulier, nous identifierons d'abord les domaines de l'enseignement supérieur où les particularités culturelles se manifestent le plus. En partant de ces 'lieux d'interculturalité potentiels', nous allons réfléchir à un concept de compétence interculturelle grande-régionale qui pourrait servir d'exemple pour le développement de compétences interculturelles pour un espace universitaire à l'échelle européenne. L'accent sera mis sur l'approche d'une interculturalité constructive (Barmeyer 2018, 11-13) qui considère les différences entre les cultures universitaires comme une ressource importante permettant le développement de nouvelles approches pour l'enseignement supérieur transfrontalier et européen.

2. Vers une européanisation de l'enseignement supérieur

Depuis les années 1990, l'enseignement supérieur en Europe et ses institutions sont engagés dans des processus d'internationalisation croissante et accélérée (cf. Schumann 2017, 21 ; DAAD 2016 ; Teichler 2007). Le nombre d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs étrangers dans les universités est en constante augmentation dans toutes les disciplines. Ces contacts interculturels, avec l'interaction et le dialogue intensifiés entre les institutions et ses acteurs, entraînent également des changements profonds des cultures universitaires (cf. Schumann 2012, 27-29). Ce processus général se reflète aussi au niveau de la Grande Région où, au plus tard avec la création de l'UniGR en 2008 et par cela d'un cadre institutionnel engendrant une coopération transfrontalière de plus en plus renforcée, les différences culturelles prennent une importance accrue. La compétence interculturelle devient ainsi un facteur essentiel pour tous les acteurs universitaires des IES impliquées. Du côté des étudiants, cela demande par exemple le développement d'aptitudes interculturelles à faire des études

dans plusieurs cultures universitaires avec des styles d'enseignement et d'apprentissage spécifiques. Du côté des enseignants, une conscience générale pour l'interculturalité et des compétences interculturelles en matière d'enseignement deviennent également indispensables pour interagir dans un espace universitaire marqué par la cohabitation de plusieurs traditions universitaires.

Avant d'aborder la problématique de l'interculturalité dans l'enseignement, il nous semble important de spécifier les objectifs et les courants principaux de l'internationalisation tels qu'ils se profilent actuellement pour les universités en Europe. À ce sujet, force est d'invoquer un débat fondamental en communication interculturelle : l'opposition entre la théorie de la 'convergence' et celle de la 'divergence'. (Barmeyer 2018, 19-20). Ces deux approches, développées dans le contexte de la mondialisation, reflètent deux perspectives diamétralement opposées sur l'internationalisation. Les défenseurs de la théorie de convergence, les universalistes, partent de l'idée d'un nivellement des différences culturelles et d'uniformisation suite au contact intensifié entre les cultures dans les processus de mondialisation. Pour ce qui est de l'enseignement, cela signifierait que la qualité de l'enseignement ne dépend pas (ou peu) de son environnement culturel car, tôt ou tard, émergeraient des standards internationaux uniformisants. Néanmoins, la négation de toute influence culturelle fait courir le risque de générer des malentendus et des problèmes interculturels. Les tenants de la théorie de divergence, les culturalistes, défendent l'idée que malgré une mondialisation croissante, les différences culturelles persistent ou s'accroissent même. Selon cette approche, la qualité de l'enseignement dépendrait alors considérablement du contexte culturel. Dans son extrême, une surestimation de l'influence des facteurs culturels pourrait cependant provoquer des explications simplistes et 'culturaliser' des problèmes dont la source se trouve, en effet, ailleurs:

Convergence	Divergence
Nivellement des différences culturelles	Continuité de différences culturelles
Universalistes	Culturalistes
L'enseignement ne dépend pas de facteurs culturels	L'enseignement est étroitement liée aux facteurs culturels

Risques de malentendus et problèmes à cause de la négation de l'influence de facteurs culturelles	Les différences culturelles peuvent servir d'explication simpliste
---	--

Fig. 1 : Convergence vs. Divergence (modifié à la base de Barmeyer 2018,19)

Ce débat sur l'influence des différences culturelles se traduit également dans les différentes stratégies d'internationalisation dans l'enseignement supérieur en Europe. Nous pouvons distinguer trois approches principales : d'abord, une stratégie d'internationalisation qui privilégie l'assimilation des acteurs étrangers, par exemple des étudiants, et vise la transmission des standards de l'université d'accueil. Pour mener leurs études avec succès, les étudiants seront par conséquent obligés de s'adapter aux règles et normes dominantes. Tandis que l'effort pour l'université est minimal, les étudiants ont besoin de compétences clés comme p.ex. des connaissances par rapport au fonctionnement de l'université, des aptitudes communicatives, etc. Ensuite, une internationalisation qui vise l'adaptation de l'enseignant et de l'université par rapport aux étudiants internationaux demande des mesures du côté de l'institution d'accueil même pour adapter par exemple ses styles ou pratiques d'enseignement aux étudiants étrangers. Cela implique évidemment une prise de conscience générale du facteur « culture » par tous les acteurs. Enfin, le troisième type d'internationalisation favorise les processus de négociation et de synergie qui impliquent par exemple des dialogues interculturels pour créer des 'third cultures', des tierces cultures (cf. Barmeyer 2018, 59). Trouver des compromis entre les acteurs est essentiel pour cette approche qui demande donc des compétences comme la tolérance à l'ambiguïté et l'aptitude à gérer des conflits (cf. Otten 2015, 43,57).

Il est pourtant évident que ces trois formes d'internationalisation ne s'excluent pas mutuellement et peuvent se retrouver dans les pratiques d'une même institution, mais à des degrés différents selon les différents domaines (administration, enseignement, recherche...). Pour l'espace d'enseignement supérieur de la Grande Région, nous pouvons constater une internationalisation à vitesses différentes chez les différents acteurs et niveaux d'interaction. Sur le plan organisationnel et par rapport aux structures institutionnelles actuelles, l'UniGR, en tant que coopération entre six universités de quatre pays qui ont mené à la création d'une structure unique en Europe, correspond

plutôt au troisième modèle (négociation et synergies). En effet, ses organes, les modes de travail et de fonctionnement actuels sont les résultats d'une négociation interculturelle sur la base de compromis acceptables pour tous les partenaires et d'effets de synergie. Néanmoins, si les structures de coopération grandes-régionales sont déjà fortement développées, il semble que, dans le quotidien de chaque partenaire, les cultures universitaires nationales soient encore majoritairement prédominantes, par exemple par rapport aux styles d'enseignement et d'apprentissage⁵.

3. La culture académique et l'interculturalité

La notion de culture peut être envisagée comme un système d'orientation universel d'un groupe de personnes qui englobe des symboles et qui influence la façon de percevoir l'environnement, le comportement et l'interaction entre les personnes qui sont membres de ce groupe (cf. Thomas 1993, 380). Dans le contexte de l'enseignement, elle peut aussi être conçue comme une pratique sociale avec des formes de communication et des discours spécifiques. La culture a recours à ses propres formes d'organisation et comprend les dimensions matérielle, temporelle et spatiale. Par conséquent, dans le contexte de l'enseignement supérieur et de la recherche, elle constitue un facteur considérable dans l'interaction et la communication entre enseignants, étudiants et administration (cf. Schumann 2012, 33-34).

Pour les cultures universitaires, Schumann et Hiller ont, partant de leurs recherches empiriques, identifié un certain nombre de domaines où les différences culturelles se sont avérées particulièrement pertinentes, notamment par rapport aux styles d'apprentissage et aux pratiques d'enseignement. La communication constitue un autre aspect important, notamment concernant la communication entre étudiants et enseignants, mais aussi par rapport à la communication des étudiants entre eux (par exemple dans le cadre de groupes de travail). Un domaine souvent négligé, malgré son influence importante sur la satisfaction et le succès des étudiants, sont les rapports avec l'admi-

⁵ D'un côté, il existe une certaine quantité d'initiatives communes (colloques, conférences, échanges programme d'études...). De l'autre côté, il n'y a pas encore de vraies offres interculturelles marquées par des éléments synergétiques comme de nouvelles approches dans l'enseignement.

nistration (tout particulièrement important dans un consortium de plusieurs établissements avec une étroite coopération comme dans le cas de la Grande Région). Parmi les défis interculturels en lien avec l'administration, on peut, par exemple, relever des règles implicites ou déroulements inconnus, des structures organisationnelles différentes ou une manière différente de communiquer avec les autorités publiques. L'interaction sociale fait également partie des domaines qui contiennent des enjeux interculturels, comme par exemple le contact informel entre étudiants (cf. Schumann 2012, 34-35, 41 ; Hiller 2017).

Plus concrètement, il y a des problèmes et défis récurrents pour les étudiants internationaux et des situations de communication conflictuelles dans plusieurs secteurs de l'enseignement supérieur. De la perspective des étudiants internationaux, les attentes par rapport au rôle de l'enseignant, son style d'enseignement et le soutien qu'il offre aux étudiants sont fréquemment source d'incompréhension ou de conflit interculturels; la question de la communication adéquate via email etc. peut aussi poser problème. Inversement, les enseignants disposent de leur côté d'une certaine idée du rôle des étudiants quant au style d'apprentissage, la façon correcte de prendre contact avec l'enseignant, la prise de notes pendant le cours, etc. Finalement, les aspects organisationnels comme la vie universitaire en général (le sport, les fêtes, ...), l'emploi du temps, l'élaboration d'un plan d'études ou les services de soutien (CROUS) peuvent aussi faire partie des zones d'incompréhension (cf. Schumann 2012, 41).

S'interroger sur les cultures universitaires de la Grande Région, c'est aussi se rendre compte des spécificités des systèmes d'enseignement supérieur de tradition française et allemande⁶ qui y dominent. Ils s'appuient sur deux approches différentes des modes de production et de transmission du savoir ainsi que des styles d'enseignement et d'apprentissage qui sont souvent perçus comme des systèmes diamétralement opposés dont nous exposerons – de manière schématique – par la suite les grandes tendances. Pour le cas de l'Allemagne, la tendance à privilégier le transfert de connaissances par l'interaction entre enseignants et étudiants est fréquemment mentionné.

⁶ Pour une analyse plus approfondie des différences entre les systèmes d'enseignement supérieurs français et allemand, consultez Durand 2016 et le cours en ligne Destin@tion UdS 2017.

On parle d'un style d'enseignement caractérisé par un fort lien avec la recherche fondée, sur le modèle universitaire humboldtien selon lequel les étudiants doivent activement participer à la production du savoir (cf. Schumann 2017, 24). Ainsi, la tendance à analyser le savoir dans une perspective critique prédomine. La transmission d'un savoir normatif est, par conséquent, moins fréquente ; et ce sont plutôt les théories et les méthodes qui se trouvent au centre de l'enseignement. L'enseignement est caractérisé par l'interaction dans les cours et les étudiants sont encouragés à développer un esprit critique, à apprendre de manière indépendante. Enseignants et étudiants se considèrent plutôt comme des partenaires. Les échanges pendant le cours et les débats relativement fréquents sont perçus comme signe d'un apprentissage actif. Pour ce qui est des travaux écrits, les 'Hausarbeiten' ou mini-mémoires, forme d'évaluation très répandue en sciences humaines et sociales, on attend de l'apprenant qu'il travaille sur les sources et à l'aide de la littérature secondaire (cf. Hiller 2017 : 48). L'idéal dominant est un apprentissage partant de problèmes ou d'exemples concrets (Schumann 2012, 40 ; Schumann 2017, 24).

Contrairement au modèle allemand, l'approche française favorise plutôt les présentations monologiques du côté de l'enseignant et une acquisition réceptive des connaissances du côté des étudiants. Malgré l'évolution constante du paysage universitaire, on constate toujours une séparation de la recherche et de l'enseignement plus fréquente que dans le modèle allemand. Il s'agit notamment d'une séparation successive (cycle d'études de base – troisième cycle) ou d'une séparation institutionnelle (universités – centres de recherche). Dans les cours, l'enseignant est plutôt considéré comme la source centrale de savoir qui transmet ses connaissances aux étudiants qui, de leur côté, sont censés mémoriser les contenus. L'idée principale de cette approche est que les étudiants doivent d'abord acquérir une certaine quantité de savoir avant d'être capable d'effectuer des recherches eux-mêmes. Le fait qu'il existe un savoir normatif fixe dans les programmes d'études, que les matériaux utilisés dans les cours et les curricula sont souvent identiques est autant lié à cette idée que la tendance de favoriser, pour la production de nouvelles connaissances, les centres de recherche. Par conséquent, la distance hiérarchique entre enseignants et étudiants tend aussi à être plus marquée. (Schumann 2012, 40, Schumann 2017, 24).

Néanmoins, l'opposition de ces deux modèles reflète une notion statique de culture qui s'avère certainement pertinente par rapport à la législation et à certaines traditions des systèmes éducatifs respectifs. Mais, bien qu'une telle comparaison paraisse à première vue être un outil utilisable quant à la gestion des différences culturelles, elle dénote en même temps une fermeture qui néglige le caractère dynamique des situations de rencontres interculturelles. C'est pourquoi, ces dernières années, des modèles théoriques soulignant le caractère dynamique des phénomènes culturels ont émergé et ont au moins partiellement remplacé les modèles de cultures statiques (cf. Vatter 2017, 57). Plusieurs chercheurs envisagent la culture désormais comme « un processus dynamique et un objet pluriel » (Djordjevic 2017, 168) et mettent l'accent sur l'interaction entre acteurs qui, eux, font toujours référence à des contextes culturels divers :

« Dynamique, la culture l'est au sens où elle participe activement à la création de représentations, que ce soit des êtres ou des situations, dans le sens où elle évolue au cours de la vie d'un individu ou d'un groupe et aussi dans le sens où elle dépend du contexte, se transforme au contact des autres cultures, se complexifie. Plurielle, la culture l'est dans le sens où un individu, un groupe, une communauté, ne possède pas un modèle unique de valeurs, de représentations, de savoirs mais plusieurs » (Djordjevic 2017 : 168).

Sous cet angle, la culture est le résultat d'une négociation constante entre des acteurs différents dans des situations spécifiques (cf. Barmeyer 2018, 65). Par conséquent, la description et la comparaison des deux systèmes éducatifs ne sert que de manière limitée à l'identification de défis interculturels dans l'enseignement, car ils n'existent pas dans leur forme pure tels qu'ils ont été décrits en haut. Les enseignants issus d'autres cultures universitaires et les étudiants étrangers, par exemple, font toujours partie des systèmes et influencent de cette manière les modes d'interaction et de communication. Il s'y ajoute que les étudiants supposés 'autochtones' participent toujours de plusieurs cultures, par exemple du fait de leurs origines migratoires ou d'une appartenance à une culture régionale.

4. Des compétences interculturelles pour la Grande Région

Selon Adelheid Schumann, professeure de langues romanes et spécialiste en communication interculturelle dans l'enseignement supérieur, la compétence interculturelle se définit comme

l'« [...] aptitude à interagir de manière adéquate et avec succès dans des contextes interculturels [...]. Il s'agit d'une compétence sociale qui englobe des traits de caractère spécifiques, des situations et des processus d'interaction et qui prend en compte que la communication est influencée par des dispositions individuelles et par des valeurs collectives » (Schumann 2012, 29)

À l'instar des nouvelles approches de la définition de culture, la définition de Schumann souligne le caractère dynamique de la compétence interculturelle qui s'acquiert dans l'interaction concrète et qui s'établit dans un processus dynamique de développement. Dans ce contexte, le « manuel communication et compétences interculturelles » de l'Université franco-allemande (UFA), l'institution de référence riche d'une longue tradition et de beaucoup d'expériences dans la coopération universitaires franco-allemande, peut servir comme point de départ pour une réflexion sur les compétences interculturelles grandes-régionales. Le manuel (UFA 2016) adopte la même démarche que Schumann en citant, par exemple, avec la définition de Deardorff (cf. Bertelsmann Stiftung 2008, 8), une approche qui met l'accent sur le processus d'apprentissage continu. Dans ce modèle, la compétence interculturelle est caractérisée comme « aptitude à communiquer et à interagir de manière adéquate avec les personnes appartenant à d'autres cultures » (Vatter 2016, 8) et comprend quatre dimensions: Premièrement, les attitudes et positions qui impliquent des qualités qui sont indispensables au contact interculturel comme la tolérance à l'ambiguïté ainsi que, dans notre cas, l'estime et le respect par rapport à l'autre système éducatif. Deuxièmement, il faut une compétence d'action qui englobe des aptitudes sociales et communicatives, mais également du savoir culturel. Troisièmement, le modèle de Deardorff souligne l'importance de l'impact interne que devrait avoir le contact interculturel : il faut développer l'aptitude à relativiser ses propres cadres de référence et à reconnaître la valeur de l'autre système. Quatrièmement, la communication interculturelle réussie implique toujours un impact externe dans le sens où les acteurs sont censés atteindre leurs objectifs, mais aussi maintenir une bonne relation sociale (cf. Vatter 2016, 8).

Pour le cas des cursus binationaux de l'Université franco-allemande, le manuel déjà mentionné invoque trois objectifs principaux de compétences interculturelles pour les étudiants : les compétences interculturelles comme aptitude interculturelle à faire des études, les compétences interculturelles franco-allemandes et les compétences transculturelles (cf. Vatter 2016 :6). Ces objectifs formulés pour le cadre binational reflètent la coopération interculturelle très étroite au sein des cursus intégrés de l'Université franco-allemande. Ce niveau de coopération multidimensionnelle englobant enseignement, recherche et administration est assez proche des défis interculturels avec lesquels les universités dans la Grande Région se voient confrontées et peut ainsi servir de base pour réfléchir sur le profil de compétences interculturelles grandes-régionales spécifiques. Mais pour ce cadre, le profil de compétences interculturelles doit être élargi pour devenir une aptitude interculturelle à étudier, à enseigner et à gérer les défis administratifs. Tous les acteurs de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les étudiants, les enseignants et le personnel technique et administratif devraient être familiarisés avec les spécificités des cultures universitaires de la Grande Région pour gérer avec succès les études, l'enseignement ou les rapports administratifs. Les différents acteurs doivent également posséder des compétences interculturelles interrégionales qui incluent le savoir culturel par rapport aux pays et régions faisant partie de la Grande Région.

Mais, avant tout, il s'agit de développer une attitude et perception vis-à-vis de la Grande Région que Christoph Vatter, chercheur en communication interculturelle à l'université de Halle, appelle « interregionales Mindset » (Vatter 2017, 197), une tournure d'esprit interrégionale. Le concept qu'il utilise dans le contexte des médias de la Grande Région exprime l'idée d'un « ancrage d'une réalité transfrontalière, plurilingue et interculturelle dans les mentalités des gens qui doit être une partie intégrante des réflexions des habitants » (Vatter 2017, 197). Elle est indispensable pour le développement d'une identité transfrontalière. Le changement d'un contexte à l'autre doit aller de soi pour les acteurs qui, eux, doivent avoir intériorisé les différences régionales sans les percevoir comme une difficulté qui complique l'interaction transfrontalière. Les compétences acquises dans le contexte interrégional peuvent par la suite servir de modèle pour de véritables compétences interculturelles européennes. Contrairement

aux coopérations binationales, par exemple dans un cursus franco-allemand, les comparaisons binaires ne sont guère possibles ni pertinentes dans un réseau de six universités dans quatre pays marqués par une certaine complexité d'interaction. L'idée de deux pôles nationaux ('culture A' et 'culture B') qui favorise les stéréotypes et des explications simplistes étant moins pertinente, il semble opportun de réclamer la reconnaissance d'une complexité culturelle (Cultures A, B, C et D, ...). Tous les acteurs ne sont pas seulement confrontés à une pluralité de systèmes d'enseignements supérieurs, mais aussi à une pluralité culturelle à plusieurs niveaux dont ils font partie intégrante. Au regard de cette complexité, les différences culturelles dans l'enseignement supérieur ne peuvent être envisagées que comme toile de fond pour des processus de communication interculturelle, comme terrain de développement de toutes les nouvelles approches et stratégies d'action créatives, car il est impossible de saisir toutes les spécificités à la fois. Une telle perspective appréhende le concept d'une interculturelité constructive qui considère les différences culturelles moins comme source de conflits ou de malentendus, que comme une ressource sur la base de laquelle il est possible de créer des synergies à l'aide de la négociation entre les parties prenantes (cf. Barmeyer 2018, 11-13). Pour mieux gérer la pluralité des systèmes éducatifs et culturels de la Grande Région, les compétences interculturelles adéquates doivent, par conséquent, forcément privilégier des compétences d'action et notamment les aptitudes sociales et communicatives générales. Surtout dans des situations d'interaction tri- ou quadri-nationales (par exemple dans un cours transfrontalier), l'avantage de telles compétences comme par exemple le multilinguisme (cf. Polzin-Haumman 2018, Polzin-Haumman 2013; Ehrhart 2018, 2014) est évident.

5. De la compétence interculturelle franco-allemande à la compétence interculturelle européenne

Les défis et les perspectives liés à l'acquisition de compétences interculturelles dans l'enseignement supérieur dans l'espace transfrontalier de la Grande Région se situent sur trois niveaux : au niveau des étudiants qui doivent développer une appréciation interculturelle pour les différents systèmes et les cultures universitaires dans la Grande Région, entités qu'ils doivent percevoir comme une ressource et non pas comme un

obstacle. Mais également au niveau des enseignants qui doivent développer une sensibilité pour différents styles et types d'enseignement pour mieux gérer l'interaction avec les étudiants. À cela s'ajoute la prise de conscience des multiples superpositions culturelles et, avec elle, la perception de l'interculturalité disciplinaire qui, elle aussi, se distingue non seulement d'une discipline à l'autre, mais également d'un système universitaire national à l'autre. Un champ d'action interculturel souvent négligé, mais tout aussi important est finalement constitué par les rapports avec l'administration qui est, dans le cas de l'UniGR, fortement impliquée dans la coopération transfrontalière.

Fréquemment, l'analyse du contact interculturel dans l'enseignement supérieur, par exemple dans le cadre de programme d'échanges ou des cursus binationaux, se focalise sur de simples comparaisons binaires de deux systèmes. A première vue, une telle approche peut sembler justifiée ; en effet, les systèmes universitaires nationaux et leurs pratiques universitaires sont le résultat de développements historiques spécifiques et se réfèrent, par exemple, à des règlements et lois nationaux. Mais une telle perspective est trop réductrice, car elle présume l'existence de groupes homogènes. Si nous prenons en compte que, au sein d'un propre système national déjà, les acteurs se caractérisent par une certaine hétérogénéité culturelle, une telle comparaison réductrice ne peut pas être suffisante. Dans cette optique, par exemple les étudiants 'français' dans un programme d'études franco-allemand peuvent être composés de Camerounais, Sénégalais, etc. ; de la même manière, parmi les étudiants allemands, on pourrait trouver des personnes issues de l'immigration turque ou russe, par exemple.

Une internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe qui vise en majorité l'assimilation ou l'adaptation ne peut forcément servir que de manière limitée à la gestion efficace des différences culturelles. Le défi repose plutôt dans la considération de l'interculturalité comme une ressource qui permet de créer de nouvelles approches synergétiques dans le sens de « cultures négociées » conceptualisées par Barmeyer. Néanmoins, une telle perspective demande des compétences transculturelles qui vont au-delà de simples connaissances basées sur la comparaison de systèmes universitaires différents et qui permettent « l'apprentissage à travers le contact »

(« Begegnungslernen », Hilligus 2007, 8). Elles doivent viser les « potentiels de transfert de connaissances, de méthodes et d'expériences » (Vatter 2016, 6) acquis dans un environnement pluriculturel pour les appliquer à un contexte européen.

Pour la conception de telles compétences transculturelles pour l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne, l'espace transfrontalier de la Grande Région et l'UniGR pourraient avoir le potentiel d'incarner un modèle précurseur. Les acquis institutionnels de l'UniGR doivent maintenant trouver leur équivalent au niveau de ses acteurs, ce qui nécessite des compétences interculturelles adaptées pour animer ce cadre institutionnel grand-régional. La pluralité de cultures universitaires et la diversité des pratiques universitaires réunies sous le toit de l'UniGR supposent une approche favorisant la négociation dans le sens cité d'une interculturelité constructive. Une telle approche ne doit privilégier ni une seule culture nationale, ni rester coincée dans une perspective de comparaison binaire réductrice. Par analogie avec la proposition d'Andrea de Riz et de Robin Stark, nous pouvons alors définir les compétences interculturelles européennes pour l'enseignement supérieur comme une combinaison d'aptitudes, de savoir et d'attitudes individuels qui permettent l'interaction dans un contexte d'enseignement supérieur européen et qui englobent une attitude ouverte par rapport à d'autres cultures universitaires, une identité européenne et pluriculturelle, des aptitudes à la réflexion, du savoir sur les différents systèmes d'enseignement supérieur, des compétences communicatives et des connaissances linguistiques actives (cf. de Riz, Stark 2009, 23-24).

L'UniGR est le résultat d'une coopération institutionnelle transfrontalière sur la base de compromis et de négociations fructueux, qui peut être envisagée comme un modèle de la coopération européenne. De la même façon que cette coopération institutionnelle était et est encore forcée de prendre en compte la complexité culturelle, le développement de compétences interculturelles transfrontalières a le potentiel d'engendrer les compétences interculturelles européennes dans la mesure où elles qualifient les acteurs pour des champs d'action marqués par la diversité culturelle au-delà d'une simple orientation biculturelle.

Littérature

Barmeyer, Christoph (2018): Konstruktives interkulturelles Management. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.

Bertelsmann Stiftung et al. (2008): Interkulturelle Kompetenz. Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert? Gütersloh/Mailand: Bertelsmann Stiftung, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf

DAAD - Deutscher akademischer Austauschdienst/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (éd.): Wissenschaft weltoffen 2018. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2018_verlinkt.pdf [Stand: 03.04.2019]

De Riz, Andrea/Stark, Robin (2009): „Europakompetenz im Saarland – politische Worthülse oder gelebte Realität?“. Dans: Luitpold Rampeltshammer; Hans Peter Kurtz (éds.): Europakompetenz entwickeln – Interregionskompetenz stärken. Saarbrücken: Verlag Alma Mater, S. 3-41.

Djordjevic, Sladjana (2017): „L'acquisition de l'expression du désaccord, la découverte des préjugés: deux expériences de l'interculturalité en didactique des langues. Vers des modalités d'évaluation“. In: Hiller, Gundula Gwenn et al (éds): Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Wiesbaden: Springer, p. 167-180.

Durand Béatrice et al. (éds.) (2006): Studieren in Frankreich und Deutschland. Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich. Berlin: Avinus.

Erhart, Sabine (2014): Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg / Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises (Mehrsprachigkeit in Europa / Multilingualism in Europe, Bern et al.: Lang.

Erhart, Sabine (2018), Mehrsprachigkeit in Grenzregionen. Dans: Region Aachen (éd.): In Europa zuhause! Grenzüberschreitende Bildungsk Kooperationen in der Euregio Maas-Rhein. Aachen: Region Aachen, p. 78-79.

Hiller, Gundula Gwenn (2017): „Kulturelle Herausforderungen durch Unterschiede in den deutschen und französischen Lehr-Lernpraktiken“. In: Hiller, Gundula Gwenn et al (éds): Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Wiesbaden: Springer, p. 35-50.

Hilligus, Annegret Helen; Kreienbaum, Maria Anna (2007): Einleitung. Dans: Annegret Helen Hilligus; Maria Anna Kreienbaum (éds.): Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Opladen/Farmington Hills, Barbara Budrich Verlag, p. 7-15.

Macron, Emmanuel : Initiative pour l'Europe - Discours d'Emmanuel Macron pour une Europe souveraine, unie, démocratique, <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/09/26/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique> [Consulté le 04.03.2019]

Otten, Matthias/Scheitza, Alexander (éds.) (2015) : Hochschullehre im multikulturellen Lernraum. Bonn: Internationale DAAD-Akademie.

Polzin-Haumann, Claudia (2013): „Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der „Universität der Großregion““. Dans: Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (éd.): Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, p. 103-116.

Polzin-Haumann, Claudia (2018): „Universitäten: mehrsprachige Räume und Motoren für Mehrsprachigkeit“. Dans: Giessen, Hans W. et al. (éds.): *Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs*. Baden-Baden: Nomos Verlag, p. 219–233.

Schumann, Adelheid (2012): „Zur Erforschung und Entwicklung studiumsbezogener interkultureller Kompetenzen“. In: Adelheid Schumann (éd.): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript, p. 27-53.

Schumann, Adelheid (2017): „Zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen in der Hochschule: Kernprobleme, Konzepte und Trainingsmethoden“. In: Hiller, Gundula Gwenn et al. (éds): *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen*. Wiesbaden: Springer, p. 21-33.

Site officiel de l'Université de la Grande Région, www.uni-gr.eu [consulté le 01.04.2019]

Site officiel de la Grande Région, www.granderegion.net [consulté le 01.04.2019]

Teichler, Ulrich (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Thomas, Alexander (1993): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“. In: Thomas, Alexander (éd.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, p. 377-424.

Vatter, Christoph (2016): *Communication et compétences interculturelles, thèmes-clés des cursus franco-allemands intégrés*. Dans : Université franco-allemande (éd.): *Manuel. Communication et compétences interculturelles*. Saarbrücken, 2016, p. 5-14.

Vatter, Christoph (2017): „Interkulturelles Lernen und Vermittlung interkultureller Kompetenz im Studium. Praxisbeispiele und Konzepte aus der deutschen Hochschullandschaft“. Dans: Hiller, Gundula Gwenn et al. (éds): *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen*. Wiesbaden: Springer, p. 51-66.

Vatter, Christoph (2017): „Zwischen Marketing und Mindset. Zur Rolle von Medien und grenzüberschreitender Berichterstattung im Kontext der Frankreichstrategie“. Dans: Hans-Jürgen Lüsebrink et al. (éds.): 'Alles Frankreich oder was?' – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext/ 'La France à toutes les sauces ?' – La 'Stratégie France' de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld : transcript, p. 193-207.

Vatter, Christoph; Schmidtgall, Thomas: *Destin@tion UdS. Expedition durch den Uni-Dschungel in Deutschland und Frankreich*, <https://studium-d-f.uni-saarland.de/> [consulté le 04.03.2019]

Themenfeld II:
Transnational denken und handeln:
Analysen und Studienergebnisse

„Wir und die Anderen“: Grenzkonstruktionen von Lehramtsstudierenden der Großregion“

Sabine Gauch (TU Kaiserslautern), Steffen Hagemann (TU Kaiserslautern), Lukas Sommer (TU Kaiserslautern) und Mandy Schiefner-Rohs (TU Kaiserslautern)

1. Einleitung

Die Gründung der Universität der Großregion, ein Universitätsverbund von sechs Universitäten in der Grenzregion von Frankreich, Belgien, Luxemburg und Deutschland, basiert auf der Idee europäischer Nachbarn¹. Diese Personifikation von Staaten als Nachbarn verweist auf die lange europäische Tradition, in der Nationalstaaten als Raum- und Containervorstellungen sprachlich und gedanklich gefasst werden (vgl. Schirmer 1992, 218). Diese Vorstellung von Nationalstaaten zeigt sich zum Beispiel in Michail Gorbatschows Bild vom „gemeinsamen Europäischen Haus“ (zit. nach ebd, 221), in dem dann Franzosen, Belgier, Luxemburger, Deutsche und weitere Nationen ‚(Haus-)Nachbarn‘ sein sollten. Dass dieses Bild weit verbreitet ist, zeigt sich auch in unserem Forschungsprojekt²: Die Hausmetapher war in Interviews mit Lehramtsstudierenden einer Universität in der Großregion ein zentrales Bild, um Vorstellungen von Gemeinschaft und Zugehörigkeit zu beschreiben. In der Analyse der studentischen Interviews zeigte sich aber auch, dass in den Kollektivvorstellungen der Lehramtsstudierenden klare Grenzen zwischen einem natio-ethno-kulturell bestimmten ‚wir‘³ und

¹ <http://www.uni-gr.eu/de>

² Das Vorhaben „UEDU: Unified Education. Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette“ (Förderkennzeichen: 01JA1616) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

³ Zum Begriff in Anlehnung an Paul Mecheril (2003), siehe Kapitel 2

einem ebenso bestimmten ‚ihr‘ eingezogen waren. Der positiv besetzte Gemeinschaftsgedanke blieb dabei exklusiv der ‚wir‘-Gruppe vorbehalten und konstruierte so die Gruppe der Anderen. Während mit Hausmetaphern also vor allem die Grenzen zwischen Gruppen und deren Stabilität betont werden, steckt in den ebenfalls weit verbreiteten Wasser-/Fluss-Metaphern genau das Gegenbild: die Überwindung von (Staats-)Grenzen. Am Beispiel der Metaphorik von ‚wir/ihr als Haus‘ und ‚wir/ihr als Fluss‘ soll in diesem Artikel nachgezeichnet werden, welche konkreten Zusammengehörigkeits- und Grenz-Imaginationen bei Lehramtsstudierenden der Großregion dominant waren. Vor dem Hintergrund, dass Schule eine Integrationsfunktion für die Migrationsgesellschaft übernehmen kann, sind diese Fragen von Zugehörigkeitsordnungen und Differenzvorstellungen von Lehramtsstudierenden ein zentraler Ausgangspunkt der Professionalisierung in der Lehrerbildung. Theoretisch fassen wir diese Ausgangspunkte als Deutungsmuster (Schütz 1974), also als musterhafte Wahrnehmungen, durch die die Komplexität von Handlungssituationen reduziert wird. Diese Muster sind sozial gelernt, das Deutungsmusterset des Einzelnen ist eine individuelle Ausformulierung dieser sozialen Deutungsmuster. Daher werden zunächst die gesellschaftlich zur Verfügung stehenden Deutungsangebote von ‚wir‘ und ‚ihr‘ Gruppen vorgestellt, die die individuellen Wahrnehmungsmuster der Studierenden vorstrukturieren. Eine zentrale Deutungsquelle ist die (post-)koloniale Konstruktion Europas und seiner Grenzen, die in Kapitel (2) nachgezeichnet wird. Im Anschluss wird die Kontinuität dieser Repräsentationen aus der Kolonialzeit in aktuellen Mediendiskursen zu Migrationsphänomenen verdeutlicht (Kapitel 3). Nach einer kurzen methodischen Reflexion (Kapitel 4), werden dann im empirischen Teil die studentischen Deutungsmuster rekonstruiert. Wir nutzen hierzu die *systematische Metaphernanalyse* (Schmitt 2017) und stellen die Ergebnisse der metaphorischen Konzepte ‚wir/ihr als Haus‘ und ‚wir/ihr als Fluss‘ in Kapitel vier vor. Abschließend wird die Bedeutung dieser Ergebnisse für die Lehrerbildung diskutiert.

2. Die Konstruktion Europas und seiner Grenzen: postkoloniale Perspektiven

Aus dem Bild des ‚europäischen Hauses‘, das Gorbatschow zur Betonung kultureller Gemeinsamkeiten in Europa wählte, ergibt sich gleichzeitig eine Perspektive auf das,

was - im Bild gesprochen - die Hauswände außen vor lassen; wovon sich Europa abgrenzt. Es waren Wissenschaftler*innen der cultural studies, die mit dem Fokus auf die (post-)koloniale Geschichte Europas gezeigt haben, dass diese Grenze zwischen dem *Westen und dem Rest* (Hall 1994) verläuft. Stuart Hall arbeitet in dieser Studie heraus, wie im Zeitalter der kolonialen Expansion europäischer Staaten im 15. Jh., die Konstruktion eines überlegenen Westens diskursiv entsteht und durchsetzt⁴. Aus der Selbstkonstruktion eines aufgeklärten, modernen und rationalen Europas wurde die Vorstellung von irrationalen, unzivilisierten, triebhaften usw. Anderen abgeleitet. Hall weist mit dem Titel seiner Studie pointiert auf zentrale Merkmale dieser Differenzkonstruktion hin: Erstens handelt es sich um eine binäre und damit radikal vereinfachende Klassifikation. Indem zur Beschreibung der Welt nur zwei Kategorien notwendig erscheinen, wird der „Rest“ als „das absolute, wesenhafte, verschiedene andere repräsentiert: Der Andere.“ (Hall 1994, 167). Zweitens werden diese Anderen nur durch das definiert und damit sprachlich hergestellt, „was der Westen nicht ist - sein Spiegelbild“ (ebd., 167). Auf den „Rest“ der Welt wurde dabei projiziert, was der „Westen“ mit seinen Norm- und Wertvorstellungen nicht sein wollte oder konnte. Der so produzierte Dualismus zwischen ‚wir‘ und den ‚Anderen‘ wurde über stereotype Paare wie sexuell beherrscht – triebhaft, zivilisiert-unzivilisiert, rational-irrational etc. gebildet, die allein dem Werte- und Normenkonzept des Westens entsprachen und damit jegliche Differenz innerhalb der Anderen verkannte⁵. Drittens geht mit dieser essenzialisierten Unterscheidung eine hierarchisierende Wertung der beiden Kategorien einher bei der sich die Aufwertung des Westens aus der Abwertung der Anderen, hier als Restekategorie bezeichnet, speist.

Edward Said beschrieb diesen Prozess der Konstruktion der Anderen, den er als *Ottering* bezeichnete, bereits 1978 in seinem Werk *Orientalism*. Hall nutzt die Studie Suids als Beispiel für einen rassistischen und nationalistischen Diskurs des Westens.

⁴ Halls Diskursbegriff (vgl. ebd. 150ff) trennt im Anschluss an Foucault nicht zwischen Sprache, Wissen und Praxis. Die gedanklichen Repräsentationen der Anderen erhalten im Diskurs den Status von Wissen (Bsp. die Anderen sind Barbaren) und strukturieren damit soziale Praktiken (Bsp. man kann die Anderen barbarisch behandeln). Diejenigen, die die Macht haben, den Diskurs zu produzieren haben damit die Macht, die Beschriebenen in einem Unterwerfungsverhältnis zu fixieren.

⁵ Hall beschreibt zum Beispiel, wie diese rassistischen Konstruktionen es ermöglichten, so differenzierte Hochkulturen wie die Maya und Azteken als ‚unterlegene Indianer‘ zusammenzufassen und die koloniale Ausbeutung in Einklang mit dem Selbstbild des aufgeklärten Europäers zu bringen (vgl. ebd. 1621f).

Said konzentriert sich in seiner Studie auf die Analyse der Konstruktion des ‚Orient‘ als Anderen. Said zeigt darin unter anderem, dass die im Diskurs entstandenen imaginativen Repräsentationen des ‚Orientalen‘ und die damit verbundenen Stereotype des irrationalen, primitiven Anderen die gewaltvolle Beherrschung und Ausbeutung der Kolonien erst legitimierten und ermöglichten (vgl. Said 1978, 39). Neben der Funktion der positiven Identitätskonstruktion des fortschrittlichen und überlegenen Europas liegt der Nutzen des Otherings also auch in der Bemächtigung und Kontrolle über die als Anders Beschriebenen und hat damit eine Machtfunktion.

Said und Hall verweisen beide auf die Kontinuität dieser rassistischen Diskurse und seiner Praktiken bis in die Gegenwart. „Das eigentliche Grauen [des (orientalischen) Rassismus, d. Verf.] bilden die fortwirkenden diskriminierenden Effekte dieses Denkens, obwohl der oder die orientalische Fremde von Natur niemals existierte“ (Schmitz 2012, 116). Orientalismuskonstruktionen aus der Kolonialzeit finden sich u.a. im heutigen antimuslimischen Rassismus wieder (vgl. Attia 2012). Diese Kontinuitäten zeigen sich unter anderem auch in Raumvorstellungen, in denen den Anderen immer noch Räume zugewiesen werden, durch die sie in der Konsequenz im ‚Westen/Okzident/Europa‘ als ‚displaced‘ oder ‚nur vorübergehend gelagert‘ wahrgenommen werden können (vgl. Pott 2016, 188). Said nennt diese räumliche Verortung binärer Repräsentationen die „imaginative geography“ (Said 1978, 54), die auch ohne klare territoriale Entsprechungen nach wie vor stabile Grenzen (im Sinne der Grenzziehung nicht der geografischen Verortung) aufweist, eben weil diese imaginativen Grenzen konstitutiv für die Dichotomie des ‚Orient‘ und des ‚Okzident‘ und damit ihrer Funktionen sind⁶.

Paul Mecheril (2003) hat mit dem Begriff der „natio-ethno-kulturellen“ (Nicht-) Zugehörigkeit eine weitere Spezifizierung der Grenzziehung zwischen ‚wir‘ und den Anderen markiert. Diese Begriffsschöpfung soll darauf aufmerksam machen, dass die Konstruktionen von ‚uns‘ und den Anderen unscharf und diffus in Bezug auf die Konzepte Nation, Ethnizität und Kultur bleiben und gleichzeitig überbestimmt sind. Diffus und unscharf sind sie, weil der ‚Orient‘ genauso wenig konkret bestimmt ist, wie zum Beispiel

⁶ Diese geografischen Zuweisungen und imaginierten Grenzen Europas realisieren sich in veränderbaren territorialen Grenzziehungen: aktuell zum Beispiel auf grausame Weise in der europäischen Flüchtlingspolitik, wenn Lesbos und Fylakio in Griechenland nicht mehr Teil des europäischen ‚Wir‘-Wertebereichs sind, das Mittelmeer auch nicht, aber europäische Grenzpolitik in Libyen realisiert wird.

der Unterschied zwischen Bezeichnungen wie ‚Europäer‘, ‚Deutsch-Türk*innen‘ und ‚Türk*innen‘. Die in diesen Begriffen transportierten Zugehörigkeitsordnungen von ‚wir‘ und ‚ihr‘ werden unter Verweise auf Nation, Ethnizität und/oder Kultur begründet. Aber auch hier verschwimmen die Abgrenzungen schon in der definitorischen Bezogenheit der Begriffe aufeinander⁷. Gleichzeitig sind diese Konstrukte überbestimmt, weil mit ihnen zum Beispiel ein Zusammengehörigkeitsgefühl projiziert wird, das der Nähe persönlicher Kontakte entspricht, aber auf unbekannte Kultur-, Nations- oder Ethnien-Angehörige übertragen wird (vgl. ebd. 2010, 14)⁸. Der Begriff natio-ethno-kulturell verweist auf die mehrwertige Verwobenheit dieser Begriffe und stellt damit eine Sichtbarmachung des Nebels dar, aus dem die Phantasie von ‚wir‘ und den Anderen entsteht. Natio-ethno-kulturell abgeleitete Unterscheidungen werden v.a. in Migrationskontexten wirksam. Im nächsten Kapitel zeigt die Darstellung des medialen Diskurses deutlich, dass die im Kolonialzeitalter entstandenen Repräsentationen von ‚wir‘ und den Anderen nach wie vor aktuell sind.

3. Repräsentationen von ‚wir‘ und den Anderen in Metaphern der (medialen) Öffentlichkeit

Die Konstruktion der ‚wir‘-Gruppe und der ‚Anderen‘ in der medialen Öffentlichkeit zeigt, dass der Diskurs nach wie vor von dualistischen Differenzvorstellungen (vgl. Kap. 1) strukturiert wird. So ist auch die aktuelle Debatte um Migration von Kollektivrepräsentationen geprägt, in denen die Eigenkultur mit Symbolen, die Ordnung und Rationalität assoziieren (wie z.B. Flugzeug, Auto, Körper, Schiff, Haus), beschrieben wird, während die Anderen mit sprachlichen Bildern belegt werden, die Chaos, Unberechenbarkeit und Bedrohungen signalisieren (wie z.B. Ungeziefer, Stürme, Fluten, Krankheiten, Gifte) (vgl. Jäger/Wamper 2017, 10). Damit werden (sprachliche und mentale) Leitbilder geprägt, die in der Zuwanderung vor allem eine Gefährdung von Sicherheit und Ordnung sehen (Andreeva 2011, 7). Dies zeigt sich z.B. durch eine

⁷ Wie definiert sich ethnische Zugehörigkeit ohne den Verweis auf kulturelle Gemeinsamkeiten, wie verlaufen kulturelle Grenzen im Vergleich zu den Grenzen des Nationalstaates, usw.

⁸ Erkennbar sind diese Nähe-Imaginationen zum Beispiel an Ausdrücken wie „wir sind Weltmeister“ oder „wir sind Papst“ mit unterschiedlichen Zugriffen auf nationale, ethnische und kulturelle Konzepte von Zugehörigkeit

dominante Verwendung von Kriegs- und Wassermassen-Metaphern in den Medien (Raderschall 2016, 39ff.; Wehling 2016, 168ff., Andreeva 2011, 7ff.). Als logische Konsequenz aus der medial inszenierten Bedrohung wird nicht mehr die Frage des Schutzbedarfs von Geflüchteten, sondern umgekehrt das Schutzbedürfnis der Eigengruppe vor den Geflüchteten thematisiert.

Die Hausmetapher ist innerhalb des Europadiskurses (Brandstetter 2009, Deger/ Hettlage) und speziell im Migrationsdiskurses (Wichmann 2018) sowie innerhalb der Metaphernwahl der Lehramtsstudieren in dieser Studie ein besonders häufig benutztes Sprachbild, da mit ihm die eben skizzierten Aussagen sprachlich gefasst werden können. Daher lohnt es sich, die Aussagekraft dieser Metapher vorab genauer anzuschauen: Bei der Haus-Metaphorik steht, wie auch in der älteren Tradition, die aus der christlichen Vorstellung des "Houses Gottes" stammt, die Idee im Mittelpunkt, dass ein Gebäude aus einer gemeinsamen (christlichen oder politischen) Normen- und Wertestruktur entsteht (Bernhardt et al 2009, 172). Die so konstruierten Wände sind damit nicht nur einfache Trennwände, sondern definierte Grenzen eines Werte- und Normenbereichs. Die Zugehörigkeit zum Haus wird in diesem Bild damit auch eine Frage der Zugehörigkeit zu diesen Werten und Normen. Wie Schirmer (1992, 216) feststellt, wird mit der Metaphorik des Gebäudes außerdem das zielgerichtete, planvolle, rationale und vernünftige Handeln fokussiert. Mit der zentralen Unterscheidung der Hausmetapher in einen Innen- und Außenbereich lässt diese Metapher somit auch Schlüsse auf die Verfasstheit der Außenwelt des vernünftig geplant und gebauten (Staats-)Houses zu. Bei der Betrachtung der Innen-/Außenwelt liegt der Fokus besonders auf den Türen bzw. Toren. In einer Schutzperspektive werden Gefahren und Bedrohungen für die Wertestabilität abgehalten, indem die Türen geschlossen sind (vgl. Bischoff 2011, 102). In der Medienberichterstattung über Migration wird vor diesem Hintergrund aus dem Haus oftmals eine Festung. Es finden sich eine Reihe von Darstellungen der ‚Festung Europas‘, deren Außengrenzen als Verteidigungswall Schutz bieten sollen vor dem imaginierten Chaos durch Flüchtlinge (vgl. Kunz 2018, 295; Jäger/Wamper 2017, 72). Die Sicherung der Außengrenzen wird damit als Existenzgrundlage europäischer Werte gerechtfertigt, ohne die, so die Vorstellung, deren Verfall unausweichlich würde.

Die im massenmediale Diskurs transportierten Repräsentationen von ‚wir‘ und den ethno-natio-kulturell Anderen und die ihn strukturierenden Metaphern stellen den Kontext der Vorstellungen der Lehramtsstudierenden dar: Angesichts der Salienz des ethnischen Diskurses sind auch die in den Interviews vorkommenden Metaphern in dieses diskursive Feld eingebettet und durch die massenmediale Berichterstattung (vor-)strukturiert.

4. Methodisches Vorgehen

Die empirische Grundlage der Untersuchung sind achtzehn teilstrukturierte Interviews mit Lehramtsstudierenden einer Universität der Großregion.⁹ Die Lehramtsstudierenden studieren in der Masterphase auf das Lehramt Biologie oder Politik¹⁰.

Die Erhebung fand in Form eines diskursiven Interviews statt, das von Carsten Ullrich (1999) zur Erhebung und Rekonstruktion von Deutungsmustern entwickelt wurde. Als Gesprächsgegenstand wählten wir die individuellen Kulturvorstellungen der Studierenden. Gerade weil der Kulturbegriff so mehrdeutig ist und im „Sprachversteck der Kultur“ (Mecheril et al. 2010, 66) nicht nur Zugehörigkeit, sondern auch Abgrenzungen und rassistische Vorstellungen ausgedrückt werden, boten sich Kulturvorstellungen als Gesprächsanlass an. So wurden Lehramtsstudierenden zum Auftakt des Gesprächs nach individuellen Vorstellungen einer ‚Leitkultur‘ in Deutschland gefragt. Diese, je nach individueller Positionierung zum Leitkultur-Diskurs provozierende, beruhigende oder unkritische Fragestellung sollte den ‚Möglichkeitsraum des Sagbaren‘ vergrößern¹¹. Über den Gesprächsimpuls war somit eine Definition der ‚wir‘-Gruppe angelegt und die Möglichkeit über Abgrenzungen einer ‚ihr‘ Gruppe zu sprechen. Darüber hinaus ergaben

⁹ Die Datenerhebung fand im März und April 2017 statt.

¹⁰ Die Auswahl von einerseits naturwissenschaftlichen und andererseits sozialwissenschaftlichen Studierenden basiert auf einer Zufallsstichprobe innerhalb der Kohorten und wurde aufgrund möglicher fachkultureller Wahrnehmungsunterschiede getroffen.

¹¹ Dies schien zum einen notwendig, weil nicht nur die öffentliche Debatte über Kultur in Deutschland stark normativ aufgeladen ist (vgl. Rathje 2009, 4), sondern auch die Forderung nach „interkulturell kompetenten Lehrer*innen“ (Kultusministerkonferenz 2013, 2) das Sagbare im Sinne der Präsentation eines professionellen Ichs für die Lehramtsstudierenden in der Interviewsituation weiter einschränkt.

sich daraus Aussagen über die Dynamik dieser Gruppenkonstruktionen und damit einhergehende Bewertungen des gesellschaftlichen Wandels.

Zur Auswertung der Interviews nutzen wir die Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) zur Rekonstruktion kollektiver Sinngehalte. Im Anschluss an den kognitiven Metaphernansatz nach Lakoff und Johnson (1980) sind metaphorische Konzepte wie Deutungsmuster als kollektive Sinngehalte zu verstehen. Beide haben eine handlungsorientierende Funktion, indem sie in deutungsbedürftigen Handlungssituationen fokussierend und komplexitätsreduzierend wirken. Die systematische Metaphernanalyse stellt sich aufgrund dieser „Überlappungen“ (Schmitt 2017, 126) von Deutungsmustern und metaphorischen Konzepten als ertragreiche Auswertungsmethode dar (vgl. Schmitt 2017, 122ff).

In der sozialwissenschaftlichen Metaphernanalyse werden strukturell ähnliche Metaphern zu metaphorischen Konzepten zusammengefasst. Dazu wird jeweils ein Zielbereich definiert (z.B. Europäische Staaten), der angibt, worauf die metaphorische Aussage (z.B. leben als Nachbarn) übertragen wird. In der folgenden Auswertung wurden Metaphern, die sprachlich einen unterschiedlichen Zielbereich bezeichnen, der aber als natio-ethno-kulturell bestimmte Wir/Ihr-Definition interpretiert werden kann, als einem übereinstimmenden Zielbereich zugehörig kategorisiert. So finden sich in den Metaphern Bezeichnungen wie „Deutschland“, „die Gesellschaft“, „unsere Traditionen“ als kohärente Bezeichnungen eines imaginierten ‚wir‘. Diese „grobe“ Zusammenfassung des Zielbereichs entspricht der in Kapitel zwei dargestellten Vorstellung von ethno-natio-kulturellen Einheiten, die sich eben gerade aus definitivisch diffusen, aber untereinander verwobenen Vorstellungen von Nation, Ethnizität und Kultur zusammensetzen.¹² Bei der Rekonstruktion dieser Repräsentationen war für uns von besonderem Interesse, wie mit der Metaphorisierung a) eine ‚Wir‘ und die Anderen-Konstruktion entsteht und inwieweit das Othering mit expliziten Diskreditierungen der Anderen verbunden waren. Darüber hinaus war für den Bezug zur Lehrerbildung von Interesse, ob damit b) ein essentialistischer oder kontingent gedacht Kulturbegriff verbunden wurde,

¹² Die Sinngehalte dieser Gleichsetzungen müssten in einer eigenen Metaphernanalyse analysiert werden, die aber über den Rahmen des Artikels hinausreicht.

c) inwieweit die Gruppenkonstruktionen statisch oder dynamisch war und d) ob kulturelle Mehrfachzugehörigkeit oder die Vorstellung von Kohärenz und kultureller Homogenität dominant sind.

5. Ergebnisse der Metaphernanalyse

Aus den Interviews der Lehramtsstudierenden konnten wir acht metaphorische Konzepte rekonstruieren (vgl. Gauch et al 2019, 55ff.). Die darin enthaltenen Kollektivvorstellungen zeigen im überwiegenden Teil die Imagination einer statischen, naturgegebenen, homogenen natio-ethno-kulturell bestimmtem wir-Gruppe, die sich von den Anderen grundlegend unterscheidet. Die essenzialisierenden Konstruktionen der Eigengruppe gingen mit der Diskreditierung der Anderen und damit rassistischen Denkmustern sowie der Forderung nach Assimilation der Anderen einher. Daneben waren die dynamischen Konzepte, die Kultur als prozesshaft und kontingent gedacht haben und die Vorstellung von Mehrfachzugehörigkeit zu Kulturen und Kollektiven ermöglichten, die Ausnahme (vgl. Gauch et al 2019, 70ff.). Im Folgenden stellen wir das metaphorische Konzept WIR/SIE ALS HAUS als Beispiel für diese statische wir/Ihr Konstruktion vor. Mit der zweiten Metaphorik, WIR/SIE ALS FLUSS, haben wir ein Beispiel gewählt, mit dem auch dynamische Vorstellungen ausgedrückt werden können.

5.1 WIR/SIE als HAUS

Metaphern, die WIR/SIE ALS HAUS fassen, sind die in den Interviews am häufigsten genutzten und am weitesten ausdifferenzierten Sprachbilder. Das ‚Wir‘- Haus in den Interviews der Studierenden basiert auf einem Fundament, das aus Werten, Normen und Sprache besteht. Das natio-ethno-kulturelle ‚wir‘ wird in Bsp (1) durch den Verweis auf die Schule und den Anspruch, dass die Wertevermittlung der Eltern zum (nationalen) Schulsystem passen „sollte“, definiert.

- (1) „Dass natürlich auch Werte, die dort vermittelt werden sollten, beziehungsweise vielleicht gefestigt werden, dass schon- **Grundsteine gesetzt** werden **von den Eltern** und es wird dann **in der Schule gefestigt**.“ (Bio02)

Die Grenzen zwischen ‚wir‘ und ‚ihr‘ werden in weiteren Metaphern der Haus-Metaphorik gezogen: in Beispiel (2) zwischen ‚wir‘ und den Geflüchteten und in Beispiel (3) zwischen ‚wir‘ und migrierten Familien.

Geflüchtete in Deutschland werden in Beispiel (2) nicht in einem stabil gebauten Haus, sondern in einem „Camp“ imaginiert.

(2) „Ja, also, es gibt gerade bei uns in [...] ist eben auch, sage ich jetzt mal, ein **Flüchtlingscamp** gewesen“ (Soz02)

Diese Vorstellung lässt sich in Anschluss an die Raumdimension im Orientalismus interpretieren. Wie in Kapitel 2 beschrieben, werden den Anderen in der Konstruktion von Orient und Okzident legitime Räume zugewiesen. Da die Anwesenheit der Geflüchteten in Deutschland mit der Metapher „Camp“ als zeitlich auf die Kürze einer ‚Campingdauer‘ begrenzt, gedacht wird, ergibt sich im Umkehrschluss daraus, dass Geflüchtete (trotz Asylrecht) als Andere wahrgenommen werden, die in Deutschland „nicht am richtigen Ort sind“ (Pott 2016, 187)

Bei Familien, die migriert sind und sich „tatsächlich in Deutschland niederlassen“ geht der Fokus statt auf das wünschenswert stabile Fundament des Hauses in Bsp (1) auf die Außenwände über (Bsp. 3). Hier wird eine „Isolation“ festgestellt. Die generationale Vermittlung von „Kultur und Sprache“ hinter den isolierten Wänden wird nun als problematisch beschrieben:

(3) „Wenn sich Familien tatsächlich in Deutschland **niederlassen und** sich eben sehr **isolieren**. Und ihrer Kultur und Sprache treu bleiben, [...] Und wenn man sich da **über Generationen hinweg** sich **isoliert**. Und ja, wenig daran teilnimmt, ist das eben schwierig.“ (Bio07)

Unterschiede der ‚Wir‘- und ‚Ihr‘-Gruppe in der Hausmetaphorik werden also konstruiert, indem den beiden Gruppen eine unterschiedlich (legitime) Aufenthaltsdauer zugeschrieben wird und indem die generationale Werteweitergabe in den Gruppen und damit ihre Kultur als wünschenswert bzw. problematisch klassifiziert wird.

Eine weitere Abwertung der ‚Ihr-Gruppe‘ innerhalb der Haus-Metaphorik wird in Beispiel (4) ausgedrückt.

(4) „[...] oder, ich nicht weiß, genau welche kulturellen Hintergründe die [Schüler*innen, d.A.] eben haben. Und ich glaube, **dass das zuhause relativ**

stark ausgelebt wird. Und deshalb das vielleicht nicht in der Schule noch so eine große Rolle spielen muss.“ (Bio03)

Auch hier findet die Konstruktion der ‚Wir‘ und ‚Ihr‘-Gruppe über die Vorstellung unterschiedlicher Wertebereiche im Innen- und Außenraum des Hauses statt. Indem die Kultur der Anderen „zuhaus relativ stark ausgelebt“ wird, entstehen Assoziationen unkontrollierter, triebhafter, sexueller und/oder gewaltvoller kultureller Praktiken¹³ im Haus der so konstruierten Anderen. Auch hier wird, wie in Beispiel (1), die Schule als Hort eines ethno-natio-kulturell wünschenswerten ‚Wir‘-Wertebereichs imaginiert, der hier noch deutlicher als in Bsp (1) als Gegenwelt gegenüber den Anderen projiziert wird: Über die Abwertung der Anderen entsteht in kolonialer Tradition die Aufwertung der Eigengruppe, die Imagination des Schulhauses als geordneter, rationaler, vernunftgesteuerter ‚Wir‘-Raum wird mittransportiert.

Beispiel (5) zeigt, dass die in der Hausmetaphorik angelegten Zugehörigkeitsordnungen von ‚wir‘ und ‚ihr‘ nicht zwingend auf eine Hierarchisierung der Gruppen festgelegt ist. Aber wenn auch keine Abwertung formuliert wird, so bleibt in Beispiel (5) eine Ambivalenz („unheimlich interessant und toll“) in der Bewertung des Anderen bestehen¹⁴:

- (5) „Also bei uns zum Beispiel im Turnverein sind dann Flüchtlinge, die, die können sich mittlerweile schon ziemlich gut mit Leuten unterhalten. Die bringen dann manchmal, wenn dann irgendwie Geburtstage sind oder so. Dann **bringen die eben was von sich zu Hause mit.** Das ist unheimlich interessant und toll.“ (Bio04)

Die Beispiele der WIR/SIE ALS HAUS-Metaphorik haben gezeigt, dass mit den Haus-Metaphern statische Zustände thematisiert werden können, dichotome und bewertende Vorstellungen von ‚wir‘ und den Anderen begünstigt werden und Grenzen der Zugehörigkeit durch das Bild logisch erscheinen. Im Gegensatz dazu können mit der Metaphorik WIR/SIE ALS FLUSS dynamische Vorstellungen ausgedrückt werden. Das Othering bleibt aber auch in dieser Metaphorik nicht aus.

¹³ Der Duden schlägt für das Verb „ausleben“ folgende Substantive vor: „Agressionstrieb, Bewegungsdrang, Allmachts- und Gewaltphantasie, Egotrip, Sadismus“ (<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/ausleben>, Zugriff 24.04.2019)

¹⁴ Nikita Dhawan (2016: 81) verweist im Anschluss an Homi Bhaba darauf, dass die Anwesenheit dieser Anderen im eigenen Heim als „unheimlich“, also das heimische und vertraute Irritierende wahrgenommen werden.

5.2 WIR/SIE als WASSER

In Kapitel 2 wurde gezeigt, dass die Wassermetaphern vor allem zur Verbildlichung des Gefahrenpotentials von Andern genutzt werden. Diese finden sich auch in den Interviews der Studierenden wieder. Aufgrund der medialen Präsenz der „Flüchtlingswellen“-Metapher nach 2015 überrascht dabei allerdings das Ausbleiben dieser Metapher im Gebrauch der Studierenden. In einem Interview wird möglicherweise die Selbstzensur der Sprecherin in diesem Zusammenhang deutlich.

- (6) „Vielleicht weil es auch jetzt mehr ein Thema geworden ist **durch diese Flüchtlings-** durch den **Flüchtlingszustrom.**“ (Soz10)

Im Bild des „Zustroms“ ist die erwartete Gefährdung durch geflüchtete Menschen weniger akut als im Bild der „Welle“. Trotzdem wird dadurch weder die Imagination von geflüchteten Menschen als potentielle Gefährdung noch die Konstruktion von Geflüchteten als entindividualisierte und entmenschlichte Masse aufgelöst. Dass die Studierende diese sprachliche Ersetzung als unkritische Alternative versteht, lässt sich als Hinweis deuten, dass sich diese gewaltvolle Wahrnehmung von geflüchteten Menschen so tief in unhinterfragte Denkstrukturen eingelassen hat, dass sie auch mit der Korrekturbrille auf der Nase nicht mehr zu sehen sind¹⁵.

In einem weiteren Zitat ist die Konstruktion der Anderen als Bedrohung unter Verwendung der Wasser-Metapher eindeutig.

- (7) „Also wenn ich es [die Veränderung durch Migration, d.A.] jetzt zum Beispiel auf Schule beziehe - glaube ich, dass das ein ganz großes Problem sein wird. Dass Schüler die in - zum Beispiel in der Realschule mit Flüchtlingen zusammen arbeiten, in einer Schule. Man sollte sich als Lehrer an den Schwächsten orientieren. Dementsprechend **gehen**, meiner Meinung nach, die deutschen Schüler **unter.**“ (Bio04)

Die dichotome Konstruktion der beiden Gruppen in Beispiel (7) folgt dem von Said (1978) beschriebenen Othering: Die Gruppe der „Flüchtlinge“ wird hier in der rassistischen

¹⁵ Böke (1992: 178) weist in diesem Zusammenhang bereits für den Diskurs der 80er Jahre auf eine mediale „inflationäre Verwendung“ der „Zustrom“-Metapher hin, die im Anschluss zu einer verbalen Radikalisierung der Sprachbilder führt. Innerhalb der Wasser-Metaphern mag der „Zustrom“ so auch im Vergleich zum medial genutzten Bild des „Flüchtlings-Tsunami“ als unproblematische Alternative erscheinen.

Denkweise als leistungsschwach imaginiert und einer daraus abgeleiteten, leistungsmäßig überlegenen Gruppe der „deutschen Schüler“ gegenübergestellt. Durch die Wasser-Metapher wird die Konstruktion der Anderen dramatisiert, indem die ‚ungebildeten‘ Anderen als Bedrohung für die Leistungsfähigkeit der ‚wir‘ Gruppe konstruiert werden.

Interessanterweise wurde die Flussmetapher in den Interviews auch mit einer gegenteiligen Bedeutung, in der die Entgrenzung und Dynamik von Wasser positiv gedeutet wurde, benutzt (Beispiel 8). Die Ideen territorialer Grenzziehungen und nationalistischer Konzepte werden mit der Vorstellung großer Flüsse wie dem Nil oder der Donau plastisch in Frage gestellt. Gleichzeitig wird in dieser Metapher eine dynamische, prozesshafte Vorstellung von Kulturproduktion ausgedrückt, durch die die Unterscheidung in ‚wir‘ und die Anderen überkommen wird.

(8) „Kultur“ ist halt für mich sehr dynamisch, ich finde, dass Kultur immer sich **aus** neuen **Quellen speist**, [...]“ (Soz08)

Da die Metaphernverwendung in dieser Form ein Einzelfall war, ist in der folgenden Diskussion der Ergebnisse vor allem die Frage zentral, welche Bedeutung die analysierten metaphorischen Konzepte, die die Grenzen der Zugehörigkeit bei ‚wir‘ und den Anderen ziehen, für die Lehrerbildung haben.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der beiden Sprachbilder „WIR/SIE ALS HAUS“ und „WIR/SIE ALS FLUSS“ in der Verwendung der Studierenden hat (exemplarisch) gezeigt, dass Ihre Vorstellungen von Zugehörigkeit und deren Grenzen zum größten Teil (post-)kolonialen Repräsentationsformen von ‚wir‘ und den Anderen folgen und damit die im öffentlichen Diskurs zur Verfügung stehenden Stereotype und Rassismen reproduzieren. Das Denkmuster, dass Migrant*innen homogene Andere sind, zeigt sich darin als

Grundannahme¹⁶. Die Hausmetaphorik stellt für dieses Denkmuster die (Bild-) Aussagen zur Verfügung¹⁷. Sowohl die Grundstruktur des Fremdmachens als auch detaillierteren Beschreibungen und Hierarchisierung von den so unterschiedenen ethno-natio-kulturellen Räumen und Gruppen lassen sich durch die Haus-Metaphern pointiert ausdrücken.

In der Hausmetaphorik ist das Othering im Bild miteingebaut: Indem die Hauswände die Grenzen eines homogen gedachten Normen- und Wertebereichs definieren, ergibt sich aus der Hauskonstruktion immer auch ein Außenbereich, der als Anderes gedacht und über den Innenbereich definiert wird. (Nicht-) Zugehörigkeit wird dabei mit hegemonialen Territorialvorstellungen verknüpft, über die den Anderen das Bleiberecht abgesprochen wird (Metapher 2) oder in ‚unserem Heim‘ als „Unheimlich“ (M5) wahrgenommen werden. Im Kontext der Lehrerbildung ist auch das Ergebnis bedeutend, dass vor allem die Schule mit der Haus-Metapher als Ort eines statischen und homogenen Normen- und Wertekonstrukts imaginiert wird (M1), in dem durch die Anwesenheit der Anderen Schüler*innen ein Spannungs- bzw. Konfliktverhältnis (M4, M7) entsteht. Hinter diesen hegemonialen Raum-Ansprüchen steht die in der Metaphorik logische Idee eines asymmetrischen Machtverhältnisses zwischen den ‚Hausbesitzern‘ und ‚ihren Gästen‘.

Während in der Hausmetaphorik die Grenzkonstruktion im Mittelpunkt steht, liegt die zentrale Aussage der Fluss-Metaphorik gerade in der Überwindung (nationaler) Grenzen. Diese Dynamik wird vor dem Hintergrund starrer Zugehörigkeitskonzepte als Bedrohung wahrgenommen. Die Flussmetapher in Ihrer Gefahrenkonzeption knüpft damit logisch an die Hausmetapher (und alle anderen Konstruktionen von ‚wir‘ und den Anderen) an: Erst wenn migrierte Schüler*innen im Schulhaus als Andere gedacht werden, ergibt sich ‚logisch‘ die Vorstellung, dass sie eine Gefahr darstellen: der Fluss der ethno-natio-kulturell Anderen kann im Schulhaus nicht ausweichen, sondern schwillt an, bis die „deutschen Schüler ertrinken“ (M7).

¹⁶ Vgl. auch Gauch et al. 2019.

¹⁷ Es soll hier keine kausale Reihenfolge zwischen Sprach- und Denkmuster suggeriert werden.

Im Beispiel M7 wird die Phantasie, auf denen die Repräsentationen der Anderen aufbauen besonders deutlich. Die Sichtbarkeit des Konstruktionscharakters wird allerdings erst in der sozialwissenschaftlichen Analyse hergestellt. Indem metaphorische Konzepte als Deutungsmuster sozial gelernt sind, handelt es sich um vorbewusste und der Reflektion nicht sofort zugängliche Wahrnehmungsmuster. Gerade weil sie nicht nur Sprachausdrücke sind, sondern dahinterliegende Denkstrukturen repräsentieren und darüber Handlungsbezug erhalten, ist die Dekonstruktion dieser Deutungsmuster notwendiger Bestandteil einer Lehrerbildung, die sich der Reproduktion von Ungleichheit in der Schule bewusst ist und die Integrationsfunktion von Schule zum Ziel hat. Die Idee einer Schule, die unter Integration nicht nur die Integration von Zugewanderten, sondern die Integration aller in eine plurale und sich stetig verändernde Gesellschaft versteht (vgl. Karakasoglu 2012: 127), ist mit den in der (medialen) Öffentlichkeit zur Verfügung stehenden metaphorischen Konzepten von Zugehörigkeit mit ihren vorwiegend statischen, homogenisierenden und essenzialisierenden Inhalten gedanklich kaum greifbar. Aus der Metaphernanalyse lassen sich aus unserer Perspektive Vorschläge ableiten, um Reflexionsanlässe über die dahinterstehenden Denkmuster zu schaffen. Zum einen können die in der Metaphorik liegenden, aber nicht verwendeten Bildgehalte genutzt werden. Ein Beispiel dafür ist die Fluss-Metapher, die statt zur medial verbreiteten Gefahrendarstellung auch dazu dienen kann, die Grenzvorstellungen von nationalstaatlicher Zugehörigkeit in Frage zu stellen (M8). Zum anderen können die (gedanklichen) Grenzen der benutzten Bilder und Ihre hegemonialen Funktionen für Schule reflektiert werden. Eine Ausgangsfrage dazu wäre: Wenn die europäischen Staaten unsere Nachbarn sind, was sind dann die Nicht-Europäischen Staaten?

Literatur

Almstadt, Esther (2017): „Flüchtlinge in den Printmedien“, in: Ghaderi, Cinur; Eppenstein, Thomas (Hg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden, S.185-201.

Andreeva, Anna (2011): „Die gefährlichen Fremden: oder was verraten Metaphern über den ethnischen Diskurs?“, in: *metaphorik.de*, 20, S. 7-38. http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/20_2011_andreeva.pdf (30.01.2018).

Attia, Iman (2015): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld.

Bernhardt, Petra; Hadj-Abdou, Leila; Liebhart, Karin; Pribersky, Andreas (2009): Europäische Bildpolitiken. Wien.

Bischof, Karin (2011): Europa-Metaphern im medialen Diskurs: Das Beispiel der EU als global player. Zum ideologiekritischen Potenzial von Metaphernanalysen, Dissertation. Universität Wien

Brandstetter, Barbara (2009): „Behälter, Clubs, Kreise und verschiedene Geschwindigkeiten. Metaphern für die Konstruktion Europas“, in: *metaphorik.de*, 17, S. 7–25. <http://www.metaphorik.de/de/journal/17/behaelter-clubs-kreise-und-verschiedene-geschwindigkeiten-metaphern-fuer-die-konstruktion-europas.html> (30.01.2018).

Deger, Petra; Hettlage, Robert (Hg.) (Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gauch, Sabine/Hagemann, Steffen/Sommer, Lukas/Schiefner-Rohs, Mandy (2019): Kulturvorstellungen in den metaphorischen Konzepten von Lehramtsstudierenden, in: *Metaphern und Migration II* (*metaphorik.de*, Bd. 29). https://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/29_2019_gauch_hagemann_sommer_schiefner.pdf (25.4.2019)

Hall, Stuart (2012): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg.

Jäger, Margarete; Wamper, Regina (Hg.) (2017): Von der Willkommenskultur zur Notstandsstimmung. Der Fluchtdiskurs in deutschen Medien 2015 und 2016. Duisburg.

Karakasoğlu, Yasemin (2012): „Integration durch Bildung – welche Wege sind zu beschreiten?“, in: Brinkmann, Heinz Ulrich; Uslucan, Haci-Halil (Hg.): Dabeisein und Dazugehören, Wiesbaden, S. 127–148.

Kunz, Thomas (2018): Bilder von Fremden. Konstruktionen nationaler (Nicht-)Zugehörigkeit als Voraussetzung sowie Bestandteil sozialer Ausgrenzung. In Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden, S. 287-312.

Kultusministerkonferenz (2013): „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (30.01.2018).

Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago.

Lakoff, George; Johnson, Mark (2011): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg.

Mecheril, Paul/ Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, İnci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel.

- Milliken, Jennifer (1996): Metaphors of Prestige and Reputation in American Foreign Policy and American Realism, in: Beer, Francis A.; Hariman, Robert (Hg.): Post-Realism: The Rhetorical Turn in International Relations. East Lansing, S. 217-238.
- Pott, Andreas (2016): Geographien des Rassismus, in: Castro-Varela, M./Mecheril, P.: Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld.
- Raderschall, Lisanne (2016): Implizite Leitbilder im medialen Diskurs um außereuropäische Migration in Deutschland. Eine Leitbildanalyse aus dem Herbst/Winter 2015/16. Berlin.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. London, New York.
- Schäffner, Christina (1996): „Building a European House? Or at Two Speeds into a Dead End? Metaphors in the Debate on the United Europe“, in: Musolff, Andreas; Schäffner, Christina; Townson, Michael (Hg.) (1996): Conceiving of Europe. Diversity in Unity. Brookfield. S. 31-60.
- Schirmer, Dietmar (1992): Auf der Baustelle des gemeinsamen Hauses. Zur Struktur eines politischen Symbols, in: Burkhardt, Armin (Hg.) (1992): Sprache im Umbruch. Berlin.
- Schmitt, Rudolf (2011): „Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode“, in: Metaphorik, 21, S. 47–81. http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/21_2011_schmitt.pdf. (30.01.2018).
- Schmitt, Rudolf (2017): Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Schmitz, Markus (2012): Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen - Edward W. Said: »Orientalism« und »Culture and Imperialism«, in: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden.
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt/Main.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. London, New York.
- Spencer, Alexander (2011): „Bild Dir Deine Meinung. Die metaphorische Konstruktion des Terrorismus in den Medien“, in: Zeitschrift für internationale Beziehungen, Bd.18/1, S. 47-76.
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. Mannheim.
- Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln.
- Wichmann, Martin (2018): Metaphern im Zuwanderungsdiskurs. Linguistische Analysen zur Metaphorik in der politischen Kommunikation. Berlin.

Saarländische Schülerinnen und Schüler für die europäische Mehrsprachigkeit sensibilisieren

Fabienne Korb und Philipp Schwender (Universität des Saarlandes, ISM)

1. Einleitung

Ein kompetenter und funktionaler Umgang mit Mehrsprachigkeit stellt laut europäischer Sprachenpolitik eine Schlüsselkompetenz dar (vgl. GER 2001, 2018). Dennoch wird in vielen politischen und gesellschaftlichen Kontexten die sprachliche Diversität Europas weiterhin als einschränkend wahrgenommen und deren Potenziale für den Aufbau einer Mehrsprachenkompetenz außer Acht gelassen. Insbesondere in der Großregion nimmt das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert ein. In den verschiedenen Teilregionen sind daher in den letzten Jahren (sprachen-)politische Initiativen und Dokumente entstanden, die jeweils in dem betreffenden Gebiet das Thema Mehrsprachigkeit und damit verbundene Fragen aufgreifen; eine gemeinsame Sprachenpolitik für die Großregion wird bislang nicht verfolgt. Jedoch zeigen das Saarland und Lothringen mit ihren Strategiepapieren *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland* (Staatskanzlei des Saarlandes 2014) und der *Stratégie Allemagne de la Lorraine* (Conseil Municipal de Lorraine 2015), dass die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zukunftsweisend für beide Teilregionen ist. Vor allem die (sprachen-)politischen Leitlinien des Saarlandes *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland* (Staatskanzlei des Saarlandes 2014) und *Sprachenkonzept 2019 – Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019) verfolgen das Ziel, mit dem Saarland einen mehrsprachigen Raum deutsch-französischer Prägung zu schaffen.

Ein solches Ziel setzt Sensibilisierung für sprachliche Diversität und Akzeptanz mehrsprachiger Sprachpraktiken in alltäglichen Kommunikationssituationen voraus (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019, 168). Es stellt sich folglich die Frage, wie eine positive Wahrnehmung von und der kompetente Umgang mit dem komplexen Phänomen der Mehrsprachigkeit im Saarland und der Großregion gefördert werden können.

Seit 2010 ist es das Ziel, saarländische SchülerInnen¹ im Rahmen von Projekttagen für die europäische, insbesondere die romanische, Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und dazu anzuleiten, all ihre sprachlichen Ressourcen für das weitere Sprachenlernen effektiv zu nutzen (vgl. Polzin-Haumann/Reissner 2013; Reissner 2015). Das Potenzial von Projekttagen zum sprachvernetzenden Lernen lässt sich in weiteren Umsetzungsbeispielen bestätigen (vgl. Bär 2009; Klein 2004). Mit der Gründung des *Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM)*², konnte das Angebot an Schulprojekten zur romanischen Mehrsprachigkeit im Saarland ausgeweitet und weiterentwickelt werden. Zugleich wurde die Forschung zur Entwicklung und Vermittlung von Mehrsprachigkeit intensiviert.

In diesem Rahmen nahmen im Februar 2018 circa 90 SchülerInnen der 7. Klassenstufe eines saarländischen Gymnasiums an einer Erhebung mittels Fragebögen teil, deren zentrale Erkenntnisse in diesem Beitrag im Fokus stehen.

2. Förderung von Mehrsprachigkeit - europaweite Bildungsziele auf regionaler Ebene umgesetzt

2.1 Sprachenpolitische Leitlinien in Europa

Mehrsprachigkeit nimmt in der europäischen (Sprachen-)Politik eine Schlüsselrolle ein. Dies äußert sich besonders eindringlich in den formulierten Leitideen der EU, die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu wahren und den Fremdsprachenerwerb,

¹ Schüler und Schülerinnen wird im Folgenden mit SchülerInnen abgekürzt.

² Das ISM ist Teil des Verbundprojekts *SaLUt* der Universität des Saarlandes, welches im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung des BMBF gefördert wird. Weitere Informationen zum *ISM* und *SaLUt* finden sich unter ism.uni-saarland.de und auf <https://www.uni-saarland.de/page/salut/start.html>.

auch im Sinne eines lebenslangen Sprachenlernens, zu fördern (vgl. EU 2018; Fäcke 2008; Kruse 2012). Damit verbunden ist die Aufwertung und Anerkennung der europäischen Minderheitensprachen, die Absage an eine einzige Verkehrssprache in der EU sowie die Forderung, dass alle EU-Bürger neben ihrer Muttersprache zwei weitere Gemeinschaftssprachen beherrschen sollen (vgl. Barcelona-Prinzip u.a. bei Kruse 2012).

Mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* und dem *Europäischen Sprachenportfolio (ESP)* liefert die EU wichtige Instrumente für die Umsetzung und nicht zuletzt auch für die curriculare Einbindung von Mehrsprachigkeit in die europäische Bildungslandschaft. Neben Sprachzertifikaten (z.B. *DELFDALF*) und Mobilitätsprogrammen (z.B. *Erasmus*) (vgl. Fäcke 2008) ermöglichen Referenzwerke und Leitlinien wie der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePa)*, herausgegeben vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates, den Aufbau und die Weiterentwicklung einer europäischen Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik. Damit liegt ein konzeptueller Rahmen für die Realisierung in den jeweiligen EU-Mitgliedsstaaten vor, dennoch finden die sprachpolitischen Zielsetzungen noch keine ausreichende Umsetzung in den heterogenen Sprachräumen und Bildungssystemen der EU. An dieser Stelle nehmen nationale und regionale sprachpolitische Leitlinien eine wichtige Rolle ein, da sie die Zielsetzungen der EU auf die jeweiligen sprachlichen und kulturellen Rahmenbedingungen übertragen und zu ihrer Erreichung beitragen.

2.2 Sprachenpolitik in der Großregion

“Die grenzüberschreitende Kooperation ist der Motor der europäischen Integration und die Großregion ihr Labor.” (Gipfelsekretariat der Großregion 2018)

Die Großregion möchte als Modellregion für innovative und nachhaltige grenzüberschreitende Kooperationen in verschiedenen Bereichen (z.B. Wirtschaft, Kultur, Bildung, etc.) gelten. Hierbei spielt auch die Sprachenpolitik der einzelnen Teilregionen eine entscheidende Rolle, da daraus Impulse für die Schaffung grenzüberschreitender (sprachen-)politischer Leitlinien abgeleitet werden könnten. Dem Saarland kommt dabei eine Vorreiterrolle zu. Aus der Lage im Herzen der Großregion ergeben sich auf

privater, beruflicher und universitärer Ebene vielseitige Perspektiven für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit den weiteren Teilregionen, die es zu nutzen gilt und für die Sprachkenntnisse unerlässlich sind. In diesem Kontext wurde bereits im *Sprachenkonzept Saarland 2011 – Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem* betont, dass Mehrsprachigkeit „ein Schlüssel zur Verständigung im internationalen Raum, zu einer erfolgreichen Ausbildung im In- und Ausland und zu den regionalen wie internationalen Arbeitsmärkten der Zukunft“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2011, 3; vgl. dazu auch Polzin-Haumann/Reissner 2012) ist. In den *Eckpunkten einer Frankreichstrategie für das Saarland* wurden neben bspw. politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern auch sprachpolitische Richtlinien aus dem Sprachenkonzept aufgegriffen. Das Thema Mehrsprachigkeit rückte anfangs jedoch in den Hintergrund, da die Frankreichstrategie v.a. in den Medien auf das Ziel, alle Saarländer sollen bis 2043 zweisprachig Deutsch-Französisch werden, reduziert wurde (vgl. dazu auch Polzin-Haumann 2017, 97ff), was nicht dem Anspruch der Strategie entspricht:

„Im Rahmen der politischen Zielsetzung, die Mehrsprachigkeit der Saarländerinnen und Saarländer zu stärken, kommt der Schaffung eines leistungsfähigen multilingualen Raums deutsch-französischer Prägung eine besondere Rolle zu.“ (Staatskanzlei des Saarlandes 2014, 9)

Das überarbeitete *Sprachenkonzept Saarland 2019* knüpft an die vorangegangenen sprachpolitischen Leitlinien an und sieht die Mehrsprachigkeit, die eine Sprachkompetenz in den Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch sowie gegebenenfalls weiteren Sprachen umfasst, als möglichen Wettbewerbsvorteil, insbesondere auf dem grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt (vgl. z.B. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019, 8, 14). Darüber hinaus soll auch die herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit der SchülerInnen verstärkt in die schulische Bildung miteinbezogen werden (vgl. ebd., 7f, 99ff).

Auch in Lothringen wurde die Frankreichstrategie positiv aufgenommen und als Reaktion noch im selben Jahr die Entwicklung einer lothringischen Deutschlandstrategie, der *Stratégie Allemagne de la Lorraine*, initiiert (für weitere Informationen vgl. Marcowitz 2017; Polzin-Haumann 2017, 116f).

Nicht nur auf regionaler, sondern auch auf der grenzüberschreitenden Ebene der Großregion werden sprachpolitische Leitlinien angestoßen und umgesetzt (vgl. auch Fehlen 2016; Moll 2016). Exemplarisch wird im Folgenden auf das im Jahre 2003 vorgelegte Strategiepapier *Zukunftsbild 2020*, welches vom Saarland beauftragt und anlässlich des 7. Gipfels des SaarLorLux-Raumes vorgestellt wurde, eingegangen. Demnach versteht sich die Großregion im Jahre 2020 als europäische Modellregion, in der die Menschen in einer Gemeinschaft leben und sich dennoch ihrer regionalen Wurzeln bewusst sind. Das Strategiepapier umfasst acht Handlungsfelder, von denen insbesondere ‚Kultur‘, ‚Bildung, Ausbildung und Weiterbildung‘ und ‚Hochschulen und Forschung‘ sprachpolitische Impulse für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit liefern (vgl. Minister für Bundes- und Europaangelegenheiten und Chef der Staatskanzlei 2006).

Im einführenden Kapitel „Die Großregion im Jahre 2020 – Die Philosophie des Erfolgs“ heißt es bezüglich sprachpolitischer Entscheidungsfelder u.a.: „Bewundert wird die Mehrsprachigkeit vor allem der jüngeren Generation, die perfekt in Französisch, Deutsch und Englisch kommuniziert“ (ebd., 1). Deutsch und Französisch sollen zukünftig als „die Sprachen der Großregion“ angesehen und ab dem Kindergarten obligatorisch erlernt werden (ebd., 11). Auch das Luxemburgische wurde in die Agenda aufgenommen, allerdings nur mit einer ergänzenden Rolle. Der Fokus auf dem Erwerb des Deutschen und Französischen soll dabei allerdings das Erlernen weiterer Sprachen nicht behindern, sondern zum lebenslangen Sprachenlernen und dem Erwerb weiterer Sprachen, wie Spanisch oder Italienisch, motivieren (ebd., 11). Dem komplexen Phänomen der Mehrsprachigkeit kommt dabei eine Schlüsselrolle zu:

„Mehrsprachigkeit gilt nicht nur als unverzichtbare Voraussetzung für die Beteiligung des Einzelnen an der großregionalen Kommunikation, sondern auch als Medium der Begegnung und eines vertieften interkulturellen Verständnisses, das das Wissen um die politischen, sozialen, ökonomischen und historischen Grundlagen der verschiedenen Teilregionen miteinschließt. Mehrsprachigkeit ist der Schlüssel zur Bewusstwerdung des gemeinsamen kulturellen Erbes, aber auch zur beruflichen und ökonomischen Entfaltung.“ (ebd., 11).

Mehrsprachigkeit wird demnach als Normalfall angesehen und gilt als fester und zentraler Bestandteil der Großregion (vgl. ebd., 11, 13, 17). Grenzüberschreitende Schulen

sowie Aus- und Weiterbildungsangebote bereichern das facettenreiche Bildungsangebot und eröffnen vielseitige Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt der Großregion (ebd., 2, 15).

Auch wenn die Umsetzung der im Strategiepapier formulierten Zielsetzungen bis 2020 nicht realisierbar ist, können bereits erste Umsetzungserfolge verzeichnet werden (vgl. Fehlen 2016, 90f; Moll 2016, 55f). So werden die sprachpolitischen Ziele der Großregion bspw. durch das Anbieten von Deutsch-/Französischunterricht entlang der gesamten Bildungskette und das Ermöglichen des Erwerbs der Nachbarsprache bereits ab dem Kindergartenalter, auch wenn dies noch nicht flächendeckend der Fall ist, in die Bildungseinrichtungen hineingetragen. Darüber hinaus wurden grenzüberschreitende gemeinsame Projekte im Bildungsbereich initiiert und etabliert. Ein Beispiel auf schulischer Ebene stellt das 2006 gegründete Deutsch-luxemburgischen Schengen-Lyzeum in Perl dar. Auf universitärer Ebene bietet die Universität der Großregion (UniGR) mittlerweile eine Vielzahl an grenzüberschreitenden Angeboten, wie Veranstaltungen, Zertifikatskurse, Studiengänge u.v.m., an.³

Weiterhin wird das komplexe Phänomen der Mehrsprachigkeit an den jeweiligen Mitgliedsuniversitäten der UniGR, wenn auch in unterschiedlichem Umfang, in Lehrveranstaltungen und insbesondere in die Ausbildung (angehender) Lehrkräfte miteinbezogen. Im Folgenden wird zunächst als ein Best-Practice-Beispiel das Theorie-Praxis-Proseminar „Mehrsprachigkeit in der Schule – sprachenvernetzenden Unterricht gestalten“, das an der Universität des Saarlandes angeboten wird, skizziert, bevor auf die Erhebung im Rahmen des Schulprojektes eingegangen werden soll.

3. Von der Universität in die Schule: ein Theorie-Praxis-Proseminar zur Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik

Das Theorie-Praxis-Proseminar „Mehrsprachigkeit in der Schule – sprachenvernetzenden Unterricht gestalten“, das in der Lehramtsausbildung der Fächer Französisch

³ Ein Beispiel für eine grenzüberschreitende und nachhaltige Lehrveranstaltung stellt das Hauptseminar „Mehrsprachigkeit – Umgang mit Wissen in multilingualen Kontexten“ dar, das unter der Leitung von Claudia Polzin-Haumann und Christina Reissner gemeinsam mit Kollegen der Universität Luxemburg und der Université de Lorraine durchgeführt wird (vgl. Polzin-Haumann 2013).

und Spanisch an der Universität des Saarlandes curricular verankert ist, wird bereits seit 2010 durchgeführt und fortlaufend weiterentwickelt.⁴ Eines der Hauptziele des Proseminars besteht in der Entwicklung von *(Multi) Language Awareness* und *Language Learning Awareness* bei den angehenden Lehrkräften sowie den SchülerInnen des Schulprojekts. Dabei soll Mehrsprachigkeit als ein zentrales Bildungsziel verstanden und für all seine Facetten sensibilisiert werden.⁵

Für die Umsetzung dieses Ziels beginnen Proseminar und Schulprojekt mit der Sichtbarmachung der eigenen Mehrsprachigkeit, die vielen oftmals unbewusst ist. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und dem sprachenvernetzenden Lernen sind dabei Ausgangspunkte für die Selbstreflexion über das eigene Sprachenlehren und -lernen.

Im Rahmen des Proseminars erwerben die Studierenden Wissen über das Phänomen der Mehrsprachigkeit und lernen die im RePa fixierten pluralen Ansätze – insbesondere die Interkomprehension – kennen. Die methodisch-didaktische Schulung der Studierenden im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik und den Prinzipien von EuroComRom⁶ bilden die Grundlage für die Entwicklung und Durchführung selbstentwickelter Unterrichtseinheiten für das anschließende Schulprojekt. In den Unterrichtsstunden der Projekttag sollen die SchülerInnen für die europäische Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden. Dies beinhaltet u.a. das Kennenlernen von Sprachfamilien und das Aufbauen von Sprachlernstrategien für das autonome Sprachenlernen weiterer (romanischer) Sprachen. Als Brückensprachen in die Romania dienen vor allem das Französische und das Englische, was sich wiederum positiv auf den Erwerb der beiden Schulfremdsprachen auswirkt (vgl. Meißner 2002).

Zusätzlich wird das Theorie-Praxis-Seminar mittels Fragebogenerhebungen im Bereich Sprachlehr-/lernforschung mit einem Fokus auf Mehrsprachigkeitsdidaktik wissenschaftlich begleitet, ausgewertet und dokumentiert.

⁴ Für einen vertieften Einblick in die Konzeption und Inhalte des Proseminars „Mehrsprachigkeit in der Schule – sprachenvernetzenden Unterricht gestalten“ siehe Korb/Reissner/Schwender (in Vorbereitung).

⁵ Dieses Ziel wird auch im *Sprachenkonzept Saarland 2019* aufgegriffen: „Eine positive Haltung zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeit muss die Grundlage allen politischen, administrativen, pädagogischen und erzieherischen Handelns sein.“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes 2019, 168)

⁶ EuroComRom ist ein seit 2009 an der Universität des Saarlandes verankertes Projekt für die systematische Weiterentwicklung der Interkomprehensionsforschung und -didaktik. Siehe: www.uni-saarland.de/lehrstuhl/polzin-haumann/sprachen-vernetzen/eurocom.html (10.12.18).

4. Für europäische Mehrsprachigkeit sensibilisieren – empirische Auswertung eines Schulprojekts

4.1 Darstellung der Fragebogenerhebung

Die Konzeption des Theorie-Praxis-Proseminars „Mehrsprachigkeit in der Schule“ ermöglicht es nicht nur den Studierenden, in einem Schulprojekt erste Erfahrungen mit dem Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zu sammeln, sondern erlaubt im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung und Dokumentation Daten mittels Fragebogen zu erheben. Im Zentrum steht dabei die Fragestellung, ob ein solches Schulprojekt für die europäische Mehrsprachigkeit sensibilisiert und welche individuellen Lehr-/Lernprozesse und Sprachlernstrategien bei den SchülerInnen dabei angestoßen bzw. aufgebaut werden können. Die eingesetzten Fragebögen enthalten sowohl offene als auch geschlossene Frageformate, wodurch persönliche Eindrücke, Lernerlebnisse der SchülerInnen sowie standardisierte Antworten bezüglich des Einsatzes von Sprachlernstrategien erfasst werden können. Die Items wurden auf Basis von einschlägigen Publikationen aus dem Bereich der Einstellungs- und Mehrsprachigkeitsforschung konzipiert (vgl. z.B. Bär 2009; Düwell 1979; Strathmann 2010).

In einer ersten Erhebung werden neben soziodemografischen Angaben, wie Alter und Geschlecht, auch die Muttersprache(n) sowie die gelernten Fremdsprachen erfragt. Anschließend wird ermittelt, welchen Sprachen die SchülerInnen in ihrem Alltag begegnen. Im letzten Teil folgen Items zur Kenntnis von Sprachfamilien und ersten Sprachlernstrategien. Im zweiten Fragebogen liegt der Fokus zunächst auf Sprachlernstrategien, die die SchülerInnen während des Schulprojektes (weiter-)entwickeln konnten, gefolgt von einer erneuten Abfrage der Kenntnisse über Sprachfamilien. Abschließend werden das erlebte Schulprojekt und die Unterrichtsstunden evaluiert.

Im Rahmen des Schulprojektes an einem saarländischen Gymnasium im Februar 2018 nahmen in der ersten Erhebung 94 und in der zweiten 93 SchülerInnen der 7. Klassenstufe teil. Dabei waren 49 der Befragten weiblich und 44 männlich, wodurch sich eine ausgewogene Geschlechterverteilung ergibt. Die Sprachenfolge des Gymnasiums sieht Französisch als erste Fremdsprache ab der 5. Klasse und Englisch ab

der 6. Klasse vor. Für das Schulprojekt von besonderer Relevanz ist die Wahl zwischen dem Spanisch-, Informatik- oder naturwissenschaftlichen Zweig in der 8. Klassenstufe. So wird in den Unterrichtsstunden des Projekts u.a. angestrebt, die SchülerInnen für das Spanische als dritte Fremdsprache zu sensibilisieren und mögliche Ängste gegenüber dem Sprachenlernen (weiter) abzubauen.

Die von den SchülerInnen bewusst genannten Muttersprache(n) verdeutlichen bereits vor einem genaueren Blick in die zentralen Erkenntnisse der beiden Erhebungen die sprachliche Vielfalt in der untersuchten 7. Klassenstufe. Von den 94 SchülerInnen geben 69 Deutsch als ihre alleinige Muttersprache an, 17 SchülerInnen benennen neben dem Deutschen eine weitere Muttersprache, darunter Russisch (5), Türkisch (3), Albanisch (2), Saarländisch (2)⁷, Polnisch (1), Italienisch (1), Serbisch (1), Spanisch (1) und Englisch (1). Sieben SchülerInnen nennen eine Herkunftssprache als alleinige Muttersprache, darunter Russisch (4), Türkisch (2) und Kurdisch (1). Eine Schülerin bzw. ein Schüler enthielt sich dem Item.

Dieses mehrsprachige Potenzial wurde in den Unterrichtsstunden der Projektstage im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik gefördert, genutzt und insbesondere für alle SchülerInnen bewusstgemacht.

4.2 Zentrale Erkenntnisse aus der Erhebung

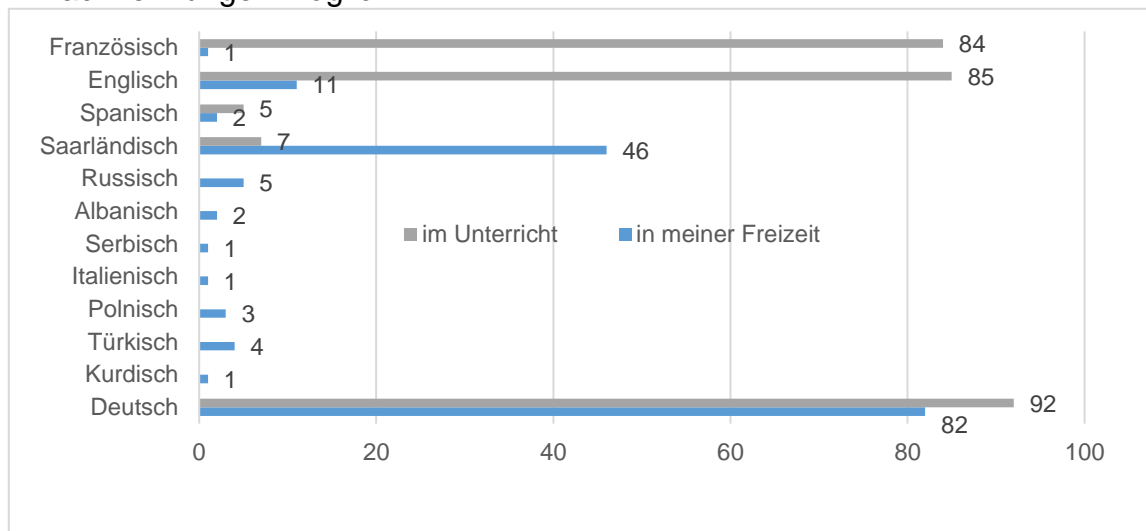
Um die Darstellung übersichtlicher zu gestalten, wurden die zentralen Erkenntnisse in folgende sechs Kategorien eingeteilt:

- Sprachgebrauch im Unterricht und in der Freizeit
- Perzeption von Sprachen im Urlaub, den sozialen Netzwerken und beim Musikhören
- Sprachfamilien kennenlernen
- Erschließungsstrategien / Sprachlernstrategien
- Transfer für den zukünftigen Spanischunterricht anleiten
- Sprachenlernen aus Sicht der SchülerInnen

⁷ Das Saarländische als Varietät des Deutschen wird in diesem Fall bewusst aufgeführt, da viele der befragten SchülerInnen ein geringes oder oftmals fehlendes Bewusstsein für ihre "innere Mehrsprachigkeit" (Wandruszka 1979) aufweisen.

4.2.1 Sprachgebrauch im Unterricht und in der Freizeit

Im Rahmen der ersten Erhebung wurde erfasst, welche Sprachen von den SchülerInnen im Unterricht und in der Freizeit verwendet werden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich.



Grafik 1 Sprachgebrauch im Unterricht / in der Freizeit

In Hinblick auf das Deutsche geben nahezu alle SchülerInnen an, es im Unterricht zu verwenden. Für die Freizeit sinkt die Anzahl der Nennungen leicht, was zum einen damit erklärt werden kann, dass SchülerInnen mit Herkunftssprachen diese in ihrer Freizeit verwenden und nur im schulischen Kontext auf das Deutsche zurückgreifen. 46 der SchülerInnen geben an, nicht (Hoch-)Deutsch, sondern Saarländisch in ihrer Freizeit zu sprechen, woraus geschlossen werden kann, dass dem Saarländischen eine besondere Bedeutung zukommt. Sieben SchülerInnen verwenden das Saarländische auch bewusst im Unterricht. Obwohl das Saarländische nur sehr selten als Muttersprache angegeben wird (vgl. Kapitel 4.1), spielt es gerade für den Sprachgebrauch in der Freizeit eine große Rolle.

Hinsichtlich der Schulfremdsprachen zeigt sich, dass im Unterricht die Zielsprache Französisch (84 der Befragten) bzw. Englisch (85 der Befragten) verwendet werden. Für den Sprachgebrauch in der Freizeit fällt jedoch auf, dass das Französische deutlich weniger eingesetzt wird als das Englische. Lediglich ein(e) SchülerIn verortet die französische Sprache auch außerhalb der Schule. Hingegen nutzen 11 SchülerInnen ihre Englischkenntnisse auch bei Freizeitaktivitäten. Hier zeigt sich erneut die fehlende

außerschulische Relevanz des Französischen und eine verhältnismäßige Omnipräsenz des Englischen in der heutigen Informationsgesellschaft (vgl. Schwender 2018, 109ff.).

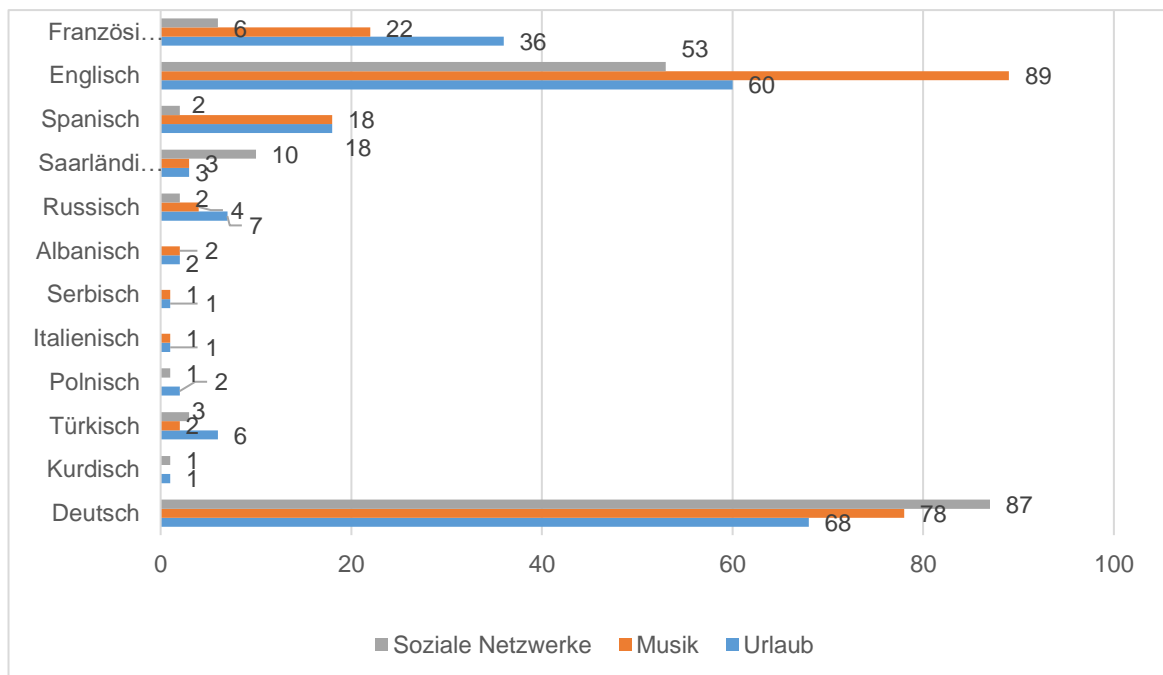
Darüber hinaus ist auffällig, dass bereits fünf SchülerInnen angeben, das Spanische im Unterricht zu verwenden sowie zwei der Befragten das Spanische auch in der Freizeit nutzen, ohne dass sie es bisher in der Schule erlernt haben. Hier stellt sich unmittelbar die Frage, ob sprachenvernetzende Ansätze in den Unterricht bereits aufgenommen wurden oder die SchülerInnen autonom auf ihre Spanischkenntnisse beim Sprachenlernen zurückgreifen.

Über die bisher genannten Sprachen hinaus sind weitere vertreten, die ausschließlich in der Freizeit genutzt werden. Darunter finden sich die Herkunftssprachen Russisch, Türkisch, Polnisch, Albanisch sowie Kurdisch, Serbisch und Italienisch. Jedoch geht aus der Befragung auch hervor, dass die Herkunftssprachen nicht ausreichend in den Unterricht integriert werden. Dabei ließe sich bspw. zum Türkischen oder Italienischen vergleichsweise einfach ein Sprachtransfer auf Basis der Lexik des Französischen anleiten (vgl. Brüse/Wojatzke 2013). Zusätzlich ist die Integration von Herkunftssprachen in den (Fremdsprachen-)Unterricht auch für den Aufbau von Sprachenbewusstheit und die Wertschätzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit sinnvoll (vgl. u.a. Fernández Ammann et al. 2015). Der Einbezug dieser sowie weiterer Sprachen sensibilisiert für das eigene sprachliche Repertoire, das gewinnbringend in den Sprachlehr-/lernprozess einbezogen werden kann.

4.2.2 Perzeption von Sprachen im Urlaub, in sozialen Netzwerken und beim Musikhören

Ebenfalls im ersten Erhebungstermin wurde erfragt, welchen Sprachen die SchülerInnen im Urlaub, in sozialen Netzwerken und beim Musikhören begegnen. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich. Die gewählten Kategorien komplettierenden Einblick in die Sprachenvielfalt der SchülerInnen insbesondere außerhalb der Schule.

In den sozialen Netzwerken dominiert das Deutsche (87 der Befragten) gefolgt vom



Grafik 2 *Perzeption von Sprachen im Urlaub, in sozialen Netzwerken und beim Musikhören*

Englischen (53 der Befragten), was Rückschlüsse auf die präferierten Sprachen der SchülerInnen beim Medienkonsum erlaubt. Das Französische wird hingegen nur von sechs SchülerInnen genannt. Ebenfalls vertreten ist das Saarländische, das in vielen Instant-Messaging-Diensten bewusst als Nähesprache eingesetzt wird. Die meisten SchülerInnen mit einer Herkunftssprache nutzen diese auch in den sozialen Netzwerken.

Die befragten SchülerInnen hören darüber hinaus in ihrer Freizeit vor allem englischsprachige (89 der Befragten) sowie deutsche Musik (78 der Befragten). Auch hier spielt das Französische mit 22 Nennungen eine eher untergeordnete Rolle und liegt mit dem Spanischen (18 der Befragten) nahezu gleich auf. Obwohl sich zeigt, dass die SchülerInnen durchaus motiviert sind, in ihrer Freizeit auch französische bzw. spanische Musik zu hören, liegen die Anteile deutlich unter dem Englischen und lassen sich u.a. auf einzelne Charthits zurückführen. Die Herkunftssprachen der SchülerInnen werden ebenfalls genannt und zeugen von der identitätsstiftenden Funktion von Musik (vgl. Stanat/Felbrich 2013, 93f.).

Ebenso kommen die Herkunftssprachen der SchülerInnen im Urlaub zum Einsatz. Hier geben einige der Befragten Sprachen an, die sie zuvor nicht thematisiert hatten. Sie

verfügen also offensichtlich über weitere Sprachkenntnisse. Das Item macht deutlich, wie vielschichtig die Perzeption von Sprachen und das Bewusstsein für die eigene Mehrsprachigkeit sein kann. Erst beim genauen Abfragen von spezifischen Kontexten geben einige SchülerInnen an, Kenntnisse in weiteren Sprachen zu besitzen. Das Deutsche (68 der Befragten) sowie die Schulfremdsprachen Englisch (60 der Befragten) und Französisch (36 der Befragten) werden darüber hinaus von der Mehrheit der Befragten im Urlaub eingesetzt. Auch das Spanische wird von 18 SchülerInnen aufgeführt, was gerade in Hinblick auf den neu einsetzenden Spanischunterricht positiv erscheint. Es kann davon ausgegangen werden, dass einzelne SchülerInnen bereits über Erfahrungen mit dem hispanophonen Sprach- und Kulturraum und über erste Sprachkenntnisse verfügen, die in den Anfangsunterricht sinnvoll eingebunden werden können.

4.2.3 Sprachfamilien kennenlernen

Unter Berücksichtigung aktueller sprachpolitischer Forderungen und mehrsprachigkeitsdidaktischer Bildungsziele (siehe Kapitel 2) im Fremdsprachenunterricht sollten Sprachen nicht als starre, separate Einheiten wahrgenommen werden. Dennoch dominiert weiterhin die traditionelle Sichtweise in der Schule, moderne Fremdsprachen als isolierte Schulfächer zu verstehen. Eine einzelne Sprache kann aber auch als eingebettet in eine Sprachfamilie aufgefasst werden, die ähnlich wie ein Familienstammbaum Verästelungen und Verwandtschaftsgrade kennt. Eine solche Sicht auf Sprachen kann gerade beim Aufbau von Sprachenbewusstheit und bei der Sensibilisierung für die sprachliche Vielfalt Europas eine zentrale Funktion einnehmen. Die Thematisierung von Sprachfamilien im Unterricht ermöglicht den SchülerInnen einen Zugang zur sprachlichen Diversität. Im Schulprojekt werden sie zudem systematisch dazu angeleitet, über sprachenvernetzende Sprachlernstrategien nachzudenken sowie diese aufzubauen. Bei der ersten sowie zweiten Fragebogenerhebung wurden deshalb folgende Items hinsichtlich Sprachfamilien, insbesondere der romanischen, als offene Fragen erfasst:

Item 1: Was stellst du dir unter einer Sprachfamilie vor?

Item 2: Welche romanischen Sprachen kennst du?

Die Antworten auf das Item 1 reichen bei der ersten Erhebung von stark verallgemeinernden Aussagen wie (1) „Mehrere Sprachen, die sich ähneln“ bis hin zu ersten Hypothesen, die allerdings nicht immer auf das linguistische Konzept einer Sprachfamilie zutreffen ((2) „Ich stelle mir vor das es früher eine Sprache gab und alle Sprachen davon abhängig sind Latein Englisch, Französisch, Spanisch.“; (3) „Eine Familie die mehr als eine Sprache spricht.“)⁸. Es ist festzuhalten, dass die Mehrzahl der Antworten dennoch Aussagen beinhalten, die auf Ähnlichkeitsbezüge zwischen Sprachen abzielen und damit als Ausgangspunkt für eine adäquate Begriffsbildung geeignet sind.

In der zweiten Erhebung am Ende des Schulprojekts sind die Erklärungen der SchülerInnen expliziter sowie aus qualitativ inhaltlicher Sicht zutreffender ((4) „Ich glaube Sprachfamilien sind Sprachen die sich sehr ähnlich sind und somit in eine „Familie“ eingeordnet werden.“; (5) „Eine Sprachenfamilie ist eine Gruppe von Sprachen, welche den selben Ursprung hat.“). Andere Definitionen beinhalten bereits erste sprachliche Merkmale von Sprachfamilien, die auch für das sprachenvernetzende Lernen von großer Bedeutung sind ((6) „Wenn man Wörter verstehen kann, weil man sie aus anderen Sprachen ableiten kann. rico → rich → reich.“).

Diese positive Entwicklung lässt sich auch in Hinblick auf die Kenntnis von romanischen Sprachen beobachten. In der ersten Erhebung geben 71% der SchülerInnen an, keine romanischen Sprachen zu kennen. 20% nennen das Französische, 15% jeweils das Spanische und Italienische, 2% das Rumänische, 2% das „Romanische“ und 1% das Portugiesische. Dabei geben diejenigen SchülerInnen, die bejahten romanische Sprachen zu kennen, immer mehr als eine Sprache an.

In der zweiten Erhebung liegt die Zahl derer, die keine romanische Sprache kennen, nur noch bei 8%. Am häufigsten werden das Französische (68%), Spanische (81%) und Italienische (76%) genannt, gefolgt vom Portugiesischen (45%) und Rumänischen (5%). Diese Verteilung kann damit erklärt werden, dass in der Mehrzahl der Unterrichtseinheiten v.a. das Französische als Brückensprache zum Italienischen, Spanischen und Portugiesischen genutzt wurde, während das Rumänische lediglich in der

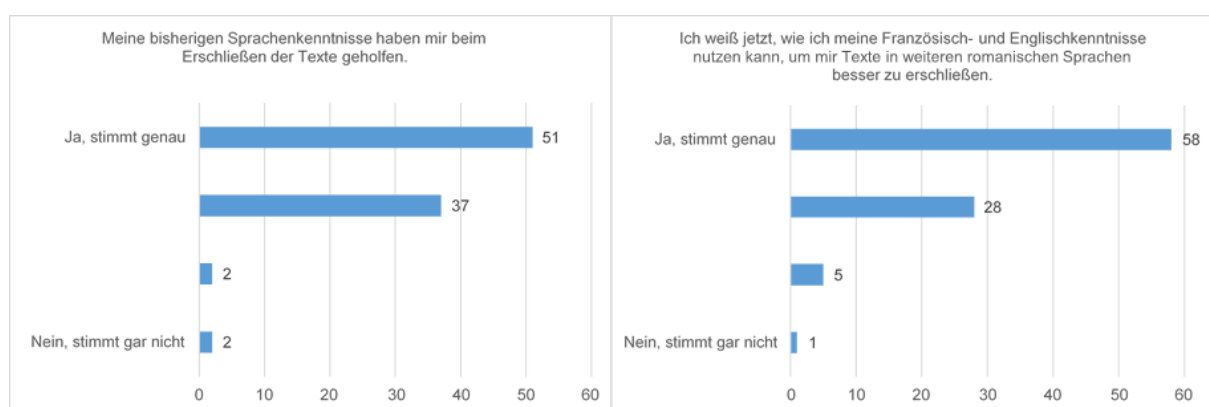
⁸ Die Zitate wurden unverändert aus den Originalaufzeichnungen der SchülerInnen übernommen.

Einführungsveranstaltung, nicht aber in den Unterrichtseinheiten aktiv eingebunden wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Bewusstwerden über das Vorhandensein und die Rolle von Sprachfamilien für das sprachvernetzende Lernen grundlegend erscheint. Ausgehend von einem adäquaten Begriffsverständnis können Gemeinsamkeiten und Unterschiede nahverwandter Sprachen explizit thematisiert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Aufbauend auf dem Konzept der Sprachverwandtschaft können somit die Potenziale des sprachvernetzenden Lernens sichtbar gemacht und die Entwicklung und Förderung von Sprachlernstrategien und -techniken angeleitet werden.

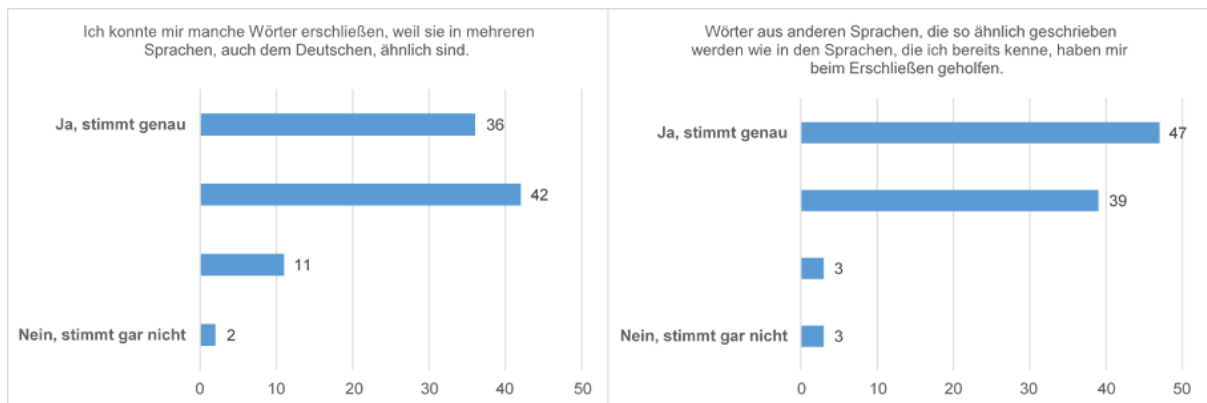
4.2.4 Erschließungsstrategien / Sprachlernstrategien

Ausgehend von der zuvor diskutierten Sensibilisierung der SchülerInnen für das Konzept der Sprachfamilie und den damit verbundenen Potenzialen des sprachvernetzenden Lernens soll nun exemplarisch anhand von sechs Items aus dem Bereich der Erschließungs- und Sprachlernstrategien die Bedeutung des reflexiven Lernens für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgezeigt und einen Einblick in die Vermittlung kognitiver Strategien beim Mehrsprachenlernen dargestellt werden. Die folgenden Items der zweiten Erhebung wurden von den SchülerInnen mithilfe einer 4-Punkt-Likert-Skala beantwortet.



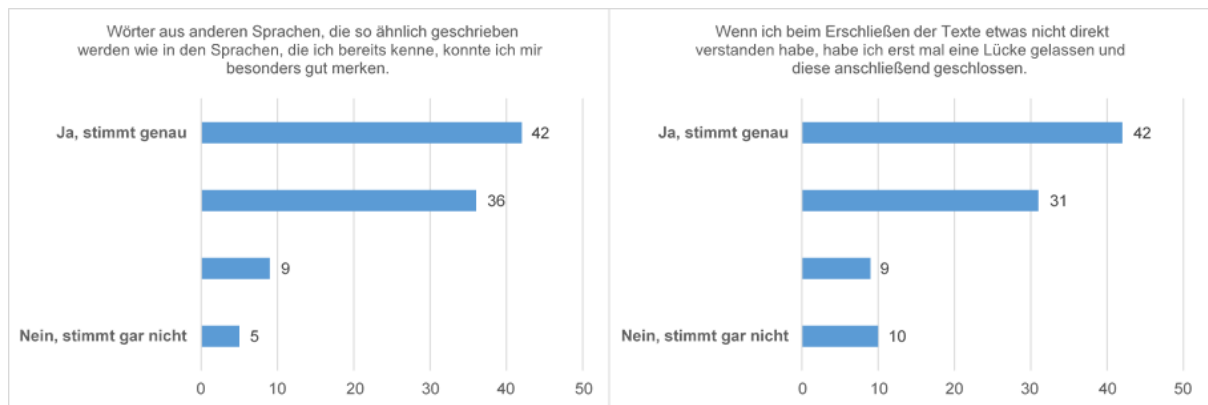
Grafik 3 Item 1 / Item 2

Die ersten beiden Items zielen auf das Einbinden und Aktivieren bereits vorhandener Sprachkenntnisse beim Erschließen romanischer Sprachen ab. Durch die hohe Zustimmung kann angenommen werden, dass die Strategien mehrheitlich als bedeutend und sinnvoll bewertet wurden.



Grafik 4 Item 3 / Item 4

Das Nutzen des sprachlichen Vorwissens, das durch die jeweiligen Herkunftssprachen, Schulfremdsprachen oder anderen Sprachkenntnissen im sprachlichen Repertoire der SchülerInnen vorhanden ist, wurde im Schulprojekt bewusstgemacht und kann im Sinne des lebenslangen Sprachenlernens sowie der Sprachbewusstheitsförderung weiter ausgebaut werden. Gerade mit Blick auf die einsetzende neue Fremdsprache Spanisch können die SchülerInnen nun gezielt auf vorhandenes Wissen und Fähigkeiten zurückgreifen, was den Einstieg in die ‚neue‘ romanische Sprache vereinfachen kann. Die eingesetzten Lehr-/Lernmaterialien im Schulprojekt vermittelten in vielen Fällen Sprachlernstrategien im Bereich der Lexik. Die obigen Items illustrieren, dass die Mehrheit der SchülerInnen solche auf dem lexikalischen Transfer (Meißner 2002) fußenden Strategien sowohl mittels Internationalismen als auch durch ihr gesamtsprachliches Repertoire aufbauen und anwenden konnte. Gerade dieser „inferentielle Lernbegriff“ (Meißner/Reinfried 1998, 15f), der (sprachliches) Vorwissen als Basis von Lehr-/Lernprozessen nutzt, verspricht einen schnellen Lernerfolg und motiviert so für das weitere Sprachenlernen.



Grafik 5 Item 5 / Item 6

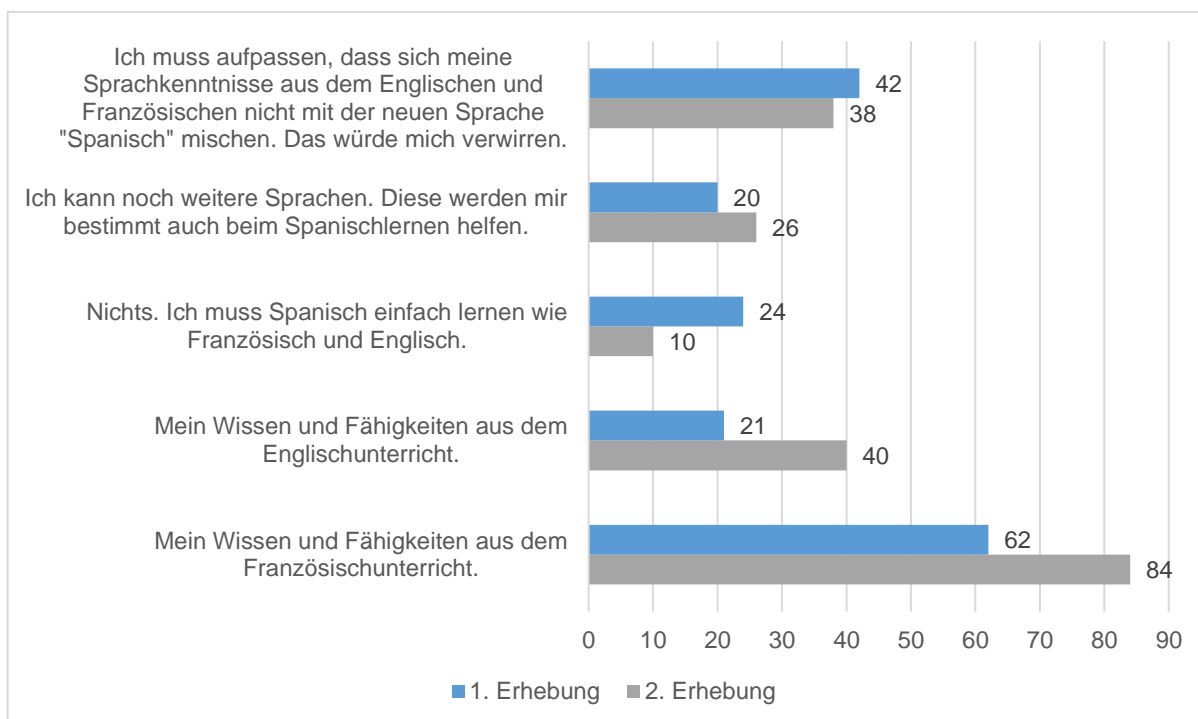
Dass sich das Inferieren und Anleiten von Transfer auch positiv auf die Erweiterung des sprachlichen Repertoires und den Aufbau des individuellen Wortschatzes der SchülerInnen auswirkt, verdeutlichen die Items 5 und 6. Gerade der Formtransfer (Meißner 2002) (Item 5) wurde mehrheitlich von den Befragten als sinnvolle Strategie für das Memorieren romanischer Lexeme aufgebaut und angewandt.⁹ Ebenso wurden Kompensationsstrategien (Item 6) geschult, die nicht nur für das Erlernen romanischer Sprachen einen hohen Stellenwert einnehmen, sondern auch beim Erwerb des Deutschen allgemein und für DaF/DaZ im Besonderen zum Tragen kommen (vgl. u.a. Schramm 2009).

4.2.5 Transfer für den zukünftigen Spanischunterricht anleiten

In Hinblick auf die Sensibilisierung für das Spanische im Kontext der anstehenden Zweigwahl (Spanisch, Informatik, Naturwissenschaften) wurde in der ersten und zweiten Erhebung das Item „Was könnte dir beim weiteren Spanischlernen helfen?“ mittels fünf Antwortmöglichkeiten erfasst, wobei Mehrfachantworten möglich waren.

Es zeigt sich, dass während in der ersten Erhebung noch 24 der SchülerInnen die Antwortmöglichkeit „Nichts. Ich muss Spanisch einfach lernen wie Französisch und Englisch“ wählen, sich diese Anzahl in der zweiten Erhebung auf 10 reduziert. Dies verdeutlicht, dass schon vor dem Schulprojekt die SchülerInnen Potenziale für die Vernetzung von Spanisch mit den zuvor gelernten Fremdsprachen erkannt haben.

⁹ Dennoch sollte auch kritisch angemerkt werden, dass die anvisierten Sprachlern- und Erschließungsstrategien noch vornehmlich auf Basis der Lexik erfolgen und eine Ausweitung bspw. in Richtung morphosyntaktischer Strukturen sinnvoll erscheint, um die vielfältigen Potenziale des Sprachenvernetzens noch stärker zu verdeutlichen.



Grafik 6 Transfer für den zukünftigen Spanischunterricht anleiten

Jedoch wird die Aussage durch das Item „Ich muss aufpassen, dass sich meine Sprachkenntnisse aus dem Englischen und Französischen nicht mit der neuen Sprache „Spanisch“ mischen. Das würde mich verwirren.“ relativiert. Das Item konnte im Rahmen des Schulprojektes nur von 42 auf 38 der befragten SchülerInnen verringert werden. Dies zeigt, dass im bestehenden Fremdsprachenunterricht das Vorurteil des ‚schädlichen Vermischens‘ von Sprachen explizit thematisiert werden sollte, um den Schülern die Angst vor dem Vermischen von Sprachen zu nehmen. Schulprojekte zur (romanischen) Mehrsprachigkeit sowie weitere Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. u.a. Hu 2003, 26ff) können zur langfristigen Erreichung dieses Ziels beitragen. Canagarajah (2013, 76ff, 184f) versteht bspw. die Einbeziehung weiterer Sprachen in Form von *codeswitching* und *codemeshing* gar als Kommunikationsstrategie, die auch positiv bewertet werden kann.

Für die Items „Mein Wissen und meine Fähigkeiten aus dem Englischunterricht“ (1. Erhebung 21 der Befragte, 2. Erhebung 40 der Befragten) und „Mein Wissen und meine Fähigkeiten aus dem Französischunterricht“ (1. Erhebung 62 der Befragten, 2. Erhebung 84 der Befragten) kann jeweils ein signifikanter Anstieg verzeichnet werden, wobei bereits über die Hälfte der Lernenden das Französische in der ersten Erhebung

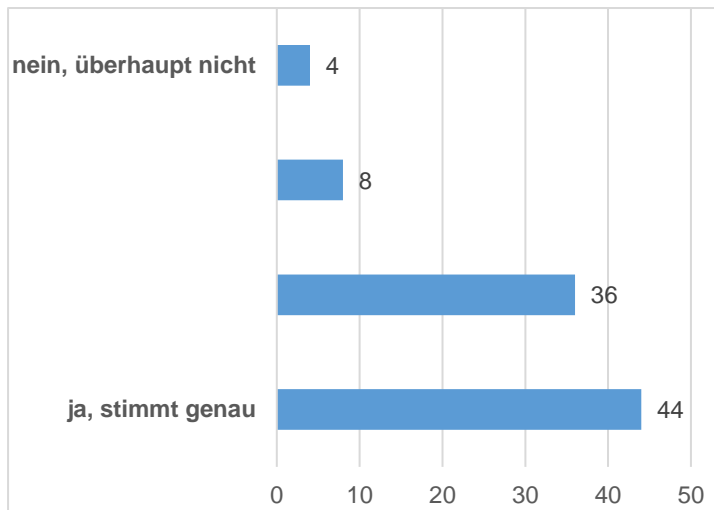
angibt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass den SchülerInnen der Nutzen der Sprachverwandtschaften bewusst ist und sie diesen aktiv in ihr weiteres Sprachenlernen einbinden können. In einem weiteren Item „Ich kann noch weitere Sprachen. Diese werden mit bestimmt auch beim Spanischlernen helfen.“ wurde neben den Schulfremdsprachen auch ein Bezug zu den Herkunftssprachen hergestellt. Zu Beginn des Schulprojektes kreuzen 20 SchülerInnen dieses Item an, nach dem Schulprojekt 26.

Es kann festgestellt werden, dass das Französische als hilfreich für das Spanischlernen angesehen wird, jedoch die Bedeutung des Englischen und der Herkunftssprachen für die SchülerInnen noch bewusster gemacht werden könnte. Weiter geht hervor, dass die Vernetzung der Sprachen stärker gefördert und die Angst vor dem Vermischen von Sprachen reduziert werden sollte.

4.2.6 Sprachenlernen aus Sicht der SchülerInnen

In Bezug auf das Thema Sprachenlernen allgemein wurde in der ersten Erhebung das Item „Mir macht Sprachenlernen Spaß“ mit einer 4-Punkt-Likert-Skala von „Ja, stimmt genau“ (3) bis „Nein, stimmt gar nicht“ (0) erhoben. Aus der Auswertung ergibt sich ein Mittelwert von 1,83 mit einer Standardabweichung von 0,85, was darauf schließen lässt, dass die SchülerInnen zum Sprachenlernen eher negativ eingestellt sind.

Da die SchülerInnen kurz vor der Wahl des Zweiges für die 8. Klassenstufe standen, wurde nach dem Schulprojekt das Item „Ich kann mir vorstellen, im nächsten Jahr mit dem Spanischunterricht zu beginnen“ erfasst. 44% der SchülerInnen bejahen die Aussage, 29% verneinen sie und 27% geben „vielleicht“ an.



Grafik 7 Item „Das Schulprojekt hat mir Spaß gemacht.“

Auch das Item „Das Schulprojekt hat mir Spaß gemacht“ zeigt eine positive Sicht auf den erlebten Unterricht des Projekts. Diese beiden Items können nicht direkt mit dem Item aus der ersten Erhebung verglichen werden, dennoch lassen sich Tendenzen ablesen, die darauf deuten, dass die Einstellung der SchülerInnen zum Sprachenlernen positiver ist als in der ersten Erhebung erfasst. Dafür spricht auch das große Interesse, weitere Sprachen lernen zu wollen. Insgesamt geben die SchülerInnen 21 Sprachen¹⁰ an, die sie gerne noch erlernen möchten. Die meisten Nennungen erhalten dabei das Spanische (31%) und Italienische (23%), die durch individuelles Interesse an der Sprache begründet wurden. Darüber hinaus werden die Sprachen als „cool“, „schön“ und „nützlich“, z.B. im Urlaub, wahrgenommen. Die Motivation für das Erlernen des Schwedischen (4%), Isländischen (1%) oder Norwegischen (1%) wurde ähnlich begründet. Das Chinesische (6%) scheint insbesondere durch die hohe Sprecherzahl als eine ‚nützliche‘ Sprache wahrgenommen zu werden. Das Erlernen von Herkunftssprachen ist insbesondere für die Kommunikation mit der Familie, Verwandten und Freunden von Bedeutung. Für das Russische zeigt sich, dass die SchülerInnen im mündlichen Sprachgebrauch kaum Probleme haben, aber die russische Sprache für ihre angestrebte Verwendung noch nicht ausreichend lesen oder schreiben können und dies ändern möchten.

¹⁰ Ein(e) SchülerIn gibt an „alle romanischen Sprachen außer Katalanisch“ lernen zu wollen. Da nicht ersichtlich ist, welche Sprachen damit genau gemeint sind, kann keine genaue Anzahl an Sprachen beziffert werden.

5. Fazit und Ausblick

(Sprachen-)Politische Leitideen wie das *Sprachenkonzept Saarland 2019* oder die *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland* setzen eine Sensibilisierung für die europäische Mehrsprachigkeit voraus.

Das Theorie-Praxis-Proseminar „Mehrsprachigkeit in der Schule – sprachenvernetzenden Unterricht gestalten“ nimmt sich dieser Herausforderung im schulischen Bereich an und verbindet die Theorien zur Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik mit einer Praxisphase in Form eines Schulprojekts. Aus der wissenschaftlichen Begleitung und Dokumentation des Schulprojekts gehen vielfältige Erkenntnisse in Bezug auf den Einsatz von sprachenvernetzenden Unterrichtsstunden und deren Wirkung auf die Lehr-/Lernprozesse der SchülerInnen hervor.

Die in diesem Beitrag vorgestellte Erhebung zeigt, dass den Siebtklässlern ihre sprachlichen Ressourcen sichtbar gemacht wurden und so u.a. ihre Sprachenbewusstheit gefördert werden konnte. Die Inhalte der Projektstage aktivieren bereits vorhandene Sprachlernstrategien oder bauen neue auf. Das Konzept der Sprachfamilie und die Betonung der Gemeinsamkeiten zwischen den romanischen Sprachen erlauben es den SchülerInnen ihr gesamtsprachliches Repertoire zu vernetzen und zu erweitern. Die vermittelten Inhalte des Schulprojekts motivieren zum weiteren Sprachenlernen, was angesichts der europäischen Sprachenpolitik als besonders erstrebenswert erscheint. Aus der Erhebung geht auch hervor, dass das Vermischen von Sprachen stärker und expliziter thematisiert werden muss, um damit verbundene Ängste zukünftig abzubauen. Dabei beginnt die Sensibilisierung bereits bei den angehenden Lehrkräften, denn eine wesentliche Voraussetzung ist, dass das Sprachenlehren und -lernen nicht isoliert, sondern vernetzt und über Fächergrenzen hinweg angesehen wird. Weiterhin ist gerade in der Großregion das Bewusstsein für das Leben und Lernen in einer mehrsprachigen Grenzregion, in der Sprachen und das Sprachenlehren und -lernen einen besonderen Stellenwert einnehmen, entscheidend. Auf diese Weise können SchülerInnen erfahren, was es bedeutet in einem Europa zu leben, das durch seine sprachliche und kulturelle Diversität geprägt ist und diese als Ressource für viele Lebensbereiche nutzt.

In diesem Zusammenhang lässt sich „Europa leben lernen“ als die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit und der Akzeptanz sprachlicher Vielfalt im und außerhalb des Klassenraums verstehen. „Europa leben lernen“ heißt aber auch, für SchülerInnen das Potenzial des lebenslangen Sprachenlernens zu erkennen und mittels sprachenvernetzender Lernstrategien bestmöglich zu gestalten.

Literatur

Bär, Marcus (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudie zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10. Tübingen: Narr.

Brüse, Barbette; Wojatzke, Julia (2013): Das Türkische als „Brücke“ zum Wortschatzerwerb im Französischen. In: FLuL 42, Heft 1. Tübingen: Narr. S. 121 - 130.

Canagarajah, Suresh (2013): Translingual Practice. New York: Routledge.

Conseil municipal de Lorraine (2015): Stratégie Allemagne de la Lorraine. Rapport final. Synthèse et propositions juin 2015. In: http://metz.fr/pages/conseil_municipal/seances/cm151029/doc/5_d1445930773387.pdf (10.12.2018)

Düwell, Henning (1979): Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch. Tübingen: Narr.

Europäische Union (EU) (2018): Mehrsprachigkeit. In: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de (10.12.2018).

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Europarat (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. In: rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (10.12.2018).

Gipfelsekretariat der Großregion (2018): Die Großregion kompakt – Strategie. In: www.grossregion.net/Die-Grossregion-kompakt/Strategie (10.12.2018).

Fäcke, Christiane (2008): Mehrsprachigkeit im Kontext europäischer Sprachenpolitik. In: Frings, Michael; Vetter, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. Bis 27. September 2007). Stuttgart: ibidem, S. 11 - 26.

Fehlen, Ferdinand (2016): Sprachenpolitik in der Großregion SaarLorLux. In: Lorig, Wolfgang H.; Regolot, Sascha; Henn, Stefan (Hrsg.): Die Großregion SaarLorLux. Anspruch, Wirklichkeiten, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 73 - 93.

Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin: Frank & Timme.

Hu, Adelheit (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.

Klein, Silvia H. (2004): Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule. Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim). Aachen: Shaker Verlag GmbH.

Korb, Fabienne; Reissner, Christina; Schwender, Philipp (in Vorbereitung): Mehrsprachigkeit in der Schule - Praxisnahe Impulse für die Gestaltung von Proseminaren zum sprachenvernetzenden Lernen. In: Franke, Manuela; Plötner, Kathleen (Hrsg.): Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht. Stuttgart: ibidem.

Kruse, Jan (2012): Das Barcelona-Prinzip. Die Dreisprachigkeit aller Europäer als sprachenspolitisches Ziel der EU. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Marcowitz, Reiner (2017): Ein Blick von außen: Die Frankreichstrategie des Saarlandes aus lothringischer Perspektive. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Polzin-Haumann, Claudia; Vatter, Christoph (Hrsg.): »Alles Frankreich oder was?« - Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »La France à toutes les sauces?« - La ›Stratégie France‹ de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript, S. 83 - 94.

Meißner, Franz-Joseph (2002): Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): EuroCom: mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Aachen: Shaker, S. 46 - 58.

Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg., 1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.

Minister für Bundes- und Europaangelegenheiten und Chef der Staatskanzlei (2006): Zukunftsbild 2020, 2. Ausgabe. In: www.saarland.de/dokumente/thema_SaarLorLux/Zukunftsbild_2020_-_dt_Internet-Fassung.pdf (10.12.2018).

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2011): Sprachenkonzept Saarland 2011. In: www.saarland.de/dokumente/res_bildung/Das_Sprachkonzept_Saarland_2011.pdf (10.12.2018).

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes (2019): Sprachenkonzept Saarland 2019. In: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Sprachenkonzept_Saarland_2019.pdf (01.02.2019).

Moll, Peter (2016): Die „Zukunftsvision 2020“ für die Großregion: Warum? Für wen? Mit welchem Ergebnis? Mit welcher Perspektive? – Eine Zwischenbilanz. In: Lorig, Wolfgang H.; Regolot, Sascha; Henn, Stefan (Hrsg.): Die Großregion SaarLorLux. Anspruch, Wirklichkeiten, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 47 - 72.

Polzin-Haumann, Claudia (2013): Von der Mehrsprachigkeitsforschung zur Ausbildung mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsbewusster Akteure: Arbeitsbericht aus einem Pilotprojekt im Rahmen der „Universität der Großregion“. In: Bürgel, Christoph; Siepman, Dirk (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 103 - 116.

Polzin-Haumann, Claudia (2017): Frankreichstrategie und Bildungspolitik. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus der Sicht der Angewandten Linguistik und der Sprachlehr-/Sprachlernforschung. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Polzin-Haumann, Claudia; Vatter, Christoph (Hrsg.): »Alles Frankreich oder was?« - Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »La France à toutes les sauces?« - La ›Stratégie France‹ de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript, S. 97 - 121.

Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2012): Perspectives du français en Sarre: politiques et réalités. In: Cichon, Peter; Ehrhart, Sabine; Stegu, Martin (Hrsg.): Synergies Pays germanophones. Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone. Berlin: Avinus, S. 129 - 143.

Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2013): Mehrsprachigkeit und Interkomprehension – von der Wissenschaft in die Praxis. In: Journal for EuroLinguistiX 10, S. 67 - 75.

Reissner, Christina (2007): Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgewebe. Aachen: Shaker.

Reissner, Christina (2015): Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachübergreifender Schulprojektseminare im Saarland. In: Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Berlin: Frank & Timme, S. 207-230.

Schramm, Karen (2009): Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Patricia Nauwerck (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten – Festschrift für Ingelore Oomen-Welke (131–147). Freiburg i.B.: Fillibach.

Schwender, Philipp (2018): Französisch - Schwere Schulfremdsprache? Eine exemplarische Studie sprachbezogener Werturteile saarländischer SchülerInnen. In: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik, 12.2, S. 85 - 115.

Staatskanzlei des Saarlandes (2014): Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland. In: www.saarland.de/dokumente/res_stk/D_Eckpunkte_Frankreich-Strategie_210114.pdf (10.12.2018).

Stanat, Petra; Felbrich, Anja (2013): Sprachförderung als Voraussetzung für die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem. In: Deißner, David (Hrsg.): Chancen bilden: Wege zu einer gerechteren Bildung. Berlin: Springer, S. 79 - 100.

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

Dimensions interculturelles des projets d'apprentissage transnationaux. L'accord sur l'apprentissage transfrontalier Sarre-Lorraine

Sophia Dorka (TU Kaiserslautern) und Julia Frisch (Universität Trier)

1. L'Accord et ses conditions-cadres

L'« Accord relatif à l'apprentissage transfrontalier Sarre-Lorraine » a été signé à Metz en juin 2014 par douze partenaires, dont la Ministre-Présidente du Land de Sarre et le Président du Conseil Régional de Lorraine. Cet accord politique a pour ambition de mettre en place une nouvelle forme de formation professionnelle entre les régions concernées : désormais, les jeunes se destinant à un apprentissage peuvent décider de suivre une formation professionnelle en alternance transfrontalière, dont la partie théorique s'effectue dans leur région d'origine et leur langue maternelle, alors que la partie pratique se déroule dans une entreprise située de l'autre côté de la frontière. La première année, douze jeunes ont pris part à ce programme : dix d'entre eux ont débuté une formation de BTS NRC¹, dont la partie théorique s'est effectuée au centre de formation d'apprentis (CFA) Henri Nominé à Sarreguemines et la partie pratique, dans les filiales des sociétés sarroises *Möbel Martin* et *Globus*. Les deux autres apprentis² de cette promotion ont commencé leur formation technique à l'usine Michelin de Homburg/Saar en partenariat avec un CFA à Yutz.

¹ Brevet de Technicien Supérieur Négociation Relation Client, correspondant à une formation allemande dans le domaine de « Verkauf und Vertrieb ».

² NdT : Ici tout comme dans la suite du texte, le terme d'apprenti est utilisé pour désigner un jeune qui prépare un diplôme de niveau III (BTS) ou un diplôme de niveau IV ou V (CAP, BP, Bac Pro, etc.).

Avant même la mise en place, en 2015, de la première promotion en apprentissage transfrontalier, il s'avéra néanmoins que l'organisation concrète et pratique du projet donna lieu à quelques difficultés. Les entreprises concernées ou intéressées, les établissements de formation et les élèves émirent des critiques quant à la qualité de la communication, voire le manque d'interlocuteurs/trices sur le terrain. S'il a été possible, notamment en 2017, de remédier en partie à cette situation, les premières difficultés rencontrées n'en sont pas moins symptomatiques des conditions dans lesquelles l'accord-cadre a vu le jour et dont bénéficie sa mise en œuvre. En effet, l'élaboration de l'Accord et la conception de sa mise en place n'ont pas suffisamment tenu compte des importantes différences culturelles et systémiques existantes entre les deux pays. De même, les lacunes linguistiques constatées de part et d'autre de la frontière ainsi que la situation dans le domaine des transports publics constituent encore autant de freins à la mise en pratique concrète des projets d'apprentissage transfrontalier.

Une étude menée par la Chaire d'études culturelles romanes et de communication interculturelle en partenariat avec le Bureau de coopération science/monde du travail de l'Université de la Sarre, et financée par l'*Arbeitskammer des Saarlandes* (Chambre de Travail de la Sarre) s'est penchée sur l'accord-cadre, de sa genèse à son implémentation, et sur les conditions dans lesquelles se déroulent les formations transfrontalières qui en résultent. Cette étude a porté essentiellement sur les défis interculturels et pratiques déjà mentionnés plus haut que constitue une telle coopération dans le domaine de la politique éducative et économique, ainsi que sur les conséquences qu'implique la mise en œuvre concrète du projet au niveau transnational.

2. Mise en œuvre de l'Accord : les défis interculturels

Le caractère transnational et la complexité de l'accord-cadre entraînent quelques défis d'ordre interculturel provenant, d'une part, des disparités entre les systèmes éducatifs, les structures administratives et les modalités de candidature prévalant en France et en Allemagne, et d'autre part, de facteurs plus subjectifs tels que les fortes divergences existantes dans la reconnaissance sociale des diplômes obtenus par apprentissage ou les différences de compétences linguistiques constatées d'un pays à l'autre.

a) Les systèmes d'apprentissage et leur financement

En Allemagne, la formation professionnelle des apprentis est dominée, hormis quelques exceptions, par le système en alternance : en 2015, un peu plus de 500 000 contrats d'apprentissage ont été signés avec une entreprise, alors que ceux signés hors entreprise ont atteint à peine 19 000 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, 15). La formation pratique en entreprise et la formation théorique, dispensée en parallèle dans un établissement de formation professionnelle (Berufs(fach)schule), reposent en général sur un contrat d'apprentissage professionnel signé entre l'apprenti et l'employeur, sachant que la partie pratique de la formation prédomine et que la plupart de ses contenus est déterminée par les entreprises. Compris en moyenne entre huit et douze heures par semaine, l'enseignement théorique joue, quant à lui, un rôle de second plan (Hippach-Schneider et al. 2007, 26). À la différence de l'Allemagne, le système d'apprentissage français prévoit en général, dans un premier temps, une formation en lycée professionnel comportant 31 à 36 heures d'enseignement par semaine (Große/Lüger 2000, 223-226). Environ trois quarts des « apprentis » français fréquentent ce type de lycées qui, contrairement à certaines idées reçues (en Allemagne), proposent également des enseignements pratiques en ateliers et non en entreprises comme Outre-Rhin. L'objectif est de préparer les élèves à l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), d'un brevet d'études professionnel (BEP) ou d'un baccalauréat professionnel (Bac Pro) dont l'accès était, par le passé, réservé prioritairement aux titulaires des plus doué-e-s des CAP et BEP (ibid). Prévoyant tout du moins une période de stages pratiques dans une entreprise locale, les formations menant à un bac pro sont visées par la majorité des apprentis.

Les élèves français se destinant à un apprentissage ont également la possibilité d'opter pour une seconde voie. La formation professionnelle en alternance qui permet d'allier expérience professionnelle en entreprise et enseignement général et pratique dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Les CFA forment souvent à plusieurs métiers et dépendent pour la plupart des gestionnaires privés (chambres de métiers et de l'artisanat). Le suivi des programmes pédagogiques est néanmoins placé sous l'autorité du Ministère de l'Education Nationale (Zettelmeier 2008, 480). Choisi actuellement par environ un quart seulement des apprentis français, l'apprentissage par alternance

a également pour objectif l'obtention d'un CAP, d'un BEP ou d'un Bac Pro, une proportion souvent importante des élèves optant toutefois pour une formation Bac+2 menant à un brevet de technicien supérieur (BTS). Les entreprises signent un contrat d'apprentissage avec leurs apprentis. Pour bon nombre d'entre elles, l'embauche d'un apprenti exige par ailleurs qu'elles s'engagent sur le moyen ou long terme car le contrat signé n'est pas comme en Allemagne un simple contrat de formation, mais un véritable contrat de travail qui confère à l'apprenti un statut de salarié à part entière.

Le financement des deux systèmes de formation professionnelle diverge également en de nombreux points. En Allemagne, ce sont les entreprises proposant l'apprentissage qui prennent en charge les frais d'inscription aux examens et d'enregistrement à la chambre de métiers compétente. En 2016, les entreprises sarroises ont ainsi payé en moyenne quelques 199 € par apprenti pour l'enregistrement et l'encadrement de ce dernier ainsi que pour son inscription aux examens intermédiaires et finaux prévus par la formation. Les autres dépenses à la charge des entreprises sont liées à l'encadrement quotidien de l'apprenti sur place et à sa rémunération. En France, les entreprises financent le système d'apprentissage par le versement de la taxe d'apprentissage. Le montant de cette taxe varie selon la taille de l'entreprise, le montant total des rémunérations soumises à cotisations sociales et le nombre de salariés. Cette taxe sert en partie à financer les CFA qui bénéficient en outre de subventions provenant des régions.

En Sarre (environ 1 million d'habitants), on a dénombré en 2014, 7 317 entrées en contrat d'apprentissage en alternance. Plus de la moitié (58,9 %) des contrats d'apprentissage concernent les secteurs de l'industrie et du commerce, 29,5 % uniquement le secteur du commerce, et 2,2 % l'agriculture (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015, 23). La Lorraine (environ 2,35 millions d'habitants) comptait en 2011 un total de 17 004 jeunes en apprentissage (Asseraf 2015, 6). En 2012, 43 % des apprentis lorrains suivaient une formation dans le secteur « agro-alimentaire, alimentation, cuisine ». 33 % d'entre eux avaient opté pour les secteurs du commerce et de la construction. Parmi les autres professions les plus demandées, on trouve les métiers des soins à la personne et autres prestations de services (coiffure, soins de beauté) (Asseraf 2015, 6).

b) Reconnaissance sociale des diplômés

Dans un pays comme dans l'autre, on observe que les jeunes sont de plus en plus diplômés. Une analyse plus détaillée de la répartition des différents types de formation révèle qu'en Lorraine, le nombre de diplômes décernés dans les catégories de qualification inférieure diminue nettement, alors que celui des diplômes de l'enseignement supérieur augmente en permanence depuis le milieu des années 1990. La perception sociale de l'apprentissage et des opportunités de carrière qu'il peut offrir joue un rôle non négligeable dans cette évolution. En Allemagne, le nombre des apprentis baisse également, tandis que les effectifs étudiants connaissent une nette hausse (semestre d'hiver 2016/2017 : env. 2,75 millions d'étudiant-e-s pour env. 1,33 million d'apprentis). Toutefois, en comparaison avec la France, l'apprentissage en alternance y est beaucoup mieux établi et bien plus répandu. En 2016, le nombre total de personnes suivant un apprentissage atteignait en France environ 410.000 (Rabreau 2016). Au cours de la même année, l'Allemagne comptait trois fois plus d'apprentis. Le proverbe allemand « Handwerk hat goldenen Boden » (L'artisanat est un terrain qui vaut de l'or) illustre par ailleurs l'image positive dont bénéficie ce type de formation outre-Rhin.

En France, en revanche, l'apprentissage ne bénéficie pas d'une telle estime : il est considéré comme beaucoup moins prestigieux que les formations universitaires. Dans un sondage réalisé en 2013, 56 % des jeunes interrogés indiquaient que l'apprentissage est perçu « par les autres » comme une formation moins valorisante (CCI Paris 2014). C'est pour cette raison qu'il est considéré comme la dernière option à choisir pour échapper au chômage. Ces divergences dans l'image de l'apprentissage de part et d'autre de la frontière proviennent entre autres de l'industrialisation précoce et à grande échelle de l'Allemagne. La coopération entre les entreprises et l'État dans le domaine de la formation professionnelle a donc bénéficié d'une période plus longue pour se mettre en place. L'industrialisation de la France ne s'est, quant à elle, véritablement imposée qu'après la seconde Guerre Mondiale. Le système moderne de formation professionnelle ne s'y est développé que relativement tard. La planification de l'économie et de la formation professionnelle par l'État excluait par ailleurs dans une large mesure toute possibilité d'influence des entreprises sur les structures de l'ap-

prentissage (Große/Lüger 2000, 225). Les systèmes d'apprentissage français et allemand se différencient donc tant par leur développement historique que par l'image dont ils bénéficient au sein de la société.

c) Délais et modalités de candidature

Les divergences existantes dans les deux pays concernant les coutumes et les procédures de recrutement des apprentis sont mentionnées par les personnes impliquées comme constituant autant d'obstacles à l'apprentissage transfrontalier. Ainsi, il n'est pas rare que les employeurs français soient quelque peu déconcertés par les dossiers de candidature très complets remis par les jeunes Allemands à la recherche d'un stage ou d'un contrat d'apprentissage. En effet, hormis un CV détaillé et une lettre de motivation, leur dossier comprend également tous les diplômes et certificats justifiant de leur expérience préalable ainsi que des informations sur leurs loisirs et leur engagement bénévole au sein de la société. Pour une entreprise française à la recherche d'un apprenti, ces informations ne présentent pas grand intérêt : excepté un court CV, c'est surtout la lettre de motivation qui détermine s'il y aura contact téléphonique ou entretien individuel entre les deux parties, lequel peut alors aboutir à la signature d'un contrat d'apprentissage. Mais il arrive tout aussi fréquemment que les entreprises proposant des stages ou des emplois, comme des PME, qui attribuent les postes vacants suite à une entrevue individuelle, souvent spontanée, se déroulant dans le magasin ou l'entreprise-même et sans qu'il y ait eu préalablement de prise de contact par écrit. Pour les employeurs français qui n'ont encore aucune expérience en la matière, la complexité des dossiers de candidature présentés par les jeunes Allemands a par conséquent un effet plutôt dissuasif, étant perçue comme excessive et trop ambitieuse.

De plus, les jeunes Allemands postulent en règle générale très tôt, plusieurs mois ou même jusqu'à un an à l'avance, auprès des entreprises qui les intéressent, ce qui s'explique par les délais imposés par les établissements de formation en ce qui concerne les stages obligatoires. À l'inverse, les entreprises françaises planifient l'organisation de leurs stages peu de temps à l'avance, elles ne peuvent souvent pas se prononcer de manière définitive plusieurs mois avant le début souhaité du stage. Ceci pose problème aux jeunes Allemands qui, pour des raisons d'organisation, sont tenus

de communiquer les dates de leur stage suffisamment tôt à leur établissement de formation – situation qui les conduit à ne pas choisir la France pour effectuer leur stage, le manque d'expérience transfrontalière qui en résulte a une incidence négative sur leur recherche ultérieure d'un contrat d'apprentissage dans laquelle le pays voisin n'est pas pris en compte.

En sens inverse, les employeurs allemands rencontrent le problème très fréquent que les jeunes Français en quête d'un stage ou d'un contrat d'apprentissage ne commencent à chercher que quatre à huit semaines environ avant la date souhaitée du début de leur stage ou de leur formation. Pour la plupart des entreprises et institutions allemandes, ce délai n'est toutefois pas suffisant pour prévoir l'embauche d'un stagiaire ou d'un apprenti, d'autant plus qu'il ne laisserait guère le temps aux responsables du personnel de procéder à un examen critique des dossiers de candidature et d'inviter les candidats retenus à un entretien d'embauche. Encore très courantes dans certaines branches de l'économie française et certains types d'entreprises, les candidatures spontanées constituent aujourd'hui plutôt une exception en Allemagne. De même, les dossiers de candidature rédigés suivant le modèle français décrit plus haut, à savoir composés uniquement d'un bref CV et d'une lettre de motivation, sont inhabituels et considérés par les entreprises allemandes comme incomplets et manquant de sérieux.

Le fait que les divergences entre la France et l'Allemagne dans ce domaine soient aujourd'hui mieux prises en compte par de nombreux programmes d'accompagnement des lycéen-ne-s mérite d'être souligné comme une évolution extrêmement positive. Parmi ces programmes, citons par exemple les offres de conseil proposées par le *Verband Ausbildung Untere Saar e.V.*, *MobiPro*, les CIO, le Centre d'Aide à la Mobilité Transfrontalière et les services récemment créés en Sarre au sein de l'*Agentur für Arbeit* pour le conseil et le placement en matière d'apprentissage transnational. Ainsi, les lycéen-ne-s souhaitant effectuer une formation transnationale peuvent être informé-e-s à temps de ces divergences, en amont de la procédure de candidature, puis conseillé-e-s et guidé-e-s dans l'élaboration de leur dossier qui tiendra alors compte des différences culturelles. Néanmoins, de nombreux employeurs de part et d'autre de la frontière ne sont toujours pas conscients de ces particularités nationales,

ce qui constitue souvent un frein à l'embauche de candidat-e-s en provenance du pays voisin.

d) Formations et compétences linguistiques

Un des principaux objectifs de l'Accord sur l'apprentissage transfrontalier Sarre-Lorraine est de donner la possibilité aux jeunes désireux de suivre une formation professionnelle d'effectuer la partie pratique de leur apprentissage dans le pays voisin et la partie théorique dans un établissement de formation de leur région d'origine, de manière à ce qu'ils puissent y suivre les cours dans leur langue maternelle. Cette organisation doit, d'une part, aider les jeunes à lutter contre leurs appréhensions en lien avec leurs compétences linguistiques et les exigences en la matière découlant d'un apprentissage dans le pays voisin, et d'autre part, permettre de réduire les freins linguistiques à une entrée en apprentissage transfrontalier (Dorka/Frisch 2017, 19).

Les défis à relever pour effectuer un apprentissage pratique dans une langue étrangère sont importants : l'acquisition du vocabulaire spécialisé des différents secteurs d'activités fait rarement partie de l'enseignement des langues étrangères à l'école ; à cela vient s'ajouter que les compétences linguistiques dans la langue du pays voisin ont plutôt tendance, de part et d'autre de la frontière, à diminuer qu'à augmenter, si bien que les entreprises employant des apprentis ne disposent pas toujours de formateurs/trices pouvant assurer un encadrement de ces derniers dans la langue étrangère (ibid, 21). Lorsqu'ils n'ont pas grandi dans un milieu bilingue, les jeunes en apprentissage transfrontalier ont par conséquent besoin d'un soutien linguistique spécifique. L'Accord ne prévoit cependant aucune mesure de ce type et se contente de formuler la recommandation suivante (p. 9 de l'Accord cadre) :

« En fonction des besoins identifiés, les partenaires s'efforceront de proposer aux apprentis une action de renforcement linguistique ».

Les actions concrètes à prendre dans ce domaine ne sont toutefois pas spécifiées, et sont donc laissées à l'appréciation des organismes de formation et des entreprises employant les apprentis ainsi que des apprentis eux-mêmes qui ne bénéficient d'aucun soutien spécifique officiel, du moins de la part des institutions politiques, ne prenant en compte cette question pourtant fondamentale. Il est à craindre qu'en particulier pour les petites entreprises, former un apprenti qui parle une langue étrangère s'avère une

tâche très difficile, ce qui pourrait conduire ce type d'entreprises à ne pas embaucher de jeunes originaires du pays voisin. Interrogées sur cette problématique et les moyens pouvant être mis en œuvre pour y remédier, plusieurs entreprises et chambres consulaires ont confirmé ces considérations et souligné d'autre part que le plus gros problème rencontré par les jeunes au début de leur apprentissage transfrontalier est lié à la maîtrise du vocabulaire spécifique au métier qu'ils souhaitent apprendre, et moins aux difficultés à se faire comprendre au quotidien (Dorka/Frisch 2017, 21). Les grandes entreprises dont le personnel est, surtout du côté sarrois, déjà constitué de nombreux transfrontaliers/lières, devraient pouvoir gérer plus facilement cette situation en interne, en instaurant par exemple un système de tandems ou de parrainage linguistique. D'un point de vue scientifique, il serait néanmoins conseillé de prévoir des programmes de formation continue destinés à l'enseignement des langues, afin d'éviter conflits et problèmes de communication. En l'état actuel des choses, les surcoûts engendrés par ce type de mesures constituent un obstacle supplémentaire à l'embauche d'apprentis originaires du pays voisin.

e) Groupes-cibles, demande et motivation

En vue d'évaluer la situation dans le domaine de la formation professionnelle transfrontalière en Lorraine et en Sarre, des jeunes ont été interrogés dans le cadre de l'étude précédemment citée et réalisée en 2015/2016 (Frisch/Dorka 2017). Les jeunes interrogés fréquentaient tous la classe de BTS Négociation Relation Client du CFA de Sarreguemines. Cette classe comprenait huit élèves, soit quatre filles et quatre garçons. À la question portant sur les motifs qui les avaient poussés à opter pour un apprentissage transfrontalier, tous les élèves interrogés ont indiqué que la langue avait joué un rôle important. La plupart d'entre eux souhaitaient améliorer leurs connaissances en allemand ou parlaient déjà très bien cette langue. Un grand nombre d'entre eux ont indiqué avoir deux langues maternelles, le français et l'allemand. Quant aux autres, ils ont signalé avoir de très bonnes compétences en allemand.

L'espoir de trouver plus facilement un emploi grâce à ce type de formation a également été très fréquemment cité. Les jeunes en apprentissage transfrontalier espéraient que leur futur diplôme leur ouvrirait de très bonnes perspectives de carrière. Dans cette op-

tique, ils envisageaient volontiers de pousser jusqu'à la double qualification. Dans l'ensemble, les élèves portaient un regard très positif sur leur formation et sur leur encadrement au sein de l'entreprise. Ils soulignèrent également comme positif le fait qu'il s'agisse d'une formation binationale qui permet de réaliser une expérience professionnelle concrète de part et d'autre de la frontière. Autre critère déterminant ayant été mentionné : le fait que ce type d'apprentissage soit très axé sur la pratique. Les seuls points négatifs cités concernaient l'heure très matinale à laquelle commence la journée de travail et d'autres petits problèmes linguistiques.

L'impression d'ensemble qui se dégage de cette enquête est que les jeunes apprécient beaucoup de pouvoir effectuer un apprentissage transfrontalier et qu'ils étaient très motivés à saisir cette opportunité. À la question de savoir où ils souhaitaient travailler et habiter plus tard, pratiquement tous les jeunes ont répondu qu'ils avaient l'intention de rester en Grande Région. Beaucoup d'entre eux ont indiqué vouloir continuer à vivre dans la région frontalière entre la France et l'Allemagne, alors que d'autres souhaitent travailler et vivre outre-Rhin. De nombreux jeunes ont par ailleurs relaté que leur entourage était très fier d'eux et les félicitait d'avoir opté en faveur d'une formation transnationale. Ils ont également indiqué qu'ils pouvaient compter sur un soutien important et de nombreux encouragements.

En comparaison, quatorze élèves français d'un lycée professionnel ont été interrogés sur leur formation exclusivement nationale. Ce groupe d'élèves a majoritairement indiqué ne disposer d'aucunes ou de très peu de compétences en allemand. De même, leur perception de l'Allemagne comme potentiel lieu de résidence ou de travail s'est révélée nettement moins favorable : bien que beaucoup d'entre eux aient mentionné se rendre outre-Rhin pour y faire des courses ou pour sortir et se divertir, la plupart ont déclaré simultanément ne pas vraiment s'intéresser à la langue et à la culture du pays voisin, et avoir entendu des informations négatives sur les conditions de travail et de rémunération qui y règnent. Par conséquent, seul un petit nombre d'entre eux pouvait s'imaginer travailler ou habiter plus tard en Allemagne ou dans l'espace frontalier franco-allemand.

Au total, trois élèves ont indiqué qu'ils avaient envisagé, au moins temporairement, de débiter un apprentissage transnational. Neuf des quatorze élèves interrogés ont toutefois déclaré que leurs compétences linguistiques n'étaient pas suffisantes. Le manque d'information, les liaisons insuffisantes au niveau des transports en commun, le peu d'intérêt à aller travailler en Allemagne et le fait de préférer effectuer un apprentissage en Lorraine, sont les justifications qui ont été avancées.

Une comparaison des résultats des deux sondages font très nettement apparaître que la motivation des élèves en apprentissage transfrontalier est beaucoup plus élevée que celle du second groupe interrogé. Les jeunes en formation professionnelle transnationale disposent de très bonnes compétences en allemand et souhaitent rester vivre en Grande Région ou travailler en Allemagne. Ils ont une image positive du pays voisin et se félicitent de pouvoir effectuer un apprentissage transfrontalier. On peut supposer qu'à l'heure actuelle, ce type de formation attire principalement les jeunes très motivés qui ont de bons résultats scolaires et disposent de très bonnes compétences linguistiques. Reste à voir dans quelle mesure les jeunes moins motivés et parlant moins bien la langue du pays voisin choisiront dans les années à venir cette forme d'apprentissage.

Néanmoins, il apparaît très clairement que les jeunes en apprentissage transfrontalier constituent une exception. La majorité des jeunes vivant en Grande Région ne disposent pas d'aussi bonnes compétences linguistiques. En outre, les jeunes Français qui réussissent bien à l'école optent plus souvent pour l'enseignement supérieur et plus rarement pour une formation en alternance.

f) Cadre politique et objectif

L'étude sur le processus d'élaboration de l'Accord a révélé que l'« accord-cadre relatif à l'apprentissage transfrontalier dans le Rhin supérieur » signé dès 2013 entre le Land de Baden-Württemberg et la Région Alsace a servi de modèle à la convention passée entre la Sarre et l'ex-région Lorraine (Obersrheinkonferenz 2013). Les groupes cibles visés dans le Rhin supérieur sont certes différents, puisque les diplômes de licence sont pris en compte dans les statistiques de l'accord. De même, la question du financement y est réglée de manière très différente : le financement des coûts du fonds de

formation français à destination des entreprises allemandes proposant un apprentissage transfrontalier est pris en charge par le Conseil Régional d'Alsace. Hormis ces divergences dans la mise en œuvre concrète de l'Accord, les représentant-e-s des entreprises sarroises interrogé-e-s ainsi que les chambres consulaires et les responsables politiques des deux régions confirmèrent que le souhait de conclure un accord transfrontalier sur la formation professionnelle, tout comme le modèle utilisé dans le cadre de cet accord, avaient pour exemple le projet du Rhin supérieur. L'accord du Rhin supérieur peut donc être considéré comme ayant favorisé la signature de l'accord entre la Sarre et la Lorraine.

Le facteur le plus fréquemment cité au cours de l'étude pour expliquer les raisons ayant conduit à l'élaboration de cet accord-cadre est, d'une part, le taux de chômage relativement élevé des jeunes en Lorraine (taux approchant actuellement les 25 %) et, d'autre part, le manque de main d'œuvre qualifiée existant dans certains secteurs d'activités en Sarre. Selon ce raisonnement, les jeunes bacheliers lorrains qui ne s'inscrivent pas dans l'enseignement supérieur et ne trouvant pas de place de formation en apprentissage, pourraient donc occuper les places vacantes au sein des entreprises sarroises. Déjà avant la signature de l'accord-cadre, certains secteurs avaient fait savoir qu'ils étaient intéressés à former de jeunes Lorrains. Par ce biais, certains prestataires de services disposant d'une clientèle française, tels que salons de coiffure et commerces implantés à proximité de la frontière franco-allemande, espéraient notamment trouver à moyen ou long terme des collaborateurs/trices francophones. Face à cet intérêt et suite à l'importante implication de quelques entreprises sarroises, la Chambre d'Industrie et de Commerce de la Sarre avait, dès 2013/2014, c'est-à-dire peu après la signature de l'accord du Rhin supérieur, fait savoir à son tour au gouvernement du Land qu'il existait une demande significative en faveur d'une variante régionale dudit accord (Dorka/Frisch 2017, 33). En revanche, cette position contraste fortement avec l'interprétation officielle des milieux politiques en Lorraine et en Sarre où l'on se refuse de considérer que l'objectif de ce projet pourrait être de donner du travail à de jeunes chômeurs lorrains en Sarre, tout en renforçant par là-même le marché de l'emploi sarrois (ibid, 34). Il est vraisemblable qu'il s'agisse là d'un conflit politico-culturel au sein duquel le discours tenu par les acteur-e-s du secteur de l'éducation

sur les disparités économiques entre les deux régions diverge de celui des responsables politiques : il convient de ne pas donner l'impression que l'économie lorraine est plus faible et que la Sarre pourrait envisager de recruter de la main d'œuvre en provenance de cette région de manière durable. Ceci s'explique par le désir des responsables politiques sarrois de ménager leurs homologues lorrains, même si ce refus officiel de communiquer clairement sur les raisons ayant mené à l'Accord continue à être source d'incompréhension chez certains partenaires, tel que l'a montré l'étude (ibid, 35). Cette situation crée, de part et d'autre de la frontière, une certaine défiance face à l'Accord car hormis les difficultés pratiques déjà mentionnées plus haut, son véritable objectif semble ne pas vouloir être divulgué par les autorités ou reste tout du moins controversé. En outre, l'Accord continue à être considéré par le gouvernement sarrois comme un produit fini ne devant faire l'objet d'aucun débat ni suivi, si bien que les entreprises et les établissements de formation impliqués dans le projet se sentent bien seuls dans sa mise en œuvre et les défis bureaucratiques, financiers et culturels en découlant ne font qu'accroître le scepticisme des acteurs quant aux opportunités offertes par l'Accord.

3. Recommandations et récentes évolutions

À l'automne 2017, neuf jeunes français ont débuté un apprentissage transfrontalier, ce qui ne constitue pas une augmentation significative mais correspond à une évolution stable (Bundesagentur 2017). Il est probable qu'il faille attendre encore plusieurs années avant que le projet d'apprentissage transfrontalier entre la Sarre et la Lorraine prenne réellement son essor. Bien que certains points aient déjà fait l'objet de quelques aménagements nécessaires (postes de conseillers/conseillères en apprentissage transfrontalier au sein de l'Agentur für Arbeit, prise en charge partielle des frais de scolarité), certains problèmes demeurent sans solutions.

Des entretiens menés avec les institutions et les entreprises révèlent que certaines composantes clés de l'Accord sont perçues et interprétées de manière différente. Alors qu'en Sarre, les responsables politiques démentissent formellement que le taux de chômage des jeunes en Lorraine ait pu jouer un rôle décisif dans les décisions qui ont

mené à la signature de l'accord-cadre, la majorité des autres acteurs déclarent, à l'inverse, que cette situation constitue un facteur déterminant dans la volonté de coopérer dans ce domaine. Ces divergences de vue auraient pu être évitées grâce à une meilleure communication entre responsables politiques et acteurs du terrain.

Pour un projet transnational comme celui de l'apprentissage transfrontalier, il est essentiel que les informations puissent être diffusées à large échelle, en impliquant le plus grand nombre possible d'acteurs. L'accompagnement des employeurs comme des jeunes doit aller bien au-delà du simple placement de ces derniers. Les contrats de travail demandent, par exemple, à être expliqués et, le cas échéant, traduits ; lorsque des problèmes surviennent durant l'apprentissage, ils doivent être élucidés avec les chambres consulaires ou autres institutions. De même, les processus de recrutement présentant de fortes disparités dans les deux pays, les jeunes ont besoin d'un soutien pendant la phase de préparation de leur dossier de candidature. Il serait donc souhaitable que les services de coordination nouvellement créés en Sarre au sein de l'Agentur für Arbeit afin de conseiller les apprentis soient maintenus sur le long terme. En effet, même si le projet d'apprentissage transfrontalier entre la Sarre et la Lorraine devait bénéficier un jour d'une plus grande notoriété, le besoin en information resterait plus ou moins le même.

Les coûts et la charge de travail supplémentaires auxquels doivent faire face les entreprises dans le cadre de l'apprentissage transfrontalier, constituent un autre obstacle dans la mise en œuvre du projet. Lors d'entretiens, les représentant-e-s de plusieurs entreprises ont indiqué qu'ils étaient en principe intéressés par ce type de formation. En même temps, ils ont déclaré que le surplus de travail en résultant et le manque de moyens d'information et de soutien disponibles avaient sur eux un effet dissuasif. Et ceci d'autant plus que ce surplus de travail n'aboutit pas à une valeur ajoutée au sens d'une double qualification – critique qui a été formulée par presque toutes les personnes interrogées. Si les grandes entreprises sont plus en mesure de faire face aux coûts et à la charge de travail supplémentaires découlant de l'apprentissage transfrontalier, les petites et moyennes entreprises pourraient, quant à elles, se montrer réticentes par crainte de ce surplus de charges. Apparemment, ces craintes ont été prises au sérieux par les autorités des deux pays. En août 2017, la Région Grand Est a an-

noncé qu'elle prendrait dorénavant en charge les frais de scolarité des apprentis français qui sont en formation sur le territoire sarrois et se préparent à un CAP (Schwarz 2017).

La maîtrise de la langue du pays voisin constitue un autre défi à relever pour mener à bien une formation professionnelle transfrontalière. Les jeunes de la classe de BTS du CFA de Sarreguemines, interrogés dans le cadre de l'étude, se distinguent non seulement par une grande motivation, mais disposent aussi d'excellentes compétences linguistiques. Malheureusement, il s'agit là d'une exception. De part et d'autre de la frontière, de moins en moins de jeunes parlent la langue du pays voisin. La stratégie France du Land de Sarre prévoit de faire de cette région de l'Allemagne un espace multilingue, dont une part importante de la population disposerait au moins de bonnes compétences en français. En France, en revanche, une proposition de réforme de l'éducation faisait, au moment de l'enquête, l'objet de nombreuses critiques. Cette proposition prévoyait entre autres la fermeture des classes bilingues, ce qui aurait conduit à un recul de l'enseignement de l'allemand et était perçu par beaucoup comme un signal politique. Toutefois, il existe également des lacunes linguistiques du côté des institutions. En effet, en France comme en Allemagne, quelques conseillers/conseillères en orientation ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays voisin. Pour la coopération franco-allemande en général et la formation professionnelle transfrontalière en particulier, l'apprentissage des langues revêt une importance primordiale et devrait bénéficier d'un soutien de la part des deux pays.

Notre enquête a démontré qu'en Allemagne, l'apprentissage en alternance profite en général d'une image positive. En France, en revanche, la perception plutôt négative de ce type de formation constitue un frein au développement du projet transnational. Il convient de se demander si une meilleure information pourrait conduire à une augmentation de la demande du côté français. En effet, ce phénomène a même été constaté chez les enfants des frontaliers/ères, dont les parents ne sont pas toujours capables ou désireux de les convaincre des avantages qu'il y aurait à effectuer un apprentissage ou à travailler dans le pays voisin.

Un autre point ayant été très fréquemment mentionné est le manque d'infrastructure existant au niveau des transports en commun. Tous les jeunes interrogés utilisaient la

voiture pour se rendre à leur lycée professionnel ou à l'entreprise où ils étaient en formation. Dans un cas, un jeune a même abandonné son apprentissage transfrontalier car il ne se sentait plus en mesure d'effectuer les longs trajets en transports en commun.

À partir de ces résultats de recherche, nous pouvons formuler les recommandations suivantes : afin de permettre une poursuite et un développement de l'apprentissage transfrontalier, il serait primordial d'améliorer entre autres les infrastructures de transport, de manière à pallier les problèmes de mobilité rencontrés par les jeunes. Il appartiendra aux acteur-e-s concerné-e-s de définir si les mesures à prendre devront plutôt consister en l'organisation de covoiturages ou en la mise en place de bus de ramassage, ou encore en l'instauration d'un soutien financier à destination des entreprises.

De même, il conviendra d'améliorer sensiblement la communication entre les acteur-e-s. Les éléments constitutifs de l'accord-cadre devront être formulés de manière claire et explicite, puis transmis à toutes les entreprises et institutions concernées. Pour ce faire, il serait pertinent de contacter et de sensibiliser tout particulièrement les employeurs de Lorraine qui ne semblent pas faire preuve, jusqu'ici, d'un intérêt suffisant pour l'apprentissage transfrontalier.

Il est également recommandé à tous/tes les acteur-e-s d'approfondir leurs connaissances sur le système d'éducation et les formalités administratives à effectuer dans le pays voisin en cas d'apprentissage. De même, les compétences linguistiques et interculturelles ne doivent pas être négligées, de manière à permettre aux futures négociations sur l'Accord et à l'évaluation de la phase pilote de se dérouler du mieux possible.

Enfin, il serait recommandable que les responsables débattent la question de savoir si, dans le cadre de certaines formations, il ne serait pas possible d'instaurer une double qualification ou, tout du moins, d'obtenir l'assurance d'une prise en compte mutuelle des diplômes, sans que la durée de la formation ou le délai de reconnaissance ne s'en trouvent prolongés. Ceci constituerait un signal fort à destination des apprenti-e-s dont l'implication se trouverait ainsi valorisée, et augmenterait leurs chances d'être recruté-e-s dans le pays voisin, étant donné qu'il n'y aurait plus aucun

doute sur la transférabilité du diplôme visé. Par ailleurs, une double qualification pourrait également convaincre les entreprises du bien-fondé de ce nouveau système de formation : après avoir obtenu leur diplôme, les jeunes pourraient plus facilement trouver un emploi dans une filiale du pays voisin ou auprès de clients, de fournisseurs, etc. de l'entreprise où ils ont effectué leur formation, sans que cela ne pose problème au niveau de la reconnaissance de leur qualification ni par conséquent, de leur classement dans la grille des rémunérations.

Littérature

Agentur für Arbeit Hildesheim: „Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung“. In: Bundesagentur für Arbeit, o.J., URL: <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/dienststellen/rdnsb/hildesheim/Agentur/BuergerinnenundBuerger/Ausbildung/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI640944>

Aldeghi, Isa/ Cohen-Saclé, Valérie: „L'apprentissage. Une image et des conditions à améliorer“. Dans : Crédoc. Consommation et Modes de vie, n° 199 (Jan. 2007), S. 1-4.

Asseraf, George (Ed.) : Le guide apprentissage en Lorraine. Du cap au diplôme d'ingénieur, Metz, Onisep Lorraine, 2015.

Bundesagentur für Arbeit: „Finanzielle Hilfen“, 14.08.2015. In: Arbeitsagentur.de, URL: <https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/DE/dienststellen/rdsat/erfurt/Agentur/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI517331>.

Bundesagentur für Arbeit/ Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland: „Berufsausbildung ohne Grenzen – Im September starten erneut französische Jugendliche mit einer grenzüberschreitenden Ausbildung im Saarland“. In: Arbeitsagentur.de. Presseinformationen 2017, n°. 042/2017 (08.09.2017), URL: <https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Detail/index.htm?dfContentId=EGOV-CONTENT537553>.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.): Berufsbildungsbericht 2016, Bonn, 2016, URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.): Berufsbildungsbericht 2015, Berlin, 2015, URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf.

CCI Paris Ile-de-France : „Image de l'apprentissage : en net progrès !“. In : CCI-Paris-IDF.fr, 01.01.2014, URL : <http://www.cci-paris-idf.fr/informations-territoriales/ile-de-france/actualites/image-apprentissage-net-progres-ile-de-france>.

Deutsch-Französisch-Schweizerische Oberrheinkonferenz: „Rahmenabkommen zur grenzüberschreitenden Berufsausbildung“. In: Oberrheinkonferenz.org, 2013, URL: <https://www.oberrheinkonferenz.org/de/wirtschaft/uebersicht-news/aktuelle-informationen/items/rahmenabkommen-zur-grenzu-ueberschreitenden-berufsbildung.html>.

Dorka, Sophia/ Frisch, Julia: Transnationale Mobilität von Auszubildenden in der Grenzregion. Abschlussbericht des von der Arbeitskammer des Saarlandes geförderten Forschungsprojekts der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt und des Lehrstuhls für Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 2017, URL: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Sonstiges/KoWA/forschung/berichte/AbschlussberichtTransnationale_Azubis_Korrekturen_Korrigiert_12092017.pdf.

Große, Ernst Ulrich/ Lüger, Heinz-Helmut: Frankreich verstehen, Darmstadt, Primus, 2000.

Hippach-Schneider, Ute/ Krause, Martina/ Woll, Christian: Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, Luxemburg, Cedefop (Cedefop Panorama Series 136), 2007.

Industrie- und Handelskammer Saarland: „Gebührentarif“. In: Saarland.IHK.de, 26.04.2016, URL: <http://www.saarland.ihk.de/ihk-saarland/Integrale?MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=1215&Media.Object.ObjectType=full>.

Interregionale Arbeitsmarktbeobachtungsstelle: „Situation des Arbeitsmarktes“. In: Die Arbeitsmarktsituation in der Großregion, 9. Bericht der Interregionalen Arbeitsmarktbeobachtungsstelle an den 14. Gipfel der Exekutive der Großregion, Saarbrücken, IBA, November 2014, URL: http://www.iba-oie.eu/fileadmin/user_upload/Berichte/9._IBA-Bericht__2014_/141118_Situation_Arbeitsmarkt_DE.pdf.

Lasserre, René/ Uterwedde, Henrik: „Gesellschaft“. In: René Lasserre/ Joachim Schild/ Henrik Uterwedde (Hg.): Frankreich. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Opladen, Leske + Budrich, 1997, S. 189-248.

O.A. : Abkommen über die grenzüberschreitende Berufsausbildung Saarland-Lothringen, Metz, 2014, URL: http://www.saarland.de/dokumente/thema_europa/Rahmenvereinbarung_und_Abkommen.pdf.

O.A. : „Le financement de l'apprentissage“. Dans : L'Apprenti, o.J., URL : <https://www.laprenti.com/html/cfa/financement.asp>.

Onisep Auvergne : „Diplômes et niveaux de qualification“. Dans : onisep.fr/clermont, Juni 2012, URL : http://www.onisep.fr/content/download/610488/12124550/file/diplome_niveau_qualification_auvergne.pdf, p. 1-4.

Rabreau, Marine : „Le piteux état de l'apprentissage en France“. Dans : lefigaro.fr, 15.03.2016, URL : <http://www.lefigaro.fr/economie/le-scan-eco/dessous-chiffres/2016/01/08/29006-20160108ART-FIG00002-le-piteux-etat-de-l-apprentissage-en-france.php>.

Schwarz, Stephanie: „Frankreich fördert Saar-Ausbildungsbetriebe“. In: Saarbrücker Zeitung, 22.08.2017, URL: https://www.saarbruecker-zeitung.de/wirtschaft/sz-wirtschaft/frankreich-foerdert-saar-ausbildungsbetriebe_aid-2533674.

Statistisches Amt Saarland: „Fortgeschriebener Bevölkerungsstand am Jahresende 1926 bis 2015“. In: Statistisches Amt Saarland, 18.07.2016, URL: [https://www.saarland.de/dokumente/thema_statistik/Fortgeschriebener_Bevoelkerungsstand_ab_1926\(1\).pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_statistik/Fortgeschriebener_Bevoelkerungsstand_ab_1926(1).pdf).

Statistisches Bundesamt: Studierende in Deutschland, Statista Dossier, 2017, URL: <https://de.statista.com/statistik/studie/id/6378/dokument/studenten-in-deutschland-statista-dossier>.

Statistisches Bundesamt: „Anzahl der Auszubildenden in Deutschland von 1950 bis 2015“. In: Statista – Das Statistik Portal, o.J., <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/156916/umfrage/anzahl-der-auszubildenden-in-deutschland-seit-1950/>.

Vatter, Christoph (Hg.): Praktikum / stage. Interkulturelle Herausforderungen, praktische Umsetzung und didaktische Begleitung von schulischen Praktika im Partnerland. Ergebnisse und didaktische Materialien des COMENIUS-Regio-Projekts NEWAP, hg. mit Hans-Jürgen Lüsebrink et Joachim Mohr, St. Inbger, Röhrig Universitätsverlag, 2013.

Zettelmeier, Werner: „Wie entsteht eine Ausbildungsordnung bzw. ein beruflicher Abschluss in Frankreich“. In: Georg Rothe (Hg.): Berufliche Bildung in Deutschland, Karlsruhe, Universitätsverlag, 2008, p. 478-482.

Themenfeld III:
Blick in die transnationale Bildungspraxis

Tell Your Town – Sprache lernen, Integration fördern, Städte erkunden und entdecken

Robert A.P. Reuter (Universität Luxemburg), Marcus Haberkorn (Hochschule Trier) und Valérie Kemp (Universität Luxemburg)

1. Einleitung

Wie können ansässige und neu zugezogene Schülerinnen und Schülern in Rheinland-Pfalz und Luxemburg besser in ihren Regionen integriert werden, mehr Kenntnisse für ihre Städte entwickeln, dabei ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln und die erforderliche Medienkompetenzen entwickeln?

Diesen Fragen hat sich ein grenzüberschreitendes bilaterales Entwicklungs- und Forschungsprojekt gewidmet, das einen Ansatz des Partizipativen Designs (Danielsson & Wiberg 2006) anwendete. Unter der Leitung eines Teams aus der Fachrichtung Intermedia Design der Hochschule Trier, wurde während des Schuljahres 2016/2017, im Sinne des kreativ-produktiven Lernens, in Zusammenarbeit mit SchülerInnen und LehrerInnen der Escher Brill Schule und der Trierer Kurfürst-Balduin-Realschule sowie einem Team aus dem *Institute of Applied Educational Sciences* der Universität Luxemburg, die mobile App *Tell Your Town* entwickelt und erprobt. Dabei wurde auf bewährte Prinzipien aus der Lernforschung und Mediendidaktik zurückgegriffen, damit die App im Sinne der Lerneraktivierung, des gestützten entdeckenden Lernens und des situiereten Lernens in authentischen Kontexten möglichst lernförderlich werden würde.

Inhaltliches Ziel der App war es, selbst-erfundene Geschichten an echten Schauplätzen in Trier und Esch auf Deutsch, Französisch, Englisch und Luxemburgisch in spielerischer Form zu erzählen. Die Geschichten, Schauplätze und Routen wurden in Design-Workshops partizipativ erarbeitet. Das Team an der Hochschule Trier setzte die

App anschließend um und das Team der Universität Luxemburg dokumentierte, analysierte und evaluierte die Benutzung der App durch SchülerInnen in Feldversuchen in Trier und in Esch, mit Hilfe teilnehmender Beobachtungen, Videographie und Befragungen von SchülerInnen und LehrerInnen, um technische und pädagogische Rückmeldungen an die EntwicklerInnen und LehrerInnen zu geben.

Die seit Januar 2018 frei verfügbare App lädt die Benutzer dazu ein, eine der beiden Städte *per pedes* zu entdecken und dabei noch so einiges über die Geschichte der Stadt zu erfahren, was ihnen primär durch einen fiktionalen Reiseführer und andere Figuren in interaktiven Dialogen vermittelt wird. Dabei wird die Geolokalisierungsfunktion des Smartphones genutzt, um den Benutzer zu bedeutsamen Sehenswürdigkeiten zu führen, wo dann interaktive Minispiele oder Dialoge mit dem fiktionalen Reiseführer erfolgen. In der Route Esch steht die Geschichte des luxemburgischen Bergbaus und den dortigen Minenarbeitern im Mittelpunkt. Die Route Trier handelt von einem Wettlauf zwischen Karl Marx und Nero. In diesem wird der Spieler von Karl Marx begleitet und lernt so bekannte Orte aus Trier kennen.

In den folgenden Kapiteln werden die theoretischen Grundlagen präsentiert, welche den Prozess der Erstellung der App sowie die mediendidaktische Ausrichtung der App selbst beeinflusst haben und die App selbst erläutert. Anschließend werden die zwei Feldstudien zur Benutzung der App vor Ort und die daraus resultierende Resultate vorgestellt. Abschließend werden die daraus abgeleiteten technischen, pädagogischen und logistischen Empfehlungen präsentiert.

1.1 Design-Based Research im User Experience Design

Fachspezifisch wurde die Entwicklung der App unter der Perspektive des *User Experience Designs* verfolgt: Eine fundamentale Anforderung an Designer interaktiver Medien lautet, menschenzentriert zu arbeiten. Denn ein Angebot soll nicht nur fehlerfrei sein und problemlos benutzt werden können, der Nutzer soll dies auch möglichst gerne tun und als positiv erleben. *User Experience Design* behandelt daher nicht-instrumentelle Aspekte der Produktnutzung und zielt auf positive, post-materialistische Lebensaspekte: Freude, Herausforderung, Selbstaussdruck u. a. Diese Perspektive auf das

Design von Anwendungen ist seit 2010 auch in der betreffenden internationalen Industrienorm ISO 9241-210 aufgenommen.

Um diesem Anspruch entsprechen zu können, umfasst das Design interaktiver Medien entgegen einem verengten, alltagssprachlichen Verständnis nicht bloß die visuelle, formal-ästhetische Gestaltung (wie Farbe, Schrift, Layout), sondern u. a. Interaktionsgestaltung und Informationsarchitektur, Interface-, Navigations- und Informationsdesign, sowie die Abstimmung aller Komponenten zu einem Gesamteindruck (Garrett 2011). Für Designer ist daher ein umfassendes Verständnis wichtig, was die Qualität ihres Designs ausmacht und wie pragmatisch in einem iterativen Prozess optimiert werden kann, dass die intendierten Qualitätsmerkmale auch seitens der Anwender tatsächlich wahrgenommen bzw. erlebt werden. Formen des Spielens haben unter dieser Perspektive seit der Jahrtausendwende an Interesse gewonnen.

1.2 Ludifizierung und Design-Based Research im User Experience Design

Mit der Digitalisierung einhergehend, wird eine wachsende kulturelle Bedeutung des Spielens beobachtet (Raessens 2014), die als „Ludifizierung der Kultur“ (von lat. ludus = das Spiel) diskutiert wird. Diese äußert sich einerseits in der Anerkennung und Professionalisierung des Spielens und mit ihm verbundener Disziplinen, wie sie sich z. B. im Massenphänomen des E-Sports identifizieren lässt. Andererseits zeigt sie sich darin, dass Spielprinzipien in verschiedensten Mediengattungen an Popularität gewinnen, z. B. in spielbaren TV-Formaten und dass sie zudem vermehrt in zunächst spiel-fremden Bereichen Einzug halten.

Eine solche Strategie wird in der Regel auf Basis der Annahme verfolgt, „Spaß“ in der Nutzung von Produkten und Dienstleistungen als Erfolgsfaktor fruchtbar einsetzen und diese für Verbraucher spannender und fesselnder machen zu können. Doch was „Spaß“ ist, wird interpersonell sehr unterschiedlich beantwortet, denn das Spielerlebnis ist subjektiv und nicht für alle Spielenden gleich. Z. B. kann im selben Videospiele für manche Spieler das Sammeln aller Items, für andere das Besiegen aller Gegner den Spaß ausmachen, für eine dritte Gruppe beides gleichermaßen.

Dem folgend sind *Serious Games*, wie *Tell Your Town*, als spezifisches Medienformat vollwertige Spiele mit „ernsten Absichten“, die über Unterhaltung hinaus einen Zusatznutzen anstreben. Dazu möchten sie für ihren jeweiligen Zweck die medialen Stärken von Spielen nutzen. Je nach Betrachtungsweise liegen diese in der Narration oder der Simulation. Dementsprechend werden Inhalte im Rahmen der Bildung (auch als *game-based learning*), Aufklärung, Werbung oder Marketing spielerisch und unterhaltend vermittelt oder es werden als Simulation (Spiel-) Räume eröffnet, in denen realitätsbezogene Handlungen gefahrlos erprobt werden können. Als typische Themenbereiche haben sich Politik, Geschichte, Gesundheit oder Umwelt etabliert. Konzeption und Entwicklung von *Serious Games* stellen die Designer vor spezielle Herausforderungen. Klassisch ist die sogenannte Problematik des *chocolate-covered broccoli*, des mit Schokolade überzogenen Brokkoli: Mittels oberflächlicher Spielelemente (animierte Grafik, Echtzeit-Feedback, *Leaderboards* ... als Schokolade) wird versucht, das Anstrengende (Lernen, Arbeit ... als Brokkoli) schmackhaft zu machen. Die entstandene Mischung ist jedoch ungenießbar. Anzustreben ist hingegen, dass sich die eingesetzten spielerischen Elemente sinnvoll in das Gesamtbild eines Projektes einfügen und bei den Spielenden bereits vorhandene Motivationen und Anreize verstärken, anstatt sie zu überlagern.

1.3 Partizipative Design Methoden

Um zu überprüfen, ob ein an z. B. Spielertypologien konzeptionell ausgerichtetes Spiel tatsächlich seine Qualitätsansprüche einlösen kann, wird es an möglichst repräsentativen Testpersonen erprobt. Jedes kommerzielle Spiel hat daher bis zu seiner Veröffentlichung zahlreiche Playtestings durchlaufen. Ausgangspunkt für ein Testing ist immer eine konkrete Designfrage, vor der man in der Entwicklung steht (z. B. im Interface angebotene Information zur Wegfindung). Das Testing erhöht die Sicherheit über die Konsequenzen der Entscheidung (z. B. die Aufgabe ist für 95% der Spieler nach maximal drei Anläufen zu meistern). Hier spricht man von metrikenbasiertem Design, d.h. dass Designentscheidungen auf Basis empirischer Erkenntnisse gefällt werden.

Statt ex-post die Nutzung und Wirkung zu analysieren, zielen partizipative Methoden darauf ab, die Zielgruppe gleich am Entwicklungsprozess zu beteiligen, um das Design

bereits in der Entstehung zu optimieren. *Tell Your Town* wurde daher im Rahmen von Design Workshops mit Gruppen beteiligter Lehrpersonen als auch in Workshops mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern konzipiert und entwickelt.

Nach Vorstellung des Formats anhand eines Vorgängerprojektes begannen die Klassen an den Schulen mit verschiedenen Aufgaben das Format auszuarbeiten. Die SchülerInnen im Alter von 10 bis 15 Jahren sollten sich eine Erzählung ausdenken, die den Pendants aus dem Nachbarland die Geschichte ihrer Heimatstadt in Form einer app-geführten „Schnitzeljagd“ näherbringen soll, die diese bei Begegnungsbesuchen oder *Field Trips* ausprobieren würden.

Über die Kernelemente der Erzählung hinaus, steuerten die Kinder auch erste Illustrationen der Hauptfiguren bei, die dann Grundlage der professionellen Ausarbeitung durch das Hochschulteam wurden. Speziell behandelt wurden medienspezifische Aspekte, wie das interaktive Geschichtenerzählen (Non-Linearität, bedeutungsvolle Entscheidungen u. a.). Einen weiteren Schwerpunkt nahm die Routenplanung vor Ort ein, da hier Erfordernisse der Narration mit den physikalischen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Schülerbegegnungen in Abstimmung gebracht werden mussten. Diese wurden dann schließlich mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung evaluiert (wie weiter unten beschrieben).

1.4 Storytelling und Lernen der lokalen Geschichte

Die *Tell Your Town* App nimmt den Benutzer mit auf eine Reise durch die Zeit. Fiktive Protagonisten erzählen eine Geschichte rund um historische und geographische Fakten der Städte Esch und Trier. Durch dieses Storytelling ("Geschichten erzählen") kann die Geschichte zum Leben erweckt werden und als Lerngegenstand veranschaulicht werden. Das Storytelling nutzt den Spannungsaufbau und die fiktiven Charaktere, um den Benutzer, in die Geschichte einzubinden und diese somit leichter zugänglich zu machen. Das somit zu vermittelnde Wissen soll besser verstanden und angenommen werden (Mock 2015).

Die in der App genutzten Geschichten illustrieren beispielhaft wahre Begebenheiten und Zusammenhänge zwischen gegenwärtigen und vergangenen Orten. Beim Benutzen der App kommt es zu einer Identifikation mit den Protagonisten, die die Hilfe der

Benutzer benötigen, um ein bestimmtes Problem zu lösen. Gleichzeitig verdeutlicht die Perspektive der fiktiven Figuren die historischen Rahmenbedingungen (Reinhardt 2003).

Da Sprache im Rahmen des Storytellings eine besondere Funktion einnimmt, ist es sinnvoll, die Methode im Sprachenunterricht oder auch fächerübergreifend einzusetzen. Die Geschichten haben eine motivierende Wirkung auf die Schüler und schaffen somit eine gute Ausgangsbasis für das Vermitteln von Wissen. Zudem fördern Erzählungen die Kreativität und Fantasie der Schüler. Diese hören gespannt zu, versuchen zu antizipieren, stellen Vermutungen an oder versetzen sich in die Lage der Protagonisten. Geschichten haben außerdem eine emotionale Wirkung auf den Zuhörer und fördern somit ein bedeutsames und engagiertes Lernen. Auch das Sprachenlernen kann positiv durch Geschichten gefördert werden, da vielfältige Satzstrukturen eingesetzt werden und der Zuhörer mit Hilfe des Kontextes auch neues Vokabular erlernen und verstehen kann (Barucki, Piechotta & Wilschke, 2008).

1.5 Sprache als Instrument des kollaborativen Problemlösens

Bereits seit den 1980er Jahren spielen Kommunikation und kommunikative Kompetenzen vermehrt eine Rolle in der Fremdsprachendidaktik. Schüler sollen dabei Sprachen nicht mehr nur mittels grammatischer Analysen und Vokabellisten lernen, sondern in authentischen und kommunikativen Situationen erwerben. Der Fokus liegt auf der Funktion der Sprache und weniger auf ihrer Form (Kirsch, 2008). Der Spracherwerb soll schülerzentriert und induktiv stattfinden und nicht mehr, wie lange Zeit zuvor, lehrerzentriert und deduktiv. Um dies zu erreichen, sollen möglichst authentische und reale Situationen geschaffen werden, in denen Schüler die zu erlernende Sprache als Mittel der Kommunikation nutzen. Um die Jahrhundertwende wurde diese Fremdsprachendidaktik durch eine zusätzliche Dimension, die der sogenannten *Tasks* erweitert (Kirsch, 2008). Die *Tasks* sind Aufgaben oder Aktivitäten, die in Verbindung mit dem alltäglichen Leben der Schüler stehen und bei deren Bewältigung der Einsatz von (Fremd-)Sprachen notwendig wird. Dies soll anhand von authentischem Material geschehen, wie zum Beispiel Internetquellen oder Geschichten. Dieser Ansatz entspricht dem Sprachenlernen, wie es mittels der *Tell Your Town* App angelegt ist. Die Schüler

werden in eine realistische und bedeutungsvolle Situation versetzt, bei der sie eine gemeinsame Aufgabe erfüllen. Sprache ist dabei nicht nur das in der App genutzte Mittel, sondern dient auch zu Interaktion mit den Mitschülern, welche notwendig ist, um ans Ziel zu gelangen.

1.6 Entdeckendes Lernen

In der *Tell Your Town* App wurde der Ansatz des entdeckenden Lernens insofern eingesetzt, dass die Nutzer vom fiktiven Spielleiter Fragen gestellt bekommen, welche sie mit Hilfe von Informationen versuchen sollen zu beantworten, die sie vor Ort auffinden können. Somit werden sie angehalten, ihre Umwelt (hier eine Stadt mit ihren Gegebenheiten) zu erkunden und Dinge zu entdecken, die ihnen sonst möglicherweise nicht aufgefallen wären. Dieses erkundende und entdeckende Lernen wird zum Teil durch gewisse *Scaffolds* in der App unterstützt und gelenkt. Ähnlich wie beim Geo-Caching geht es darum, gewisse Wegpunkte zu finden und dort Antworten auf die Fragen zu erhalten, wobei die *Tell Your Town* App zwei Arten von Hilfestellungen für die Zielfindung bietet. Zum einen wird ein Ausschnitt einer Illustration des nächsten Wegpunkts angezeigt, der sich vergrößert, je näher man dem Wegpunkt kommt. Zusätzlich wird durch eine Distanzanzeige quantitativ in Metern erkennbar, wie weit oder wie nahe der Nutzer vom Wegpunkt entfernt ist.

1.7 Field Trips als Mittel des Geographie- & Geschichtsunterrichts

Die *Tell Your Town* App ermöglicht es, den Unterricht über das Klassenzimmer hinaus zu öffnen und außerschulische Lernorte zu besuchen. Durch die Nutzung der App können die Schüler etwas über ihre alltägliche Umgebung lernen oder aber neue und bislang unbekannte Städte entdecken. Auf diese Weise kann es zu einem authentischen Lernen kommen, das an den entsprechenden Orten stattfindet. Die Inhalte, die von der App thematisiert werden, befinden sich in unmittelbarer Nähe der Schüler und werden somit greifbar und erfahrbar.

Die Nutzung von außerschulischen Lernorten erlangte besonders in der Zeit der Reformpädagogik ihre Bedeutung für den Unterricht (Adam et al. 2015). Obwohl es sich

um ein Lernen außerhalb der Schule handelt, bleibt es dennoch ein schulisch beabsichtigtes und strukturiertes Lernen. Der Ort des Lernens wird von der Lehrperson ausgesucht, weil er als schulisch relevant angesehen wird (Pech 2008). Durch das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes, können die Schüler Erfahrungen machen, die im Schulgebäude selbst nicht möglich gewesen wären (Thomas 2009), so beispielsweise das Sammeln sogenannter Primärerfahrungen, also Erfahrungen, die direkt von den Schülern selbst gemacht werden und nicht durch Sekundärerfahrungen, die über den Umweg einer Lehrperson vermittelt werden (Schockemöhle 2009). Dies geschieht an außerschulischen Lernorten durch den Kontakt mit Mitmenschen oder Objekten und trägt dazu bei, dass die Schüler intensive Erlebnisse haben. Auf solchen realen Erfahrungswerten kann das Aneignen weiterführenden Wissens basieren und die Entwicklung von Werten und Einstellungen kann unterstützt werden (Schockemöhle 2009). Das erlangte Wissen, welches Schüler sich bei Ausflügen an außerschulische Lernorte selbst konstruieren, ist zudem meist besser verstanden und intensiver durchgearbeitet.

Besonders im Geschichtsunterricht scheinen außerschulische Lernorte von großer Bedeutung zu sein, da sie die Begegnung zwischen Schülern und authentischen Quellen beziehungsweise geschichtsträchtigen Orten ermöglichen. Sie fördern zudem die Imaginationsfähigkeit der Schüler und ermöglichen es ihnen, sich das Gelernte besser vorstellen zu können. Die Schüler spüren selbst die Spuren der Geschichte auf und entdecken, dass diese auch heute noch in unserer Umgebung erkennbar sind. Somit erfahren sie, dass geschichtliche Entwicklungen auch durch räumliche Gegebenheiten beeinflusst werden und sich wechselseitig auf die Entwicklung räumlicher Verhältnisse auswirken (Mayer 2011).

1.8 Die Tell Your Town App

Die *Tell Your Town* App nimmt den Benutzer mit auf eine interaktive Entdeckungsreise in den Städten Trier und Esch. Mehrere Erzählfiguren begleiten die Benutzer durch ein Abenteuer rund um die Geschichte, Geographie und Architektur der jeweiligen Stadt. Dabei sollen die Benutzer den Protagonisten aus der App helfen eine spannende Aufgabe zu erfüllen. In Trier jagt man Kaiser Nero hinterher, der durch die Zeit reist und

in verschiedenen Epochen Sehenswürdigkeiten der Stadt in Brand steckt. Karl Marx hilft dem Benutzer dabei, die Informationen zu finden und Rätsel zu lösen, mit der sich die Stadt retten lässt. In Esch muss man verschüttete Minenarbeiter befreien und lernt dabei viel über die Geschichte der Stadt und des Bergbaus.

Die App gibt dazu eine bestimmte Route und anzusteuernde Wegpunkte vor. Die Wegfindung im *User Interface* besteht dabei aus einem Entfernungsmesser, der die Distanz des Geräts zum nächsten Wegpunkt in Metern anzeigt. Den Großteil des Bildschirms nimmt der Bildausschnitt einer Illustration ein, die den Zielort zeigt. Der Bildausschnitt wird mit zunehmender Nähe zum Ziel immer größer und stellt neben dem Distanzmesser einen weiteren Rückmeldemechanismus zur Zielerreichung dar. Das Interface für die Wegfindung besteht aus Elementen, die Exploration über Effizienz (z. B. Kompass, Karte mit eingezeichneter Route) o.ä. stellen. Dass die Benutzer den richtigen Weg umständlich entschlüsseln müssen, ist Teil des spielerischen Ansatzes.

Bei Ankunft am Wegpunkt erscheint nach einem Signalton automatisch wieder eine der Erzählfiguren. Mit dieser begibt sich der Benutzer in einen interaktiven Dialog. Hierbei kann der Benutzer zwischen verschiedenen Äußerungen in Form textbasierter Optionen auswählen, die den Verlauf des Gesprächs steuerbar machen. Außerdem werden diverse kleinere Rätsel gestellt, die der Benutzer anhand der Informationen aus seiner Umgebung lösen kann. Dazwischen erscheinen immer wieder kleinere Mini-Videospiele, bei denen zum Beispiel Wassereimer oder Dynamit gesammelt werden, die in späteren Momenten zum Einsatz kommen, um Feuer zu löschen, beziehungsweise die Minenarbeiter zu befreien. Diese sind in ihrer Mechanik an populäre Titel, wie *Pokémon Go* angelehnt.

2. Feldversuche

Die *Tell Your Town* App wurde im Rahmen von zwei Ausflügen jeweils in Esch und in Trier getestet. Das Treffen in Trier fand am 15.01.2018 und das Treffen in Esch am 01.02.2018 statt. Dazu reisten die Escher Schüler nach Trier und die Trierer Schüler nach Esch. Sowohl in Trier wie in Esch nahmen SchülerInnen aus Esch und SchülerInnen aus Trier an den Feldversuchen teil. Sie wurden von einer Gruppe von Lehr-

personen, dem Entwicklerteam der App und dem Forschungsteam der Universität Luxemburg begleitet. Es handelt sich dabei auf luxemburgischer Seite um Schüler des Zyklus 4, im Alter zwischen 10 und 12 Jahren. Die Schüler aus Trier besuchen eine achte Klasse und sind somit 13 bis 15 Jahre alt. An beiden Tagen wurden die Schüler in gemischten Gruppen von 6 - 9 Schüler eingeteilt. Jede Gruppe nutzte ein Gerät (Smartphone oder Tablet) mit der *Tell Your Town* App. Dabei sollten sie zusammenarbeiten und den Anweisungen der App folgen. Diese gab ihre Route und verschiedene Aufgaben vor. Die Schüler arbeiteten somit selbstständig und autonom. Aus Sicherheitsgründen wurde jede Gruppe von (mindestens) einer erwachsenen Person begleitet. Diese griff jedoch nicht in ihren Arbeitsprozess ein. Außerdem sollten die Schüler um eine gewisse Uhrzeit zurück an der Schule sein, unabhängig davon, wie weit sie mit dem Spiel gekommen waren.

Ziel dieser Feldversuche war es, die App vor Ort auf ihre Benutzbarkeit zu erproben und ihre Effekte auf die SchülerInnen zu erfassen, um daraus Rückmeldungen an die Entwickler abzuleiten sowie Empfehlungen für spätere Benutzungen der App zu schulpädagogischen Zwecken zu entwickeln.

Die Datenerhebung fand mittels einer teilnehmenden Beobachtung statt. Dabei begleiteten zwei Forscher jeweils eine Schülergruppe auf ihrer Schnitzeljagd durch die Stadt, ohne dabei maßgeblich in den Arbeitsprozess der Schüler einzugreifen. Der gesamte Ausflug wurde dabei in Bild und Ton aufgenommen, damit im Nachhinein die Vorgänge innerhalb der Gruppe sichtbar blieben. Die Erfahrungen der Schüler wurden zudem mittels kurzer Interviews am Ende des Ausflugs dokumentiert. In Esch erhielten alle teilnehmenden Schüler zudem einen Fragebogen, in dem sie die Benutzerfreundlichkeit und die Konzeption der App bewerteten. Weitere Erkenntnisse über den pädagogischen Einsatz und die Perspektiven der App Nutzung konnten durch die Teilnahme an einer Lehrerfortbildung im Rahmen des Projektes im Austausch mit den betroffenen Lehrpersonen gewonnen werden.

3. Ergebnisse

Für die Analyse der Videoaufnahmen wurde das *Triple E Framework* von Liz Kolb (2017) zur erfolgreichen Integration digitaler Medien und Technologien in den Unterricht benutzt. Als Leitfragen wurde verfolgt, inwieweit es bei der Benutzung der App zu *Engaged Learners*, zu *Enhanced Learning* und zu *Extended Learning* gekommen ist. Darüber hinaus wurden Spannungen und Distanzen beobachtet, sowohl in den sozialen Interaktionen wie auch bei der Handhabung der App.

3.1 Engaged Learners

Besonders die Minispiele der App reißen die Benutzer mit und fördern die Motivation bei der Nutzung der App. Die Schüler wirken aktiv und spielen die Minispiele mit viel Begeisterung. Allerdings trifft dies nur auf einzelne Schüler, die sich zum Zeitpunkt der Spiele im Besitz des Gerätes oder in dessen unmittelbaren Nähe befinden. Daher haben die Minispiele auch eine sozial isolierende Wirkung bei der Durchführung in einer größeren Gruppe.

Obwohl es an den Tagen der Ausflüge nach Trier und Esch recht kalt war und schlechte Wettervoraussetzungen herrschten, nahmen alle Schüler an der Aktivität teil und nahmen die Aufgabe meist ernst. Die App konnte demnach das Interesse der Schüler wecken und diese dazu bewegen, sich trotz Kälte mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen.

Des Weiteren scheint die App besonders auf denjenigen Schüler, der gerade das Gerät bedient, eine motivierende Wirkung auszuüben. Der Benutzer, der jeweils das Gerät in der Hand hält, scheint den Rest der Gruppe mit sich zu ziehen und möchte den nächsten Wegpunkt erreichen. Dieser Schüler geht meist voran und animiert die anderen, ihm zu folgen. Am Wegpunkt angekommen, sammeln sich nun alle Gruppenmitglieder um das Gerät herum und versuchen auf den Bildschirm zu sehen. Obwohl dies nicht immer jedem möglich ist, kann hier von einer gewissen Anziehungskraft und Neugierde über den weiteren Verlauf des Spiels gesprochen werden. Aufgrund der großen Anzahl an Gruppenmitgliedern kommt es an den Wegpunkten nach einer ge-

wissen Zeit wieder zu einem Disengagement, wenn Schüler in der zweiten Reihe stehen und keine Sicht auf das Gerät haben. Dann beschäftigen sie sich mit anderen Dingen und beginnen sich sichtlich zu langweilen.

3.2 Enhanced Learning

Durch die Navigationsfunktion der App kann von einem gewissen Mehrwert gegenüber nicht-technologischen Ausflügen in der Stadt gesprochen werden. Diese Funktion ermöglicht es den Schülern, sich autonom und einfach in der Stadt zu orientieren und ihren Weg zu den verschiedenen Wegpunkten mit Hilfe der App zu finden.

Das Interesse an geschichtlichem oder urbanem Wissen wird bei den Schülern nicht automatisch geweckt, obwohl die App dafür scheinbar die Voraussetzungen schafft. Nur vereinzelt stellen sich die Schüler zusätzliche Fragen über die Geschichte der Stadt, wie zum Beispiel: "Hat die Porta Nigra wirklich mal gebrannt?". Auch in Bezug auf die Mehrsprachigkeit treten bei den Schülern interessante Reflexionen auf, wie zum Beispiel durch den Minenarbeiter italienischen Ursprungs und die vereinzelte Nutzung der italienischen Sprache. Solche bedeutsamen Fragen ergeben sich aus der Lernsituation und der Nutzung der App.

Die Nutzung der App innerhalb einer Gruppe ließ den Schülern zudem ein hohes Maß an Freiraum. Die Schüler konnten so selbst entscheiden, inwiefern sie an der Aktivität teilnahmen. So fällt auf, dass einige Schüler das Gerät mit der App sehr oft nutzen und andere fast gar nicht. Nach einer Zeit, wenn sie keine Lust mehr haben oder ein anderer darum bittet, geben sie das Gerät weiter und scheinen somit auch die Verantwortung weiterzugeben, die Gruppe anzuleiten. Gründe für das Weitergeben des Gerätes sind meistens Langeweile oder aber ein als zu hoch empfundener Schwierigkeitsgrad der Texte. Bei der Nutzung der App werden allerdings keine kognitiv höheren Leistungen gefördert, wie in der Taxonomie von Bloom et al. (1956) beschrieben. Die Handlungen spielen sich vor allem auf der Wissens- und Verständnisebene ab. Die Schüler konsumieren einen Text, verstehen diesen und beantworten daraufhin die von der App gestellten Fragen. Höhere Stufen des Lernens kamen jedoch im Entwicklungsprozess der App zum Vorschein.

3.3 Extended Learning

Die *Tell Your Town* App ermöglicht das Lernen in einem authentischen Kontext. Die Schüler befinden sich an den Orten, über die sie in den Texten der App lesen und finden Antworten auf gestellte Fragen in ihrer Umgebung. In diesem Sinne kann von einem erweiterten Lernen gesprochen werden. Für die lokalen Schüler schließt die Nutzung der App an ihr Vorwissen an. Sie kennen sich gut in der Stadt aus und erhalten durch die *Tell Your Town* App zusätzliche geschichtliche oder kulturelle Informationen über ihre Heimatstadt. Sie werden zudem zu Experten und können ihren Gästen die Örtlichkeiten näherbringen. Trotzdem bleibt der Austausch der Schüler auf die Inhalte der App beschränkt oder handelt zum Teil gar nicht mehr von der App. Es werden keine oder nur sehr wenige weiterführende Fragen zu vermeintlich interessanten Dingen aufgeworfen. Zudem kommt es nicht zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Äußerungen der fiktiven Spielfiguren. Diese werden teilweise einfach weiter geklickt, um Zeit zu gewinnen oder schlicht aus Unlust, längere Passagen zu lesen. Das Interesse der Schüler liegt nach einer gewissen Zeit nur noch beim Erreichen der Wegpunkte und somit auf der Navigationsanzeige. Da das falsche Beantworten der Fragen keinen negativen Einfluss auf den Spielablauf hat, wollen die Schüler nur möglichst schnell eine hohe Prozentzahl erreichen. Einige Schüler der Gruppe nehmen zwar an der Aktivität teil, indem sie mit der Gruppe mitgehen, beteiligen sich jedoch nicht an den Gesprächen oder an der Findung von Antworten. Für diese Schüler macht die Nutzung der App nur wenig Sinn, dennoch sind sie dabei und folgen ihren Mitschülern.

3.4 Beobachtete Distanzen

Aus der Analyse der Videoaufnahmen ergeben sich einige Spannungen bzw. Distanzen, die sich sowohl auf die sozialen Interaktionen, wie auch auf die Handhabung der App beziehen. Zunächst konnte festgestellt werden, dass es eine gewisse Distanz zwischen dem narrativen Inhalt der App und dem Verhalten der Schüler gab. Obwohl die App dies vermeintlich anregt, erkennen die Schüler nur selten den Zusammenhang zwischen dem Text der App und dem zurückgelegten Weg, beziehungsweise dem nächsten Wegpunkt. Die Schüler nehmen zudem auch nicht immer wahr, dass sie die

Antworten auf bestimmte Fragen der App-Protagonisten in ihrer Umgebung finden können.

Zudem wird gut sichtbar, dass die Schüler sich besonders auf den Wegstücken zwischen den Wegpunkten sehr von der Geschichte und der App distanzieren. Sie sprechen quasi nicht über die eben gelesenen Texte oder über das fiktive Abenteuer, in dem sie sich gerade befinden. Die Schüler schauen sich unterwegs auch nur wenig die Stadt an. Ihre Aufmerksamkeit wird eher von Geschäften oder anderen Leuten als von Gebäuden oder Sehenswürdigkeiten angezogen.

Des Weiteren konnte eine gewisse Distanz zwischen den Schülern und dem Gerät mit der *Tell Your Town* App beobachtet werden. Vor allem zwischen den Wegpunkten wird das Gerät nur von einem einzigen Schüler benutzt, der sich vom oft vom Rest der Gruppe absetzt und in einiger Entfernung vorausgeht. Dies wird auch an den Wegpunkten sichtbar. Obwohl die Schüler versuchen sich um das Gerät zu sammeln und teilzunehmen, ist die Sicht auf das Gerät nicht immer gegeben. Schnell wenden die Schüler ihre Aufmerksamkeit anderen Dingen zu und achten nicht mehr auf den Schüler, der die App bedient.

Weitere Distanzen konnten zwischen den Schülern aus Trier und den Schülern aus Esch beobachtet werden. Das Ziel der App - Sprachen lernen und Integration fördern, kann somit nur teilweise als erreicht angesehen werden. Es kommt nur selten zu einem Austausch zwischen den beiden Schülergruppen. Beim Gehen halten die Escher und die Trierer Schüler Abstand voneinander und kommunizieren nicht miteinander. Dasselbe trifft häufig auf Mädchen und Jungen zu. So gehen die Schüler meist nicht als Gruppe von einem Wegpunkt zum anderen, sondern teilen sich in eine Jungen- und eine Mädchengruppe auf.

3.5 Ergebnisse der Fragebogen-Befragung

Nach dem zweiten Treffen der beiden Schulen in Esch wurden die teilnehmenden Schüler gebeten, einen Fragebogen über die App auszufüllen. Dabei sollten sie sowohl die Benutzerfreundlichkeit, als auch den Inhalt der App bewerten. Die meisten Schüler (25/40) gaben an, dass das Installieren, Laden und Bedienen der App einfach sei. Auf die Frage: „Wie hat dir die App gefallen?“, antworteten 17 Schüler mit „gut“, 20 meinten

„geht so“ und 3 Kindern hat die App gar nicht gefallen. Die Verständlichkeit (19/39) und Länge des Textes (25/37) wurde von den meisten Schülern positiv bewertet, auch wenn einige (10/37) die Textpassagen als zu lang empfanden. Sehr viele Schüler stellten Schwierigkeiten bei der GPS-Lokalisierung fest. Dieses Problem wurde, neben dem zu anstrengenden Gehen und der zu langen Dauer des Spiels, als die am häufigsten auftretende Kritik an der App genannt. Am besten gefallen haben den Schülern die Minispiele, die Zusammenarbeit in der Gruppe und das Entdecken neuer Orte. Einige würden sich daher wünschen, dass es die App bald auch für andere Städte gäbe. Außerdem schlugen einige Schüler vor, einen Pfeil zur Richtungsangabe als Funktion hinzuzufügen, um die Orientierung in der Stadt zu erleichtern und eventuellen Schwierigkeiten mit dem GPS entgegenzuwirken.

4. Empfehlungen

Mit Hilfe der Feldversuche wurde sichtbar, dass die App großes Potential hat, um eine relativ autonome Erkundung der Städte zu initiieren und es auch den einheimischen SchülerInnen erlaubt, ihre Stadt mit neuen Augen bewusster wahrzunehmen. Dennoch konnten auf Grund der beobachteten Defizite der App bzw. ihrer Nutzung, eine Reihe von Empfehlungen ausgesprochen werden. Besonders drei Dimensionen scheinen hier von Bedeutung zu sein: die Technik, die Pädagogik und die Logistik.

Auf der technischen Ebene könnten einige Anpassungen zu einer erhöhten Benutzerqualität führen. So würde der Ausbau der Navigationsanzeige durch Hinzufügen eines Kompasses oder eines Richtungspfeiles die Orientierung in der fremden Umgebung sicher einfacher gestalten. Hier müsste jedoch vergleichend geprüft werden, ob eine höhere Effizienz nicht den durch Exploration hergestellten spielerischen Charakter beeinträchtigt.

In Bezug auf die GPS-Lokalisierung bleibt anzumerken, dass die Ortung bedingt relativ ungenau und langsam stattfinden kann, so dass die App mitunter erst spät erkennt, wann der Spieler am Wegpunkt angekommen ist. Dies ist vor allem durch die Geräte selbst bedingt, da die bei Schülern verbreiteten, günstigeren Modelle in der Regel über keine leistungsstarke GPS-Ortung verfügen. Da das Erreichen des Wegpunkts jedoch

Voraussetzung für das Weiterkommen im Spiel ist, kann dieses Problem negative Auswirkungen auf das Spielerlebnis haben. Dies könnte möglicherweise durch die Erhöhung des Radius um den Wegpunkt herum verbessert werden.

Um dem Problem des zufälligen Auswählens von Antworten entgegenzuwirken, könnte eine zusätzliche Funktion in Erwägung gezogen werden, die richtige Antworten belohnt und falsche bestraft. Durch das Hinzufügen eines detaillierten Punktesystems könnten die Benutzer stärker dazu angeregt werden, sich mit dem Beantworten der Fragen auseinanderzusetzen. Hier wäre wiederum zu überprüfen, ob sich dies nicht negativ auswirkt und zum vielfach diskutierten Korrumpierungseffekt führt, der besagt, dass ein solcher Mechanismus dann motivational verstärkend wirkt, wenn das Interesse bereits von Anfang an gering ist, sich bei bereits stark vorhandenem Interesse hingegen negativ auswirken kann (Deci et al. 2001).

Besonders bei der Trierer Version der App, in der eine Randomisierung der verschiedenen Wegpunkte zu unterschiedlichen Routen führt, fiel auf, dass es teilweise zu einem Hin- und Herlaufen kommt, was den Benutzer der App frustrieren kann. Hier wäre es sinnvoll, mehrere festgelegte Routen zu definieren, die das Entdecken der Stadt auf sinnvollen Pfaden ermöglichen. Zudem könnten zusätzliche Aufgaben auf den Wegstrecken zwischen den Wegpunkten noch mehr dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Benutzer auf interessante Aspekte der Stadt zu lenken und ihre Neugier anzuregen.

Schließlich scheint eine zusätzliche Audiofunktion, die die Texte der Erzählfigur vorspielt, je nach Nutzungsbereich der App sinnvoll. Dies würde bedeuten, dass kleinere Gruppen ein Gerät nutzen würden oder zusätzlich Kopfhörer eingesetzt werden. Ein solcher Ausbau der App könnte bis zu einer Voice Over für Sehbeeinträchtigte ausgebaut werden.

Die Empfehlungen auf pädagogischer Ebene betreffen vor allem die Organisation von schulischen Aktivitäten mit Einbezug der *Tell Your Town* App, wie sie im Rahmen der Forschung stattfanden. Im besten Falle sollten möglichst kleine Schülergruppen, mit jeweils 2-3 Kindern aus unterschiedlichen Schulen gebildet werden. Dies würde vermutlich zu einem erhöhten Fokus auf den Lerngegenstand und die Texte führen, setzt allerdings die Anzahl vieler funktionierender Geräte und Begleitpersonen voraus. Eine andere Möglichkeit wäre das Bilden größerer Gruppen, die von einem erwachsenen

Guide begleitet werden würden. Der Erwachsene kann somit eine Erzählerrolle einnehmen und die Gruppe animieren, indem er die Texte auf spannende Art vorliest und gegebenenfalls zusätzliche Erklärungen und Unterstützung bei der Beantwortung der Fragen darbietet. In jedem Fall sollten die lokalen Schüler jedoch eine Expertenrolle einnehmen und dazu angeregt werden für ihre Besucher als Gastgeber und Stadtführer zu agieren. Dies würde sowohl die Kollaboration zwischen den beiden Schülergruppen erhöhen, als auch zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand führen.

In Bezug auf die Zielsetzung des Sprachenlernens sollten sowohl die App als auch die beteiligten Lehrpersonen vermehrt die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Sprachenvielfalt lenken. Dies wird bereits teilweise durch das Auftreten von Begrüßungsfloskeln in verschiedenen Sprachen oder Ausdrücken wie "dio mio" erreicht, könnte jedoch noch ausgebaut werden. Zudem stellt sich die Frage, in welcher Sprache die App eingestellt werden sollte. In den beobachteten Gruppen wurde das Spiel auf Deutsch gespielt. Für die luxemburgischen Schüler ist Deutsch meist eine Zweit- oder Fremdsprache, während sie für die meisten deutschen Schüler die Erstsprache ist. Das Nutzen einer Sprache, die für alle Teilnehmer eine gemeinsame Zielsprache darstellt, wie zum Beispiel Französisch oder Englisch, könnte zusätzliche Vorteile und vermehrtes Sprachenlernen zur Folge haben.

Letztendlich sollten wenn möglich einige Vorkehrungen getroffen werden, um die Gruppendynamik zwischen den Schülern verschiedener Schulen zu fördern. Dies könnte durch Kennenlernspiele im Vorfeld der Ausflüge, eine Feier zum Abschluss oder weiterführende Kontakte wie Brieffreundschaften oder jährliche Begegnungen angeregt werden.

Letztendlich können einige Empfehlungen auf logistischer Ebene ausgesprochen werden. Um ein optimales Erlebnis zu garantieren, sollten die Benutzer der App ein Batteriepack dabei haben, um ihr Gerät unterwegs aufladen zu können. Wenn möglich sollten Tablets der Nutzung von Smartphones vorgezogen werden, da der größere Bildschirm eine angenehmere Nutzung gewährleistet. Ein Ausflug mit der *Tell Your Town* App sollte am besten bei freundlichem Wetter durchgeführt werden oder bei Kälte, wenn nicht anders möglich, mit sogenannten Smartphone-Handschuhen.

5. Projektbeteiligte

Das Projekt wurde geleitet von Marcus Haberkorn (Hochschule Trier). Für die bildungswissenschaftliche Begleitung waren Dr. Robert A.P. Reuter und Valérie Kemp (Universität Luxemburg) verantwortlich. Die App wurde entwickelt von Julia Wolf, Yasmin Schraven, Maxine Hammen & Sebastian Krause (Hochschule Trier / Thought-Bread).

Besonderer Dank gilt den Beteiligten der Kurfürst-Balduin-Realschule Trier, Nadine Arenz, Siegfried Garbe, Eugen Lang und Andreas Selders sowie der Brill Schule Esch, Jessica Hager, Laurent Kinsch, Kim Kintziger, Marc Pierrard. Lara Rossi und Li Schummer und ihren Schülerinnen und Schülern.

Unterstützt wurde das Projekt von der Nikolaus Koch Stiftung Trier, vom Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, vom Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, von der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz, vom SCRIPT des Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse Luxembourg und vom Ministère de la Famille, de l'Intégration et de la Grande-Région Luxembourg.

Literatur

Karpa, Dietrich et al. (2015): Außerschulische Lernorte - Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: Schulpädagogik Heute, 11, S. 1-13.

Bloom, Benjamin. S et al. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Barucki, Heidi et al. (2008): Geschichten erzählen - Storytelling. Berlin-Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien.

Danielson, Karin; Wiberg, Charlotte (2006): Participatory design of learning media: Designing educational computer games with and for teenagers. Interactive Technology and Smart Education, 3(4), S. 275-291.

Deci, Edward, L. et al. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. Review of educational research, 71(1), S. 1-27.

Garrett, Jesse (2011): Die Elemente der User Experience. München: Addison-Wesley.

Kirsch, Claudine (2008): Teaching Foreign Languages in the Primary School. London: Continuum.

Kolb, Liz (2017): Learning First, Technology Second: The Educator's Guide to Designing Authentic Lessons. Portland: Oregon: International Society for Technology in Education.

Mayer, Ulrich (2011): Historische Orte als Lernorte, In: Mayer, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch Methoden des Geschichtsunterrichts., Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 389-407.

Mock, David (2015): Storytelling: Was erzählt wird, zählt. (<https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/storytelling-was-erzaehlt-wird-zaehlt/> 13/02/2019).

Pech, Detlef (2008): Wer ist eigentlich unterwegs? In: Burk, Karlheinz et al. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125). Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 66-72.

Raessens, Joost (2014): The Ludification of Culture. In: Fuchs, Mathias et al. (Hrsg.): Rethinking Gamification, Lüneburg: Meson-Press.

Reinhardt, Ingo (2003): Storytelling in der Pädagogik. Stuttgart: Ibidem-Verl.

Schockemöhle, Johanna (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluation des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“. Weingarten, Württ: Hochschulverband für Geographie.

Thomas, Bernd (2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, Karl-Heinz et al. (Hrsg.), Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 283-287.

Sesam'GR – ein Unternehmen der Großregion erkunden

Birgit Sichelstiel (Projektbeauftragte „Sesam'GR“ am Département de la Moselle)

1. Rahmen

Die Maßnahme „Ein Unternehmen der Großregion erkunden“ ist Bestandteil von „Sesam'GR“, einem EU-Projekt des Programms INTERREG VA, das vom französischen *Département de la Moselle* und dessen Partnern aus der Großregion realisiert wird. Es gliedert sich ein in den Arbeitsbereich „Berufsorientierung“, der zusammen mit „Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturelles Lernen“ die drei Themenbereiche von „Sesam'GR“ bildet. Mit Hilfe dieses Aktionspakets sollen Kinder und Jugendliche aus der Großregion auf ihre persönliche, berufliche und bürgerschaftliche Zukunft vorbereitet werden.

Die Arbeitsgruppe „Sesam'GR“ zur Berufsorientierung sucht ganz gezielt den Kontakt zu Unternehmen der Großregion, um diese zu vernetzen und deren Ansprüche und Möglichkeiten als Praktikums- und Ausbildungsbetrieb auch für Jugendliche aus den Nachbarländern kennen zu lernen. Dieser Austausch dient als Grundlage, um die Unternehmenserkundungen so nah wie möglich an den Betriebsalltag und die Erwartungen der Unternehmen an zukünftige Mitarbeiter anzupassen.

2. Ziele

Die Maßnahme „Ein Unternehmen der Großregion erkunden“ wird von Akteuren mit verschiedenen beruflichen Hintergründen co-konstruiert. Diese kommen zum einen aus dem pädagogischen Bereich, es handelt sich hierbei um Lehrer und pädagogische Teams der beteiligten Schulen, und zum anderen aus der Verwaltung und der Wirtschaft, das heißt aus den Unternehmen selbst. Wenn man also von Zielen spricht, so müssen diese hinsichtlich der jeweiligen Interessen der Partner differenziert werden.

In einem zweiten Schritt können Schnittstellen und Synergien gefunden werden hin zu einem gemeinsamen übergeordneten Ziel.

Auf Unternehmensseite

Für die Unternehmen gibt es grundsätzlich zwei Gründe, um mit Schulen zusammenzuarbeiten: Zum einen sind Schüler, und indirekt auch deren Eltern, eine Zielgruppe für die Unternehmenskommunikation. Eine Betriebsbesichtigung gehört für manche Unternehmen zu den klassischen Marketinginstrumenten. Um diese Ziele zu erfüllen, ist es außerdem wichtig, dass das Projekt Medieninteresse weckt und dessen Inhalte und Ergebnisse möglichst weit verbreitet werden.

Aber auch die Personalabteilung von Unternehmen sieht einen Nutzen darin, mit Schulen zusammenzuarbeiten. Vor allem deutsche Unternehmen aus der Großregion haben zum Teil einen großen Bedarf an zweisprachigen Mitarbeitern und Auszubildenden, die es möglichst früh zu interessieren gilt. Diese zukünftigen potentiellen Mitarbeiter sollten außerdem ein relativ gutes Sprachniveau nachweisen können. Im Kontakt mit Kunden oder Zulieferfirmen sind Fremdsprachenkenntnisse unerlässlich. Jedoch sind Schüler aus der Sekundarstufe I noch nicht auf dem erwünschten Sprachniveau und reflektieren auch noch nicht zwangsläufig die Ideen zu ihrer beruflichen Zukunft, auch wenn diese Reflexion von pädagogischer Seite initiiert wird. Die Vertreter des Unternehmens müssen sich also auf pädagogisch langfristige Zielsetzungen einlassen.

Aus pädagogischer Sicht

Auf pädagogischer Seite stehen das Sprachenlernen sowie die Berufsorientierung im Vordergrund. Die Schüler sollen ein authentisches Bild vom Berufsleben in der Großregion bekommen und sich klar darüber werden, wie die Sprachen in der Grenzregion interagieren.

Darüber hinaus werden sie zur Projektarbeit hingeführt und lernen auch ganz gezielt sprachliche Strukturen in der Anwendung im betrieblichen Zusammenhang. Und schließlich ist der Motivationsfaktor für die Schüler hinsichtlich des Sprachenlernens nicht unerheblich und zwar auch dann, wenn der konkrete Lernerfolg kurzfristig nicht erheblich ist. Die Erwartungen der Unternehmen an die zukünftigen Mitarbeiter können

nicht direkt auf 14- oder 15-jährige übertragen werden. Wenn die pädagogischen Erwartungen erfüllt werden sollen, dann muss das Unternehmen sich für die Schüler öffnen. Die Jugendlichen müssen direkten Kontakt zu Mitarbeitern haben, diese befragen können und Einblicke in die ganz konkreten Arbeitsabläufe bekommen. Dies erfordert ein besonderes Engagement der Unternehmen, das über eine klassische Firmenbesichtigung hinausgeht.

Die Vertreter des Unternehmens fordern durchaus besonderes Interesse und Leistung der Schüler ein. Sie wollen auch schon während der Maßnahme erfahren, dass ihre langfristigen Ansprüche an die Jugendlichen realistisch sind. Sie möchten Kontakt mit Jugendlichen haben, die sie sich als zukünftige Mitarbeiter vorstellen können. Für die Lehrer sind diese Forderungen nicht immer realistisch. Aus pädagogischer Sicht kann es auch wichtig sein, gerade die Schüler ins Projekt miteinzubeziehen, deren Arbeitseinstellung noch nicht berufsorientiert ist und die noch unsicher sind in der Anwendung der Fremdsprache.

Ziele von Sesam'GR

Die Zielvorstellungen auf Seiten der Unternehmen und der Schulen befinden sich also auf einem unterschiedlichen zeitlichen Rahmen. So soll für die Lehrer die Maßnahme eine konkrete praktische Erfahrung liefern und dem Sprachenlernen einen Sinn verleihen. Wenn die Partner es schaffen, diese Ziele zu erreichen, kann langfristig auch der Bedarf vieler Unternehmen nach qualifiziertem motiviertem zweisprachigem Personal erfüllt werden. Außerdem nehmen motivierte Schüler auch ganz nebenbei ein positives Bild des Unternehmens mit.

Die Ziele von „Sesam'GR“ beziehen sich sowohl auf die Unternehmen, als auch auf die Schulen. Die Maßnahme ist im Sinne von „Sesam'GR » ein Erfolg, wenn die Akteure es schaffen, gemeinsam zukünftige europäische Bürger der Großregion zu formen, für die eine Landesgrenze kein Karrierehindernis darstellt. Die Schüler haben durch die Maßnahme erlebt, wie man in einem multikulturellen Team konstruktiv, ergebnisorientiert und kreativ zusammenarbeitet. Diese Erfahrung soll sie fit machen für den Arbeitsmarkt der Zukunft.

Die Ziele betreffen auch Lehrer und Vertreter des Unternehmens, die ebenfalls von der Kooperation profitieren können, um ihre Praxis zu bereichern: So können die Pädagogen aufgrund der Maßnahme ihren Unterricht noch unternehmensorientierter gestalten. Sie haben Einblicke in die Unternehmenswelt bekommen, die wertvoll sind für die Gestaltung der Berufsorientierung ihrer Schüler. Die Vertreter des Unternehmens, vor allem, wenn sie die Ausbildung oder die interne Weiterbildung betreuen, können ebenso Einblicke in die aktuellen Herausforderungen des Schullebens und des Sprachenlernens bekommen. Sie erleben, was die nächste Generation an Mitarbeitern beschäftigt und können deren Kompetenzen besser einschätzen. Diese Einblicke können auch dazu verhelfen, die Aus- und Weiterbildung in einem Unternehmen anzupassen, denn eines der grundsätzlichen Ziele von „Sesam'GR“ ist es, ein Netzwerk von Unternehmen der Großregion schaffen, die unter anderem hinsichtlich der Vorbereitung der nächsten Generation an Mitarbeitern auf dem grenzregionalen Arbeitsmarkt kooperieren. Sie sollen zusammen Instrumente entwickeln für die grenzüberschreitende Berufsorientierung, die wiederum die schulische Berufsorientierung unterstützen können.

Grundsätzlich kann also sowohl das Unternehmen, als auch die Schule von der Erfahrung profitieren. Wenn beide aufeinander zugehen und sich auf die Logik des Partners einlassen, wird die Maßnahme zu einer „Win-Win-Erfahrung“.

3. Organisation und Methode der Maßnahme

Der grundsätzliche Nutzen der Maßnahme „Ein Unternehmen der Großregion erkunden“ ist nicht umstritten. Was aber vor allem die Pädagogen interessiert, ist die konkrete Umsetzung: Wie funktioniert die Maßnahme genau? Welche Etappen gibt es und wie wird sie organisiert? Was braucht man an Ressourcen und wie kann die Umsetzung realistisch gestaltet werden?

2014 wurde die erste grenzüberschreitende Betriebserkundung im Vorgängerprojekt von „Sesam'GR“ organisiert, das ebenfalls über INTERREG mitfinanziert wurde. Seitdem haben jedes Schuljahr bis zu drei dieser Erkundungen stattgefunden, mit unterschiedlichen Unternehmen und unterschiedlichen Teilnehmern. Jedes neue Projekt hat zur Evaluierung und Verbesserung beigetragen. Im Folgenden wird die nach der Auswertung einiger Testläufe bewährte Organisationsform beschrieben.

Inhalte und Zielgruppe

Bei der Maßnahme „Erkundung eines Unternehmens der Großregion“ tauchen Schüler in gemischten grenzüberschreitenden Gruppen in die Welt eines Unternehmens der Großregion ein. Zwei Klassen oder Gruppen aus zwei verschiedenen Ländern der Großregion arbeiten zusammen. Wenn die Unternehmenserkundung im Rahmen der Berufsorientierung vorbereitet wird, können die Schüler auch über ein Bewerbungsverfahren ausgewählt werden, für das Unterlagen in der Muttersprache oder der Fremdsprache verfasst werden. Dazu muss natürlich im Unterricht erarbeitet werden, wie eine Bewerbung, gegebenenfalls im Nachbarland, aussieht. Im Anschluss können die Schüler (in der Fremdsprache) ihre individuelle Motivation zur Teilnahme an der Maßnahme formulieren.

Die Zusammenarbeit entsteht oft im Rahmen einer Schulpartnerschaft. Die Schüler erkunden das Unternehmen hinsichtlich spezieller Fragestellungen und Themen wie „typische Produktionsformen“, „Unternehmensphilosophie“ usw. oder sie vergleichen Stellenprofile und die jeweils geforderten Kompetenzen. Mithilfe einer Betriebsbesichtigung und im Austausch mit Mitarbeitern und Azubis finden sie Antworten auf ihre Fragestellungen und präsentieren diese zweisprachig in einer vorher gewählten Form vor einem offiziellen Publikum mit Vertretern der Schulen, des Unternehmens und des Projekts „Sesam'GR“. Diese Präsentation kann eher klassisch sein, als PowerPoint-Präsentation, oder originell und kreativ wie zum Beispiel in Form eines Brettspiels.

Das Betreuungsteam

Das Kernteam besteht aus jeweils einem Sprachlehrer der beteiligten Schulen, einem Vertreter des Unternehmens und, im Rahmen des Projekts Sesam'GR, einem Vertreter der Projektkoordination. Grundlage der Maßnahme ist eine Schulpartnerschaft, die idealerweise regelmäßig Projekte zusammen für verschiedene Klassenstufen organisiert. Eine funktionierende Partnerschaft unter den Lehrern, die konstruktiv kooperieren, kann sich auf die Schüler übertragen.

Die Beteiligten des Unternehmens und der Schulen sollten jeweils einen Einblick in die Welt ihres Partners haben. Die Lehrer sollten die Grundzüge des jeweils anderen Schulsystems sowie der Unternehmenswelt im Allgemeinen kennen und über die spezifischen Charakteristika des Partner-Unternehmens informiert sein. Die Vertreter des

Unternehmens sollten ebenfalls eine realistische Vorstellung vom aktuellen Schulleben bzw. Unterricht haben und sich der hauptsächlichsten Unterschiede der Schulsysteme bewusst sein. Was im Anschluss von den Schülern erwartet wird, muss auch vom Betreuungsteam geleistet werden: eine effiziente partnerschaftliche Zusammenarbeit auf interkultureller Basis von Personen mit unterschiedlichen Hintergründen, Zielvorstellungen und Arbeitsweisen. Die Projektkoordination kann dazu im Vorfeld Informationen geben und während der Maßnahme regelmäßig moderieren.

Es können auch andere Fachlehrer in die Maßnahme mit einbezogen werden, entweder um bei der Erstellung der Schülerarbeiten mitzuhelfen (z.B. Kunstlehrer), oder um firmenrelevante Themen zu bearbeiten. Eine grenzüberschreitende Firmenerkundung kann durchaus als fachübergreifendes Projekt gestaltet werden. Auch die Erweiterung des Betreuungsteams durch weitere Mitarbeiter des Unternehmens kann sinnvoll sein.

Etappen

Als erstes wird von Seiten der Projektkoordination „Sesam'GR“ der Kontakt hergestellt zwischen den pädagogischen Teams und dem Ansprechpartner des Unternehmens. In einem ersten Treffen definieren die Partner organisatorische, finanzielle und inhaltliche Fragen. Die Zielgruppe wird definiert, Termine und Themenstellungen für die Schülerarbeiten werden festgelegt und die Übernahme der jeweiligen Kosten besprochen.

Da die Maßnahmen im Rahmen von „Sesam'GR“ organisiert werden, können Kosten für Busse, Unterbringung und Verpflegung zum Teil von den Projektpartnern aus der Großregion mitfinanziert werden.

Die Maßnahme selbst gliedert sich in vier Phasen:

1. Erstes Treffen der Schüler: Kennenlernen und Erarbeitung der Fragestellungen
2. Besichtigung des Unternehmens und Austausch/Befragung der Mitarbeiter
3. Erstellen der Schülerprojekte
4. Präsentation der Schülerprojekte

Diese Phasen können an mehreren getrennten Tagen im Schuljahr stattfinden, oder „am Stück“ im Rahmen einer binationalen Woche bzw. einer Drittortbegegnung. Die

zweite Variante ist pädagogisch interessanter, da die Schüler wirklich intensiv über ein paar Tage zusammenarbeiten können.

Erstes Treffen: Kennenlernen und Erarbeitung der Fragestellungen

In einem ersten gemeinsamen Treffen lernen sich die Schüler mit Hilfe kommunikativer und kooperativer Sprachspiele kennen und es werden Arbeitsgruppen gebildet. Die Kennenlernphase darf nicht unterschätzt werden, sie ist wichtig für eine konstruktive Arbeitsatmosphäre. Ca. fünf Schüler pro Arbeitsgruppe lernen, miteinander zu kommunizieren, auch ohne die Sprache des anderen komplett zu beherrschen. Natürlich bieten die Lehrer dazu Hilfestellungen.

Bei diesem ersten Treffen können auch schon erste Informationen zum Unternehmen gegeben werden, im Idealfall von einem Vertreter des Unternehmens.

Die Jugendlichen überlegen sich in einem nächsten Schritt zusammen in der jeweiligen Gruppe welche Fragen sie, in Zusammenhang mit ihrem Thema, an die Mitarbeiter des Unternehmens stellen möchten. Diese sollten sie in beiden Sprachen stellen können. Bei der Erstellung des Fragenkatalogs ist daher ein Austausch unter den Jugendlichen notwendig.

Besichtigung des Unternehmens und Austausch/Befragung der Mitarbeiter

Der nächste Schritt ist ein Tag im Unternehmen. Die Schüler nehmen an einer klassischen Besichtigung teil, die sie aus dem Blickwinkel ihrer individuellen Gruppen-Fragestellung verfolgen. Schon bei der Besichtigung bekommen die Jugendlichen Antworten auf einige ihrer Fragen: Welche Sprache sprechen die Mitarbeiter miteinander, welche Tätigkeiten führen sie aus, usw.

In einem zweiten Teil bekommen sie die Möglichkeit, Mitarbeiter oder Auszubildende des Unternehmens zu befragen. Dieser Austausch sollte in einer möglichst offenen, informellen Form organisiert werden. Zum Beispiel können die Schüler in der Ausbildungswerkstatt den Auszubildenden über die Schulter schauen und Informationen erfragen oder diese in offenen Tischrunden befragen. Die Mitarbeiter werden im Vorfeld bezüglich des jeweiligen Themas der Gruppe ausgewählt. Wenn möglich werden sie auch schon über die Fragen der Schüler informiert.

Im Idealfall stellen die Schüler die Fragen jeweils in der Fremdsprache. Besonders spannend ist dieser Austausch für die Schüler, wenn sie mit Azubis in Kontakt kommen, die nicht viel älter als sie selbst sind. In Einzelfällen war es bei den schon durchgeführten Projekten auch möglich, Auszubildende aus dem jeweils anderen Land zu befragen.

Erstellen der Schülerprojekte

Wenn es im Unternehmen einen freien Arbeitsraum gibt, fangen die Gruppen noch am Tag der Betriebserkundung an, an ihren Projekten zu arbeiten, um die Zeit zu nutzen, in der sie noch zusammen sind. Jede Gruppe wählt schon vor der Besichtigung ihre gewünschte Produktionsform. Folgende Formen wurden schon realisiert: Plakate, PowerPoint-Präsentationen, Mini-Rollenspiele, Filme (mit Smartphone), Gesellschaftsspiele, Homepage, Comic, Escape-Game und Lernvideo. Die Kreativität hat dabei keine Grenzen. Die Lehrer entscheiden mit den Schülern zusammen, welche Formen gewählt werden können.

Etwas problematisch ist die Fertigstellung der Projekte. Falls möglich kann noch ein gemeinsamer Tag vor der Präsentation der Projekte organisiert werden. Ansonsten müssen die Arbeitsgruppen sich über Internet organisieren. Die Lehrer können dafür Raum in ihrem Unterricht bieten und die Arbeitsgruppen so unterstützen. Auch wenn diese Arbeitsform der Gruppen nicht einfach zu realisieren ist, so ist sie doch realistisch hinsichtlich der Projektarbeit im Berufsleben: die Arbeit in einem Projektteam mit Partnern einer anderen Nationalität, über mail, Telefon und gegebenenfalls Videokonferenzen ist eine authentische und bereichernde Erfahrung, gerade dann, wenn nicht alles klappt.

Präsentation der Schülerprojekte

Auch die Präsentation der Schülerprojekte ist eine authentische Erfahrung aus der Berufswelt. Es reicht nicht, die Produktion zu erarbeiten sie muss auch anschaulich und informativ vorgestellt werden, und zwar in zwei Sprachen! Dazu müssen sich die Jugendlichen in ihrer Gruppe absprechen, aushandeln wer welchen Part übernimmt, sich gegenseitig Feedback geben usw.

Eine besondere Herausforderung kann durch eine Bewertung oder sogar Benotung der Schülerarbeiten geschaffen werden. Dafür können die Lehrer selbst zum Beispiel

die Präsentationen im Rahmen der Fremdsprache benoten. Eine zweite Variante ist die Erstellung einer Jury mit Vertretern aus den Schulen, dem Projekt „Sesam'GR“, dem Unternehmen und aus den Schulbehörden bzw. der öffentlichen Verwaltung. Diese Jury-Bewertung kann die Leistungen der Jugendlichen in besonderer Weise wertschätzen, auch wenn sie natürlich gleichzeitig zusätzlichen Druck aufbauen kann. Die Bewertungskriterien betreffen sowohl die Form der Arbeiten, als auch die Originalität und die Verwertung und Exaktheit der Informationen im Zusammenhang mit dem Unternehmen.

Die Entscheidung ob und wie eine Bewertung oder ein Wettbewerb stattfindet, liegt bei den Lehrern, in den meisten Fällen haben sich die Teams für eine Bewertung entschieden. Natürlich bekommen alle Schüler kleine Geschenke, auch wenn die Gewinner einen besonderen Preis erhalten.

Falls möglich können die Schülerarbeiten im Anschluss nochmal anderen Klassen, zum Beispiel im Rahmen eines Schulfestes, präsentiert werden. Dabei wird die Arbeit der Schüler nochmals wertgeschätzt und Lerneffekte können verfestigt werden. Die Schüler werden zu Experten ihres Themas und auch die Informationen zum Unternehmen werden nochmals verbreitet.

Finanzierung der Maßnahme

Bei der Organisation dieser Etappen fallen natürlich auch Kosten an. Die grundsätzlichen Posten sind Fahrtkosten, Verpflegung und gegebenenfalls Unterbringung, Material für die Schülerarbeiten und kleine Geschenke bzw. Preise. Sobald die Kosten feststehen, wird von der Projektkoordination ein Budget erstellt und die Finanzierungsquellen werden definiert. Im Rahmen des aktuellen Projekts „Sesam'GR“ können die Partner der Großregion jeweils die Kosten für ihr Einzugsgebiet teilfinanzieren. Konkret heißt das, dass etwa das „Département de la Moselle“ die Ausgaben für die Gruppe aus der Moselle finanziert und auf deutscher Seite die Partner aus dem Saarland bzw. aus Rheinland-Pfalz angefragt werden. In der Moselle können außerdem die Gebietskörperschaften (Gemeinden, Gemeindeverbände) zusätzliche Finanzierung bieten. Bei einer binationalen Woche können auch Gelder beim Deutsch-Französischen-Jugendwerk angefragt werden.

Letztendlich muss jede Schule selbst entscheiden, welcher Anteil an Mitfinanzierung von den Eltern übernommen werden kann, ohne dass Schüler aufgrund der finanziellen Situation der Eltern von der Maßnahme ausgeschlossen werden müssen.

Die Projektvertretung muss nicht nur die Finanzierung der einzelnen Posten im Blick haben, sondern auch die Abrechnungsmodalitäten koordinieren. Es kann zum Beispiel sein, dass Rechnungen gesplittet werden müssen hinsichtlich der Anzahl von deutschen und französischen Teilnehmern. Um Subventionen zu erhalten müssen Anträge gestellt werden und Belege verschickt werden. Manchmal müssen die Zahlungsmodalitäten geklärt werden, da die Ausgaben meist nur auf Rechnung beglichen werden können.

Grundsätzlich ist daher einiges an Aufwand nötig, um das für die Maßnahme nötige Budget aufzubringen und die Abwicklung der Kosten zu koordinieren. Aktuell kann ein Großteil der Kosten über das Projekt „Sesam'GR“ finanziert werden.

4. Fazit

Auch wenn eine offizielle und systematische Evaluation noch nicht durchgeführt wurde, werden regelmäßig Lehrer, Unternehmensvertreter und Schüler befragt, wie sie den Mehrwert der Maßnahme einschätzen. Die Rückmeldungen zum grundsätzlichen Nutzen sind überwiegend positiv: Die betreuenden Lehrer berichten von Erfahrungen der Schüler, die lange Nachwirkungen haben. Die Schüler sind sich sowohl des sprachlichen Nutzens, als auch der Bedeutung hinsichtlich der Berufsorientierung bewusst und haben außerdem nicht selten Spaß an der Projektarbeit. Das Unternehmen erfährt eine Wertschätzung und wird zum Akteur seiner eigenen zukünftigen Personalauswahl.

Trotzdem bleiben Fragen offen hinsichtlich der Machbarkeit der Maßnahme. Die grenzüberschreitenden Betriebserkundungen profitieren aktuell von der Infrastruktur und dem Budget des Projekts „Sesam'GR“. Die Koordination wird über die Projektbasis geschaltet, die Firmenkontakte werden ebenfalls meist über „Sesam'GR“ hergestellt und die Kosten werden zum Teil von den Sesam'GR-Partnern übernommen. Natürlich gibt es Schulen, die ganz eigenständig solche Maßnahmen organisieren können. Wie jedes Schulprojekt, können auch grenzüberschreitende Betriebserkun-

dungen von Lehrern initiiert und durchgeführt werden. Vor allem Schulen bzw. Vertreter von Schulpartnerschaften, die schon erste Projekterfahrung haben, können im folgenden Schuljahr darauf aufbauen. Grundsätzlich ist von den Lehrern viel Engagement, Einsatz und konkret natürlich Arbeitszeit nötig. Um solche Maßnahmen häufiger durchzuführen, wäre es hilfreich, wenn die betreuenden Pädagogen dafür Extra-Zeit angerechnet bekämen, oder deren Einsatz in sonstiger Form wertgeschätzt würde.

Auch die Finanzierung kann Schwierigkeiten bereiten, wenn die Lehrer die verschiedenen Möglichkeiten und Finanzierungsmodalitäten nicht kennen. Wenn die zusätzlichen Subventionen des Projekts „Sesam‘GR“ wegfallen, müssen neue Töpfe gefunden werden. Dazu sollte schon frühzeitig informiert und recherchiert werden, vor allem, weil die Finanzierungsanträge oft schon sehr früh eingereicht werden müssen.

Letztendlich ist es nicht einfach neue Unternehmen zu finden, die sich in einer solchen Maßnahme engagieren wollen. Aktuell sind es vor allem deutsche Firmen, die sich einbringen, auf französischer Seite ist es schwierig, neue Partner aus der Wirtschaft zu finden. Es macht sich auch die Realität des Arbeitsmarktes bemerkbar: ein Unternehmen, das keine Rekrutierungsprobleme hat, sieht nicht sofort den Nutzen, in eine solche Maßnahme zu investieren. Außerdem gibt es nicht immer die richtige Person für die Betreuung im Unternehmen, oft sind mehrere Anläufe nötig, um einen ersten Projektversuch zu starten.

Auch ganz individuelle Gründe können Verantwortliche eines Unternehmens zur Kooperation motivieren. Das kann zum Beispiel eine positive persönliche Erfahrung mit dem Nachbarland sein. Diese Personen müssen ausfindig gemacht werden, so können zum Beispiel auch private Kontakte von Lehrern und Eltern sehr hilfreich sein.

Das Netzwerk grenzüberschreitender Unternehmen müsste noch ausgebaut werden, auch in Richtung Belgien und Luxemburg. Wenn ausreichend projektwillige und –erfahrene Unternehmen vorhanden sind, können die Lehrer selbständig Betriebserkundungen in der Großregion organisieren.

Auch auf Seiten der Schulen sind die Ressourcen nicht ausreichend: funktionierende Schulpartnerschaften, die die Basis für eine grenzüberschreitende Unternehmenserkundung stellen, sind nicht so zahlreich wie es gewünscht wäre. Auch hier hängt das Engagement oft an einzelnen Personen. Wenn diese wegfallen, ist die Partnerschaft meistens nicht mehr lebendig, es müssen neue „Träger“ gefunden werden.

Grenzüberschreitende Betriebserkundungen sollten eine Eigendynamik entwickeln, angeschoben durch die ersten positiven Erfahrungen im Projekt „Sesam'GR“, die Erweiterung der Schulpartnerschaften und die Schaffung eines Netzwerkes von Unternehmen der Großregion, die an der grenzüberschreitenden Berufsorientierung mitarbeiten möchten. Dazu wäre auch nach dem Abschluss des Projekts „Sesam'GR“ eine externe Koordinationsstelle oder eine Plattform sinnvoll, die Kontakte herstellen und Informationen weitergeben kann.

Weiterführendes:

Le Républicain Lorrain : L'allemand, langue de l'économie. Erschienen am 24.10.2016.

Das Internetportal des Projekts „Sesam'GR“: <https://ressources-sesamgr.eu/#/>

Bildungserver Rheinland-Pfalz (2016): Interreg-Projekt Sesam'GR gestartet, abrufbar unter https://bildung-rp.de/gehezu/startseite/einzelmeldung.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=4756&cHash=8210cfe1472630915b740bef-daccb624 (zuletzt besucht am 01.04.2018)

Berufliche Orientierung - Ins kalte Wasser springen oder Surfen auf dem Meer beruflicher Möglichkeiten Europas

Nils Grützner (Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland)

1. Abstract

Schüler sind bei ihrer beruflichen Orientierungsphase in einer besonderen Situation: Sie stehen vor einem System- und Lebensweltwechsel. Hier eine europäische Dimension in den Entscheidungsprozess mit einzubinden, setzt ein klares Bewusstsein der Ausgangslage und für die Möglichkeiten, die sich Jugendlichen ermöglichen, die diesen Schritt gehen, voraus. Hierbei vertrete ich die Narration eines Europas der Stärke, das Chancen eröffnet und Möglichkeiten vermittelt.

2. Das kalte Wasser

Die Berufsorientierung stellt für Menschen jeden Alters eine besondere Herausforderung dar. Sei es aufgrund von Arbeitsplatzwechsel aus dem intrinsischen Wunsch auf Verbesserung der eigenen Situation oder aber aufgrund einer Erwerbslosigkeit. Jeder, der mit einer solchen Situation konfrontiert war, kennt die Gedanken, Bedenken, Erwartungen und Ängste nur zu genau, die einem in diesen Situationen kommen.

Berufliche Orientierung im Schulalter stellt hierbei jedoch noch eine wesentlich höhere Herausforderung dar, hierbei handelt es sich um einen kompletten Systemwechsel von einer bekannten Lebenssituation, die relativ stabil klaren und strengen Riten folgt (Studentafel / Studentakt/ klare Hierarchien/ Befehlsempfänger), hin zu

einer selbstgewählten, völlig unbekanntem Lebenswirklichkeit, die auf Entscheidungen beruht, die langfristig angelegt sind und selbst verantwortet werden müssen.

Im Schulalltag werden Schüler im identischen Kontext mit immer den gleichen Klassenkameraden in speziell für sie passend zu ihrem Alter geclusterten Lernarrangements unterrichtet, die im 45-Minuten-Rhythmus variieren. Interessen und Fähigkeiten werden für die gesamte Lerngruppe genormt vermittelt. Gelernt wird tendenziell in einem System der Angleichung und Anpassung, auch wenn Individualisierungsbemühungen der engagierten Lehrkräfte dies immer wieder aufzubrechen suchen. In einer gewissen Radikalität gesprochen koordiniert und organisiert Schule die Interessenslosigkeit, Arbeit wird als von außen auferlegte Stundentafel wahrgenommen, in der personifiziert durch die Lehrkraft vereinheitlichte Inhalte abgearbeitet werden. Mit der Berufswahl wird dieses fest erlernte System der Vereinheitlichung der Kenntnisse in Frage gestellt: Schüler stehen relativ unvorbereitet vor der freien Auswahl von hunderterten Berufen (im universitären Bereich aufgegliedert in tausende Studienrichtungen). Das Schöne ist, die Schüler haben nun plötzlich die Möglichkeit sich frei und gemäß ihren Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entscheiden.¹ Woher sollen nun junge Menschen in der Lage sein, diese Entscheidung zu treffen? Niemals mussten sie im Laufe ihrer schulischen Sozialisation eigene Entscheidungen treffen, geschweige denn diese vor sich und anderen vertreten.

Erschwerend kommt eine gewisse Erwartungshaltung hinzu. Die berufliche Entscheidung ist mit der Erwartung einer auf Dauer ausgelegten Richtungsentscheidung des weiteren Werdegangs verbunden, eines „Berufs fürs Leben“. Bei nicht wenigen Schülerinnen und Schülern erzeugt besonders dies einen gewaltigen Druck, obwohl oder gerade, weil längst feststeht, dass eine lebenslange Entscheidung für die wenigsten Schüler gelingen wird und sich Jugendliche darauf einstellen müssen, mehrere Berufe in ihrem Leben auszuüben.

Ein weiterer Punkt, der die Berufswahl heute im Gegensatz zu früheren Generationen erschwert, ist die gesellschaftliche Entwicklung. War Berufswahl noch vor zwei

¹ Angenommen es gäbe diese freie Entscheidungsmöglichkeit, was Neurowissenschaftler ja inzwischen sehr bezweifeln.

Generationen maßgeblich von der familiären Herkunft geprägt, so bieten das allgemeine Schulsystem und die umfänglichen Möglichkeiten der Information und Kommunikation zwar eine breite Offenheit, aber dadurch auch eine starke Unübersichtlichkeit, in der sich insbesondere Berufseinsteiger leicht verlieren können. Sicher ist auch diese „Angst“ vor der „Tiefe“ der beruflichen Möglichkeiten und der Unsicherheit, was einen dort erwartet, ein Grund um dies mit einem Sprung ins kalte, unbekannte Wasser zu vergleichen.

3. Der Sprung aus verschiedener Fallhöhe

Sprechen wir von beruflicher Orientierung im europäischen Kontext, so können wir beim Sprung in die Beruflichkeit leicht verschiedene „Falltiefen“ unterscheiden, ähnlich einem Sprungturm im Schwimmbad. In diesem Bild entspräche eine relativ geringe Falltiefe (1m-Brett) einer Berufswahl sehr nahe an der bekannten Lebensumgebung. Fragen wie „Was kommt auf mich zu“ oder „Was erwartet mich?“ sind für den Schüler klar zu beantworten. Er schöpft aus Erfahrungen und Beobachtungen (z.B: Wahl des Berufes der Eltern/ Lehrer/Erzieher, „... Ich habe einen Beruf, von dem ich ein klares Bild habe“, unabhängig ob dies im Detail zutrifft).

Eine Sprungstufe höher, könnten wir Berufe einordnen, die mit der Erwartung einhergehen, die Jugendlichen in eine andere Lebenssituation zu bringen (Veränderung des Lebensstils / eine neue Sichtweise auf die Welt vermitteln usw.).

Wenn ich nun aber aufgefordert bin, mich auf gesellschaftliche Bedarfe hin auszurichten, dann erklimme ich noch eine weitere Abstraktionshöhe bei meiner Berufswahl. Ich frage mich wie entwickeln sich die Berufe? Welche Erwartungen werden an mich gestellt? Bin ich diesen Erwartungen gewachsen?

Wenn wir heute über transnationale Berufsorientierung sprechen, erwarten wir nun aber noch eine höhere Sprunghöhe in die Tiefe der Berufswelt, nicht nur, dass eine neue Sichtweise auf meine bekannte Umgebung und Erwartungen des gesellschaftlichen Umfelds auf mich zukommen, mit dem Überschreiten der Grenze bewege ich mich in einem mir nicht bekannten Land mit anderen Sitten und Gebräuchen. Es erfordert vom Schüler eine ganze Menge Mut, um sich auf dieses Wagnis einzulassen. Wir sprechen sozusagen vom 10m-Turm der beruflichen Möglichkeiten, dessen sollten wir uns bewusst sein.

3.1 Gedanken über das Surfen

Das Thema des Beitrags setzt in seiner Anfangsmetapher dem Sprung ins Wasser das Surfen auf dem Meer der beruflichen Möglichkeiten entgegen.

Surfen ist eine Sportart in Bewegung, das Bewegen auf den Wellen erfordert ein sich einlassen in sich ständig verändernde Rahmenbedingungen, insofern finden wir hier eine erste Gemeinsamkeit zur Berufsorientierung. Berufsbilder, Ausbildungsinhalte und Anforderungsprofile sind einem ständigen Wandel unterzogen. Allein in Deutschland sind hierbei im Jahr 2018 25 duale Ausbildungsberufe neu hinzugekommen bzw. aktualisiert worden (vgl. (Pressemitteilung, 2018)). Ähnlich ist es in den anderen Ländern Europas. Die Berufe und Berufsbezeichnungen gehen hierbei mit zunehmender Spezialisierung immer fließender ineinander über und sind in ständigem Wandel begriffen. Sie bieten daher vermutlich gar nicht dieses feste Fundament an, an das man denkt, wenn man von Berufsausbildung als Grundlage für die anschließende Berufstätigkeit spricht.

Eine weitere Notwendigkeit beim Surfen ist es, die auf mich zukommenden Wellen erkennen und einschätzen zu können. Übertragen auf die berufliche Orientierung heißt dies, ich benötige die Fähigkeit zu erkennen, welches berufliche Angebot für meine Entwicklung tragfähig ist und welche Potentiale in ihm stecken.

Die Surfkunst beginnt nach der Wahl der richtigen Welle, nämlich die Tatsache, dass ich versuche auf dieser Welle nun auch zu reiten. Übertragen bedeutet dies, dass ich in der Lage bin so viel Vertrauen in meine Person, mein Können, mein Wissen, meine Durchhaltefähigkeit aufzubringen, dass ich mich in die Brandung des Lebens stelle und zu surfen beginne. Wer surft wird jedoch auch nass. Bei einer Ausbildung im grenzüberschreitenden Kontext verlässt der Auszubildende die eingetretenen Pfade der beruflichen Ausbildung und wagt Neues. Dies geht trotz aller Unterstützungsangebote und aller Bemühungen nicht auf dem leichten Weg. Man benötigt somit die innere Bereitschaft, ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz aufzubringen. Vieles ist in einem fremden Land anders geregelt, folgt anderen Bestimmungen und Pfaden. Hiervon sollte ich mich nicht abhalten lassen.

Aufstehen und Fallen ist zentrales Element des Surfens, genau wie der Spaß an der Herausforderung. Die Zuversicht wird benötigt, dass es das Leben gut mit einem meint. So wird die Herausforderung gesucht, mehr von sich und dem Leben zu erwarten und das Abenteuer, den „Kick“ zu erhalten - über Wellen zu segeln, die andere vom Strand aus eventuell mit Respekt und Angst beäugen.

3.2 Was bietet das Meer der beruflichen Möglichkeiten Europas? Eine Gedankensammlung

Die allgemeine Lage Europas entspricht derzeit bei vielen Beobachtern dem Bild einer stürmischen See. Europa scheint unter Druck zu sein. Das politische Weltklima verändert sich und wird rauer. Traditionelle Bündnispartner gehen ihre eigenen Wege und suchen nach der eigenen Größe, gejagt von Ängsten der Migration, die die USA und Großbritannien als *melting pot* der Kulturen einst groß gemacht hatten — ein Widerspruch der scheinbar niemandem wirklich auffällt. Sie suchen ihre Größe in der Abschottung in dem die führende Wirtschaftsmacht dieser Erde ihren eigene Führungslegitimität in Frage stellt.

In Russland und der Türkei verlassen Regierungen die Pfade der zivilisierten Beziehungen zwischen Staaten und setzen offen auf nationale Abschottung und Ausgrenzung und Konfrontation (zum Beispiel mit der Krim / Syrien). Solche Tendenzen finden in Europa ihre Abbilder in der Erstarkung der nationalen Parteien, der Brexit-Entscheidung Großbritanniens oder den Regierungen in Ungarn, Polen und neuerdings in Italien. Diese sind in einigen Bereichen sogar europäisch mehrheitsfähig, wie die Abschottungsbemühungen, bei denen das Mittelmeer als Festungsgraben fungiert, in dem wöchentlich Migranten ertrinken.

Wenn wir davon ausgehen, dass Geschichte eine Konstruktion einer gemeinsamen Erzählung von der Welt ist, so stellt sich die Frage, ob wir dieser Erzählung folgen sollten. Vielleicht kommen wir der Wahrheit näher, wenn wir davon ausgehen, dass die Stärke Europas als zivilisierte Union von derzeit noch 28 Mitgliedsstaaten bei den Freunden und Nachbarn Ängste schürt? Sollten wir uns nicht viel mehr unserer eigenen Stärke bewusst sein? Europa ist der Schutzschirm, der unsere Länder eben nicht gegen den Rest der Welt abschottet, sondern der gemeinsam und zusammen in der

Welt ein starkes Auftreten ermöglicht. Dieses Bewusstsein der Stärke verändert einiges, wie der Verlauf der Brexit-Verhandlungen zeigt.

Meine Betrachtungen zur beruflichen Orientierung Europas möchte ich daher im Bewusstsein eines Europas aufzeichnen, das geprägt ist von der inneren Weite über die Staatsgrenzen ihrer Mitgliedsstaaten hinaus. Es soll geprägt sein von einem Europa des Tiefgangs, in dem unter Beibehaltung der Identität der Nationen weitergedacht wird, als bis vor den einzelnen Kirchturm. Es soll geprägt sein von einem Europa der Solidarität, des Friedens und des Abbaus von Barrieren. Dieses Europa kann in sieben Richtungen betrachtet werden:

a) Europa der Demokratie

Das Gebilde Europas hat es in unterschiedlichen Grenzen seit der Antike gegeben, allerdings war es geprägt von einem Europa der Eliten. Ein Blick in die Stammbäume der europäischen Herrschaftshäuser zeigt, dass die Herrscher der einzelnen Länder den persönlichen europäischen Austausch immer gepflegt haben. Als ein Beispiel sei ein Blick in ein Biologiebuch geworfen, das ein Schaubild über die Verbreitung der Bluterkrankheit in europäischen Herrschaftshäusern zeigt und somit die weite verwandtschaftliche Verzweigung der Herrschaftshäuser untereinander belegt.

Auch den Kulturtransfer innerhalb Europas hat es immer schon gegeben, als Beleg könnte man zum Beispiel die Entwicklung des Englischen Gartens betrachten: Ausgehend von den Bildungsreisen englischer Aristokraten zu den Stätten der griechischen Antike und Italiens wurden diese Gärten als Kunstform auf die Insel übertragen, um europäische Traditionen und Ursprünge auch zu Hause erlebbar zu machen. Von dort aus wurde unter dem Etikett „englischer Garten“, die künstliche, verwilderte Kulturlandschaft der Antike in die fürstlichen Herrschaftshäuser und später in Anwesen der Industriellen Europas reimportiert

Heute ist dieser kulturelle Austausch nicht mehr den wirtschaftlichen und politischen Eliten vorbehalten. ERASMUS und verschiedenste staatliche und private Dienste bieten Austauschprogramme für Schüler, Studenten, aber auch Lehrkräfte und Arbeitnehmer in alle Länder Europas und darüber hinaus an, die durch Gelder der Europäischen Kommission oder über private Stiftungen finanziell gefördert werden.

b) Europa der Vielfalt

Dieser kulturelle Austausch schafft auch Begegnungen der verschiedenen kulturellen Strukturen, hierbei treffen zwei Strömungen aufeinander. Zum einen haben wir Kinder und Eltern, die den kulturellen Austausch nutzen wollen, sie suchen aktiv die kulturelle Begegnung mit dem Leben in einem anderen Land. Sie nutzen die oben beschriebene Demokratisierung des Austausches zur Erweiterung des eigenen Blickfeldes, der Relativierung eigener national geprägter Sicht- und Lebensweisen.

Auf der anderen Seite haben wir die kulturelle Vielfalt innerhalb der eigenen gesellschaftlichen Struktur vor Ort. Vielsprachige Klassen, Integrationsherausforderungen, die Identitätsfindung von migrantischen Jugendlichen (Nicht Türke aber auch nicht deutsch oder beides?) stellen

Anforderungen an die Gesellschaft auf einer ganz anderen Ebene dar. Die Chance für die Begegnungen im Rahmen der beruflichen Orientierung in der Großregion kann es sein, diese beide Strömungen anzunähern und mittelfristig zu verknüpfen. Hier ergeben sich besondere Herausforderungen für die Zukunft dies auszugestalten.

c) Europäische Identität

Ein vereintes Europa braucht eine europäische Identität. Deren Aufbau kann auf drei Ebenen unterstützt werden:

1. Durch den Aufbau europäischer Basisqualifikationen

Dies geschieht durch die Schaffung von Erlebnissen, die speziell in Europa möglich sind. Eine Möglichkeit ist die Ausweitung von europäischen Begegnungen zum Beispiel in Form von Praktika und Aufenthalten, in denen die anderen Regionen konkret und direkt erlebbar werden. Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Anerkennung von Bildungsgängen sowie die offene und übersichtliche Darstellung der beruflichen Möglichkeiten in Europa. Die Schul- und Berufsausbildung in einem Land, darf nicht Mobilität in Europa verhindern. Im Gegenteil, Bildungssysteme sollten so gestaltet sein, dass sie Mobilität fördert. Die einheitliche Darstellung von Kompetenzen, zum Beispiel mit Hilfe des Europasses und dem Europäischen Kompetenzrahmen für Sprachen, helfen in diesem Bereich bereits sehr weiter.

2. Individualisiertes Identitätsverständnis

Es ist wichtig, Identität nicht zu sehr als Ablauf von vorgegebenen Laufbahnen zu verstehen. Die Chancen zur Identitätsbildung ergeben sich zwischen den verschiedenen Wegen und Laufbahnen: Eine zu starke Fixierung auf formale Abschlüsse kann hierbei den Blick auf die eigenen individuellen Stärken und Fähigkeiten verstellen. Vielmehr ist es wichtig, die eigene Herausbildung der Persönlichkeit als Konstrukt aus der Kombination von Ausbildung und persönlicher Erfahrung aus formaler und nonformaler Bildung von Beginn an erfahrbar zu machen. Hierbei können verschiedene (Berufswahlportfolios wie der *Berufswahlpass* (Berufswahlpass & (BIBB), 2018), der *Profilpass* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), *ProfilPASS Stärken kennen - Stärken nutzen.*, 2016) / oder der *Profilpass für junge Menschen* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), *ProfilPASS für junge Menschen Stärken kennen - Stärken nutzen.*, 2016) zielführend eingesetzt werden.

3. Europa als Chancenpool

Europa muss als Chancengeber auftreten. Erste Schritte sind gemacht, die Angleichung der Hochschulabschlüsse (Bologna), die Förderung von Austausch- und Begegnungsprogrammen (ERASMUS) sowie die Ermöglichung grenzüberschreitender Ausbildungen sind erste Schritte in diese Richtung.

4. Europa der Arbeit

Arbeit ist neben dem Leben unter einem Dach und dem Essen an einem Tisch einer der großen Integrationsfaktoren in einer Gesellschaft. Die zunehmende Internationalisierung von Arbeit hat hierbei vielfältige Auswirkungen: Die Arbeit in internationalen Märkten bringt es beispielsweise mit sich, dass Kunden- und Lieferbeziehungen in Unternehmen international aufgestellt sind. Produkte nehmen weit verzweigte Wege rund um den Globus, um beim Endkunden zu landen. Ausländische Geschäftskontakte sind immer mehr die Regel. Unternehmensstrukturen internationalisieren sich und multinationale Konzerne treten immer stärker als unabhängige Partner auf. Viele Menschen arbeiten in diesen multinationalen Konzernen, die auf verschiedenen Standorten rund um den Globus aufgestellt sind. Dies hat Auswirkungen auf die Kommunikation im Unternehmen, auf die Unternehmenskultur und

die geforderte Mobilität von Mitarbeitern und Teams, die via vernetzter Kommunikation immer häufiger in multinationalen Projektteams arbeiten. Europa ist in diesem Zusammenhang ein Zentrum, in dem viele Unternehmen agieren. In verschiedenen europäischen Ländern und Sprachen finden Begegnungen statt, die jedoch allesamt nicht nur medial, sondern auch durch Realbegegnungen miteinander verbunden sein können.

5. Europa der Chancen

Jegliche gesellschaftliche Entwicklung entsteht durch Veränderung. Seit Jahrhunderten sind hierfür neben genialen Geistesblitzen einiger Weniger, vor allem der Austausch der Ideen und der Wissenstransfer über die Kulturen hinaus Inspiration und Antrieb. Ein Beispiel hierfür kann der syrische Arzt und Schriftsteller Rafik Schami sein der in seinen veröffentlichten Reden zu verschiedenen Literaturpreisen die Entstehung neuen Denkens durch die Verknüpfung verschiedener Kulturen beschreibt. (Schami, 1991) Ein vereintes Europa garantiert eine Vielzahl von verschiedenen Möglichkeiten, die sich über das Internet in jedes Wohnzimmer und in jede Amtsstube verbreiten können. Die internationale Zusammenarbeit bietet hier Chancen und Möglichkeiten und ein weltoffenes Klima, das durch die Abschottung anderer sich immer mehr zum Entwicklungsvorteil ausbauen wird.

6. Europa der Sprachen

Europa unterscheidet sich im Gegensatz zu anderen Wirtschaftsräumen (USA/Russland) durch eine sehr hohe sprachliche Vielfalt. Aus der Geschichte heraus konkurrieren hier auf engstem Raum mit Englisch, Französisch, Deutsch, Portugiesisch und Spanisch fünf Sprachen, die in kolonialen Zeiten als „Herrschaftssprache“ in die Welt getragen wurden. Sprache bieten neben ihrer Funktion als Kommunikationsinstrument auch den Raum für die Schaffung einer eigenen Identität wie sie zum Beispiel im Bairischen, im Rätoromanischen in der Schweiz oder dem Sorbischen oder Luxemburgischen deutlich wird. Da diese Sprachen nicht von den „mächtigeren“ Sprachen homogenisiert wurden und weiterhin gepflegt werden, auch wenn große Teile der Bevölkerung zusätzlich weitere Sprachen sprechen spricht meines Erachtens für die kulturelle Bedeutung von Sprache. Der früh erlernte Umgang mit einer Vielzahl an

Sprachen bietet folglich die Möglichkeit, eine Sensibilität anderen gegenüber zu entwickeln. Sie erzeugt Respekt und Sensibilität für die Traditionen, Kulturen und Identitäten anderer und baut Hemmschwellen ab (Böttges, 4-2017).

Die Betonung der Wertigkeit aller verschiedenen Sprachen und die Normalität unterschiedlicher Sprachlichkeit fördert die eigene Individualität und Persönlichkeit.

„Die Entwicklung und Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht wird schon seit einigen Jahren von großen Hoffnungen begleitet. Es soll Lernende bei der Entwicklung von Lernerautonomie unterstützen, interkulturelles Lernen anstoßen und Sprachlernerfahrungen und -ergebnisse der Schülerinnen und Schüler dokumentieren.“ (Kolb, 2014, S. 139)

Sprachliche Hindernisse lassen sich durch die Nutzung der Digitalisierung abbauen. So zeigen sich insbesondere Sprachapps bei der Bewältigung der Migrationswelle in Deutschland als besonders geeignet. Das Beratungszentrum Deutsch als Zweitsprache (DAZ) hat hierfür beispielhaft eine Handreichung erstellt, in der ein Vielzahl solcher Apps als Hilfe aufgeführt sind (DAZ Beratungszentrum Deutsch als Zweitsprache des LPM, 2017).

7. Europas Stärken

Die Vielfalt Europas muss für die Jugendlichen als Stärke erlebbar sein, hierfür sind meines Erachtens vier Schritte notwendig:

- Schüler müssen die individuellen Erlebnisse und Kenntnisse als Wertschätzung erleben und als Stärke erkennen können, unabhängig davon ob sie diese Erlebnisse und Kenntnisse aufgrund von Mehrsprachigkeit zu Hause oder auf Grund von Auslandserfahrungen erworben haben.
- Schüler müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie ihre eigene (Lebens-) Geschichte schreiben. Sie haben die Verantwortung, Möglichkeiten und Chancen zu erkennen und zu ergreifen. Im digitalen Zeitalter kann und darf mangelnde Information kein Hinderungsgrund sein.
- Schüler brauchen Chancen und den Willen, sie zu nutzen.

- Persönlichkeit ist abhängig von Erfahrungen die sich in besonderen Situationen / Settings verdichten. Hierfür braucht es die richtige Mischung aus Anforderungen ohne in Panik/Überforderung zu verfallen (vgl. (Senninger, 2000, S. 18ff.).

4. Schlussfolgerungen

Jugendliche sind mit der Wahl eines Berufes stark gefordert. Sie brauchen für eine gelungene Entscheidung die Chance zur Entwicklung von (Berufs-) Wahlkompetenz und ein Unterstützungsnetzwerk, welches den Entwicklungsstand berücksichtigt und gleichzeitig Hilfestellung für die Jugendlichen in der beruflichen Orientierung bietet. Jugendliche, die sich auf eine grenzüberschreitende berufliche Orientierung einlassen, brauchen einen gewissen Entdeckergeist, da sie Besonderes leisten und neue Pfade gehen. Wir sollten sie stützen in Zuversicht, Ausdauer und Toleranz. Das Einlassen auf das europäische Abenteuer bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten. Europa bietet Chancen, die genutzt werden müssen.

Literatur

Böttges, J. (2017): Mehrsprachigkeit: Herausforderung oder Selbstverständlichkeit? In: Begegnungen. Zeitschrift für Deutsche Schulische Arbeit im Ausland, 1/2017, S. 22-25.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2018): Berufswahlpass. Hamburg: Schüthedruck.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Pressemitteilung: Neues Ausbildungsjahr startet mit 25 modernisierten Berufen. https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_82427.php, abgerufen am 26.07.2018.

DAZ Beratungszentrum Deutsch als Zweitsprache des LPM (2017): Synopse Apps Lernsoftware. https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/fileadmin/Benutzer/Daz/Handreichung/Synopse_Apps_Programme_Lernsoftware__13.06.17_.pdf, abgerufen am 13.06.2017.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2016): ProfilPASS für junge Menschen. Stärken kennen - Stärken nutzen. Bielefeld: Bertelsmann.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2016): ProfilPASS. Stärken kennen - Stärken nutzen. Bielefeld: Bertelsmann.

Kolb, A., Rezension von Carmen Becker (2014): Portfolio als Baustein einer neuen Lernkultur. Eine empirische Studie zur Implementierung des europäischen Portfolios der Sprachen. Frankfurt/M.: Lang 2013. <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/download/2179/2080>, abgerufen am 24.01.2019.

Kühn, B.; Lang, M.; Cavana, M. L. (2014): Zur bildungspolitischen und pädagogischen Aktualität von Lernberatung mit EPOS, der Online-Plattform des Europäischen Sprachenportfolios. <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/37405>, abgerufen am 24.01.2019.

Schami, R. (1991). Vom Zauber der Zunge - Reden gegen das Verstummen. Frauenfeld: Verlag im Waldgut.

Schöpfers, J. S. (2014): Ein Gärtner von Welt. Neuentdeckung im Archiv: Der Gartenplan von Schloss Carlsberg und die Erläuterungen seines Schöpfers. In: saargeschichten. Magazin zur regionalen Kultur und Geschichte, 01/2014.

Senninger, T. (2000): Das Lernmodell der Abenteuerpädagogik. In: T. Senninger: Abenteuer leiten - In Abenteuer lernen. Münster: Ökoptia, S. 18-22.

Takeda, A. (2010). Transkulturalität im Schulunterricht. Ein Konzept und vier Rezepte für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/46693>, abgerufen am 01.03.2019.

Über die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Matthias Busch (buschm@uni-trier.de) ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.

Sophia Dorka (uni-gr@uni-kl.de) ist Referentin für die Universität der Großregion an der TU Kaiserslautern.

Dr. Julia Frisch (frisch@uni-trier.de) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Trier in den Fachrichtungen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Didaktik der Gesellschaftswissenschaften.

Sabine Gauch (sabine.gauch@sowi.uni-kl.de) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Kaiserslautern in der AG Schulentwicklung und Koordinatorin im Lehrerbildungsprojekt U.EDU

Nils Grützner (ngruetzner@lpm.uni-sb.de) ist Mitarbeiter des Landesinstituts für Pädagogik und Medien Saarland mit Schwerpunkten in den Bereichen Arbeitslehre und Berufsorientierung.

Marcus Haberkorn (m.haberkorn@hochschule-trier.de) ist Akademischer Rat an der Hochschule Trier im Fachbereich Gestaltung und bei Intermedia Design.

Dr. Steffen Hagemann (steffen.hagemann@il.boell.org) ist Büroleiter der Heinrich-Böll-Stiftung in Tel Aviv, Israel.

Valérie Kemp (valerie.kemp@uni.lu) ist Mitarbeiterin im Bereich History, Theory and Sociology of Education an der Université du Luxembourg.

Fabienne Korb (fabienne.korb@uni-saarland.de) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft der Universität des Saarlandes, angesiedelt am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM).

Dr. Nancy Morys (nancy.morys@uni.lu) arbeitet an der Université du Luxembourg am Institute for Research on Multilingualism im Fachbereich "Education, Culture, Cognition and Society".

Dr. Robert A. P. Reuter (robert.reuter@uni.lu) ist Senior Lecturer in Psychologie und arbeitet am Institute of Applied Educational Sciences der Université du Luxembourg.

Flore Schank (flore.schank@men.lu) arbeitet für das Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle in Luxemburg.

Jun.-Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs (mandy.rohs@sowi.uni-kl.de) ist Juniorprofessorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung an der TU Kaiserslautern.

Dr. Thomas Schmidtgall (thomas.schmidtgall@uni-saarland.de) ist Mitarbeiter am Zentrum für lebenslanges Lernen (ZelL) der Universität des Saarlandes im Bereich "Europa und Interkulturelle Kommunikation" und stellvertretender Leiter des "Schlüsselkompetenzen Programm".

Philipp Schwender (philipp.schwender@uni-saarland.de) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft der Universität des Saarlandes, angesiedelt am Institut für Sprachen und Mehrsprachigkeit (ISM).

Birgit Sichelstiel (birgit.sichelstiel@moselle.fr) ist Projektbeauftragte für das INTERREG-Projekt „Sesam'GR“ am Département Moselle, Metz.

Lukas Sommer (lukas.sommer@sowi.uni-kl.de) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Politikwissenschaft IV, Didaktik der politischen Bildung, im Teilprojekt EICO des Projekts U.EDU an der TU Kaiserslautern.

Prof. Dr. Anke Wegner (wegner@uni-trier.de) ist Professorin für die Didaktik der deutschen Sprache / Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Trier.

