

**Anemone Geiger-Jaillet & Esa Christine Hartmann
(dir.)**

Grenzenlos mehrsprachig.
**Éducation et formation par-delà
les frontières**



Palais Universitaire, Strasbourg. Crédit photo de couverture :
Catherine Schröder/Université de Strasbourg

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et avis exprimés
n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas
nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive
européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union
européenne ni l'EACEA ne sauraient en être tenues pour responsables.



**Funded by
the European Union**

Copyright © Éditions De Bonne Heure — Strasbourg

E-mail : contact@edbh.fr

Site internet : www.edbh.fr



ISSN Collection Sciences Humaines 3003-7565

ISBN 978-2-493781-30-7

Dépôt légal : Décembre 2024

DOI : [10.5281/zenodo.14245362](https://doi.org/10.5281/zenodo.14245362)

Table des matières

1. Pour introduire cet ouvrage (version bilingue) 5

Anemone Geiger-Jaillet

I. Réflexions sur les frontières en Europe/*Überlegungen zu den europäischen Grenzen* 13

2. Une introduction à la frontière en Europe : approche juridique dans l'Union européenne..... 13

Frédérique Berrod

3. Erziehung und Bildung – ein grenzüberschreitender Rückblick, aus dem wir Lehren ziehen? 37

Anemone Geiger-Jaillet

II. *Lernende/Apprenants* 71

4. “Was soll ich denn da?” Grenzen in den Köpfen der Jugendlichen an den Grenzen im Oberrheinraum 71

Annette Kliewer

5. *An der Grenze — À la frontière*. Créer un narratif bilingue de la frontière 89

Sophie Gredel & Esa Christine Hartmann

6. Vom interkulturellen zum interregionalen Deutschunterricht an der Grenze 107

Annette Kliewer

III. *Ressources/Ressourcen* 129

7. La plateforme PlaReLA et quelques exemples de ressources pour l'enseignement-apprentissage des langues dans le Rhin Supérieur 129

Anemone Geiger-Jaillet

8. Sprachliche, kulturelle und semiotische Grenzüberschreitungen im translingualen Bilderbuch <i>Der Schrei. Le loup migrant</i>	143
---	------------

Esa Christine Hartmann

9. <i>Avenkraft</i> : un jeu éducatif pour apprendre l'allemand ou le français	163
---	------------

Anemone Geiger-Jaillet

IV. Lehrende/Formateurs et enseignants..... 177

10. Lehrpersonenmobilität und bilingualer Unterricht: <i>Le projet suisse 'Immersion autrement'</i>	177
--	------------

Simone Ganguillet & Gwendoline Lovey

11. Regards sociodidactiques sur la situation d'enseignement-apprentissage de l'allemand en Alsace : retour sur trois projets de recherche	203
---	------------

Julia Putsche

12. Sprache Macht Europa: Theoretische Fundierung und praktische Umsetzung eines Fortbildungskonzepts für Lehrkräfte im Kontext grenzüberschreitender Mehrsprachigkeit	221
---	------------

Andrea Ender, Esa Christine Hartmann, Catherine Jordan, Irmtraud Kaiser, Tanja Rinker & Michaela Rückl

13. Présentation des autrices par ordre alphabétique/<i>Présentation der Autorinnen in alphabetischer Reihenfolge</i>	253
--	------------

1. Pour introduire cet ouvrage (version bilingue)

10.5281/zenodo.14245376

ANEMONE GEIGER-JAILLET

Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Parole)

1. Présentation en français de l'ouvrage *Grenzenlos mehrsprachig. Éducation par-delà les frontières : Une exploration multidimensionnelle des frontières dans l'éducation*

Cet ouvrage, dirigé par **Anemone Geiger-Jaillet** et **Esa Christine Hartmann** de l'Université de Strasbourg, explore les dynamiques linguistiques, éducatives et culturelles dans un contexte transfrontalier. Il s'inscrit dans le projet de recherche interdisciplinaire *Narratifs européens de la Frontière* (NEFLAW), initié par **Frédérique Berrod**, titulaire d'une chaire Jean Monnet (2022-2025) dans la même université. En croisant perspectives éducatives et juridiques, il envisage la frontière comme un espace d'intégration européenne.

La publication rassemble douze contributions interdisciplinaires structurées en quatre parties, qui abordent la frontière sous ses dimensions juridiques, éducatives, culturelles et pédagogiques. Les articles mettent en lumière les défis, opportunités et innovations pédagogiques, avec un focus particulier sur la région du Rhin Supérieur et ses dynamiques transfrontalières.

L'introduction (article 1) est proposée en français et en allemand (Geiger-Jaillet). Pour les autres contributions, chaque article est précédé d'un résumé dans l'autre langue, garantissant une approche bilingue. Les notices biographiques des auteurs, situées en fin d'ouvrage, sont rédigées dans l'une des deux langues, au choix de chaque auteur. Par ailleurs, plusieurs titres ou titres de chapitres apparaissent en version bilingue, reflétant la coprésence des deux langues dans le quotidien des auteurs. Nous respectons les particularités orthographiques propres aux auteures et à leurs pays respectifs. À titre d'exemple, dans les textes en langue allemande provenant de Suisse, on remarque depuis de nombreuses années l'usage systématique du « ss », le « ß » ayant disparu. Certaines

concontributrices (il s'agit effectivement exclusivement de femmes) privilégient une écriture inclusive, tandis que d'autres ne l'utilisent pas.

Nous allons d'abord présenter les quatre parties avant de détailler les douze contributions.

La **première partie**, intitulée *Réflexions sur les frontières en Europe/Überlegungen zu den europäischen Grenzen*, pose les bases théoriques avec une approche juridique apportée par Frédérique Berrod et une perspective éducative développée par Anemone Geiger-Jaillet.

Dans la **deuxième partie**, *Lernende/apprenants*, les auteurs examinent la perception des frontières par les jeunes, ainsi que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte transfrontalier. Cette section comprend des contributions d'Annette Kliewer, qui traite des frontières mentales chez les jeunes, et d'Esa Christine Hartmann, qui explore la narration de la frontière et l'écriture transfrontalière dans le contexte universitaire.

La **troisième partie**, *Ressources*, est consacrée aux outils pédagogiques et aux ressources pour l'apprentissage des langues dans le Rhin Supérieur. Anemone Geiger-Jaillet et Esa Christine Hartmann y présentent des projets innovants, tels que la plateforme PLARELA et le jeu éducatif *Avenkraft*, ou encore la lecture d'albums de jeunesse translingues qui transgressent les frontières entre les langues-cultures.

La **quatrième et dernière partie**, *Lehrende/formateurs et enseignants*, traite de la formation des enseignants et de la mobilité dans un contexte bilingue et transfrontalier. Un texte rédigé en binôme par Simone Ganguillet et Gwendoline Lovey propose des analyses de projets pédagogiques en Suisse, tandis que Julia Putsche éclaire les spécificités de l'enseignement de l'allemand en Alsace. Enfin, une contribution internationale issue d'un projet Erasmus+ propose un cadre théorique et pratique pour la formation continue des enseignants en contexte multilingue.

L'ouvrage se termine par une courte présentation des auteurs, offrant ainsi un panorama complet des chercheurs et professionnels ayant contribué à cet ambitieux projet autour de l'éducation et de la formation par-delà les frontières.

Examinons plus en détail les différentes contributions :

L'introduction (article 1), rédigée par **Anemone Geiger-Jaillet**, présente les quatre parties et les douze contributions.

Dans l'article 2, **Frédérique Berrod** explore, dans *Une introduction à la frontière en Europe : approche juridique dans l'Union européenne*, les narratifs contrastés de la suppression et du réarmement des frontières, révélant les tensions entre flux économiques et sécurité dans l'Union européenne.

Anemone Geiger-Jaillet, dans l'article 3, *Éducation et formation : un regard transfrontalier dont nous pouvons tirer des leçons ?*, analyse les initiatives bilingues dans le Rhin Supérieur et explore leur instabilité face aux divergences administratives des systèmes éducatifs.

Dans l'article 4 intitulé « *Que suis-je censé y faire ? Les frontières dans l'esprit des jeunes aux confins de la région du Rhin Supérieur* », **Annette Kliewer** explore comment les perceptions des jeunes sur les frontières sont façonnées par des héritages historiques et propose des approches pour un enseignement interrégional de la littérature.

Avec l'article 5, *An der Grenze — À la frontière : Créer un narratif bilingue de la frontière*, **Sophie Gredel** et **Esa Christine Hartmann** explorent une recherche-action où des étudiants ont produit un court-métrage bilingue, illustrant le potentiel éducatif des approches créatives et multimodales.

Dans l'article 6, *De l'enseignement interculturel à l'enseignement interrégional de l'allemand à la frontière*, **Annette Kliewer** applique les concepts postcoloniaux de « troisième espace » à l'enseignement de l'allemand en contexte de frontière.

L'article 7, *La plateforme PlaReLA et quelques exemples de ressources pour l'apprentissage des langues dans le Rhin Supérieur*, signé par **Anemone Geiger-Jaillet**, présente un outil pédagogique innovant intégrant ressources multimédias et jeux éducatifs pour promouvoir l'alsacien et l'allemand.

Esa Christine Hartmann, dans l'article 8, *Sprachliche, kulturelle und semiotische Grenzüberschreitungen im translingualen Bilderbuch Der Schrei. Le loup migrant*, explore comment les albums translingues enrichissent la plurilittérature et l'apprentissage interculturel.

L'article 9, *Avenkraft : un jeu éducatif pour apprendre l'allemand ou le français*, par **Anemone Geiger-Jaillet**, illustre comment des jeux numériques peuvent promouvoir des compétences linguistiques et culturelles dans un cadre ludique.

Avec l'article 10, *Lehrpersonenmobilität und bilingualer Unterricht : Le projet suisse 'Immersion autrement'*, **Simone GangUILlet** et **Gwendoline Lovey** analysent un projet suisse innovant favorisant la mobilité des enseignants et l'enseignement bilingue.

Dans l'article 11, *Regards sociodidactiques sur la situation d'enseignement-apprentissage de l'allemand en Alsace*, **Julia Putsche** propose une analyse de l'apprentissage de l'allemand et de ses complexités en Alsace.

L'article 12, *Langue, Pouvoir et Europe : Fondements théoriques et mise en œuvre pratique d'un concept de formation continue pour les enseignants dans un contexte de multilinguisme transfrontalier*, par **Andrea Ender**, **Esa Christine Hartmann**, **Catherine Jordan**, **Irmtraud Kaiser**, **Tanja Rinker** et **Michaela Rückl**, conclut les contributions thématiques en proposant un cadre novateur pour la formation continue des enseignants en Europe.

Enfin, l'article 13 offre un éclairage sur le contexte des auteurs. Leurs présentations, situées en fin d'ouvrage, sont rédigées alternativement en allemand ou en français, selon leur préférence.

Cet ouvrage ambitieux met en perspective les frontières comme espaces de tension et de création, unifiant recherche et pratique pour enrichir la coopération éducative et culturelle.

2. Deutschsprachige Präsentation des Sammelbandes *Grenzenlos mehrsprachig. Éducation par-delà les frontières: Eine multidimensionale Erkundung von Grenzen in der Bildung*

Dieser von **Anemone Geiger-Jaillet** und **Esa Christine Hartmann** (Universität Straßburg) herausgegebene Sammelband untersucht die sprachlichen, bildungsbezogenen und kulturellen Dynamiken in einem grenzüberschreitenden Kontext. Es ist Teil des interdisziplinären Forschungsprojekts *Narratifs européens de la Frontière* (NEFLAW), das

von **Frédérique Berrod**, Inhaberin eines Jean-Monnet-Lehrstuhls (2022–2025) an derselben Universität, initiiert wurde. Das Projekt kombiniert Bildungs- und Rechtswissenschaften, versteht die Grenze als Raum europäischer Integration und würdigt die seit Jahrzehnten am Lehrerbildungsinstitut INSPÉ Strasbourg (*Institut national supérieur du professorat et de l'éducation*) durchgeführten Forschungen.

Die Publikation vereint zwölf interdisziplinäre Beiträge von Fachleuten und Lehrkräften, die in vier Teile gegliedert sind. Diese beleuchten die Grenze aus juristischer, bildungsbezogener, kultureller und pädagogischer Perspektive und werfen ein Licht auf Herausforderungen, Chancen und pädagogische Innovationen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Region Oberrhein und ihre grenzüberschreitenden Dynamiken gelegt.

Die Einführung zum Sammelband (Artikel 1) wird auf Französisch und Deutsch präsentiert (Anemone Geiger-Jaillet). Für die weiteren Beiträge wird jedem Artikel eine Zusammenfassung in der jeweils anderen Sprache vorangestellt, um eine zweisprachige Herangehensweise zu gewährleisten. Die Autorenbiografien am Ende des Werks sind ebenfalls in einer der beiden Sprachen – je nach Wahl – verfasst. Zudem sind mehrere Titel oder Untertitel der Artikel zweisprachig gehalten, was die alltägliche Präsenz beider Sprachen im Leben der Beitragenden widerspiegelt. Wir achten die orthografischen Eigenheiten der Autorinnen und der jeweiligen Länder. In den deutschsprachigen Texten aus der Schweiz beispielsweise wird seit vielen Jahren konsequent das „ss“ verwendet, während das „ß“ nicht mehr vorkommt. Einige der Beiträgerinnen (tatsächlich handelt es sich ausschließlich um Frauen) bevorzugen auch eine gendergerechte Schreibweise, während andere davon absehen.

Nach einer Vorstellung der vier Teile folgt eine detailliertere Analyse der zwölf Beiträge.

Der erste Teil, *Réflexions sur les frontières en Europe/Überlegungen zu den europäischen Grenzen*, bietet eine theoretische Grundlage mit einer Reflexion über Grenzen in Europa, kombiniert mit einem rechtlichen Ansatz von **Frédérique Berrod** und einer pädagogischen Perspektive von **Anemone Geiger-Jaillet**.

Im zweiten Teil, *Lernende/apprenants*, untersuchen die Autoren die Wahrnehmung von Grenzen durch Jugendliche sowie die Lehr- und

Lernpraktiken im grenzüberschreitenden Kontext. Die Beiträge stammen von **Annette Kliewer**, die sich mit mentalen Grenzen von Jugendlichen beschäftigt, und von **Esa Hartmann**, die sich mit Narrativen und grenzüberschreitendem Schreiben auseinandersetzt.

Der dritte Teil, *Ressourcen*, widmet sich pädagogischen Materialien und Ressourcen für den Spracherwerb im Oberrheingebiet. **Anemone Geiger-Jaillet** und **Esa Hartmann** präsentieren innovative Projekte wie die Plattform *PlaReLA* und das Lernspiel *Avenkraft*.

Der vierte und letzte Teil, *Lehrende/formateurs et enseignants*, thematisiert die Lehrerbildung und Mobilität im bilingualen und grenzüberschreitenden Kontext. Projekte aus der Schweiz werden in einem gemeinsamen Beitrag von **Simone Ganguillet** und **Gwendoline Lovey** analysiert, während **Julia Putsche** einen Einblick in den Deutschunterricht im Elsass gibt. Abschließend bietet ein internationaler Beitrag aus einem Erasmus+-Projekt, geschrieben von **Andrea Ender**, **Esa Christine Hartmann**, **Catherine Jordan**, **Irmtraud Kaiser**, **Tanja Rinker** und **Michaela Rückl**, einen theoretischen und praktischen Rahmen für die Weiterbildung von Lehrkräften in einem mehrsprachigen Umfeld.

Die Beiträge im Einzelnen:

Die Präsentation von **Anemone Geiger-Jaillet** in Artikel 1 gibt einen Überblick über die vier Teile und die zwölf Beiträge.

Frédérique Berrod beleuchtet im Artikel 2 *Une introduction à la frontière en Europe : approche juridique dans l'Union européenne* die kontrastreichen Narrative der Beseitigung und Wiederaufwertung von Grenzen und zeigt die Spannungen zwischen wirtschaftlichen Strömen und Sicherheitsaspekten in der EU auf.

Anemone Geiger-Jaillet analysiert im Artikel 3, „Erziehung und Bildung – ein grenzüberschreitender Rückblick, aus dem wir Lehren ziehen?“, bilinguale Initiativen im Oberrheingebiet und untersucht deren Instabilität angesichts der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen.

Annette Kliewer untersucht im Artikel 4, „Was soll ich denn da?“ *Grenzen in den Köpfen der Jugendlichen an den Grenzen im Oberrheinraum*, wie die Wahrnehmung von Grenzen bei Jugendlichen durch historische Erbschaften geprägt wird, und schlägt Ansätze für einen interregionalen Literaturunterricht vor.

Im Artikel 5, *An der Grenze — À la frontière : Créer un narratif bilingue de la frontière*, präsentieren **Sophie Gredel** und **Esa Christine Hartmann** ein Forschungsprojekt, in welchem Studierende einen zweisprachigen Kurzfilm produzierten, der das Potenzial kreativer, multimodaler Ansätze für den bilingualen Unterricht aufzeigt.

Annette Kliewer wendet im Artikel 6, *Vom interkulturellen zum interregionalen Deutschunterricht an der Grenze*, postkoloniale Konzepte des „dritten Raumes“ auf den Deutschunterricht in Grenzregionen an.

Im Artikel 7, *La plateforme PlaReLA et quelques exemples de ressources pour l'apprentissage des langues dans le Rhin Supérieur*, stellt **Anemone Geiger-Jaillet** ein innovative pädagogische Plattform mit Suchfunktion vor, die multimediale Ressourcen sowie Lernspiele zur Förderung von Elsässisch und Deutsch verfügbar macht.

Esa Christine Hartmann analysiert im Artikel 8 *Sprachliche, kulturelle und semiotische Grenzüberschreitungen im translingualen Bilderbuch Der Schrei. Le loup migrant*, wie translinguale Bilderbücher die Pluriliteralität und interkulturelles Lernen bereichern.

Im Artikel 9 erläutert **Anemone Geiger-Jaillet** in *Avenkraft : un jeu éducatif pour apprendre l'allemand ou le français*, wie digitale Spiele auf unterhaltsame Weise Sprach- und Kulturkompetenzen fördern können.

Simone Ganguillet und **Gwendoline Lovey** analysieren im Artikel 10, *Lehrpersonenmobilität und bilingualer Unterricht : Le projet suisse 'Immersion autrement'*, ein Schweizer Projekt zur Förderung der Mobilität von Lehrkräften und des bilingualen Unterrichts.

Im Artikel 11 bietet **Julia Putsche** in *Regards sociodidactiques sur la situation d'enseignement-apprentissage de l'allemand en Alsace* eine tiefgehende Analyse des Deutschunterrichts und dessen Herausforderungen im Elsass.

Der Artikel 12, *Sprache Macht Europa: Theoretische Fundierung und praktische Umsetzung eines Fortbildungskonzepts für Lehrkräfte im Kontext grenzüberschreitender Mehrsprachigkeit*, geschrieben von den sechs Autorinnen **Andrea Ender**, **Esa Christine Hartmann**, **Catherine Jordan**, **Irmtraud Kaiser**, **Tanja Rinker** und **Michaela Rückl**, bietet ein innovatives Konzept für die Weiterbildung von Lehrkräften im europäischen Kontext.

Schließlich bietet Artikel 13 durch die Kurzpräsentationen der Autorinnen am Ende des Werks einen tieferen Einblick in deren beruflichen Kontext. Diese Präsentationen sind wahlweise auf Deutsch oder Französisch verfasst, entsprechend der Präferenz der jeweiligen Autorin.

Dieses ambitionierte Werk betrachtet Grenzen als Spannungs- und Kreativräume und verbindet Forschung und Praxis, um die kulturelle und pädagogische Zusammenarbeit zu bereichern.

I. Réflexions sur les frontières en Europe/Überlegungen zu den europäischen Grenzen

2. Une introduction à la frontière en Europe : approche juridique dans l'Union européenne

10.5281/zenodo.14245409

FREDERIQUE BERROD

Université de Strasbourg, CEIE (UR 7307)

Zusammenfassung

Die Europäische Union schwankt zwischen dem Narrativ der Grenzenlosigkeit und dem der Grenzaufrüstung, um die Sicherheit der politischen Integration zwischen den 27 Mitgliedstaaten zu gewährleisten. Dieser Beitrag erklärt, wie das erste Narrativ im Binnenmarkt konstruiert wurde. Die Materialität der Grenze wird geändert, um den Handelsfluss und den Personenverkehr zu erleichtern. Diese Entwicklung entspricht historischen Analysen, die die Grenze als plural interpretierbaren und multiskalaren Begriff zeigen. Das Sicherheitsnarrativ ist mit den Krisen, die die Europäische Union seit 2015 heimsuchen, gewachsen. Es ermöglicht uns, die Grenze als eine nützliche Trennungslinie und einen Raum zu betrachten, der gesetzlich investiert werden muss. Der Aachener Vertrag verfolgt diesen Ansatz und schafft einen Rahmen für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit, der in diesem Beitrag aus der Perspektive der Herausforderungen der Zweisprachigkeit beleuchtet wird.

Dans l'imaginaire collectif des Européennes et des Européens, le narratif de l'Europe sans frontières donne corps à l'espace d'intégration que constitue l'Union européenne (UE) pour ses 27 États membres. Le marché intérieur, dans lequel circulent librement les marchandises, les services, les capitaux et les personnes, est défini comme un espace sans

frontières intérieures par l'article 26 TFUE (traité sur le fonctionnement de l'UE). Dans le même ordre d'idées, l'espace de liberté, de sécurité et de justice garantit l'absence de contrôles des personnes aux frontières intérieures et développe une politique commune en matière d'asile, d'immigration et de contrôle des frontières extérieures qui est fondée sur la solidarité entre États membres et qui est équitable à l'égard des ressortissants des pays tiers, comme le formule l'article 67 TFUE. Le projet européen est ainsi conçu comme la superposition d'espaces assurant la fluidité des échanges commerciaux, sociaux et politiques. Dans les discours des institutions et des États membres, la frontière revêt aujourd'hui une dimension de protection du vivre ensemble européen. Dans sa déclaration du 18 juillet 2024 devant le Parlement européen pour sa réélection à la présidence de la Commission européenne, Madame Ursula Van der Leyen employait ces mots :

« Nous devons faire en sorte que la police puisse opérer dans toute l'Europe sans frontières. C'est pourquoi je proposerai de doubler les effectifs d'Europol et de renforcer son mandat. Je souhaite qu'Europol devienne un service de police véritablement opérationnel. Et nous devons également faire davantage pour sécuriser nos frontières extérieures. Notre frontière orientale en particulier est devenue la cible d'attaques hybrides et de provocations. La Russie attire les migrants du Yémen vers le nord et les pousse délibérément contre la frontière finlandaise. Nous devons toujours garder à l'esprit qu'une frontière d'un État membre est une frontière européenne. Et nous ferons tout ce qui est en notre pouvoir pour consolider ces frontières. »

Pour saisir ces évolutions du droit, le projet scientifique de la Chaire *Narratif des frontières européennes* propose de mobiliser les narratifs des institutions de l'Union européenne et des États membres. L'approche narrative a été choisie parce qu'elle autorise à relire les textes et les décisions de justice, matériaux de la recherche juridique, à la lumière du récit que construisent les acteurs de l'intégration européenne, mêlant faits observables, interprétation juridique, contexte socio-économique et politique, objectifs de l'intégration et interactions avec d'autres évolutions des structures étatiques dans la mondialisation (Bailleur 2019). Le récit permet de renouer des fils narratifs pour saisir la trame de l'intégration européenne, objectif politique que vise le traité de l'UE sans pourtant la définir. L'observation du halot narratif permet de trouver les lignes de force, de débusquer les sous-entendus des règles juridiques qui s'accumulent au fil des mandats législatifs du Parlement européen et des

exigences contradictoires des États membres, que la Commission européenne tente d'apprivoiser pour protéger un intérêt général européen (Bailleux et autres 2023 : 7).

Cette perspective nécessite aussi une approche multidisciplinaire dont cet ouvrage est un exemple pour une étude des narratifs de la frontière dans l'enseignement bilingue et transfrontalier. La frontière a été choisie comme objet d'étude de la Chaire Jean Monnet parce qu'elle constitue un point idéal d'observation panoptique de ces mutations juridiques inscrites dans le droit de l'UE. Trois narratifs ont été éprouvés durant la recherche : la frontière comme zone de confrontation des modèles de frontières, la frontière comme espace de vie commune et la frontière comme modèle européen de droit commun (voir le site internet et les capsules d'enseignement sur les différents aspects de la frontière¹).

On retracera dans cette contribution cette évolution de la frontière depuis un non-dit européen jusqu'à une zone d'attention particulière du point de vue politique et juridique. Du point de vue historique, l'Europe sans frontières est une construction, voire un mythe. Poussé par des parlementaires européens réunis dans le groupe Kangourou dès 1979, ce narratif consiste à considérer la frontière comme un obstacle à éliminer (Wassenberg & Schirmann 2019 : 27). Une telle élimination systématique est dans cette perspective la seule manière de parvenir à l'intégration des économies en Europe. La Commission de Jacques Delors reprit ce narratif dans une perspective fédéraliste, pour en faire l'objectif politique de 1992 (Bussière & Maes 2009 : 229-252). Le slogan se transforma en mythe fondateur de l'Europe intégrée. L'une des traductions de ce développement historique est une approche unidimensionnelle de la frontière comme obstacle au passage donc à l'intégration européenne, que l'on retrouve dans de nombreuses recherches (Wassenberg 2020). La frontière n'est pas un élément constitutif de l'intégration, non-dit que l'on retrouve en droit, la frontière n'étant pas un objet du droit de l'UE (ce qui fera l'objet de la première partie).

La fonction de différenciation de la frontière est alors largement ignorée et ses fonctions ne sont pas questionnées du point de vue juridique. Pourtant, la configuration de l'espace européen comme un espace sans frontières est remise en question à partir de 2015 par différentes crises : la crise des migrants, la crise sanitaire, la crise de

¹ <https://centre-jean-monnet.unistra.fr/capsules-denseignement-2/>.

l'approvisionnement énergétique, la guerre aux frontières extérieures. On parle par exemple de « fin de l'espace Schengen » quand réapparaissent des contrôles nationaux aux frontières intérieures de l'Union européenne (Ceccorulli 2019 : 302-322). La frontière se trouve profondément repensée pour assurer un nouvel impératif, celui de la sécurité et de la protection des productions critiques de l'UE et de ses citoyens (par exemple Brunet-Jailly 2018). Face aux évolutions du monde, la réalité juridique de la frontière est donc de plus en plus complexe, plurivoque et échappant aux définitions de la frontière westphalienne (pour une mise en perspective critique de ces évolutions, voir Mezzadra & Neilson 2019). La frontière européenne revêt tout à la fois « les caractéristiques de la frontière-intégration, de la frontière-coopération, de la frontière limite, de la frontière dévaluée sans dénaturer pour autant les caractéristiques de la frontière-ligne » (Ullestad 2020 : 34).

Ce nouveau narratif beaucoup plus critique amorce une prise en compte différente des frontières. La frontière peut être alors appréhendée dans sa dimension positive, de protection de la diversité régionale, locale, culturelle. Cette pluralité des fonctions de la frontière est racontée dans le slogan d'unité dans la diversité, qui a manqué devenir la devise de l'Union européenne. On retrouve la trace de cette ambition dans le multilinguisme de l'UE, caractéristique du fonctionnement quotidien de la libre circulation adaptée à la pratique des institutions européennes (Bruyas 2024). La frontière peut alors redevenir un point focal des espaces européens d'intégration, nécessitant parfois un investissement spécifique, voir un droit adapté (ce qui fera l'objet de la deuxième partie).

1.1 Un non-dit pour un non-lieu : réalité de la disparition des frontières dans l'Union européenne

Le point de départ de notre réflexion sur la frontière se trouve dans un article, intitulé « Le récit judiciaire de la frontière dans le marché intérieur : un non-dit pour un non-lieu » (Berrod 2019 : 211). L'élimination des frontières est bien le grand œuvre de l'UE dans le conscient collectif européen. Pourtant, Robert Schuman écrivait que l'objectif de l'intégration européenne n'était pas la disparition des frontières, dont il rappelle la profondeur historique, mais leur dévaluation, pour en extraire « le venin protectionniste » (Schuman :

1962). Ce d'autant que la décolonisation et la mondialisation multiplient et changent les frontières en autant de frontières réseaux (Meier : 2020).

Le droit de l'UE a considéré la frontière comme une zone de passage, qui assure l'accès aux espaces économiques et politiques nationaux sans pâtir de l'habituelle viscosité administrative hérissant la frontière d'autorisations, de visas, de contrôles, d'attentes. Il a dû limer l'effet-frontière pour assurer l'intégration socio-économique entre les États membres. Pour comprendre le travail de sape que le droit de l'UE fait sur les frontières (1.1.2.), il convient de revenir aux liens entre le droit et les frontières à la lumière de l'expérience d'intégration de l'Europe (1.1.1.).

1.1.1 L'intégration pour relire les liens entre droit et frontières

Il est intéressant de commencer par rappeler que la frontière est un construit, une architecture. La géographie peut matérialiser l'idée de la frontière, ligne de séparation entre deux territoires : le fleuve ou la montagne facilite la différenciation et la construction mentale d'une frontière (Furst 2020). Pour qu'elle existe en tant que ligne de démarcation, elle se pare de constructions humaines, qui marquent le sol pour matérialiser cette ligne, lui donner une forme juridique, qui permet de rendre opposable aux tiers telle ou telle appropriation du territoire. C'est ainsi que naissent les postes-frontière, points de passage organisés pour le passage licite d'une frontière. Il s'agit ainsi de discipliner l'espace, de l'attribuer à telle ou telle souveraineté. La construction juridique de la frontière permet l'appropriation de l'espace, du terrain, pour mettre en visibilité la séparation entre deux suzerains. La construction des États comme des espaces de souveraineté sur un espace naturel renforce cette acception de la frontière comme zone de séparation. Les constructions réifient cette ligne pour matérialiser la différence ; le droit se construit sur cette base territoriale.

La frontière est en ce sens une ligne d'obstacles naturels ou dessinée par des mariages princiers et des accords internationaux, ce que soulignait Robert Schuman dès le premier chapitre de son ouvrage (Schuman 1962). Elle dessine en Europe un paysage d'États distincts les uns des autres, qui sont des espaces de distinction et de protection, d'identification et de construction d'une appartenance collective. Cette frontière est dite westphalienne parce qu'elle est bornée, cartographiée, pour matérialiser la continuité de la protection étatique au travers des pouvoirs régaliens. La ligne de front devient frontière, en tant qu'elle résulte d'une négociation diplomatique scellée par un document

producteur de droits. La frontière westphalienne est bornée et cartographiée comme une ligne, sans laisser de vide ni permettre de superposition.

Cette réalité résulte de la frontière conçue comme ligne de démarcation des souverainetés. Les frontières sont alors des lieux de régulation des échanges, de protection des citoyens « de l'intérieur » contre toute forme de danger économique, social ou d'attaque guerrière. Les frontières sont matérialisées comme des lieux spécifiques, souvent par des murs, des fortins, des places fortes. Il faut alors ressentir le passage de la frontière, en faire un lieu d'attente des contrôles douaniers ou policiers, ralentissant le passage avec des autorisations, des attestations de passage, des contrôles de sécurité ou de qualité.

Des études montrent que la frontière est aussi investie d'une double fonction, évidente par exemple quand elle suit les méandres d'un fleuve. La frontière est une division, mais aussi un espace de libre circulation (Reitel 2022). Le fleuve est ainsi aménagé pour faciliter ou non le passage des troupes militaires tout en permettant le passage des marchandises et parfois des personnes. Il faut alors que le droit permette de gérer les usages du fleuve par différentes communautés. Le droit vient alors appréhender la matérialité de la frontière, comme une zone de passage.

Cette « dimension, concrète et matérielle, est celle du territoire : zone tampon bâtie et aménagée, qui s'appuie sur l'environnement et en dépend. Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse de discours et de représentations évoquant des « limites naturelles », d'une adaptation des pratiques ou des politiques à la configuration du milieu ou d'une altération de ce dernier, le rapport à la frontière est aussi un rapport à l'environnement » (Furst 2020 : en ligne 34).

La frontière est en ce sens une construction humaine, qui permet ou interdit le passage de flux. Elle est informée par le droit pour assurer une stabilité du pouvoir, faisant passer la notion d'espace à celle de territoire, élément de définition de l'État dans le droit international et le droit constitutionnel.

L'histoire environnementale permet enfin d'appréhender la frontière différemment, en tant qu'elle est une zone spécifique, impliquant une politique adaptée de l'État.

En tenant compte de l'acception contemporaine du terme, la notion de « frontière » en Alsace aux ^{xvii}e et ^{xviii}e siècles est protéiforme et multiscalaire. Il s'agit autant de la ligne juridique qui

sépare officiellement la France de ses voisins que de l'espace-tampon qui caractérise une frontière à l'époque moderne. Dans ce cas, on peut considérer soit la seule bande rhénane, soit la province dans sa totalité. Si l'on parle en fait de limites, il convient de distinguer les démarcations politiques des séparations administratives. Quelle que soit l'approche, la conquête de l'Alsace par la France a érigé le territoire en confins du royaume, aménagé et administré, à l'instar d'autres provinces du nord et de l'est, en tenant compte des enjeux stratégiques que ce statut implique, mais aussi des réalités environnementales propres à cet espace. Le milieu physique, notamment hydrographique, a ainsi eu une influence tant sur les représentations (notamment liées à la notion de limite) que sur les politiques (qui concernent surtout le statut de frontière). En retour, ces représentations et ces limites ont eu des conséquences sur l'environnement de la province, tant matérielles qu'institutionnelles et culturelles (Furst 2020 : en ligne 32).

On retrouve cette évolution dans l'idée que les frontières économiques, linguistiques ou culturelles ne suivent plus le tracé linéaire des frontières géographiques. Il existe de nouvelles formes de frontières mobiles ou en réseaux, contribuant à s'éloigner des territorialités mutuellement exclusives (Saasen 2019 : 365).

Après les guerres qui ont déchiré l'Europe depuis 1870, la frontière véhicule des images et des discours négatifs : lieu de la guerre, elle est aussi « venin protectionniste », obstacle au commerce, lieu de contrôles aussi vains que tatillons. La frontière est ainsi perçue comme une menace pour la paix au sortir de la Deuxième Guerre mondiale. Dans un débat au Parlement européen, le commissaire chargé du marché intérieur, Étienne Davignon, souscrivait à cette vision de la violence intrinsèque de la frontière et soutenait « la nécessité impérieuse d'un espace européen libre de toute entrave comme force brisante pour sortir du cercle vicieux protectionnisme-crise économique ». Cela nourrit une vision univoque et négative de la frontière comme obstacle à éradiquer, vision que se sont appropriée les institutions européennes, donnant la priorité à l'élimination des frontières internes, entre deux États membres.

1.1.2 L'effet de sape du droit du marché intérieur sur les frontières

Le « sans frontières » est, du point de vue du droit du marché intérieur, un saut qualitatif vers un surplus d'intégration des marchés et des États membres. Il a été développé en particulier par la Commission européenne pour éliminer les cloisonnements de marché dont le coût économique,

mais aussi social et territorial, était jugé trop important (ce qui est détaillé dans un rapport de 1987 intitulé *Les coûts de la non-Europe*). La frontière était dans cette logique une zone à transformer pour qu'elle permette la libre circulation des flux de marchandises, de services, de capitaux ou de personnes. La transformation est à la fois physique et juridique.

Les frontières sont en quelque sorte invisibilisées par le biais de la destruction des postes-frontière ou la fin des laissez-passer pour permettre le franchissement de la frontière. L'invisibilisation de la frontière est également perceptible dans l'évolution de la matérialité de la frontière en tant qu'elle est une zone de contrôle. Le droit du marché intérieur a abouti à banaliser la frontière, à en faire un non-lieu pour les flux commerciaux qui ont été fluidifiés par l'interdiction des taxes douanières et de tous les obstacles normatifs au commerce. Les postes-frontière ont donc disparu physiquement entre les États membres avec la mise en place du marché intérieur en 1993 ; le passage de la frontière intérieure ne peut plus servir à discriminer les produits ou les étrangers. Une marchandise produite dans un État membre a le droit à être commercialisée partout en Europe, quelle que soit sa « recette » de fabrication. Ce principe, dit de reconnaissance mutuelle, est central pour comprendre le progressif découplage entre l'applicabilité de la norme et le territoire résultant de la logique du marché intérieur. Ce constat vaut pour les quatre libertés et la libre circulation du citoyen développée depuis l'an 2000. La frontière ne joue plus le rôle de seuil de déclenchement du droit national, pas plus qu'une zone de non-droit ou plus exactement d'interruption des droits.

C'est bien ce que réalise le droit du marché intérieur. Il transforme par le droit la réalité de la frontière en la maintenant comme ligne de définition spatiale de l'État. La frontière dessinée par les cartographes et consignée dans les traités ne bouge pas dans l'Union européenne. Il demeure même dans cet espace d'intégration entre 27 États membres des conflits frontaliers dont la résolution ne relève pas de la compétence de l'UE (Meier 2020 : 139). Mais la configuration et la gestion de la frontière sont profondément transformées pour faciliter le passage et éviter en principe le contrôle et l'attente. La frontière se transforme en synapse, en dispositif d'interconnexion des territoires nationaux et des droits qui y sont applicables, changeant ainsi de matérialité (Berrod 2022).

Le processus d'Union, à l'œuvre depuis le traité de Rome de 1957, a considéré la frontière comme un lieu à neutraliser et un outil à éliminer pour fonder la construction de l'Union européenne, conçue comme un espace d'intégration des économies et des systèmes juridiques. L'élimination des frontières est ainsi l'objectif principal de la libre circulation des marchandises, liberté matrice du marché intérieur. Elle se matérialise par une élimination progressive de tout obstacle de nature physique ou réglementaire, que la Cour de justice de l'UE désigne aussi comme entrave, afin de fluidifier au maximum les échanges de marchandises entre les États membres. Les contrôles à la frontière intérieure de l'UE disparaissent et les postes-frontière se transforment en non-lieu. Les droits des individus et des entreprises s'ajustent à cette réalité, contribuant à faire de la frontière un non-sens. Le passage de la frontière devient en quelque sorte indolore. Elle n'est plus le lieu exclusif du contrôle et ne joue plus le rôle de lieu de filtrage pour protéger les consommateurs et les citoyens des différents États membres. La protection de ces objectifs, dès lors qu'ils correspondent à l'intérêt général que chaque État est tenu de protéger, peut impliquer le maintien de frontières normatives, dès lors qu'elles restent strictement proportionnées à l'intérêt général national. Cette logique est dupliquée par les autorités européennes pour les quatre libertés économiques et la libre circulation des citoyens dans toute l'Union européenne.

L'UE devient ainsi un espace sans frontières intérieures dans lequel circulent les marchandises, les services, les capitaux et les personnes. L'ensemble des politiques et actions de l'UE sont mises au service de cette Europe sans frontières. La frontière intérieure, qui disjoint deux États membres, est peu à peu transformée par cette expérience d'intégration européenne, qui permet de mettre en contact les marchés nationaux dans le marché intérieur et plus largement les citoyens européens, au gré de leurs migrations dans un espace qui leur devient commun — appelé l'espace de liberté, de sécurité et de justice.

Enfin, une évolution différente impacte la frontière extérieure, qui retrouve une fonction filtrante, pour protéger l'autonomie stratégique de l'Union et les citoyens européens (Ullestad 2018). Pour prendre un exemple des outils développés en ce sens, on peut se référer au système dit ETIAS (système européen d'information et d'autorisation concernant les voyages), adopté en 2018 et devant entrer en vigueur en 2025) qui autorise un contrôle systématique de tous les mouvements aux frontières extérieures de voyageurs non ressortissants de l'UE. L'idée est d'identifier

aux postes-frontière les personnes susceptibles de représenter une menace pour la sécurité européenne.

Ces espaces superposés révèlent d'autres bassins de vie au fil de l'approfondissement de la libre circulation et des politiques qui en découlent — les régions frontalières et un autre narratif se met puissamment en place au fil des crises, celui du renforcement des frontières et de la sécurité par les frontières.

2.1 La prise en compte juridique de la permanence de la frontière

Les crises internationales et européennes depuis 2015 favorisent une prise de conscience des États membres, puis des institutions européennes, des avantages de la frontière comme ligne de protection. Cela correspond en partie à l'approche différenciée du rôle des frontières, revendiquée par les *Border Studies*. L'UE entre alors en résonance avec les mouvements de refrontiérisation émergeant dans le monde, symbolisés par la multiplication des murs. Charles Michel, président du Conseil européen jusqu'à fin novembre 2024 est lui-même favorable au financement des murs aux frontières extérieures, avec des points de passage sécurisés (comme il le déclare à France 24 le 4 octobre 2024, dans l'émission *Ici l'Europe*).

La prise de conscience de la fixité et de la spécificité des frontières s'est jouée pourtant bien plus tôt ; en particulier dans le développement de la coopération transfrontalière (voir Wassenberg 2020). Cette dénomination montre bien que la frontière existe comme objet et qu'elle suppose des aménagements juridiques pour faciliter la vie économique, sociale et familiale de part et d'autre de cette ligne. Le narratif évolue encore dans le vocabulaire la Commission européenne depuis 2017. Elle en fait des zones à conquérir, des opportunités de développement et même des modèles d'intégration, tout particulièrement la frontière franco-allemande (Beck, 2014, 37-40). Ces espaces frontaliers ont pourtant aussi été des zones de contrôles renforcés même aux frontières extérieures depuis 2015 pour lutter contre le terrorisme ; l'Allemagne poursuit d'ailleurs ce mouvement depuis septembre 2024 sur toutes ses frontières, frontières intérieures de l'Union européenne. La crise sanitaire de la COVID 19 amène à physiquement bloquer ces points de passage sur les frontières intérieures, à en réactiver les potentialités, questionnant clairement le mythe de l'Europe sans frontières (2.1.1).

La crise des migrants, y compris instrumentalisés dans ce que l'on appelle la guerre hybride, et la crise sanitaire puis énergétique rendent perceptible par les responsables politiques la nécessité d'organiser la coopération entre les États membres pour renforcer la résilience à la frontière et de la frontière. Des textes ont tenté dans l'UE de tirer les leçons de la crise (Dumont, 2022). Nous prendrons un autre exemple dans nos développements, celui de l'organisation de la coopération bilatérale, tout particulièrement par le traité d'Aix-la-Chapelle entre l'Allemagne et la France (2.1.2). Cela permettra de revenir aux langues dans cette zone frontière, dont la maîtrise est essentielle pour donner vie au bassin transfrontalier (2.1.3).

2.1.1 La légitimation de la réactivation des frontières intérieures

La pandémie de COVID-19 a révélé la fragilité de la construction d'une Europe sans frontières ; elle a non seulement interrompu les flux de personnes et de marchandises mais elle a aussi attaqué la confiance nécessaire au bon fonctionnement de la reconnaissance mutuelle facilitant la commercialisation des marchandises ou la prestation de services dans un autre État membre. La brutale interruption des flux le 16 mars 2020 s'est accompagnée d'une réapparition physique de la frontière comme zone de contrôle, spécifiquement pour bloquer les personnes, les marchandises et les services non essentiels : les barrières, blocs de béton, forces de police, patrouilles, chicanes, lignes dédiées à la libre circulation, point frontière de passage, autorisations de passages, démarches à l'entrées sur un territoire, laissez-passer, couloirs verts de libre circulation... La frontière est ainsi redevenue visible entre les États membres. Elle a retrouvé sa fonction de zone d'attente pour savoir si la personne ou la marchandise avait le droit de pénétrer sur le territoire d'accueil, impliquant aussi le droit de quitter le territoire d'origine. Le principe de libre circulation des personnes s'est mué en exception, attaquant ainsi frontalement l'ADN de l'intégration européenne (Berrod 2020).

Dans un premier temps, l'UE a repris la main avec la Commission européenne, qui a écrit de très nombreux textes pour tenter de retrouver le flux commercial des produits et personnels de santé, des produits énergétiques et alimentaires, bref de ce qui est nécessaire, essentiel, aux soins et à la vie des citoyens soumis aux obligations de confinement. Elle a repensé la frontière à partir de la fermeture en tentant de revenir à une coordination des mesures restrictives de libre circulation pour rétablir un fonctionnement minimal de la libre circulation. Elle redessine la

géographie du marché intérieur en colorant en vert les routes utilisables et les points de passage aux frontières. Ces couloirs verts permettent les interconnexions routières aux frontières parce qu'ils suivent des infrastructures européennes, les réseaux transeuropéens de transport. La Commission admit que le droit de l'UE permettait aux États d'opposer la protection de la santé publique à la libre circulation, quitte à aller jusqu'à l'interdiction de celle-ci, à la condition de respecter le principe de proportionnalité (Berrod 2020).

La frontière sanitaire se construit ainsi au fur et à mesure des textes européens. Elle peut être organisée quand elle permet de protéger la santé publique. Pour qu'elle soit proportionnée à cet objectif, il faut que le danger soit important au point de contrebalancer le principe existentiel de libre circulation. Appliqué au Coronavirus, et du fait des risques de mortalité et de surcharge des infrastructures de santé, cela signifie que la frontière peut être utilisée parce que le virus est diffusé par le mouvement et que la lutte contre sa propagation suppose l'arrêt de la liberté d'aller et venir, autrement dit le confinement. Arrêté dans sa course quotidienne, le citoyen ne doit logiquement pas franchir la frontière. Il importe encore de prendre en considération ceux qui doivent franchir la frontière parce qu'ils sont essentiels : la frontière doit en conséquence permettre le passage et assurer aussi une possibilité de passage contrôlé, pour empêcher typiquement le franchissement d'une personne malade. L'architecture des frontières comprend alors des chicanes et des lignes de passage, des barrières mobiles et des points de passage physiques. Pour ne pas faire de ces zones des espaces de diffusion du virus, il fallait organiser la frontière pour éviter les concentrations de personnes tout en ralentissant les flux.

La Cour de justice de l'UE a validé l'approche des États dans un arrêt du 5 décembre 2023 (CJUE, *Nordic Info*, affaire C-138/22). Elle a rappelé la spécificité de la pandémie : elle est caractérisée « par un virus susceptible de provoquer la mort au sein de différentes catégories de la population et de sursolliciter, voire de saturer, le système de santé national » (point 120). Elle poursuit au point 127 :

[...] une pandémie d'une ampleur telle que celle de la Covid-19, caractérisée par une maladie contagieuse capable de provoquer la mort au sein de différentes catégories de la population et de sursolliciter voire saturer les systèmes de santé nationaux, est susceptible d'affecter un intérêt fondamental de la société, à savoir celui consistant à assurer la vie des citoyens tout en

préservant le bon fonctionnement du système de santé et la fourniture de soins appropriés à la population, et touche en outre à la survie même d'une partie de la population, notamment les personnes les plus vulnérables. Dans ces conditions, une telle situation peut être qualifiée de menace grave pour l'ordre public et/ou pour la sécurité intérieure.

Cela peut légitimer la frontière pour contenir ou endiguer la propagation ou le risque de propagation du virus de manière à préserver le plus de vies humaines possible. Les contrôles ne doivent pas se rapprocher de contrôles systématiques, interdit par le Code des frontières Schengen. Les juridictions belges doivent bien garder en tête que :

Une certaine marge d'appréciation, justifiée également par le principe de précaution, doit être reconnue à l'État membre concerné dans la conception et l'exécution des contrôles en ce qui concerne l'intensité, la fréquence et la sélectivité de ceux-ci. (point 122)

La réforme du Code des frontières Schengen incorpore ces hypothèses de pandémie en autorisant la possibilité de restrictions de voyage en cas d'urgence de santé publique de grande ampleur (*large-scale public health emergencies*), de tests obligatoires ou même de quarantaines, mesures décidées par le Conseil de l'UE (*temporary health-related restrictions*). Cette analyse des conditions de fonctionnement de la frontière intérieure pour des raisons sanitaires met en relief l'utilité de la frontière pour lutter contre une pandémie. La question se pose de savoir si cette utilité est confirmée pour des questions de terrorisme ou d'autres dangers pour la sécurité publique des États. La Cour de justice reste aussi attentive à assurer un fonctionnement minimal du marché intérieur, que le virus avait réduit à rien dans la nuit du 16 mars 2020. Pour respecter la proportionnalité, une telle frontière sanitaire n'est pas pérenne mais dure le temps du danger, donc de la déclaration de la fin de la pandémie dans l'exemple de la COVID-19.

Du point de vue juridique, il reste un dernier problème à envisager pour rétablir des contrôles sanitaires aux frontières intérieures de l'UE : les contrôles sont en principe possibles aux frontières extérieures mais pas aux frontières intérieures, en application du Code de frontières Schengen. Or, ce Code ne prévoit pas la reprise en main des contrôles aux frontières intérieures pour des raisons de santé publiques. Trois dispositions peuvent être activées pour une menace grave pour l'ordre

public ou la sécurité intérieure d'un État membre, une menace grave pour les mêmes raisons et exigeant une action immédiate et quand il existe des circonstances exceptionnelles mettant en péril le fonctionnement global de l'espace sans contrôles aux frontières intérieures. Le point commun de ces dispositions est qu'elles permettent des contrôles temporaires, dûment proportionnés (c'est-à-dire des mesures de dernier ressort) et après autorisation de la Commission européenne, sous le contrôle du Parlement et de la Cour de justice. Cette dernière a récemment réaffirmé l'importance de maintenir des contrôles non pérennes, y compris pour des raisons de sécurité publique.

On constate sur le plan statistique une multiplication de notification de contrôles aux frontières intérieures en 2020 (99 notifications par 21 États membres alors qu'il n'y avait qu'une quinzaine de notification entre 2015 et 2019) et 2021 (51 notifications pour 16 États membres), la plupart liés à la crise sanitaire. Un rapport de la Cour des comptes européenne du 13 juin 2022 souligne que ce « bricolage juridique » a peu respecté les prescriptions du Code des frontières Schengen. D'abord, tous les États n'ont pas respecté l'obligation de notification en cas de contrôle de leurs frontières intérieures, ce que la Commission n'a pas contrôlé. Ensuite, les États qui ont respecté le Code des frontières par 150 notifications en deux ans ont en général indiqué la durée des contrôles et moins souvent spécifié la liste des passages possibles aux frontières. Il faut rappeler que la Commission avait pourtant fourni par lignes directrices tous les éléments pour que l'État puisse déterminer le caractère essentiel des marchandises ou des personnes autorisées à franchir la ligne frontière. Ce qui est plus préoccupant est que les États n'ont en général pas fourni de données solides montrant en quoi le passage devait être interdit et surtout en quoi le blocage était la seule solution envisageable. La France et l'Allemagne n'ont en outre présenté aucun rapport *ex-post* comme cela est requis par le Code des frontières pour évaluer l'efficacité des contrôles. La Cour des comptes constate ces insuffisances en rappelant qu'elles démontrent, plus que des faiblesses de l'action de contrôle de la Commission européenne, des lacunes dans la capacité voire la légitimité d'une action européenne. Il faut rappeler à ce titre le caractère improvisé des actions nationales et surtout le caractère lourdement national des actions.

Cette caractéristique rend d'autant plus nécessaire l'organisation de la coopération entre les États et entre eux et l'UE. Ces crises confirment le caractère vital de l'espace frontalier, bien au-delà de sa fonction

économique. Le règlement sur les menaces transfrontières graves pour la santé, adopté le 23 novembre 2023 opère cette rationalisation de la coopération. La Commission, les Agences et les États membres coopèrent en effet dans un comité de sécurité sanitaire. Le contenu de la coopération est précisé et englobe notamment l'échange de bonnes pratiques, l'interopérabilité des niveaux de planification, et la facilitation de l'échange d'informations sur les contre-mesures médicales. La Commission gagne en légitimité dans le déclenchement de l'alerte et dans la gestion de la crise, et ce malgré le partage des compétences favorables à une définition nationale des politiques de santé. La coopération transfrontalière est donc l'autre pendant nécessaire à la résilience de l'espace de la frontière en cas de menace grave (Berrod & Wassenberg, 2021). Cet espace est également solidifié par des initiatives bilatérales, comme le traité d'Aix-la-Chapelle.

2.1.2 La valorisation du territoire frontalier : l'exemple du traité d'Aix-la-Chapelle

La frontière-ligne est devenue, sous l'influence de l'intégration, une frontière-zone, qui se distingue du reste des territoires nationaux. Cette évolution suppose de la coopération transfrontalière pour résoudre les multiples frottements administratifs, culturels, voire linguistiques de part et d'autre de la ligne-frontière. Cet espace est dans l'UE un espace qui laisse passer les flux de personnes ou de marchandises, en jouant donc de la frontière pour vivre d'un côté et travailler de l'autre. Or, dans ce nouvel espace, deux droits au moins, deux administrations, deux cultures se font face, sans toujours être conciliés, voire conciliables. Le Conseil de l'Europe est venu d'abord donner des outils de coopération pour renforcer le bon voisinage entre les États parties. L'Union européenne a fait de même, en parallèle, et insiste aujourd'hui sur la nécessité d'investir du point de vue politique sur les régions frontières qui sont des bassins de vie, voire des « laboratoires d'Europe ». On peut mentionner les programmes de financement INTERREG qui permet de résoudre entre territoires connexes ou entre des entités locales, régionales et nationales des problèmes dépassant leurs frontières administratives. Il s'agit bien par ces projets d'atténuer l'effet frontière.

On retrouve cette dynamique dans le traité d'Aix-la-Chapelle, qui approfondit la coopération entre la France et l'Allemagne, scellée déjà dans le traité de l'Élysée, et qui retrouve en quelque sorte un nouveau souffle (Stark 2019). Cet approfondissement est d'abord formel, puisqu'un chapitre nouveau concerne cette thématique de la coopération

transfrontalière, et ensuite matérielle. La coopération est reconnue comme importante « pour resserrer les liens entre les citoyens et les entreprises de part et d'autre de la frontière, notamment le rôle essentiel des collectivités territoriales et autres acteurs locaux à cet égard » (article 13-1). Ce rapprochement n'est pas un vain mot puisque la coopération transfrontalière doit amener à résoudre des obstacles dans les territoires frontaliers pour faciliter la conception et la mise en œuvre de projets (construction d'infrastructure, facilitation d'accès...), mais aussi pour faciliter la vie quotidienne des citoyens qui pratiquent la vie « à cheval » sur la frontière. Pour ce faire, il convient que la France comme l'Allemagne s'engagent à mettre à disposition des autorités transfrontalières des « compétences appropriées, de ressources dédiées et de procédures accélérées permettant de surmonter les obstacles à la réalisation de projets transfrontaliers » (article 13-2). Au besoin, cela peut amener les États à prévoir des dérogations au droit des deux États si un tel obstacle à la coopération ne peut être résolu d'une autre manière. Cette possibilité, restée théorique depuis l'entrée en vigueur du traité, est révélatrice de cette conception de la frontière comme zone de droit spécifique, adapté, voire développé en commun et dérogoire au droit du reste du territoire. Cette approche peut supprimer la réalité frontalière et de miser sur leur potentiel de développement spécifique et de vie particulière. Le traité d'Aix-la-Chapelle comporte un deuxième indice de cette transformation des frontières dans l'espace sans frontières intérieures qu'est le marché intérieur ; il fournit une base pour créer des zones binationales de développement.

La crise sanitaire de la COVID 19 a renforcé ce sentiment d'appartenance à des zones frontalières qui avaient subi un violent re-cloisonnement, synonyme de séparations, de manque de personnel dans les hôpitaux, de matériel médical d'un côté de la frontière. La fermeture physique des points frontières a coupé les relations humaines, interrompu les relations économiques et même séparé des familles lors du premier confinement de mars à mai 2020. Les citoyens font aussi l'expérience de la frontière à double front, qui permet le passage d'un côté et bloque de l'autre, au fur et à mesure de la désescalade des mesures restrictives de la libre circulation. On craint alors que le virus n'ait raison de l'Union européenne. C'est l'inverse qui se produit finalement ; parce que la fermeture de la frontière, les barbelés et les blocs de béton sont vécus comme des traumatismes par la

population de part et d'autre de la frontière. La frontière est alors vécue, au premier sens du terme, comme un bassin de vie.

La définition de la région frontière en tant que bassin de vie n'est pourtant pas chose aisée. Si l'on part de l'idée de bassin de vie, cela suppose un territoire avec une identité commune ou du moins une cohérence du point de vue culturel, économique ou social. La coopération transfrontalière se développera pour connecter les économies ou les sociétés de part et d'autre d'une frontière (Berrod & Chovet 2021). Pour rapprocher les deux pans de la frontière, l'information et l'éducation peut jouer le rôle d'une aiguille aidant à recoudre les « cicatrices de l'histoire ». La frontière franco-allemande est sur ce plan souvent décrite comme un modèle, tant les acteurs ont investi dans les structures et les procédures de coopération. Ont fleuri des GECT, des Eurodistricts pour donner corps à la coopération. La coopération frontalière est même déclinée en schéma par la Collectivité européenne d'Alsace. Le territoire frontalier permet aussi d'asseoir de nombreux projets INTERREG. Ces outils sont importants mais ne peuvent pas tout résoudre. L'article 9 du traité d'Aix-la-Chapelle précise ainsi :

Les deux États reconnaissent le rôle décisif que jouent la culture et les médias dans le renforcement de l'amitié franco-allemande. En conséquence, ils sont résolus à créer pour leurs peuples un espace partagé de liberté et de possibilités, ainsi qu'un espace culturel et médiatique commun.

L'espace de liberté doit ainsi être un espace commun culturel et médiatique. Cette double dimension caractérise l'espace frontalier franco-allemand et permet de développer des outils de communication, comme une plateforme numérique destinée en particulier aux jeunes. Cet espace doit permettre de soutenir la mobilité et les programmes d'échanges, l'Office franco-allemand pour la Jeunesse jouant un rôle moteur en la matière, ou les instituts culturels intégrés ont en charge de mettre en place des programmes spécifiques. La communication ou la mobilité restent néanmoins tributaires de la maîtrise de l'allemand ou du français de part et d'autre de la frontière.

2.1.3 Les enjeux de la frontière linguistique

La langue est parfois appréhendée comme la dernière des frontières en Europe. Pour assurer la libre circulation des marchandises tout en protégeant les consommateurs, la Cour de justice est venue exiger sur l'étiquette une langue « facilement compréhensible ». L'institution

judiciaire pense ainsi une langue « rebelle aux frontières » (Bruyas 2021). On retrouve cette même intention dans la libre circulation des personnes. Une des dernières illustrations de la protection de la diversité linguistique par l'Union européenne, comme élément de l'Union dans la diversité, est l'arrêt de la Cour de justice de l'UE *Boriss Cilevičs* (CJUE, arrêt du 7 septembre 2022, affaire C-391/20).

En l'espèce, la Cour applique le principe de la justification de la limitation d'une liberté de circulation par un objectif d'intérêt général, dont fait partie la protection de la langue nationale. Dans l'affaire, était en cause une obligation de dispenser des enseignements universitaires dans la seule langue officielle de la Lettonie, cette dernière invoquant la protection de son identité nationale. Dans cet argumentaire, la protection de la langue reste intrinsèquement liée à celle de la souveraineté ou ce que la Cour de justice de l'UE appelle l'identité nationale. Les États membres peuvent donc légitimement définir leur rapport à la ou aux langue(s) nationale(s) et aux langues régionales. L'Union européenne se borne pour sa part à promouvoir le multilinguisme (pour une vision d'ensemble, Bruyas 2024).

L'avocat général Nicholas Emiliou le confirme sans ses conclusions devant la Cour de justice de l'UE, tout en précisant le contexte européen de la protection des langues nationales :

L'année 2021 a marqué le 40^e anniversaire de la résolution du Parlement européen sur une charte communautaire des langues et cultures régionales et sur une charte des droits des minorités ethniques. La résolution était relativement courte, mais, à ma connaissance, c'était l'un des premiers cas d'intervention du Parlement dans un tel domaine, invitant les États membres à « [mettre] en œuvre dans ce domaine une politique [spécifique] ».

En effet, les questions linguistiques ont traditionnellement été considérées comme étant étroitement liées à la souveraineté et à l'identité nationales, et donc socialement et politiquement très sensibles dans la plupart des États membres. Par conséquent, tant le législateur que le juge de l'Union ont systématiquement adopté, en matière de régimes linguistiques, une approche plutôt prudente, diplomatique et pragmatique, surtout lorsqu'il s'agissait d'imposer des obligations à cet égard aux États membres (point 1 de ses conclusions).

Il s'agit donc d'un objectif qui peut justifier des restrictions à la liberté d'établissement. Ainsi, la « défense et [la] promotion de la pratique de la

langue officielle d'un État membre » est une restriction qu'il faut mettre en balance avec la protection de la diversité linguistique. Celle-ci est mentionnée à l'article 3-3 du traité UE et dans l'article 22 de la Charte des droits et des libertés fondamentales de l'UE. La Lettonie peut ainsi protéger sa langue nationale en renforçant la pratique par l'ensemble de la population, y compris au niveau universitaire. Néanmoins, cela suppose aussi « qu'une telle obligation soit assortie d'exceptions, assurant qu'une langue autre que la langue officielle puisse être utilisée dans le cadre des formations universitaires » (points 85 et 86 de l'arrêt). Ces exceptions devraient viser les accords internationaux et européens passés par les universités, mais aussi, ce qui ne semble pas être le cas en Lettonie, des « formations ayant trait à la culture et aux langues autres que le letton ». Ce subtil équilibre tient compte de la sensibilité politique de l'affaire pour un État comme la Lettonie, comme de la nécessité de penser la langue nationale dans la diversité des langues officielles de l'UE, au nombre de 24, auxquelles s'ajoutent des langues régionales et minoritaires.

La prudence de la Cour de justice se retrouve dans les mots du traité. Le multilinguisme de l'UE est en effet un non-dit du traité, multilinguisme qui prendra appui sur des textes de droit dérivé. Le traité postule qu'il est rédigé dans un exemplaire unique dans les vingt-quatre langues officielles de l'UE.

La règle langagière du traité n'a visiblement pas été conçue par des philosophes, des linguistes ou des traducteurs. Elle n'est pas l'œuvre de théoriciens. Elle a surgi du besoin de faire sentir à tous les membres de cette aventure audacieuse et sans exemple qu'ils étaient tous de même rang et égaux en droit. (Bellos 2018 : 247 et 248, et les explications de Bruyas 2021 : 80)

Le caractère inédit de l'intégration européenne suppose un respect de ce qui fait l'État. La politique d'éducation de l'UE repose sur la même prudence que celles de la Cour de justice. Cette politique reste lourdement nationale, ce qui empêche ou au moins rend difficile toute coordination des systèmes nationaux d'éducation. L'article 165 TFUE décrit la compétence de l'UE en ces termes : la politique européenne contribue

[...] au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour

le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique. (article 165 TFUE)

La coordination des politiques nationales est donc encouragée et l'UE peut venir appuyer des politiques qui restent nationales. La *ratio* de cette compétence limitée de l'UE consiste en la protection de la diversité culturelle et linguistique.

Le traité d'Aix-la-Chapelle, organisant la coopération entre l'Allemagne et la France, va plus loin que le droit de l'UE, en postulant en son article 10 le rapprochement des systèmes éducatifs. Le mot de « rapprochement » est symptomatique d'une volonté de mieux articuler les politiques allemandes et françaises de l'éducation. Cela peut conduire à aller plus loin que l'article 165 TFUE, en touchant à l'organisation des systèmes éducatifs ou au contenu de certains enseignements.

Ce rapprochement est réalisé grâce à des outils bien connus dans le droit de l'UE et rappelés dans le traité d'Aix-la-Chapelle : la reconnaissance mutuelle des diplômes, la mise en place d'outils d'excellence franco-allemands pour la recherche, la formation et l'enseignement professionnels et les doubles programmes franco-allemands intégrés relevant de l'enseignement supérieur. L'application de ces outils conduit à une meilleure coordination entre les systèmes éducatifs et favorise « la mise en réseau [des] systèmes d'enseignement et de recherche ainsi que de leurs structures de financement » (article 11). Cela existe et doit être poursuivi selon l'article 11 avec l'Université franco-allemande. Cette coordination doit inciter les universités françaises et allemandes à participer à des réseaux d'universités européennes, ce qu'ajoute le traité aux acquis développés dans le secteur éducatif par le traité de l'Élysée et le traité d'Aix-la-Chapelle.

Le traité met en premier dans l'énumération de ces outils de rapprochement un outil spécifique à la frontière franco-allemande : le « développement de l'apprentissage mutuel de la langue de l'autre, à l'adoption, conformément à leur organisation constitutionnelle, de stratégies visant à accroître le nombre d'élèves étudiant la langue du partenaire » (article 10). Cela explique l'article 15, proclamant l'attachement des deux États au bilinguisme dans les territoires frontaliers. Il appartient aux collectivités territoriales, avec le soutien des deux États, d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies appropriées. Cette pratique des langues est également soutenue par des programmes

de l'UE en matière d'éducation et de culture, comme Erasmus+ et Europe créative. La coopération entre les États est ainsi promue, avec des programmes de mobilité ou les capitales européennes de la culture.

Le bilinguisme vise la pratique de l'allemand et du français de part et d'autre de la frontière. Cela peut inclure aussi la pratique de l'alsacien. Dans les Assises du bilinguisme, organisées par la Communauté européenne d'Alsace en juin 2022, la pratique de l'allemand du côté français de la frontière, n'est pas jugée contraire à la pratique de l'alsacien, considérée comme la langue régionale de l'Alsace pour 73 % des Alsaciens sondés pour cette manifestation. Le Recteur de l'académie de Strasbourg de l'époque, Olivier Faron, concluait une des tables rondes en plaidant pour établir un récit des langues en Alsace, permettant de faire cohabiter facilement l'alsacien et l'allemand, et non pas les opposer. On retrouve l'ambition de l'Union européenne à promouvoir l'apprentissage et la visibilité des langues régionales et minoritaires d'Europe.

C'est au fond par cette pratique du bilinguisme comprenant l'alsacien que les citoyens pourront jouer à saute-frontières. Tout comme Tomi Ungerer, auteur et illustrateur né en Alsace en 1931 :

[...] le « rapport à la langue est au centre de toute son œuvre, y compris son œuvre graphique. Il a appris le français [et l'alsacien], en tant que langue maternelle, l'allemand en deux mois avec son frère dans des ouvrages pour enfants, l'anglais en deux ans à l'école, mais cette identité culturelle mixte qui pourrait se rapprocher de celle revendiquée par les écrivains du « Tout-monde » ne s'est pas faite au détriment de sa culture première. Cette revendication linguistique qui irrigue toute son œuvre, y compris dans le dessin – les dessins d'une stub alsacienne, de la charcuterie ou des Alsaciennes en costumes traditionnels en sont quelques preuves –, est parfaitement assumée et elle est le fondement de son envie de parcourir le monde, de son appétit pour les langues et de son enracinement dans l'exil » (Schneider 2024 : 35 et 36).

Bibliographie

Bailleux, A. (2019). Enjeux, jalons et esquisse d'une recherche sur les récits judiciaires de l'Europe. Dans A. Bailleux, E. Bernard, & S. Jacquot (Dir.), *Les récits judiciaires de l'Europe : Concepts et typologie*, tome I. Bruylant, 1-37.

Bailleux, A., Bernard, E., Jacquot, S., & Landenne, Q. (2023). Diffusion, réception et circulation des récits judiciaires en Europe. Dans A. Bailleux, E.

Bernard, & S. Jacquot (Dir.), *Les récits judiciaires de l'Europe : Diffusion, réception et coproduction*, tome III. Bruylant, 3-21.

Beck, J. (2014). Introduction. Dans *Vivre et penser la coopération territoriale en Europe*, vol. 6, *Vers une cohésion territoriale ?*. Steiner-Verlag, 37-40.

Bellos, D. (2018). *La traduction dans tous ses états ou Comment on inventa l'arbre à vodka et autres merveilles*. Essais Flammarion.

Berrod, F. (2019). Le récit judiciaire de la frontière dans le marché intérieur : un non-dit pour un non-lieu. Dans A. Bailleux, E. Bernard, & S. Jacquot (Dir.), *Les récits judiciaires de l'Europe : Concepts et typologie*, tome I. Bruylant, 211-228.

Berrod, F. (2020). L'Union européenne et la Covid-19 ou le réarmement des frontières. *Revue Europe*, Chronique n°9.

Berrod, F. (2022). L'architecture des frontières dans l'Union européenne au travers des lunettes du juriste. Dans *Frontières, acteurs et représentations d'Europe (FARE), Mélanges en l'honneur de S. Schirrmann*. Peter Lang, 41-63.

Berrod, F., & Chovet, M. (2021). Le traité d'Aix-la-Chapelle et les zones économiques bilatérales : institutionnaliser la coopération transfrontalière ou potentialiser le dumping réglementaire ? Dans *La coopération transfrontalière après la pandémie*. Peter Lang, 265-283.

Berrod, F., & Wassenberg, B. (2021). La coopération transfrontalière, maillon vital de la politique de santé de l'UE. *Revue des affaires de l'UE*. Bruylant, 323-334.

Brunet-Jailly, E. (2018). Borders and Border Disputes in the European Union. Dans *Castle-talks on Cross-Border Cooperation. Fear of Integration? The Pertinence of the Border*. Steiner-Verlag, 85-103.

Bruyas, P. (2024). Le multilinguisme de l'UE : étude d'un modèle de l'intégration. Thèse soutenue en 2023 et en cours de publication. Bruylant.

Bruyas, P. (2021). Le récit de l'union dans la diversité au prisme du multilinguisme du droit européen. Dans A. Bailleux, E. Bernard, & S. Jacquot (Dir.), *Les récits judiciaires de l'Europe : Dynamiques et conflits*, tome II. Bruylant, 79-87.

Ceccorulli, M. (2019). Back to Schengen: The Collective Securitisation of the EU Free-Border Area. *West European Politics*, 42. Bruylant, 302-322.

Bussière, E., & Maes, I. (2019). Towards Economic and Monetary Union. Dans *The European Commission 1986-2000. History and Memories of an Institution*. Office of Publications of the EU, 229-252.

Dumont, H. (2022). Le Covid-19 : quels défis pour les États et l'Union européenne ? *Essais*. Bruylant.

Furst, B. (2020). Frontières, limites et environnement en Alsace aux XVIIe et XVIIIe siècles. *Source(s) — Arts, Civilisation et Histoire de l'Europe [En ligne]*, 17, 17, 55-75. Consulté le 4 octobre 2024. [<https://www.ouvroir.fr/sources/index.php?id=114>].

Mezzadra, S., & Neilson, B. (2019). *La frontière comme méthode ou la multiplication du travail*. Editions de l'Asymétrie.

Reitel, B. (2022). Un monde de frontières ? *Bulletin de l'association de géographes français*. Bruylant, 3-10.

Sassen, S. (2009). *La globalisation. Une sociologie*. Gallimard.

Schneider, A. (2024). Tomi Ungerer saute-frontières, une enfance alsacienne plurilingue. Dans *L'enfant plurilingue en littérature*. Éditions des archives contemporaines, 25-38.

Schuman, R. (2019). *Pour l'Europe*. Réédité par les éditions Marie B., *Lignes de repères*. Bruylant, 6ème édition.

Stark, H. (2019). Le traité d'Aix-la-Chapelle : promesse de convergence pour un couple divisé. *Politique étrangère*. Bruylant, 73-86.

Ullestad, A. (2020). Les frontières extérieures de l'Union européenne ; étude de l'internationalisation du marché intérieur. L'Harmattan.

Ullestad, A. (2018). Protecting the Security of the EU through its External Borders. Dans *Castle-talks on Cross-Border Cooperation. Fear of Integration? The Pertinence of the Border*. Steiner-Verlag, 219-239.

Wassenberg, B. (2020). The Schengen Crisis and the End of the Myth of Europe Without Borders. *Borders in Globalization Review*. Bruylant, 30-39.

Wassenberg, B., & Schirmann, S. (2019). Political Culture and Dynamics of the European Parliament, 1979-1989. *European Research Service of the European Parliament*. Bruylant.

3. Erziehung und Bildung – ein grenzüberschreitender Rückblick, aus dem wir Lehren ziehen?

10.5281/zenodo.14245451

ANEMONE GEIGER-JAILLET

Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Parole)

Résumé

L'éducation bilingue dans le Rhin Supérieur évolue dans un contexte transfrontalier où les systèmes éducatifs et les cultures linguistiques de la France, de l'Allemagne et de la Suisse se rencontrent, et parfois s'opposent. Depuis les années 1990, des initiatives comme le cursus intégré pour la formation des enseignants du premier degré, le master trinational ou encore le récent master bilingue pour le second degré, visent à former des enseignants aptes à évoluer dans un environnement bilingue. Cependant, ces programmes, soutenus par l'Université franco-allemande, subissent souvent un cycle récurrent de lancement, succès, puis interruption ou arrêt, reflétant les tensions entre objectifs pédagogiques partagés et politiques nationales divergentes. La frontière, à la fois barrière et espace d'interaction, complexifie la mise en œuvre de ces projets.

Malgré ces défis, la diversité linguistique du Rhin Supérieur, reflet d'identités nationales fortes, offre une opportunité unique pour promouvoir les échanges interculturels. Des initiatives comme le programme « Euregio-Lehrer » ou des modules axés sur l'enseignement bilingue témoignent d'une coopération interrégionale croissante, bien que des obstacles administratifs et financiers subsistent. Par ailleurs, la création de ressources pédagogiques bilingues contribue à renforcer ces interactions éducatives. Toutefois, les représentations sociales des langues continuent de freiner l'ouverture au bilinguisme, mettant en évidence la nécessité d'une pédagogie adaptée.

Pour pérenniser ces initiatives, un cadre institutionnel stable et une reconnaissance officielle sont essentiels afin d'ancrer durablement cette vision éducative transfrontalière.

1. Zur Bedeutung des Begriffs Grenzen und Grenzraum...

Zahlreiche Projekte verdeutlichen die komplexen Wechselwirkungen zwischen geografischen Grenzen, sprachlicher Vielfalt und interkulturellen Begegnungen. Grenzen sind nicht nur geografische Markierungen, sondern auch kulturelle und sprachliche Barrieren, die zugleich Hindernis und Chance sein können. In der Fremdsprachendidaktik wird diese Barriere häufig als Potenzial für interkulturelle Begegnungen interpretiert, ein Aspekt, der sich besonders im deutsch-französischen Grenzraum exemplarisch untersuchen lässt.

Sprache dient als Brücke für kulturellen Austausch, kann aber ebenso trennend wirken, vor allem, wenn sie als Symbol nationaler Identität verstanden wird. In Grenzregionen wie der *Moselle* und dem Saarland sind sprachliche Unterschiede tief in der Geschichte und Politik verwurzelt. Die Definition und Abgrenzung von Sprachen und Dialekten erfolgt dabei oft durch politische Entscheidungen, die nicht selten die Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt prägen.

1995 wurde in einer Analyse des Saar-Lor-Lux-Raums gezeigt (veröffentlicht Geiger-Jaillet 2001), dass es keine klaren geografischen Grenzen für diese Region gibt. Die kleinste Definition des Grenzraums umfasst nur wenige Kilometer beiderseits der Grenze zwischen dem Saarland und dem *Département Moselle*, oft im Kontext von Pendlerströmen. Eine mittlere Definition bezieht Rheinland-Pfalz bis Trier und die Westpfalz ein, während die weiteste Auslegung ganz Lothringen, Luxemburg, das Saarland, Rheinland-Pfalz und die *Wallonie* einschließt. Diese geografischen Definitionen variieren je nach Thema und Institution. Geiger-Jaillet zeigte ferner auf, wie eng sprachliche Ausdrücke mit ihrer soziokulturellen Determinierung verbunden sind. Ihre pragmlinguistische Analyse zur denotativen und konnotativen Bedeutung des Begriffs Saar-Lor-Lux liefert wertvolle Einsichten für die Grenzforschung, insbesondere im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation und Identität in Grenzregionen (cf. Geiger-Jaillet 1997).

Die Gründung des Sprachenrats Saar durch den Romanistikprofessor Albert Raasch markierte einen Meilenstein. Als erster Sprachenrat in Deutschland brachte er Institutionen aus Kultur, Politik und Wirtschaft des Saarlands in den Dialog und knüpfte Verbindungen zu Bildungseinrichtungen. Nach einer Reihe von Ringvorlesungen entstand der *Wegweiser zur Zweisprachigkeit im deutsch-französischen Alltag* (Groß, Hamard & Raasch 1996), um Zweisprachigkeit aus dem

akademischen Raum heraus breiter in der Bevölkerung zu verankern. Selbst wenn im Saarland nie Französisch gesprochen wurde (mein eigener Vater aber z.B. zur Saarzeit – 1945-55 – sein Jurastudium komplett auf Französisch in Saarbrücken absolvierte), hat dies letztlich 2014 zur Frankreich-Strategie der Ministerin Kramp-Karrenbauer geführt, das Saarland bis 2050 zweisprachig zu machen. Es handelt sich um eine Mehrsprachigkeitsstrategie im Rahmen einer langfristigen Ausrichtung des Landes auf Frankreich, Europa und die frankophone Welt, die einen klaren politischen Willen ausdrückt, auch wenn Verzögerungen in der Umsetzung zu erwarten sind. Im November 2024 fand sogar ein vom Sprachenrat Saar organisiertes Symposium statt, nur auf Französisch ².

Sowohl das Saarland mit seiner Frankreich-Strategie als auch Lothringen mit der Deutschland-Strategie unterstreichen die Bedeutung des bilingualen Unterrichts zur Förderung der Sprachkompetenzen. Im Saar-Lor-Lux-Raum treten die Herausforderungen der Zweisprachigkeit besonders deutlich bei den Dialekten zutage: Im Moselgebiet wird Rheinfränkisch, als „Lothringer Platt“ bekannt, neben dem Französischen gesprochen. Im Saarland existieren zwei Varianten (rhein- und moselfränkische Dialekte), die unter dem Begriff „Saarländisch“ zusammengefasst werden, jedoch vor allem außerhalb akademischer und politischer Kontexte Verwendung finden. Eine besondere Aufwertung erfuhr der moselfränkische Dialekt in Luxemburg, als er 1984 neben Deutsch und Französisch zur Nationalsprache erhoben wurde. Dieser Schritt stärkte seine Bedeutung erheblich: Heute wird der Dialekt in allen Lebensbereichen genutzt, sowohl von der einheimischen Bevölkerung als auch von Zugezogenen.

Grenzüberschreitende Projekte wie der frühe Fremdsprachenunterricht, Schüleraustausche und Lehreraustausche fördern nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern auch das kulturelle Verständnis zwischen den Partnerregionen. Ein interkultureller Schulkalender bietet hier unterstützendes didaktisches Material für den Austausch im Unterricht. Können wir also mit Raasch (2005) festhalten, dass „Grenzkompetenz ein Weg nach Europa“ ist?

Die von Albert Raasch entwickelte Grenzdidaktik legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung der Nachbarsprache und den

² *Frontières linguistiques, frontières culturelles ? Explorations récentes des interactions multidimensionnelles. 12-13 novembre 2024, Saarbrücken.*

interkulturellen Austausch. Ziel ist dabei eine enge Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen. In Kooperation mit internationalen Partnern wie dem Fremdspracheninstitut des Europarats und dem Goethe-Institut wurde das Projekt „Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen“ ins Leben gerufen. Raasch (2003) hebt hervor, dass interkulturelle Begegnungen besonders wirkungsvoll sind, wenn sie frühzeitig im Bildungssystem verankert werden. Allerdings erfordern solche Initiativen erhebliche Anstrengungen, um strukturelle und finanzielle Hürden zu überwinden und den langfristigen Austausch zu sichern.

Schwarz (2004) bestätigt diese Beobachtung anhand der deutsch-niederländischen Grenzregion. Auch im deutsch-dänischen Grenzraum werden ähnliche Ansätze verfolgt: Im Mai 2022 fand z.B. in Roskilde (im südlichen Dänemark) die Abschlusskonferenz des Projekts „KursKultur 2.0 – Nachbarsprachen“ statt. Dabei kamen Lehrkräfte und Studierende aus dem deutsch-dänischen Sprachraum zusammen, inspiriert von den Konzepten der Grenzsprachendidaktik, denn sowohl im Norden Deutschlands als auch im Süden Dänemarks sind Deutsch und Dänisch jeweils fester Bestandteil des regulären Unterrichts.

Das 2010 erschienene Buch *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen* (Geiger-Jaillet) rückt innovative Sprachlernprojekte in den Mittelpunkt, wie etwa die deutsch-tschechischen „Versöhnungsschulen“ an der bayerischen Grenze. Anders als das geographisch orientierte Werk über den Oberrhein (Geiger-Jaillet 2007) fokussiert die Publikation von 2010 die deutsche Sprache als verbindendes Element. Die Beiträge stammen von Autoren aus Polen, der Schweiz, Belgien, den Niederlanden und Tschechien, die im Comenius-Expertennetzwerk „Languages and Borders“ (LAB) aktiv sind.

Die 2008 erschienene Publikation *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen* von Blahak und Piber liefert eine umfassende Bestandsaufnahme zur Sprachsituation in Grenzgebieten. Doch wie ist die Lage im deutsch-französischen Grenzgebiet Oberrhein rund 45 Jahre nach dem Élysée-Vertrag? Könnte der Oberrhein als Modell für andere Grenzregionen und die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in Europa dienen? Die Artikel in diesem Sammelband untersuchen exemplarisch die Potenziale und Herausforderungen der Kooperation in einer Region, die sich aus der Pfalz, Baden, Basel, der Nordwestschweiz und dem Elsass zusammensetzt.

2. Grenzen und Schulbildung – Kontakt und Konflikt

Der Kontakt zwischen Sprachen und Grenzen führt zwangsläufig zu Spannungen, da unterschiedliche kulturelle, politische und soziale Realitäten aufeinandertreffen. Hans Peter Nelde wies bereits 1987 darauf hin, dass Sprachkontakt, insbesondere in mehrsprachigen Grenzregionen, häufig sowohl sprachliche als auch soziale Konflikte hervorruft. In seiner renommierten Reihe *Contact et Conflit Linguistique* analysierte er die komplexen Dimensionen des Sprachkontakts und die damit verbundenen Herausforderungen im Detail.

Über dreißig Jahre später offenbarte die Pandemie neue Probleme, insbesondere in den Grenzregionen Europas, wo der Alltag stark von der Freizügigkeit über nationale Grenzen hinweg geprägt ist. Zwei reale Begebenheiten verdeutlichen dies eindrücklich:

1. Von einem Tag auf den anderen wurden die Schulen in Saarbrücken für alle Schüler aus dem *département Moselle* geschlossen.

2. Innerhalb von nur 15 Minuten wurden Staatsanwälte in Offenburg, die während der ersten Covid-Welle in Strasbourg lebten, „zwangsbeurlaubt“. Sie durften keine Unterlagen aus ihren Büros mitnehmen, und ihre Rückkehr an den Arbeitsplatz blieb wochenlang ungewiss.

Diese Beispiele verdeutlichen ein zentrales Spannungsfeld: Das etablierte Narrativ der nationalen Grenze, das oft als trennend wahrgenommen wird, steht dem Narrativ der Grenze als Lebens- und Verbindungsraum gegenüber – ein Raum, der für viele Menschen in Grenzregionen zum Alltag gehört und zugleich als europäisches Modell zur Regulierung der Freizügigkeit dient. Die Pandemie hat diese beiden Perspektiven auf die Grenze in einen konfliktreichen Fokus gerückt und grundlegende Fragen zur Funktionsweise sowie zur Zukunft dieses Modells aufgeworfen.

Die Situation in den Dörfern der *Moselle* verdeutlicht eindrucksvoll, wie eng wirtschaftliche und soziale Realitäten in Grenzregionen miteinander verwoben sind. Viele Menschen entscheiden sich aufgrund niedrigerer Baukosten für ein Leben in Frankreich, während sie zur Arbeit nach Deutschland pendeln. Ihre Kinder besuchen häufig Schulen im Nachbarland, was jedoch zu erheblichen finanziellen und administrativen Herausforderungen führt.

Ein markantes Beispiel ist die Forderung saarländischer Gemeinden, von in Frankreich lebenden Eltern ein Schulgeld von 500 bis 1000 Euro pro Monat zu erheben, um die Kosten für die Bildungsfinanzierung auszugleichen. Dieser fehlende zwischenstaatliche Mechanismus zur Kostenverteilung stellt eine Belastung für viele Familien dar. Ähnlich problematisch zeigte sich die Situation am Kehler Gymnasium in Baden-Württemberg: In den 2000er Jahren wurden Schüler aus Straßburg nur unter der Bedingung aufgenommen, dass die Klassengröße von 34 nicht überschritten wurde. Manche Eltern aus Straßburg suchten jedoch kreative Wege, diese Regel zu umgehen, indem sie ihre Kinder unter gemeldeten Adressen bei Freunden in Kehl einschrieben.

Diese Beispiele werfen ein Schlaglicht auf die komplexen Herausforderungen, die durch die enge Verflechtung von Lebens- und Arbeitsräumen in Grenzregionen entstehen, und unterstreichen die Notwendigkeit von zwischenstaatlichen Vereinbarungen zur finanziellen und organisatorischen Entlastung.

Das Buch *Lehren und Lernen in einer Grenzregion Oberrhein* (Geiger-Jaillet 2007) beleuchtet im historischen Rückblick, wie im Oberrheingebiet neben den Hochsprachen auch regionale Dialekte wie das Elsässische eine wichtige Rolle spielen. Zehn Jahre nach der Veröffentlichung des Werks haben sich die Bemühungen, das Elsässische stärker in den Schulunterricht einzubinden, deutlich weiterentwickelt. Ab 2017 wurde Elsässisch zunächst in einigen Vorschulklassen der ABCM-Zweisprachigkeits-Schulen als Kommunikationssprache für ein bis zwei Halbtage pro Woche eingeführt. Bis 2024 hat sich dieses Modell in den 13 Schulen des Netzwerks zu einer Teilimmersion ausgeweitet: Dort werden Elsässisch und Deutsch jeweils 12 Stunden pro Woche in den Vorschulklassen für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren unterrichtet (vgl. Geiger-Jaillet & Schlemminger 2023), eine Übersicht der Schulstandorte findet sich auf der Homepage des Vereins³.

Auch an öffentlichen Schulen wird seit dem Schuljahr 2023/24 Elsässisch in vier Vorschulklassen neben Deutsch und Französisch angeboten, was die Mehrsprachigkeit im Alltag weiter stärkt.

Die Beiträge von 2007 unterstreichen zudem, wie sich die Lehrerbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz

³ <http://www.abcmzwei.eu/carte-des-ecoles/>

zunehmend internationalisiert hat. Lehrkräfte können heute grenzübergreifend und mehrsprachig ausgebildet werden (s.u.), häufig mit der Möglichkeit, Doppeldiplome zu erwerben. Dies qualifiziert sie für den Unterricht an bilingualen Schulen und eröffnet neue Perspektiven für eine grenzübergreifende Bildungslandschaft. Solche Entwicklungen fördern nicht nur die Mehrsprachigkeit, sondern geben auch Familien Einblicke in die Bildungssysteme der Nachbarländer und stärken den interkulturellen Austausch in der Region Oberrhein.

Nach Kliewer (2006) bildet der gerade der Raum zwischen Elsass und Pfalz eine hybride Zone, in der neue kulturelle Identitäten entstehen. Ihr Konzept des *Third Space* beschreibt einen Übergangsraum zwischen zwei Kulturen, in dem Begegnungen und Vermischungen neue Formen von Identität hervorbringen. Dieses Konzept weist Parallelen zum Begriff der *Third Culture Kids* auf, der Kinder beschreibt, die zwischen der Kultur ihrer Eltern und derjenigen ihres Geburtslandes aufwachsen und dabei eine eigenständige, hybride Identität entwickeln. Ein anschauliches Beispiel liefert Preud'homme (2015) mit marokkanischen Kindern, die in Italien geboren wurden und später in Frankreich leben. Diese Kinder bewegen sich nicht nur zwischen verschiedenen kulturellen Welten, sondern erleben auch eine Mobilität, die keine Perspektive auf eine Rückkehr in das Ursprungsland ihrer Familie bietet. Solche Erfahrungen zeigen, wie Migration und kulturelle Überschneidungen zu einer dynamischen Identitätsbildung führen, die klassische Vorstellungen von kultureller Zugehörigkeit herausfordert.

3. Erziehung, Bildung, Staatsgrenzen und individuelle Schicksale

Bereits weiter oben wurde die Frage aufgeworfen, ob es eine besondere Art des Unterrichtens in Grenzregionen gibt. Johann Heinrich Pestalozzis Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ legt nahe, dass der Unterricht lokal und regional verankert sein sollte. Dies erklärt, warum in Deutschland jedes Bundesland eigene Bildungs- und Kultusministerien hat. Während in Hamburg das Wissen über Sturmfluten eine zentrale Rolle spielt, ist in Bayern der Umgang mit Lawinengefahr Bestandteil des Unterrichts.

In Frankreich hingegen sind der Unterricht und die Lehrpläne traditionell national geregelt und stark zentralisiert. Erst in jüngerer Zeit berücksichtigt die Lehrerbildung regionale Besonderheiten, etwa durch die Einführung von rund zwanzig Stunden spezifischer Inhalte pro

Studienjahr in den neuen Masterstudiengängen MEEF (*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*). Diese Beispiele verdeutlichen, wie unterschiedlich Bildungsansätze in Europa umgesetzt werden und dass ein einheitlicher europäischer Bildungsraum noch in weiter Ferne liegt. Dies ist nicht zuletzt auf die historisch gewachsene Vielfalt der Schulsysteme und die unterschiedlichen Definitionen von Bildungszielen zurückzuführen, die ihre Wurzeln in den Entwicklungen vor über 150 Jahren haben.

Das deutsche Bildungskonzept hat tiefgreifende philosophische Wurzeln und ist eng mit der Idee der individuellen Selbstverwirklichung verknüpft, die von den Idealen des Protestantismus und der Aufklärung inspiriert ist. Wilhelm von Humboldt prägte das Konzept einer Bildung, die auf die ganzheitliche Entfaltung der individuellen Fähigkeiten abzielt. Im Protestantismus wird die Entwicklung der eigenen Talente als Pflicht angesehen, verbunden mit der Verantwortung, diese Fähigkeiten der Gesellschaft zugutekommen zu lassen – sei es durch Musik, sportliche Leistungen oder andere Beiträge.

In Deutschland liegt der Fokus auf Selbstüberwindung und innerer Freiheit, während in Frankreich, wo Freiheit stärker durch äußere Strukturen definiert wird, die Weitergabe von Wissen im Mittelpunkt steht (Dumont 1991). Die Erwachsenenbildung, insbesondere an den Volkshochschulen, betont in Deutschland die berufliche und persönliche Entwicklung, wobei die individuelle Entfaltung im Vordergrund steht und nicht ausschließlich der berufliche Aufstieg (Geiger-Jaillet 1997).

In Frankreich, dessen Bildungssystem stark durch den Katholizismus geprägt ist, liegt der Schwerpunkt traditionell stärker auf der Vermittlung von Wissen als auf der Förderung individueller Kompetenzen. Dieser Unterschied spiegelt die unterschiedlichen kulturellen und philosophischen Perspektiven wider, die die Bildungssysteme beider Länder historisch geprägt haben.

4. Grenzüberschreitende Schüler

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie manche Schüler täglich Staatsgrenzen überschreiten, sei es aus eigenem Antrieb, oder weil das Nachbarland Bildungsangebote bereithält, die im eigenen Land fehlen. Kapitel 5 widmet sich anschließend den Gründen, warum auch Lehrkräfte auf tägliche Mobilität oder das sogenannte *School Hopping* setzen.

Grenzüberschreitende Schüler sind zum Forschungsgegenstand in verschiedenen Grenzregionen geworden, etwa zwischen Deutschland und Belgien, Deutschland und Frankreich, Frankreich und Luxemburg oder Serbien und Ungarn. Dieses Phänomen, das Parallelen zu den traditionellen Pendlerströmen aufweist, wird seit den frühen 2000er Jahren von Geographen sowie dem französischen Netzwerk der Soziolinguistik intensiv untersucht. Es eröffnet großes Potenzial für innovative bi- oder mehrsprachige Schulmodelle, wird jedoch nicht immer von Schulen, Lehrkräften, Eltern und Behörden als kultureller und sprachlicher Gewinn wahrgenommen. Vielmehr spiegelt es die Herausforderungen wider, die mit der Integration unterschiedlicher Bildungs- und Sprachkulturen in einem gemeinsamen Raum verbunden sind.

Es gibt sowohl nationalgrenzüberschreitende Schülerströme als auch solche innerhalb eines Landes, beide können mit oder ohne Sprachwechsel einhergehen. Beispiele für grenzüberschreitende Bewegungen ohne Sprachwechsel lassen sich etwa zwischen Genf (Schweiz) und Frankreich sowie zwischen Lille (Frankreich) und Belgien beobachten, wo frankophone Schüler auf beiden Seiten der Grenze pendeln. Häufiger sind jedoch Schülerströme mit Sprachwechsel, welche die Vielschichtigkeit der Bildungslandschaften in Grenzregionen unterstreichen. Dazu gehören etwa Bewegungen von Luxemburg nach Wallonien (Belgien) und Frankreich, von den Niederlanden nach Deutschland (vgl. Schwarz 2004), von Tschechien nach Deutschland sowie vom *Département Moselle* ins Saarland oder wechselseitig zwischen dem Elsass und Baden-Württemberg. Die Gründe für diese Mobilitäten, auf die weiter unten eingegangen wird, sind Gegenstand zahlreicher Publikationen seit über zwanzig Jahren.

Jori (2006) untersuchte in ihrer Promotionsschrift im Fach Geographie die grenzüberschreitende schulische Mobilität in der Region Szeged. Babault & Puren (2007) widmeten sich der grenzüberschreitenden Schulbildung in verschiedenen Euroregionen, darunter auch im flämischen Sprachraum. Geiger-Jaillet stellte bereits 2005 die Frage, ob aus diesen Schülerströmen grenzüberschreitende Schulregionen entstehen könnten. Einige Schulen fungieren heute als Vorreiter für solche Entwicklungen. So nehmen beispielsweise Schulen in Le Perthus (Frankreich) und El Portús (Nordkatalonien) sowie die deutsch-französischen Gymnasien in Strasbourg, Freiburg und Saarbrücken oder die Europaschule in Strasbourg Schüler aus beiden Ländern auf. Trotz

dieser vielversprechenden Ansätze bleibt die individuelle grenzüberschreitende Mobilität gering. Hinzu kommt, dass Migrationsbewegungen sowie die Covid-Pandemie diese Mobilität zusätzlich eingeschränkt haben.

Die zweite Form der Schülermobilität betrifft den innerstaatlichen Schulwechsel, der in einigen Fällen mit einem Sprachwechsel verbunden ist. Dies ist beispielsweise in der Schweiz der Fall, wo Schüler zwischen deutsch- und französischsprachigen Regionen wechseln. Innerhalb einsprachiger Gebiete erfolgt die Mobilität hingegen ohne Sprachwechsel, etwa innerhalb von Gemeinden eines Bundeslandes. In solchen Fällen findet ein Finanzausgleich zwischen der Wohn- und der Schulgemeinde statt. Diese Form der Mobilität existiert auch zwischen Bundesländern, beispielsweise von Bayern oder Rheinland-Pfalz nach Hessen, wenn Schüler vermeiden möchten, im Abitur zwei Fremdsprachen belegen zu müssen. Ebenso überschreiten Schüler in Frankreich an den Grenzen der *départements* administrative Grenzen, etwa wenn das nächstgelegene *lycée* nur vier Kilometer entfernt liegt, jedoch zu einem anderen *département* gehört. In solchen Fällen ist eine offizielle Genehmigung erforderlich, um den Schulbesuch zu ermöglichen.

4.1 Freiwilliger, täglicher Grenzübertritt

Einige Schüler verlassen freiwillig täglich ihr Heimatland, um das Bildungssystem des Nachbarlandes zu nutzen, da sie oder ihre Eltern mit dem eigenen Schulsystem unzufrieden sind. Eine Studie von Geiger-Jaillet und Denni (2002) zeigte für den Grenzraum Kehl-Strasbourg, dass im Jahr 2001 täglich 132 Schüler offiziell von Frankreich nach Deutschland pendelten, während 77 Schüler den umgekehrten Weg wählten. Diese Zahlen spiegeln ein Phänomen wider, das in nationalen Statistiken oft unberücksichtigt bleibt.

Die Umfrage zeigte, dass der Hauptgrund für diesen Schulwechsel nicht das Erlernen der Schulsprache war, sondern das andere Bildungssystem. Für deutsche Schüler, die nach Strasbourg wechseln, spielt die Wahrnehmung des französischen Schulsystems als „besser“ eine zentrale Rolle – aus pädagogischen und strukturellen Gründen. (Berufstätige) Eltern schätzen insbesondere die Qualität und Disziplin des Unterrichts sowie den Ganztagsunterricht. Mit langen Betreuungszeiten, Kantinen und Horteinrichtungen bis in die Abendstunden bietet das französische System praktische Vorteile, die bereits ab dem Kindergartenalter greifen. Darüber hinaus überzeugt Strasbourg durch

ein reichhaltigeres Angebot an internationalen und bilingualen Schulprofilen, die das Sprachenlernen und die interkulturelle Öffnung fördern – ein Angebot, das in Kehl und Umgebung weniger ausgeprägt ist.

Umgekehrt bevorzugen in Frankreich lebende Eltern das deutsche Schulsystem wegen seiner kindgerechteren Ausrichtung, der geringeren Leistungsorientierung und der Abkehr vom stark verbreiteten Frontalunterricht. Auch die stärkere Förderung sozialer Kompetenzen sowie die Möglichkeit für Kinder, nachmittags Hobbys nachzugehen, werden geschätzt. Manche Eltern entscheiden sich zudem für deutsche Schulen, weil ihre Kinder bereits an das deutsche Bildungssystem gewöhnt sind.

Neben dem dauerhaften Schulbesuch bieten zeitlich begrenzte Austauschprogramme eine weitere Möglichkeit, internationale Erfahrungen zu sammeln. Schüler der *Académie de Strasbourg* haben die Gelegenheit, zwischen zwei und zwölf Wochen in grenznahen oder auch weiter entfernten deutschsprachigen Regionen zu verbringen.

Ein besonders intensives Austauschformat ist das Voltaire-Programm, das einen sechsmonatigen Aufenthalt in Deutschland vorsieht, gefolgt von einem Gegenbesuch des deutschen Partnerschülers in Frankreich. Dieses Programm ermöglicht den Teilnehmenden nicht nur das Eintauchen in die Sprache, sondern auch ein tiefes Verständnis der Kultur und des Alltagslebens im Nachbarland. Weitere Informationen dazu sind auf der Internetseite der *Académie de Strasbourg* verfügbar.

4.2 Gezwungener Grenzübertritt: Flucht in ein anderes Schulsystem

In diesem Abschnitt werden die Gründe beleuchtet, die Schüler dazu bewegen, in ein anderes Bundesland oder sogar in einen anderen Nationalstaat zu wechseln. Einer der häufigsten Beweggründe ist die Vermeidung höherer schulischer Anforderungen, insbesondere im Bereich der Fremdsprachen. In den meisten deutschen Bundesländern, insbesondere in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, sind zwei Fremdsprachen für das Abitur verpflichtend: Eine Fremdsprache muss durchgehend von der Mittelstufe bis zum Abitur belegt werden, während die zweite Fremdsprache in der Regel ab der Sekundarstufe I hinzukommt. In Hessen oder Rheinland-Pfalz hingegen reicht häufig eine einzige Fremdsprache aus, um die Abituranforderungen zu erfüllen. Diese Unterschiede veranlassen manche Schüler, in diese Bundesländer zu

wechseln, um die zweite Fremdsprache zu umgehen – ein Schritt, den man als „Schulflucht“ bezeichnen könnte.

Ein weiterer bedeutender Grund für den Schulwechsel sind medizinische Bedürfnisse. Laut einem Bericht des französischen Rechnungshofs von 2018 besuchen etwa 1500 Kinder mit Autismus oder anderen Handicaps Schulen in Belgien. Dort bieten spezialisierte Einrichtungen oft eine bessere Anpassung an die individuellen Bedürfnisse dieser Schülergruppe als vergleichbare Einrichtungen in Frankreich. Der französische Staat hat daher ein Abkommen mit Belgien geschlossen und übernimmt die Kosten für diese Schulbesuche. Trotz zusätzlicher Herausforderungen wie der Unterbringung in Internaten und unterschiedlicher Ferienregelungen entscheiden sich viele französische Eltern bewusst für belgische Schulen, da diese eine umfassendere Unterstützung und Betreuung für ihre Kinder gewährleisten.

Ein Schulwechsel von Luxemburg nach Lothringen erfolgt häufig aus anderen Beweggründen. Neben den Unterschieden in der Schulkultur – das luxemburgische Bildungssystem folgt dem germanischen Modell mit Differenzierung ab Sekundarstufe 1 und Halbtagsunterricht, während das französische System Ganztagsbetreuung bietet – spielt die Sprachpolitik eine entscheidende Rolle. In Luxemburg sind Schüler verpflichtet, dreisprachige Anforderungen in Luxemburgisch, Deutsch und Französisch bis zur Hochschulreife zu erfüllen. Besonders Kinder der großen portugiesischen Einwanderergruppe haben oft Schwierigkeiten mit Deutsch als Schul- und Bildungssprache. Um dennoch einen Schulabschluss zu erreichen, wechseln viele ab dem *collège* oder spätestens dem *lycée* in ein französisches Internat. Dort entfallen die Anforderungen an Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache, und das Schulsystem bietet diesen Schülern eine Alternative, die ihnen bessere Erfolgchancen ermöglicht.

5. Grenzüberschreitende Lehrkräfte

Auch das Thema grenzüberschreitender Lehrkräfte, die in einem Land arbeiten und im Nachbarland wohnen, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Eine erste Untersuchung zur Mobilität solcher Lehrkräfte im Grenzraum zwischen Elsass und Baden wurde 2001 vom Lehrerbildungsinstitut IUFM d'Alsace (Geiger-Jaillet) durchgeführt und lieferte wertvolle Impulse für die Entwicklung grenzüberschreitender Bildungsmodelle. Auch andere Studien mit den englischen

Schlüsselwörtern *Language and borders*, *Language across borders* etc. zeigen, dass innovative Bildungsansätze, die auf die spezifischen Bedürfnisse von Lehrkräften und Schülergruppen in Grenzregionen zugeschnitten sind, ein großes Potenzial besitzen. Dabei lassen sich drei Formen der Mobilität von Lehrkräften unterscheiden: nationaler Austausch, grenznaher Austausch und das sogenannte *School Hopping*, bei dem Lehrkräfte regelmäßig zwischen den Schulsystemen verschiedener Länder pendeln.

Beim nationalen Lehreraustausch (*échange national*) können französische Grundschullehrer sich über die hierarchischen Strukturen ihres Landes bewerben, um ein Jahr lang in deutschen Städten wie Leipzig, Berlin oder Saarbrücken, aber auch in kleineren Gemeinden verschiedener Bundesländer zu unterrichten. Die Finanzierung erfolgt durch das französische Bildungsministerium und das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW). Während des Austauschs erhalten die Lehrkräfte weiterhin ihr Gehalt aus Frankreich sowie eine einmalige Auslandsprämie in Höhe von 5000 Euro. Die maximale Dauer des Austauschs beträgt zwei Jahre. Dieselben Regelungen gelten auch für deutsche Lehrkräfte, die im Gegenzug an französischen Schulen unterrichten.

Der grenznahe Lehreraustausch (*échange de proximité*) ermöglicht es Lehrkräften, grenznah ihre Stelle mit einem Kollegen aus dem Nachbarland zu tauschen, ohne jedoch ihre Anstellung oder ihren Wohnsitz aufzugeben. Die ursprüngliche Stelle wird für die Dauer des Austauschs – maximal zwei Jahre – freigehalten. Beide Lehrkräfte bleiben in ihrem jeweiligen Heimatland angestellt und unterrichten in ihrer Muttersprache, was den organisatorischen Aufwand gering hält und gleichzeitig den interkulturellen Austausch in Grenzregionen fördert.

Der Begriff *School Hopping* wurde erstmals 1996 verwendet, als eine Schule in Lüttich und eine Schule in Aachen im Rahmen des Deutsch- und Französischunterrichts zwei ihrer Sprachlehrkräfte austauschten. Die Schüler profitierten dabei nicht nur von der ausländischen Lehrperson, sondern auch von einem intensiveren Zugang zur Sprache und Kultur der Nachbarn durch den direkten Austausch mit der Partnerklasse. Heute bezeichnet *School Hopping* grenzüberschreitende Mobilität sowohl von Schülern als auch von Lehrkräften. Das Konzept umfasst zeitlich begrenzte Einsätze, beispielsweise für ein Semester oder für einzelne Module, und geht über den regulären bilingualen Unterricht hinaus. Ziel

ist es, den interkulturellen Austausch zu fördern und den Unterricht durch authentische Begegnungen mit der Nachbarkultur zu bereichern.

Grenzüberschreitende Lehrkräfte stehen häufig vor erheblichen Schwierigkeiten bei der Anerkennung ihrer Qualifikationen. So kann eine deutsche Grundschullehrkraft zwar in Frankreich tätig werden, wird jedoch nur als *vacataire* (Hilfskraft) mit geringerer Bezahlung eingestellt, sofern sie in Deutschland noch keine Festanstellung hat. Für junge deutsche Absolventen erschwert dies den Einstieg ins Berufsleben, insbesondere, wenn sie zwischen Studienabschluss und der nächsten Einstellungswelle in Frankreich Berufserfahrung sammeln oder sich in bilingualen Klassen im Elsass einbringen möchten – einem Gebiet, das dringend solche qualifizierten Lehrkräfte benötigt.

Der fehlende politische Wille und zahlreiche administrative Hürden haben zudem verhindert, dass die seit etwa 20 Jahren diskutierte Idee eines „Lehrer-Pools“ am Oberrhein realisiert wurde. Dieser Pool hätte es Lehrkräften ermöglicht, über einen Zeitraum von fünf Jahren jährlich zwischen Frankreich und Deutschland zu wechseln, um so die grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Bildungsbereich zu fördern.

Ein neuer Ansatz ist das Interreg-Projekt *Regio Lab*, das zwischen 2023 und 2026 grenzüberschreitende Aktivitäten am Oberrhein unterstützen soll. Mit 25 Partnern werden Bildungs- und Berufsorientierungsmöglichkeiten geschaffen, darunter Betriebsbesuche, Messeauftritte und Praktika in Deutschland und Frankreich. Dieses Projekt könnte einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der grenzüberschreitenden Mobilität und Zusammenarbeit leisten.

6. Zweisprachige Erziehungs- und Schulmodelle im deutsch-französischen Grenzraum: gute Ideen seit über 30 Jahren

Dieses Kapitel analysiert die Entwicklung und Umsetzung zweisprachiger Bildungsmodelle im deutsch-französischen Grenzraum, wo seit über drei Jahrzehnten innovative Ansätze hervorgebracht werden. Der Fokus liegt auf der Förderung sprachlicher und kultureller Kompetenzen, die durch flexible Austauschprogramme für Schüler und Lehrkräfte gestärkt werden. Solche Programme ermöglichen es den Teilnehmenden, die Nachbarkultur intensiv kennenzulernen und interkulturelle Fähigkeiten zu entwickeln.

Ein weiterer Schwerpunkt sind spezifische Bildungsinitiativen, die auf die frühkindliche Sprachförderung und die zweisprachige Lehrerbildung ausgerichtet sind. Diese Maßnahmen tragen gezielt den besonderen Bedürfnissen und Potenzialen der Grenzregion Rechnung und fördern eine praxisnahe, grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Bildungsbereich.

Abschließend wird dargelegt, wie sich die Kooperationen im Laufe der Jahre von einer binationalen zu einer umfassenden, interregionalen Zusammenarbeit entwickelt hat. Diese neue Dynamik stärkt nicht nur die sprachliche und kulturelle Integration, sondern prägt auch die Bildungslandschaft im Oberrheingebiet nachhaltig.

Austausch

Projekte wie das EU-gestützte TRISCHOLA-Projekt (2003–2007)⁴ trugen wesentlich zur Förderung des interkulturellen Austauschs im Oberrheingebiet bei. Sie ermöglichten es Schülern, den Alltag und die Kultur des Nachbarlandes hautnah zu erleben, und boten Lehrkräften über eine digitale Plattform Zugang zu Partnerschulen sowie grenzüberschreitenden Fortbildungen. Ferner bot ein trinationaler Lehrer-Stammtisch in Basel lange den Lehrkräften aus Frankreich, Deutschland und der Schweiz die Gelegenheit, sich regelmäßig über Bildungspraktiken auszutauschen. Ein ähnliches Austauschmodell wurde später im Raum Straßburg-Kehl umgesetzt, wodurch die Zusammenarbeit zwischen den Bildungssystemen intensiviert und das gegenseitige Verständnis gestärkt wurde.

Die im Sammelband von Geiger-Jaillet (2007) beschriebenen Programme verdeutlichen, wie solche Kooperationen die sprachliche und kulturelle Bildung im Oberrhein stärken, innovative Lösungsansätze für die Herausforderungen einer mehrsprachigen Grenzregion bieten und gleichzeitig zur europäischen Integration beitragen können. Solche Kooperationen leisten einen wertvollen Beitrag zur kulturellen und sprachlichen Integration im europäischen Kontext. Sie sind jedoch oft stark vom individuellen Engagement der Beteiligten abhängig, was zu Fluktuationen in der Umsetzung und gelegentlich sogar zur Einstellung der Initiativen führen kann.

⁴ <https://www.interreg-oberrhein.eu/projet/trischola/>.

Zweisprachige Studientage und Forschung im Vorschulbereich

Zwischen 2007 und 2015 fanden zweimal jährlich zweisprachige Studientage mit jeweils sechs bis acht Vorträgen abwechselnd in Baden-Württemberg und im Elsass statt. Unter der Leitung des IUFM d'Alsace und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe deckten diese Veranstaltungen alle relevanten Themen und Fächer ab, darunter bilinguale Didaktik in Musik oder Kunst, und Fachsprachen in Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Studientage boten eine Plattform für den Austausch zwischen Lehrkräften und Wissenschaftlern beider Länder. Diese Kooperation legte auch den Grundstein für die PRESCOL-Forschung (Viriot-Goeldel, Tazouti et al. 2009), welche die Funktionsweise der französischen *Maternelles* und der deutschen Kindergärten untersuchte, mit einem besonderen Fokus auf 5-Jährige. In der Studie wurden sowohl die Kompetenzen der Kinder als auch die Perspektiven von Eltern, Lehrkräften und Erzieherinnen statistisch ausgewertet. Eine vergleichbare Datenerhebung erfolgte später auch in den 2. Klassen (CE2), um die längerfristigen Auswirkungen der vorschulischen Bildung auf die schulische Entwicklung zu analysieren.

Bis 2015 war kaum Material für sprachsensiblen Unterricht im deutschsprachigen Raum verfügbar. Mit der großen Flüchtlingswelle von 2015 reagierten die deutschen Verlage Klett und Cornelsen jedoch schnell und stellten ab der 5. Klasse geeignetes Material zur Verfügung. Dieses Material spielte eine zentrale Rolle bei der Etablierung des sprachsensiblen Fachunterrichts und förderte die Integration von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen in der Praxis.

Ein wichtiger Wegbereiter dieser Entwicklung war der Physikdidaktiker Josef Leisen, dessen 2010 erschienenes Handbuch *Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* mittlerweile als Standardwerk gilt. Seine Ansätze haben auch in Österreich und der Schweiz wesentlich dazu beigetragen, Lehrkräfte für die Bedeutung der Sprachförderung im Fachunterricht zu sensibilisieren und ihnen konkrete Werkzeuge an die Hand zu geben.

In Frankreich hingegen ist diese Entwicklung bislang wenig vorangeschritten. Der Begriff „sprachsensibler Unterricht“ bleibt dort in der Lehrerschaft, in den nationalen Ministerien sowie in den regionalen Schulbehörden weitgehend unbekannt. Dies unterstreicht die Unterschiede im Umgang mit sprachlicher Vielfalt und Sprachförderung

zwischen den Ländern und zeigt, wie viel Potenzial für den Austausch von Konzepten und Materialien besteht.

Konzept „Euregio-Lehrer“

Das Konzept des Euregio-Lehrers markierte in den 1990er Jahren einen bedeutenden ersten Schritt in Richtung grenzüberschreitender Lehrerausbildung. Es entstand im Rahmen einer politischen Initiative, die darauf abzielte, Lehrkräfte sowohl für den Unterricht in ihrer Muttersprache als auch in der Nachbarsprache zu qualifizieren. Bereits bestehende Bildungsinitiativen, wie der von der Oberrheinkonferenz gegründete Verbund lehrerbildender Einrichtungen am Oberrhein (*Colingua*), unterstützten diese Bestrebungen.

Einrichtungen wie das IUFM in Strasbourg mit seinem Programm *professeur des écoles bilingues* und die Pädagogischen Hochschulen in Freiburg und Karlsruhe mit dem *Europa-Lehramt* förderten gezielt die Ausbildung von Lehrkräften im Fremdsprachen- und Sachfachunterricht. Das Konzept des Euregio-Lehrers war dabei nicht nur regional verankert, sondern auch ein europäisches Pilotprojekt, das den Weg für später entwickelte Initiativen wie die Europäische Konföderation Oberrheinischer Universitäten (*EUCOR*) ebnete. Während EUCOR heute größere Bekanntheit genießt, hat die grenzüberschreitende Lehrerausbildung in den letzten Jahren an Bedeutung verloren (cf. Lüger 2023). Dennoch bleibt das Konzept des Euregio-Lehrers ein wichtiger Meilenstein in der Geschichte der interkulturellen Bildung und ein Beispiel für die Potenziale grenzüberschreitender Zusammenarbeit im Bildungsbereich.

Frühkindliche Förderung und Sprachassistenten im Kindergarten

Im Rahmen grenzüberschreitender Kooperationen zwischen der *Moselle* und dem Saarland wurden innovative Programme entwickelt, um bereits im Kindergartenalter Sprachkompetenzen zu fördern. Zwischen 2000 und 2008 ermöglichte ein Sprachassistenten-Programm den Kindern eine sprachliche Immersion von 6 bis 9 Stunden pro Woche. Dieses Modell wurde von *INTERREG IV*, dem *Conseil départemental Moselle* und dem saarländischen Ministerium finanziell unterstützt und ermöglichte den Einsatz von 23 Muttersprachlern pro Sprache. Das Programm trug wesentlich zur frühen Sprachförderung bei und brachte Kinder bereits im Vorschulalter spielerisch zur Nachbarsprache.

Trotz des Erfolgs wurde ein vergleichbares Modell für diese Altersgruppe in Baden-Württemberg und dem Elsass bisher nicht umgesetzt. Dies zeigt die ungleichmäßige Verbreitung solcher Ansätze in Grenzregionen und unterstreicht das Potenzial für eine Ausweitung der Kooperation auf weitere Regionen.

Das Elsass zeichnet sich durch ein vielfältiges sprachliches Erbe aus, das neben dem Hochdeutschen verschiedene Dialekte wie Nord- und Südalemannisch sowie Rheinfränkisch umfasst. Diese Dialekte überschreiten nationale Grenzen und spielen eine bedeutende Rolle in grenzüberschreitenden Bildungsprojekten. Obwohl Dialekte im Elsass oder in Baden-Württemberg selten als Unterrichtsgegenstand behandelt werden, sind sie dennoch Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Ein prominenter Forscher auf diesem Gebiet ist Hubert Klausmann, der sich intensiv mit den Dialekten Süddeutschlands beschäftigt hat.

Ein weiteres bedeutendes Programm war *Trilingua* (2008–2012), das die Sprachförderung auf Grund- und Ganztagschulen im Grenzraum ausweitete. Ab 2010 schloss sich auch Rheinland-Pfalz als Partner an. Das Programm legte seinen Schwerpunkt auf eine reibungslose sprachliche Übergangsförderung zwischen Kindergarten und Schule und wurde durch spezielle Trainings für Sprachassistenten unterstützt. Ziel war es, die Dreisprachigkeit in Deutsch, Französisch und Englisch zu fördern und die Integration in der Grenzregion voranzutreiben. In Phase 1 (2000–2008) waren insgesamt 47 Sprachassistenten in deutschen und französischen Einrichtungen tätig, die Kinder in *écoles maternelles* und Kindergärten betreuten. In Phase 2 (2008–2012) arbeiteten 28 Sprachassistenten in in diesem Altersbereich sowie 14 in Grund- und Ganztagschulen. Diese umfassende Betreuung trug dazu bei, Sprachbarrieren abzubauen und die interkulturelle Kompetenz bei den jüngsten Schülern zu fördern.

Der 12. deutsch-französische Ministerrat empfahl im Jahr 2010, bis 2020 mindestens 200 neue zweisprachige deutsch-französische Kindergärten zusätzlich zu den 150 bestehenden Schulen im Elsass und im Moselgebiet zu schaffen. Trotz der ambitionierten Zielsetzung blieb eine flächendeckende Umsetzung dieses Projekts jedoch aus, was die Herausforderungen bei der nachhaltigen Implementierung solcher Initiativen verdeutlicht.

Das aktuelle *SESAM GR*⁵ (GR für Großregion) zielt darauf ab, die Dreisprachigkeit in 13 Mosel-Gemeinden und im Saarland zu fördern. Durch den gezielten Einsatz von Muttersprachlern in Schulen wird eine verstärkte sprachliche Immersion in Deutsch, Französisch und Englisch ermöglicht. Ziel des Programms ist es, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler zu stärken und damit die kulturelle und sprachliche Integration in der Großregion voranzutreiben.

Lehreraus- und -weiterbildung für bilingualen Unterricht vor über zwei Jahrzehnten

Der Sammelband *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein* (Geiger-Jaillet 2007) bietet erstmals einen umfassenden Überblick über Initiativen zur Förderung der bilingualen und grenzüberschreitenden Bildung in der Oberrhein-Region. Ziel dieser Projekte ist es, Lehrkräfte auf die besonderen Anforderungen des Sprachunterrichts in einer mehrsprachigen Region vorzubereiten und Schüler frühzeitig sprachlich zu fördern. Gleichzeitig werden historische Entwicklungen beleuchtet, um die heutige Bildungslandschaft besser zu verstehen.⁶

Ein bemerkenswertes Beispiel ist der Fernstudiengang *Fremdsprachen an Grund- und Hauptschulen* (1997–2000) in Rheinland-Pfalz, der Lehrkräfte im frühen Fremdsprachenunterricht schulte. Das Modell kombinierte Fernstudienphasen, Präsenzphasen und internationale Austauschprogramme in Besançon und Nottingham. Im Vorfeld des Programms wurde in einer Testphase untersucht, welche kognitiven Kapazitäten und Belastbarkeiten Grundschul Kinder im Primarbereich für den frühen Fremdsprachenunterricht mitbringen. Das Hauptziel des Projekts war es, die Sprach- und Kulturkompetenzen deutscher Lehrkräfte in Englisch oder Französisch zu erweitern und innovative Lehrmethoden für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf die Verbindung von theoretischen Ansätzen und praxisnahen Erfahrungen gelegt, um den Bedürfnissen der Grundschulpädagogik gerecht zu werden.

⁵ <https://frontaliers-grandest.eu/accueil/lapprentissage-des-langues/de-lenfance-au-baccalaureat/en-france/en-lorraine/a-lecole-primaire/>

⁶ Die Artikel finden sich in Geiger-Jaillet (2007) und sind aus Platzgründen nicht einzeln in der Bibliographie vermerkt.

Das *E-LINGO*-Programm der Pädagogischen Hochschule Freiburg bot einen innovativen Ansatz zur Förderung des frühen Fremdspracherwerbs. Es kombinierte Fernunterricht mit Präsenzphasen und praxisorientierten Projekten und richtete sich an Lehrkräfte in Baden-Württemberg. Der Fokus lag auf der Didaktik des frühen Fremdspracherwerbs, unterstützt bei der Konzeption der Studienbriefe durch internationale Fremdsprachendidaktiker. Das Programm stärkte die Sprach- und Kulturkompetenz der Lehrkräfte in Französisch und Englisch und förderte gleichzeitig den grenzüberschreitenden Austausch über Bildungsgrenzen hinweg.

Die Schweiz verfolgt mit ihrem *Gesamtsprachenkonzept* von 1998 einen auf die komplexe Sprachlandschaft des Landes zugeschnittenen Ansatz. Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit und einer ganzheitlichen Sprachkompetenz der Schüler. Der lebenslange Lernprozess wird durch schulischen Austausch und zweisprachige Unterrichtsformen unterstützt. Zweisprachige Ausbildungsmodelle haben in der Schweiz, insbesondere in der Nordwestschweiz, eine lange Tradition. Dazu zählt auch die Möglichkeit, während der Lehramtsausbildung ein Semester in einem anderssprachigen Landesteil zu absolvieren, um grenzüberschreitende Mobilität zu fördern.

Aufbau der grundständigen Ausbildung für zweisprachige Lehrkräfte

Die Ausbildung zweisprachiger Lehrkräfte im Oberrheingebiet hat sich seit den 1990er Jahren kontinuierlich weiterentwickelt. Was zunächst als freiwillige Zusatzqualifikation begann, hat sich mittlerweile zu festen Studiengängen gewandelt. Diese Programme ermöglichen es Lehrkräften mit Doppeldiplomen, in verschiedenen Ländern zu arbeiten und bilinguale Bildungsmodelle effektiv umzusetzen. Wesentliche Impulse erhielten diese Entwicklungen durch Projekte wie das Interreg-II-Programm *Kohäsion und Bilingualität* (1999–2001) sowie durch die Aktivitäten der Oberrheinkonferenz und des Lehrerverbunds *Colingua*. Neben der Förderung sprachlicher Kompetenzen legen die Programme besonderen Wert auf die Vermittlung interkultureller Fähigkeiten, die in mehrsprachigen Umgebungen unverzichtbar sind, und zu den trinationalen Lehrerkongressen (Deutschland-Frankreich-Schweiz), zur Förderung des Austauschs zwischen Lehrkräften aus der Region geführt haben.

Die Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht hat sich über die Jahre zu strukturierten und etablierten Studiengängen entwickelt.

Diese Programme erleichtern den Austausch zwischen den Bildungssystemen und ermöglichen Lehrkräften, in beiden Ländern zu unterrichten und die Anforderungen mehrsprachiger Bildungsmodelle zu erfüllen. Wesentliche Fortschritte in der grenzüberschreitenden Lehrerbildung sind in zentralen Publikationen dokumentiert. Bereits 1995 erschien im Auftrag der Oberrheinkonferenz der zweisprachige Band *Lehrer werden in der Oberrhein-Region* von Zapata, der die Grundlagen dieser Zusammenarbeit beleuchtete. Weitere Entwicklungen wurden 2007 von Geiger-Jaillet in *Lehren und Lernen in einer Grenzregion – Schwerpunkt Oberrhein* festgehalten, das die Dynamik und Vielfalt der Bildungsinitiativen im Grenzraum detailliert darstellt. Zu den bedeutendsten Initiativen gehören der integrierte deutsch-französische Studiengang für die Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Kooperation mit französischen Partnerhochschulen sowie der trinationale Master in Mehrsprachigkeit. Diese Programme bieten eine umfassende Grundlage für die Lehrerbildung im Oberrheingebiet und fördern nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Kompetenzen, die in einem zunehmend vernetzten Bildungsraum unverzichtbar sind.

Der *trinationale Masterstudiengang Mehrsprachigkeit* wurde 2001 von der Oberrheinkonferenz (D-F-CH) initiiert und von der Arbeitsgruppe Colingua umgesetzt. Mit dem Ziel, die Berufsperspektiven in interkulturellen Bereichen wie Lehrerfortbildung, Verwaltung und Kultur zu verbessern, bot der Studiengang zwei Schwerpunkte an: „Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung“, sowie „Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre“. Der Studiengang startete 2006, wurde jedoch 2013 aufgrund (vermeintlich) geringer Studierendenzahlen und, vor allem, organisatorisch-administrativen Hürden eingestellt.

Die geringe Studierendenzahl von etwa 12 pro Jahr über alle Mitgliedshochschulen hinweg, das spezialisierte Profil mit einer Kombination aus Lehramt und Kultur-/Mediationskompetenzen, das Fehlen institutioneller Klarheit zu den beruflichen Vorteilen sowie die komplexe Struktur des Studiengangs (cf. Lüger 2023: 130) und Personalprobleme in einer der Hochschulen führten letztlich zur Auflösung des Programms. Der sukzessiv in allen Teilgebieten umzusetzende Bologna-Prozess mit starker Modularisierung und Bürokratisierung erschwerte zudem die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten, was zum Ende des Programms beitrug.

Entwicklung und Förderung durch die Deutsch-Französische Hochschule

Die 1997 gegründete Deutsch-Französische Hochschule (DFH/UFA — *Université franco-allemande*) mit Verwaltungssitz in Saarbrücken spielt eine zentrale Rolle bei der Unterstützung bi- und trinationaler Studiengänge sowie Doktorandenprogramme und fördert diese finanziell. Sie wurde auf der Grundlage des Weimarer Abkommens als völkerrechtliche Einrichtung ins Leben gerufen und hat sich inzwischen zu einem Netzwerk von über 190 Hochschulen aus Deutschland und Frankreich entwickelt.

Zweisprachige Lehrerbildung im Elsass und mit den Partnern für die Primar- und die Sekundarstufe

Im Elsass gibt es seit 1994 fakultative Programme zur Ausbildung von Lehrkräften, die sowohl in der Landessprache Französisch als auch in der Regionalsprache Deutsch in der Vor- und Primarschule unterrichten können. Die Schulbehörde der *Académie de Strasbourg* legt großen Wert auf die Vermittlung der deutschen Sprache im Primarbereich. Lehrkräfte sind angehalten, drei Stunden pro Woche Deutsch zu unterrichten und die Schüler zusätzlich für das Elsässische zu sensibilisieren. Zukünftige Grundschullehrkräfte müssen alle Fächer, einschließlich einer Fremdsprache, unterrichten. Dennoch haben sie oft nur eine kurze sprachdidaktische Ausbildung im Rahmen ihres zweijährigen Masterstudiums, da die *Licence* (vergleichbar mit dem *Bachelor*) zwar das Niveau eines dreijährigen Studiums bescheinigt, aber fachlich nur in Ausnahmefällen gezielt auf das Lehramt vorbereitet.

Zwei Arten von *Concours* (Auswahlverfahren) bereiten die zukünftigen Primarlehrpersonen über einen allgemeinen und einen speziellen bilingualen Wettbewerb auf diesen Unterricht vor. Seit fast 15 Jahren schreibt die Schulbehörde vor, dass *alle* Primarschullehrkräfte in ihrer Klasse das Fach Deutsch unterrichten müssen; lediglich das Stundenvolumen (3 oder 12 Stunden wöchentlich) variiert. Beim bilingualen paritätischen Unterricht, der wöchentlich 12 Stunden auf Deutsch und 12 Stunden auf Französisch umfasst, wird der Sachfachunterricht selbstverständlich in beiden Sprachen angeboten. Alle Lehrkräfte werden zudem schrittweise für die elsässische Sprache sensibilisiert, was jedoch einen langwierigen Prozess darstellt. Dieses Modell verdeutlicht die Bemühungen, die sprachliche Vielfalt des Elsass im Bildungswesen zu erhalten und zu fördern.

Während die grundständige Ausbildung für zweisprachige Lehrkräfte schrittweise fest etabliert wurde, blieb die Weiterbildung für bereits im Dienst stehende Lehrkräfte, insbesondere im Vergleich zu Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, weniger umfassend ausgebaut. Dies wird besonders im Zusammenhang mit der 1990 gegründeten Elternvereinigung *A.B.C.M.-Zweisprachigkeit* deutlich, die als erste zweisprachige Klassen in Deutsch und Französisch anbot und damit einen wichtigen Impuls für die Entwicklung bilingualer Bildungsangebote setzte.

Auf das Modell von A.B.C.M. folgten 1991–92 auch die öffentlichen Vor- und Grundschulen mit ähnlichen zweisprachigen Programmen. Da jedoch viele Lehrkräfte bei A.B.C.M.-Zweisprachigkeit aus unterschiedlichen Ländern stammen, gestaltet sich die Anerkennung ihrer Abschlüsse in Frankreich schwierig. Dies hemmt die Weiterentwicklung und Ausweitung bilingualer Bildungsangebote.

An der *Université de Strasbourg* gibt es zwei spezifische *Parcours* im Rahmen der *Licence* (Bachelor), die auf das bilinguale Lehramt vorbereiten: einen an der Fakultät für Chemie und einen an der *Faculté des Lettres*. Diese sind jedoch nicht binational.

Ein herausragendes Beispiel für die grenzüberschreitende Lehrerbildung ist der deutsch-französische Bachelor-Studiengang der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der *Université Haute-Alsace*, der von der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) gefördert wird. Seit 1998 ermöglicht dieser integrierte Studiengang (ITS) den Studierenden, praktische Erfahrungen in beiden Schulsystemen zu sammeln und dabei interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Der Bachelor-Studiengang mündet heute in einen grenzüberschreitenden Masterstudiengang am *INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation)* mit dem Titel *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, 1er degré Enseignements bilingues*. Nach Abschluss dieses Masters können die Absolventen über einen Zeitraum von fünf Jahren entscheiden, ob sie in Frankreich Schüler im Alter von 3 bis 11 Jahren oder in Deutschland Kinder von 6 bis 12 Jahren unterrichten möchten. Nach 25 Jahren ist dieser grenzüberschreitende Studiengang ein echtes Erfolgsmodell. Er steht für die hohe Qualität der Absolventen, die nachhaltige Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen und die Langlebigkeit des Programms, das trotz moderater Studierendenzahlen kontinuierlich weitergeführt wird.

Im Sekundarbereich der *Académie de Strasbourg* gibt es bilinguale Zweige an *collèges* mit Deutsch (etwa 9% der Schüler) sowie europäische Zweige an (wenigen) Gymnasien, wie z.B. dem *Lycée Louis Pasteur* in Straßburg. Verschiedene Programme ermöglichen es Schülern, grenzüberschreitend allgemeinbildende Abschlüsse wie das *Abibac* (etwa 4% der Schüler) in beiden Ländern oder berufsbezogene Abschlüsse wie das *AzubiBacPro* (218 Schüler im September 2023) zu erwerben⁷.

Um den Bedarf an qualifizierten Lehrkräften für den bilingualen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe zu decken und das Modell des paritätischen Unterrichts aus der Primarstufe sinnvoll in den *collèges* und darüber hinaus fortzuführen, wurden spezifische Ausbildungsprogramme geschaffen. Seit 1994 existierte am *IUFM d'Alsace* eine grundständige Ausbildung für den bilingualen Unterricht der Sekundarstufen 1 und 2 im Rahmen des Programms *Option Européenne et Bilingue* (OEB). Dieses Programm wurde jedoch im Zuge der Bologna-Reform 2010 eingestellt. In diesem Zeitraum wurden insgesamt 330 Lehrkräfte nach bestandem *CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)* in verschiedenen Sachfächern für den bilingualen Unterricht ausgebildet. Darunter waren 175 Lehrkräfte für Deutsch, 109 für Englisch und 36 für Spanisch, was die Bedeutung und Vielfalt der sprachlichen Ausrichtung in der Region unterstreicht.

Seit 2023 bietet ein neuer deutsch-französischer Masterstudiengang *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF) zwischen Straßburg und Freiburg eine Ausbildung für die Sekundarstufe I in den Fächern Französisch und Deutsch an. Dieser Studiengang qualifiziert jedoch nicht für den bilingualen Sachfachunterricht. Derzeit befinden sich sechs Studierende im ersten Jahr dieses Programms. Die drei genannten Programme – der integrierte Studiengang (ITS) mit anschließendem Master MEEF für die Primarstufe, der Master MEEF für die Sekundarstufe sowie der trinationale Master – wurden bzw. werden nach positiver Evaluierung seit vielen Jahren von der Deutsch-Französischen Hochschule finanziell unterstützt.

Bis 2010 wurden am *IUFM d'Alsace* im Rahmen des OEB-Programms (*Option Européenne et Bilingue*) 330 Lehrkräfte grundständig für den bilingualen Sachfachunterricht ausgebildet. Andere Ausbildungsorte

⁷ Quelle : Ac. de Strasbourg : *Les chiffres clés 2024-2025 dans l'académie de Strasbourg*. Die Zahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2023.

waren Grenoble und Rennes. Seit der Bologna-Reform wird die bilinguale Ausbildung für Sekundarschullehrkräfte in Frankreich jedoch nicht mehr im regulären Studium angeboten, wodurch der Schwerpunkt (nach einigen Jahren des Stillstands) auf Weiterbildungsprogramme verlagert wurde. Dies bringt neue Herausforderungen mit sich, insbesondere in Bezug auf die Finanzierung. Zudem erfordert es ein hohes Engagement der Lehrkräfte, da diese Programme häufig in ihrer Freizeit stattfinden – etwa in Form von Online-Kursen am Abend, an Wochenenden oder während der Ferien.

Eine universitäre Zusammenarbeit am Oberrhein erweist sich nicht nur als pädagogisch sinnvoll, sondern trägt auch zur Steigerung der Teilnehmerzahlen bei. Aus diesem Grund werden entsprechende Module häufig in Kooperation mit deutschen und schweizerischen Institutionen angeboten. Straßburg übernahm dabei eine Vorreiterrolle und integrierte als erste Universität die Lehrerweiterbildung in ein universitäres Rahmenprogramm, etwa durch das *Diplôme universitaire (D.U.) Enseigner sa discipline en langue allemande*. Dieser Diplomkurs, der zwischen 2008 und 2013 zunächst von der ESPÉ (später INSPÉ) und später gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführt wurde, hatte das Ziel, französische Lehrkräfte für den Sachfachunterricht in Deutsch und deutsche (angehende) Lehrkräfte in Karlsruhe für den Sachfachunterricht in Französisch zu qualifizieren. Das Programm kombinierte sprachliche und fachdidaktische Weiterbildung, förderte die Entwicklung bilingualer Unterrichtseinheiten und stärkte somit die deutsch-französische Bildungs Kooperation. Nach zweijähriger Vorbereitung und trinationaler Zusammenarbeit wurden 2020 schließlich alle notwendigen Unterschriften für ein *Certificate of Advanced Studies Enseignement immersive - Bilingualer Unterricht* zwischen der Universität Straßburg, der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und der Pädagogischen Hochschule BEJUNE (Bern, Jura, Neuchâtel) eingeholt. Überraschenderweise stoppte die französische Universität jedoch kurz vor dem geplanten Start die Eröffnung des Programms.

Erst 2023/24 wurde außerhalb des trinationalen Rahmens ein neues Modul zur Didaktik des zweisprachigen Unterrichts von der INSPÉ angeboten, allerdings ausschließlich auf französischer Basis. Im ersten Jahr nahmen zehn Personen teil. Aufgrund der guten Nachfrage wurde das Modul für 2024/25 auf 40 Stunden erweitert und gemeinsam in der Erstausbildung (mit zehn M1-Studierenden) und in der Weiterbildung (mit zwei *fonctionnaires-stagiaires*) durchgeführt. Ziel des

Moduls ist es, die sprachdidaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu stärken und sie gezielt für den bilingualen Unterricht ihres jeweiligen Fachs zu qualifizieren.

Zusätzlich können die Teilnehmer die französische *certification complémentaire* erwerben. Diese Zertifizierung für den bilingualen Sachfachunterricht, die durch eine Prüfung erlangt wird, stellt zwar keine umfassende Ausbildung dar, kann jedoch den Zugang zu einer Planstelle im bilingualen Unterricht erleichtern.

Trotz erheblicher Investitionen an Zeit und Energie seitens der Programmverantwortlichen wird die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Oberrheinregion von den Verwaltungen häufig unterschätzt oder aus finanziellen Gründen behindert. Die hier aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass neben erfolgreichen Initiativen weiterhin erhebliche Herausforderungen bestehen – insbesondere in der Lehrerfortbildung und bei der Sicherstellung einer stabilen Finanzierung.

Im Jahr 2024 besteht außer dem integrierten Studiengang für die Primarstufe keine institutionalisierte Ausbildung für den bilingualen Sachfachunterricht an weiterführenden Schulen. Die aktuelle Praxis ähnelt zunehmend dem flexiblen Modell individueller Austausche von vor 30 Jahren, das stark auf persönliche Kontakte und Eigeninitiative angewiesen ist. Auch in der gemeinsamen Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gibt es, abgesehen von der Lern-App *Avenkraft* (2021), derzeit kaum größere Projekte (siehe Artikel 9 in diesem Band).

Diese Entwicklungen zeigen, dass sich die Mehrsprachigkeitsförderung trotz vieler Fortschritte langfristig noch nicht ausreichend etablieren und institutionell verankern konnte.

7. Gemeinsame Entwicklung von Materialien

Dieser Abschnitt stellt Beispiele für deutsch-französische und grenzüberschreitend entwickelte Lehrmaterialien vor, die die Zusammenarbeit im Bildungsbereich fördern und Lehrkräfte unterstützen.

Deutsch-französische Materialien

Neben Glossaren wurden vom Deutsch-Französischen Jugendwerk innovative Materialien entwickelt, darunter der *Deutsch-Französische*

Kinderkoffer, der speziell auf die Förderung der bilingualen Bildung ausgerichtet ist.

Zweisprachige Materialien der INSPÉ in Sarreguemines

Die INSPÉ in Sarreguemines (Mosel) erstellt seit mehreren Jahren zweisprachige Materialien, darunter multimediale „Koffer“, die in Zusammenarbeit mit deutschen Lehrkräften entstanden sind. Diese Ressourcen stehen Lehrkräften im Zentrum in St. Avold sowie in der Mediathek der INSPÉ zur Verfügung und fördern die Zusammenarbeit im deutsch-französischen Bildungsbereich.

Manuel du Rhin Supérieur

Ein weiteres Beispiel für die langjährige deutsch-französische Kooperation ist das *Manuel du Rhin Supérieur*, das in den 1980er Jahren im Rahmen der Oberrheinkonferenz entstand. Es gilt als Symbol der grenzübergreifenden Zusammenarbeit und integriert bei einigen der 10 Themen lokale Dialekte. Zusätzlich fördert das *Office pour la Langue et la Culture d'Alsace* (OLCA) die elsässische Mundart durch spielerische, nicht-schulische Materialien, die mittlerweile auch über die Plattform *PlaReLA* (siehe Kap. 7) verfügbar sind.

Regionalspezifisches Material für Schüler

Das Lehrmaterial *Bleib dran!* wurde speziell für SEGPA-Klassen (*Section d'enseignement général et professionnel adapté*) im Elsass entwickelt. Es richtet sich an Schüler der Sekundarstufe 1, die als einzige in Frankreich Deutsch als Fremdsprache im Hinblick auf eine berufliche Orientierung lernen. Die multimedialen Unterrichtsmaterialien umfassen acht thematische Einheiten, die im Ordner mit Overheadfolien und kopierfertigem Material und als CD-ROM verfügbar sind. Ziel ist es, die Motivation der Schüler zu steigern und ihnen durch Deutschkenntnisse berufliche Perspektiven in der deutschsprachigen Grenzregion Baden-Elsass zu eröffnen.

Bilingualer Sachfachunterricht

Für den zweisprachigen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe wurden zahlreiche Materialien entwickelt. Lehrkräfte wie Esther Scheidecker und Stéphanie Coué haben im CRDP Lehrbücher für bilingualen Geschichts- und Geographieunterricht veröffentlicht. Speziell für Abi-Bac-Klassen in beiden Ländern gibt es deutsch-französische Geschichtsprogramme mit passenden Lehrbüchern. in weiterer

Fortschritt ist die Übersetzung des französischen Mathematikbuchs *CapMaths* ins DeutscheArbeitsbücher zum bilingualen Sachfachunterricht ist ein bedeutendes trinationales Projekt. Das erste Buch erschien 2011 auf Französisch (Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine), gefolgt von einer deutschen Weiterentwicklung 2015 (Schlemminger, Le Pape Racine & Geiger-Jaillet). Diese Werke dienen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und sind nicht für den direkten Einsatz im Klassenzimmer konzipiert.

Interregionaler Literaturunterricht

Seit über zwanzig Jahren entwickelt Annette Kliewer Materialien für den Literatur- und Kulturunterricht am Oberrhein. Diese nehmen eine interregionale Perspektive ein und thematisieren die emotionale und kulturelle Akzeptanz offener Grenzen (siehe Beiträge 4 und 6 in diesem Band). Albert Raaschs Konzept einer spezifischen Grenzdidaktik betont hierbei die spezifische Pädagogik, die den interkulturellen Herausforderungen in Grenzregionen gerecht wird.

Lern-Apps und Spiele

Neben klassischen Lehrmaterialien wurden auch Lern-Apps und Spiele entwickelt, um eine interaktive Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen. Beispiele sind die Lern-App *Avenkraft*, das Spiel *Passe-Partout Weltenbummler*, das Brettspiel *Dock63* und weitere.

8. Die sozialen Vorstellungen von Sprachen - immer wieder ein Thema

Die sozialen Vorstellungen von Sprachen prägen seit jeher das Verständnis und den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Diese Wahrnehmungen beeinflussen maßgeblich, wie Sprachen in der Gesellschaft und im Bildungswesen bewertet werden. Im grenzüberschreitenden Oberrheingebiet spielen sprachliche Vorurteile und Erwartungen gegenüber den Nachbarsprachen eine zentrale Rolle. Trotz intensiver Bemühungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit bleiben tief verankerte Vorstellungen bestehen, die das Lernen und Lehren von Sprachen, insbesondere Minderheitensprachen und Dialekten, beeinflussen.

Das vom DFJW geförderte Forschungsprojekt „*Récits de vie : au-delà des frontières*“ von Schlemminger und Köhnen (2010) untersuchte

prägende „interkulturelle Momente“ in deutsch-französischen Lebensgeschichten.

die die persönliche Entwicklung und das Verständnis zwischen den
Diese Studie zeigte, wie interkulturelle Begegnungen Einstellungen und Identitäten formen und lieferte wertvolle Einsichten für das Verständnis sozialer Repräsentationen in Grenzregionen (cf. *Synergies Pays Germanophones* 2010).

Die Analyse sozialer Vorstellungen über Sprache kann von der binationalen zur interregionalen Ebene ausgeweitet werden. Solche Vorstellungen beeinflussen das Verständnis von Mehrsprachigkeit und bestimmen, wie Minderheitensprachen und Dialekte im Bildungssystem bewertet werden. Studien aus dem Oberrheingebiet verdeutlichen, dass trotz der Förderung von Mehrsprachigkeit tief verwurzelte Einstellungen weiterhin die Sprachpolitik prägen.

Die Forschergruppe GEPE (*Groupe d'Études sur le Plurilinguisme Européen*), die später in das Labor LiPA EA 1339 an der Universität Straßburg integriert wurde, untersucht seit über 20 Jahren mehrsprachige Phänomene im Bildungssystem. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit stehen Sprachpolitiken sowie das Spannungsfeld zwischen den Sprachen und Kulturen zu Hause und in der Schule. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktikern und Soziolinguisten beleuchtet, wie gesellschaftlicher Bilingualismus und sprachliche Vorstellungen die Sprachdidaktik, insbesondere im bilingualen Unterricht, beeinflussen.

Das EU-Programm Comenius 2.1. (2001-2004) unterstützte diese Ansätze durch das mit dem europäischen Sprachensiegel ausgezeichnete MEMO-Projekt (mehrsprachige Module). Ziel des Projekts war die Entwicklung bilingualer Module und eines sprachsensiblen Unterrichts, um interkulturelle und sprachliche Kompetenzen in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch zu fördern. Darüber hinaus stärkte MEMO die Bildungssysteme im Umgang mit Mehrsprachigkeit und trug zur Professionalisierung des Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten bei.

Eine erfolgreiche Förderung der Mehrsprachigkeit in Grenzregionen erfordert nicht nur praxisorientierte Forschung, sondern auch die Auseinandersetzung mit den Einstellungen von Lehrkräften zur Zweisprachigkeit. Anemone Geiger-Jaillet (2008) zeigte in ihrer

Untersuchung angehender Primarschullehrkräfte im Elsass, dass diese oft ambivalente Haltungen gegenüber dem Elsässischen und Deutschen im Unterricht einnehmen. Viele schwanken zwischen dem Wunsch, die regionale Identität zu fördern, und den Anforderungen der Standardsprache. Diese Einstellung ist von zentraler Bedeutung für die soziale Kohäsion und das kulturelle Verständnis in der Grenzregion. Gleichzeitig wächst seit 15 Jahren der Druck, das Elsässische stärker in den Unterricht zu integrieren, was die Herausforderung für Lehrkräfte zusätzlich verstärkt.

Zehn Jahre später verdeutlichen Faucompré und Putsche (2017), dass festgefahrene Vorstellungen über das Elsässische und die Nachbarsprachen weiterhin das Denken vieler Lehrkräfte beeinflussen. Diese Haltungen stehen einer offenen Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und dem kulturellen Erbe der Region häufig im Weg. Besonders angehende Lehrkräfte in der Grenzregion treten ihre berufliche Laufbahn oft mit vorgefassten Meinungen an, die auf traditionellen Denkmustern und Stereotypen beruhen. Die Autorinnen betonen die Notwendigkeit, solche Einstellungen gezielt zu hinterfragen und zu dekonstruieren, um die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit zu stärken. Langfristig soll dies dazu beitragen, die interkulturellen Kompetenzen der Schüler zu fördern und ein tieferes Verständnis für die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Region zu entwickeln.

Auch die Schüler selbst zeigen ambivalente Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit. Bereits 2011 stellte Putsche fest, dass Schüler in Grenzregionen wie Strasbourg-Kehl die sprachliche Vielfalt teils als Bereicherung, teils jedoch als Belastung empfinden. Diese Wahrnehmungen sind stark geprägt von familiären, schulischen und individuellen Erfahrungen und spiegeln die Herausforderungen wider, die mit Mehrsprachigkeit in einem kulturell und sprachlich komplexen Raum einhergehen.

Seit 1963 haben Maßnahmen wie der Élysée-Vertrag und das Deutsch-Französische Jugendwerk versucht, „Grenzen in den Köpfen“ zu überwinden und die interkulturelle Verständigung zu fördern. Dennoch bestehen weiterhin erhebliche Herausforderungen. Trotz aller Fortschritte wurde die „Sprachlosigkeit“ zwischen Deutschland und Frankreich auch durch den Aachener Vertrag von 2019 nicht behoben. Die

Zahl der Französisch- und Deutschlernenden ist auf einem Tiefstand⁸, während kulturelle Stereotype und die Vorstellung, dass Künstliche Intelligenz das Sprachenlernen ersetzen könnte, die Zukunft der Mehrsprachigkeit gefährden.

Wie Harald Weinrich bereits 1978 warnte, darf die Beziehung zwischen Deutschland und Frankreich nicht in einer „sprachlosen Freundschaft“ enden – eine Mahnung, die aktueller ist denn je.

Bibliographie

Babault, S., & Puren, L. (2007). La scolarisation transfrontalière dans les eurorégions : de nouvelles perspectives pour le plurilinguisme européen. Dans G. Chevalier (Éd.), *Les actions sur les langues : synergie et partenariat*. Éditions des archives contemporaines, 83-110.

Blahak, B., & Piber, C. (Éds.). (2008). *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM.

Dumont, L. (1991). *Homo aequalis II : L'idéologie allemande*. Gallimard.

Faucompré, A., & Putsche, J. (2017). Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière. *Recherches en éducation*, (29), 94-108.

Geiger-Jaillet, A. (1997a). L'école allemande, un modèle? *Cahiers pédagogiques* (359).

Geiger-Jaillet, A. (1997b). Sar-Lor-Lux : le rapprochement des populations. Dans N. Labrie (Éd.), *Études récentes en linguistique de contact*. Dümmler, 100-110.

Geiger-Jaillet, A. (2001). *Nationale, regionale und sprachliche Grenzen. Das Saar-Lor-Lux-Modell*. Asgard Verlag.

Geiger-Jaillet, A. (2005). Flux transfrontaliers scolaires au cœur de l'Europe : va-t-on vers des bassins scolaires transfrontaliers ? Dans C. Van den Avenne (Éd.), *Mobilités et contacts de langues*. L'Harmattan, 311-329.

Geiger-Jaillet, A. (2008). Sprachattitüden künftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass : Licht und eine Praxis, die nicht immer der vorherrschenden Meinung entspricht. Dans A. Raasch (Hrsg.). *Europäische Nachbarschaftspolitik. Soziale Kohäsion durch Sprache. Dokumentation*. SALUS, 81-84.

Geiger-Jaillet, A. (Hrsg.). (2007). *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein*. Schneider Verlag Hohengehren.

Geiger-Jaillet, A. (Hrsg.). (2010). *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Peter Lang.

⁸ Zu Zahlen und weiteren Ausführungen siehe Schlemminger (2023).

Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G., & Le Pape Racine, C. (Éds.). (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles. Approche CLIL-EMILE*. Peter Lang/Conseil de l'Europe/CELV.

Groß, B., Hamard, S., & Raasch, A. (1996). *Wegweiser zur Zweisprachigkeit im deutsch-französischen Alltag - Guide vers le bilinguisme dans le quotidien franco-allemand*. Saarbrücken : Publikationen des Sprachenrats Saar.

Jori, J. (2006). La mobilité scolaire transfrontalière dans la région de Szeged (Hongrie). [https://pepite-depot.univ-lille.fr/LIBRE/Th_Num/2006/50377-2006-Jori.pdf].

Kliwer, A. (2006). *Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass*. Schneider Verlag Hohengehren.

Lüger, H.-H. (2023). Interregionales am Oberrhein: Das Experiment Colingua. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung bzw.*, 67, 111-132. [<https://www.vep-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-67-2023-digital/?cn-reloaded=1>].

Nelde, H. P. (1987). Language contact means language conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8(1-2), 33-42.

Preud'homme, A. (2015). De « Third Culture Kid » à « Third culture teen » : entre origines et identité. Étude de cas d'adolescents d'origine marocaine en section internationale italophone à Strasbourg. Université de Strasbourg (Mémoire non publié).

Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Peter Lang.

Raasch, A. (2003). *Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Dokumentation des Projekts in Zusammenarbeit mit dem Fremdspracheninstitut des Europarates Graz*.

Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Dans R. Denk (Éd.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Centaurus Verlag, 119–130.

Schlemminger, G. (2023). *Enseignement supérieur et innovation : Le français à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe (2000-2020) : coopération dans le Rhin supérieur*. EDBH.

Schlemminger, G., Le Pape Racine, C., & Geiger-Jaillet, A. (Hrsg.) (2015). *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch. Methodenhandbuch zur Lehreraus- und Fortbildung*. Schneider Verlag Hohengehren.

Schwarz, U. (Hrsg.). (2004). *Nachbarsprachenlernen. Von der modernen Fremdsprachendidaktik zu ihren spezifischen Ausprägungen in Grenzregionen*. Borken: Schulamt für den Kreis Borken.

Viriot-Goeldel, C., Tazouti, Y., Matter, C., Geiger-Jaillet, A., Carol, R., & Deviterne, D. (2009). Comparaison des effets des variables individuelles et contextuelles sur les performances scolaires des élèves en France et en

Allemagne à la fin des deux premières années de scolarisation. *Recherches & Éducatives*, 2, 233-253.

Weinrich, H. (1978). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Klett.

Zapata, A. (Éd.). (1995). *Lehrer werden in der Oberrhein-Region. Formation des maîtres dans la région du Rhin Supérieur*. Aarau : Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung der Oberrhein-Konferenz.

II. Lernende / Apprenants

4. “Was soll ich denn da?” Grenzen in den Köpfen der Jugendlichen an den Grenzen im Oberrheinraum

10.5281/zenodo.14245463

ANNETTE KLIEWER

Gymnasium im Alfred-Grosser-Schulzentrum Bad Bergzabern

Résumé

Cet article explore comment un enseignement interrégional de la littérature pourrait mieux répondre aux schémas de pensée des jeunes. La « frontière dans les esprits » est souvent façonnée par des traumatismes intergénérationnels, transmis inconsciemment au sein des familles. Cette réalité constitue un défi pour les établissements scolaires, qui pourraient développer des concepts véritablement « interrégionaux » intégrant toutes les disciplines. L'enseignement de la littérature en langue maternelle, par exemple à la frontière avec l'Alsace, pourrait inclure les œuvres littéraires issues de toute la région. Ce type d'approche aurait également un rôle préventif, en réduisant les tensions liées aux expériences refoulées de l'histoire franco-allemande.

Ich werde meine Ausführungen mit der Skizzierung meiner persönlichen Situation beginnen:

- Ich unterrichte in einem Gymnasium in der Südpfalz, 12 km vom elsässischen Wissembourg entfernt. Regelmäßig führe ich Austauschbegegnungen von 10-12-Jährigen mit dem dortigen Collège durch. Und regelmäßig kommt es zu gewalttätigen Zusammenstößen, Pöbeleien und Schlägereien auf dem französischen Schulhof, wenn wir dort ankommen. Die "boches" – so das französische Schimpfwort – werden abgelehnt. Bei Austauschbegegnungen mit "innerfranzösischen"

Schulen gibt es diese Vorkommnisse nicht. Man sagt den elsässischen Kindern nichts Negatives über die Deutschen, aber sie scheinen einen gesamtgesellschaftlichen Konsens zu spüren, dass man sie nicht mag. Spielt da auch die leidvolle gemeinsame Geschichte eine Rolle? Von ihr wissen weder die südpfälzischen noch die elsässischen SchülerInnen, weil man sie in den Familien oder im Unterricht nicht mehr kennt oder man nicht über sie spricht.

- Eine Umfrage, die ich im Rahmen meiner Habilitation im Jahr 2002 unter südpfälzischen und nordelsässischen Schülern der 10. Klasse/Seconde gemacht habe, bestärkt, dass es die Grenze in den Köpfen auch der älteren Schüler noch gibt: Befragt, welche Kontakte sie zum jeweiligen Nachbarn haben, ob sie Lust haben ins Nachbarland zu gehen oder gar dort zu wohnen, sind die Antworten ernüchternd für europabegeisterte Politiker: Man kennt sich nicht und man möchte sich auch nicht kennenlernen (Kliwer 2005 b, Kliwer 2006). Was hat sich in diesem Bereich seit über 20 Jahren verändert?

- Und schließlich gibt es da die Erfahrungen im Zusammenhang mit der Corona-Krise: Grenzen zwischen den Ländern, die jahrzehntelang keine Rolle mehr gespielt haben, werden plötzlich wieder aufgerichtet und in wenigen Tagen tauchen auch wieder Stereotype auf, die man längst überholt glaubte.

1.1 Jugendliche in der Grenzregion

Die Politiker meinen: "An den Grenzen fängt Europa an". In der Realität zeigt sich aber, dass Jugendliche am Oberrhein sich kaum für ihre Nachbarn jenseits der Grenze interessieren. Sie sehen sich selbst nicht als Elsässer oder Pfälzer, die einen Dialekt sprechen, mit dem sie sich direkt verständigen könnten. Dieser Dialekt wird von den Jugendlichen als grenzüberschreitendes Kommunikationsmittel gar nicht mehr wahrgenommen. Aber auch das Erlernen der jeweiligen Fremdsprache findet bei ihnen kein allzu großes Interesse. Wenn Jugendliche ins Nachbarland fahren, so nicht um Menschen zu treffen, sondern um Waren oder Dienstleistungen (Restaurantbesuche) zu konsumieren. Anders als bei den Nachkriegsgenerationen ist das Überschreiten der Grenze für die Jugendlichen nicht mehr mit exotischem Wagnis verbunden, eine Grenze bleibt aber trotzdem in ihren Köpfen bestehen.

Eine Umfrage unter Zehntklässlern aus zehn Schulen der Südpfalz und des Nordelsass aus dem Jahr 2002 wurde 267 Jugendlichen der 10. Klasse

bzw. der *Seconde* in sechs Schulen der Südpfalz und in vier Schulen des Nordelsasses vorgelegt, 158 pfälzischen und 109 elsässischen. Zur Ergänzung wurden 116 Erwachsene befragt, meist die Eltern dieser SchülerInnen - 70 pfälzische und 46 elsässische. Aus den Ergebnissen der Fragebogen ergaben sich folgende Thesen:⁹

These 1: Keine Aussichten auf Verständigung im Grenzbereich

These 2: Kein Interesse an Kontakten ins Nachbarland

These 3: Kein Interesse an Regionalkultur

These 4: Keine grenzüberschreitende regionale Identität

These 5: Keine Abweichungen von Stereotypen

These 6: Keine Distanzierung von der Nation

These 7: Keine Zufriedenheit in der Gruppe

These 8: Kein Interesse am Fremden

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jugendliche trotz relativ guter Kontakte (oder vielleicht wegen ihnen) kein grenzüberschreitendes Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Auch die hohe Affinität zu Europa scheint dazu nicht beigetragen zu haben. Die ist nämlich verknüpft mit der weit verbreiteten Ablehnung einer regionalen Identität bei beiden Gruppierungen. Die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der PAMINA-Region hat demnach zwar das zweckrationale politische und wirtschaftliche Handeln in der Region verbessert und wird für diese Handlungsfelder von der Bevölkerung akzeptiert. Allerdings erfordert grenzüberschreitende Zusammenarbeit mehr: Auf Dauer gesehen müssten die BewohnerInnen der Grenzregion interaktives Verhalten erlernen, um die Nähe zur Grenze als positiv wahrzunehmen. Nur wenn sie bereit sind zu intensiveren emotionalen Beziehungen ließe sich die Grenze wirklich öffnen.

Was hat sich seit dieser Umfrage getan?

Besonders seit der Ankunft von vielen Geflüchteten in Deutschland seit 2015 sind auch in deutsche Dörfer und Kleinstädte immer mehr Menschen aus außereuropäischen Ländern gekommen, die viele als ‚fremd‘ wahrnahmen. Das konnte gerade in meiner Region bemerkt

⁹ Vgl. Kliewer (2006: 124-172), eine Kurzfassung findet sich in Kliewer (2005).

werden. Auch die Provinz ist nun der gemeinsame Lebensraum zwischen verschiedensten Gruppierungen geworden:

Es gibt zum einen die, deren Vorfahren schon seit Generationen die Region bevölkern und die teilweise auch durch Handwerk oder Weinbergbesitz an das Territorium gebunden sind. Ihre Sprache ähnelt der der Elsässer*innen auf der anderen Seite der Grenze. Man verständigte sich lange einfacher im Dialekt als in der jeweiligen Standardsprache. Mehr und mehr geht aber der Dialektgebrauch im Elsass zurück, Untersuchungen¹⁰ ergeben, dass nur noch 12 % der 18- bis 29-Jährigen das Elsässerdeutsch sprechen. Elsässisch wird nur noch von einem bestimmten Alter an oder in einer bestimmten sozialen Schicht bzw. im ländlichen Raum verwendet. Ebenso nimmt das Interesse am Erlernen der Nachbarsprachen ab. Zudem gibt es mehr und mehr Zugewanderte aus dem Inneren Deutschlands oder Frankreichs, die überhaupt keinen Dialekt sprechen. In Deutschland leben in der grenznahen Region seit Jahrzehnten russischstämmige Aussiedler*innen, in Frankreich Menschen aus dem Maghreb oder der Türkei. Und in die deutsche Grenzregion sind in den letzten Jahren Menschen aus Syrien, aus Afghanistan, aus Eritrea oder Somalia geflüchtet, aber auch aus dem Kosovo und zuletzt aus der Ukraine.

Je nach Kontext oder Situation sind die unterschiedlichen Lebenserfahrungen dieser verschiedenen Gruppierungen von Relevanz: Es gibt eine Mehrfachkodierung von personalen und kollektiven Identitäten, die in gewissen Situationen kaum wahrnehmbar sind, in anderen virulent werden. Plötzlich werden Lebenserfahrungen wichtig, die im Alltag lange völlig irrelevant waren. Der Kontakt zum Nachbarn jenseits der Grenze findet für die verschiedenen Gruppierungen in einem bestimmten soziokulturellen Kontext statt: Dieser ist zum einen bestimmt von dem Bild, das sich LernerInnen und Lehrende von dem Land und von deren Bewohner*innen machen. Dieses wird begünstigt oder gestört durch intergenerationelle Traumata, die unbewusst in ihren Familien vermittelt werden.

Trotz oder vielleicht gerade wegen der Öffnung der Grenzen in Europa scheinen die besseren Kontaktmöglichkeiten nicht unbedingt auch zu

¹⁰ EURES-T Oberrhein, Wirtschaftsraum Oberrhein - eine dynamische und lebenswerte Region. Übersicht über den Arbeitsmarkt in der deutsch-französisch-schweizerischen Grenzregion am Rhein. August 2019.

einem größeren Interesse füreinander zu führen. Siegfried Baur nannte dies bezogen auf den Südtiroler Begegnungsraum „die Tücken der Nähe“ (Baur 2000). In vielen westlichen Ländern scheint das Interesse an Austauschprojekten, am gegenseitigen Kennenlernen zurückzugehen. Dies lässt sich einmal mit der Situation der SchülerInnen, zum anderen mit der der LehrerInnen erklären. Die SchülerInnen haben heute sehr viel mehr Möglichkeiten, ins Ausland zu reisen, als dies in früheren Jahrzehnten der Fall war. Sie erwarten auch in der Schule attraktive Reiseangebote, dabei ist der Aufenthalt in Gastfamilien oft mit einer stärkeren Reglementierung verbunden, außerdem muss man sich stärker auf die Regeln des Gastlandes einlassen. Dies macht den traditionellen Austausch weniger attraktiv im Vergleich zu den – etwa vom deutsch-französischen Jugendwerk (DFJW /OFAJ) angebotenen - „Treffen am dritten Ort“, wo Jugendliche aus zwei Nationalitäten unabhängig von ihrem sonstigen Umfeld in touristisch attraktiven Umgebungen aufeinandertreffen. Was die Seite der LehrerInnen angeht, so ist vielleicht auch hier von einer gewissen Abkühlung auszugehen: Anders als in der Zeit nach den Weltkriegen, wo Völkerverständigung noch „erarbeitet“ werden musste, ist Selbstverständlichkeit eingekehrt und damit eine weniger große Motivation zum Engagement. Insgesamt finden sich immer noch zu wenige Initiativen für den „kleinen Grenzverkehr“, obwohl grenznahe Begegnungen eigentlich die ökonomischere und alltagstauglichere Variante des Austauschmodells darstellt. Hier lassen sich in vielen Nachbarländern eine Reihe von psychologischen Bremsen finden. Zunächst ist da die Abwehr vieler Jugendlicher gegenüber einer Kultur, die ihnen zu vertraut, zu wenig exotisch erscheint, weil sie das Land hinter der Grenze schon kennen von ihren Alltagsbesuchen beim Einkaufen oder von Tagesausflügen. Dazu kommen immer wieder negative Erfahrungen mit „den Deutschen“/„den Franzosen“, die als Schwimmbadbesucher*innen, Tourist*innen oder Restaurantgäste negativ aufgefallen waren. Diese negativen Einstellungen der Nachbarkultur gegenüber findet sich gerade besonders häufig dort, wo die ökonomische Notwendigkeit es verlangt, dass man die Nachbarsprache lernt – etwa um als Pendler*in in eine besser bezahlte Arbeit zu bekommen oder um sich auf Konsument*innen von jenseits der Grenze einzustellen.

1.2 Konzepte für einen interregionalen Unterricht

Ausgehend von den ernüchternden Beobachtungen zu den Jugendlichen in der Region komme ich im Folgenden zu Antworten auf die acht Herausforderungen, die den Unterricht in deutschen Schulen in der Grenzregion zum Elsass bestimmen sollten.

Keine Aussichten auf Verständigung im Grenzbereich?

Wenn die Kommunikationsmöglichkeiten und –fähigkeiten zwischen Jugendlichen immer mehr reduziert werden, weil das Lernen der Nachbarsprache zurückgeht, muss die Partnersprache gestärkt werden. Wichtige Hinweise finden sich in dem deutsch-französischen Strategiepapier zur Förderung der Partnersprache, das aus dem aus dem *Vertrag von Aachen über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration* vom 22.01.2019 hervorgegangen ist¹¹, und in dem auf die Grenzregion explizit Bezug genommen wird: „Die Grenzregion ist seit jeher Labor für grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Ort einer besonders engen deutsch-französischen Kooperation gerade auch im Bildungsbereich. Die unmittelbare Nähe des Nachbarn ermöglicht eine enge Verwebung des Alltagslebens auf beiden Seiten des Rheins.“ (Kultusministerkonferenz 2022, S. 20) Ebenso sagt der Interreg-Ausschuss für den Oberrhein in seinem Programm für die Jahre 2021 bis 2027:

Die Stärkung der Zweisprachigkeit und der Interkulturalität mit dem Ziel der Förderung der grenzübergreifenden beruflichen Mobilität der Effektivität der Arbeitsmärkte und der Erleichterung des Zugangs zu hochwertigen Arbeitsplätzen über die Grenzen hinweg ist deshalb ein zentrales Anliegen. (Interreg 2020: 52)

Das betrifft natürlich zunächst den Fremdsprachenunterricht. Daneben sind aber auch die anderen Unterrichtsfächer gefragt: Geschichts-, Sozial- und Erdkundeunterricht müssen die Bedeutung eines übergreifenden Lebensraums herausstreichen und der Deutschunterricht muss die Erziehung zur Mehrsprachigkeit intensivieren, sei es mit der Förderung von Sprachbewusstsein in der Muttersprache oder Hinführung

¹¹ „Die Gesamtlernerzahlen unterliegen nach wie vor einem langsamen, aber stetigen Abwärtstrend: Im allgemeinbildenden Schulwesen lernen 2020/21 15,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler Französisch (2019/20: 16,8 Prozent, 2018/2019: 17,6 Prozent), in der beruflichen Bildung 1,8 Prozent (2019/20: 1,9 Prozent, 2018/19: 2,2 Prozent).“ (Kultusministerkonferenz 2022: 5).

zur Fremdsprache, sei es im kritischen Umgang mit der dialektalen Mehrsprachigkeit. Ziel des Unterrichts ist in jedem Fall eine positive Einbindung von Sprachlernkompetenzen, die Kinder mit mehrsprachigem Profil in den Unterricht mitbringen.

These 1: Der Unterricht an der Grenze muss in das mehrsprachige Nachbarsprachenkonzept eingebunden werden.

Kein Interesse an Kontakten zum Nachbarland?

Der Kontakt mit den Nachbarn ist für Jugendliche kein erstrebenswertes Ziel an sich. Anders als für die Eltern/Großeltern, die in der Nachkriegszeit als ehemalige Feinde in Frankreich wenig erwünscht waren, aber eher zur Idealisierung der französischen Lebenskultur neigten, ist Grenzüberschreitung heute für Jugendliche kein Wagnis. Es müssen also Unterrichtsvorschläge gemacht werden, die Normalität und gemeinsame Interessen positiv aufnehmen. Diese können sich auf die Freizeitaktivitäten (Sport, künstlerischer Ausdruck, ...) beziehen, aber auch auf ohnehin vorgesehene Lehrplanthemen, die gemeinsam erarbeitet werden.¹²

These 2: Der Unterricht an der Grenze muss Anlässe zu einer grenzüberschreitenden Begegnung bieten. Dabei ist projektbezogen an Themen zu arbeiten, die Gemeinsamkeiten der SchülerInnen betonen.

Kein Interesse an Regionalkultur?

Die befragten Jugendlichen schienen sich zunächst mit ihrer Region relativ wenig zu identifizieren, was sich vielleicht auch aus der biographischen Situation der 15-Jährigen erklärt: Die Pubertät ist eine Zeit der Ablösung, in der die Jugendlichen auch den Bezug zur Kindheit und mit ihr verbundene Gefühle eher in Frage stellen. Damit entfernen sie sich erstmals von einer naiven, kindlichen Wahrnehmung ihrer

¹² Besonders löblich ist daher, dass das DFJW ein neues Förderprogramm speziell für grenznahe Kontakte gestartet hat, das anders als die Erasmus-Unterstützung keine Übernachtungen fordert: *Vivons et apprenons avec nos voisins - als Nachbarn zusammen leben und lernen* [<https://view.genial.ly/65b3b57c258ea000141f800b/interactive-content-ofaj-dfjw-grenznahe-austausch-echanges-transfrontaliers> (Zugriff 18.3.2024)].

Umgebung. Heimatgefühle scheinen erst nachträglich aus Verlusterfahrungen entstehen zu können, sie sind deshalb kein Thema für die, die den Abschied von der Kindheit kaum erwarten können. Sie streben nach vorne in einem "Prozess der gewollten Veränderung" (Huber 1999, 68). Damit ist Heimat etwas, was Kinder unhinterfragt aufnehmen und erst ältere Jugendliche bewusst reflektieren können, weil für sie der Blick zurück in die Kindheit nicht mehr eine Gefährdung für eine neu errungene Identität darstellt und als regressives Zurückfallen gesehen wird. Dieser Prozess muss von der Schule unterstützt werden. Ziel der Auseinandersetzung kann dabei nicht die Fixierung auf *eine* Identität sein, sondern nur das Wahrnehmen der Prozesse sich wandelnder Identitäten. Die Schule sollte also nicht nur versuchen, Bindungen zu verstärken mit dem Ziel, eine gefestigte regionale, nationale oder europäische Kultur aufzubauen, sondern bewusst machen, dass Menschen Mehrfachidentitäten oder Überkreuzloyalitäten gleichzeitig zulassen und sie zukünftig in unterschiedlichen Bereichen abrufen können. Noch 2022 entschied der Oberrheinrat, dass grenzüberschreitende „Begegnungen fördern und Brücken bauen“ sowie „Sprachvermittlung und Zweisprachigkeit stärken“ Priorität haben müssen.¹³

These 3: Der Unterricht an der Grenze muss die Besonderheiten der grenzübergreifenden Region kritisch aufgreifen.

Keine grenzüberschreitende regionale Identität?

Unsere Studie zeigt, dass es kaum Kenntnisse über die gemeinsame Vergangenheit und die gemeinsame Sprache der Region gibt. Hier müsste der Unterricht ansetzen: Grenzüberschreitende Gemeinsamkeiten müssen entdeckt, Konflikte der Vergangenheit bewusst werden. Nur so lassen sich positive und negative Erfahrungen konstruktiv umsetzen. Zu der Auseinandersetzung mit der Regionalkultur gehört ein kritisches Hinterfragen von unbewusst wirkenden "Heimat"-Konstrukten. Dieses Aufarbeiten der gemeinsamen Geschichte in ihren Tabus und Verletzungen muss parallel laufen mit gemeinsamen Projekten (vgl. These 2).

¹³ <https://www.oberrheinrat.org/de/dokumente/thematische-prioritaeten.html> (26.3.2024).

These 4: Der Unterricht an der Grenze muss bekannt machen mit der Kultur der gesamten Region, sei sie national oder regional eingebettet, damit Missverständnisse und Konflikte besprochen und nicht verdrängt werden.

Keine Abwehr von Stereotypen?

Bezugnehmend auf die Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner 1986), die Vorurteilsstrukturen in Gruppenprozessen untersucht, lassen sich "regionale" oder "nationale Identität" als Teil der sozialen Identität von Individuen deuten. Dabei versuchen Individuen Merkmale ihrer eigenen Person zur Deckung zu bringen mit denen der Umgebung, um ihr eigenes Selbstwertgefühl zu stabilisieren. Begegnen sie Angehörigen einer anderen Gruppe, so erscheinen diese nicht als Individuen, sondern in erster Linie als Gruppenvertreter. Bestehende regionale/ nationale Identität wird dabei von Individuen auch dann aufrechterhalten, wenn Unterscheidungen zu den "Fremden" aufgehoben oder aufgeweicht werden, wenn also frühere Grenzen nicht mehr bestehen: Werden traditionelle Konstellationen "bedroht", so versuchen Individuen ihr Selbstbild zu retten, indem Vorurteile bestärkt oder umgewertet werden. Vorurteile dienen damit der Selbstdefinition und der Distanzierung gegenüber anderen, sie sind auch nützliche Orientierungshilfen für den Alltag. Meist werden sie nicht überprüft, weil Kontakte vermieden werden: "Man bleibt sich fremd, da man schon lange 'alles' voneinander weiß" - so das Ergebnis einer deutsch-französischen soziologischen Studie (Ploch & Raschke-Ostermann & Tertilt 1987: 674).¹⁴ Auch in unserem Raum stellt sich die Frage, ob eine Aufweichung der politisch-wirtschaftlichen Grenzen und die damit verbundenen stärkeren Kontaktmöglichkeiten von ElsässerInnen und PfälzerInnen zu einer Verwischung der Kulturgrenzen, zu einer Vermischung von regionalen und nationalen Identitäten führen wird oder im Gegenteil zu einer Verschärfung der psychologischen Grenzziehung, um das eigene Selbstbild nicht in Frage stellen zu müssen¹⁵.

¹⁴ Roberto Simanowski (1998: 12) betont, dass "im Grunde nur das Bekannte fremd sein kann": "Fremdheit, Nicht-Zugehörigkeit wird durch Benennung, also Markierung hergestellt".

¹⁵ In Anlehnung an die Forschungen von Brown (1995) oder Martini/ Wakenhut (1999).

These 5: Der Unterricht an der Grenze soll Anlässe bieten, sich mit den eigenen Vorurteilsstrukturen auseinander zu setzen – sowohl bezüglich des Selbstbilds wie auch des Fremdbilds.

Keine Distanzierung von der Nation?

Es ist sicherlich nicht leicht, SchülerInnen die historischen Bedingungen für das Entstehen von Nationalstaaten und für die Konflikte in der Geschichte zu erklären. Die Pubertät ist für die Herausbildung der nationalen Identität entscheidend.¹⁶ Deshalb ist es gerade in dieser Lebensphase wichtig, sie zu thematisieren.

These 6: Der Unterricht an der Grenze sollte SchülerInnen unterschiedliche Konzeptionen von Region und Nation vermitteln und dabei für eine "Kultur der Vielfalt" sensibilisieren.

Keine Zufriedenheit in der Gruppe

Auch wenn xenophobische Aggressionen kaum offen geäußert wurden und die Zufriedenheit mit der eigenen Situation relativ hoch war, so muss das bedrohliche Potential rechtsextremen Wahlverhaltens in der Region, v.a. im Elsass, ernst genommen werden. Ängste vor gesellschaftlichem Abstieg und Ungerechtigkeitsgefühle führen allzu leicht zu Abwehrreaktionen gegen das "Fremde". Es scheint, als seien positiv besetzte Zugehörigkeitsgefühle und das Gefühl der Sicherheit in der eigenen Gruppe Voraussetzung für eine Offenheit gegenüber dem Fremden. Die immer wieder aufflackernden Debatten um die "deutsche Leitkultur" scheinen diese Position zu bestätigen: Fundamentalismus ist immer nur Reaktion auf Verunsicherung und nur durch Stärkung der Identität zu bekämpfen. Statt einer *Stärkung* von nationalen Gefühlen sollte eine differenzierte *Auseinandersetzung* mit Themen wie Globalität und Lokalität, Nation und Region, Heimat und Exil den Unterricht an der Grenze bestimmen und damit mit der Vielschichtigkeit der individuellen Schülerbiographien und der je wechselnden Identifizierungsmöglichkeiten mit verschiedenen Gruppen bekanntmachen. Jugendliche können auch ihre lokale oder regionale

¹⁶ So Sylwia Wilberg (1995: 169) in ihrer Studie zur nationalen Identität bei 14-Jährigen aus Polen und Deutschland, in Anlehnung an Phinney/Rosenthal (1992).

Herkunft oder die Geschichte ihrer Familie, sie können die Kultur ihrer Peer-Group oder ihre Geschlechtsidentität als positive Fixpunkte in ihrem Leben wahrnehmen.

These 7: Der Unterricht an der Grenze sollte Anlässe bieten, sich mit der eigenen Biographie positiv zu identifizieren, aber auch individuelle Identität und Gruppenidentität differenziert aufeinander zu beziehen.

Kein Interesse am Fremden?

Die Verlautbarung *Europabildung in der Schule* der Kultusministerkonferenz (2020) fordert:

Ziel der pädagogischen Arbeit an Schulen ist es, die Europakompetenz, d.h. neben europabezogenen Kenntnissen vor allem interkulturelle Kompetenz, Partizipations- und Gestaltungskompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz, bei Kindern und Jugendlichen zu fördern und somit das Bewusstsein einer europäischen Identität als Ergänzung zu den lokalen, regionalen und nationalen Identitäten zu ermöglichen. (Kultusministerkonferenz 2020: 5).

Dabei geht man auch auf die Bedeutung der unterschiedlichen Fächer für die Europaerziehung ein (ebda., S. 9 f.), betont aber auch, dass das gesamte Schulleben bestimmt sein solle von dem Ziel einer Europabildung.

These 8: Der Unterricht an der Grenze soll Teil einer Erziehung zur Europakompetenz sein, die durch Offenheit der kulturellen Vielfalt gegenüber gekennzeichnet ist.

1.3 Der Deutschunterricht an der Grenze

Die Fremdsprachendidaktik propagiert an den nationalen Grenzen seit langem einen Unterricht der "didaktischen Proxemik" (Bufe 1991), ja eine "Grenzkompetenz" (Raasch 2001: 60)¹⁷, ausgehend von der Erkenntnis, dass Grenzen besondere Chancen, aber auch Risiken für das Zusammenleben von Menschen bieten. Das Leben an der Grenze ist in erster Linie bestimmt durch das Nebeneinander mehrerer Sprachen. Vom „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) ausgehend dominierte lange

¹⁷ Vgl. auch Geiger-Jaillet (2007; 2010).

Zeit nicht nur in den Schulen die Vorstellung, dass erst einmal die Muttersprache sicher verankert sein müsse, bevor eine zweite Sprache angefangen werde (Vorwurf der "doppelten Halbsprachigkeit"). Zweisprachigkeit wurde als eine Gefahr gesehen, die zu Interferenzen, Sprach- und Kulturdurchmischungen führe. Die neue Forschung über eine frühe Mehrsprachigkeit stellt die Vorteile, nicht die Probleme der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund: Gerade der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats von 2001 (vgl. Harsch 2007) legitimiert auch andere Sprachen der SchülerInnen, die außerschulisch erworben wurden. Diese Aufwertung der Mehrsprachigkeit in unserer Region erklärt sich nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Gründen, die für Grenzregionen in besonderem Maße zutreffen: Annäherung zwischen den europäischen Nachbarn wird gefördert, weil sich die Schule auf einen europäischen Markt einstellen muss, der von den SchülerInnen vermehrt Mehrsprachigkeit erwartet.

Grenzübergreifende Kontakte sind in der Regel weniger exotisch als Schüleraustausch- Erfahrungen mit dem "Inneren" des Nachbarlands. "Das Fremde ist in mir" – so wird in der psychologischen Fremdeheitsforschung immer wieder festgestellt. Wenn hinter der Grenze nicht das charmante, fremde Frankreich anfängt, sondern vielleicht das "deutsche Spießertum" potenziert erscheint, so ist dieses Wiederfinden des "Eigenen" nicht immer mit positiven Gefühlen verbunden.¹⁸ Das "Eigene" begegnet als das ungeliebte, verdrängte "Deutschsein". Suchen die mehrheitlich deutschen Touristen auf der einen Seite die Sicherheit des Bekannten (anknüpfend an deutsche Traditionen des Volkstanzes, der Weihnachtsbräuche...), so geht ein anderes Bedürfnis dahin, mit dem Überschreiten der Grenze *Gott in Frankreich* (1954/1929), die französische "Leichtigkeit des Seins" oder den "Charme des Südens" zu finden, also das Fremde. Nur indem selbstbezogener Folklorismus und romantische Suche nach dem Fremden in gleicher Weise in Frage gestellt werden, lassen sich alte Stereotypen überwinden. Gerade für den Deutschunterricht gilt, was Sylvia Schäfer für die Kultur- und Bildungspolitik des Oberrheins formuliert:

¹⁸ Unterrichtserfahrungen zeigen, dass auch dann, wenn das "Eigene" angesprochen wird, mit Widerständen gerechnet werden muss, solange dieses "Eigene" nicht wirklich akzeptiert ist – etwa wenn SchülerInnen Texte in ihrem Dialekt lesen sollen, sie diesen aber als "familiär" oder "hinterwäldlerisch" abtun um nach außen Distanz zu signalisieren.

Der Balanceakt will geschafft sein, das Gemeinsame und Verbindende zu unterstreichen, welches gerade bei einem Kulturraum wie der Oberrheinregion durchaus gegeben ist und zugleich das Andersartige der nachbarlichen Kultur zu vermitteln, damit sich statt innerer Grenzen und Befremden Verstehen und Respekt entwickeln können (Schäfer 1996: 100 f.).

Literatur kann in den gesellschaftlichen Grenzkonflikten der Gegenwart eine wichtige Rolle spielen. Sie bildet sie nicht nur ab, sondern hat selbst eine konfliktprovozierende oder konfliktüberwindende Funktion. Jürgen Wertheimer greift die Bedeutung der Literatur in der aktuellen politischen Situation auf und spitzt die Aufgaben der Literaturwissenschaft zu: Literatur an den Grenzen zwischen Kulturen schafft manche Konflikte erst, indem vermeintlich konstatierte Realitäten durch Mythologisierungen konstruiert werden:

Philologie kann Beihilfe zum Genozid sein. Sie sollte deshalb auch imstande sein, zumindest Hilfestellung zu geben beim lebensnotwendigen Versuch, kulturelle Zeichen und deren Bedeutung richtig – und im Idealfall präventiv – zu erfassen, ob sie nun aus Texten, Bildern, Räumen oder Chiffren bestehen (Wertheimer 1998: 134).

Die Aufgabe der Literaturwissenschaft wie der Literaturdidaktik ist es, früh und vor Ort einzugreifen in entstehende Konflikte, muss also grundsätzlich friedensfördernd sein – auch wenn es an der Grenze zwischen Pfalz und Elsass heute nicht um machtpolitische Konflikte geht. Literatur kann in diesem Zusammenhang Medium sein für eine entlastete Auseinandersetzung mit dem "Fremden", indem sie mehrere Kulturen aus mehreren Perspektiven vorstellt. Andererseits ist sie nicht nur probeweises "Spiel" – wie Wertheimer betont: "Der Krieg der Worte ist nicht Modell oder Vorspiel, sondern bereits unmittelbares Geschehen. Worte sind in diesem Sinne bereits Taten, Sprachhandlung verweist nicht auf Handlung, sondern ist bereits Handlung" (Wertheimer 1998: 133). Literatur kann in ihrer Vielschichtigkeit gegen die Eindimensionalität der Massenmedien wirken.

Der interregionale Literaturunterricht sollte sich deshalb seiner politischen Implikation bewusst sein; denn die Bewahrung von partikularen Kulturen ist immer auch Programm gegen eine globale Universalisierung. Wenn im Literaturunterricht der pfälzische Dialekt aufgewertet wird, so ist das gleichzeitig eine Unterstützung des vom Untergang bedrohten elsässischen Dialekts, denn es zeigt die Vielfalt der

Sprachen und Kulturen der Region auf. Damit dürfen die Anstrengungen gegen die Vereinheitlichungstendenzen nicht stehen bleiben: Spannend wird die Auseinandersetzung mit dem Eigenen erst dann, wenn sie als Teil eines Globalisierungsprozesses gesehen wird – das Verschwinden eines Dialekts ist nur ein Beispiel der allgemeinen Zerstörung von Sprachen wie im ehemaligen Ostpreußen oder auch in Afrika, Lateinamerika und Asien. Deshalb ist interregionaler Literaturunterricht nur denkbar als Teil eines interkulturellen Gesamtkonzepts, das auch die beiden anderen Pfeiler – die Migrantenliteratur und die Weltliteratur – einbezieht.¹⁹ Literaturunterricht kann also Auswirkungen für die Zukunft haben: Wer sich mit Grenzen und ihrer Überwindung in der Literatur auseinandersetzt, betreibt indirekt Gewaltprävention. Konflikte innerhalb einer Einwanderungsgesellschaft wie auch Konflikte mit dem kulturell und sprachlich "Fremden" jenseits der Grenzen werden nicht ausbleiben, wichtig ist nur, dass sie gewaltfrei ausgetragen werden. "Europaerziehung als Friedenserziehung" - unter diesem Titel hat ein Klagenfurter Forschungsvorhaben um Werner Wintersteiner ein Curriculum formuliert, in dem es um ein friedliches Verhalten im Klassenzimmer geht und um Wissen über globale Zusammenhänge und die daraus entstehenden Konflikte (vgl. Wintersteiner 2002). Wintersteiner hat diese Beziehung zwischen Literaturdidaktik und Friedenspädagogik in seiner Habilitation *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung* (2006) reflektiert. Die didaktischen Entscheidungen seien bestimmt von Werthaltungen, deren Ziel – eine solidarische Weltgesellschaft – gerade nicht selbstverständlich sei. Bezieht sich Wintersteiner mit seinen "27 Thesen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik" vor allem auf internationale Grenzen, so plädiere ich mit meinem interregionalen Konzept für ein Aufbrechen der Vereinheitlichungstendenzen von innen her: Gerade Literatur in interregionaler Sicht lässt die Vorstellung von einer einheitlichen Nationalkultur fragwürdig werden und ist damit eine adäquate Antwort auf die Konflikte der multikulturellen Gesellschaften. Dabei halte ich im Unterschied zu Wintersteiner auch die deutschen Partikularliteraturen für relevant, nicht nur die nicht beachtete Literatur nationaler Minderheiten, neuer Migrations-Ethnien und die Kontaktzonen zu den Nachbarländern.

¹⁹ In diesem Sinne ist der Ausblick auf die "Global Villages" im letzten Kapitel des Materialteils zu sehen (M Sek II: 4.4.).

Ausblick

Je nach Kontext oder Situation sind die unterschiedlichen Lebenserfahrungen der verschiedenen Bewohner*innen der Grenzregion von Relevanz: Es gibt eine Mehrfachkodierung von personalen und kollektiven Identitäten, die in gewissen Situation kaum wahrnehmbar sind, in anderen virulent werden. Die Globalisierung führt zur Herausbildung immer neuer Subkulturen und zu einer Verhärtung der Abgrenzung. So ist auffällig, wie in ländlich geprägten Räumen ohne große Zuwanderungsbewegungen rechtsextremes Wahlverhalten zu beobachten ist. Im Elsass zeigen sich etwa Koalitionen zwischen regionalistischer Abwehr gegen den Pariser Zentralismus und populistischem Anti-Eliten-Kampf der ‚Gelbwesten‘. Die Motivation dazu kann eine nostalgische, ja konservative Vorstellung von ‚überschaubaren Lebensräumen‘ sein. Plötzlich werden Lebenserfahrungen wichtig, die im Alltag lange völlig irrelevant waren. Dann bekommt z.B. nationale, ökonomische oder religiöse Zugehörigkeiten wieder eine Bedeutung. Dies war z.B. der Fall, als Bewohner*innen der deutschen Ortschaften benachbarte Elsässer*innen beschimpften, weil diese trotz Verbots in der Corona-Pandemie die Grenze nach Deutschland überschritten hatten. Innerhalb kürzester Zeit brachen hier Grenzziehungen wieder auf, die über Jahrzehnte keine Rolle mehr gespielt hatten. Es ist in Zeiten dieser Verwerfungen notwendig, sich an die Möglichkeit eines „dritten Raums“ zu erinnern, als utopisches Moment, das hilft, nicht mehr essentialistisch vom Kontakt unterschiedlicher, nebeneinander existierender Kulturen zu sprechen oder von der Dichotomie von ‚Selbst‘ und ‚Anderem‘, und stattdessen zusammen ein ‚in-between‘ des Zusammenlebens aufzubauen – trotz bestehender Erfahrungen.

Bibliographie

Bufe, Wolfgang. (1991). Plädoyer für einen grenzübergreifenden Fremdsprachenunterricht: ein Beitrag zu einer interkulturellen Begegnungsdidaktik. Dans A. Raasch (Éd.), *Fremdsprachen lehren und lernen : Perspektiven für ein Europa nach 1992. Beiträge zum Bundeskongress in Lübeck (1990) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen*. Romanistisches Institut, 147-161.

Harsch, C. (2007). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen*. VDM.

Geiger-Jaillet, A. (Hrsg.) (2007). *Lehren und Lernen in einer Grenzregion. Schwerpunkt Oberrhein*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Geiger-Jaillet, A. (Hrsg.) (2010). *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Peter Lang.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Huber, A. (1999). *Heimat in der Postmoderne*. Seismo.
- Interreg Oberrhein/Rhin Supérieur. (2022). *Programm 2021-2027*. [<https://www.interreg-oberrhein.eu/programm/2021-2027>] (Zugriff 20.3.2024).
- Kliwer, A. (2005). *Jugendliche der Südpfalz und des Nordelsass und ihre (inter-)regionale Identität. Eine Umfrage*. Staatskanzlei des Landes Rheinland-Pfalz.
- Kliwer, A. (2006). *Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Europabildung in der Schule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020_Europabildung.pdf] (Zugriff 20.3.2024).
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Strategien zur Förderung der Partnersprache: Förderung der französischen Sprache in Deutschland/Förderung der deutschen Sprache in Frankreich*. [<https://www.kmk.org/aktuelles/deutsch-francoesische-sprachstrategie.html>] (Zugriff 20.3.2024).
- Ploch, B., Raschke-Ostermann, S., & Tertilt, H. (1987). Eigene Fremde jenseits der Grenze. Dans I.-M. Greverus, K. Köstlin, & H. Schilling (Éds.), *Kulturkontakt Kulturkonflikt. Zur Erfahrung des Fremden*. Bd. 2. Langenscheidt, 673-685.
- Raasch, A. (1999). *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*. Universität des Saarlandes.
- Raasch, A. (2000). *Fremdsprachen – Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen*. Universität des Saarlandes.
- Raasch, A. (2001). Grenz-Werte: Durch Sprachen zum Nachbarn. Dans L. Bredella & F.-J. Meißner (Hrsg.) *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ*. Narr, 50-61.
- Quetz, J., Schieß, R., & Sköries, U. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Schäfer, S. (1996). *Kulturraum Oberrhein. Grenzüberschreitende Kulturarbeit in der deutsch-französisch-schweizerischen EuroRegion*. Helbing & Lichtenhahn.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Towards a theory of universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Sieburg, F. (1954/ 1929). *Gott in Frankreich? Ein Versuch*. Societäts-Verlag.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel & W. G. Austin (Éds.), *Psychology of intergroup relations*. Nelson-Hall Publishers, 7-24.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Huber.

Wertheimer, J. (1998). Grenzwissenschaft – zu den Aufgaben einer Komparatistik der Gegenwart. Dans H. Turk, B. Schultze, & R. Simanowski (Éds.), *Kulturelle Grenzziehungen im Spiegel der Literaturen. Nationalismus, Regionalismus, Fundamentalismus*. Wallstein, 122-135.

Wintersteiner, W. (2002). *International Teacher Training Course "Human Rights and Peace Education"*. Eured.

Wintersteiner, W. (2006). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt: Drava.

5. An der Grenze — À la frontière. Créer un narratif bilingue de la frontière

10.5281/zenodo.14245475

SOPHIE GREDEL & ESA CHRISTINE HARTMANN

Université de Strasbourg

Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Paroles)

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt eine Aktionsforschung vor, die im Rahmen des deutsch-französischen Masterstudiengangs MEEF an der Universität Straßburg unter dem Titel Créer un narratif bilingue de la frontière durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war es, mit künstlerischen und performativen Ansätzen des kreativen und multimodalen Schreibens die Biliteralität im bilingualen Unterricht zu fördern. Unter der Leitung von Sophie Gredel, Drehbuchautorin und Regisseurin, entstand der zweisprachige Kurzfilm An der Grenze – À la frontière, der die deutsch-französische Grenze zwischen dem Elsass und Baden-Württemberg thematisiert. Das Projekt, an dem 18 Studierende beteiligt waren und das im Januar 2024 mit dem deutsch-französischen Hochschulpreis des Grand Est ausgezeichnet wurde, demonstriert das pädagogische Potenzial des multimodalen kreativen Schreibens als innovative Ressource für junge zwei- und mehrsprachige Lernende. Gleichzeitig ermutigt es angehende Lehrkräfte, neue Ansätze zur Förderung der bilingualen Literalisierung zu entwickeln. Der Workshop-Bericht zeigt zudem, wie die Studierenden durch das Projekt ihre kreative Eigenständigkeit stärken und persönliche sowie berufliche Weiterentwicklung miteinander verbinden konnten.

Introduction

L'écriture créative, plurilingue et multimodale constitue une approche pédagogique innovante dans la formation universitaire des enseignants bilingues, car elle peut favoriser le développement des littératies créatives (*creative literacies*) (Healey 2015 ; Woods 2001) et d'une agentivité imaginative (*imaginary agency*) (Anae 2014 ; Harper & Kroll 2007 ; Munden 2013). Impliquer les futurs enseignants bilingues dans l'écriture créative plurilingue ne se limite pas à encourager des

expériences artistiques explorant la matérialité du langage (Vandermeulen 2011), mais contribue également au développement de leur identité linguistique, culturelle et professionnelle (Hartmann 2022).

L'œuvre artistique issue d'une telle expérience peut être utilisée comme une ressource pédagogique pour développer les compétences littéraciques des jeunes apprenants bi-/plurilingues (Hartmann 2022). D'autre part, la découverte du potentiel pédagogique de l'écriture créative plurilingue peut encourager les enseignants en formation à développer de nouvelles approches pour l'acquisition de compétences plurilittéraciques dans les classes bilingues. En explorant l'écriture créative et multimodale comme une approche artistique (Cahnmann-Taylor & Siegesmund 2008 ; Leavy 2009) et esthétique-performative (Menz & Fleiner 2018) dans le cadre de la formation des enseignants bilingues, la recherche-action *Créer un narratif bilingue de la frontière* visait à initier les enseignants en formation à des approches pédagogiques innovantes facilitant l'acquisition de la bilittératie dans le contexte franco-allemand, et à développer leur agentivité créative, tant personnelle que professionnelle.

Le récit d'atelier et les perspectives de Sophie Gredel, scénariste, réalisatrice et directrice artistique du court-métrage bilingue *An der Grenze — À la frontière*, mettent en lumière les dimensions artistiques et pédagogiques de la création d'un récit sur la frontière, en intégrant une approche translingue et multimodale. La genèse de cette œuvre, récompensée par la première place du Prix universitaire franco-allemand du Grand Est (PUFAGE) le 26 janvier 2024 (cf. Prost 2024), témoigne de l'engagement de jeunes enseignants bilingues en formation à créer une ressource éducative bilingue, ancrée dans le contexte historique de la frontière entre l'Alsace et le Bade-Wurtemberg. Ce projet reflète également le cheminement linguistique et culturel ayant conduit à l'élaboration de l'œuvre achevée.

Contexte de la recherche-action

Dans le cadre du parcours bilingue franco-allemand du Master MEEF Premier degré de l'Université de Strasbourg, la recherche-action intitulée *Créer un narratif bilingue de la frontière* a été réalisée avec 18 étudiants inscrits en deuxième année. Cette recherche-action s'est déroulée en dehors des cours et séminaires de leur formation universitaire, et le court-métrage a été conçu et filmé durant le temps libre des étudiants, parallèlement à la préparation et à la passation du concours du CRPE voie

régionale allemand. Les langues de travail pour la création du court-métrage étaient l'allemand et le français, qui ont également été intégrés dans le processus d'écriture du scénario.

Profil académique et linguistique des participants

Dans le cadre de leur master, les étudiants bilingues ont suivi plusieurs modules consacrés à la didactique de l'enseignement-apprentissage bilingue, acquérant ainsi une solide expérience théorique et pédagogique sur l'acquisition de la littérature bilingue à travers des ressources multimodales. Au cours de leur première année de master (2021-22), ils ont conçu et présenté quatre spectacles multimodaux en langue allemande pour onze classes bilingues de Colmar, allant de la petite section au CM2. Ces spectacles étaient fondés sur quatre albums de Tomi Ungerer : *Die drei Räuber* (1961a), *CriCTOR, die gute Schlange* (1958), *Adelaide, das fliegende Känguru* (1959) et *Rufus, die bunte Fledermaus* (1961b).

Fort du succès de ces spectacles, les enseignants participants ont choisi trois histoires de Tomi Ungerer mettant en scène des créatures mythologiques fabuleuses (*Rufus*, *CriCTOR* et *Adelaide*), pour réaliser un clip musical franco-allemand intitulé « Fabelhaft – Fabuleux » (Die Bande & Zweierpasch 2022 ; Hartmann 2022). Fondé sur une approche d'écriture créative translinguistique et transmédiatique, ce projet a remporté la première place du Prix universitaire franco-allemand du Grand Est (PUFAGE) en 2023 (cf. Collobert & Riegert 2023)²⁰.

Concernant les profils linguistiques des participants, tous les enseignants en formation avaient un profil bilingue français-allemand, bien que leurs répertoires linguistiques soient très variés (Hartmann & Hélot 2021 : 183). Cette diversité a enrichi la création bilingue du scénario du court-métrage écrit par Sophie Gredel, permettant à chaque étudiant de contribuer et d'incarner un personnage selon ses compétences en allemand et en français.

²⁰ <https://savoirs.unistra.fr/talents/pufage-2023-des-prix-qui-se-jouent-des-frontieres#:~:text=Pour%20leur%20e%20%C3%A9dition%2C%20les,humaines%20et%20sociales%2C%20etc.>



Figure 1 : Générique du court-métrage « An der Grenze — À la frontière »

Distribution des rôles et collaboration transfrontalière

Ce court-métrage célèbre la richesse de la collaboration transfrontalière, rendant hommage aux échanges interculturels et translinguistiques qui ont marqué chaque étape de sa réalisation. Le cameraman et son assistant, résidant à Fribourg-en-Brisgau, ont apporté leurs perspectives et leurs compétences, favorisant un environnement créatif propice à l'apprentissage mutuel et à l'enrichissement des idées. Cette proximité géographique entre les équipes françaises et allemandes a permis de tisser des liens humains et professionnels, non seulement pendant le tournage, mais également au cours des phases de montage et de post-production, où ces échanges se sont poursuivis de manière intense et enrichissante. Voici la distribution des rôles des participants :

Glenn ARTOIS (acteur)

Sophie GREDEL (Directrice artistique, coordinatrice du projet, scénariste, réalisatrice et actrice)

Apolline JOST (actrice)

Léo LAPOINTE (acteur)

Lauriane PATOU (actrice) et Agathe PETER (actrice)

Mélissa POIRIER (auteure et chanteuse de la chanson bilingue « An der Grenze gibt's keine Grenzen » et actrice)

Nina RATZEL, Charlène ROUILLON et Lara SAUM (actrices)

Clarisse VUILLE (auteure, chanteuse et productrice de la chanson bilingue « An der Grenze gibt's keine Grenzen » et actrice)

Guillaume VUILLE (producteur de la chanson bilingue « An der Grenze gibt's keine Grenzen » et acteur)

Sebastian LUCHT (cameraman, montage, postproduction)

Hans ZIMMERMANN (assistant de tournage)

Récit d'atelier de Sophie Gredel, scénariste, réalisatrice et directrice artistique du court-métrage bilingue *An der Grenze — À la frontière*

Sophie Gredel, étudiante en deuxième année de master MEEF Premier degré dans le parcours bilingue franco-allemand, se distingue par son engagement artistique et créatif. Auteure du scénario du court-métrage *An der Grenze — À la frontière*, elle en endosse également les fonctions de réalisatrice, de régisseuse et de directrice artistique, tandis que les autres étudiants figurent comme acteurs. *À travers ce projet, elle retrace son parcours créatif en dévoilant la genèse du film, articulé autour de la notion de frontière.* Le court-métrage, véritable métaphore à la fois visuelle et narrative, reflète sa réflexion sur les frontières — qu'elles soient géographiques, linguistiques ou personnelles — et illustre sa vision unique du cinéma et de la création artistique.

La thématique

À l'occasion des 60 ans du Traité de l'Élysée, le court-métrage bilingue *An der Grenze — À la frontière* interroge les frontières franco-allemandes — des frontières linguistiques, culturelles et physiques qui existent entre ces deux nations au cœur de l'Union européenne. Ce projet narratif s'inscrit dans la thématique d'une Europe qui se construit encore, en explorant les liens franco-allemands qui se développent face à la ténacité du passé et des défis actuels.

Ainsi, le court-métrage *An der Grenze — À la frontière* évoque l'émergence d'une collaboration transfrontalière devant l'horizon apocalyptique des sociétés postmodernes. Enrobé d'une lueur apocalyptique, ce court-métrage ne vient pas mettre en exergue l'éco-anxiété et le réchauffement climatique qui menacent nos sociétés actuelles, mais bien les relations franco-allemandes d'aujourd'hui.

Dans un monde où les pandémies, les catastrophes naturelles et les guerres se font de plus en plus courantes, les ressources et l'argent plus rares, notre court-métrage montre la fusion fictive de la France et de l'Allemagne sous le nouveau pays de *Zamma*, qui signifie « ensemble » dans le dialecte alsacien.



Figure 2 : Illustration du concept « Zamma » dans le court-métrage

Pour représenter cette amitié franco-allemande dans notre court-métrage, nous avons opté pour un bilinguisme complet, alternant les deux langues au cours des dialogues. Les personnages parlent ainsi allemand ou français en fonction de leur origine culturelle. Certains personnages comme Head ou la Préparatrice parlent les deux langues, car elles ont une fonction de médiation entre les deux groupes. Au-delà du bilinguisme, nous allons vers des phénomènes d'*intercompréhension* et de *translanguaging*, démontrés par une compréhension mutuelle des deux partis, quelle que soit la langue parlée, et une évolution de certains personnages qui, au fur et à mesure, se mettent à parler l'autre langue.

Une alternance entre langues, amour, tensions et amitiés est ici mise en avant afin de transgresser le plus de frontières possibles : linguistiques, culturelles, psychologiques, émotionnelles, physiques. Les personnages représentent également la dimension franco-allemande de notre projet, puisque cinq des candidats sont d'origine allemande et cinq d'origine française.

Enfin, les paroles de la chanson franco-allemande *An der Grenze gibts keine Grenzen* — *À la frontière, il n'y a pas de frontières*, composée et chantée par Mélissa Poirier et Clarisse Vuille, alternent les deux langues de façon régulière, de sorte à respecter une parité entre elles. Cette chanson véhicule le message central de notre court-métrage : lorsque nous nous retrouvons dans un entre-deux parfaitement équilibré, la

frontière n'existe plus, car elle n'a plus lieu d'être. Une frontière est là pour séparer : l'intérêt de *Zamma* est de réunir sous un même horizon.

Ainsi, une seule ligne thématique s'imposait : questionner l'amitié franco-allemande dans un contexte apocalyptique. À travers la littérature et la cinématographie mondiale, on observe une tendance marquée à interroger les sociétés modernes via diverses utopies et dystopies, oscillant entre un futur ultra-numérisé, des figures de surhommes et des complots. Ces dernières années, les œuvres de ce genre s'orientent de plus en plus vers des dimensions pré-, post-, ou simplement apocalyptiques. Loin de se limiter au retour des morts sur Terre lors du jugement dernier, l'apocalypse symbolise avant tout la fin du monde tel qu'on le connaît, offrant à l'auteur la possibilité de confronter des héros humains à la nature et à leur propre finitude. Les inspirations que l'on peut détecter dans les courts-métrages incluent non seulement la cinématographie moderne, souvent liée à des thématiques apocalyptiques, mais aussi les réflexions utopiques sur l'évolution des relations politiques et étatiques en Europe.

Explorer les limites de l'amitié franco-allemande à travers une utopie permet d'interroger les différentes frontières, qu'elles soient réelles ou symboliques. Lorsque des individus se retrouvent isolés, contraints de trouver ensemble des solutions pour se nourrir et s'abriter, il est inévitable de passer par plusieurs étapes : un temps de politesse, un temps de conflit, puis, dans les scénarios les plus optimistes, un temps d'union.

La narration

Tout opposait les représentants des deux nations, autant leur langue que leur culture, et pourtant, ils vont outrepasser ces différences pour construire une nouvelle culture commune. Et c'est dans cette fonction que réside notre mission : en tant que représentants de la culture franco-allemande, nous nous voyons comme des médiateurs entre les deux nations.

Or, la confiance demande du temps, surtout envers des inconnus qui ne partagent ni la même culture ni la même langue. Depuis les débuts de son histoire, l'être humain communique à travers des contes, des légendes, des croyances, des écrits, des peintures, des sculptures, des sciences. Avec environ 7 000 langues répertoriées à travers le monde, il est clair que l'humanité s'est principalement développée autour du

langage parlé. Nous évoluons tous dans des cultures et des langues différentes, et il est souvent plus naturel d'accorder sa confiance à ceux qui partagent les nôtres. Pourquoi? Parce que cette personne, d'inconnue, devient semblable à nous. Partager une culture et une langue permet d'établir une communication plus fluide et une forme de compréhension mutuelle, car nous sommes en mesure de saisir son langage, son histoire, et ses comportements sociaux conformes à cette culture.

Au départ, les personnages ne se connaissent absolument pas. Ils se regroupent naturellement avec ceux qui leur ressemblent : les Français avec les Français, les Allemands avec les Allemands, les femmes avec les femmes, les hommes avec les hommes, les musiciennes avec les musiciennes. Un conflit émerge à la suite d'un désaccord sur l'attitude à adopter face à une situation précise. Lorsque McGiver confronte l'Influenceuse, il pense qu'elle se prélassait pendant que le reste de l'équipe s'occupe des tâches difficiles. Initialement, le personnage de McGiver devait être allemand, mais un changement d'acteur l'a fait devenir français. Dans la première version du scénario, les tensions étaient exprimées de manière plus explicite. L'inconfort de McGiver face aux tâches du camp — des tâches bien éloignées des responsabilités d'un chef de gouvernement — le rend vulnérable. Lorsqu'il voit une personne, qui n'est ni la cheffe ni Allemande, se détendre, il lui est plus facile de la confronter.

Imaginez un groupe de personnes qui n'ont rien en commun, réunies ensemble au bout du monde et contraintes de se débrouiller seules. Deux tendances peuvent alors émerger : soit ils s'unissent, soit ils entrent en conflit. Cependant, une forme d'union se crée toujours, qu'elle soit partielle ou totale. Dans *An der Grenze*, l'union du groupe est essentielle ; ils n'ont pas le choix. De petits duos et groupes se forment, constituant des noyaux amicaux basés sur des ressemblances et des intérêts communs. Néanmoins, après une longue journée de travail, le simple plaisir de partager un bon repas permet souvent de surmonter les conflits. De même, après une course effrénée sous la canicule, la joie d'une baignade suffit à dissiper la morosité et les tensions. Cela reflète non seulement le film, mais aussi la réalité du tournage. Après deux journées éreintantes sous le soleil, marquées par les imprévus liés à ce type de projet, des tensions ont effectivement émergé, mais elles se sont rapidement apaisées lors d'un barbecue où nous avons savouré quelques bières fraîches au bord du lac.

Un temps de découverte, un temps de conflit, et enfin un temps d'union : le conflit s'évapore une fois que la communication a établi une compréhension mutuelle. Un choix a été fait : privilégier l'évolution des relations au sein du groupe d'élus plutôt que de se concentrer sur le contexte pré-apocalyptique. Ce choix a été en partie dicté par le manque de moyens à notre disposition. Développer autant de thèmes en une vingtaine de minutes est un exercice difficile pour des amateurs. Le premier acte du court-métrage pose le contexte à la manière d'un journal télévisé, offrant ainsi des informations clés au spectateur pour mieux appréhender la suite. La série de chapitres marque les différentes étapes de la narration et l'évolution des personnages :

Les étapes

La préparatrice et ses candidats : Durant cette étape, les personnages sont présentés. Nous comprenons que la réalité du camp de la *Schwarze Hütte* de Freistett sera bien éloignée de ce qui a été annoncé par la journaliste. Ce camp d'intégration sera fermé, et le spectateur n'a pas d'informations supplémentaires. Ce premier temps permet de découvrir les différents candidats ainsi que les postes qu'ils occuperont au gouvernement de *Zamma*. Les binômes franco-allemands se forment, et nous pouvons déjà percevoir les unions et conflits naissants. Les frontières culturelles semblent inexistantes : à part la langue parlée, rien ne permet de distinguer la France de l'Allemagne ni les Français des Allemands.

Un foyer pour tous : Cette étape marque le début du processus. Construire un foyer ne signifie pas seulement ériger un abri où chacun pourra trouver refuge ; il y a également une dimension littéraire au terme « foyer ». Cela implique de bâtir des relations et d'unir les personnages pour que le groupe devienne leur nouveau foyer. C'est durant l'installation du camp que le premier conflit apparaît. Les frontières linguistiques commencent à s'effacer, et certains personnages commencent à communiquer, même s'ils ne partagent pas la même langue.

La première épreuve : Ce chapitre prolonge le précédent. La première épreuve consiste à établir une coopération efficace entre les candidats, afin qu'ils fonctionnent comme un tout, chacun apportant ses compétences spécifiques au bien de la communauté. Les frontières linguistiques et sociales commencent à s'effacer. Des amitiés se tissent et

un amour naissant fait timidement son apparition, tandis que la différence linguistique perd de son importance.

La journée de l'épreuve : Le dernier chapitre décrit la course qui mène les candidats au lac, point d'arrivée de ce camp d'intégration. En réalité, ce lac représente le point de départ pour la construction d'un nouvel État, une fois que la cloche de l'apocalypse aura sonné. Les jeunes candidats ont été soigneusement sélectionnés pour constituer cette nouvelle communauté. Cet État ne se limite pas à la fusion de deux nations, mais représente la survie d'une communauté protégée dans une zone de quarantaine scellée. Les frontières sont désormais inexistantes. Les personnages communiquent avec aisance, se comprennent, et se sont unis par les liens de l'amitié et de l'amour, ayant enterré la hache de guerre. Les frontières géographiques ne sont plus qu'un décor, bientôt effacé par la fin des temps connus.

La scène de clôture : Cette dernière scène qui montre la préparatrice annonçant le confinement de la zone, est volontairement subtil. Il représente le moment où le contexte pré-apocalyptique de l'histoire est mis en lumière. Le spectateur se retrouve alors face à une incertitude quant à la suite de l'histoire, seuls les sirènes et l'appel de la préparatrice laissant entrevoir que *Zamma* n'est pas ce qui avait été annoncé au début. Ce choix est délibéré, car il permet de se concentrer sur l'évolution des relations entre les candidats, les transgressions de frontières, et le questionnement de l'amitié franco-allemande aujourd'hui. Que la menace soit réelle ou non, les candidats ont validé chaque étape du test et ont réussi à coopérer en franchissant les frontières qui les séparaient au départ. À la fin, la langue n'est plus une barrière, mais devient véritablement un outil de communication. L'intérêt de ce court-métrage réside dans le rappel que les frontières sont souvent imposées par notre histoire, nos cultures et nos langues, mais qu'elles ne constituent pas des obstacles à une coopération efficace et pluriculturelle.

Les personnages

Pour la création du récit, l'histoire était à peu près définie : la fusion de deux pays en pleine crise, le recrutement de jeunes pour le nouveau gouvernement, et une interrogation sur les relations franco-allemandes ainsi que sur la notion de frontière. À cela s'ajoutait une atmosphère pré-apocalyptique : ces jeunes ne devaient pas seulement gouverner un nouvel État, mais reconstruire une société après l'anéantissement du monde.

La question essentielle qui s'est alors posée était la suivante : de quoi une société a-t-elle besoin pour répondre aux divers besoins fondamentaux d'une communauté survivante ? Quelles compétences sont nécessaires pour rebâtir après la destruction ? Ces compétences variées sont incarnées par les différents personnages du court-métrage, que nous présentons ici.

Head - Gouvernance et Médiation : Il est essentiel d'avoir une cheffe, une personne responsable de la médiation entre les différents départements et de l'harmonisation des tâches. Cette personne doit être capable d'aider à organiser des compromis et de trancher dans les décisions. Elle doit également savoir répartir les tâches et mettre à profit les compétences de chacun. En somme, c'est un élément indispensable pour faciliter l'organisation et le bon fonctionnement d'un groupe.

Der Bauer [Le paysan] — Agriculture et Élevage : Un agriculteur, chargé de cultiver les terres et d'implanter rapidement des méthodes et des techniques d'élevage et d'agriculture. Son objectif est d'assurer une autonomie suffisante en matière de ressources agro-alimentaires.

Bambi — Survie et Sécurité : Un expert en survie en milieu hostile, capable d'identifier les dangers et de repérer les ressources sauvages. Cette personne saura faire la différence entre les plantes comestibles et toxiques, maîtrisera la chasse, saura poser des collets et lire les traces d'animaux. Elle évitera de s'aventurer sur un terrain inconnu.

Doc — Santé : Un médecin, expert du fonctionnement du corps humain et des interactions entre différents produits de soins. Cette personne apportera des outils et des connaissances essentielles pour maintenir une bonne santé physique au sein de la nouvelle communauté. Elle saura soigner les blessures et traiter divers maux.

Die Freundin [L'amie] — Bien-être : Une amie, à qui l'on pourra se confier en cas de doutes ou de conflits. Cette personne saura réagir et offrir son aide en période de détresse. Elle veillera à maintenir un bien-être émotionnel au sein de la nouvelle communauté.

Tommi — Art et Culture : Un artiste, capable d'apporter la beauté dont l'être humain a besoin pour se reconforter durant les épreuves. Cette personne permettra à la communauté de rêver et de contempler. L'art est un moyen d'expression et de communication essentiel à l'humanité, contribuant à la santé, à la mémoire et à l'espoir. Là où se trouve la beauté se devinent les ressources et les bienfaits. Le prénom

Tommi est emprunté à l'artiste alsacien Tomi Ungerer, qui a vécu la complexité de la frontière franco-allemande.

Der Marder [La fouine] — Recherche : Une fouine, une personne débordante de curiosité, capable de poser les bonnes questions et d'explorer des territoires inexplorés. Un questionnement approfondi et une mise en perspective permettent d'observer les choses sous un nouvel angle et de découvrir de nouvelles solutions. Sans recherche, la communauté aura du mal à progresser et à avancer.

L'Influenceuse — Information et Communication : Une journaliste-blogueuse, capable de trouver les mots justes pour assurer une communication efficace. Elle saura également conserver des traces factuelles de la nouvelle communauté. Le terme « influenceuse » fait référence à l'ère du numérique : quelle que soit leur spécialité, les influenceurs savent capter l'attention des spectateurs pour partager leurs messages (qu'ils soient utiles ou futiles). Ce personnage sera ainsi quelqu'un de compétent pour établir des contacts et maintenir un lien de communication avec les autres.

McGiver — Énergies et Infrastructures : Un bricoleur, capable de construire des abris, des puits et des barrages à partir de peu de matériel. Il sera responsable des infrastructures et de leur entretien, afin de fournir des abris solides et des installations utiles pour les différents départements. Son nom est emprunté au personnage de la série éponyme des années 80, un débrouillard qui parvient à réaliser des exploits avec rien d'autre que son couteau suisse.

Spaßvogel [le plaisantin], dite Louise — Espoir : Une comique, capable de trouver de la légèreté dans les situations les plus difficiles. Elle saura animer les moments de détente et de répit grâce à des jeux, des blagues et autres formes d'humour. Cette personne apportera de l'espoir en ravivant le goût de la vie. Son prénom est emprunté à l'acteur français Louis de Funès, qui a bercé l'enfance de nombreuses familles avec ses comédies : « Le rire, c'est le soleil, il chasse l'hiver du visage humain. »

La Préparatrice : Elle est chargée de préparer le groupe de candidats pour ce qui les attend. Elle facilite les premières médiations et communique les éléments essentiels à une bonne coopération entre les différents départements. Son rôle est crucial au début de *Zamma*, permettant à chacun de prendre le temps de s'approprier sa place au sein de la communauté.

Les lieux

Les lieux ont été choisis de manière à offrir un décor en adéquation avec le scénario. Une règle simple s'impose : la survie dans un monde apocalyptique est plus viable loin des grandes villes, cibles évidentes lors d'attaques. De plus, disposer de terrains cultivables, d'une source d'eau, ainsi que de ressources pour la construction et la production d'énergie constitue un atout majeur pour établir une nouvelle communauté. Le manque de confort, la nécessité de bâtir un abri et de trouver ses propres ressources renforcent la coopération et l'organisation au sein du groupe de candidats.

Nous avons tourné dans la commune de Rheinau, dans le Bade-Wurtemberg. Les paysages alsaciens et badois se ressemblent comme deux gouttes d'eau. Quelle que soit la rive, la région du Rhin ne présente aucune disparité culturelle d'un point de vue géographique.

Introduction : le barrage de Gamsheim

L'introduction se déroule sur la rive française du Rhin, avec pour décor le barrage de Gamsheim, un site permettant la production d'électricité. En France comme en Allemagne, il est possible de se promener le long de cette frontière naturelle. Ce lieu abrite également une passe à poissons, qui leur permet de poursuivre leurs migrations sans risquer d'être entravés par les constructions humaines. Il revêt un caractère symbolique, car, tout comme les poissons, les candidats doivent emprunter un long chemin semé d'embûches et de difficultés pour continuer leur évolution. Tourner à la frontière, pour signifier l'effacement des frontières, rappelle aussi qu'une frontière étatique n'est qu'une construction humaine, susceptible d'évoluer avec le temps et les choix qui sont faits.

Premiers chapitres : la *Schwarze Hütte*

La *Schwarze Hütte* de Freistett est un lieu appartenant à la commune, destiné à l'organisation de différentes festivités et rencontres. Située au cœur du bois et des champs, elle se compose de l'essentiel : un abri couvert, un espace pour les grillades et des toilettes fonctionnant à l'énergie solaire. Le décor était en adéquation avec le récit et permettait de commencer à partir d'un espace préexistant pour l'organisation des épreuves. Un minimum de confort avant de se rendre vers le véritable camp, qui devra être entièrement construit.

La course sur la digue du Rhin

Les candidats se dirigent vers le lac. Un long chemin les attend, et ils doivent traverser des champs, des bois, longer le Rhin, pour enfin arriver au point de départ de leur avenir. Les paysages traversés n'ont pas de nationalité, dans le sens où les différentes espèces végétales sont les mêmes en Alsace qu'en Bade-Wurtemberg. Lorsqu'ils longent la frontière naturelle, également frontière étatique, Tommi est à bout. Au début, seul un ami vient lui porter secours. Puis, au fur et à mesure, les autres personnages interviennent et les dernières tensions s'effacent progressivement. À cet instant, plus aucune frontière n'existe, seule la communauté subsiste.

Le lac

Sur les deux rives, la majorité des enfants ont grandi près d'un lac. Beaucoup sont allés se prélasser et profiter de la fraîcheur lors des étés ensoleillés de la région. Les points d'eau sont des lieux de convivialité. La finalité du lac était d'instaurer un lieu où le nécessaire est présent pour rebâtir une société : eau, nourriture, bois. C'est ici que les candidats devront réellement bâtir un foyer pour tous, une communauté fondée sur la coopération : *Zamma*.

Les différents lieux ont ainsi été choisis pour leur symbolique et leur utilité au service du récit. Nous avons également soigneusement sélectionné les sites afin de nous rapprocher de la frontière, tout en effaçant cette frontière.

Interprétation du message central

Tout l'intérêt de ce court-métrage est de rappeler que les frontières sont bien souvent imposées par notre histoire, nos cultures et nos langues, mais elles ne sont pas des freins à une coopération efficace et pluriculturelle. Ce projet a poursuivi ses intentions essentielles tout au long du processus. Non seulement les participants étaient tant français, allemands que franco-allemands, mais les terres sur lesquelles nous avons tourné se trouvent des deux côtés du Rhin, en France et en Allemagne. Tout a été réfléchi et construit de manière à rendre ce projet le plus franco-allemand possible.

Au début du court-métrage apparaît une citation de Konrad Adenauer, qui signa le traité de l'Élysée aux côtés du général Charles de Gaulle : « Nous vivons sous le même ciel, mais nous n'avons pas le même

horizon ». Le traité de l'Élysée visait à renforcer les relations franco-allemandes sous divers aspects (voir l'article de F. Berrod dans le présent ouvrage). De nombreuses initiatives ont vu le jour, comme des projets transfrontaliers, dont la prolongation du tram de Strasbourg à Kehl, qui a été menée à bien. Les échanges professionnels et étudiants entre les deux pays se sont élargis à d'autres nations, telles que la Suisse, tel dans le cadre du groupement trinational de cinq universités du Rhin Supérieur, *Eucor. Le campus européen*. Néanmoins, les vestiges du passé demeurent puissants, et certaines choses doivent encore progresser. Des actes de haine et de racisme, hérités de vieilles tensions et incompréhensions, existent encore entre les habitants des deux États.

Depuis ce jour, les frontières ont disparu. Alles, was uns bis dahin unterschieden hatte, wurde zu unseren Stärken. Tout ce qui nous menait au conflit n'avait plus aucun sens, plus aucun droit. Die Geschichte kann neu geschrieben werden. On tient compte du passé, aber wir werden nicht zulassen, dass sie unsere Zukunft verhindert. (extrait du court-métrage *An der Grenze — À la frontière*)

Ce discours prononcé par les acteurs à la fin du court-métrage s'applique au-delà des seules relations franco-allemandes. Il est valable partout sur Terre. Nous conduisons des voitures allemandes, regardons une télévision japonaise, discutons sur des réseaux sociaux chinois, consommons du café brésilien après avoir mangé une pizza italienne. Nous allons nous prélasser sur des côtes turques, vivons sous une démocratie grecque, tout en utilisant des chiffres arabes et un alphabet latin, alors que nous communiquons en anglais.

La mondialisation a effacé nos frontières ; les seules qui persistent sont celles que nous imposent notre volonté, notre culture, nos préjugés. Bien sûr, il existera toujours des frontières étatiques et géographiques, mais elles ne devraient pas être infranchissables. Dès lors que nous nous ouvrons à l'autre et que nous abaissons nos propres frontières, la communication devient possible. Lorsque la communication s'instaure, nous devenons aptes à comprendre l'autre et à nous faire comprendre. Ainsi, une collaboration, où chaque partie apporte ses compétences spécifiques, devient réalisable et permet de faire avancer notre communauté.

L'amitié franco-allemande se voit ainsi autant questionnée que célébrée. Questionnée, car il est temps d'en finir avec le poids du passé,

de cesser de transmettre une culpabilité et des tensions aujourd'hui caduques. Célébrée, car nous croyons fortement au Traité de l'Élysée et aux bénéfices d'une amitié franco-allemande qui peut encore évoluer et se renforcer. Au-delà de la célébration de l'amitié franco-allemande, ce court-métrage invite à se rappeler qu'un horizon commun se construit par la volonté d'avancer.

Bibliographie

Anae, N. (2014). « Creative Writing as Freedom, Education as Exploration » : creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 123-142.

Bochner, A. (2016). *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. Routledge.

Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (Eds.) (2008). *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice*. Routledge.

Chavez, F.R. (2021). *The Anti-Racist Writing Workshop: How To Decolonize the Creative Classroom*. Haymarket Books.

Collobert, E. & M. Riegert (2023). PUFAGE 2023, des prix qui se jouent des frontières, dans *Savoir(s). Le quotidien de l'Université de Strasbourg*. Consultable à <https://savoirs.unistra.fr/talents/pufage-2023-des-prix-qui-se-jouent-des-frontieres#:~:text=Pour%20leur%20e%20%C3%A9dition%2C%20les,humaines%20et%20sociales%2C%20etc.>

Die Bande & Zweierpasch (2022). Fabelhaft — Fabuleux. Chanson translingue inspirée des albums de Tomi Ungerer. Consultable à <https://www.youtube.com/watch?v=IKKULhsZits>.

Harper, G. & Kroll, J. (Eds.) (2007). *Creative writing studies. Practice, Research and Pedagogy*. Multilingual Matters.

Hartmann, E. (2022). Multilingual, Multimodal, and Multivocal Creative Songwriting based on Tomi Ungerer's Picturebooks. *Journal of Literary Education*, (6), 5-27.

Hartmann, E. & Hélot, C. (2021). *The Three Robbers* in Three Languages: Exploring a Trilingual Picturebook with Bilingual Student Teachers. *Journal of Literary Education*, (4), 174-195.

Healey, S. (2015). Creative Writing Pedagogy. In Peary, A. & Hunley, T. (Eds.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Southern Illinois University Press, 169-193.

Leavy, P. (2009). *Method Meets Art. Arts Based Research Practice*. The Guilford Press.

Mentz, O. & M. Fleiner (éds.) (2018). *The Arts in Language Teaching: International Perspectives: Performative — Aesthetic — Transversal*. LIT Verlag.

Munden, P. (2013). Beyond the benchmark: Creative writing in higher education. The Higher Education Academy.

Prost, K. (2024). Des travaux d'étudiants primés sous le signe de l'amitié franco-allemande. *Savoirs. Le Quotidien de l'Université de Strasbourg* du 06. 02. 2024. Consultable à : <https://savoirs.unistra.fr/campus/des-travaux-detudiants-primés-sous-le-signe-de-lamitié-franco-allemande>.

Ungerer, T. (1958). *Criotor, die gute Schlange*. Diogenes.

Ungerer, T. (1959). *Adelaide, das fliegende Känguru*. Diogenes.

Ungerer, T. (1961a). *Die drei Räuber*. Diogenes.

Ungerer, T. (1961b). *Rufus, die bunte Fledermaus*. Diogenes.

Vandermeulen, C. (2011). *Negotiating the Personal in Creative Writing*. Multilingual Matters.

Woods, P. (2001). Creative Literacy. In Craft, A., Jeffrey, B. & Leibling, M. (Eds.), *Creativity in Education*, Continuum, 62-79.

6. Vom interkulturellen zum interregionalen Deutschunterricht an der Grenze

ANNETTE KLIEWER

Gymnasium im Alfred-Grosser-Schulzentrum Bad Bergzabern

Résumé

L'acquisition de compétences dans la gestion de l'ambiguïté constitue un objectif central de l'enseignement transfrontalier de l'allemand. Inspiré par les concepts du « troisième espace » développés dans la théorie postcoloniale (Bhabha 1994), cet enseignement, qu'il s'agisse de l'allemand comme langue maternelle ou étrangère, peut devenir un modèle pour appréhender les rencontres culturelles et linguistiques. Les thématiques abordées pourraient inclure : la culture passée et actuelle dans la région du Rhin supérieur ; les notions de Heimat (chez-soi), « région » et « nation » ; les interactions entre dialectes et langues nationales ; ainsi que le contact entre langues voisines à la frontière. Ces éléments offrent un cadre pour explorer la richesse et la complexité des échanges linguistiques et culturels dans une perspective interrégionale.

1.1 Die Grenze als Austragungsort von interkulturellen Konflikten

Hang dini Wurzla an di Luft

Un klatter uff di Starna

Russ uss dinem Loch

Russ uss dinem Kaller

Russ uss dinem Kafig

Russ uss dinera Angscht

Hang dini Wurzla an di Luft

Un klatter uff di Starna

Erscht dann blecksch du ewer di Granza

Ens andera Land ens andera Harz

Erscht dann blecksch du

Ens eigena Land ens eigena Harz

(Martin Graff, zit. nach: Unsere Heimat 2001)

Der Bezug zum eigenen Dialekt und zur „elsässischen Kultur“ wird auch im Elsass immer wieder als Rückzugsort auf eine eigene, besondere Identität wahrgenommen, die sich gegen das Fremde durch die Globalisierung, aber auch gegen den französischen Zentralismus wehren muss. Ein essentialistisches Denken orientiert sich dann an „Wurzeln“, zu denen man zurückkehren müsse. Gegen diese nostalgische Suche nach dem "Authentischen" wendet sich das einleitende Gedicht des elsässischen Kabarettisten, Journalisten, Pfarrers und Schriftstellers Martin Graff (1944-2021). Indem er das für die Regionalliteratur so wichtige Bild der "Wurzeln" anspricht, fordert er den Aufbruch/das Aufbrechen: Nur wer seine Wurzeln aus der Erde nimmt, kann sich selbst und andere verstehen. Damit nimmt Graff indirekt die Idee eines "nomadischen Denkens des Rhizomes" (Deleuze/Guattari) auf: Nicht Wurzeln, die einen Punkt anpeilen, sondern Rhizome, die unaufhörlich heterogene Verbindungen herstellen, sind eine adäquate Metapher für das Konstituieren der eigenen Identität in der Moderne. Wer sich in der Oberrheinregion mit der eigenen Kultur auseinandersetzt, gelangt schnell an Grenzen, die kritisch reflektiert werden müssen. Eine regionale Kultur schottet sich auf den ersten Blick gegen die Außenwelt ab, schließt Nicht-Dialektsprecher*innen aus der intimen Kommunikation zwischen Eingeweihten aus. Diese Haltung kann ins Fremdenfeindliche gesteigert werden, wenn eine provinzielle Haltung gegenüber ‚der Welt‘ bei ländlichen Dialektsprecher*innen aufkommt.

So sehen es aktuell auch identitäre Weltdeuter*innen: Sie behaupten, die durch die Globalisierung ‚Verlorengegangenen‘ durch eine Betonung ihrer Identität stärken zu können (vgl. Fachstelle 2018): ‚Heimat‘, auch die regionale, solle Sicherheit geben. Dem hält Sigrid Weigel in ihrer Studie *Jenseits der Nationalkultur* des Instituts für Auslandsbeziehungen entgegen: „Es gibt kein Zurück zu einer autochthonen ‚deutschen Kultur‘, die ohnehin nie existierte“ (Weigel 2019: 110). Dasselbe gilt in gleicher Weise für die Regionalkulturen, auch eine ursprüngliche pfälzische oder elsässische Kultur gibt es nicht und hat es nie gegeben.

Eine Alternative wäre das Konzept einer aufgeklärten, universalistischen Nationalkultur. Besonders in Frankreich, das seinen Communautés (seien sie sprachlich, religiös oder ethnisch abweichend) schon immer besonders kritisch begegnete, war der Bezug auf die Nationalkultur verknüpft mit einem Zurückdrängen des Partikularen. Ausgangspunkt war hier die Kampfschrift *Über die Notwendigkeit, die Dialekte zu zerstören* (1794) des Abbé Grégoire, der die Einheit der republikanischen Nation durch verschiedene regionale Identitäten gefährdet sah: "Ainsi avec trente patois différents nous sommes encore pour le langage à la tour de Babel tandis que pour la liberté nous formons l'avant-garde des nations" (Grégoire 1969 : 293). Ein Zurückdrängen des elsässischen Dialekts würde aber auch die Brücken hin zur deutschen Sprache und Kultur abbrechen.

Als dritte Möglichkeit des Umgangs mit Grenzen der Region könnte statt Abgrenzung und Suche nach den eigenen Wurzeln aber auch eine Öffnung von Grenzen gedeutet werden, als Hinwendung zur Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Regionale Varietäten sind doch gerade im Oberrheinraum auch gleichzeitig ein Mittel gegen die Vereinheitlichung. Damit ist die Auseinandersetzung mit der "Mehrsprachigkeit" paradigmatisch für einen Konflikt, der die Widersprüchlichkeit von Eindeutigkeit und Vieldeutigkeit in der globalisierten Welt heute ausmacht: „Identitäre Forderungen sind der Ausdruck einer Zurückweisung, die ihrerseits das Produkt der Uniformierung der Welt“ sind, so der französische Philosoph Francois Julien in dem Essay *Es gibt keine kulturelle Identität* (Julien 2017: 56).

Die Region muss demnach nicht als geschlossener Raum wahrgenommen werden. Gerade an nationalen Grenzen können auch grenzüberschreitende neue Räume entstehen, die dadurch, dass sie nationale Identität zur Nebensache werden lassen, zu einer neuen Hybridität und einem „dritten Raum“ führen (vgl. Bhabha 1994).

Dieser Begriff aus der postkolonialen Literatur- und Kulturtheorie, der vor allem von Homi K. Bhabha verwendet wurde, passt in besonderer Weise für die Räume, in denen es wichtiger ist, dass man einen ähnlichen Dialekt spricht, als dass man verschiedener Nationalität ist. Statt essentialistisch vom Kontakt unterschiedlicher nebeneinander existierender Kulturen zu sprechen oder von der Dichotomie von "Selbst" und "Anderem" (bzw. Zentrum/Peripherie), behauptet Bhabha in Fortsetzung der theoretischen Vorgaben Bachtins, es gebe einen "dritten

Raum", ein "in-between" neben stabilen Identitäten, Kulturen, Nationen oder Ethnien. Identität entstehe weder aus einem multikulturellen Nebeneinander noch aus einem dualistischen Gegeneinander, sondern stelle eine wechselseitige Durchdringung von Zentrum und Peripherie, Unterdrücker und Unterdrücktem dar. So verändere das Wahrnehmen von marginalisierten Kulturen auch die Kulturen des Zentrums (vgl. Bhabha 2016: 80f.). An die Stelle von Werten wie Eigentlichkeit, Ursprünglichkeit, Einsprachigkeit oder Reinheit von Kultur treten in diesem Konzept die Vermischung, das "Dazwischen", das Leben auf der Grenze. Dieser "dritte Raum" muss aber erst geschaffen werden, man kann sich nicht auf ihn zurückbeziehen (vgl. Bhabha 1997).

Dieses Konzept ließe sich auch auf die Region am Oberrhein oder die Region Saar-Lor-Lux beziehen, wo Bundesländer, Staaten und Regionen miteinander verschränkt werden. Damit können auch provinzielle Lebensräume kosmopolitisch wirken, indem Staatsgrenzen an Bedeutung verlieren.

Nicht nur in dieser Grenzöffnung zum Nachbarland ließen sich postkoloniale Konzepte auf den deutschen Kontext übertragen: Regional- und Partikulkulturen können auch als Bollwerk „gegen die Vereindeutigung der Welt“ (vgl. Bauer 2018) gesehen werden, weil sie eine interne Mehrsprachigkeit von Dialekten und Hochsprachen von Menschen verschiedener Nationen im gemeinsamen Grenzraum gegen die Vorstellung von einer homogenen Einheitskultur fordern. Bhabha zufolge:

It is that Third space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew. (Bhabha 1994 : 55).

1.2 Deutschunterricht an der Grenze

Eine Bezugnahme auf eine eigene Identität an der Grenze kann demnach auch im Literaturunterricht abwehrend als Ausgrenzungsraum gegen das ‚Fremde‘ benutzt werden oder auch als Möglichkeit, die Region als Übergangsraum über die Grenzen zwischen zwei Kulturen und schließlich als gemeinsamen Lebensraum verschiedenster Menschen einer grenzüberschreitenden Region wahrzunehmen. Dies hat auch

Konsequenzen für den muttersprachlichen Literaturunterricht auf der deutschen Seite der Grenze: Der Erwerb von Ambiguitätskompetenz, die Widersprüchlichkeit reflektiert, gehört zu den Aufgaben eines grenzüberschreitenden Deutschunterrichts, der Dialekte wie Zweitsprachen nicht bekämpft, sondern aufwertet.

Ein muttersprachlicher wie ein fremdsprachlicher Deutschunterricht an der Grenze ist exemplarisch für die Situation einer Kultur- und Sprachbegegnung, die als Modell für Vielseitigkeit an sich gelten kann: Es handelt sich um "interregionale Literatur" am Oberrhein, geschrieben an der Grenze zwischen zwei Nationalkulturen, der deutschen und der französischen, aber auch an der Grenze zwischen deutscher Hochsprache und Dialekt.

Die Frage ist nun, wie der Literaturunterricht auf die Literatur jenseits der Grenze reagieren soll. Hier ließen sich – nach Heidi Rösch (2016) – zwei Modelle erkennen: Zum einen die Vorstellung, Literatur biete die Gelegenheit, Fremdheitserfahrungen zu machen und dadurch bei der Konstituierung einer eigenen Identität zu unterstützen. Literatur sei, allein schon, weil sie von anderen Menschen in einer anderen räumlichen, historischen oder kulturellen Situation geschrieben wurde und von anderen Menschen handelt, mit Fremdheit behaftet. Diese Vorstellung wurde vor allem von Michael Hofmann (2006) in seiner *Einführung in die Interkulturelle Literaturwissenschaft* in Anlehnung an Konzepte der Fremdbegegnung von Ortfried Schäffter (1991) vorgeschlagen. Es gebe also die Möglichkeit eines Austauschs von Selbst und Fremdem, aber immer eine bestehende Dichotomie von beidem.

Eine Alternative ist der Literaturbegriff, den Werner Wintersteiner (2006) in seiner Habilitation *Poetik der Verschiedenheit* formuliert: Literatur ist demnach immer in sich schon Begegnung mit Alterität. Literatur biete – anders als pragmatische Texte und Alltagskommunikation – immer eine Offenheit der Deutungen an. Nicht erst im Rezeptionsvorgang könne es eine Begegnung von und mit dem Fremden geben, sondern auch in der Literatur selbst. Sie sei immer auch eine Verbindung von Universalem und Partikularem und damit eine Möglichkeit, Minderheiten-, Grenz- und Migrationsliteraturen in den Blick zu nehmen.

Beiden Konzepten gemeinsam ist die Bedeutung der Identitätssuche durch den Literaturunterricht. Räume sind konstruiert und Literatur spielt bei der Konstruktion von Kulturräumen eine wichtige Rolle. Diese

Bedeutung von Literatur kann im Literaturunterricht aufgegriffen werden. Eine Einbeziehung der Kategorie der ‚Provinz‘ bietet dabei die Möglichkeit, das Aufbrechen von starren Kanonvorgaben, die an Konzepte einer einheitlichen Nationalkultur geknüpft werden, von verschiedenen Seiten anzugehen, die man allesamt als ‚glokal‘ bezeichnen kann:

Zum einen wird zwar die direkte Umgebung der Schüler*innen in den Blick genommen. Dem nahen Lebensraum wird Bedeutung zugeschrieben. Dabei werden auch der Dialekt und die Position weit weg vom Zentrum aufgewertet. Die Schüler*innen nehmen sich nämlich selbst als „Zentrum“ ihrer Welt wahr, die in Kreisen von der Provinz bis hin zu Erfahrungen von Globalität gehen kann (vgl. Kliewer 2006: 7).

Zum anderen kann eine Position an der Peripherie aber auch eine neue, grenzüberschreitende Bedeutung bekommen, indem die Schüler*innen den Raum um sich als grenzüberschreitend wahrnehmen: Besonders Schüler*innen, die an der Grenze nach Tschechien, Polen, Dänemark, den Niederlanden, Belgien oder Frankreich wohnen und die lange ihr Leben so erfahren hatten, als lebten sie mit dem „Rücken zur Wand“, können die Grenze als Übergangsort wahrnehmen. Im besten Fall gibt es eine grenzüberschreitende Provinzliteratur, die mehrsprachig auf diese Erfahrung eingeht (vgl. Kliewer 2018; 2021; 2023).

Schließlich kann die grenzüberschreitende Region auch zu einem Raum gemeinsamer Erfahrung mit Menschen verschiedenster Herkunft werden, die hier durch Zufall zusammen- und in den Klassenräumen aufeinandertreffen.

Gebündelt lassen sich Konzepte finden, die „das multikulturelle Nebeneinander, den interkulturellen wechselseitigen Transfer, die synkulturelle Verschmelzung und den transkulturellen einseitigen Transfer“ (Rösch 2016: 9) umfassen. An die Stelle von Werten wie Eigentlichkeit, Ursprünglichkeit, Einsprachigkeit oder Reinheit von Kultur treten in diesem Konzept die Vermischung, das „Dazwischen“, das Leben auf der Grenze.

Diese Herangehensweise lässt sich in pädagogische Konzepte einer „postmigrantischen Perspektive“ einbetten (vgl. Hill & Yildiz 2018), die eine Loslösung der Unterscheidung von Schüler*innen mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ zum Ziel hat:

In diesem Sinn handelt es sich um eine epistemologische Wende, einen Bruch mit der Trennung zwischen Migrant und Nichtmigrant, Migration und Sesshaftigkeit. Die Idee des Postmigrantischen ist visionär, weil sie an der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse festhält, weil in ihr kein geringerer Versuch liegt, als Gesellschaft ganz neu zu denken, indem ein anderes Bewusstsein über Migration und ihre gesellschaftliche Relevanz erzeugt wird. (Hill & Yildiz 2018: 7).

Ein solcher Literaturunterricht sollte sich demnach mit der Diversität aller Schüler*innen im Klassenraum beschäftigen, auch mit denen, die sich als ‚sesshaft‘ und ‚bodenständig‘ wahrnehmen. Hier ist auch die Beschäftigung mit sich selbst und den regionalen Besonderheiten ein Mittel, Unterschiede positiv zu erleben und gegen die Vereinheitlichung der Welt anzugehen.

Im Folgenden werden drei Schlaglichter auf einen Muttersprachenunterricht geworfen, der sich mit der Grenze zum Elsass beschäftigt. Weitere Unterrichtsvorhaben finden sich in meiner Habilitation (Kliwer 2006).

1.3 Beispiele für einen muttersprachlichen Deutschunterricht an der Grenze

1.3.1 Kultur am Oberrhein in Geschichte und Gegenwart

Ausgehend von einer Beschäftigung mit der Geschichte der Region, die etwa mit einem Besuch im „Mémorial du Schirmeck“²¹ verknüpft werden kann, wäre ein mögliches Thema, auf die wechselnden Identitäten der Region in literarischen Texten einzugehen. Ein Zeitraum, der bis in das kollektive Gedächtnis der Gegenwart hineinwirkt, war die der Besatzung des Elsass durch deutsche Truppen nach 1940. Deutsche Kultur und Sprache wurden nach 1945 erfolgreich durch die französische Schul- und Kulturpolitik zurückgedrängt, weil sie durch das Auftreten der NationalsozialistInnen diskreditiert war. Erschwert wurde die Bewältigung der Phase zwischen 1940 und 1944 dadurch, dass die Nationalsozialist*innen in einem Teil der elsässischen Bevölkerung auf Zustimmung stieß, denen nämlich, die die französische Präsenz nach 1918 als Unterdrückung des elsässischen Regionalismus empfunden hatten. Im Folgenden finden sich einige Materialien, mit denen dieses Thema bearbeitet werden könnte.

²¹ <https://www.memorial-alsace-moselle.com/> (Zugriff 18.3.2024)

Zum Material 1: Gauleiter Robert Wagner

Robert Wagner (geboren 1895, hingerichtet 1946) war von 1933 bis 1945 Reichsstatthalter von Baden, ab 1941 des Oberrheins (Baden und Elsass). Er war Hitler bedingungslos ergeben. Dies zeigt auch seine Rede auf der ersten Großkundgebung am 20. Oktober 1940 in Straßburg. Dabei bringt er die deutsche Politik im Elsass nach der Annektion auf den Punkt: Das Elsass sei schon immer deutsch gewesen und werde nun vor der „welschen“ Kultur gerettet.

Gauleiter Robert Wagner in Straßburg

Das Elsaß soll wieder sein, was es nach der Bestimmung des Herrgottes immer war: Blut von unserm Blut und Geist von unserm Geist, ein Teil der unbezwinglichen, wieder einig, stark und jung gewordenen deutschen Nation, die unter dem größten Führer, den Deutschland je hervorgebracht hat, aufgebrochen ist, zu neuen Idealen, zu neuer Zeit und zu einer neuen glücklichen Zukunft.(...)

Ich bin gekommen, um mit allen meinen Kräften dafür einzutreten, dass das Elsaß frei wird von der Herrschaft Fremder, frei wird von einem unerhört grausamen Schicksal und nunmehr für alle Zeiten heimfindet zu seiner deutschen Mutter. Darin sehe ich meinen Auftrag. Und ich weiß heute schon, dass das elsässische Volk mir bei der Erfüllung meines Auftrags willig Gefolgschaft leisten wird!

Aus: Oberrheinischer Heimatkalender für Baden und das Elsaß.
(1941, 3)

Anregungen für den Unterricht:

Was sagt Wagner ? Wie sollen sich die Nationalsozialisten im Elsass verhalten? Wie sieht ihr Umgang mit der Bevölkerung aus? Wie ihre Sprachpolitik? Wie ihre Kulturpolitik (Umgang mit Literatur, Radio, Theater, Musik, Museen,...)? Was sagt die Rede darüber?

Schreibt im Verwaltungston Richtlinien für die deutschen Besatzer im Elsass, die Robert Wagner erlassen haben könnte.

Zum Material 2: Karikatur: "Scher dich da weg, du sale boche !"

Es handelt sich beim dem Bild um eine antisemitische Karikatur aus der autonomistischen Satire-Zeitschrift *Das Narrenschiff* aus dem Jahr 1933.

Bild aus dem Elßaß 1933.



Aus „Das Narrenschiff“, 1933, Nr. 13

Tafel 21

Aus: "Das Narrenschiff" 21 (1928) In Hallier, Christian: *Vom Selbstbehauptungskampf des deutschen Volkstums im Elsass und in Lothringen 1918-1940*. Bühl: Konkordia 1944, Tafel 21

Anregungen für den Unterricht:

Welche Stereotypen werden in dieser Karikatur angesprochen?

Untersucht den historischen Hintergrund der Karikatur.

Zum Material 3: Hermann Gerstner: Grenzlandlied

Hermann Gerstners Gedicht hat mit traditionellen Heimatgedichten nichts mehr gemein. Es geht nicht mehr um die Erhaltung einer besonderen Kultur, um einen Dialekt oder eine bestimmte Region, sondern das "Grenzland" hat seine Bedeutung nur im Kontext einer Vorstellung von einer nationalen Einheit des Volkes, das verteidigt werden muss gegen Eindringlinge. In diesem Sinne ist das Gedicht auch ein Kriegsgedicht.

Hermann Gerstner: Grenzlandlied (1943)

Wir kommen vom Norden, kommen vom Süden,
vom Westen und Osten hallt unser Schritt.
Wir drängen herbei, die Grenze zu hüten,
der Glaube der Heimat wanderte mit.
Hier an den Marken halten wir Wacht,
Deutschland, für dich durch Tage und Nacht!

Wir rufen die Losung unter die Bauern:
ihr Siedler des Landes wahrt euer Gut!
Die Ahnen vererbten euch diese Mauern,
sie gaben dem Acker Leben und Blut.
Hier an den Marken blühe ihr Stamm,
stehe bereit als lebender Damm!

Wir künden die Weihe heimischer Erde
und sprechen sie heilig, rühmen sie laut.
Denn wer ihren Segen kämpfend vermehrte,
hat kraftvoll am Werk des Reiches gebaut.
Hier an den Marken tönt nun Gesang,
wo einst der Väter Schwertruf erklang!

Wir wollen in dieser Stunde der Größe
uns tiefer bekennen zu unserem Land.
Wie oft war die Grenze laut vom Getöse,
wie oft war des Krieges Feuer entbrannt!
Hier an den Marken trug man die Not,
stritt um die Heimat, rang um das Brot!

Wir wollen uns ganz der Fahne verpflichten,
die herrlich in unserem Grenzlande weht.
Wir wollen das Holz zum Feuerstoß schichten,
so findet uns jeder, der mit uns geht.
Hier an den Marken rufen wir hell:
Ewiges Deutschland, wir sind zur Stell!

Aus: Lindemann, Klaus (Eds.). *Heimat. Gedichte und Prosa*.
Stuttgart: Reclam (1992 : 113).

Anregungen für den Unterricht:

Wie begründet Gerstner die Politik der "Grenzsicherung"?

Vergleicht Gerstners Gedicht mit einem traditionellen Heimatgedicht (Paul Münch; Helmut Metzger; Heinrich Meyer). Wo sind die Unterschiede?

Stellt Euch vor, es gebe eine Kommission, die überprüfen muss, ob Hermann Gerstner im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie geschrieben hat. Als Beispiel soll das vorliegende Gedicht untersucht werden. Spielt dieses Verfahren: Bildet einen Ausschuss zur Anklage und einen zur Verteidigung von Gerstner, die jeweils vor der Kommission ihre Argumente vortragen sollen. Die Kommissionsmitglieder haben das Recht, an beide Ausschüsse Fragen zu stellen.

1.3.2 Dialekt = Abschottung?

Ist provinziell, wer Dialekt spricht? Dialekte können Menschen ausschließen, die diese Sondersprache nicht sprechen. Gerade in einer Gesellschaft, in der verschiedene Sprachen aufeinandertreffen, kann die Identifikation mit abweichenden Sprachen oder Sprachvarietäten neben dem Rückzug ins Eigene bzw. als Abwehr des/der Fremden auch als Abwehr der Einheitlichkeit oder Öffnung gegenüber Diversität und wirken.

Zum Material 1: Paul Münch: Mer Pälzer und die Weltachs

Paul Münch (1879-1951), Klassiker der pfälzischen Mundartliteratur, wurde vor allem wegen seiner Pälzisch Weltgeschichte (1909) bekannt. Im folgenden Auszug stellt er die Pfälzer als die einzigen dar, die Gott für fähig hielt, die Weltachse zu betreuen. Die ironische Selbstbeweihräucherung der Pfalz und der Pfälzer war für viele pfälzische Mundartautoren stilbildend.

Paul Münch: Mer Pälzer un die Weltachs

Wann jemand uf de Infall käm,
Die Achs vun unserm Weltsyschem
Genaa un dipplich auszurechne
Un in die Landkart inzuzeechne,
Do käm's eraus, daß akkerat
Im Mittelpunkt vum Pälzer Staat
Der Punkt leit, der wo ganz gewiß
Die Hauptsach uf'em Weltall is,
Der Punkt, wo alles sich drum dreht,
Was uf der weite Welt besteht.
Dort werd die Weltachs ingeschmeert
Un ufgebaßt, daß nix passeert,
Was in de Weltelaaf am End
E kleeni Steuerung bringe kennt.-

Schun seit der Herr die Welt gebaut,
is uns die Weltachs anvertraut,
Weil meer vun alle Menscherasse
For so e Amt am beschte basse.

Mer bassen uf, mer halten Wacht,
Mer gewen Dag un Nacht druf acht,

Daß niemand kummt un will se stehle.

Mer schmeere se un dun se öle

Un butzen se als glitzeglatt

Mit Glaspapier un Butzpumad.

Drum dreht sich a wie selbschtverständlich

Die Weltachs ewig un unendlich. – [...]

Un was nit in der Palz basseert,

Is Newesach un hat kee Wert.

Aus: Beckmann, Jürgen/Kliwer, Heinz-Jürgen: "Ich redd mein Muddersprooch". *Anthologie Pfälzer Mundartliteratur*, Landau: Pfälzische Verlagsanstalt (1997: 211-212).

Anregungen für den Unterricht:

Beschreibt den Stil des Gedichts. Welcher Eindruck entsteht bei der Leserin/beim Leser?

Paul Münch formuliert in seinem Gedicht eine "Pfälzische Philosophie". Wie ist diese zusammenzufassen?

"Was nit in der Palz basseert, ist Newesach un hat kee Wert." Kann man das heute noch so sagen? Schreibt einen Gegentext aus der heutigen Zeit. (Das kann ein Gedicht sein, es kann aber auch ein Antwort-Brief an Paul Münch sein, gerne im Dialekt.)

Zum Material 2: André Weckmann: Aliénation

André Weckmann (geboren 1924 in Steinburg bei Saverne, gestorben 2012) wurde 1943 als 19-Jähriger in die Wehrmacht eingezogen, eine Tatsache, die entscheidend für sein Leben war. Bis 1989 war er Deutschlehrer an einem Lycée, danach freier Schriftsteller, Schulbuchautor und Kulturpolitiker. Bei ihm ist das Fernsehen Medium der Verblödung. Die Regionalkultur nimmt demgegenüber eine positive Rolle ein: Hier kommt die Regression nicht durch die Verkleinerung des Horizonts, sondern durch die Akzeptanz der Zerstörung der "kleinen Kultur". André Weckmann nimmt den marxistischen Begriff

"Entfremdung" regionalspezifisch: Indem die Elsässer akzeptieren, dass ihre Kultur und ihre Landschaft von der Hegemonialkultur zerstört wird, nehmen sie selbst Schuld an diesem Prozess auf sich.

André Weckmann: ALIÉNATION

lon d walder àbholze
lon d acker betoniëre
lon de bàch gràdstrecke
on d vogese verbàjje
lon d làndschàft verhunze
lon de rhin verrecke
lon d kàminer géft kotze
un sejje gedrôsch:
es màcht si àllewil ainer
e bàtze gald debî

loni uf d zeh dratte
loni uf d nàs spitze
loni s mül züehewwe
loni d kâpp ewer d' Ore zejje
loni d wurzle àbschnîde
loni d sprôch verwurje
un sejje gedrôsch.
es verdiënt si àllewil ainer
e rôts reckel debî

un jetz gehn haim
wascheni d hand
setzeni vor d télé
loni met kitsch stopfe

loni s h érn ufwaiche
loni d seel plättwälze
un
wann de speaker bonsoir het gsait
hanken i uf

Aus: Huck, Dominique: *André Weckmann. Écrivain de son temps*,
Strasbourg: CRDP. Cahier Nr. 13 Langue et Culture Régionales.
(1989: 31).

Anregungen für den Unterricht:

Fasst zusammen, was Weckmann in jeder Strophe darstellt.

Welche Rolle spielt hier der Dialekt ?

Ordnet das Gedicht in seinen Entstehungszusammenhang in den 70er Jahren ein.

Zum Material 3: Adrien Finck 11.9.01

Adrien Finck (1930-2008), Professor für deutsche und elsässische Literatur an der Universität Straßburg, zieht Verbindungen zwischen den Vorkommnissen am 11. September in New York und dem Problem hegemonialer Kulturen und damit indirekt mit dem Elsass-Problem. Dabei spielt er einerseits auf die Vereinheitlichung der Sprachen /Kulturen an, die mit dem alttestamentlichen Babylonischen Türmen (Gen. 11) ihren Ausgang genommen habe, die aber auch durch die monotheistische Kultur dieser Zeit begründet wurde (Jahwe gegen die Götter des kanaanäischen Umfelds) und schließlich alttestamentlich beim Gastmahl des Belsazars (Dan. 5, 25-28) mit der Androhung des Untergangs des großen babylonischen Reiches ihre Fortsetzung fand. Übertragungen auf die Großmacht USA, aber auch auf die gesamte hegemoniale Kultur des Westens sind angedeutet, das Elsass mit seinen "kleinen Sprachen" erscheint hier auf der Seite der "Geretteten".

Adrien Finck: 11.9.01

Babylon
zwei tota tüerm
d' gànza walt hàt sa g'sah uf 'm

bildschirm d'blitzschrift
sprachlos oder redt do noch 's àlta teschtamant.
mene tekell upharsin
gott gega gott
so heisst 's groß in groösa sprocha.

mir reda n a kleina sproch

Babylon / zwei / tote türme / die ganze welt hat sie gesehen auf
dem / bildschirm die blitzschrift / sprachlos / oder spricht da noch
das alte testament / mene tekell upharsin / gott gegen gott / so
heisst's groß in großen sprochen // wir reden eine kleine sproche

Babylone/deux/tours tombées/écriture de l'éclair/sur tous les
écrans du monde sans voix/ou parle-t-elle encore/celle de l'ancien
testament mané thécel pharès/grandes langues proclament/dieu
contre dieu//nous parlons une petite langue

Aus: *Revue Alsacienne de Littérature* 77 (2002 : 79).

Anregungen für den Unterricht:

Versucht selbst Übertragungen des Gedichts in Dialekt, Hochdeutsch und Französisch zu schreiben und vergleicht mit dem Original von Finck.

Welche Rolle nimmt in diesem Gedicht die elsässische Identität ein? Was haltet Ihr von Fincks Verbindung von Babylon und den Türmen des 11. September? Schlagt dazu noch einmal die biblischen Stellen nach, auf die Finck hier anspielt.

1.3.3 Vom Eigenen und dem Fremden

Zum Material 1: Karl Valentin: Wie ist ein Fremder?

Karl Valentin (1882-1948) zeigt in seiner „Unterrichtsstunde“ die Relativität des Fremdeheitsbegriffs. Sein „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ ist im Zusammenhang mit der Debatte um die Akzeptanz von MigrantInnen zu einem bekannten Ausspruch geworden.

Karl Valentin: Die Fremden

[...]

VAL. Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.

PROF.: Das ist nicht unrichtig. - Und warum fühlt sich ein Fremder nur in der Fremde fremd?

VAL.: Weil jeder Fremde, der sich fremd fühlt, ein Fremder ist, und zwar solange, bis er sich nicht mehr fremd fühlt - dann ist er kein Fremder mehr.

PROF.: Ausgezeichnet! - Wenn aber ein Fremder schon lange in der Fremde ist, - ist das dann auch ein Fremder? Oder ist das ein Nichtmehrremder?

VAL.: Jawohl, das ist ein Nichtmehrremder; aber es kann diesem Nichtmehrremden - unbewusst - doch noch einiges fremd sein.

PROF.: Was zum Beispiel?

VAL.: Den meisten Münchnern z. B. ist das Hofbräuhaus nicht fremd - hingegen ihnen die meisten Museen fremd sind.

PROF.: Sehr richtig! - Dann kann also der Einheimische in seiner eigenen Vaterstadt zugleich noch ein Fremder sein. - Es gibt aber auch Fremde unter Fremden! Wie verstehen Sie das?

VAL.: Fremde unter Fremden sind - so wie ich mir das vorstelle, wenn Fremde mit dem Zug über eine Brücke fahren und ein anderer Eisenbahnzug mit Fremden unter derselben durchfährt, so sind die durchfahrenden Fremden - Fremde unter Fremden, was Sie, Herr Professor, wahrscheinlich nicht so schnell begreifen werden.

PROF.: Leicht fällt es mir nicht! Aber nun wieder zum Thema. Und was sind „Einheimische“?

VAL.: Einheimische sind das Gegenteil von Fremden. Aber dem Einheimischen sind die fremdesten Fremden nicht fremd, - er kennt zwar den Fremden persönlich nicht, merkt aber sofort, dass es sich um einen Fremden handelt, bzw. um Fremde handelt; zumal, wenn diese Fremden in einem Fremdenomnibus durch die Stadt fahren.

PROF.: Wie ist es nun, wenn ein Fremder von einem Fremden eine Auskunft will?

VAL.: Sehr einfach. - Frägt ein Fremder in einer fremden Stadt einen Fremden um irgend etwas, was ihm fremd ist, so sagt der Fremde zu dem Fremden: »Das ist mir leider fremd, ich bin hier nämlich selber fremd.

PROF.: Das Gegenteil von fremd ist bekannt. Ist Ihnen das klar?

VAL.: Eigentlich ja! Denn, wenn z. B. ein Fremder einen Bekannten hat, so muss ihm dieser Bekannte zuerst fremd gewesen sein, - aber durch das gegenseitige Bekanntwerden sind sich die beiden nicht mehr fremd. Wenn aber diese beiden Bekannten zusammen in eine fremde Stadt reisen, so sind diese zwei Bekannten dort für die Einheimischen wieder Fremde geworden. - Sollten sich diese beiden Bekannten hundert Jahre in dieser fremden Stadt aufhalten, so sind sie auch dort den Einheimischen nicht mehr fremd.

Aus: Valentin, Karl: Die Fremden. In *Sämtliche Werke in acht Bänden*. Hrsg. von Helmut Bachmaier und Manfred Faust. Bd. 4. Piper 1996, 176-177.

Anregungen für den Unterricht:

Kennt ihr Karl Valentin? Besorgt euch Hörfunkaufnahmen oder Filme von ihm, um euch die obige Szene vorstellen zu können. Spielt sie selbst einmal nach und betont dabei die Absurdität dieser Unterrichtsstunde.

Stellt in Standbildern dar, was für euch ein „Fremder“/„eine Fremde“ ist. Welche Gefühle/ Begriffe fallen euch dazu ein?

Was wäre für euch ein „Fremder“? Was kennzeichnet ihn – im Aussehen, im Verhalten, im Denken, im Fühlen? Schreibt eure Assoziationen auf.

Befragt Menschen verschiedenen Alters eurer Umgebung, wie sie definieren würden, dass jemand fremd für sie ist, und wo sie sich fremd fühlen würden. Vor ein paar Generationen war schon eine Person aus dem Nachbardorf oder eine Person mit einer „fremden“ Konfession „fremd“. Wie ist das heute in eurem Dorf/ eurer Stadt/ eurem Stadtviertel? (Arbeit mit dem Sozialkundeunterricht).

Zum Material 2: Ernst Moritz Arndt: Des Deutschen Vaterland

Ernst Moritz Arndt (1769-1860) schrieb als Professor und Schriftsteller gegen Napoleon und für die deutsche Einheit, u.a. mit seiner Flugschrift Der Rhein, Teutschlands Strom, aber nicht Teutschlands Grenze (1813). Im folgenden Gedicht aus seinem Gedichtband Lieder für Teutsche (1813) fordert er, die regionale Identität zugunsten einer gesamtdeutschen aufzugeben.

Ernst Moritz Arndt: Des Deutschen Vaterland (1813)

Was ist des Deutschen Vaterland?
Ist's Preußenland, ist's Schwabenland?
Ist's, wo am Rhein die Rebe blüht?
Ist's, wo am Belt die Möwe zieht?
O nein! nein! nein!
Sein Vaterland muß größer sein.
(...)

Was ist des Deutschen Vaterland?
Ist's Pommerland, Westfalenland?
Ist's, wo der Sand der Dünen weht?
Ist's, wo die Donau brausend geht?
O nein! nein! nein!
Sein Vaterland muß größer sein.
(...)

Was ist des Deutschen Vaterland?
So nenne mir das große Land!
So weit die deutsche Zunge klingt
Und Gott im Himmel Lieder singt,
Das soll es sein
Das wackrer Deutscher, nenne dein!
(...)

Das ist des Deutschen Vaterland?
Wo Zorn vertilgt den wälschen Tand,
Wo jeder Franzmann heißet Feind,
Wo jeder Deutsche heißet Freund –
Das soll es sein !
Das ganze Deutschland soll es sein!

Das ganze Deutschland soll es sein
O Gott vom Himmel sieh darein
Und gib uns rechten deutschen Mut,
Dass wir es lieben treu und gut.
Das soll es sein !
Das ganze Deutschland soll es sein!

Aus: Conrady, Karl Otto: Das große deutsche Gedichtbuch.
Frankfurt/Main: Athenäum 1987, 392.

Anregungen für den Unterricht:

Welche Deutung des Begriffs „Heimat“ findet sich bei Ernst Moritz Arndt? Informiere Dich über den Schriftsteller. Was waren seine politischen Ziele?

Was ist von seiner Position heute zu halten? Organisiert eine Pro-Contra-Diskussion.

Zum Material 3: René Schickele: Der Oberrhein als Buch

René Schickele (1883-1940) stammt zwar aus einer französischsprachigen Familie, hat aber die deutsche Schule besucht und wurde dadurch zum Vermittler zwischen beiden Kulturen. Er propagiert das Ideal des "geistigen Elsässertums", das französische und deutsch Kultur vereinigen soll. Schickele arbeitete hauptsächlich als Redakteur, Lektor und Journalist. Ab 1911 ist er Chefredakteur der "Straßburger Neuen Zeitung", ab 1914 gibt er die pazifistische Zeitschrift "Die weißen Blätter" heraus, die er nur in der neutralen Schweiz weiter veröffentlichen darf. Sowohl in Berlin wie in Paris war er nämlich aufgrund seiner antimilitarischen Haltung unerwünscht. 1922 bis 1932 lebt Schickele in Badenweiler, 1932 flieht er vor den Nationalsozialisten nach Südfrankreich, wo er 1940 in Vence stirbt.

René Schickele: Wir wollen nicht sterben (1922)

Das Land der Vogesen und das Land des Schwarzwaldes waren wie die zwei Seiten eines aufgeschlagenen Buches – ich sah deutlich vor mir, wie der Rhein sie nicht trennte, sondern vereinte, indem er sie mit seinem festen Falz zusammenhielt. Die eine der beiden Seiten wie nach Osten, die andre nach Westen, auf jeder stand der Anfang eines verschiedenen und doch verwandten Liedes. Von Süden kam der Strom und ging nach Norden und er sammelte in sich die Wasser aus dem Osten und dem Westen, um sie als Einziges und Ganzes ins Meer zu tragen... und dieses bewohnte die Halbinsel, in die das gewaltige Asien deutlich endet... EUROPA."

Aus: *Dossier Schickele*. Choix de textes à l'usage des classes d'allemand du second cycle, dans le cadre de "Langue et culture régionale". Strasbourg: CRDP (1983: 11).

Anregungen für den Unterricht

Welche Bedeutung gibt Schickele dem Elsass in der europäischen Politik?

Verfertige eine Mind-Map zum Begriff Europa.

2. Ausblick

Die (Wieder-)Entdeckung von regionalen Besonderheiten in Musik, Literatur, Sprache kann aufmerksam machen auf Heterogenität innerhalb jeder Kultur. Ein ‚Rück‘-Bezug auf partikuläre Traditionen ist demnach nicht in jedem Fall als regressiver Fehler im System zu deuten, sondern beinhaltet als verständliche Reaktion auf Modernisierung sogar utopische Elemente, da er sich auf die Hoffnung stützt, eine demokratische Bürger*innenbeteiligung und ein besserer Natur- und Umweltschutz ließe sich in kleineren Strukturen leichter durchsetzen. Die Literatur hat in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle: „Wo andere Formen des Zusammenlebens sichtbar werden, bilden sie eine Gegenwirklichkeit. Einen Nicht-Ort im Vergleich zu dem, an dem wir leben. Andere Welten scheinen auf, nicht unähnlich dem Konjunktiv. Die Literatur bringt in der Sprache solche Gegenwelten, die einen nicht realen Ort haben, hervor, insofern ist sie utopisch,“ so Uwe Timm in seinem *Essay über Utopie und Literatur* (Timm 2020: 2).

Bibliographie

Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Reclam.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Bhabha H. K. (1997). Die Frage der Identität. In Bronfen, E. / Marius, B./Steffen, T. (Eds.) (1997). *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Stauffenburg, 97-122.

Bhabha, H. K. (2016). *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*. Turia & Kant.

Deleuze, G. (1976). *Kafka. Für eine kleine Literatur*. Suhrkamp.

Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz (Ed.) (2018). *Rechtsextreme Ideologien im Natur- und Umweltschutz – eine Handreichung*. Eigenverlag.

Franke, N. M. (2019). Umweltschutz ist Heimatschutz? Der Zugang des rechtsextremen Denkens zum Thema Heimat und eine demokratische

Gegenposition. In Hülz, Martina & Kühne, O. & Weber, F. (Hrsg.). *Heimat: Ein vielfältiges Konstrukt*. Springer, 391–394.

Grégoire, A. (1969). *Lettres sur les patois en France*. Slatkine Reprints.

Hill, M. & Yildiz, E. (Hrsg.). (2018). *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. transcript.

Hofmann, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. Fink.

Jullien, F. (2017). *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Suhrkamp.

Kliwer, A. (2005) *Unterricht entgrenzen. Interregionale Ansätze zwischen Pfalz und Elsass*. Knecht.

Kliwer, A. (2006). *Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze zum Elsass*. Schneider.

Kliwer, A. (2018). Komparatistischer Literaturunterricht an der Grenze. Jean-Hans Arp — Schriftsteller und Künstler zwischen zwei Nationen. In: Eggers, M. & Hamann, C. (Hrsg.). *Komparatistik und Didaktik*. Aisthesis, 41-60.

Kliwer, A. (2021). Gegen die Vereindeutigung der Welt. Mehrsprachigkeit in der Regionalliteratur an den Grenzen der Oberrheinregion. In Titelbach, U. (Hrsg.). *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. Praesens, 97–116.

Kliwer, A. (2023): Hybride Provinzen: Literaturdidaktische Denkmöglichkeiten für einen offenen Raum. In: Ganter, L. & Hardtke, T. & Hodaie, N. & Stock, M. (Hrsg.). *Provinz postmigrantisch. Rurale Perspektiven auf Politik, Alltag und Literatur*. Springer, 171-187.

Rösch, H. (2016). Globale Literatur im (Deutsch) als Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 43, 3–20.
https://www.degruyter.com/view/journals/infodaf/43/1/article-p3.xml?tab_body=pdf-74962. (Zugriff :17.3.2024)

Rösch, H. (2013). *Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Diskriminierung, Diversität und Hybridität*. *kj&m extra*, 13, 21–32.

Schäffter, O. (1991). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Springer.

Schmitt-Egner, P. (2003). Transnationaler Regionalismus und Interregionalität: Theoretische, methodische und strategische Anmerkungen. In: Reich, H.H. (Ed.), *Zwischen Regionen. Grenzüberschreitende Beziehungen am Beispiel des Oberrheins*. Knecht, 17-49.

Timm, U. (2020). *Der Verrückte in den Dünen. Über Utopie und Literatur*. Kiepenheuer & Witsch.

Weigel, S. (2019). *Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur. Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen*. Institut für Auslandsbeziehungen e. V. (ifa).

Wintersteiner, W. (2006). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Drava.

III. Ressources/Ressourcen

7. La plateforme PlaReLA et quelques exemples de ressources pour l'enseignement-apprentissage des langues dans le Rhin Supérieur

10.5281/zenodo.14245491

ANEMONE GEIGER-JAILLET

Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Paroles)

Zusammenfassung

Die Plattform PlaReLA wurde 2022 vom Bildungsministerium und der Region Elsass ins Leben gerufen, um den Unterricht in Deutsch und dem elsässischen Dialekt zu fördern. Sie bietet über 3500 pädagogische Ressourcen, darunter Bücher, multimediale Inhalte und Lehrsequenzen. Diese Materialien richten sich an Lehrkräfte, Kulturvermittler und interessierte Eltern, die die elsässische und deutsche Kultur und Sprache weitergeben möchten. Lehrkräfte können auch eigene Materialien weitergeben, die nach einer Überprüfung veröffentlicht werden. Die Plattform ist benutzerfreundlich strukturiert und erleichtert den Zugang zu spezifischen Lerninhalten durch verschiedene Filteroptionen. Zusätzlich gibt es thematische Dossiers, die regelmäßig aktualisiert werden, sowie die Möglichkeit, Ressourcen auszuleihen. Ein weiteres Ziel von PlaReLA ist die Förderung des zweisprachigen Unterrichts und der interkulturellen Zusammenarbeit in der gesamten Region Oberrhein. Im Artikel werden hierzu konkrete Beispiele gegeben, wie etwa das Online-Spiel „1, 2, 3 Ballon!“ und das bilinguale Lehrwerk „Europa ohne Grenzen“, um die Vielfalt der angebotenen Ressourcen zu veranschaulichen.

1. Partie 1 : Naissance et cadrage de la plateforme PlaReLA

PlaReLA, acronyme de "Plateforme de ressources linguistiques et culturelles régionales en allemand et alsacien", est un projet à l'initiative du Rectorat de l'académie de Strasbourg dans le cadre de la convention État-Région sur la politique régionale plurilingue en Alsace, en partenariat

financier avec l'État, la Collectivité européenne d'Alsace, et la Région Grand Est. Lancée début 2022, cette plateforme élaborée par l'opérateur Canopé a pour objectif de promouvoir l'enseignement et la sensibilisation à la langue et à la culture alsaciennes.

PlaReLA propose plus de 3500 ressources pédagogiques pour l'enseignement de l'allemand standard et du dialecte alsacien, couvrant les cycles primaire et secondaire. Les ressources proviennent des ateliers Canopé de Strasbourg et Mulhouse, des bibliothèques de l'INSPÉ de Colmar et Strasbourg, ainsi que des productions du rectorat. Ces ressources incluent des ouvrages, des séquences pédagogiques, des supports multimédias, ainsi que des jeux et des liens vers des ressources audio. Les enseignants et les structures culturelles ou associatives peuvent également partager leurs propres ressources, sous réserve de validation par l'Éducation nationale.

Destinée surtout à la communauté éducative et aux médiateurs culturels, PlaReLA a pour objectif de sensibiliser à la langue et à la culture régionales alsaciennes, tout en favorisant l'enseignement bilingue en allemand. À ce titre, la plateforme est également ouverte aux parents qui souhaitent télécharger certains documents notamment sonores comme des comptines ou des chants. La création d'un compte pour PlaReLA n'est nécessaire que pour contribuer ou emprunter.

Avec le soutien de partenariats futurs, PlaReLA continue de s'enrichir et d'élargir son offre de ressources. Cinq institutions, dont la Collectivité européenne d'Alsace, la Région Grand Est, l'académie de Strasbourg, le réseau Canopé et l'Université de Strasbourg, assurent la pérennité et la vérification des contenus proposés.

Pour promouvoir la plateforme, divers supports de communication ont été développés, incluant une affiche A3 avec QR code²², des flyers, un kakémono²³, et un teaser²⁴ vidéo disponible sur *Peertube*. Ces outils visent à augmenter la visibilité de PlaReLA et à en encourager l'utilisation au sein de la communauté éducative.

²² Code à réponse rapide (Larousse).

²³ Kakémono, Kakémono : affichage publicitaire suspendu verticalement (Larousse).

²⁴ Accroche publicitaire destinée à intriguer, aguicher le public (Larousse).

2. Structure du site PlaReLA

Le site PlaReLA est structuré autour de cinq rubriques :

Accueil : Cette section présente le site de manière succincte, mettant en avant des ressources illustrées accessibles en un clic pour offrir un aperçu global des contenus disponibles.

Les Ressources : Cette rubrique donne accès à plus de trois mille cinq cents documents variés destinés à l'enseignement de l'allemand et de l'alsacien, allant d'ouvrages et séquences pédagogiques à des supports multimédias. Un moteur de recherche performant permet de filtrer les ressources selon plusieurs critères, facilitant ainsi la recherche de supports adaptés.

Les Dossiers Thématiques : Cette rubrique propose une trentaine de dossiers thématiques, régulièrement mis à jour en fonction de l'actualité. Chaque dossier rassemble des ressources autour d'un thème spécifique, comme "C'est la rentrée", "Écol'o : faire entrer la nature au cœur de l'école", ou encore "Découvrir l'environnement et le patrimoine alsaciens". Ces dossiers offrent aux enseignants des ressources prêtes à l'emploi pour enrichir leurs cours.

Je Contribue : cette section permet aux utilisateurs, tels que les personnels de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et les structures associatives ou culturelles, de partager leurs propres ressources pédagogiques. Les contributions sont modérées par un comité afin de garantir leur qualité avant publication. Les utilisateurs peuvent contacter la plateforme pour toute question via la rubrique « Nous contacter ».

En Savoir + : cette section propose des informations supplémentaires, incluant une FAQ et des vidéos explicatives sur l'enseignement de l'alsacien permettant d'approfondir leur compréhension de l'utilisation de la langue régionale.

L'organisation intuitive du site et les nombreuses options de recherche facilitent l'accès aux ressources pédagogiques pour l'enseignement de la langue et de la culture alsaciennes.

À ses débuts, PlaReLA ne permettait que la consultation et le téléchargement de ressources, mais il est désormais possible d'emprunter certains ouvrages, reconnaissables par le bouton « emprunter ». Un service de livraison de ressources est disponible pour

les enseignants alsaciens, directement dans leurs établissements. En outre, certaines ressources éditées par le Réseau Canopé peuvent être achetées via la plateforme.

3. Présentation de quelques ressources gratuites

PlaReLA offre des ressources pédagogiques gratuites, avec quelques références vers des contenus payants. Voici six exemples gratuits disponibles dans l'ordre ci-dessous de A à F : un jeu pédagogique et culturel en ligne, des vidéos germanophones, une ressource audio, des vidéos pédagogiques tournées en classe, un jeu de plateau à emprunter, un manuel bilingue en ligne.

A) Le jeu 1, 2, 3 Ballon !

Ce jeu d'évasion sous forme de kamishibai²⁵ permet aux élèves de découvrir la région du Rhin supérieur à travers trente sections, chacune comprenant plusieurs rubriques (audios, comptines, cartes, défis, etc.). Les joueurs survolent cet espace en montgolfière (d'où le nom du jeu) pour explorer la région du Rhin supérieur, tout en captant des éléments culturels variés et en relevant une série d'épreuves ludiques. Édité en 2022 par le Rectorat de Strasbourg pour des élèves du cycle 2 (6 à 8 ans) et donc muni du label vert « recommandé » par l'Éducation nationale », *1, 2, 3 Ballon !* est disponible en plusieurs langues et dialectes (le francique de l'Alsace du Nord et le bas-alémanique de la vallée de Munster et haut alémanique suisse). L'aspect ludique du jeu, associé à l'utilisation de différentes langues, vise à motiver les élèves et à les encourager à sortir de leur zone de confort linguistique. Un *Digipad* permettant de créer des murs collaboratifs multimédias pour la classe en présentiel, la classe virtuelle ou le travail à distance est proposé en complément.

B) Le site Planet Schule

Destiné à un public de 9 à 17 ans, ce site en langue allemande s'adresse principalement aux élèves germanophones, mais également aux francophones souhaitant améliorer leurs compétences linguistiques ou disciplinaires en allemand. Planet Schule²⁶, proposé depuis 2021 par la

²⁵ Mot japonais « théâtre de papier ». Genre narratif où un conteur insère successivement, dans un petit théâtre portatif (appelé butai), des planches cartonnées illustrant un récit généralement destiné au jeune public. (Larousse)

²⁶ <https://www.planet-schule.de/index.html>

chaîne allemande Westdeutscher Rundfunk Köln (WDR) au sein de l'ARD, se compose essentiellement de courtes vidéos éducatives en allemand, couvrant diverses matières telles que l'allemand (langue étrangère), le français, l'anglais, le turc, l'histoire, la géographie, la biologie, les sciences physiques, NwT (*Naturwissenschaft und Technik*), ainsi que les mathématiques. Une rubrique intitulée « Bilinguales Angebot » propose également des vidéos en anglais, espagnol ou français, par exemple sur la Bretagne²⁷. Le site inclut en outre des applications, des exercices, des séquences pédagogiques et une banque d'images.

C) Une chanson tirée de *Mukki Mükki 2*

La chanson « Das gibt's doch nicht » de Nicolas Fischer, permet de travailler les couleurs (jaune, bleu, vert) et les animaux (vache, cheval, chien) en cycle 1 de maternelle. Elle est issue de l'album *Mukki Mükki 2* qui regroupe quinze chansons originales en allemand et en alsacien à destination des classes de maternelle, sur des rythmes actuels et dansants. Chaque titre et sa version instrumentale, en basse et haute définition, sont téléchargeables sur PlaReLA en indiquant le titre de la chanson dans la barre de recherche, ou en téléchargeant le tout en une fois²⁸.

Les enseignants peuvent enrichir l'activité culturelle en utilisant des cartes illustrées et en introduisant des œuvres d'art, telles que « *Cheval bleu I* » de Franz Marc, pour renforcer le vocabulaire des couleurs. L'album d'Éric Carle, *L'artiste qui a peint un cheval bleu* (en allemand *Der Künstler und das blaue Pferd*) permet également de prolonger l'activité de manière ludique en représentant des animaux dans des couleurs non naturelles.

D) Des jeux pédagogiques en allemand en classe

Cette ressource²⁹, composée de quarante-huit activités ludiques téléchargeables en français sur PlaReLA, est complétée par dix vidéos (*Jeu de Kim*, *Wir schunkeln*, *Stille Post*, *La forêt lointaine*, *Wer bin ich*, *Obstsalat*, *Wer bist du*, *Kettenspiel*, etc.), présentant des jeux pédagogiques adaptés aux trois cycles du primaire. Ces activités sont

²⁷ Video La Bretagne : le pays et ses habitants (<https://www.planet-schule.de/fach/bilinguales-angebot-100.html>)

²⁸ <https://www.plarela.eu/ressources/9482-mukki-mukki-2/telecharger/>

²⁹ <https://www.plarela.eu/ressources/2501-activites-ludiques-et-demarche/>

regroupées dans plusieurs catégories : vidéo, jeu, et réflexions sur les pratiques pédagogiques. Les vidéos sont des enregistrements réalisés lors d'animations pédagogiques en allemand, avec des enseignants en formation guidés par des conseillers pédagogiques. Elles sont courtes, ne dépassent pas deux minutes et les images utilisées sont également téléchargeables. Par exemple, le *Jeu de Kim* (vidéo et fiche n° 9) aide les élèves à mémoriser du vocabulaire à l'aide de cartes illustrées. Utilisable dès la maternelle, ce jeu consiste à faire répéter les mots aux élèves avant de cacher une carte qu'ils doivent identifier. La vidéo montre comment encadrer cette activité en classe. Un autre jeu, *Stille Post* (vidéo et fiche n° 12), également connu sous le nom de *Deutsche Telekom*, fonctionne comme le jeu du téléphone arabe : les élèves se transmettent un mot, et le dernier doit identifier l'image correspondante. Ce jeu de rapidité peut être associé à des activités de motricité pour rendre l'apprentissage encore plus dynamique. Les vidéos, datées de 2016, ont été initialement éditées par la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Bas-Rhin et regroupés par cycle.

E) Dock 63

Dock 63 est un jeu de plateau coopératif et culturel conçu par une équipe pluridisciplinaire, incluant les conseillers pédagogiques en langues vivantes de l'académie de Strasbourg (CPLV). Ce jeu permet de découvrir l'espace du Rhin Supérieur de manière ludique. Il a été créé en collaboration avec des enseignants d'allemand, des conseillers pédagogiques et une formatrice experte en langues étrangères, sous la coordination de Thierry Chapeau, créateur et illustrateur de jeux de société.

Destiné aux élèves de cycle 3 et 4 (du CM1 à la Troisième), *Dock 63* s'adresse particulièrement aux classes bilingues, mais peut aussi être joué par tout public vivant dans le Rhin Supérieur. La devise du jeu est « Apprendre ensemble en s'amusant ». Les enseignants peuvent emprunter le jeu via la plateforme PlaReLA, où les planches sont également disponibles en format PDF³⁰. Les équipes progressent sur un plateau en lançant des dés, avec pour objectif d'atteindre la case centrale *Dock 63* et de collecter au moins quatre « cartes amis » de couleurs différentes. Chaque case invite à lire une carte thématique bilingue (français et allemand), contenant des informations culturelles et un défi

³⁰ <https://www.plarela.eu/ressources/2456-dock-63-kit-online/telecharger/>

auquel toutes les équipes peuvent participer. Des cases spéciales apportent des rebondissements supplémentaires pour rendre le jeu plus dynamique.

La préparation d'une séance avec le jeu Dock 63 peut commencer par la lecture des règles du jeu. Bien que celles-ci ne soient disponibles qu'en français, une présentation orale en allemand peut être envisagée pour respecter le caractère bilingue du jeu. La sélection des questions constitue ensuite une étape importante. Le jeu, conçu pour des élèves de niveaux A1 à B1, propose des questions classées par difficulté, allant de ★ (facile) à ★★★ (difficile). Il est possible de choisir des questions adaptées au niveau des participants pour garantir une bonne compréhension. La séance peut alors débiter avec des équipes de quatre élèves. Chaque équipe lance le dé et avance sur le plateau, découvrant une carte thématique en fonction de la case atteinte. Par exemple, la carte « Sport ! » permet aux élèves de réviser le vocabulaire lié aux clubs sportifs, tandis que des questions supplémentaires peuvent enrichir l'aspect culturel du jeu. Certaines cartes, comme « En route ! », demandent aux élèves d'observer une illustration, telle que celle de *l'Ampelmann*³¹, et de reproduire ensuite de mémoire la silhouette. Ce type d'activité encourage l'apprentissage visuel et collaboratif, tout en rendant la séance ludique et interactive. Le jeu *Dock 63* se distingue par la qualité de son matériel, avec un plateau adapté pour un grand nombre de joueurs et quatre-vingt-dix cartes variées, agrémentées de photos d'illustration pertinentes. Les règles recommandent des équipes de quatre à six élèves, mais une configuration de deux à trois joueurs semble plus propice à une meilleure participation, car les grands groupes peuvent entraîner de l'agitation et limiter l'engagement des élèves.

Sur le plan pédagogique, le jeu permet de développer des compétences sociales, langagières et civiques, en lien avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le socle commun de connaissances. Les activités favorisent l'expression orale, la compréhension écrite et orale, ainsi que la prise d'initiatives. De plus, le jeu aborde des thématiques transfrontalières du Rhin Supérieur, encourageant l'échange culturel entre élèves français et allemands grâce aux cartes bilingues. Toutefois, certains thèmes, comme « Eco-Pro »,

³¹ Il s'agit d'une figure emblématique des feux tricolores pour piétons, créée en ex-RDA, représentant une silhouette rouge ou verte, et devenue un symbole culturel populaire, particulièrement à Berlin.

semblent plus adaptés à des élèves plus âgés, de cycle 4, plutôt qu'à ceux du CM2. La dimension bilingue pourrait cependant être améliorée : les versions française et allemande des cartes ne sont pas toujours identiques, ce qui empêche d'utiliser le texte en français pour aider les élèves lorsqu'ils ne comprennent pas le texte lu en allemand. Certains enseignants préfèrent alors expliquer les mots avec des synonymes, ce qui peut détourner l'attention des élèves vers le texte français et limiter l'exposition à l'allemand. Enfin, le jeu aurait gagné à inclure des règles en allemand pour une exploitation plus complète lors d'une séance d'introduction. Cependant, cet outil présente un réel intérêt, notamment lors de rencontres transfrontalières entre classes. Le jeu est accessible, mais pour y avoir accès, les enseignants doivent d'abord suivre une formation pédagogique spécifique.

Ces cinq exemples illustrent la diversité des ressources disponibles sur PlaReLA, conçues pour rendre l'apprentissage de l'alsacien et surtout de l'allemand accessible, engageant et ludique pour les élèves.

Un dernier exemple mérite notre attention : un ouvrage volumineux, dont la version, déjà ancienne, a été entièrement numérisée et est disponible simultanément en deux langues. Il s'agit du manuel *Europa ohne Grenzen : Das Lehrwerk Leben am Oberrhein*, ou en français *Vivre dans le Rhin Supérieur : Manuel pour une Europe sans frontières*, communément appelé « *Le manuel du Rhin supérieur* ». Ce manuel aborde l'histoire et la culture de la région du Rhin supérieur en français et en allemand.

F) Le manuel du Rhin Supérieur/*Leben am Oberrhein*

La plateforme PlaReLA propose la version numérique d'un ouvrage intitulé *Manuel du Rhin Supérieur* dans sa liste de ressources pour l'enseignement de l'allemand langue vivante. Le descriptif précise que seules les pages traitant de thématiques actuelles liées aux langues et cultures régionales ont été retenues, dans une version consolidée mais figée datant de 2016. Cet outil pédagogique vise à familiariser les élèves avec la région transfrontalière du Rhin Supérieur (France, Allemagne, Suisse). Le titre affiché diffère selon les versions, mais les deux langues, français et allemand, sont présentées à égalité, sans hiérarchie visuelle. Le titre figurant sur la page d'accueil du manuel diffère de celui indiqué sur le site du Réseau Canopé ou dans l'ancienne version du classeur. En effet, ce n'est pas l'intitulé *Manuel du Rhin supérieur* qui apparaît, mais deux syntagmes s'apparentant à un titre et un sous-titre : *Vivre dans le*

Rhin supérieur et *Manuel pour une Europe sans frontières*. Ces syntagmes sont traduits en allemand : *Leben am Oberrhein* et *Lehrwerk für ein Europa ohne Grenzen*. Bien que le titre en français figure en premier, aucune hiérarchie n'est établie entre les deux langues, car les titres et sous-titres sont de taille, de couleur et de typographie identiques.

Ce projet vise à promouvoir la coopération européenne et interculturelle à travers une approche bilingue (français-allemand), avec quelques éléments d'alsacien et de suisse alémanique. Le manuel illustre l'enseignement multiculturel dans un contexte européen et encourage les échanges linguistiques et culturels. Il n'est pas limité à un enseignement disciplinaire strict dans l'autre langue, ce qui permet son utilisation dans des classes hors filière bilingue³².

Le projet est né en 1995, avec une première publication en 1998, pour favoriser les échanges entre les jeunes de France, d'Allemagne et de Suisse dans la région du Rhin Supérieur. Ce manuel, fruit d'une collaboration trinationale entre soixante enseignants, a été soutenu par l'Union européenne pour faire découvrir la culture, la langue et l'histoire communes. Distribué à 15 000 exemplaires dans 3 000 écoles, il s'adressait aux élèves de huit à quinze ans. Les écoles alsaciennes ont reçu la version française, et celles du Bade-Wurtemberg la version allemande, une absence d'immersion regrettable. Une version numérique enrichie a vu le jour vingt ans plus tard. Ses objectifs sont de créer des liens, de sensibiliser aux différences, de promouvoir le bilinguisme et d'encourager les échanges entre élèves et enseignants des trois pays.

Le manuel se compose de cinquante-quatre fiches d'activités pour les élèves, cinquante fiches pédagogiques pour les enseignants, ainsi que de diapositives pour enrichir les cours. Il couvre dix grands thèmes, répertoriés dans un sommaire interactif qui facilite la navigation. Chaque page dispose d'une version en allemand, accessible en un simple clic en haut à droite, une fonctionnalité particulièrement utile pour l'enseignement bilingue.

³² Les filières bilingues du premier degré sont les sites bilingues paritaires de l'académie de Strasbourg avec 50% des cours en allemand et 50% en français.

Tableau 1 : Les dix thèmes du Manuel du Rhin supérieur

10 thèmes (en français)	10 Themen (auf Deutsch)
1. Nature sans frontières	<i>Natur ohne Grenzen</i>
2. Voir et comprendre	<i>Sehen und verstehen</i>
3. Parler et se comprendre	<i>Reden und sich Verstehen</i>
4. Se déplacer	<i>Sich bewegen</i>
5. Habiter	<i>Wohnen</i>
6. Travailler	<i>Arbeiten</i>
7. Se nourrir	<i>Sich versorgen</i>
8. Se divertir	<i>Sich vergnügen</i>
9. S'instruire	<i>Sich bilden</i>
10. Vivre ensemble	<i>In Gemeinschaft leben</i>

Dans une approche contrastive et bilingue, chaque chapitre propose des activités explorant les aspects culturels, géographiques, économiques et sociaux de la région. L'approche adoptée dans les modules met systématiquement en contraste différentes régions. Par exemple, les élèves comparent des photos de villages et d'habitations prises en Alsace, dans le Pays de Bade, le Palatinat et le nord-ouest de la Suisse (Module 5 Habiter). Certaines activités se basent également sur des comparaisons entre deux textes en différentes langues (fiche 5.4).

Les enseignants peuvent adapter les contenus au niveau de leurs élèves grâce aux textes téléchargeables en format texte (.txt), ce qui permet de les utiliser aussi bien dans des classes francophones que germanophones. Les supports utilisés (photos, schémas, textes) favorisent principalement des activités de réception écrite (p.ex. comprendre le contenu d'annonces immobilières) et de production orale.

Le manuel encourage les échanges transfrontaliers par des glossaires bilingues et des fiches pour le travail collaboratif, facilitant la préparation commune des enseignants issus de pays différents. Les personnages Léa et Léo accompagnent les élèves tout au long des activités, rendant les concepts plus accessibles.

Destiné aux élèves de 8 à 15 ans (cycle 2, hormis CP, jusqu'au cycle 4 en France), le manuel est particulièrement utile pour aborder des sujets historiques et culturels. Les cartes, disponibles en transparents ou via des liens Internet dans la version numérique, aident les élèves à visualiser les

dimensions géographiques, les ressources naturelles et les sites économiques. Bien que le Rhin soit une frontière, les concepteurs du manuel cherchent à atténuer les frontières nationales pour mettre en avant l'unité de cette région transfrontalière, favorisant ainsi une perception de cohésion chez les élèves.

Dans une classe de CM1, pour le thème du Moyen Âge, une activité peut être organisée autour des châteaux forts et de la famille des Habsbourg, en lien avec une visite du château du Haut-Kœnigsbourg.

Étapes du travail basé sur le module 2 "Voir et comprendre" :

- **Lecture** : Les élèves lisent un texte en allemand sur l'importance historique des Habsbourg dans la région du Rhin Supérieur (fiche 2.3). Si nécessaire, l'enseignant peut fournir des explications ou poser des questions en français.
- **Répondre aux questions** : Après la lecture, les élèves répondent à des questions de compréhension en allemand, ou en français avec assistance.
- **Travail sur la carte** : Les élèves colorient une carte des possessions des Habsbourg (fiche 2.2), identifiant des villes et châteaux historiques comme Ensisheim, Fribourg, Bâle et le Haut-Kœnigsbourg.
- **Présentation en classe** : Les élèves discutent de ce qu'ils ont appris sur les Habsbourg et l'importance de ces territoires au Moyen Âge.
- Toutes ces activités les préparent à la visite du château avec un contexte historique et géographique renforcé par des photos et diapositives en ligne.

Le manuel **Leben am Oberrhein** est un outil pédagogique conçu pour promouvoir l'éducation bilingue et la coopération transfrontalière. Malgré son approche innovante, certaines lacunes, telles que l'absence de définition claire du Rhin Supérieur et le manque d'indications sur le niveau de langue requis pour les exercices, en limitent l'utilisation optimale. Ces imprécisions peuvent poser des difficultés, notamment aux enseignants moins expérimentés.

Bien que le manuel propose diverses activités adaptées à différents âges, la diversité des supports pédagogiques est limitée, rendant difficile une utilisation exclusive. L'absence de formations dédiées et de fichiers

vidéo ou audio réduit également son efficacité. De plus, certains contenus ne sont plus accessibles, comme la fiche élève 5.4.

Cependant, des ressources numériques gratuites sur la plateforme PlaReLA permettent de personnaliser les supports, à condition d'avoir accès à une imprimante.

Malgré ses limites, le manuel soutient l'enseignement du français et de l'allemand et se distingue par son approche bilingue, bien qu'il doive être complété par d'autres ressources et un accompagnement pédagogique. Comparé à des ressources comme les **Cahiers d'Ariena**³³, il se démarque par son soutien didactique bilingue.

Bilan et critique de PlaReLA : Le site PlaReLA offre une grande variété de ressources pédagogiques, mais plusieurs aspects compliquent encore son utilisation pour les enseignants. L'absence d'une définition claire du terme "Rhin Supérieur", par exemple dans une préface, est regrettable, car cela aiderait les utilisateurs à mieux comprendre le contexte géographique et linguistique de cet espace entre la France, l'Allemagne et la Suisse.

L'accès aux documents n'est pas toujours immédiat. Bien que de nombreuses ressources soient gratuites et directement téléchargeables, certaines nécessitent un accès via Canopé, avec la création d'un compte pour les documents spécifiques à ce réseau. Parfois, il est également nécessaire de créer un compte sur des sites partenaires. Ce point pourrait être amélioré par des informations plus précises dans la barre de recherche, qui manque actuellement de clarté et complique l'accès aux contenus pertinents. L'utilisation du site serait plus simple si l'on pouvait savoir dès le départ si les ressources sont consultables en ligne ou uniquement empruntables.

De plus, certains problèmes techniques comme des erreurs de téléchargement (guides enseignants au lieu des manuels élèves) ou des incohérences dans les titres (absence de majuscules pour les termes allemands, fautes d'orthographe) affectent la crédibilité du site.

³³ Les *cahiers d'Ariena* sont mis gratuitement à disposition des classes de la région Grand Est, les frais de port sont à la charge de l'établissement. 17 numéros sont disponibles en ligne sur [http://ariena.org/ressources-pedagogiques/outils-pedagogiques/cahier-ariena/].

Visuellement, le site gagnerait à être amélioré : beaucoup de ressources sont accompagnées d'images génériques, et l'ajout d'illustrations spécifiques rendrait la navigation plus attrayante. Par ailleurs, peu de ressources sont validées par l'Éducation nationale, obligeant les utilisateurs à vérifier eux-mêmes la qualité des contenus. La présence de plus de 3500 ressources peut également sembler décourageante. Un guide sous forme de tableau, présentant les types de ressources et des liens vers des formations, serait utile dès la page d'accueil.

En résumé, malgré la richesse de son contenu, PlaReLA devrait bénéficier d'améliorations pratiques pour en faciliter l'utilisation et renforcer sa crédibilité.

Bibliographie

Académie de Strasbourg. (2021). *DOCK 63 en image et vidéo, Pédagogie 1er Degré*. Postée par Vonau, Yannick (22 juin 2021). [<https://pedagogie67-1d.site.ac-strasbourg.fr/accueil/?p=381>].

Ariena (Association Régionale pour l'Initiation à l'Environnement et à la Nature en Alsace). (s.d.). *Les cahiers de l'Ariena*. Disponible sur le portail [<http://ariena.org>].

Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Bas-Rhin (DSDEN 67). (2016). *Activités ludiques et démarche (Vidéos de formation d'activités ludiques en classe)*. Disponible sur [<https://www.plarela.eu/ressources/2501-activites-ludiques-et-demarche/>].

Fischer, N. (2024). *Das gibt's doch nicht*. (Ressource de quatre audios, une vidéo et une fiche pédagogique). Disponible sur [<https://www.plarela.eu/ressources/2501-activites-ludiques-et-demarche/>].

PLaReLA. (1998/2016). *Vivre dans le Rhin supérieur. Leben am Oberrhein*. CRDP d'Alsace (Archives). 1998 version papier, 2016 version numérique. (Titres complets utilisés par ailleurs : *Europa ohne Grenzen : Das Lehrwerk „Leben am Oberrhein“*, ou en français *Vivre dans le Rhin Supérieur : Manuel pour une Europe sans frontières*). Disponible sur [<https://www.plarela.eu/ressources/9431-archives/>].

PLaReLA. (s.d.). *Plateforme de ressources linguistiques et culturelles régionales en allemand et alsacien : Dock 63 — kit online*. Disponible sur [<https://www.plarela.eu/ressources/2456-dock-63-kit-%20%20online/telecharger/>].

PLaReLA. (s.d.). *Plateforme de ressources linguistiques et culturelles régionales en allemand et alsacien (portail)*. Disponible sur [<https://www.plarela.eu>].

8. Sprachliche, kulturelle und semiotische Grenzüberschreitungen im translingualen Bilderbuch *Der Schrei. Le loup migrant*

10.5281/zenodo.14245497

ESA CHRISTINE HARTMANN

Universität de Strasbourg, UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Paroles)

Résumé

Les albums de jeunesse peuvent favoriser l'acquisition de la plurilittéracie dans des contextes éducatifs multilingues. L'interaction entre les éléments visuels et linguistiques dans les albums de jeunesse soutient une acquisition de compétences multimodales qui enrichit l'expérience de lecture sur le plan esthétique et favorise la construction du sens. Les albums bilingues en particulier offrent, grâce à l'interaction de deux langues et de systèmes sémiotiques, une ressource stimulante pour un apprentissage translinguistique et interculturel. Ainsi, l'exploration de l'album translingue Der Schrei. Le loup migrant (Seiler 2019) montre comment ces œuvres peuvent contribuer au développement de la compétence interculturelle et de la plurilittéracie. Le chapitre met en lumière les développements théoriques dans la recherche sur le plurilinguisme et décrit les bénéfices des albums translingues pour un apprentissage translinguistique et interculturel.

Einleitung

Die pädagogische Bedeutung narrativer Medien in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten ist heute unumstritten – besonders junge Leserinnen und Leser werden durch literarische Narrative dazu angeregt, ihren Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Erzählung einen Sinn zu geben. So fördert Kinderliteratur die Identitätsbildung junger Leserinnen und Leser, indem sie eine spielerische Welt reflexiver Imagination eröffnet (Arizpe & Styles 2016). Bilderbücher, die einen multimodalen Leseprozess initiieren, verkörpern daher ein bereicherndes pädagogisches Medium für den Erwerb von Literarität und Literalität im Rahmen der ein-, zwei- und mehrsprachigen Bildung (Ommundsen et al. 2022).

Wie neuere Forschungen zeigen, können Bilderbücher in mehrsprachigen Bildungskontexten eine multilinguale Literalisierung fördern, die Kreativität, Empathie und interkulturelle Erfahrungen einschließt (Daly et al. 2018). Das Zusammenspiel von visuellen und verbalen Elementen in Bilderbüchern ermöglicht einen multimodalen Kompetenzerwerb (Hasset & Curwood 2009), der zur aktiven Imagination und Bedeutungskonstruktion anregt und die Lesepraxis in eine ganzheitliche ästhetische Erfahrung verwandelt. Das Lesen bzw. Vorlesen von Bilderbuchgeschichten birgt somit ein großes pädagogisches Potenzial für den Erwerb von Multiliteralität (Bull & Anstey 2019), einer Kombination aus multilingualer, visueller und digitaler Literalität.

Dabei ist der Erwerb von Mehrsprachigkeit eng mit dem Prinzip der Multimodalität verbunden (Serafini 2010), das die nichtlinearen, interaktiven, dynamischen, visuellen und mobilen Eigenschaften literarischer Erzählungen hervorhebt (Hasset & Curwood 2009). Die komplexe Dynamik, die zwischen den verschiedenen Sprachversionen (wie sie in zweisprachigen Büchern präsentiert werden), aber auch zwischen den Wörtern und Bildern, die Bilderbücher zum Leben erwecken, entsteht, lädt zu sprach- und zeichenübergreifenden Leseerfahrungen ein (Hartmann 2024).

Zweisprachige Bilderbücher verbinden nicht nur zwei semiotische Systeme oder Modi – visuelle Illustrationen und verbaler Text –, sondern auch zwei Sprachen – z.B. Französisch und Deutsch – und unterstützen so die sprachübergreifende und multimodale Literalisierung sowie Sprachbewusstheit und interkulturelles Lernen (Ibrahim 2020). Zu den pädagogischen Ansätzen, die bei der Lektüre zweisprachiger Bilderbücher zur Anwendung kommen, gehören ebenfalls sprachliche Mediation, metalinguistische Kompetenzen sowie interkulturelles Lernen (Hartmann 2024).

Ziel dieser Studie ist es daher, die literaturwissenschaftlichen und pädagogischen Potenziale des translingualen Bilderbuchs *Der Schrei. Le loup migrant* (Seiler 2019) zu analysieren, in dem abwechselnd auf Deutsch und Französisch erzählt wird. In der Literaturwissenschaft bezeichnet der Begriff *translingual* Werke, die mehrere Sprachen und kulturelle Kontexte integrieren und sich durch Sprachwechsel und Sprachmischung auszeichnen. Translinguale Werke bringen somit eine sprachübergreifende und grenzüberschreitende literarische Perspektive zum Ausdruck. Die Analyse des Cross-Over-Bilderbuchs *Der Schrei. Le loup*

migrant, das als translinguales literarisches Werk sprachliche, kulturelle und semiotische Grenzen überschreitet, zeigt, wie dieses Medium integriertes, multimodales und sprachübergreifendes Lernen sowie die Entwicklung von interkultureller Kompetenz und Multiliteralität fördern kann.

In diesem Kapitel werden zunächst die konzeptuellen Veränderungen in der modernen Mehrsprachigkeitsforschung erläutert, die translinguale Bilderbücher zu einem wertvollen Medium für den Sprach-, Lese- und interkulturellen Erwerb in mehrsprachigen Lernkontexten machen. Anschließend werden die verschiedenen Aspekte des translingualen Bilderbuchs *Der Schrei. Le loup migrant* vorgestellt und analysiert, um sprachenübergreifendes, multimodales und interkulturelles Lernen zu diskutieren. Abschließend werden die pädagogischen Vorteile translingualer Bilderbücher für das bilinguale und interkulturelle Lehren und Lernen zusammengefasst.

1. Konzeptuelle Grenzüberschreitungen

Für die didaktische Analyse translingualer Bilderbücher im Hinblick auf die bilinguale Literalisierung (d.h. für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen in zwei Schul- bzw. Bildungssprachen) sind vier Hauptkonzepte von großem Interesse, die im anglophonen Raum als sogenannte *turns* [Wenden] bezeichnet werden, da sie konzeptuelle Veränderungen mit sich bringen: der *multilingual turn* [die mehrsprachige Wende], der *intercultural turn* [die interkulturelle Wende], der *trans turn* oder *translingual turn* [die translinguale Wende] und der *multimodal turn* [die multimodale Wende]. All diese „Wenden“ stehen für faszinierende Veränderungen bzw. Grenzüberschreitungen in der Auffassung des Sprachenlernens in mehrsprachigen Kontexten.

Erstens erkennt die mehrsprachige Wende oder *multilingual turn* (May 2014) die Veränderungen des Lehr- und Lernkontextes in einer vermehrt multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft an, die durch sozioökonomische und geografische Phänomene wie Globalisierung und Migration ausgelöst wurden. In diesem Zusammenhang hat sich das Lehren von Sprachen von einer monolingualen zu einer multilingualen Perspektive entwickelt, die sich an eine Gesellschaft anpasst, in der Mehrsprachigkeit und nicht Einsprachigkeit die Norm ist.

Zweitens bedeutet die interkulturelle Wende oder *intercultural turn* (Byram 2020), dass das Lehren und Lernen von Sprachen immer auch das Lehren und Lernen von Kulturen beinhaltet, da Sprache als Ausdruck von Kultur verstanden wird. Demnach impliziert das Erlernen von Sprachen die Auseinandersetzung mit multikulturellen Kontexten in einer sprachlich und kulturell diversen Gesellschaft. Eine interkulturelle Öffnung des Sprachunterrichts bedeutet daher nicht nur, die Lernenden in eine neue Zielkultur einzuführen – in unserem Fall würde dies bedeuten, französische Lernende in eine deutsche Zielkultur einzuführen oder umgekehrt –, sondern sie auch für eine Vielzahl außereuropäischer Kulturen, Geschichten und Zivilisationen zu öffnen, die zu den Ausgangskulturen einer kulturell vielfältigen Lerngemeinschaft gehören können.

Drittens stellt die translinguale Wende oder *trans turn* (Hawkins & Mori 2018) die wichtigste konzeptionelle Veränderung dar, da sie den pädagogischen Einsatz translingualer Bilderbücher einleitet. Der *trans turn* stellt eine Radikalisierung des *multilingual turn* dar, da diese Wende den Sprachbegriff selbst als ein abstraktes System sozial konstruierter sprachlicher Elemente dekonstruiert. An die Stelle dieses abstrakten Sprachbegriffs tritt nun die individuelle Sprachpraxis der mehrsprachigen Lernenden als soziale Akteure. Diese Sprachpraxis bilingualer oder multilingualer Sprecher ist häufig durch Phänomene des Sprachwechsels (*code-switching*) und der Sprachmischung (*code-mixing*) gekennzeichnet, was im Kontext des *trans turns* als *translanguaging* (García & Li 2014) bezeichnet wird. Während die multilinguale Perspektive den Spracherwerb als Addition verschiedener Sprachen betrachtet, ermöglicht die translinguale Perspektive sprachenübergreifendes oder translinguales Lehren und Lernen, da das Sprachrepertoire mehrsprachiger Lernender in Wirklichkeit keine Grenzen zwischen den Sprachen aufweist. Folglich verkörpert die Lektüre translingualer Bilderbücher, in denen sich zwei Sprachen im Verlauf der Geschichte abwechseln und vermischen, ein wertvolles pädagogisches Instrument für integriertes und translinguales Lernen in zwei oder mehr Sprachen.

Schließlich erklärt auch die multimodale Wende oder *multimodal turn* (Kress 2000; Serafini 2010) den pädagogischen Wert translingualer Bilderbücher (Hasset & Curwood 2009). Die multimodale Wende bezieht sich auf die Veränderung des Sprach- und Textbegriffs, der aufgrund der Entwicklung neuer Technologien nicht mehr nur in seiner verbalen Dimension verstanden wird, sondern verschiedene semiotische Systeme

oder Modi wie visuelle, auditive, gestische und digitale Elemente umfasst (Kress 2000). Lesen in der digitalen Welt bedeutet demnach, einen multimedialen Text entschlüsseln zu können, der sich aus verbalen, visuellen, auditiven und digitalen Elementen zusammensetzt. Dieser multimediale Charakter von Sprache und Text wird als Multimodalität bezeichnet (Bull & Anstey 2019).

2. Grenzüberschreitungen im mehrsprachigen Bilderbuch

Mehrsprachige Bilderbücher können unterschiedliche Formen und Funktionen annehmen. Generell kann man zwischen *parallel zweisprachigen Bilderbüchern*, die zwei vollständige Sprachversionen der Geschichte präsentieren, und *translingualen Bilderbüchern* unterscheiden, bei denen sich zwei oder mehr Sprachen in der Erzählung abwechseln und/oder vermischen.

Parallel zweisprachige Bilderbücher

Parallel zweisprachige Bilderbücher präsentieren Originaltext (in Sprache 1) und Übersetzung (in Sprache 2) im Spiegelprinzip: Der Originaltext wird von einer vollständigen Übersetzung begleitet, die parallel zu ihm läuft und seine lexikalischen, syntaktischen und stilistischen Merkmale wiedergibt. In einigen Fällen entspricht der Text in Sprache 1 jedoch nicht dem Originaltext, sondern ist ebenfalls eine Übersetzung – als Beispiel sei hier die dreisprachige elsässische Ausgabe des berühmten Bilderbuchs *Die drei Räuber* von Tomi Ungerer genannt, die drei Übersetzungen in elsässischer, deutscher und französischer Sprache in einem einzigen Bilderbuch vereint, ohne dass der englische Originaltext in dieser trilingualen Edition vertreten ist (Hartmann & Hélot 2021).

Bei zweisprachigen Bilderbüchern arbeiten in der Regel drei Künstlerinnen oder Künstler zusammen: die Autorin oder der Autor des Originaltexts, die Illustratorin oder der Illustrator und die Übersetzerin oder der Übersetzer. Oft werden die schreibende und illustrierende Funktion von derselben Künstlerin oder demselben Künstler übernommen. In den meisten Fällen handelt es sich bei einer parallel zweisprachigen Ausgabe um die Neuauflage eines ursprünglich einsprachigen Bilderbuchs, dem eine durchgängige Übersetzung hinzugefügt wurde. Folglich würden parallel zweisprachige Bilderbücher nicht ohne Übersetzung existieren.

Des Weiteren weisen parallel zweisprachige Bilderbücher eine binäre Funktionsweise auf, die auf der monolingualen Perspektive der einzelnen Sprachversionen beruht. Die beigelegte Übersetzung des Originaltextes ist in der Regel für ein einsprachiges Publikum bestimmt und drückt keine bilinguale Identität aus oder appelliert an eine solche. So vermischen sich die beiden Sprachen des parallel zweisprachigen Bilderbuchs nicht, sondern funktionieren als zwei autonome und getrennte Systeme.

Translinguale Bilderbücher

Eine Alternative bieten zweisprachige Bilderbücher, die sich durch Sprachwechsel und Sprachmischung auszeichnen. Hierbei können *code-switching* und *code-mixing* entweder auf der diskursiven Ebene (in der dialogischen Figurenrede) auftreten, oder auf der narrativen Ebene (auf der Ebene der Diegese, der Erzählung der Geschichte) erscheinen. Diese Bilderbücher können als *interlinguale Bilderbücher* (Kümmerling-Meibauer 2013: 63) oder *translinguale Bilderbücher* (Hartmann 2020) bezeichnet werden.

In den meisten Fällen ist der translinguale Text nicht das Ergebnis einer partiellen Übersetzung, sondern das Produkt des translingualen Schreibens mehrsprachiger Autorinnen und Autoren, die auf ein plurilinguales Repertoire zurückgreifen, um zwei oder mehrere Sprachen in den literarischen Schaffensprozess zu integrieren. Die Phänomene des Sprachwechsels und der Sprachmischung in translingualen Bilderbüchern entsprechen daher häufig der sozialen Sprachpraxis mehrsprachiger Sprachgemeinschaften und vermitteln eine lebensweltliche Erfahrung. Nicht zu unterschätzen sei hier ebenfalls der Identitätswert translingualer Bilderbücher, die sich oft an ein mehrsprachiges Lesepublikum richten, das einer multilingualen Gesellschaft angehört.

Anstatt einen multilingualen sozio-kulturellen Kontext und eine bilinguale Autoren- und Leser-Identität widerzuspiegeln, können translinguale Bilderbücher auch einem rein pädagogischen Zweck dienen, wie es das Fallbeispiel dieser Studie aufzeigen wird. In diesem Fall hat der Sprachwechsel keinen lebensweltlichen Bezug, sondern wird künstlich erzeugt – sei es in Dialogen zwischen Figuren, die jeweils unterschiedliche Sprachen sprechen und sich nach dem Prinzip der *Interkomprehension* (Meißner 2010) verständigen, oder auf der diegetischen Ebene, wo narrative Einheiten in zwei verschiedenen Sprachen alternieren. Das pädagogische Ziel dieser *didaktisch translingualen Bilderbücher* liegt in der bilingualen Literalisierung, d.h. im gleichzeitigen Erwerb von Lese-

und Textkompetenzen in zwei Sprachen, der vor allem im bilingualen Bildungskontext durch literarische Medien gefördert werden soll (Hartmann 2020).

Die Phänomene des Sprachwechsels in translingualen Bilderbüchern können durch vier verschiedene textgenetische Konstellationen erzeugt werden. Entweder werden translinguale Geschichten von bilingualen Autorinnen oder Autoren verfasst, die ihre Sprachen innerhalb des Schreibprozesses wechseln (simultane zweisprachige Textgenese) oder eine partielle Selbstübersetzung vornehmen, nachdem sie die gesamte Geschichte zuerst in einer ersten Sprache verfasst haben (konsekutive zweisprachige Textgenese). Des Weiteren können translinguale Texte durch eine Zusammenarbeit zwischen Autorin oder Autor und Übersetzerin oder Übersetzer entstehen, wobei letztere nur Teile der Geschichte übersetzen (einsprachige Textgenese und Teilübersetzung); oder durch die Kollaboration zweier Co-Autorinnen oder Co-Autoren, von denen jede oder jeder bestimmte Erzähleinheiten in ihrer bzw. seiner Erstsprache schreibt (kollaborative zweisprachige Textgenese).

3. *Der Schrei. Le loup migrant*: Analyse eines translingualen Bilderbuchs

Der Schrei. Le loup migrant ist, wie sein translingualer Titel verrät, ein translinguales Bilderbuch, in dem sich die beiden Sprachen Deutsch und Französisch in der Erzählung abwechseln. Es handelt sich hier um ein didaktisch translinguales Bilderbuch, das in Zusammenarbeit zwischen einem Autor-Illustrator (Patrice Seiler) und einer Übersetzerin (Sybille Maurer) entstanden ist. Der Ausgangstext wurde zunächst in französischer Sprache verfasst, bevor einzelne Textpassagen ins Deutsche übersetzt wurden, wodurch im Text Phänomene des Sprachwechsels und der Sprachmischung entstanden. Am Ende des Buches sind der französische Originaltext und die deutsche Übersetzung vollständig abgedruckt.

Über Grenzen hinweg – die Geschichte einer Migration

Der Schrei. Le loup migrant erzählt die Geschichte eines hungrigen Wolfs, der mit spitzen Zähnen durch den Wald streift. Entsetzt stellt er fest, dass es nichts mehr zu fressen gibt, denn der Wald wird rücksichtslos abgeholzt. Da beschließt der Wolf, seine Heimat zu verlassen und auszuwandern, in der Hoffnung, anderswo einen unversehrten Wald zu

finden. Seine Reise führt ihn ans Meer, wo ihn ein Schlepper in ein überfülltes Boot zwingt. Bei der Überfahrt über das Mittelmeer gerät das Boot in einen gefährlichen Sturm und zerbricht. Der Wolf, der nicht schwimmen kann, klammert sich an seinen Traum, um zu überleben.

Dieser Traum wird wahr, als der Wolf in einem neuen Land voller Lichter strandet. Doch hier sind ausländische Wölfe ohne Papiere unerwünscht, und er wird in ein übelriechendes Migrantenlager am Rande der Stadt gesperrt. Am anderen Ende der Stadt, in den Geschäftsvierteln, herrscht eine völlig andere Welt. Hier arbeiten Menschen in Wolkenkratzern und verfolgen hektisch die Aktienkurse, getrieben vom Wunsch nach immer mehr Reichtum und geplagt von der Angst, in Armut zu fallen. Die wohlhabenden Stadtbewohner machen die Migranten für die sozialen und wirtschaftlichen Probleme verantwortlich. Die Polizei verfolgt die Geflüchteten sogar bis in ihr Lager, um sie festzunehmen – manche werden einfach in ein Flugzeug gesetzt und in ihre Herkunftsländer zurückgeschickt. Der Wolf sehnt sich in seiner neuen Heimat nach seinem Wald zurück.

Eines Tages entdeckt er jedoch einen Baum, der langsam immer größer wird. Abends versammeln sich die Flüchtlinge im Schatten dieses Baumes und lauschen den Geschichten des Wolfs. Bald dringen die Erzählungen des Wolfs bis zu den Ohren des Präsidenten. Als armer Bettler verkleidet, schleicht sich der Präsident ins Lager, um dem Wolf zuzuhören. Die Geschichten berühren sein Herz so tief, dass er am nächsten Tag die Zäune des Lagers niederreißen und die Menschen befreien lässt. In Freiheit findet der Wolf schließlich einen neuen Wald und ernährt sich von Kokosnüssen und Bananen. Ab und zu trifft er auch den Präsidenten, um ihm eine weitere Geschichte zu erzählen. Mit der Zeit wachsen Bäume zwischen den Wolkenkratzern der Stadt.

Der *Schrei. Le Loup migrant* ist eine eindringliche und poetische Parabel über Flucht, Vertreibung und den Traum von Freiheit und Heimat. Der hungrige Wolf, der aus einem zerstörten Wald flieht, verkörpert den universellen Überlebensdrang und die Sehnsucht nach Sicherheit, die vielen Menschen auf der Flucht nachempfinden. Der Wald, seine Heimat, wurde ihm genommen, und so beginnt er eine gefährliche Reise über das Meer – eine Metapher für die realen Fluchtrouten, die Migranten oft unter Lebensgefahr auf sich nehmen.

Im neuen Land wird der Wolf jedoch nicht willkommen geheißen, sondern landet im trostlosen Migrantenlager, ein Sinnbild für die schwierigen Lebensbedingungen und die Ablehnung, die Geflüchteten vielerorts begegnen. Die reichen Stadtbewohner, die die Flüchtlinge als Bedrohung ihrer sozialen Ordnung sehen, stehen symbolisch für die Entfremdung und die Vorurteile, die oft in Wohlstandsgesellschaften entstehen, wenn sie mit Migration konfrontiert werden.

Doch in diesem dystopischen Bild entsteht Hoffnung: Der Wolf erzählt seine Geschichten, die sich wie Wurzeln in das Bewusstsein der Gesellschaft graben und letztlich sogar das Herz des Präsidenten erreichen. Der Präsident erkennt, verkleidet als Bettler, die Menschlichkeit und die Sehnsucht der geflüchteten Wölfe, und ordnet ihre Befreiung an. Der symbolische Akt des Baumwachstums steht für Hoffnung und Heilung: Die Geschichten des Wolfes lassen eine neue Natur und Menschlichkeit in der Stadt erwachsen, indem sie Empathie und Verständnis pflanzen.

Der Schrei. Le Loup migrant verbindet das Politische mit dem Poetischen und bietet eine nachdenklich stimmende Kritik an gesellschaftlichen Strukturen. Es ist eine Fabel über den Mut und die Kraft von Geschichten, die Mauern überwinden und Brücken der Menschlichkeit schlagen können. Der Wolf, der sich am Ende von Kokosnüssen und Bananen ernährt und in einer neuen, fruchtbaren Heimat lebt, steht für die Möglichkeit eines Neuanfangs – eine Vision einer Welt, in der Menschen und Natur friedlich koexistieren.

Sprachliche Grenzüberschreitungen: translinguale Literalität

Das translinguale Bilderbuch *Der Schrei. Le loup migrant* zeichnet sich durch sprachliche, semiotische und kulturelle Grenzüberschreitungen aus, die diesem Crossover-Bilderbuch die Komplexität eines Gesamtkunstwerks verleihen. Die translinguale Narration, die sich durch Sprachwechsel und Sprachmischung auszeichnet, sowie das Zusammenspiel von Bild und Text bereichern den literarisch-ästhetischen Wert der Bilderbuchgeschichte, der durch die grafische, literarische und kulturelle Intertextualität verstärkt wird und dem die Collagetechnik eine narrative und semantische Komplexität verleiht, die in den folgenden Abschnitten analysiert werden soll.

Sprachwechsel

Der translinguale Text zeichnet sich durch einen regelmäßigen deutsch-französischen Sprachwechsel aus, der durch einen farblichen Schriftwechsel gekennzeichnet ist. Auf der narrativen Ebene wird der Sprachwechsel durch eine sprachübergreifende syntaktische und lexikalische Kontinuität getragen und durch die Illustrationen semantisch unterstützt.

Et puis un jour ils sont arrivés...

les monstres d'acier !

avec des dents pointues bien

plus grosses que les miennes...

et toutes jaunes.

Diese Ungeheuer greifen die Bäume an,

und der Wald wird ganz kahl. (n. pag.)



Abb. 1. Der Schrei. Le loup migrant (Seiler 2019: n. pag.).

In diesem Abschnitt wird die Metapher der "Stahlmonster" (*monstres d'acier*) durch die gelben Bagger und die weit aufgerissenen, zahnbewehrten Baggermäuler, die sich tief in die Baumstämme des Waldes fressen, bildlich verständlich gemacht (Abb. 1). Die spitzen gelben Baggerzähne - „des dents pointues bien plus grosses que les miennes et toutes jaunes“ - bilden hier ein visuelles Echo zu den spitzen weißen

Zähnen des Wolfes: *„j’ai les dents pointues. Je les aiguise chaque jour, pour mieux effrayer. Je les brosse aussi...”*.

Durch den Sprachwechsel hindurch setzt sich diese Bildbeschreibung fort: Der Demonstrativartikel „diese“ im Subjekt „diese Ungeheuer“ bezieht sich sowohl auf die im Bild dargestellten gelben Bagger als auch auf den vorangestellten französischen Ausdruck *„monstres d’acier“* und sichert so die narrative Kontinuität.

Der Wechsel zwischen den beiden Sprachen und zwischen Text und Bild wird zum narrativen Prinzip, das sich durch die gesamte Erzählung zieht, wie zum Beispiel auch in der folgenden Passage:

Und der Traum wird Wirklichkeit!
Er sieht etwas von Weitem...
Une immense forêt de lumières
comme il n’en avait jamais vues ! (n. pag.)

Während sich der deutsche Text durch eine klangvolle Alliteration des Konsonanten [w] - *wird / Wirklichkeit / Weite* - auszeichnet, die den staunenden Blick des Wolfes auf die imposante Erscheinung am fernen Strand unterstreicht, wird der französische Text vor allem durch die Illustration erläutert, die den „Lichterwald“ in der dunklen Nacht erstrahlen lässt.

Der sprachliche und semiotische Wechsel, d.h. die Abwechslung von deutschem und französischem Text und das semantisch-narrative Zusammenspiel von Text und Bild erleichtern das Textverständnis und das Nachvollziehen der Erzählung.

Sprachmischung

Der translinguale Satz in der folgenden Passage zeigt eine Sprachmischung innerhalb der syntaktischen Einheit, die mit einer Raumangabe auf Deutsch beginnt und mit der Beschreibung des Wolfes, der zum Geschichtenerzähler wird, fortfährt.

Abends, um den Baum herum
il raconte les histoires de sa forêt perdue !
On l’écoute comme le griot... (n. pag.)

Das französische Wort *griot* stammt aus dem Westafrikanischen und bezeichnet einen Geschichtenerzähler der mündlichen Tradition, der abends im Schatten eines Baumes den Bewohnern eines afrikanischen Dorfes Geschichten erzählt. Diese Szene zeigt, wie diese afrikanische Tradition unter den Geflüchteten im Migrantenlager weiterlebt.

Die Figur des *griot*, des Geschichtenerzählers, führt hier eine metanarrative oder reflexive Dimension in die Bilderbuchgeschichte ein. Der erzählende Wolf wird zum Avatar des erzählenden Erwachsenen, der dem zuhörenden Kind das Bilderbuch vorliest. Das translinguale Lesen ermöglicht somit interkulturelles Lernen, da der Leser mit einer afrikanischen Tradition konfrontiert wird, die durch das Wort Griot angedeutet wird. Translinguales Lesen bedeutet auch die Begegnung mit anregenden Wörtern, die auf fremde Kulturen verweisen, im Rahmen einer kulturellen Grenzüberschreitung.

Literarisch-ästhetische Intertextualität

Beim Betrachten des Buchcovers fällt zunächst eine künstlerisch-ästhetische Intertextualität auf, denn die deutsche Titelhälfte *Der Schrei* enthält eine Anspielung auf das gleichnamige expressionistische Werk des norwegischen Künstlers Edvard Munch. Auch die Illustrationen in diesem Bilderbuch sind in dem für Munchs Malerei charakteristischen expressionistischen Stil gehalten.

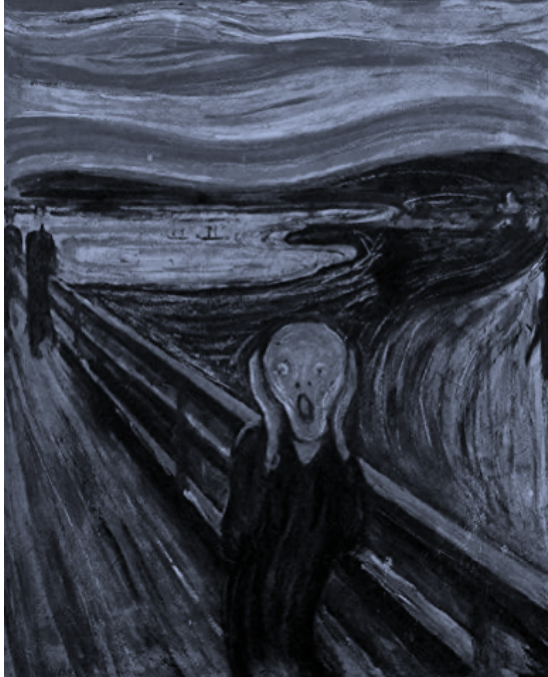


Abb. 2. *Der Schrei* (Munch 1893). Norwegische Nationalgalerie Oslo
© Fotografie: E. Hartmann

Der französische Teil des Titels *Le loup migrant* verweist auf ein zweites kulturelles und literarisches Erbe, nämlich auf das Märchen Rotkäppchen. Die klassische Figur des bösen Wolfes wird zu Beginn des Bilderbuches sowohl in französischer als auch in deutscher Sprache auf humorvolle Weise angesprochen.

Der furchterregende Wolf des Märchens wird jedoch zu einer leidenden Figur wie in dem expressionistischen Gemälde von Edvard Munch (Abb. 2), denn er wird zum *loup migrant*, zum wandernden Wolf, zum „Flüchtling“ oder „Migranten“, zum Ausgestoßenen, der sich in einem „no man's land“ außerhalb der Gesellschaft verliert. In dieser neuen Welt ist es unmöglich, ohne „Papiere“ zu existieren. Der Identitätsverlust des anonymen Wanderers ohne Papiere wird durch die grauen Figuren der Geflüchteten verdeutlicht, die in der Illustration vor dem Baum sitzen.

Die folgende Illustration zeigt, dass visuelle Intertextualität interkulturelle Ästhetik fördert, da die Wellen des Mittelmeers vor dem Hintergrund einer Landkarte hier von Hokusais berühmtem japanischen Gemälde *Die große Welle* inspiriert zu sein scheinen (Abb. 3 und 4). Visuelle Kompetenz zu erwerben bedeutet also, visuelle Erzählungen zu entschlüsseln, die einen kulturellen Hintergrund haben. Diese Aktivität fördert das interkulturelle Lernen.

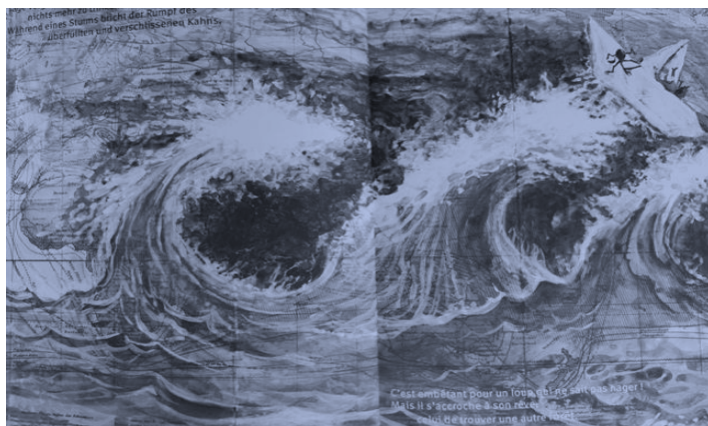


Abb. 3. Der Schrei. Le loup migrant (Seiler 2019: n.p.)



Abb. 4 Die große Welle vor Kanagawa (Hokusai 1836). Nationalmuseum Tokio, Abzug im Metropolitan Museum of Art, NY City. © Fotografie: E. Hartmann

Semiotische Grenzüberschreitungen: multimodale Literalität

Das Zusammenspiel von Text und Bild in diesem Bilderbuch fördert das multimodale Lesen: Text und Illustrationen müssen komplementär und transsemiotisch entschlüsselt werden, was zum Erwerb multimodaler Kompetenzen führt.

Sprachlandschaften

In folgendem Bild sind sprachliche und visuelle Zeichen in die Illustration integriert, sodass wir von einer Sprachlandschaft oder *linguistic landscape* (Daly 2019) sprechen können, die die Erzählung sowohl auf der textuellen als auch auf der visuellen Ebene entwickelt (Abb. 5).



Abb. 5. Der Schrei. *Le loup migrant* (Seiler 2019: n.p.).

Diese semantische Interaktion zwischen sprachlichen und visuellen Textelementen erfordert die Dekodierung einer Kombination von

textuellen und visuellen Zeichen, die als multimodale Literarität bezeichnet wird (Bull & Anstey 2019; Brown & Hao 2022).

Collage

Auch die Technik der Collage trägt zu einer multimodalen Lektüre bei, indem sie visuelle und sprachliche Landschaften transformiert. Die Collage wurde in der Forschung bereits als subversive Technik im postmodernen Bilderbuch identifiziert (Rijke 2018).

Die visuelle Intertextualität, die durch die Collage entsteht, kann auch eine Verbindung zwischen Literatur und Geschichte herstellen und so eine kritische Rezeption fördern. In der folgenden Illustration verbindet die Collage zeitgenössische Migrationsströme aus Afrika mit dem historischen Sklavenhandel und der damit verbundenen Rassentheorie (Abb. 6 und 7). Dieses visuelle Palimpsest verleiht der Bilderbuchgeschichte thematische und erzählerische Tiefe und fördert kritisches Denken und die Reflexion über historische Ereignisse und Zusammenhänge.



Abb. 6. Der Schrei. Le loup migrant (Seiler 2019: n.p.)



Abb. 7. *Un navire négrier chargeant sa cargaison d'esclaves avant la traversée de l'Atlantique (gravure de 1881). (AFP — Bianchetti/Leemage)*

Die Collagetechnik erzeugt einen doppelten narrativen Diskurs. Das Zusammenspiel des visuellen und des textuellen Erzähldiskurses regt zur kritischen Reflexion im multimodalen Leseprozess an.

4. Pädagogisches Potenzial des translingualen Bilderbuchs

Das translinguale Bilderbuch *Der Schrei. Le loup migrant* fördert verschiedene Aspekte der Literalisierung. Zunächst wird die bilinguale Literalisierung in den Sprachen Deutsch und Französisch angesprochen. Dabei erwerben Lernende Lese- und Schreibkompetenzen in beiden Sprachen. Translinguale Bilderbücher erhöhen die Sprachsensibilität durch ästhetische und poetische Effekte des Sprachwechsels und der Sprachmischung.

Darüber hinaus fördern sie die Entwicklung einer multimodalen Literalität in zwei semiotischen Systemen. Dies geschieht durch die Kombination von visuellen und textuellen Elementen. Dabei können Collagetechniken eine sekundäre visuelle Erzählung erzeugen, die den intersemiotischen Leseprozess herausfordert.

Des Weiteren können translinguale Bilderbücher als ganzheitliche Kunstwerke betrachtet werden, die die literarische und ästhetische Bildung fördern und die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe

vertiefen (Wieler 2018). Dazu werden anregende Intertexte wie das Märchen *Rotkäppchen* der Gebrüder Grimm, das expressionistische Gemälde *Der Schrei* von Edvard Munch und das japanische Bild *Die große Welle* von Hokusai verwendet, um einen ästhetischen und kulturellen Hintergrund zu schaffen. Dieses reiche Palimpsest zeigt, dass *Der Schrei. Le loup migrant* in der Tat ein Crossover-Bilderbuch ist, das sowohl Kinder als auch erwachsene Leser anspricht.

Translinguale Bilderbücher können auch die kritische Lesekompetenz fördern. Zum Beispiel kann die Collage aus historischen Dokumenten zum Sklavenhandel und zur Rassentheorie, die bis in den aktuellen Migrationsdiskurs hineinwirken, kritische Diskurse vermitteln und das kritische, interkulturelle und gesellschaftspolitische Bewusstsein der jungen Leser wecken.

Die beiden Sprachen, die in dieser translingualen Bilderbuchgeschichte verwendet werden, erweitern schließlich den kulturellen Horizont der Leser und eröffnen neue Möglichkeiten des interkulturellen Lernens. Lexikalische Herausforderungen, die Fremdheit implizieren, wie z.B. das westafrikanische Wort Griot für Geschichtenerzähler, bilden einen reflexiven und metanarrativen Diskurs und zeigen die sprachliche und kulturelle Komplexität translingualer Bilderbücher.

Das translinguale Bilderbuch *Der Schrei. Le loup migrant* zeichnet sich durch seine sprachlichen, semiotischen und kulturellen Grenzüberschreitungen aus, die eine besondere narrative Vielschichtigkeit schaffen und seinen pädagogischen Wert steigern. Es fördert nicht nur die bilinguale und multimodale Literalität, sondern weckt auch ein kritisches Bewusstsein und ermöglicht eine aktive Teilnahme am soziopolitischen Diskurs.

Bibliographie

Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual texts*. Routledge.

Bull, G., & Anstey, M. (2019). *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts. Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. Routledge.

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Daly, N. (2019). The linguistic landscape of multilingual picturebooks. *Linguistic Landscape*, 5(3), 281–301.

Daly, N., Limbrick, L., & Dix, P. (Éds.). (2018). *Children's literature in a multiliterate world*. Trentham Books.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Hartmann, E. (2020). Les albums bilingues : de la traduction à la bilitéracie. *Nouveaux Cahiers d'Allemand. Revue de linguistique et de didactique*, 38(2), 193–212.

Hartmann, E. (2024). Les trois langues des Trois Brigands : explorer un album trilingue de Tomi Ungerer dans le contexte de l'enseignement bilingue franco-allemand. Dans A. Geiger-Jaillet & G. Schlemminger (Éds.), *Dire l'immersion en langue régionale*, Éditions de Bonne Heure, 101–122.

Hartmann, E., & Hélot, C. (2021). The Three Robbers in Three Languages: Exploring a Trilingual Picturebook with Bilingual Student Teachers. *Journal of Literary Education*, 4, 174–195.

Hasset, D., & Curwood, J. (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270–282.

Hawkins, M., & Mori, J. (2018). Considering trans-perspectives in language theories and practices. *Applied Linguistics*, 39(1), 1–8.

Hokusai, K. (1836). *The Great Wave off Kanagawa / Die große Welle vor Kanagawa*. Farbholzschnitt. Nationalmuseum Tokio.

Ibrahim, N. (2020). The Multilingual Picturebook in English Language Teaching: Linguistic and Cultural Identity. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 8(2), 12–28.

Kress, G. (2010). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. Dans I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Éds.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Klett, 47–72.

May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.

Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehensionsforschung. Dans F. Königs & W. Hallet (Éds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Kallmeyer/Klett, 381–386.

Munch, E. (1893). *The Scream / Der Schrei*. Gemälde und Litographie. National Gallery of Norway.

Ommundsen, A., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (Éds.). (2022). *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge.

Rijke, V. (2018). A juxtaposition of signifiers: radical collage in children's literature. *Journal of Literary Education*, 1, 26–38.

Seiler, P. (2019). *Der Schrei. Le loup migrant*. Traduit par S. Maurer. Kidikunst.

Serafini, F. (2010). Reading multimodal text: Perceptual structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85–104.

9. Avenkraft : un jeu éducatif pour apprendre l'allemand ou le français

10.5281/zenodo.14245514

ANEMONE GEIGER-JAILLET

Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Paroles)

Zusammenfassung

Avenkraft ist eine interaktive Lern-App, die im Rahmen des Interreg-Projekts Or du Rhin/Rheingold 2020-22 entwickelt wurde, um die Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Oberrhein-Region zu verbessern. Die von der Firma Almédia entwickelte App ist in zwei Versionen erhältlich: eine für Frankophone, die Deutsch lernen, und eine für Deutschsprachige, die Französisch lernen möchten. Ziel ist es, ein A1-Niveau sowie einen Wortschatz von etwa 400 Wörtern zu erreichen. Als Serious Game kombiniert Avenkraft das Sprachlernen mit einer kulturellen Entdeckungsreise durch den Oberrhein. Die Spieler schlüpfen in die Rolle von Helden, die der Liga der Superhelden beitreten möchten, und erkunden dabei 55 bedeutende Orte der Region sowie verschiedene Berufe. Jede der zehn zu lösenden Aufgaben beinhaltet Interaktionen mit Figuren, die berühmte Persönlichkeiten wie den Rennfahrer Sébastien Loeb oder den Kinderbuchautor und Illustrator Tomi Ungerer verkörpern.

Unser Artikel untersucht die Entstehung und Struktur des Spiels, die Rückmeldungen einiger Nutzer sowie die pädagogischen und sprachlichen Grenzen der Anwendung im schulischen und außerschulischen Kontext. Außerdem wird Avenkraft mit anderen Lernspielen verglichen, wie etwa Dragon Ball Z Dokkan Battle, der Lern-App Duolingo oder dem vom Eurodistrict Pamina³⁴ entwickelten Spiel Passe-partout Weltenbummler. Im Vergleich zu anderen Sprachlern-Apps bietet Avenkraft eine immersive Erfahrung, die über bloßes Vokabeltraining hinausgeht.

34 PAMINA: Pa (Palatinat), Mi (Mittlerer Oberrhein), NO (Nord Alsace). Pamina est une institution transfrontalière qui favorise la coopération de la population dans différents domaines.

Introduction

Avenkraft est une application interactive ayant pour objectif de renforcer les compétences linguistiques des enfants et des adolescents dans la région du Rhin Supérieur, qui englobe des communes et des districts allemands, suisses et français. Ce « serious game » permet l'apprentissage des bases de l'allemand pour les francophones et du français pour les germanophones, en visant un niveau A1. À travers ce jeu mobile développé dans le cadre du programme Interreg Or du Rhin/Rheingold 2020/2022, les joueurs accomplissent des quêtes tout en explorant des lieux situés dans ces trois pays. Le nom « *Avenkraft* » est une contraction des mots « aventure » et « Kraft » (force ou super-pouvoir en allemand), illustrant l'univers où des super-héros multilingues partagent leurs compétences avec les joueurs.

Cet article examine la genèse et la structure du projet, les retours d'expérience de collégiens et d'étudiants, ainsi que ses limites pédagogiques et linguistiques. Il explore également son utilisation possible en classe ou de manière autonome, et propose une comparaison avec d'autres jeux éducatifs tels que *Dragon Ball Z Dokkan Battle*, l'application d'apprentissage *Duolingo*, ou encore *Passe-partout Weltenbummler*, créé en 2017 par l'Eurodistrict Pamina.

1. Présentation du jeu éducatif *Avenkraft*

Contexte de politique linguistique

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, avec la généralisation du français dans l'espace public et éducatif, les élèves en Alsace peinent à retrouver un bon niveau d'allemand. L'un des remèdes à cette situation a été, au cours des années 1990, l'installation de cursus bilingues français-allemand dans l'académie de Strasbourg, et l'enseignement obligatoire de l'allemand dans toutes les classes sous forme extensive 1,5 à 3 h par semaine. Or, ces initiatives n'ont pas pu réussir à améliorer les compétences linguistiques de tous les jeunes. Dans les Grundschulen de Bade-Wurtemberg, l'enseignement du français développé d'abord à partir de la Klasse 1 (CP) s'est peu à peu effondré et n'est plus proposé aux élèves de la 3. et 4. Klasse (CE2-CM1), et uniquement dans les écoles proches de la frontière.

Selon la circulaire de l'Éducation nationale (MEN 2007), l'allemand en tant que langue régionale doit être accompagné d'une connaissance de la culture germanophone. C'est dans ce cadre qu'a été développé le

programme Interreg *Or du Rhin/Rheingold 2020/2022*, soutenu par de nombreux partenaires (liste sur le site Interreg s.d.) et impliquant des enquêtes auprès d'élèves français, allemands et suisses. Le projet, initié par le département du Haut-Rhin et financé par des fonds européens, a conduit à la création du serious game *Avenkraft* par l'entreprise strasbourgeoise Almédia. Cette application mobile, accessible sur Android et Apple (voir bibliographie pour les différentes déclinaisons), vise à encourager les jeunes à apprendre les bases de l'allemand et du français en s'immergeant dans un univers de super-héros et en explorant la région du Rhin Supérieur. C'est d'ailleurs l'édition en français pour apprendre l'allemand qui est sortie la première en 2020 (IKRB 2020).

Le joueur doit accomplir des quêtes et interagir avec des personnages inspirés de personnalités locales comme Sebastienne Loeblich ou Tini Unger, faisant allusion à Sébastien Loeb et Tomi Ungerer. Le but est de redynamiser les échanges transfrontaliers et d'attirer les jeunes vers des opportunités professionnelles dans cette région.

Développement de l'application : le studio strasbourgeois Almédia, spécialisé dans les « serious games », a lancé *Avenkraft*, une application mobile combinant aventure et apprentissage linguistique. Ce projet a mobilisé non seulement les équipes d'Almédia, mais aussi des linguistes, des entreprises locales, des enseignants et des collégiens. Pour garantir un contenu pertinent, des partenariats ont été établis avec des classes pilotes de collèges français, allemands et suisses, représentant environ 230 élèves. Ces collégiens ont contribué à la conception de l'univers du jeu, de son logo et de ses affiches, tout en jouant un rôle de « bêta-testeurs » afin de repérer d'éventuels problèmes techniques. Le jeu a ensuite été exploité en classe avant de permettre aux élèves de le découvrir de manière autonome. Les classes pilotes ont même présenté *Avenkraft* lors de salons pour l'emploi, renforçant ainsi l'ancrage régional et éducatif du projet.

Financement du projet

Le projet Interreg Or du Rhin/Rheingold dans lequel *Avenkraft* a été développé a bénéficié d'un budget total de 313 675 €, financé en partie par une subvention de 138 837,50 € du fonds européen de développement régional Interreg (cf. site). Le département du Haut-Rhin, porteur du projet, a contribué avec 34 260,73 €. Plusieurs autres partenaires se sont associés à ce projet, dont le Landkreis Breisgau Hochschwarzwald, le département du Bas-Rhin, la Chambre de

Commerce et d'Industrie Alsace Eurométropole, l'Eurodistrict Strasbourg-Ortenau, le Réseau Canopé, l'Office franco-allemand pour la jeunesse, l'Université de Strasbourg et l'INSPÉ. Ce partenariat renforce le caractère interrégional et international d'*Avenkraft*.

Public cible

L'application *Avenkraft* est particulièrement adaptée aux adolescents de 12 à 16 ans, débutants en allemand ou en français. Elle vise à leur faire atteindre un niveau A1 en fin d'utilisation, avec un apprentissage axé sur le vocabulaire du quotidien. L'application recense environ 400 mots sur des thèmes variés, comme la numération, l'alimentation, les loisirs et les présentations. L'attractivité du jeu numérique pour l'apprentissage des langues est aujourd'hui largement partagée (cf. Schmoll 2021).

Trois objectifs de l'application *Avenkraft*

1. Faire découvrir la région du Rhin Supérieur en mettant en avant des célébrités locales.
2. Promouvoir le bilinguisme à travers un jeu éducatif, suscitant ainsi l'intérêt des jeunes pour la région.
3. Présenter des métiers en tension sur le marché du travail transfrontalier et encourager les collégiens à envisager un apprentissage dans le pays voisin, en tenant compte des enjeux économiques, linguistiques et culturels de la région. Les joueurs collectent des « badges métiers » à la fin de chaque quête, leur permettant de découvrir des métiers artisanaux et d'autres professions en lien avec les besoins économiques locaux. Cette fonctionnalité est particulièrement utile pour les collégiens en phase d'orientation, comme ceux de Troisième, les aidant à s'informer sur des opportunités professionnelles.

Deux objectifs pour le joueur

- **Objectif principal** : collecter des étoiles pour progresser dans les niveaux.
- **Objectif secondaire** : acquérir et réutiliser le vocabulaire appris.

L'application ludique permet aux joueurs de se glisser dans la peau de super-héros, tout en participant à divers mini-jeux linguistiques et

interactifs qui motivent l'apprentissage. Le réseau Canopé (2020), dans son annonce du jeu, insiste sur cette dimension en écrivant dans son annonce : « *Avenkraft, un nouveau jeu d'aventure franco-allemand dont tu es le héros !* » Cela peut même susciter un intérêt pour la langue du pays voisin, qui souffre parfois d'un manque de prestige dans les trois pays concernés.

Deux versions (applications) pour deux langues

Avenkraft propose deux parcours pour apprendre le français ou l'allemand, chacun disponible sur une application distincte et téléchargeable gratuitement sur smartphone ou tablette, avec un niveau de départ A1 du CECRL. Le jeu, ancré dans un contexte transnational, se déroule entre l'Alsace, l'Allemagne et la Suisse, suscitant l'intérêt des joueurs.

Cinématique et parcours de jeu : tâches sous forme de quêtes

Le jeu *Avenkraft* plonge le joueur dans l'univers du Rhin Supérieur, où il incarne un jeune apprenti aspirant à rejoindre la ligue des super-héros de la région. Le héros, avec des caractéristiques locales comme la coiffe alsacienne (avec un charme un peu rétro) doit accomplir des quêtes, collecter des badges et explorer plus de cinquante lieux culturels, tels que le musée Bartholdi, le pont des Trois Frontières ou Europa-Park, tout en rencontrant des super-héros inspirés de figures historiques locales.

Pour progresser, le joueur interagit avec ces lieux, récoltant des étoiles et des badges, et accède à des informations en allemand et en français sur le patrimoine local. Il crée un avatar, découvre des faits historiques et touristiques, et répond à des questions via le micro du smartphone, renforçant ainsi ses compétences orales dans la langue cible.

Les missions incluent des mini-jeux, des exercices de vocabulaire et des interactions en langue étrangère, comme associer des mots à des images (fruits, légumes, métiers, etc.), où le joueur doit répondre correctement pour progresser. Chaque lieu visité présente des faits marquants : la passerelle des Trois Frontières entre Huningue, Weil et Kleinhüningen détient le record du monde de la plus longue passerelle réservée aux piétons et aux vélos. Toutes les missions d'un lieu doivent être accomplies pour avancer à la quête suivante. Un QG (quartier général) permet au joueur de revenir au résumé de l'histoire et connaître sa progression (cf. vidéo de présentation par Almédia 2021). Il y trouve également, dans la « Salle des célébrités », la vingtaine de personnages

qui apparaissent dans le jeu) et avec lesquels il faudra dialoguer à un moment ou un autre.

L'aventure intègre environ 400 mots et expressions dans la langue cible, permettant au joueur de construire progressivement des phrases simples. Le parcours éducatif d'*Avenkraft* permet aussi de découvrir cinquante-cinq sites emblématiques de la région, comme Strasbourg, Fribourg, Colmar ou Bâle, tout en interagissant avec des figures inspirées de personnages célèbres comme Bartholdi, Gutenberg, Marie Tussaud ou Érasme.

Le joueur doit accomplir dix quêtes principales, chacune divisée en sous-quêtes, qui le mènent à des lieux célèbres où il interagit avec des personnalités comme Sebastienne Loeblich ou Tini Unger (références à Sébastien Loeb et Tomi Ungerer). Il participe à des discussions orales et des jeux d'association de mots avec des images sur divers thèmes. Deux types d'aides sont disponibles, pour comprendre le personnage ou pour aider le joueur à répondre (explications données dans la vidéo de présentation par Almédia 2021). Il s'agit d'aides comme la répétition, les sous-titres ou la traduction sont disponibles, mais leur utilisation diminue le score final. Chaque mission réussie rapporte une étoile, nécessaire pour passer au niveau suivant.

Pour progresser, le joueur doit accomplir diverses tâches, telles que :

- Répondre à des questions
- Participer à des mini-jeux
- Parler et interagir avec des personnalités de la région
- Associer des mots à des images (fruits, légumes, animaux, métiers, etc.)

Ces actions se déroulent exclusivement dans la langue cible, que ce soit l'allemand pour les francophones ou le français pour les germanophones.

Pour terminer le jeu *Avenkraft* et remporter le concours des super-héros, le joueur doit obtenir les dix « badges métiers » décernés par des célébrités locales. Chaque quête réussie permet de découvrir un métier transfrontalier via une capsule vidéo. Une fois toutes les sous-quêtes accomplies et les étoiles accumulées, le joueur passe un test final qui évalue sa mémoire et son apprentissage. En réussissant ce test, il reçoit un badge numérique attestant de son niveau en allemand, qu'il peut

intégrer à son CV, et accède à des journées professionnelles gratuites dans 15 entreprises transfrontalières. Le jeu se termine lorsqu'il est officiellement reconnu comme membre de la Ligue des super-héros.

En résumé, *Avenkraft* est un jeu éducatif qui propose deux parcours distincts pour apprendre le français ou l'allemand, disponibles gratuitement sur smartphone ou tablette. Le jeu vise à améliorer les compétences linguistiques tout en permettant aux joueurs d'explorer l'Alsace, l'Allemagne et la Suisse à travers dix quêtes principales. Destiné principalement aux adolescents débutants (niveau A1), il offre un apprentissage ludique du vocabulaire quotidien et développe les compétences orales et écrites, en motivant les jeunes grâce à un univers de super-héros et à l'exploration des points culturels du Rhin Supérieur. L'obtention de badges métiers comme récompenses est pertinente, car elle permet de découvrir des métiers transfrontaliers via des capsules vidéo (un badge correspondant à un métier, par exemple le « badge restauration »), à un âge où les formations professionnelles et les débouchés commencent à susciter l'intérêt des jeunes.

2. Synthèse des avis des utilisateurs

Entre 2021 et 2023, plusieurs participants de nos cours à l'Université de Strasbourg ont testé *Avenkraft*, avec des retours globalement positifs. Ils soulignent par exemple le fait que les réponses ou dialogues sont prononcés par des locuteurs natifs de l'allemand, avec une variété de voix d'hommes et de femmes. L'un des principaux atouts du jeu est la possibilité de choisir entre une version franco-allemande ou germano-française, un choix rare dans les autres applications éducatives. Bien que la version destinée aux germanophones apprenant le français n'ait pas été testée, les utilisateurs ont unanimement apprécié la découverte des lieux locaux, ce qui leur a donné des idées de sorties pour les vacances et les week-ends.

Graphismes et immersion

L'un des aspects les plus appréciés du jeu est la qualité des graphismes, avec des paysages réalistes offrant une immersion totale dans les lieux emblématiques du Rhin Supérieur. Cela stimule l'envie de visiter ces sites en Alsace, Allemagne ou Suisse. Cependant, les personnages historiques, certes bien pensés, ont suscité un enthousiasme moindre que les super-héros. Les utilisateurs ont notamment souligné la cohérence du design des personnages principaux,

inspiré des mangas et des symboles alsaciens, qui attire particulièrement les jeunes.

Apprentissage ludique et interaction

L'aspect ludique du jeu est largement apprécié. Les utilisateurs ont souligné que le fait d'incarner un super-héros tout en accomplissant des quêtes et des mini-jeux rendait l'apprentissage du vocabulaire plus engageant. Les dialogues interactifs avec les personnages plongent les joueurs dans des situations de la vie quotidienne, facilitant l'application pratique des connaissances acquises, par exemple pour des tâches comme faire des achats ou poser des questions simples. L'introduction de mini-jeux spécifiques au vocabulaire renforce cet apprentissage dans un cadre motivant.

Les badges métiers et la dimension éducative

Les « badges métiers » ajoutés à la fin de chaque quête sont perçus comme une excellente idée, permettant de découvrir des métiers transfrontaliers, un aspect particulièrement pertinent pour les collégiens en phase d'orientation professionnelle. De plus, la richesse des informations fournies sur chaque lieu et la diversité des thèmes abordés (métiers, parties du corps, dates et mois de naissance) offrent un apprentissage à la fois large et structuré.

Impact sur l'apprentissage des langues

Le jeu *Avenkraft* se distingue par son approche interactive de l'apprentissage des langues, notamment grâce à la pratique orale et aux échanges en langue étrangère avec les personnages. Cette méthode permet un apprentissage concret de l'allemand ou du français dans des contextes pratiques, ce qui est particulièrement bénéfique pour les apprenants timides. Le fait de jouer seul, face à un écran, permet de s'exercer sans crainte de jugement extérieur, renforçant ainsi la confiance en soi avant d'appliquer ces compétences dans des situations réelles.

Utilisation pédagogique

L'application se prête bien à une utilisation en classe, notamment pour des ateliers de groupe avec des élèves des cycles 2 ou 3. Son usage dans le cadre de l'enseignement du français en Suisse alémanique ou de l'allemand extensif en Alsace constitue une piste intéressante pour les enseignants, mais le niveau linguistique visé (A1) est trop faible pour les élèves des sites bilingues paritaires. Les retours des testeurs montrent

que l'application suscite la curiosité des élèves et les aide à développer leur capacité à communiquer dans la langue cible.

Synthèse des critiques par des utilisateurs

Problèmes techniques et reconnaissance vocale

Les utilisateurs signalent des difficultés fréquentes avec la reconnaissance vocale, qui peine à comprendre certaines prononciations des joueurs en français ou en allemand. Bien que cette fonctionnalité soit améliorée par rapport à d'anciens dispositifs parce que les logiciels de reconnaissance sont de plus en plus performants, elle reste imparfaite, nécessitant une prononciation très précise. Cela peut bloquer les joueurs s'ils ne donnent pas la réponse exacte attendue par le jeu. De plus, certains se sentent mal à l'aise d'utiliser la reconnaissance vocale dans des environnements publics en raison du bruit ambiant.

Limitation du niveau d'apprentissage à A1

Avenkraft est limité au niveau A1, ce qui peut être frustrant pour ceux souhaitant progresser vers des niveaux plus avancés (A2 ou B1). Bien que destinée aux collégiens, l'absence de contenu pour des niveaux supérieurs restreint son usage aux débutants, ce qui a déçu certains étudiants universitaires. Pour les élèves préparant des examens comme le brevet, qui exigent un niveau B1, cette limitation réduit la pertinence de l'application.

Exigence d'exactitude des réponses

L'application impose une grande rigueur dans les réponses, ce qui peut freiner certains utilisateurs. De plus, elle ne reconnaît pas les registres de langue ! Par exemple, elle ne reconnaît pas des expressions familières comme « Tschüss » pour dire au revoir — même prononcé par un locuteur natif —, préférant des réponses plus formelles comme « Auf Wiedersehen ». Ce manque de flexibilité peut décourager les apprenants, qui pourraient se sentir contraints par cette exigence. Il faudrait y remédier.

Difficulté de transition entre les langues

Certains utilisateurs ont relevé des difficultés à passer fréquemment d'une langue à l'autre au début du jeu, un obstacle surtout pour les débutants. Bien que cette barrière semble s'atténuer au fil du jeu, elle peut affecter l'expérience utilisateur au départ.

Maintenance et mises à jour

Depuis sa sortie en 2021 (cf. Eurojournalist 2021), l'application a reçu peu de mises à jour, avec seulement une maintenance minimale, probablement en raison de la fin du programme Interreg. Les problèmes techniques, tels que la lenteur et les *bugs*, ne semblent plus être corrigés régulièrement. De plus, aucun développement visant à étendre le jeu à des niveaux de langue plus avancés n'a été annoncé, faute de soumission d'un nouveau projet. Les recherches sur la reconnaissance vocale ont fait beaucoup de progrès depuis, ce serait intéressant d'en faire profiter *Avenkraft*.

Conclusion

Malgré ces critiques, *Avenkraft* est largement perçue comme une application à la fois ludique et éducative, qui enrichit l'apprentissage linguistique et la culture générale des utilisateurs. Des améliorations sont nécessaires, notamment au niveau de la reconnaissance vocale, de la flexibilité des réponses, de l'extension des niveaux d'apprentissage, de la flexibilité et de la transition entre les langues, pour en faire un outil encore plus complet et adapté à un plus grand nombre d'apprenants.

Avenkraft se distingue par sa capacité à faciliter l'apprentissage du français et de l'allemand tout en permettant la découverte de la région du Rhin Supérieur. L'application combine apprentissage linguistique et découverte culturelle à travers des faits et anecdotes sur la région, offrant une approche interactive et motivante. Que ce soit en classe ou à la maison, elle constitue une méthode efficace pour apprendre tout en s'amusant avec les « mini-jeux » proposant d'acquérir du vocabulaire ou des tournures de phrases, avec une progression. Dans l'ensemble, l'expérience utilisateur est positive, grâce à un bon équilibre entre les aspects graphiques, interactifs et pédagogiques. Le jeu se positionne favorablement par rapport à d'autres applications éducatives et pourrait devenir un outil de choix pour les enseignants cherchant à motiver leurs élèves.

3. Comparaison avec d'autres applications d'apprentissage linguistique et ludique

Avenkraft, en tant que jeu mobile éducatif destiné aux adolescents de 12 à 16 ans, se distingue par son ambition dans un paysage déjà riche en applications d'apprentissage des langues. Comparer *Avenkraft* à d'autres outils similaires permet de mieux comprendre ses atouts et sa place dans

ce domaine. Malgré une forte concurrence, Avenkraft parvient à se démarquer grâce à son approche ludique et immersive, tout en proposant une expérience d'apprentissage structurée et adaptée à son jeune public.

Prenons d'abord l'exemple du jeu mobile populaire Dragon Ball Z Dokkan Battle, un jeu vidéo mobile de combat sorti en 2015 qui se joue sur smartphone. Bien que leurs objectifs soient différents, Avenkraft étant une application linguistique et Dragon Ball Z Dokkan Battle un jeu de combat basé sur l'univers du manga, il existe des similitudes au niveau des graphismes. Avenkraft, malgré ses ambitions plus modestes et son public ciblé, présente des graphismes lors des phases de dialogue qui rappellent ceux de Dragon Ball Z Dokkan Battle.

Bien que Dragon Ball Z Dokkan Battle ait un budget et une portée bien supérieurs, destinés à un public international, Avenkraft parvient à offrir des visuels agréables et adaptés à son public, même si les personnages restent statiques et manquent de fluidité dans leurs mouvements. Cette qualité graphique constitue un point fort d'Avenkraft, car elle permet d'attirer les adolescents qui pourraient être rebutés par des graphismes de moins bonne qualité. Malgré la concurrence des nombreuses applications existantes, Avenkraft reste un projet ambitieux dans le domaine de l'apprentissage des langues, en offrant une expérience à la fois éducative et visuellement attrayante.

L'application mobile la plus connue pour l'apprentissage des langues est Duolingo. Elle aide les apprenants à enrichir leur vocabulaire à travers des exercices répétitifs : d'abord pour découvrir un mot, puis le distinguer, apprendre à l'utiliser et enfin l'appliquer. La production orale y est très limitée, l'objectif étant de pratiquer quotidiennement pendant une dizaine de minutes. En comparaison, Avenkraft propose une expérience plus libre, où l'adolescent peut jouer sans contrainte de temps, tout en découvrant des faits culturels sur la région du Rhin Supérieur et en interagissant vocalement. Les deux applications ont donc des objectifs différents, Avenkraft ayant une approche plus globale, au-delà du simple apprentissage lexical.

Duolingo, très populaire pour l'apprentissage linguistique, s'appuie sur des jeux de mémoire pour renforcer le vocabulaire, comme l'association de mots avec des images, des exercices d'écoute et la réécriture de phrases. Avenkraft propose également des mini-jeux similaires, tels que des associations de mots ou des questions-réponses, mais ces jeux sont secondaires dans Avenkraft, moins développés et

moins centraux que dans Duolingo, qui repose entièrement sur ces méthodes. La simplicité visuelle des mini-jeux d'Avenkraft, avec un fond orange sobre et peu d'animations en cas de réussite, contraste avec Duolingo, qui propose des animations variées pour chaque succès.

Cependant, comparer uniquement ces aspects visuels et ludiques ne serait pas pertinent. L'un des points forts d'Avenkraft réside dans son scénario, qui, bien que simple, motive le joueur à poursuivre l'aventure. Duolingo, en revanche, se concentre uniquement sur l'aspect éducatif des exercices répétitifs et la régularité de la pratique, sans proposer de scénario pour maintenir l'intérêt du joueur.

La troisième comparaison porte sur le jeu *Passe-partout Weltenbummler*, créé en 2017 par l'Eurodistrict Pamina dans le cadre d'un autre projet Interreg (terminé le 31 décembre 2020). Ce jeu vise à promouvoir le bilinguisme et les échanges transfrontaliers en milieu scolaire. Contrairement à *Avenkraft*, *Passe-partout Weltenbummler* s'adresse aux élèves de l'école élémentaire, à partir de l'âge de huit ans. Il prend la forme d'un jeu de société où les enfants voyagent à travers le Rhin Supérieur, divisé en quatre districts. Les enseignants peuvent l'intégrer en classe en créant de nouveaux défis. Le jeu est également conçu pour être joué lors de rencontres entre classes transfrontalières, en allemand, en français ou en mode bilingue. Pour progresser, les joueurs lancent un dé et doivent relever des défis pour avancer et gagner des points. Chaque défi est accompagné d'un texte explicatif en français ou en allemand, selon le lieu désigné par le dé. Ce concept est intéressant, car il permet de découvrir encore plus de lieux que ceux explorés dans Avenkraft.

Bien que *Passe-partout Weltenbummler* soit principalement destiné aux classes élémentaires monolingues, certains aspects peuvent être adaptés aux classes bilingues, notamment pour des séances d'histoire-géographie. Ce type de jeu aide également à renforcer le vocabulaire appris en classe et à rendre l'apprentissage de l'allemand plus ludique. Cela dit, il serait souhaitable que certaines informations du jeu soient plus lisibles, car certaines étaient écrites en trop petits caractères.

Conclusion avec quelques éléments de comparaison

Le projet interrégional *Avenkraft* propose une application innovante pour l'apprentissage du français et de l'allemand, principalement destinée aux collégiens de niveau A1 (CECRL). Cette application se

distingue par son approche axée sur la pratique orale et son cadre ludique, où les utilisateurs participent à un concours de super-héros à travers des quêtes dans la région du Rhin Supérieur. En plus de l'apprentissage linguistique, *Avenkraft* offre une ouverture culturelle en permettant aux joueurs de découvrir des lieux et des personnages emblématiques de cette zone transfrontalière.

Comparée à d'autres applications, *Avenkraft* adopte une approche unique. Par exemple, *Duolingo* propose un apprentissage des langues davantage basé sur des exercices écrits et de traduction, sans la dimension immersive ou culturelle offerte par *Avenkraft*. En revanche, *Dragon*, qui se concentre sur la reconnaissance vocale, partage avec *Avenkraft* l'importance de l'expression orale, mais se limite à des interactions plus techniques et moins ludiques. *Passe-partout Weltenbummler*, ce jeu de société destiné aux plus jeunes, offre une approche également transfrontalière, mais plus simple, avec un format non numérique, où les enfants doivent relever des défis linguistiques en classe ou lors de rencontres entre écoles. Contrairement à *Avenkraft*, *Weltenbummler* est davantage adapté à un usage scolaire collectif.

Le jeu *Avenkraft* illustre une coopération transnationale dédiée à l'apprentissage des langues et aux échanges transfrontaliers. Sa méthode repose sur l'interaction et l'immersion, mettant l'accent sur l'expression orale grâce à la reconnaissance vocale, un aspect qui le rapproche de *Dragon* mais dans un cadre beaucoup plus motivant. Ce mode d'apprentissage autonome ludique distingue *Avenkraft* par un univers immersif et des quêtes engageantes, conçues pour faire découvrir la richesse culturelle du Rhin Supérieur.

Par ailleurs, *Avenkraft* souligne le potentiel de la coopération européenne pour promouvoir les langues et cultures régionales, en illustrant l'importance du travail conjoint entre plusieurs pays. Cette initiative permet non seulement de sensibiliser les adolescents à la nécessité de maîtriser l'allemand ou le français, mais aussi de leur faire découvrir la richesse culturelle du Rhin Supérieur, un aspect que peu d'applications comme *Duolingo* ou *Dragon* abordent.

En conclusion, *Avenkraft* est une application enrichissante et interactive qui capte l'intérêt des jeunes à travers une approche ludique et immersive, dépassant ainsi d'autres comme *Duolingo* en matière de découverte culturelle. Bien que l'efficacité à long terme de l'application

reste à évaluer, il s'agit d'une initiative prometteuse à encourager pour renforcer les compétences linguistiques et culturelles des adolescents, tout en offrant une alternative moderne et interactive aux méthodes plus traditionnelles comme Passe-partout Weltenbummler.

Bibliographie

Almédia France (2021). « Avenkraft - Vidéo de présentation ». Vidéo YouTube de 6 h 29 minutes. Consultée le 5 octobre 2024. [https://www.youtube.com/watch?v=8-6-h4g_cNo].

Avenkraft (s.d.). Page officielle du jeu éducatif Avenkraft. [<https://avenkraft.com>].

Canopé (8.12.2020). Avenkraft : un nouveau jeu d'aventure franco-allemand dont tu es le héros ! [<https://www.reseau-canope.fr/academie-de-strasbourg/atelier-canope-67-strasbourg/actualites/article/avenkraft-un-nouveau-jeu-daventure-franco-allemand-dont-tu-es-le-heros.html>].

Eurojournalist – Le quotidien franco-allemand du RhinSupérieur/Die deutsch-französische Oberrhein-Tageszeitung (13.2.2021). Avenkraft – in beiden Sprachen – dans les deux langues, déposé par « admin ». [<http://eurojournalist.eu/avenkraft-in-beiden-sprachen-dans-les-deux-langues/>].

IKRB (Interkantonale Koordinationsstelle bei der Regio Basiliensis). Interreg-Projekt Rheingold: „Serious Game“ AVENKRAFT veröffentlicht. [<https://www.regbas.ch/de/aktuell/news/interreg-projekt-rheingold-serious-game-avenkraft-veroeffentlicht/>].

Interreg Rhin supérieur/Oberrhein (s.d.). L'Or du Rhin : Jeu de mots-bilité sans frontière 4.0. /Projet Projekt Rheingold. [<https://www.interreg-rhin-sup.eu/projet/lor-du-rhin-jeu-de-mots-bilite-sans-frontiere-4-0/>].

MEN [Ministère de l'Éducation nationale] (2007). Programmes de langues régionales pour l'école primaire. Arrêté du 27.12.2007, Bulletin officiel n° 3 du 17 janvier 2008. Journal officiel du 10.1.2008.

Schmoll, L. (2021). Les différentes dimensions du jeu numérique pour l'apprentissage des langues : état des lieux. *Alsic* [En ligne], Vol. 24, n° 2. [<http://journals.openedition.org/alsic/5113>].

IV. *Lehrende*/Formateurs et enseignants

10. Lehrpersonenmobilität und bilingualer Unterricht: *Le projet suisse 'Immersion autrement'*

10.5281/zenodo.14245520

SIMONE GANGUILLET & GWENDOLINE LOVEY

Pädagogische Hochschule Bern, Institut Primarstufe (Ganguillet)

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe (Lovey)

Résumé

Dans le cadre du projet suisse (2024-2026), Immersion autrement : la mobilité des enseignant.e.s, clé de l'enseignement bilingue³⁵, six à douze enseignant.e.s de Suisse alémanique et de Suisse romande échangeront leur poste un jour par semaine pendant une année scolaire. Ce jour-là, les élèves de l'école d'accueil bénéficieront d'un enseignement bilingue dispensé par un.e enseignant.e issu.e de l'autre région linguistique. L'objectif principal est de renforcer l'apprentissage des langues étrangères grâce à l'enseignement bilingue tout en développant les compétences interculturelles des élèves. En passant d'une classe francophone à une classe germanophone, et inversement, les enseignant.e.s franchissent des frontières non seulement spatiales, mais aussi linguistiques et culturelles. Cette expérience leur offre l'opportunité de perfectionner leurs compétences linguistiques, didactiques et pédagogiques. Il reste à déterminer si cette initiative permettra de renforcer un récit plus harmonieux et positif entre les différentes régions linguistiques de la Suisse.

³⁵ Le projet émane du groupe de travail bicantonal SO-NE, formé après la déclaration d'intention visant à renforcer la collaboration entre Soleure (SO) et Neuchâtel (NE) dans les domaines des échanges, de la mobilité et de l'enseignement bilingue de la première langue étrangère à l'école obligatoire. Initialement nommé « Les échanges du lundi », le projet repose sur l'idée d'un enseignement bilingue combinant langue scolaire et langue étrangère. Dans le titre, les termes « immersion » en français et « bilingualer Unterricht » en allemand sont considérés comme équivalents.

1. *Politique linguistique en Suisse* — Die Sprachpolitik in der Schweiz

Am Ende des 1. Quartals 2024 umfasste die ständige Wohnbevölkerung der Schweiz 8 981 565 Einwohner:innen³⁶, die sich aus vier Sprachregionen zusammensetzt: Abbildung 1 zeigt die vier Sprachgebiete der Schweiz, nämlich die deutschsprachige Schweiz mit ungefähr 6 Millionen Einwohner:innen, was ungefähr 62% der Bevölkerung entspricht; die französische Sprachregion der Schweiz mit etwa 2 Millionen Einwohner:innen bzw. 23% der Bevölkerung, die italienischsprachige Schweiz mit ungefähr 370 000 Einwohner:innen bzw. 8% der Bevölkerung und die rätoromanischen Sprachregionen mit ungefähr 60 000 Einwohnenden und 0.5% der Bevölkerung (Bundesamt für Statistik 2022).



Abb. 1: Die vier Sprachgebiete der Schweiz (ebd., 7)

36 In diesem Artikel verwenden wir, wo möglich, den Doppelpunkt zur gendergerechten Sprache.

Zur französischsprachigen Schweiz, auch Romandie oder Westschweiz genannt, gehören die Kantone Genève (GE), Neuchâtel (NE), Vaud (VD) und Jura (JU) sowie je ein Teil der zweisprachigen Kantone Bern/Berne (BE), Freiburg/Fribourg (FR) und Wallis/Valais (VS). Während im 19. Jahrhundert die französischsprachige Schweiz noch als *«Suisse française»* bezeichnet und dadurch Frankreichs Einfluss auf die Region verdeutlicht wurde, bevorzugte man ab dem ersten Weltkrieg die Bezeichnung *«Suisse romande»* und distanzierte sich damit von Frankreich (Bandion et al. 2020: 38). Die deutschsprachige Schweiz, auch Deutschschweiz genannt, umfasst 17 einsprachige Kantone (Aargau (AG), Appenzell Innerrhoden (AI), Appenzell Ausserrhoden (AR), Basel Landschaft (BL), Basel Stadt (BS), Glarus (GL), Luzern (LU), Nidwalden (NW), Obwalden (OW), St. Gallen (SG), Schaffhausen (SH), Solothurn (SO), Schwyz (SZ), Thurgau (TG), Uri (UR), Zug (ZG), Zürich (ZH)) sowie einen Teil der zweisprachigen Kantone Bern/Berne (BE), Freiburg/Fribourg (FR) und Wallis/Valais (VS) und des dreisprachigen Kantons Graubünden/Grischun/Grigioni (GR). Die Deutschschweiz ist durch die Diglossie zwischen Standarddeutsch und alemannischen Dialekten gekennzeichnet. Sowohl in der italienischsprachigen als auch in der französischsprachigen Schweiz gibt es je eine deutschsprachige Gemeinde (in den Kantonen TI und JU, Bandion 2020: 40). Rätoromanisch wird ausschliesslich in Graubünden/Grischun/Grigioni (GR) verwendet. Zur italienischsprachigen Schweiz zählen die Kantone Tessin/Ticino (TI) und Teile des Kantons Graubünden/Grischun/Grigioni (GR).

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Kantone nicht immer eindeutig einer Sprachgemeinschaft zugeordnet werden können: Drei der 26 Kantone sind zweisprachig und ein Kanton ist dreisprachig. Eine Gemeinde gilt dann als zweisprachig, wenn ihre sprachliche Minderheit mindestens 30% der Gesamtbevölkerung ausmacht, die Einwohner:innen die Zweisprachigkeit ausdrücklich einfordern und die Bevölkerung im Rahmen einer Abstimmung dem zweisprachigen Status zustimmt – was selten vorkommt (Robin & Ganguillet 2023: 2). Die abwechselnde Verwendung der vier Landessprachen durch die Bevölkerung im Schweizer Alltag entspricht einem Mythos: Die meisten Gegenden funktionieren auf Gemeinde- und in den meisten Fällen auch auf Kantonsebene einsprachig: *«la Suisse peut être considérée comme un pays constitué de monolinguisms territoriaux juxtaposés»* (Grin & Masiero 2024: 32).

In den effektiven zwei- oder dreisprachigen Gebieten sind Konflikte zwischen Mehrheits- und Minderheitssprache ebenfalls Bestandteil der Schweizer Sprachenlandschaft. Diese Realität kontrastiert mit dem Bild des harmonischen Zusammenlebens verschiedener Sprachgruppen:

La présence conjointe de francophones et de germanophones dans de petites communes bilingues à la frontière linguistique rappelle que les dynamiques langagières conflictuelles que suscitent les rapports entre majoritaires et minoritaires existent bel et bien (Veillette 2017: 103).

Die Ko-Präsenz verschiedener Sprachen in der Wohnbevölkerung ist bei weitem kein Alleinstellungsmerkmal der Schweiz. Die meisten Länder der Welt sind vielsprachig, mit Minderheitensprachgruppen in ihrer Bevölkerung (Grin & Masiero 2024: 27-28). Die Schweiz zeichnet sich jedoch durch die historische Verwurzelung dieser Vielfalt und das Bewusstsein ihrer Bewohner:innen dafür aus (ebd.: 30). Seit 1848 herrscht in der Schweiz auf Bundesebene Rechtsgleichheit zwischen den drei Amtssprachen Deutsch, Französisch und Italienisch. Alle drei Sprachen haben zudem den Status einer Landessprache. 1938 wurde Rätoromanisch mit einer Volksabstimmung als vierte Landessprache anerkannt. Ihr Status als Amtssprache änderte sich 1999; seither hat sie für Sprechende des Rätoromanischen im direkten Verkehr mit dem Bund ebenfalls amtssprachlichen Status. Diese Erläuterungen verdeutlichen, dass zwischen Amtssprachen, Landessprachen, Nationalsprachen, etc. unterschieden wird. Der Status, der den Sprachen in der Schweiz zu- bzw. aberkannt wird, trägt zu den tendenziell ambivalenten Beziehungen zwischen den Sprachgemeinschaften bei. In den Lehrplänen werden die anderen Landessprachen jeweils als «Fremdsprachen» bezeichnet (*Conférence intercantonale de l'instruction publique 2010*). So hat Französisch in allen deutschsprachigen Kantonen und umgekehrt auch Deutsch in allen französischsprachigen Kantonen den Status einer Fremdsprache, obschon der Französisch- bzw. der Deutschunterricht ab dem 5. oder 7. Grundschuljahr³⁷ obligatorisch einsetzt. Inwiefern sich die Wahl der Terminologie auf die Einstellungen gegenüber dieser Fremdsprache auswirkt, wird im nachfolgenden Kapitel diskutiert.

³⁷ Im 5. Grundschuljahr sind die Lernenden ungefähr 8 bis 9 Jahre alt, im 7. Grundschuljahr etwa 10 bis 11.

Die deutschsprachigen Kantone entlang der deutsch-französischen Sprachgrenze (BL, BS, FR, SO, VS, BE³⁸) haben sich für Französisch als erste Fremdsprache entschieden und damit auch ein staatspolitisches Zeichen gesetzt. Während in der restlichen Deutschschweiz Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird (d.h. in den Kantonen AG, SH, ZH, TG, AR, AI, LU, ZG, NW, OW, SZ, UR, GL, SG), setzt man in der französischsprachigen Schweiz (GE, VD, NE, JU, BE-f, FR-f, VS-f) und in Graubünden (GR) mit Deutsch bzw. Italienisch als erste Fremdsprache ebenfalls auf eine zweite Landessprache. Auch im Tessin (TI) und im restlichen Graubünden wird mit einer Landessprache begonnen (Deutsch, Französisch oder Italienisch). Damit wird mit Ausnahme des deutschsprachigen Gebiets rund um den Kanton Zürich sprachenpolitisch die Nachbarsprache im Sinne der «*langue de proximité*» (Raasch 2019) berücksichtigt. Am Projekt «*Immersion autrement*» sind ausgewählte Kantone entlang der deutsch-französischen Sprachgrenze beteiligt, in denen die Schülerinnen und Schüler als 8-Jährige ab dem 5. Schuljahr die jeweils andere Landessprache als erste Fremdsprache erlernen.

2. Attitudes envers la ou les autres régions linguistiques — Einstellungen gegenüber der Sprachregion oder anderen Sprachregionen

Welche Narrative prägen die Einstellungen³⁹ gegenüber der anderen Landessprache bzw. der anderen Sprachregion? Die Sprachgrenze, die für

³⁸ BL = Basel-Landschaft, BS = Basel-Stadt, FR = Fribourg, SO = Solothurn, VS = Wallis, BE = Bern

³⁹ In der einschlägigen Forschungsliteratur werden Einstellungen mit unterschiedlichen Begriffen wie Überzeugungen, Haltungen, Orientierungen oder Subjektive Theorien (Reusser & Pauli 2014) rezipiert, wobei die Liste nicht vollständig ist. Im englischsprachigen Raum spricht man von *attitudes*, *conceptions*, *cognitions* oder *beliefs* (Pajares 1992). Allerdings ist die Abgrenzung zwischen diesen Konstrukten fließend und sie werden teilweise auch synonym verwendet. Beim Begriff der Lehrer:innenüberzeugungen handelt es sich nach wie vor (Fischer & Ehmke 2019) um ein «messy construct» (Pajares 1992). Im Zuge der internationalen Lehrer:innenbildungsforschung scheint sich der Begriff *beliefs* durchzusetzen, da er in vielen Forschungsübersichten als Leitbegriff verwendet wird. Wir übersetzen in diesem Text *beliefs* mit Einstellungen und verstehen darunter, dass einzig der individuelle «Richtigglaube» (Baumert & Kunter 2006: 497) entscheidend ist.

das Projekt *«Immersion autrement 2024-2026»* leitend ist, befindet sich zwischen der Deutsch- und der Westschweiz und wird im Volksmund oft als «Röstigraben»⁴⁰ bzw. *«Barrière de rösti»* bezeichnet. Der Begriff «Röstigraben» hat symbolischen Charakter, denn es handelt sich um eine *«dénomination métaphorique et plaisante du manque de communication et d'intercompréhension entre Suisses romands et Suisses alémaniques»* (Knecht 2000: 240). Die fehlende Kommunikation und das mangelnde gegenseitige Verständnis von Deutschschweizer:innen und Westschweizer:innen seien auf ihre unterschiedlichen Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften zurückzuführen:

Les Suisses romands seraient plutôt « sympathiques », « joyeux » et « ouverts », alors que les Suisses allemands représenteraient symboliquement leur opposé puisqu'ils seraient « froids » ou 'carrés' (Aussage von Charlotte in Veillette 2017: 107).

Ob solche Zuschreibungen mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht reflektiert werden, ist lehrpersonenabhängig. Vorgabe im aktuell gültigen Lehrplan wäre, dass die Lernenden «ihre Eindrücke in Bezug auf Kontakte mit dem französischsprachigen Kulturraum reflektieren und ihre Haltung begründen und aufgrund der erworbenen kulturellen Erfahrungen ihre Haltung gegenüber Klischees diskutieren [können]» (D-EDK 2016).

Aus sprachlicher Perspektive kann die Diglossie für die *Suisses francophones* eine unüberwindbare Grenze für die gegenseitige Verständigung darstellen, *« puisqu'ils [les Suisses francophones] apprennent l'allemand standard et non pas le dialecte durant leur scolarité obligatoire »* (Veillette 2017: 104). In einem Interview formuliert Ariane⁴¹, wie sie das Schweizerdeutsche wahrnimmt:

Alors pour moi je, je vais être très dur hein, ce dialecte n'est pas une langue. Quand je l'entends, c'est pour moi c'est du broyage de

40 Mit Rösti wird ein urschweizerisches Gericht aus geraffelten Kartoffeln bezeichnet, welches sich im 19. Jahrhundert von Zürich aus bis in die Westschweiz verbreitete. Dort wurde es *«Pommes de terre rôties»* genannt und daher stammt wohl der Name «Rösti».

41 Wir bedienen uns im Folgenden einiger Zitate aus der Forschungsarbeit von Veillette (2017), die Umfragen in zwei Gemeinden im bilingualen Kanton Fribourg (FR) durchgeführt hat. In Veillettes Untersuchung (2017: 106) werden sie als «bilingue» bezeichnet, die sich in beiden Gemeinden einen gemeinsamen Raum teilen: *« francophones et germanophones partagent quotidiennement un espace commun. »*

cailloux, des sons qui, qui sont horribles et affreux [rires !], et c'est terrible, hein, parce qu'en plus de ça, pendant longtemps, j'ai détesté les cours d'allemand, [...]. Puis après c'est vrai, que ben... les francophones apprennent à l'école, le bon allemand⁴², et pas le dialecte. Tandis que les germanophones apprennent ben, le français, [alors que] tout le monde parle le français, entre guillemets « correct », alors c'est vrai que, pour les, germanophones c'est plus facile de parler le français, qu'ils apprennent à l'école que pour nous d'essayer de parler le dialecte, voilà, et puis pour les germanophones – pour certains hein – finalement, le, le bon allemand est aussi une langue étrangère (ebd.: 113).

Allerdings genießt auch die deutsche Standardsprache in der Westschweiz ein geringes Ansehen und gilt als schwierig. Eine Lehrerin aus der Westschweiz berichtet:

Alors, je me rends compte que quand ils [les élèves] arrivent, ils ont souvent un a priori un peu négatif sur l'allemand. Forcément, l'anglais a plus la cote, donc ils sont un peu là... « L'allemand, c'est difficile ! » (Bolomey 2024).

Die Westschweizer Schülerinnen und Schüler sind aus den oben genannten Gründen i.d.R. wenig motiviert, Deutsch zu lernen. Eine ursprünglich aus Berlin stammende Schulleiterin einer Genfer Privatschule erinnert sich an ihre Ankunft in der Westschweiz in den 90er Jahren, bei der sie ihr Bild der mehrsprachigen Schweizer Bürger:innen revidierte:

J'étais très, très, très étonnée d'arriver dans le canton de Genève et de voir que

a) l'allemand était pas du tout maîtrisé et

b) que c'était une langue détestée. (Bili macht Schule 2024)

⁴² Dass die Standardsprache auf Französisch mit « *le bon allemand* », « das gute Deutsch », übersetzt wird, zeigt die Diskrepanz zwischen Dialekt und Standardsprache auf semantischer Ebene auf.

Die Situation hat sich dreissig Jahre später kaum verändert. Eine Westschweizer Lehrerin meint:

Je suis toujours déçue de voir que les enfants en fait, ils sont, ouais, ils n'aiment pas cette langue. — Ils trouvent ça ringard, ils ne voient pas l'intérêt d'apprendre l'allemand (Bolomey 2024).

Umgekehrt ist auch das Französische bei Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern ein eher unbeliebtes Schulfach und die Kinder und Jugendlichen ziehen Englisch i.d.R. der Landessprache vor. Französisch gilt allgemein als schwierige Sprache, während Englisch als leichter zu erlernende Sprache eingestuft wird (Lovey 2024: 209). In einer Gruppendiskussion machen 12-jährige Grundschüler:innen aus dem deutschsprachigen Kanton Solothurn folgende Aussagen zu den schulischen Fremdsprachen Französisch und Englisch:

Ja, das Französisch ist für mich auch eine sehr schwierige Sprache. Ich finde Englisch irgendwie viel einfacher. Ich finde Französisch eher langweilig. Ich finde, dass Englisch besser ist. Es hat mehr Saft drin. In Englisch, da kann man sofort etwas sagen (Lovey 2024: 269).

In der Deutsch- und der Westschweiz werden Sprachlehrpersonen regelmässig mit Vorurteilen konfrontiert, die in beiden Sprachregionen stark in der Gesellschaft verankert sind und von einer Generation auf die nächste übertragen werden: Für die Westschweiz wird eine Lehrerin in einem Vortrag zitiert: *«On sent que les parents, ils n'aiment pas cette langue en fait»* (Bolomey 2024). Für die Deutschschweiz sagt Frau Ott:

Was mir einfach auffällt, dass die Haltung der Eltern über das Französisch sehr viel ausmacht, was die Kinder denken. [...] Eltern legen sehr grossen Wert darauf, was das Kind in Deutsch, in Mathematik für Noten schreibt und dann Französisch ist natürlich cool auch, wenn das Kind dort gute Noten schreibt. [...] Viele Eltern [...] erwähnen: 'Wissen Sie, Französisch war ich auch nie gut. Wieso sollte mein Kind da gut sein?' Oder 'Das hat mich auch nie interessiert, wieso sollte das jetzt mein Kind interessieren?' (Ganguillet 2024: 414).

Die während der eigenen Schulsozialisation erworbenen Einstellungen erfordern bekanntlich eine vertiefte Auseinandersetzung, da sie sich als

besonders resistent gegenüber Veränderungen erweisen. So wirken biografische Erfahrungen oft wie ein Filter, durch den neue Informationen aufgenommen werden. Um einer Verfestigung der Vorurteile der anderen Landessprache gegenüber entgegenzuwirken, d.h. um ihr das Fremde einer «Fremdsprache» zu nehmen und um die Grenzen zwischen den Landessprachen zu schmälern, ist es von zentraler Bedeutung, dass sich Studierende in der Lehramtsausbildung intensiv mit der anderen Landessprache befassen, Aufenthalte im Zielsprachengebiet durchführen und ihre persönlichen Einstellungen anderen Kultur- und Sprachräumen gegenüber reflektieren (Egli Cuenat 2024). Wenn die so ausgebildeten Lehrpersonen im Anschluss mit ihren Klassen die Nähe zur anderen Sprachregion suchen und Möglichkeiten des Austausches oder des bilingualen Unterrichts nutzen, um zielsprachliche Kompetenzen bewusst zu fördern, so ist dies für die nächste Generation u.U. *«l’occasion de créer des liens plus étroits entre les régions linguistiques»* (Zimmermann & Bolomey 2024: 54). Auch bereits amtierende Lehrpersonen können über Weiterbildungsangebote mit Ausflügen in die andere Sprachregion gezielt ihre sprachlichen und (inter-)kulturellen Kompetenzen erweitern. Dabei handelt es sich i.d.R. um freiwillige Angebote. Die Teilnahme am Projekt „Immersion autrement“ ist ebenfalls fakultativ: Die Lehrpersonen können sich mittels einer Bewerbung für das Projekt anmelden. Durch Verbindungen zwischen den Sprachregionen können sich die Einstellungen gegenüber der anderen Landessprache verändern, denn *«un bon enseignement des langues devrait surtout permettre aux élèves d’enrichir leurs représentations, par de multiples contacts avec la langue cible»* (Elmiger 2019: 57).

3. Présentation de projets d’échange en Suisse — Vorstellung von Austauschprojekten in der Schweiz

3.1 Situation passée et actuelle — Vergangene und aktuelle Lage

Mit Annahme der Sprachenstrategie verpflichteten sich die Kantone in Zusammenarbeit mit dem Bund auch dazu, den sprachregionalen Austausch zu fördern. Eine nationale Austauschagentur sollte sie dabei unterstützen (EDK 2004: 5-6). Im Jahre 2016 wurde die Schweizerische Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität (SFAM) gegründet, der die operative Umsetzung der Austausch- und Mobilitätsförderung bis heute obliegt. Die so genannte Movetia-Agentur unterstützt eine breite Palette von Austauschprogrammen

organisatorisch und finanziell. Beispielsweise werden mittels des Programms «Schulen im Austausch⁴³» Aktivitäten wie Unterrichtshospitationen, Lehrtätigkeiten in jeweils anderen Bildungseinrichtungen sowie Netzwerktreffen zur weiteren Planung oder zur Resümierung eines Projekts gefördert. Um das «bildungs- und gesellschaftspolitische Potential» von Austausch und Mobilität in der Schweiz möglichst auszuschöpfen, erarbeiteten der Bund und die Kantone eine gemeinsame Strategie zu Austausch und Mobilität (EDK 2017). Der Strategie liegt die Vision zugrunde, dass «alle jungen Menschen im Verlauf ihrer Ausbildung oder im Übergang ins Arbeitsleben mindestens einmal an einer länger dauernden Austausch- und Mobilitätsaktivität» teilnehmen (ebd.: 1). Damit sollen «ihre Sprachkenntnisse, ihre sozialen und fachlichen Kompetenzen und damit auch ihre Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt» (ebd.) verbessert und die «sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schweiz und anderer Länder» (ebd.) erfahren werden. In der Strategie festgehalten ist schliesslich, dass

[Austauschaktivitäten] einen wichtigen Beitrag zur Verständigung zwischen Kultur- und Sprachgemeinschaften, zur Qualität und Weiterentwicklung des Bildungsraumes Schweiz, zur Erhaltung der Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Schweiz und zu ihrer Einbindung in den europäischen und globalen Kontext [leisten] (ebd.: 1).

Wenn man von aussen auf die Schweiz blickt, geht man davon aus, dass Austauschaktivitäten innerhalb der Schweiz eine Selbstverständlichkeit darstellen, zumal die Distanzen zwischen den Sprachregionen verhältnismässig kurz sind. Der Blick in die Statistik zeigt jedoch, dass die Zahlen noch weit hinter den politischen Zielvorgaben liegen. Aus dem Jahresbericht 2018 von Movetia geht hervor, dass jährlich ungefähr 2% der Schülerinnen und Schüler aus der obligatorischen Schule sowie den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II an einem Austausch- oder Mobilitätsprogramm teilnehmen (Movetia 2018).

⁴³ Durch das Programm «Schulen im Austausch» wird auch das Projekt «Immersion autrement» finanziell unterstützt. Siehe www.movetia.ch/programme/national/schulen-im-austausch.

Nach pandemiebedingten anspruchsvollen Jahren zeigt sich für das Jahr 2023 im Bereich der Schulbildung allerdings ein Aufwärtstrend, wie Abbildung 3 zeigt:

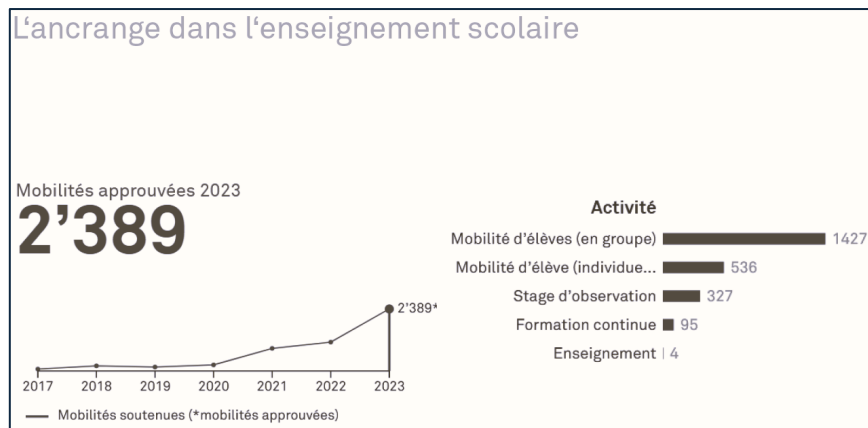


Abb. 3: Von Movetia geförderte Mobilitäten in der Schulbildung 2023 (Movetia 2024: 5. Kick Off 1. Call 2024. PowerPoint-Präsentation)

In Abbildung 3 ist ersichtlich, dass der Gruppenaustausch von Schülerinnen und Schülern den grössten Teil ausmacht. Die Mobilität von Lehrpersonen betrifft lediglich vier Personen, wobei anzumerken ist, dass es auch Projekte von Lehrpersonenmobilitäten geben könnte, die keine Fördermittel von Movetia in Anspruch genommen haben und deswegen hier statistisch nicht erfasst sind.

Abbildung 4 zeigt, dass im Jahr 2023 in der Erwachsenenbildung insgesamt 121 Mobilitäten gefördert wurden, wovon 2 explizit dem Bereich des Unterrichtens zugeordnet werden können. Die zwei anderen Lehrpersonen wurden bei einem Job-Shading (*stage d'observation*) finanziell von Movetia unterstützt.

L'ancrage dans la formation des adultes

Mobilités approuvées 2023

121



Activité

Formation continue 94

Stage d'observation 24

Enseignement 2

Invited experts 1

Abb. 4: Von Movetia geförderte Mobilitäten in der Erwachsenenbildung 2023
(Movetia 2024: 7. Kick Off 1. Call 2024. PowerPoint-Präsentation)

Die Grafiken machen deutlich, dass bei der Lehrpersonenmobilität, d.h. insbesondere im Bereich des Unterrichtens (*Enseignement*) und des Job-Shadowings (*Stage d'observation*) schweizweit erst sehr wenige Mobilitäten gefördert werden. Hier setzt das Projekt *Immersion autrement* (2024-2026) an.

3.2 Résultats de la recherche sur les échanges linguistiques — Forschungsergebnisse zum Sprach Austausch

Bei wissenschaftlichen Studien zu Austauschaktivitäten steht in vielen Schweizer Untersuchungen die Verbesserung der mündlichen Fremdsprachenkompetenzen im Fokus, da in diesem Bereich meist positive Effekte erzielt werden (Singh & Berthele 2023: 24 ; Heinzmann et al. 2019: 8). Für die Sekundarstufe I weist die vorhandene empirische Evidenz darauf hin, dass die Angst vor Fehlern abgebaut wird und dass nebst dem Sprechen auch das Hörverstehen einen Kompetenzzuwachs erfährt (Singh & Berthele 2023: 39). Allerdings wurde die Auswirkung von Mobilitätsprogrammen auf die Sprachkompetenzen bei Lernenden der Grundschul- und Sekundarstufe bisher noch wenig beforscht (Heinzmann et al. 2023: 12).

Auch hinsichtlich der Auswirkung von Sprach Austauschprogrammen auf die Sprachlernmotivation sind mehr empirisch fundierte Untersuchungen für die Schweiz notwendig (Heinzmann et al. 2023: 13). Während einige Ergebnisse darauf hinweisen, dass auf Grundschulstufe und Sekundarstufe I, anders als auf der Sekundarstufe II, Austauschaktivitäten nicht unbedingt zu einer höheren Motivation

führen (ebd.: 13), kann in anderen Forschungsarbeiten für die Sekundarstufe I ein positiver Zusammenhang zwischen Motivation und Austausch nachgewiesen werden (Singh & Berthele 2023: 39). In letzterem Bericht halten die Autor:innen fest, dass die Motivation bereits nach dem Entscheid, an einem Sprachaustausch teilzunehmen, ansteige (ebd.: 39).

Mit Bezug zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen weisen die vorhandenen qualitativen Studien auf Grundschulniveau auf die Wichtigkeit der Lehrperson hin und auf ihre Fähigkeit, interkulturelle Lernprozesse der jungen Schülerinnen und Schüler zu begleiten und zu unterstützen (Heinzmann et al. 2023: 14). Allerdings streicht die vorhandene empirische Evidenz auf Grundschulstufe hervor, dass Austauschprogramme für das interkulturelle Lernen nicht sehr wirksam seien (Heinzmann et al. 2023: 14). Insofern haben weitere Untersuchungen zu klären,

ob die fehlende Wirksamkeit von Austauschprogrammen auf dieser Bildungsstufe auf das Alter der Teilnehmenden und die damit verbundenen Anforderungen an die pädagogische Betreuung und Unterstützung oder auf die charakteristisch kurze Dauer der Begegnungen auf dieser Stufe zurückzuführen ist (ebd.: 14).

Allgemein herrscht Konsens, dass es weitere Untersuchungen mit weniger selektiven Stichproben (Singh & Berthele 2023: 39) sowie «robusterem methodischem Design» (Heinzmann et al. 2023: 15) brauche, um die Wirksamkeit von Lernendenaustausch besser nachvollziehen zu können.

4. Présentation de projets et de programmes bilingues à l'école obligatoire suisse — Vorstellung von zweisprachigen Projekten und Programmen in der Schweizer Volksschule

4.1 Petit historique avec des exemples choisis — historischer Rückblick mit ausgewählten Beispielen

Laut dem eidgenössischen Sprachengesetz haben Bund und Kantone den Auftrag, «im Rahmen ihrer Zuständigkeit die Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrenden [zu fördern]» (Schweizerische Eidgenossenschaft 2021. 441.1 Bundesgesetz über die Landessprachen

und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften, 3. Abschnitt). Mit diesem Gesetz will der Bund nach Artikel 2

- a) die Viersprachigkeit als Wesensmerkmal der Schweiz stärken;
- b) den inneren Zusammenhalt des Landes festigen;
- c) die individuelle und die institutionelle Mehrsprachigkeit in den Landessprachen fördern;
- d) das Rätoromanische und das Italienische als Landessprachen erhalten und fördern.

Gemäss Sprachengesetz kann der Bund den Kantonen Finanzhilfen zur Förderung von Projekten gewähren (Bundesamt für Kultur 2022).

Die Finanzhilfen können u.a. für Projekte zur Förderung des Erwerbs einer Landessprache mittels zweisprachigen Unterrichts gesprochen werden, da man sich als Gewinn der bilingualen Unterrichtsform eine hohe Motivation und erhöhte sprachliche Kompetenzen bei den Lernenden erhofft, insbesondere auf rezeptiver Ebene, sowie verbesserte Einstellungen gegenüber den Sprachen und dem Lernen im Allgemeinen. Ausserdem könne der bilinguale Unterricht auch einen positiven Einfluss auf die interkulturellen Kompetenzen der Lernenden haben, wenn die gewählte Unterrichtssprache die Wahl der Unterrichtsinhalte und deren Präsentation bzw. Bearbeitung prägt. Schliesslich normalisiere der bilinguale Unterricht die vielsprachliche Realität, die ausserhalb des schulischen Kontexts bereits längst in der Gesellschaft herrsche (vgl. Bili macht Schule 2024).

Grundsätzlich gibt es bilingualen Unterricht in der Schweiz seit mehreren Jahrzehnten, in mehreren hundert Lehrgängen und in den verschiedensten Formen (Elmiger et al. 2022). Die Implementierung von bilinguaem Unterricht ist jedoch stark kantonsabhängig: Während der bilinguale Unterricht auf der Sekundarstufe II gesamtschweizerisch gut vertreten ist, findet er auf Volksschulstufe (Kindergarten, Grundschulstufe und Sekundarstufe I) bislang hauptsächlich in den zweisprachigen Kantonen bzw. im dreisprachigen Kanton Graubünden statt (Elmiger et al. 2022: 16). In den übrigen Kantonen erhält der bilinguale Unterricht an der öffentlichen Schule in Form von Projekten und Programmen Einzug, wobei Englisch oft den Landessprachen vorgezogen wird (ebd.: 9/21). An Privatschulen ist der bilinguale Unterricht schon länger etabliert und ein wichtiges Argument, um neue Lernende zu gewinnen. Neuchâtel (NE) ist der einzige einsprachige

Kanton, der den deutsch-französischen bilingualen Unterricht auf Volksschulstufe flächendeckend einführt.

Seit rund 10 Jahren ist der bilinguale Unterricht im in der Deutschschweiz geltenden Lehrplan für die Volksschulstufe explizit erwähnt:

Bilinguale Unterrichtssequenzen und immersiver Unterricht:

Sowohl im bilingualen als auch im immersiven Unterricht findet Fachunterricht in der Zielsprache statt. Dabei werden Fachkenntnisse vermittelt, wie wenn in Deutsch unterrichtet würde. Während die Lehrperson im bilingualen Unterricht einen expliziten Bezug zu Deutsch und der Zielsprache herstellt, wird im immersiven Fachunterricht die Zielsprache implizit mitgelernt. Gelingensbedingungen für beide Unterrichtsformen sind hohe Sprachkompetenzen der Lehrpersonen und geeignete Lernmaterialien.

Unterricht in der Fremdsprache kann durch Phasen bilingualen Unterrichts ergänzt werden. Diese können verschiedene Formen und Ausprägungen annehmen und je nach Ressourcen und Potenzial der Lehrpersonen verschieden gestaltet werden. So können kürzere oder längere Unterrichtseinheiten eingeplant werden oder bilingualer Unterricht kann sich über mehrere Wochen ausdehnen. Die Lehrperson kann die bilinguale Sequenz selber oder im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts im Teamteaching erteilen (D-EDK 2016).

Im Bündner Lehrplan (2016) wird der Absatz um folgende Information ergänzt:

Die zweisprachigen Schulen (z.B. Maloja, Samedan) und Klassen (z.B. Ilanz, Chur) sind ein fester Bestandteil der Bündner Schullandschaft. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Erhaltung und Förderung der kantonalen Minderheitensprachen und dienen als Modell für ähnliche Projekte in anderen Kantonen. Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass zweisprachiger Unterricht die Motivation fürs Sprachenlernen steigert, den Erwerb sprachlicher Kompetenzen positiv beeinflusst und Transferleistungen fördert.

Die Dreisprachigkeit des Kantons Graubünden (GR) sorgt für eine Sondersituation bzgl. des bilingualen Unterrichts, denn im Grunde genommen gibt es dort schon seit mehr als hundert Jahren romanisch-deutsch bilingual geführte Schulen (Kerle/Todisco 2021: 3). Die meisten zweisprachigen Schulen befinden sich im romanischsprachigen Gebiet und wurden eröffnet, um die vollständige Germanisierung abzuwenden (ebd. 5). Offiziell wurden diese bilingualen Züge aber erst seit der Jahrtausendwende als solche anerkannt, zum Zeitpunkt des Erscheinens der Richtlinien des Kantons Graubünden. Diese sehen zur Einrichtung von bilingual geführten Schulen vor, «dass zweisprachige Schulen in erster Linie der Förderung der Minderheitensprachen dienen sollen» (ebd.).

In den deutsch-französisch zweisprachigen Kantonen werden keine Minderheitensprachen gefördert, sondern im Sinne der Didaktik der Grenzregionen (Raasch 2019) die beiden Kantonssprachen Deutsch und Französisch. In Monthey (VS-f), einer rein französischsprachigen Ortschaft, wurde bereits 1970 ein deutschsprachiger Kindergarten eröffnet. Auch wenn die Stadt Monthey nicht direkt an der Grenze zu einer deutschsprachigen Region liegt, verbindet die Präsenz der chemischen Industrie die Ortschaft seit vielen Jahrzehnten über die Stadt Basel mit der Deutschschweiz. Die Initiative für den bilingualen Kindergarten war also hauptsächlich wirtschaftlich bedingt. In Freiburg/Fribourg (FR) gibt es verschiedene zweisprachige Projekte, wobei allen bilingualen Lehrgängen gemein ist, dass die Immersionssprachen Deutsch/Französisch sind. Im Kanton Bern/Berne (BE) werden seit dem Jahre 2000 verschiedene Projekte zum zweisprachigen Unterricht in der Stadt Biel/Bienne durchgeführt. In der Hauptstadt Bern werden zwanzig Jahre später die *Classes bilingues de la ville de Berne* ins Leben gerufen.

Ähnliche wirtschaftliche und staatspolitische Beweggründe haben Privatschulen dazu geführt, bilinguale Zweige zu eröffnen. Allen voran der Deutschschweizer Henri Moser, der in Genf im Jahr 1990 die erste deutsch-französische bilinguale Privatschule für die Sekundarstufe eröffnete, gefolgt von der vielsprachigen Grundschule im Jahr 2009.⁴⁴

⁴⁴ Eine Zusammenstellung von Literatur zu Formen und Umsetzungsmodellen bilingualer Projekte an der Schweizer Volksschule findet sich hier: <https://bili-macht-schule.ch/kursmappe/> [16.08.2024].

Wie oben erwähnt gibt es auch vereinzelte einsprachige Kantone, die den bilingualen Unterricht auf Volksschulstufe implementieren. Allen voran der Kanton Neuchâtel (NE), der seit 2011 das weitaus grösste Projekt durchführt, das so genannte PRIMA-Programm (*PROjet IMmersion Allemand*). Seit 2021 wird es durch das ANIMA-Projekt (*ANnée IMmersion Allemand*) ergänzt. Per 1.8.2024 werden 3 416 Schülerinnen und Schüler bilingual deutsch-französisch beschult, was 18% der gesamten kantonalen Schüler:innenschaft ausmacht.

Als Partnerkanton aus der Deutschschweiz für den Westschweizer Kanton Neuchâtel (NE) fungiert seit 2022 offiziell der Kanton Solothurn (SO). Mit dem Programm SOprima setzt sich der einsprachig deutsche Kanton Solothurn ebenfalls für die Stärkung der Landessprache an der Volksschule ein, wobei Französisch auf allen Schulstufen mehr Gewicht erhalten soll: SOprima steht für Solothurner Projekt für immersives Unterrichten, Austausch und Mobilität. Mit dem Projekt «Bilingualer Unterricht an der Volksschule? *Absolument !*» (2022-2024), das von der Pädagogischen Hochschule FHNW und dem Kanton Solothurn durchgeführt wurde und vom Bundesamt für Kultur finanziell unterstützt worden ist, konnte ein frei zugängliches WebDossier mit konkreten und praxisnahen Umsetzungshilfen sowie wesentlichen Informationen zum bilingualen Unterricht geschaffen werden (vgl. Bili macht Schule 2024).

4.2 Résultats de la recherche sur l'enseignement bilingue — Forschungsergebnisse zum bilingualen Unterricht

Alle im vorangehenden Kapitel aufgeführten bilingualen Projekte und Programme wurden bzw. werden wissenschaftlich begleitet, um den fremdsprachlichen und fachlichen Kompetenzzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern zu messen. Für die zweisprachigen Grundschulklassen an der Stadtschule Chur (GR) liegt eine longitudinale Studie vor (Serra 2007). Der bilinguale Unterricht in Sierre, Sion und Monthey (VS) wurde ebenfalls longitudinal beforscht (Demierre-Wagner & Schwob 2004). Zu der Filière Bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (BE) wurden mehrere Dissertationsprojekte durchgeführt (Ross 2018, Jenny 2023) und das Pilotprojekt mit zweisprachigen Klassen an der Schule Vignettaz (FR) wurde mit einer Arbeitsgruppe begleitet. Die PRIMA— und ANIMA-Klassen werden seit 2017 durch die Universität Genf wissenschaftlich begleitet (Borel et al. 2022). Dasselbe Forschungsteam evaluiert im 2024/25 auch die bilingual geführten Klassen des Kantons Solothurn (SO).

Die Studienergebnisse aus der Schweizer Volksschule decken sich mit den Forschungsergebnissen aus anderen Ländern zum bilingualen Unterricht: In den meisten Fällen stellen Studien zum bilingualen Unterricht eine Verbesserung der allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenzen fest. Insbesondere das Leseverstehen wird i.d.R. herausgehoben.

Der in Studien ermittelte fachliche Kompetenzerwerb bei bilingualen Schülerinnen und Schülern ist meist vergleichbar oder fällt sogar besser aus als derjenige der monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler. Eine spanische Studie (Anghel et al. 2016) hingegen belegt, dass das fachliche Lernen beeinträchtigt ist, wobei an einer kleinen Stichprobe im Kontext von Grundschülerinnen und -schülern und Eltern ohne höheren Bildungsabschluss geforscht worden ist.

Bei den Studien, die nach den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum bilingualen Unterricht forschen, wird i.d.R. bestätigt, dass eine höhere Motivation für die Fremdsprache sowie eine allgemein hohe Lernmotivation vorliegen.

Eine Kritik an den vorliegenden Ergebnissen zum bilingualen Unterricht ist, dass bisherige Forschung zum Wissenszuwachs in vorselektierten Gruppen durchgeführt worden sei (z.B. Elmiger et al. 2023). Mit vorselektierten Gruppen ist gemeint, dass der bilinguale Unterricht nur ausgewählten Lernenden offensteht.⁴⁵ Von dieser Kritik auszuschliessen sind die Studien zur Filière Bilingue (FiBI) und zu PRIMA, da darin nicht selektierte Schüler:innengruppen untersucht worden sind.

Eine weitere Frage, die im Raum der Forschungsgemeinschaft steht, ist der Vor- oder Nachteil für allophone Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich deuten die Studien darauf hin, dass bilingualer Unterricht auch für mehrsprachige Lernende ein Gewinn darstellen kann. Dies zeigt sich beispielsweise im Zitat eines Schülers, dessen Erstsprache Kurdisch ist und der in die Deutschschweiz kam, ohne ein Wort Deutsch oder Schweizerdeutsch zu sprechen. Hier wurde er in eine deutsch-französisch zweisprachige Klasse eingeteilt:

⁴⁵ Es kann sich dabei um Schülerinnen und Schüler handeln, die sich aufgrund ihrer schulischen Leistungen dafür qualifizieren, oder auch um Lernende, die von ihren meist bildungsnahen Eltern für den bilingualen Unterricht angemeldet werden.

Ça s'est très bien passé, parce que les autres élèves ils n'ont pas pu parler le français, alors on était dans le même niveau, alors j'étais très très bien dans cette langue. Mais en allemand j'étais très très mauvais, par exemple à écrire une histoire mais en français j'ai eu le temps comme les autres pour apprendre dans le même niveau et c'était très bien. Entretien de Samal (29.30) (Robin 2016)

5. Le projet suisse « Immersion autrement » — Das Schweizer Projekt „Immersion autrement“

Das Schweizer Projekt «*Immersion autrement: Lehrpersonenmobilität als Schlüssel zu bilinguaem Unterricht*» startet per 1. September 2024 und dauert bis am 31. August 2026. Am Projekt beteiligt sind fünf Sprachgrenzkantone: Basel-Stadt (BS), Bern/Berne (BE) – vertreten mit Lehrpersonen aus der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz – Jura (JU), Neuchâtel (NE) und Solothurn (SO). Das Projekt wird vom Bundesamt für Kultur, von der PHBern und der PH FHNW, von den Volksschulämtern der beteiligten Kantone und von Movetia finanziell unterstützt.

Um die Lehrpersonenmobilität und den damit verbundenen bilingualen Unterricht im Rahmen des Projekts zu ermöglichen, müssen im ersten Projektjahr die rechtlichen Fragen mit den juristischen Abteilungen der Volksschulämter der beteiligten Kantone geklärt werden. In der föderalistisch organisierten Schweiz herrschen eine kantonale Schulhoheit und eine dezentrale Organisation der Schule. Das bedeutet, dass die Anstellungsbedingungen, die Lohnverhältnisse und die Altersvorsorge kantonal und teilweise auch kommunal geregelt sind. Somit ist ein wöchentlicher Wechsel in eine Gastschule eines anderen Kantons mit etlichen administrativen Fragen verbunden. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) hält in ihren Ausführungsempfehlungen für die interkantonale Koordination von Austausch und Mobilität von 2019 fest, dass

[...] durant l'échange, l'enseignante ou enseignant reste engagé auprès du canton de l'établissement d'origine de façon à ce que l'échange n'ait pas d'influence sur les questions de garantie du poste, caisse de pension, ancienneté, assurances, etc. (EDK 2019)

Für den Austausch von kantonal angestellten Lehrpersonen sehen die Ausführungsempfehlungen zwei Varianten vor, in denen die beteiligten Lehrpersonen unterschiedliche Funktionen wahrnehmen (ebd.). Bei

Variante A übernimmt die Lehrperson «in der Gastschule Klassenverantwortung», was einen gegenseitigen, zeitgleichen Austausch notwendig macht. Bei Variante B übernimmt die Lehrperson «in der Gastschule keine Klassenverantwortung, sondern eine erweiterte Assistenzfunktion (Assistenz+): Dabei handelt es sich um Einzelmobilität, für die keine Gegenseitigkeit erforderlich ist» (ebd.). Im Projekt «Immersion autrement» werden im zweiten Projektjahr beide Varianten umgesetzt: Im ersten Quartal findet ein einseitiger Austausch statt, im Sinne eines Job-Shadowings, bei dem die Gastlehrperson noch keine Klassenverantwortung übernimmt. Es geht darum, bei je drei ganztägigen Besuchen die Gastklasse kennenzulernen. Nebst den Schülerinnen und Schülern sind bei diesen Kennenlernbesuchen weitere Akteurinnen und Akteure zu berücksichtigen, wie beispielsweise die Schulleitung und das Kollegium, der Hausdienst, der schulpsychologische Dienst etc. Zwischen den Sommer- und den Herbstferien findet oft auch der Elternabend statt, an dem die Gastlehrperson ebenfalls teilnehmen kann. Nach dem Einfinden in der Gastschule startet ab dem zweiten Quartal der Austausch mit Klassenverantwortung, bei dem zwei Lehrpersonen ihren Arbeitsplatz tauschen und mit dem bilingualen Unterricht beginnen.

Bei ihrem Austausch werden die Lehrpersonen in Begleitveranstaltungen von Dozierenden der drei mitwirkenden Pädagogischen Hochschulen (PH Bern, PH FHNW, HEP-BEJUNE) betreut. Die zwei ersten Treffen finden noch vor Beginn der Austauschaktivitäten statt. Dabei lernen sich die Tandems kennen und werden in die Austausch- und die Immersionsdidaktik eingeführt. Während des Austauschjahres finden weitere Begleitveranstaltungen statt, an denen die teilnehmenden Lehrpersonen ihre Erfahrungen austauschen und reflektieren können und weitere Inputs zu den beiden Bereichen von Austausch und Mobilität und bilingualer Didaktik erhalten.

Der Austausch wird wissenschaftlich begleitet, damit Erkenntnisse zur aktuellen Form des Projekts gewonnen und Möglichkeiten für allfällige Optimierungen aufgezeigt werden können. Dafür werden die Lehrpersonen und die Lernenden befragt und an ausgewählten Unterrichtstagen beobachtet. Ausserdem kommen weitere Stakeholder wie die Fachpersonen der beteiligten Volksschulämter oder auch Eltern/Erziehungsberechtigte zu Wort.

Die enge Zusammenarbeit zwischen Dozierenden bzw. Forschenden der Pädagogischen Hochschulen, den Fachpersonen der verschiedenen

Volksschulämter und den Lehrpersonen stellt den Kern des Projekts «*Immersion autrement*» dar. Daraus entsteht per Projektende ein Konzeptpapier, das die Rahmenbedingungen auf administrativer und rechtlicher Ebene klärt und das ausserdem konkrete Hinweise zur Umsetzung eines solchen Vorhabens liefert.

6. Conclusion et perspectives — Fazit und Ausblick

Das Projekt « *Immersion autrement*: Lehrpersonenmobilität als Schlüssel zu bilinguaem Unterricht » (2024-2026) ist als Pilotstudie konzipiert. Ziel ist es, nach der zweijährigen Projektlaufzeit ein Konzeptpapier zu entwickeln, das den Kantonen eine nachhaltige Implementierung der Projektidee ermöglicht. Aktuell basieren Austauschaktivitäten häufig auf den Initiativen einzelner Lehrpersonen und sind nur unzureichend institutionalisiert (Albiez & Wolter 2021: 21). Daher besteht die Notwendigkeit, diese Aktivitäten stärker in die Schulentwicklung zu integrieren, sodass Schulleitungen und Gemeinden den Austausch als umfassende schulische Maßnahme fördern können.

In der Pilotphase des Projekts « *Immersion autrement* » wird auf das Engagement einzelner engagierter Lehrpersonen und Schulleitungen gesetzt. Mit dem abschließenden Konzeptpapier soll jedoch die Grundlage geschaffen werden, die Projektidee in den Kantonen langfristig zu verankern. Ob und in welcher Form die Lehrpersonenmobilität nach Abschluss des Projekts fortgeführt wird, ist derzeit noch unklar. Im besten Fall wird die eingeleitete interkantonale Zusammenarbeit fortgesetzt, sodass die Sprachgrenzen innerhalb der Schweiz zunehmend überwunden werden. Kantone, die bereits eine enge Zusammenarbeit pflegen, wie Solothurn und Neuchâtel, die seit 2022 im Rahmen der bikantonalen Arbeitsgruppe auf verschiedenen Ebenen kooperieren, sind hierbei besonders prädestiniert. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass das Projekt nach der Pilotphase aufgrund fehlender Unterstützung durch die Kantone oder mangelnden Interesses seitens der Lehrpersonen nicht weitergeführt wird. Zudem gibt es Regionen in den beteiligten Kantonen, die relativ weit von der Sprachgrenze entfernt sind, wodurch eine regelmäßige Mobilität weniger praktikabel ist als zwischen benachbarten Gemeinden.

Darüber hinaus könnte ein Folgeprojekt initiiert werden, das weitere Sprachgrenzregionen der Schweiz einbezieht. Hierbei ließe sich beispielsweise der innerkantonale Austausch zwischen Rätoroman:innen,

Deutsch- und Italienischsprachigen im Kanton Graubünden (GR) oder der Austausch zwischen Westschweizer:innen und Deutschschweizer:innen in den bilingualen Kantonen (BE, FR, VS) fördern. Auch zwischen dem deutschsprachigen Kanton Uri (UR) und dem italienischsprachigen Tessin (TI) könnten ausgehend vom Konzeptpapier «Immersion autrement» neue Mobilitätsmöglichkeiten für Lehrpersonen entstehen.

Eine weitere Möglichkeit wäre, die trinationale Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Frankreich und der Schweiz im Sinne der «Immersion autrement» zu bereichern. Die Oberrheinkonferenz entwickelt bereits Projekte mit ähnlicher Zielsetzung, jedoch sind diese bei Besuchen in oder aus der Schweiz momentan auf einzelne Hospitationstage beschränkt. Hier könnte ein intensiverer Austausch im Rahmen eines Folgeprojekts gefördert werden, um die grenzüberschreitende Zusammenarbeit auf eine neue Ebene zu heben.

Bibliographie

Bandion, N., Bourban, L., & Borel, M. (Hrsg.). (2020). *4 Fliegen mit einer Klappe. Espressioni idiomatiche a confronto nelle 4 lingue nazionali*. Salvioni Edizioni.

Bolomey, O. (2024). Sprachen lehren und lernen in der Primarschule: Verbindung zwischen Lehrmitteln und didaktischen Ansätzen der Lehrpersonen - das Beispiel Deutsch als Fremdsprache im Kanton Waadt. Communication présentée : Internationales Forschungskolloquium Sprachendidaktik (InFoKoS), 28 juin 2024.

Borel, S., Gajo, L., Jenny, E., Steffen, G., & Veillette, J. (2022, non publié). *Prima II: Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel. Évaluation des expériences de la 11e année scolaire (2021-2022)*. Université de Genève.

D-EDK. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. [https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf].

Demierre-Wagner, A., & Schwob, I. (2004). *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final. L'enseignement bilingue dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey, de 1994 à 2003*. Neuchâtel : IRDP. [www.irdp.ch/data/secure/285/document/evaluation-de-enseignement-bilingue-en-valais-285.pdf].

EDK [Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren]. (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. EDK.

Egli Cuenat, M. (2024). Mobilité dans le francophone dans la formation des enseignants primaires. Dans J. Robin & S. Ganguillet (Eds.), *La mobilité dans les*

formations d'enseignant.es en Suisse : quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques ? Peter Lang, 51-64.

Elmiger, D. (2019). « Faut-il de "meilleures" représentations pour l'enseignement/apprentissage des langues ? Une réflexion ». Dans V. Conti, L. A. Johnsen, & J.-F. de Pietro (dir.), *Des mots et des langues qui nous parlent... Représentations langagières, enseignement et apprentissage*. IRDP, 53–58.

Elmiger, D., Siegenthaler, A., & Tunger, V. (2022). *Inventar des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Gesamtschau 2021/22*. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg : Institut für Mehrsprachigkeit. [https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/Web_2022_002_Immersion_197x265_V5_3.11.22_sRGB.pdf].

Elmiger, D., Siegenthaler, A., & Tunger, V. (2023). *Bibliografie: Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz. Kritische Literaturübersicht zum Stand der Forschung & bibliografische Datenbank*. Freiburg : Institut für Mehrsprachigkeit. [https://centre-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2023_002.3_Bibliografie_Web_25.10.23.pdf].

Fischer, N., & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 411–433. doi:10.1007/s11618-018-0859-2.

Ganguillet, S. (2024). *Differenzierung im lehrwerkbasierten Französischunterricht. Eine Fallstudie in vier jahrgangsübergreifenden Klassen*. (Dissertation, Universität Augsburg, Philologisch-historische Fakultät). [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/112059/file/Ganguillet_Diss.pdf].

Grin, F., & Masiero, I. (2024). *Mesurer la valeur du plurilinguisme suisse. Concepts, méthodes, estimations*. Épistémé. [www.epflpress.org/produit/1517/9782889156108/mesurer-la-valeur-du-plurilinguisme-suisse].

Heinzmann, S., Paul, S., Hilbe, R., & Schallhart, N. (2019). *Sprachaustausch auf der Primarstufe. Einfluss auf die Sprachlernmotivation und die produktiven Sprachkompetenzen*. Institut für Mehrsprachigkeit. [https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2019.005_exec-summ_heinzmann_web_2.12.19-b_0.pdf].

Heinzmann, S., Ferris, C., Roderer, T., & Ehrsam, K. (2023). *Was sagt die Forschung über die Auswirkungen des Sprachaustausches auf Primar- und Sekundarstufe? Einne systematische Übersicht über die aktuelle Forschung*. Institut für Mehrsprachigkeit. [https://centre-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2023.004.%20LiSa_Web_240119.pdf].

Jenny, E. (2023). *Immersion réciproque. Apprentissages et enjeux didactiques en contexte bi-plurilingue*. Alphil-Presses universitaires suisses. Consulté le [03 décembre 2024], [www.alphil.com/livres/1305-immersion-reciproque.html].

Kerle, U., & Todisco, V. (2021). Zweisprachige Schulen aus der Perspektive der Schulentwicklung: Modelle, Ziele und Chancen zweisprachiger Schulen in Graubünden. *Journal für Schulentwicklung*, 4(21). [www.studienverlag.at/wp-content/uploads/sites/4/2022/02/6148_jse_4_2021_kerle-todisco_zweisprachige-schule.pdf].

Knecht, P. (2000). *Le petit dictionnaire suisse romand*. Carouge-Genève : Zoé.

Lovey, G. (2024). *Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. Reihe : Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, Bd. 35. Herausgegeben von D. Reimann & A. Rössler. Narr Francke Attempto Verlag.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi:10.3102/00346543062003.

Raasch, A. (2019). 101. Didaktik der Grenzregionen. Dans C. Fäcke & F.-J. Meissner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Gunter Narr, 469–472.

Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. Dans E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2.Aufl). Waxmann, 642–661.

Robin, J., & Ganguillet, S. (2024). Politique linguistique institutionnelle et stratégies de gouvernance. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 6, 34–46. doi:10.18452/28034.

Ross, K. (2018). « Aber jetzt tu ich ein bisschen mélanger » - Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Unterricht. Peter Lang.

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School : A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. [www.researchgate.net/publication/254242469_Assessing_CLIL_at_Primary_School_A_Longitudinal_Study].

Singh, L., & Berthele, R. (2023). *Sprachaustausch auf Sekundarstufe I in den Kantonen Bern und Wallis*. Fribourg : Institut de plurilinguisme. [<https://institut-plurilinguisme.ch/fr/node/6059>].

Veillette, J. (2017). Dynamiques de cohabitation et relations asymétriques entre groupes linguistiques en terre fribourgeoise : la diglossie, une question secondaire ? *Revue transatlantique d'études suisses*, 6/7, 2016/17, 103–121.

Zimmermann, M., & Bolomey, O. (2024). Moment d'étonnements en Suisse alémanique : Ein Photo-Voice Projekt mit angehenden DaF-Lehrpersonen während ihres Mobilitätsaufenthalts an Deutschschweizer Primarschulen. Dans J. Robin & S. Ganguillet (Eds.), *La mobilité dans les formations d'enseignant.es en Suisse : quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques ?* Peter Lang, 51–64.

11. Regards sociodidactiques sur la situation d'enseignement-apprentissage de l'allemand en Alsace : retour sur trois projets de recherche

10.5281/zenodo.14245530

JULIA PUTSCHE

Université de Strasbourg, UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Paroles)

Zusammenfassung

Der Beitrag von Julia Putsche umfasst eine sozioididaktische Analyse des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache im Elsass. Anhand der Präsentation der wichtigsten Ergebnisse mehrerer abgeschlossener Forschungsprojekte erläutert die Autorin die sozioididaktische und -linguistische Komplexität des Deutschunterrichts und seinem Gelingen im Elsass. Außerdem stellt sie epistemologische Überlegungen zu einer grenzüberschreitenden Sprachdidaktik an.

Ce texte propose une synthèse⁴⁶ de recherches menées depuis 2012 sur l'enseignement-apprentissage des langues dans la région frontalière franco-allemande (Alsace, Pays de Bade et Rhénanie-Palatinat). Ces travaux, souvent réalisés en collaboration scientifique entre deux chercheuses franco-allemandes, Chloé Faucompré et moi-même, explorent les enjeux sociodidactiques liés à l'apprentissage de l'allemand dans cette région et envisagent une possible conceptualisation d'une didactique des langues transfrontalières des deux côtés de la frontière.

1. Le projet *Grenzlanguages*, une recherche exploratoire

En 2012-2013, nous avons mené une recherche exploratoire franco-allemande ayant comme objets les représentations langagières et sociales d'enseignants-stagiaires des deux côtés de la frontière (Alsace, Pays de Bade et Palatinat du Sud) afin de les questionner sur leur vécu

⁴⁶ Cette synthèse prend appui sur un des chapitres de notre Habilitation à diriger des recherches (HDR), soutenue en 2022 et non publiée.

professionnel et personnel en région frontalière, leurs visions du voisin, la langue qu'ils enseignent et une possible didactique des langues transfrontalière, notamment en leur présentant et en discutant le modèle de Raasch (2005 et 2008) avec eux.

Les principaux résultats du projet révèlent (Putsche 2013 ; 2016) une grande diversité dans les pratiques et les représentations liées à la proximité géographique du pays dont la langue est enseignée par les enseignants.

Dans les entretiens menés avec les enseignantes dans le cadre d'un autre travail (Putsche 2011), nous avons pu percevoir une certaine réticence envers les pratiques transfrontalières en région frontalière et une censure interne quant aux attitudes face au pays voisin. Cette perception peu tangible se confirme (non pas sous forme de confirmation à des hypothèses explicitement formulées) dans le cadre du projet *Grenzlanguages* dans lequel nous avons récolté des témoignages⁴⁷ très divers faisant état de représentations ouvertement positives comme négatives envers « le voisin » et la région frontalière de l'autre côté de la frontière. *Grenzlanguages* nous permet de comprendre que pour beaucoup d'enseignants, la région frontalière immédiate est méconnue. Les données montrent des traces de *l'exotisme de la proximité* (Putsche 2011). Cet exotisme se traduit par une découverte naïve de l'espace « derrière » la frontière pour certains informateurs et nous montre la complexité de la situation en termes de représentations culturelles, interculturelles, langagières et géographiques chez les enseignants en formation.

Faucompré (2020) montre que cette même complexité existe chez des enseignants « confirmés ». Cette complexité du « déjà-là » mais peu connue se combine à des pratiques transfrontalières très variées (voire parfois inexistantes), et la réflexion sur les possibles didactisations de l'espace (trans-)frontalier pour les cours de Français langue étrangère (désormais FLE) ou de Deutsch als Fremdsprache (désormais DaF) est très

⁴⁷ Sur le plan méthodologique, nous avons mené des entretiens semi-guidés, réalisés individuellement avec les enseignant.e.s-stagiaires participant volontairement à l'étude. Ces derniers avaient été contactés via le Rectorat de l'Académie de Strasbourg, ainsi que les deux Studienseminare für Lehramt de Fribourg et de Landau, afin d'inclure des enseignant.e.s-stagiaires de FLE du sud du Bade-Wurtemberg et du sud de la Rhénanie-Palatinat, deux Länder frontaliers de la région du Rhin supérieur. Les entretiens ont ensuite été transcrits et analysés à l'aide d'une analyse thématique du contenu.

peu présente chez les participants à l'étude (Putsche 2013). L'étude a également montré que le fait d'enseigner la langue du pays voisin dans une région frontalière n'était en aucun cas un garant de représentations et d'attitudes positives envers ce voisin, ni d'une implication dans des pratiques transfrontalières. La *frontiérarité* (Amilhat-Szary 2016) n'est pas acquise « seulement » parce qu'on enseigne la langue-culture du pays voisin. Les pratiques et représentations au sein de l'espace frontalier varient d'un individu à un autre (Koukoutsaki-Monnier 2014) et l'écart entre les discours « officiels », notamment en matière d'éducation, et les représentations des acteurs est significatif (Duchêne-Lacroix 2014).

Chez la moitié des informateurs de l'étude exploratoire, nous avons pu récolter des témoignages qui reflètent ce que Raasch (2002) qualifiait de représentation dans laquelle on s'imagine le « vrai » pays, une fois la région frontalière traversée.

Les résultats de recherche de *Grenzlanguages* ont contribué à un changement de posture de recherche assez important au sein du projet suivant. *Strasbourg-Freiburg* devait nécessairement se faire sous forme de recherche-action au vu des résultats obtenus en 2013 ainsi que dans l'étude de cas de Faucompré (2014). À la suite de *Grenzlanguages*, Faucompré a mis en place une recherche-action au sein d'une classe de FLE dans un Gymnasium à Kehl. Prenant appui sur les travaux antérieurs (Putsche 2011, 2013), elle a co-construit des séances de cours dans une logique transfrontalière avec l'enseignante responsable du cours de FLE. Ce projet⁴⁸ représente la première piste de mise en pratique du modèle didactique de la compétence frontalière (*Grenzkompetenz*) de Raasch (2005 ; 2008). Nous y montrons de façon détaillée (Faucompré & Putsche 2015 : 174) l'avantage « d'apprendre en contexte », notamment quand celui-ci s'avère être la vie quotidienne des apprenants.

2. Le projet Strasbourg — Freiburg

Grâce aux résultats scientifiques obtenus dans le cadre du projet *Grenzlanguages* et dans l'étude de cas sous forme de recherche-action de Faucompré (2014) à Kehl, la mise en place du projet *Strasbourg-Freiburg* est la prolongation des deux études précédentes. L'élaboration du projet de recherche résulte du constat de manque de conscience et/ou de formation des enseignants en contexte frontalier au sujet des questions

⁴⁸ Faucompré (2014), Mémoire de recherche de Master 2 sous la direction de J.Putsche.

d'une posture enseignante cohérente au sein d'une possible *Grenzdidaktik* ou *Nähedidaktik*⁴⁹ (Ministerium für Finanzen und Europa des Saarlandes 2015 : 6). Cette deuxième notion, ultérieure à nos travaux, est particulièrement intéressante parce qu'elle va au-delà du dépassement des frontières et met l'accent sur le rapprochement et la proximité. En allemand, elle implique aussi une certaine notion d'immédiateté, de concret, de palpabilité.

La recherche-action *Strasbourg-Freiburg* qui s'est déroulée en quatre éditions entre 2014 et 2018 fut pensée et construite pour deux contextes universitaires voisins mais bien différents l'un de l'autre. Suite à nos travaux (Putsche 2013 ; Faucompré 2014 ; Faucompré et Putsche 2015) sur les représentations des (futurs) enseignants de la langue du voisin dans le Rhin supérieur, nous avons constaté et identifié le besoin de mise en place d'une recherche-action dans le cadre des formations initiales d'enseignants de FLE (Freiburg) et de DaF (Strasbourg). Les objectifs de recherche du projet étaient triples. Il s'agissait de

- former les futurs enseignants des langues à une possible didactique des langues transfrontalière.
- Travailler conjointement avec eux sur le plan de l'ingénierie pédagogique autour des contenus d'enseignement à visée transfrontalière
- Faire de la recherche sur les représentations des futurs enseignants des langues face à la région frontalière et leur vision de celle-ci

Le projet pouvait être qualifié de recherche-action, au sein de laquelle les chercheuses constatent et déclenchent la nécessité de changement dans les pratiques enseignantes et dans les démarches réflexives en formation initiale.

Il peut également être considéré comme une Recherche-Formation (Macaire 2020). Lors de la conception de la méthodologie, nous avons privilégié la combinaison d'une recherche-action et d'un dispositif d'enseignement basé sur une logique de "Research Based Learning", que je tenterai d'exposer et d'analyser par la suite.

Le projet Strasbourg-Freiburg s'est déroulé sur quatre cycles consécutifs entre 2014 et 2018. Il a été ajusté à plusieurs reprises en

⁴⁹ Littéralement, « Didactique de la proximité ».

fonction des évolutions globales, des résultats scientifiques obtenus au fil du temps, ainsi que des spécificités propres à chaque territoire, qu'il s'agisse de l'Allemagne ou de la France.

Notre recherche peut également être qualifiée de recherche-action tendant vers la recherche-intervention, en raison de l'implication des deux chercheuses (cf. Putsche 2023). Dans cette perspective, la recherche-formation, telle qu'analysée par Macaire (2020), est pertinente. Elle oppose le « faire avec », qu'elle met en avant dans la recherche-formation, au « faire ensemble ». Selon Macaire, ce dernier se concentre sur le produit commun, l'objectif à atteindre, et un certain consensus. En revanche, le « faire avec » permet d'inclure et de préserver les particularités individuelles des acteurs au sein d'un projet, sans se limiter uniquement à l'objet de recherche. Il n'y a pas deux conceptions de la recherche collaborative, mais une mise en perspective de paramètres humains dans la recherche-formation, dans la mesure où la recherche fait formation et s'intéresse aux acteurs de celle-ci et non pas seulement à la recherche (Macaire 2020 : 9).

Au moment de la conception méthodologique, nous avons opté pour la combinaison d'une recherche-action avec un *Research based Learning* que nous décrirons dans le prochain sous-chapitre.

2.1 Former par la recherche — Research based Learning ou Forschendes Lernen

Strasbourg-Freiburg fut marquée par l'imbrication de deux dispositifs de recherche et pédagogique au sein d'un même projet.

Outre la recherche-action binationale, le projet s'est inspiré des principes du *Research based Learning* (désormais RBL) ou *Forschendes Lernen* (désormais FL) tel qu'il est pensé dans la littérature anglo-saxonne/nord-américaine ou germanophone (Healey & Jenkins 2009 ; Huber 2009). Dans ce type de dispositif scientifico-pédagogique, l'étudiant adopte une posture de chercheur, non seulement dans une démarche d'initiation à la recherche, mais également dans l'optique de participer activement à la collecte de données scientifiques ainsi qu'à leur analyse.

For the students who are the professionals of the future, developing the ability to investigate problems, make judgments on the basis of sound evidence, take decisions on a rational basis, and understand what they are doing and why is vital. Research and

inquiry is not just for those who choose to pursue an academic career. It is central to professional life in the twenty-first century. (Healey & Jenkins 2009 : 13)

Initier les enseignants en formation à adopter une posture scientifique, leur donner envie de questionner des situations d'enseignement-apprentissage dans des contextes spécifiques, les inviter à mettre en question le statu quo et à réfléchir à leurs pratiques. Cela permet aussi une (meilleure) conceptualisation de sa pratique enseignante et invite à s'initier à des pratiques réflexives (Schön 1984) afin de comprendre des savoirs et convictions implicites et explicites qui influencent la pratique professionnelle.

Pour Huber (2009), c'est donc l'aspect d'appropriation du problème ou de la problématique par l'étudiant qui représente l'élément le plus significatif du RBL/FL. Nous estimons que l'intégration des étudiants au projet de recherche, grâce à leur accès à des situations de terrain dont nous, en tant que chercheuses, ne disposons pas, a favorisé une émancipation chez certains d'entre eux. Cette émancipation s'est manifestée par une volonté de « réfléchir à la manière de faire » plutôt que de simplement « faire ». Les questionnaires de début et fin de semestre de chaque cycle ont montré une évolution des réflexions et une maturation de la pratique (certes, encore débutante).

Le recours à un dispositif de RBL/FL représente alors une plus-value pour la recherche en Didactique des langues-cultures (désormais DDL) ainsi que pour l'étudiant en formation (ou l'enseignant-stagiaire dans ce cas précis) en tant que praticien ayant recours à la recherche comme élément contribuant à sa réflexion didactique et pédagogique. La didactique des langues n'est pas un coffre à outils prêts à l'emploi et nous nous opposons à l'esprit des enseignements en didactique des langues/*Fachdidaktik* pour des spécialistes d'une discipline ou d'une langue qui donnent l'impression de livrer ces outils ou des solutions « clés en main » sous le prétexte de la professionnalisation.

La prise de conscience d'un enjeu géographique, culturel, interculturel pour l'enseignement de l'allemand ainsi que la compétence de didactiser des contenus dans une logique transfrontalière, conduit les enseignants-stagiaires vers plus d'autonomie et de responsabilité. Cette réflexion sur certains enjeux liés à l'enseignement des langues est ainsi accompagnée, partagée et valorisée par des paires et les enseignantes-chercheuses. Banegas et Consoli (2019) attribuent l'action et la réflexion au dispositif

de recherche-action auprès et avec un public d'enseignants. Pour eux (2019 : 176), ces deux aspects impliquent également des transformations, de l'*empowerment* et du développement. Il s'agit donc non pas seulement d'améliorer une approche ou une situation d'enseignement-apprentissage mais aussi d'offrir un espace de réflexion aux praticiens qui leur permet de conceptualiser leur pratique et d'en devenir acteur.

2.2 Régionaliser l'(inter-)culturel : enseigner dans une visée transfrontalière

La notion d'interculturel transfrontalier, proposée pour l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin dans un contexte sociolinguistique et sociodidactique complexe (Putsche 2019a), est essentielle pour mieux comprendre la réalité interculturelle des frontaliers, qui diffère largement de l'interculturel « imaginaire » et théorique (Putsche 2019a : 69). Il est indispensable de penser cet interculturel-là de façon « proche » (Putsche 2019a : 75) et non pas dans une logique culturaliste ou d'un pays. La situation géographique rend l'altérité tangible, car elle permet de rencontrer les citoyens de l'espace frontalier voisin. Dans ce contexte, la Didactique des langues-cultures (DDLC) a l'opportunité de « s'intéresser de près à la réalité de vie de l'Autre à proximité » (Putsche 2019a : 75).

Strasbourg-Freiburg a montré qu'enseigner dans une logique ou une visée transfrontalière (Putsche 2019a et 2020) représentait plusieurs défis différents. Le travail sur les représentations individuelles et professionnelles des (futurs) enseignants nous a indiqué que la région d'Allemagne jouxtant la frontière ne représentait pas, selon les informateurs le « vrai pays » (Raasch 2002 ; Putsche 2016 ; Putsche 2019a) ; pour beaucoup d'entre eux, celui-ci commence une fois le « couloir » frontalier traversé (Raasch 2002). Cette représentation va quasiment toujours de pair avec une méconnaissance remarquable de l'espace frontalier allemand ce qui nous a amené à thématiser dès le deuxième cycle de la RA des aspects géographiques, historiques et civilisationnels de l'espace. La réflexion explicite avec les futurs enseignants sur leurs actions dans l'espace frontalier, ainsi que l'interrogation sur ce que leurs apprenants faisaient de l'autre côté de la frontière, a constitué une première étape importante dans le choix des contenus transfrontaliers. Ces choix s'inscrivent dans le paradigme civilisationnel, l'interculturel régional (contextualisé) et le transculturel (pratiques des individus et formes d'organisation supranationales et

régionales). Ils sont effectués, dans la mesure du possible, après avoir interrogé les apprenants sur leurs actions et réflexions, car :

En effet, la situation sociolinguistique fait que tout le monde est en contact avec le voisin et pense le connaître sans qu'on sache si la proximité frontalière est vécue comme un atout ou un inconvénient. La mise à plat des représentations et la déconstruction de représentations hostiles ou négatives quant à la culture voisine nous semble primordiales pour l'enseignement de l'allemand en Alsace. Interroger les apprenants sur leur vécu et leurs éventuelles habitudes de « passeurs de frontière » est la première étape d'un enseignement qui se veut transfrontalier. Enseigner dans une logique interculturelle transfrontalière représente de mettre en œuvre la perspective actionnelle, l'apprenant pouvant réellement devenir acteur social dans l'autre langue et ceci non pas dans un futur lointain mais, s'il le souhaite, immédiatement. (Putsche 2019a : 75-76)

Un autre aspect important à prendre en compte dans la réflexion sur une didactique des langues transfrontalière est le décalage notable entre les discours politico-éducatifs sur l'apprentissage de l'allemand en Alsace (*top down*) et la nécessité d'action et de recherche, mise en lumière par de nombreuses études interventionnistes et engagées (*bottom up*) (cf. Polzin-Haumann, Putsche & Reissner 2019 : 26). Faucompré (2020 : 120) souligne cet écart entre les intentions idéalisées, formulées comme directives pour l'enseignement-apprentissage de la langue du pays voisin, et l'absence de pertinence perçue de ces intentions par les apprenants ou, plus généralement, par les citoyens.

Dans ce contexte, il est essentiel de repenser la formation initiale et continue des enseignants d'allemand en Alsace et de l'adapter aux besoins sociodidactiques spécifiques.

Die Lehreraus- und -fortbildung hat hier eine Schlüsselrolle inne, um die Lehrenden gezielt für einen interkulturellen auf die Grenzregion ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu professionalisieren. (Polzin-Haumann, Putsche & Reissner 2019 : 27)

3. Le projet *FRONTALL*

Le projet *FRONTALL* (Putsche et Faucompré 2022 ; Faucompré & Putsche 2024) se situe dans le prolongement de *Grenzlangues* (Putsche 2013 ; 2016) et de *Strasbourg-Freiburg*. Il s'agit d'un projet de recherche qui fait appel à une méthodologie mixte, combinant les approches quantitative et qualitative (Kuckartz 2014). L'existence de *FRONTALL* comme prolongement des deux projets de recherches précédents peut être qualifié d'*exploratory design* (QUAL – QUAN) (Kuckartz 2014) afin de tenter une généralisation de certains résultats de recherche obtenus dans *Grenzlangues* et *Strasbourg-Freiburg*. L'articulation entre les trois projets peut être qualifiée comme continuum au sein d'un même paradigme et terrain scientifique.

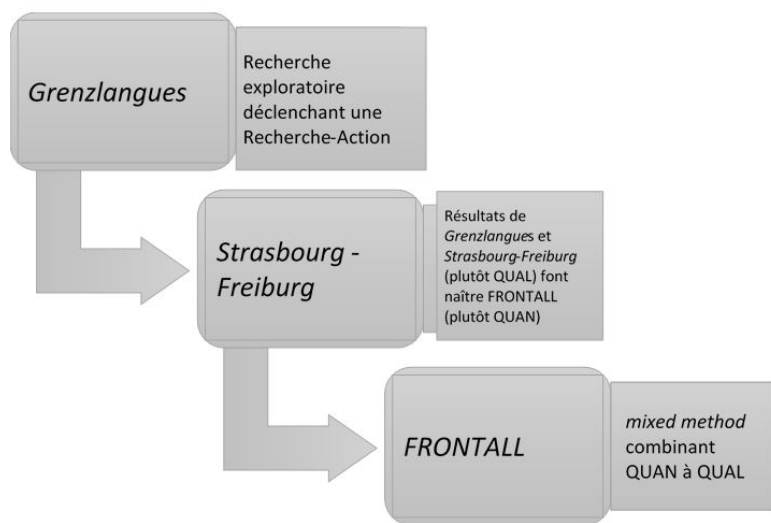


Figure 1 : L'activité de recherche comme continuum au sein du même paradigme et terrain scientifique

FRONTALL incarne, en quelque sorte, une évolution marquante des recherches en Didactique des langues-cultures. Kreft et Hasenzahl (2019) mettent en avant la montée des projets de recherche en DDLC utilisant

des approches méthodologiques hybrides, afin de mieux appréhender la complexité croissante des problématiques scientifiques issues des dynamiques sociales et sociodidactiques propres aux divers contextes d'enseignement-apprentissage. Blackledge et Creese (2013 : 130) dégagent dans la même logique l'explicitation du lien contextuel entre l'apprenant comme acteur et le contexte social et sociohistorique dans lequel il apprend.

Dans le cadre du projet FRONTALL, nous avons adopté une méthode de recherche mixte combinant des approches quantitatives et qualitatives (QUAN-QUAL) dans une perspective d'*explanatory design* (Kuckartz 2014), afin d'approfondir certains résultats et d'enrichir leur analyse. Comme le soulignent Riazi et Candlin (2014), l'association d'une posture scientifique compréhensive avec une approche axée sur la « mesure » ou la vérification offre des perspectives complémentaires sur un même phénomène ou contexte. Opter pour une méthode mixte et en l'occurrence le quantitatif, permettait dans FRONTALL de vérifier un certain nombre de résultats déjà obtenus à petite échelle dans les projets précédents. FRONTALL a montré la complexité sociolinguistique et sociodidactique de l'apprentissage de l'allemand en Alsace, notamment auprès d'un public de jeunes adultes relatant leurs trajectoires d'apprentissage de la langue du pays voisin.

3.1 Élargir le paradigme de recherche et travailler à plus grande échelle

Pour pouvoir (mieux) montrer la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage de l'allemand du côté alsacien de la frontière, nous avons mis en place une recherche à grande échelle ayant comme objet les représentations de la langue-culture voisine chez tous les apprenants d'allemand LanSad (**L**angues pour **S**écialistes d'**a**utres **d**isciplines) des deux universités alsaciennes (Université de Strasbourg et Université de Haute-Alsace). Ce public relativement homogène concernant sa biographie éducative (au moment de l'enquête, tous les participants étaient étudiants inscrits régulièrement dans une des deux universités) fut choisi pour sa situation « d'entre-deux » que représentait le groupe de jeunes adultes. Sortis du système scolaire (pour la majorité des informateurs après une scolarité en Alsace) et pas encore dans la vie active, ils représentaient un terrain pas encore investi et interrogé au sujet de la question.

L'existence du projet représente aussi un certain degré d'expertise par rapport au paradigme d'une didactique des langues transfrontalière et la complexité sociodidactique de la situation d'enseignement-apprentissage à la suite des travaux et résultats précédents. Toutefois, *FRONTALL* est un projet de recherche contextualisé dans le sens que propose Morin :

Reprenons le terme de *complexus* dans le sens de « ce qui est tissé ensemble ». C'est un mot très important, qui indique que le morcellement de la connaissance empêche de lier et contextualiser. Le mode de connaissance propre à la science disciplinaire isole les objets les uns des autres, et les isole par rapport à leur environnement. (Morin 2013 : 40)

Ainsi, le projet *FRONTALL* s'inscrit dans une logique de recherche contextualisée au sein d'un paradigme scientifique et didactique. *FRONTALL* est également contextualisé dans le sens où il représente une suite logique de recherches menées auparavant grâce aux résultats desquelles, l'appropriation de la complexité du contexte devient plus palpable.

3.2 Des ruptures et continuités spatiales, sociales et biographico-langagières

FRONTALL montre des résultats de recherche très complexes (Faucompré et Putsche 2024 ; Putsche & Faucompré 2022). Cette complexité représente un élément relationnel entre le tout et les différentes parties.

Par opposition à la réduction, la complexité demande que l'on essaie de comprendre les relations entre le tout et les parties. La connaissance des parties ne suffit pas, la connaissance du tout en tant que tout ne suffit pas, si on ignore celle des parties ; on est donc amené à faire un va-et-vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un principe qui conçoit la relation d'implication mutuelle tout-parties. (Morin 2013 : 33)

Dans notre cas, l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans l'espace frontalier représente une partie (qui elle-même représente un nouveau tout, composé de plusieurs parties) des aspects sociaux, géographiques et politiques d'une région frontalière comme la nôtre.

Peu de corrélations linéaires et directes expliquent les représentations et attitudes des apprenants envers les deux pays voisins ou leurs citoyens. La langue et son apprentissage sont qualifiés de façons diverses mais les biographies langagières des étudiants ne semblent jouer pas ou peu de rôle dans leur parcours d'apprentissage de la langue à l'université. Or les langues et leurs apprentissages ne sont pas des processus exclusivement cognitifs. Ils sont intégrés dans des contextes spatiaux, sociaux et historiques et représentent une partie constituante de la formation (académique, professionnelle, sociale) de l'individu.

Le projet FRONTALL (Putsche et Faucompré 2022) a montré que les langues jouent un rôle central dans le processus de formation des jeunes adultes, étant présentes dans leur vie quotidienne et leurs activités transfrontalières. Cependant, ces pratiques linguistiques sont souvent décontextualisées de l'apprentissage hebdomadaire de la langue-culture à l'université. Cela nous amène à nous interroger sur le sens que les apprenants attribuent à l'apprentissage obligatoire de la langue dans ce cadre. Siemund et al. (2013 : 13) soulignent également cette réflexion sur le sens de l'apprentissage des langues dans des espaces plurilingues. S'appuyant sur de nombreuses études mondiales, ils encouragent un positionnement didactique actif et engagé de la part des chercheurs en acquisition et didactique des langues. Cet engagement, que nous qualifions (Putsche et Faucompré, 2022) de résultat d'un va-et-vient constant entre le terrain et les questionnements scientifiques, semble être déterminant pour les paradigmes de recherche axés sur les enjeux sociodidactiques de l'apprentissage de l'allemand en région frontalière. Il nourrit également la réflexion sur le « comment l'enseigner », orientant ainsi vers une didactique des langues transfrontalière.

Dans ce sens, la question du sens qu'on donne à l'enseignement-apprentissage d'une langue au sein d'un contexte sociodidactique précis représente l'élément décisif pour celui qui enseigne cette langue et pour ceux qui l'apprennent. FRONTALL montre aussi bien la vie marquée par des passages de la frontière et des pratiques sociales transfrontalières chez les étudiants que l'absence quasi-totale de lien entre ces activités et le cours de langues à l'université. L'étude montre également la non-prise en compte du cursus antérieur des apprenants et de leurs biographies langagières. Ici aussi, la perspective *top down* n'est pas comprise ou entendue par les étudiants, ce qui explique notamment leur manque de connaissance de l'Université de Strasbourg au sein d'un campus transfrontalier ou européen nommé EUCOR. La collectivité territoriale de

la conférence du Rhin supérieur leur est inconnue et ils ne se sentent pas appartenir à un espace de vie transfrontalier, transnational. Comme Deshayes (2020), nous constatons un écart important entre les discours officiels et la perception de la réalité chez les apprenants-citoyens (Putsche & Faucompré 2022) et posons la question de la prise au sérieux de cet écart.

Les étudiants se perçoivent eux-mêmes comme peu ou pas transfrontaliers et européens, mais adoptent des comportements caractéristiques des mobilités locales et transfrontalières, « typiques » de ces espaces. Pour ce public de jeunes adultes, le concept des trois espaces, tel qu'élaboré par Kmec (2010), s'avère particulièrement pertinent. Elle distingue « l'espace vécu », « l'espace conçu » et « l'espace perçu ». Le premier élément recouvre les pratiques des individus dans l'espace frontalier, tandis que le deuxième fait référence aux discours officiels des différentes institutions et collectivités territoriales et politiques. Le troisième espace se réfère aux perceptions et représentations des individus.

À cette situation complexe s'ajoute la notion d'agentivité des apprenants, que je préfère appeler « acteurs sociaux » dans ce paradigme (trans-)frontalier. Cette agentivité (*agency*) est déterminée par les représentations des apprenants ainsi que par le contexte d'enseignement-apprentissage.

The agency of spaces becomes efficacious as individuals participate in practices which (re)constitute the reality of and the social meanings attached to such spaces. In understanding the agency of spaces as both constitutive of and constituted by the ways individuals re-perform language practices (or transform them), we can also examine the stratifying aspects [...] (Miller 2012 : 447)

Les perceptions des apprenants ne correspondent pas à leurs pratiques, et l'espace conçu ne leur parle pas ou peu (Putsche et Faucompré 2022). Ils ne se perçoivent pas comme des acteurs dépassant les frontières et les « limites » mononationales de leur espace. Cependant, l'analyse de leurs pratiques révèle clairement qu'ils adoptent régulièrement des approches transfrontalières et européennes. Autrement dit, les apprenants interrogés font preuve d'une « agentivité » propre aux mobilités locales et transfrontalières du 21^e siècle, tandis que l'enseignement de la langue semble manquer un impact plus significatif sur ces mobilités et interactions.

À partir de ce constat, il incombe, selon nous, aux enseignants de langues (niveau micro) ainsi qu'aux décideurs politico-éducatifs (niveau macro) de prendre les décisions appropriées afin de donner du sens à l'enseignement-apprentissage de la langue dans l'espace frontalier. Cet aspect nous renvoie à Blackledge et Creese (2013), cités précédemment, et qui proposent « an analytic gaze that takes as its focus speakers as social actors using heteroglossic linguistic resources to negotiate the social world » (Blackledge et Creese 2013 : 130).

4. En guise de conclusion

Cet article revient sur trois recherches menées dans le domaine de la sociodidactique des langues dans un contexte géographique et social que représente le Rhin supérieur. Les résultats de ces recherches témoignent de la complexité sociolinguistique et sociodidactique dans l'espace frontalier et nous montrent l'importance du « sens/non-sens » qu'attribuent les enseignants et les apprenants à l'apprentissage de la langue du pays voisin et de la « relation » qu'on entretient avec cette langue et ses locuteurs. D'un point de vue sociodidactique, les facteurs « sens » et « relation » nous paraissent importants et indispensables durant les phases de la conceptualisation pédagogique et didactique d'un cours de langue en zone de contact sociolinguistique. Si ces paramètres ne sont pas pris en compte, l'enseignement-apprentissage se déroule de façon décontextualisée et ne peut dépasser le stade d'une matière scolaire loin de toute réalité sociale, géographique, linguistique et culturelle.

Bibliographie

Amilhat Szary, A.-L. (2016). La frontière au-delà des idées reçues. *Revue internationale et stratégique*, 102(2), 147. [https://doi.org/10.3917/ris.102.0147].

Banegas, D. L., & Consoli, S. (2019). Action research in language education. Dans *The Routledge Handbook of research methods in applied linguistics*. Routledge, 176-187.

Blackledge, A., & Creese, A. (2013). Heteroglossia in English complementary schools. Dans J. Duarte & I. Gogolin (Éds.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research approaches*. John Benjamins, 123-142.

Deshayes, J.-L. (2020). Le transfrontalier, laboratoire de l'Europe ? Pour une approche socio-historique en termes d'espace social localisé. Dans G. Hamez &

J.-M. Defays (Éds.), *Réalités, perceptions et représentations des frontières. L'espace transfrontalier de la Grande Région Sarre-Lor-Lux*. 11-28.

Duchêne-Lacroix, C. (2014). Éléments de justification d'une identité transfrontalière par des étudiants avancés de cursus transfrontalier. Notes de recherche. Dans A. Koukoutsaki-Mounnier (Éd.), *Identités (trans-)frontalières au sein et autour de l'espace du Rhin supérieur*. PUN Éditions universitaires de Lorraine, 157-176.

Faucompré, C. (2014). Vers la mise en place d'une didactique transfrontalière dans un Gymnasium en région frontalière. [Mémoire de Master 2 non publié, Université de Strasbourg].

Faucompré, C. (2020). Allemand Langue du Voisin/Französisch als Sprache des Nachbarn : un concept didactique pour le Rhin supérieur. *Synergies pays germanophones*, 13, 31-43.

Faucompré, C., & Putsche, J. (2015). Un exemple d'activité pédagogique dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière. Le cas d'un cours de français en 5. Klasse dans la ville de Kehl, Bade-Wurtemberg. *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2, 161-176.

Faucompré, C., & Putsche, J. (2024). Apprendre l'allemand à l'université en Alsace : une complexité sociodidactique. Dans K. Ben Abdallah & D. Di Pardo Léon-Henri (Éds.), *De l'appropriation langagière en contextes plurilingues et pluriculturels. Quelles approches, quels outils et quels enjeux pour la didactique du FLE/FLS ?* (Vol. 18). Peter Lang, 165-184.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. Dans L. Huber (Éd.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. UVW, 9-35.

Huck, D. (2022). Préface. Dans C. Coelho, A. Hamza, & F. Schmitt (Éds.), *Représentations et perceptions*. L'Harmattan, 9-10.

Kmec, S. (2010). Les constructions discursives de la Grande Région. Dans G. Crenn & J.— L. Deshayes (Éds.), *La construction des territoires en Europe. Luxembourg et Grande Région : avis de recherches*. Presses Universitaires de Nancy, 43-62.

Koukoutsaki-Mounnier, A. (2014). Les identités (trans-)frontalières entre habitus, stratégies et représentations. Dans A. Koukoutsaki-Mounnier (Éd.), *Identités (trans-)frontalières au sein et autour de l'espace du Rhin supérieur*. 5-30.

Kreft, A., & Hasenzahl, M. (Éds.). (2019). *Aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik: Zwischen Professionalisierung, Lernerorientierung und Kompetenzerwerb*. Peter Lang.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage Publications.

Li, L. (2020). *Language teacher cognition: A sociocultural perspective*. Springer.

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues.

Recherches en didactique des langues et des cultures, 17(2). [https://doi.org/10.4000/rdlc.7697].

Martinez, P. (2012). Recherche en didactique des langues et des cultures en Asie de l'Est. Quelle contextualisation ? *Synergies Corée*, 3, 13-20.

Miller, E. R. (2012). Agency, language learning, and multilingual spaces. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 31(4), 441-468. [https://doi.org/10.1515/multi-2012-0020].

Ministerium für Finanzen und Europa. (2015). Feuille de route— Frankreich-Strategie 2015/2016. [https://www.saarland.de/216659.htm].

Morin, E. (2013). Complexité restreinte, complexité générale. *Intelligence de la complexité Épistémologie et pragmatique*. Hermann, 28-64. [https://doi.org/10.3917/herm.lemo.2013.01.0028].

Putsche, J. (2011). Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion: Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch. Peter Lang.

Putsche, J. (2013a). « Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre » Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. *Babylonia*, 1, 65-70.

Putsche, J. (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ? *Synergies pays germanophones*, 9, 47-61.

Putsche, J. (2019a). Enseigner l'allemand en région frontalière : L'interculturel transfrontalier à l'épreuve. *Les Langues modernes*, 03/2019, 67-77.

Putsche, J. (2019b). Wahrnehmung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachen-LehrerInnen in Deutschland und France. *Éducation et Sociétés plurilingues*, 47, 29-42.

Putsche, J. (2020). Enseigner dans une visée transfrontalière. L'enseignant de langue comme passeur d'une langue-culture à l'autre. Dans N. Dziub (Éd.), *Le Transfrontalier. Pratiques et représentations*. 95-113.

Putsche, J. (2023). Entre recherche-action et Recherche-Intervention : réflexion éthique et scientifique autour de la posture du chercheur. Dans J. Erfurt & L. Ibarrondo (Éds.), *Hétérogénéité linguistique : questions de méthodologie, outils d'analyses et contextualisation*. Peter Lang, 131-147.

Raasch, A. (2002). L'Europe, les frontières et les langues. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe — De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.

Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz - Ein Weg nach Europa. Wissenschaften im Gespräch. Dans R. Denk (Éd.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität und Mehrsprachigkeit*. Centaurus, 119-129.

Raasch, A. (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachenpolitisches Handeln. *Synergies Pays germanophones*, 1, 21-40.

Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135-173. [<https://doi.org/10.1017/S0261444813000505>].

Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M., & Davydova, J. (Éds.). (2013). *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education*. John Benjamins Publishing Company.

Waltermann, E. (2017). Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères : le cas des enseignants genevois. *Études en Didactiques des Langues*, 28, 163-185.

Wassenberg, B. (2020). Upper Rhine Region. Dans B. Wassenberg & B. Reitel (Éds.), *Critical Dictionary on Borders, Cross-Border Cooperation and European Integration*. Peter Lang, 808-811.

12. Sprache Macht Europa: Theoretische Fundierung und praktische Umsetzung eines Fortbildungskonzepts für Lehrkräfte im Kontext grenzüberschreitender Mehrsprachigkeit

10.5281/zenodo.14245543

ANDREA ENDER, ESA CHRISTINE HARTMANN, CATHERINE JORDAN, IRMTRAUD KAISER, TANJA RINKER & MICHAELA RÜCKL

Paris Lodron Universität Salzburg: Ender, Kaiser & Rückl

Universität Straßburg: Hartmann & Jordan

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Rinker

In Kooperation mit dem Erasmus+-Projektteam „Sprache Macht Europa“

Résumé

Presque tous les enseignants en Europe interviennent auprès de classes composées d'élèves aux profils linguistiques et culturels diversifiés, mais leur formation reste généralement axée sur des contextes monolingues et monoculturels. En conséquence, les langues des élèves sont encore trop rarement intégrées de manière significative dans les pratiques pédagogiques. Pourtant, la recherche démontre que, lorsqu'il est valorisé et intégré de manière réfléchie dans l'enseignement et la vie scolaire, le multilinguisme peut avoir des effets positifs non seulement sur les élèves, mais aussi sur l'ensemble des acteurs du milieu éducatif.

Dans ce cadre, le projet Erasmus+ Langue Pouvoir Europe a pour objectif de rendre visible et de promouvoir le plurilinguisme et la diversité culturelle comme des ressources essentielles au quotidien scolaire. En partenariat avec six institutions en France, en Allemagne et en Autriche, une formation continue a été conçue et mise en œuvre auprès d'enseignants en France et en Allemagne. Les participants ont particulièrement apprécié les stratégies d'enseignement pratiques mises en œuvre dans le cadre de cette formation, tout en exprimant le souhait de réduire la part des contenus théoriques. Malgré ces ajustements demandés, l'évaluation globale du projet reste positive. Ces résultats mettent en évidence la nécessité de co-concevoir les formations continues avec la recherche et la pratique, tout en encourageant un échange soutenu entre enseignants sur les approches pédagogiques efficaces.

1. Einleitung

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler:innen ist aus dem Alltag unserer Schulen nicht mehr wegzudenken, sie bleibt aber als individuelles und gesellschaftliches Gut häufig ungenutzt und wenig geschätzt (Reich & Krumm 2013; Gogolin 2013; Barras et al. 2019). Für eine umfassende sprachliche Förderung der Heranwachsenden, in der die Wertschätzung aller Sprachen für die Sprach- und Identitätsentwicklung als bedeutsam wahrgenommen wird, und für ein professionelles Handeln in der Erziehungspartnerschaft ist der Erwerb von Mehrkulturalitäts- und Mehrsprachigkeitskompetenz bei (angehenden) Lehrkräften unerlässlich (Witte 2017).

In diesem Beitrag sollen Einblicke in die Ergebnisse eines länderübergreifenden Erasmus+-Projekts⁵⁰ zu Sprachenvielfalt als Ressource in Schule und Lehrer:innenbildung gegeben werden. Projektziel ist die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, die zu einer Haltungsänderung aller am Schulleben beteiligten Akteur:innen hin zu einem mehrsprachigen und ressourcenvalorisierenden Bewusstsein führen. So wurden in länder- und institutionen-übergreifender Zusammenarbeit von Partnerinstitutionen aus drei europäischen Ländern zunächst Räume für die Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten und die Erarbeitung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Materialien geschaffen, bevor Maßnahmen zur Aus- und Fortbildung (angehender) Lehrkräfte im Sinne einer diversitätsorientierten, interkulturellen und auf wirkungsvolle Erziehungspartnerschaft fokussierten Schulentwicklung erarbeitet wurden. In einem letzten Schritt werden alle Materialien, Konzepte sowie Aus- und Fortbildungsmaßnahmen auf einer interaktiven Plattform (<https://linguacreativa.eu>) zur Verfügung gestellt.

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Konzeption einer grenzüberschreitenden Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte, die unter dem Titel „Gewinn und Grenzen einer Kultur der Mehrsprachigkeit“ an zwei am Projekt beteiligten bilingualen deutsch-französischen Schulen in

⁵⁰ Erasmus+-Projekt „Sprache Macht Europa: Sprachenvielfalt als Ressource in Schule und Lehrer:innenbildung“ (Laufzeit: 1.2.2022 – 31.1.2025; Fördernummer: KA220-BY-21-36-32784), Partner waren die Universitäten: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Universität Straßburg, Paris Lodron Universität Salzburg und Universität Prishtina (stiller Partner); Schulen: Michael-Friedrich-Wild Grundschule Müllheim, CPES Le Gymnase Strasbourg, VS Kufstein Sparchen sowie der Verein *Education Unlimited*.

Baden-Württemberg und im Elsass pilotiert wurde. Dazu wurden vier theoriebasierte Module entwickelt, die für Präsenz- oder Online-Fortbildungen eingesetzt werden können sowie die Möglichkeit zum Selbststudium bieten. Die Module orientieren sich am Mehrsprachencurriculum des Erasmus+-Vorgängerprojekts „Menschen im Gespräch“ (www.mig-mooc.de) und sind entlang der Themenkreise: ‚Was ist und was kann Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 1), ‚Wie sehen wir Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 2), ‚Wie nutzen wir Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 3) und ‚Wie leben wir Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 4) strukturiert. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen aus der aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu den einzelnen Fortbildungsmodulen umrissen (Abschnitt 2). Die konzeptionell-pädagogische Umsetzung sowie erste Ergebnisse der Pilotphase an einer der beiden Schulen (Grundschule) werden in Abschnitt 3 dargestellt und abschließend in Abschnitt 4 zusammengefasst und reflektiert. Die Ergebnisse der Pilotphase an der zweiten Testschule werden in Kürze auf der Plattform *Lingua Creativa* (<https://linguacreativa.eu>) veröffentlicht.

2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden sollen in aller Kürze wesentliche Pfeiler für die theoretische Fundierung des in Kapitel 3 dargestellten Fortbildungsprogramms skizziert werden. Diese betreffen Fragen der Definition und (empirisch belegten) Potenziale von Mehrsprachigkeit, gesellschaftliche und individuelle Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Charakteristika mehrsprachiger Repertoires in Mündlichkeit und Schriftlichkeit bis hin zu einem ganzheitlich gelebten kreativen Umgang mit Mehrsprachigkeit.

2.1 Wissen um Mehrsprachigkeit

In diesem Abschnitt soll auf grundlegende Fragen eingegangen werden, die sich in Wissenschaft und Gesellschaft in Bezug auf das Verständnis von Mehrsprachigkeit stellen. Nach Ausführungen zur Diskussion rund um Definition und Ausprägungsformen von Mehrsprachigkeit wird der Forschungsstand zu (meta-)sprachlichen und weiteren kognitiven Auswirkungen individueller Mehrsprachigkeit umrissen. Schließlich werden die theoretischen Erkenntnisse in konkreten Bezug zu Bildungspolitik und schulischen Kontexten gesetzt.

2.1.1 Beschaffenheit und Formen von Mehrsprachigkeit

Um adäquate Vorstellungen von Mehrsprachigkeit aufzubauen, müssen neben Fragen zur Abgrenzung von (Einzel-)Sprachen zunächst die Anforderungen hinsichtlich Zahl und Grad der Beherrschung involvierter Sprachen geklärt werden. Obwohl die theoretischen Zugänge divergieren, gilt es als konsensfähig, unter Mehrsprachigkeit die Fähigkeit von Einzelpersonen, Gruppen, Institutionen und Gesellschaften zu verstehen, sich regelmäßig in mehr als einer Sprache zu begegnen und auszutauschen. Das ermöglichen individuelle kommunikative Repertoires, die sich zumindest aus Teilkompetenzbereichen mehrerer Sprachen zusammensetzen, die eingebettet in unterschiedliche sprachlich-kulturelle Kontexte durch die Kopräsenz, Interaktion und Interdependenz der beteiligten Sprachen, dialektalen Varietäten und Sprachregister entstehen. Insofern ist Mehrsprachigkeit nicht als additives, sondern als komplexes und dynamisches Phänomen zu verstehen, das Zweisprachigkeit miteinschließt.

Unterschiedliche Progressionsstufen der involvierten Sprachen sind ebenso charakteristisch wie Sprachwechsel und Sprachmittlung als – neben den rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen – zusätzliche Kompetenzbereiche, die oft unter dem Begriff ‚multi-competence‘ zusammengefasst werden (Cook 2006). Im aktuellen *Begleitband* zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* werden diese Zusatzkompetenzen anhand von Beispielskalen zur Sprachmittlung (Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation), Mediationsstrategien (Europarat 2021: 112-143) und zu „plurilingualer und plurikultureller Kompetenz“ (ibid., 144) explizit gemacht. Dass die Valorisierung individueller Ressourcen im Kontext des Sprachenlernens hochrelevant ist (Meißner 2017), verdeutlichen die Deskriptoren zur Aktivierung und Vernetzung des lerner:innenseitigen „plurikulturellen und plurilingualen Repertoires“ (Europarat 2021: 146, 149) zur Förderung „plurilingualen Verstehens“ (ibid.: 148).

Die Zahl mehrsprachiger bzw. multilingualer oder polyglotter Menschen ist weltweit höher als jene der einsprachigen bzw. monolingualen Menschen. Mehrsprachigkeit gilt damit als Regelfall und nicht als Ausnahme, wobei die (positive) Einstellung zur (eigenen) Mehrsprachigkeit wichtig für deren Aufbau und Entwicklung ist, die unterschiedlich verlaufen können (vgl. u. a. Riehl 2014: 9). Weist eine mehrsprachige Person dasselbe Niveau bzw. dieselben Kompetenzen in beiden bzw. mehreren Sprachen auf, so spricht man von symmetrischer

Mehrsprachigkeit, während asymmetrische Mehrsprachigkeit auf die Dominanz einer Sprache hinweist. Mehr oder weniger asymmetrische Ausprägungen mehrsprachiger Repertoires sind dabei als logische Konsequenz unterschiedlicher Anforderungen in verschiedenen lebensweltlichen Domänen häufig kaum vermeidbar und für die Sprachverwender:innen durchaus effizient. Verfügen Sprecher:innen über unterschiedliche Sprachen, wird dies als ‚äußere bzw. externe Mehrsprachigkeit‘ bezeichnet; können Sprecher:innen innerhalb der eigenen Muttersprache zwischen unterschiedlichen Varietäten wie etwa zwischen Dialekt und Standardsprache oder zwischen Fach- und Umgangssprache wechseln und unterschiedliche Sprachregister einsetzen, so handelt es sich um ‚innere bzw. interne Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Wandruszka 1979).

Die durch innere und äußere Mehrsprachigkeit geprägten individuellen Sprachrepertoires (= ‚individuelle‘ Mehrsprachigkeit) stehen in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen Kommunikationssituationen, Gesprächspartner:innen und Themen. Abhängig davon, wo, mit wem und worüber sich Mehrsprachige unterhalten, setzen sie bestimmte Sprachen, Varietäten und Register gezielt ein. Sprachkompetente Jugendliche werden beispielsweise ein bildungssprachliches Register und fachsprachliche Terminologie für ein Referat einsetzen und zur vorbereitenden Recherche ggf. auch andere bekannte Sprachen heranziehen. Im Freundeskreis werden viele von ihnen hingegen in dialektal gefärbter Jugendsprache kommunizieren, mit Eltern und Großeltern in den jeweiligen Familiensprachen, die nicht unbedingt den Sprachen der Wohnorte entsprechen müssen. Für die Kommunikation innerhalb zunehmend internationaler werdender Bekanntenkreise können wechselseitig vertraute Sprachen ebenso eingesetzt werden wie Englisch als Lingua Franca (ELF).

Dem steht die Verwendung von mehreren Sprachen auf der Basis von geographischen oder sozio-politischen Gründen gegenüber. Diese ‚gesellschaftliche bzw. territoriale‘ sowie ‚institutionelle Mehrsprachigkeit‘ ist durch die verschiedenen Orte, Situationen und Kontexte geprägt, in denen mehrere Sprachen in Kontakt und Austausch treten, oder sich relativ klar auf Territorien und soziale Gruppen aufteilen. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit kann, aber muss sich daher keinesfalls in individueller Mehrsprachigkeit manifestieren.

2.1.2 Potential von Mehrsprachigkeit

Sprache ist Teil unseres Alltags. Wir nutzen sie, um mit anderen zu kommunizieren, unsere Gedanken und Gefühle mitzuteilen, uns mit Kulturen oder gesellschaftlichen Gruppen zu identifizieren und die Welt um uns herum zu verstehen. Für viele Menschen gehört zum sprachlichen Umfeld nicht nur eine Sprache, sondern zwei oder mehr. Tatsächlich ist der Großteil der europäischen Bevölkerung zwei- oder mehrsprachig (European Commission 2024). In der europäischen Union spielt die Förderung von Mehrsprachigkeit daher eine zentrale Rolle, um die Mobilität und den sozialen Zusammenhalt ihrer Bürger:innen mit unterschiedlichem ethnischen, kulturellen und sprachlichen Hintergrund sicherzustellen (Europäische Kommission 2008: 4)

Über kommunikationsbezogene Vorteile hinaus sind mittlerweile weitere Vorteile individueller Mehrsprachigkeit belegt. Als gut abgesichert können Vorteile im Bereich der metasprachlichen Bewusstheit und der Sprachlernfähigkeiten gelten (vgl. u.a. Bialystok 2005). Zudem konnten – wenn auch nicht abschließend – positive neurophysiologische Wirkungen von Mehrsprachigkeit in Bezug auf eine effizientere Sprachverarbeitung nachgewiesen werden. Diese deuten darauf hin, dass mehrsprachige Menschen für die Bewältigung identischer kognitiver Aufgaben weniger Anstrengung aufbringen müssen als einsprachige, was durch bildgebende Verfahren zur Aktivität von Hirnarealen bei Personen, die eine dritte oder weitere Sprache in formellen oder informellen Kontexten erworben haben, bestätigt werden konnte - bei früh mehrsprachigen Personen in besonders ausgeprägtem Ausmaß (vgl. Franceschini 2002: 52, 58).

Mehrsprachigkeit scheint auch exekutive Funktionen zu begünstigen, die sich bereits in der Kindheit entwickeln. Die empirische Evidenzlage ist teilweise umstritten, jedoch deuten Studien auf höhere Schnelligkeit und Flexibilität beim Wechsel von einer Aufgabe zur nächsten hin (kognitive Flexibilität). Auch Inhibitionsfähigkeit, die Aufmerksamkeitssteuerung durch Unterdrückung von Ablenkungen ermöglicht, scheint begünstigt, was insgesamt die Problemlösefähigkeit, abstraktes Denken, Hypothesenbildung und Kreativität stärkt (Bialystok & Craik 2010: 20-22).

Plausibel erscheint zudem, dass mehrsprachige Kinder über ein sehr ausgeprägtes episodisches Gedächtnis verfügen, in dem Gefühle, Erfahrungen und Orte gespeichert sind, sowie über ein im Vergleich zu einsprachigen Kindern größeres semantisches Gedächtnis, in dem

(mehrkulturelle) Konzepte für ein besseres Verständnis episodischer Erlebnisse verankert sind (European Commission 2009: 6-9). Aus sprachlich-pragmatischer Perspektive kompensiert dies nicht nur einen potentiell kleineren Wortschatz in den involvierten Einzelsprachen, sondern kann in einer differenzierteren Sicht auf die Welt resultieren, was zu flexiblem, kontextsensitivem und situationsadäquatem Handeln befähigt, das die kommunikativen Bedürfnisse anderer Menschen einbezieht und berücksichtigt (European Commission 2009: 6, 9). Die erweiterten Kommunikationsfähigkeiten als Basis für einen gedeihlichen interkulturellen Dialog und damit einhergehende Karrierechancen in der heutigen globalisierten Berufs- und Wirtschaftswelt sind somit nicht die einzigen Vorteile mehrsprachiger Menschen.

2.1.3 Perspektiven und Herausforderungen für die Schule

Während das Beherrschen mehrerer Sprachen in der Öffentlichkeit Anerkennung findet und von Politik und Wirtschaft gefordert wird, treffen mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schule oft auf Schwierigkeiten und Vorurteile. In diesem Zusammenhang scheinen unterschiedliche Sprachkonstellationen auch unterschiedliche Wertungen zu erfahren. Ebenso können Lehrkräfte, die für monolinguale Unterrichtskonzepte ausgebildet werden, an ihre Grenzen stoßen. So zeigen Studien zu schulischen Kontexten nach wie vor Einsprachigkeit als implizit vorausgesetzte Norm (Gogolin 2013) sowie eine Diskrepanz zwischen den sprachpolitischen Forderungen nach einer Valorisierung von Mehrsprachigkeit und der praktischen Umsetzung im Unterricht (vgl. u.a. Bredthauer 2018 für Deutschland und Rückl 2018 für Österreich), die sich auf wenige schulisch geförderte Sprachen beschränkt. Auch die Eurobarometerumfragen lassen zwar auf hohe Zustimmung zur Förderung von Mehrsprachigkeit schließen, die Werte zur aktiven Sprachbeherrschung liegen hingegen deutlich darunter, wobei sich im Vergleich zu den Jahren 2006 und 2012 nur bescheidene Zuwachsraten zeigen (European Commission 2024). So geben insgesamt 59% der Europäer:innen an, sich in mindestens einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache unterhalten zu können (in der Kohorte der Jugendlichen sind es 79%), 28% können sich in mindestens zwei anderen Sprachen unterhalten (im Vergleich zu 39% der Jugendlichen) und 11% in mindestens drei weiteren Sprachen (im Vergleich zu 15% der Jugendlichen) (ibid., siehe auch die nachfolgende Abbildung 1).

3 OUT OF 5 EUROPEANS CAN HAVE A CONVERSATION IN AT LEAST ONE OTHER LANGUAGE THAN THEIR MOTHER TONGUE, RISING TO 4 OUT OF 5 AMONGST YOUNG PEOPLE...

■ ALL EUROPEANS ■ EUROPEAN YOUTH (15-24 YEAR OLDS)

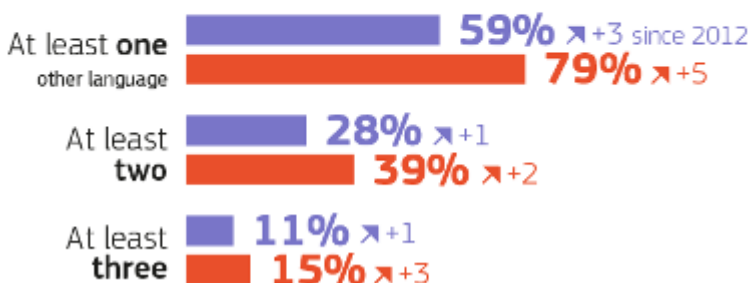


Abb. 1: Beherrschung weiterer Sprachen neben der L1 in Europa

Das sogenannte Barcelona-Ziel sieht den Erwerb von zwei Sprachen zusätzlich zur Erstsprache vor (European Commission 2012: 13, 30). Dass hier insbesondere auch die durch individuelle Sprachbiographien mitgebrachten Sprachen stärker einbezogen und berücksichtigt werden sollten, legen auch die Ergebnisse und Empfehlungen des *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (Council of Europe 2007: 24) nahe:

[...] manner of teaching, not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire, to emphasise its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages. Plurilingual education also aims to increase understanding of the social and cultural value of linguistic diversity in order to ensure linguistic goodwill and to develop intercultural competence. (ibid., 116)

Die erwähnte *plurilingual education* erfordert mehrsprachigkeitsfördernde didaktische Ansätze, die auf sprachenübergreifende Aktivierung und Vernetzung individueller Ressourcen und Dispositionen von Schüler:innen abzielen (vgl. Meißner 2017), um mehrsprachige Handlungskompetenz gezielt und nachhaltig zu

fördern. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, schrittweise verschiedene Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, auf verschiedenen Ebenen und für verschiedene Funktionen zu erwerben und zu nutzen. Damit in der schulischen Ausbildungssituation, die sich grundsätzlich in beschränktem Maße mit anderen Sprachen als Englisch auseinandersetzt, individuelle Mehrsprachigkeit als Ressource genutzt werden kann, sind Bildungskonzepte erforderlich, die alle Sprachen einbeziehen, wertschätzen und fördern. Gesamtsprachenkonzepte, die den Paradigmenwechsel vom additiven Spracherwerb zum integrativen Aufbau mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenz konsequent umsetzen, liegen seit geraumer Zeit vor (vgl. u.a. das Gesamtsprachencurriculum [GSC, Hufeisen 2011] und das Curriculum Mehrsprachigkeit [CM, Reich & Krumm 2013]). Diese verstehen sich als Inspirationsquellen zur Gestaltung schulischer Curricula und zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien.

Auch mehrsprachigkeitsfördernde Unterrichtskonzepte liegen bereits vor. Sie zielen vor allem darauf ab, zwischensprachlichen Transfer anzuregen und Erwerbsstrategien zu vermitteln, um ein vertieftes Sprachbewusstsein auf lexikalischer und semantischer, morphologischer und syntaktischer sowie auf pragmatischer und textueller Ebene von Anfang an im Rahmen der sprachlichen Bildung aufzubauen. Dazu kommt die Förderung mentaler Eigentätigkeit der Schüler:innen durch kognitiv anregende, hypothesengeleitete und sprachenvergleichende Aufgaben. Ihr Vorwissen und ihre eigene sprachliche wie kulturelle Lebenswelt sind dabei wertvolle Ressourcen, die wertgeschätzt und ausgebaut werden sollten (vgl. Meißner 2017). Hinzu kommt eine starke Inhaltsorientierung durch Texte, die Situationen und Probleme aus der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswirklichkeit der Lernenden thematisieren und gleichzeitig an Fachinhalte anknüpfen, die den Lernenden aus anderen Unterrichtsfächern vertraut sind (Meißner 2017). Insofern erfordern mehrsprachige Ansätze keine grundlegende Neuausrichtung des derzeit dominierenden neokommunikativen Unterrichts, sondern erweitern und schärfen die mit der Einführung des GER geforderte Kompetenz-, Lerner- und Handlungsorientierung durch systematisch sprachübergreifendes Erarbeiten und Reflektieren. Sie sind als Beitrag zur „Optimierung des Sprachunterrichts [...] im Sinne einer gegenseitigen Bereicherung und einer interdisziplinären Vernetzung“ zu sehen (Manno 2011: 9).

2.2 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

Die Haltungen und Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften gegenüber der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext spielen eine zentrale Rolle im Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen. Daher widmet sich ein Modul des Fortbildungszykluses diesem Thema.

2.2.1 Bildungspolitischer Kontext

In den letzten Jahrzehnten hat Europa einen großen Zustrom von Migrant:innen aus verschiedenen Herkunftsländern erlebt, was zu einer sprachlich und kulturell heterogenen Schüler:innenschaft in den Klassenzimmern des Kontinents geführt hat: In Deutschland haben 40% der 6- bis 10-Jährigen einen Migrationshintergrund; 72% dieser Kinder sind in Deutschland geboren und haben ein im Ausland geborenes Elternteil; jedes fünfte Kind spricht zu Hause eine andere Sprache als Deutsch (Bildungsbericht 2022).

Die drastische Transformation der Schüler:innenpopulation bedeutet auch eine Transformation der Rolle der Lehrkräfte bei der Bildung und Integration von mehrsprachigen Schüler:innen in ganz Europa. Um die (Sprach-)Bedürfnisse zu erfüllen und das volle Potenzial einer sprachlich und kulturell vielfältigen Schüler:innenschaft auszuschöpfen, müssen Lehrkräfte neue methodisch-didaktische Fähigkeiten, aber auch eine möglicherweise veränderte Haltung dieser Heterogenität gegenüber einnehmen (Witte 2017). Die Überzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit sind besonders wichtig, da sie das Verhalten im Klassenzimmer beeinflussen, wie z.B. die Auswahl geeigneter Lehrmethoden und -materialien, die Implementierung von Unterstützungsstrategien und die Wertschätzung bzw. Förderung von Mehrsprachigkeit durch den Einbezug der Erstsprachen der mehrsprachigen Schüler:innen in den Unterricht. Laut dem COACTIV-Modell von Baumert & Kunter zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist es nicht ausschließlich das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen, das für einen effektiven Unterricht entscheidend ist, wie lange angenommen wurde, sondern auch „Überzeugungen“ und „Werthaltungen“ (Baumert & Kunter 2011).

2.2.2 Definitorische Abklärung und empirische Befunde

Obwohl einige theoretische Fragen bezüglich Haltungen und Überzeugungen weiterhin unklar (z.B. fehlt nach wie vor eine Definition des Konstrukts) und kontrovers sind (z.B. sind Überzeugungen bewusst oder unbewusst; sind sie stabil oder veränderbar?), besteht ein

allgemeiner Konsens über einige wesentliche Aspekte von Überzeugungen von Lehrkräften: Sie sollen 1) subjektiver Natur sein, hauptsächlich geformt durch die Erfahrungen, die Lehrkräfte innerhalb des Schulsystems gemacht haben – als Lehrkräfte sowie als (ehemalige) Schüler:innen; 2) einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Bewertung von Unterrichtssituationen und auf die Entscheidungen bzw. die Entscheidungsfindung der Lehrkräfte haben (Reusser & Pauli 2014).

Obwohl die Überzeugungen von Lehrkräften im deutschen Schulkontext seit einiger Zeit untersucht werden, haben nur wenige Studien die Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit beleuchtet. Gogolins Ergebnisse sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Sie argumentiert, dass tief verwurzelte einsprachige Überzeugungen seit fast zwei Jahrhunderten im deutschen Schulsystem existieren und dass diese auf soziopolitische Veränderungen zurückzuführen sind, die durch die Prozesse der Nationenbildung initiiert wurden (Gogolin 2013). Basierend auf den Ergebnissen ihrer Umfrage mit 185 Lehrkräften hat sie den Begriff „monolingualer Habitus“ geprägt. Dieser Begriff beschreibt den einsprachigen Fokus der (Sprach-)Bildung im deutschen Schulkontext in Bezug auf Richtlinien, Lehrpläne und Didaktik, dem ihre Teilnehmenden überwiegend in ihren täglichen Routinen trotz des Unterrichtens in sprachlich vielfältigen Klassenzimmern folgten. Gleichzeitig problematisiert der Begriff die einsprachige Voreingenommenheit in Zeiten globaler Migrationsprozesse.

Eine Reihe von Studien aus Deutschland und dem internationalen Kontext haben gezeigt, dass Fortbildungen im Bereich Mehrsprachigkeit die Überzeugungen der Lehrkräfte beeinflussen: So stellten Pohlmann-Rother et al. (2023) fest, dass nur Grundschullehrkräfte, die viel Zeit in ihre Ausbildung zur Mehrsprachigkeit investierten, positivere Überzeugungen zeigten.

2.2.3 Schulische und gesellschaftliche Konsequenzen der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit durch Lehrkräfte

Eine Studie aus Flandern/Belgien untermauert (Pulinx et al. 2015), dass Überzeugungen langfristig Schüler:innenleistungen beeinflussen. Mit Hilfe eines innovativen Sets von acht Aussagen (der sogenannten

„Monolingualism Scale“⁵¹), die von den Teilnehmenden bewertet wurden, untersuchten die Autor:innen die Überzeugungen von Sekundarlehrkräften zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte in dieser Stichprobe (n = 775) besonders ausgeprägte einsprachige Überzeugungen haben, wie ihre Antworten belegen: Auf einer Skala von 1-5, wobei 1 die am meisten einsprachig orientierte und 5 die am meisten mehrsprachig orientierte Überzeugung ist, hatten die Lehrkräfte im Durchschnitt 3,74 Punkte (SD = .06). Die Antworten auf die einzelnen Items zeigten z.B., dass nur 12% zustimmten, dass den Schüler:innen angeboten werden sollte, ihre Erstsprachen in der Schule zu lernen, und fast 30% gaben an, dass Schüler:innen bestraft werden sollten, wenn sie ihre Herkunftssprachen in der Schule verwenden. Weitere detaillierte Analysen zeigten, dass männliche Lehrkräfte mehr einsprachige Überzeugungen zeigten als weibliche Lehrkräfte.

Diese Ergebnisse gewannen an Bedeutung angesichts einer weiteren (neuen) Erkenntnis: Je ausgeprägter die einsprachigen Überzeugungen der Lehrkräfte waren, desto geringer waren ihre Erwartungen an ihre Schüler:innen. Wie die Autor:innen betonen, wird dieser Befund (d.h. ein negativer Zusammenhang zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und ihren Erwartungen an die Schüler) besonders relevant im Hinblick auf frühere Forschungsergebnisse, die einen positiven Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und der Schüler:innenleistung gezeigt haben. Wenn Lehrkräfte also weitgehend einsprachige Haltungen haben, wird dies zwangsläufig negative Auswirkungen auf die Leistungen ihrer mehrsprachigen Schüler:innen haben. Kurzfristig wird dies wahrscheinlich zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen (z.B. bei der Benotung der Schüler:innen durch Lehrkräfte). Langfristig könnten dadurch auch die Teilhabechancen der mehrsprachigen Schüler:innen an der Gesellschaft in vielerlei Hinsicht gemindert werden (z.B. Beschäftigungsaussichten, soziale Integration, politische Teilhabe).

Da gerade Fortbildungen einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer haben, wird in Kap. 3.2 das Fortbildungsmodul 2 skizziert, das Lehrkräfte insbesondere zur Reflexion ihrer eigenen Haltung anregen soll.

⁵¹ Von Ekinci & Rinker (in Begutachtung) umbenannt in „Multilingualism Scale“.

2.3 Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht: translinguales Lernen und sprachübergreifende Literalisierung in mehreren Sprachen

Die pädagogische Umsetzung mehrsprachiger Ansätze in multilingualen und multikulturellen Lernkontexten hat in den letzten Jahren an Zugkraft gewonnen, was sich unter anderem darin zeigt, dass der 2018 erschienene Begleitband zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) (Europarat 2018) explizit neue, zusätzliche Skalen zur mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz enthält. In Anlehnung an die ‚multilinguale Wende‘ (*multilingual turn*) (May 2013) in der Sprachpädagogik sollte der Unterricht in mehrsprachigen Klassen nicht nur als monolinguale Vermittlung von Wissen über ein standardsprachliches System verstanden werden, sondern auch das sprachübergreifende Lehren und Lernen von mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen umfassen.

2.3.1 Translanguaging: eine entscheidende Wende in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Zahlreiche Forschungen im Bereich der Sozio-, Neuro- und Psycholinguistik (u.a. Bialystok 2005) haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, Charakteristika des Sprachgebrauchs und Spracherwerbs zwei- und mehrsprachiger Lernender zu identifizieren, deren sprachliches Repertoire einem dynamischen Kontinuum gleicht (García & Li 2014). In Anlehnung an die Definition von García & Li werden heute die idiolektalen Ausdrucksformen dieses Kontinuums in der Mehrsprachigkeitsforschung als *translanguaging* bezeichnet: „Für uns bezeichnen *translanguaging*s multiple diskursive Praktiken, die Zweisprachige nutzen, um ihren zweisprachigen Welten Sinn zu verleihen“ (2014: 45, Übersetzung durch die Autorinnen dieses Beitrags). Daher wird *translanguaging* von translingualen Strategien wie Sprachmischung und Sprachwechsel (*code-mixing* und *code-switching*) begleitet, die von mehrsprachigen Lernenden flexibel und kontextbezogen für eine erfolgreiche Kommunikation eingesetzt werden.

Sowohl das Konzept als auch die sprachliche Praxis des *translanguaging*s führen zu einem Perspektivenwechsel und zur Entwicklung neuer pädagogischer Ansätze für mehrsprachige Klassen. So bestätigt der kanadische Forscher Jim Cummins, dass

dieses Konzept die Tatsache unterstreicht, dass es keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen Zweisprachiger gibt. Dies führt unter anderem zu der pädagogischen Konsequenz, dass nicht mehr

das Unterrichten zweier getrennter und autonomer sprachlicher Systeme im Vordergrund steht, sondern eine Mehrheit von flexiblen Unterrichtsformen, die Lernstrategien wie die Nutzung der Schriftsprachkompetenzen in der ersten Sprache als Sprungbrett zum Schriftspracherwerb in der zweiten Sprache mit einschließen, sowie eine strategische Nutzung des Sprachwechsels durch Lehrer:innen und Schüler:innen, begleitet von Unterrichtsstrategien, die sich auf die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden stützen. (Cummins 2016: 540, Übersetzung durch die Autorinnen dieses Beitrags).

Die konkrete pädagogische Anwendung des *translanguaging*-Konzepts im zwei- und mehrsprachigen Unterricht erfordert das Erforschen integrierter, transversaler und sprachübergreifender Unterrichtsformen – ganz besonders im Bereich des Erwerbs von Mehrschriftlichkeit, wo theoretisch auf Cummins' Hypothese der sprachlichen Interdependenz (*Linguistic Interdependence Hypothesis*) (Cummins 2007) aufgebaut werden kann.

2.3.2 Mehrsprachige und sprachübergreifende Literalisierung

Angelehnt an die angloamerikanische Forschung hat die Untersuchung schriftsprachlicher Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewonnen: Mehrsprachigkeit wird nun im engen Zusammenhang mit Mehrschriftlichkeit erforscht, worunter „die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten eines Individuums im Umgang mit zwei [oder mehr] verschiedenen Schriftsprachen verstanden werden“ (Böhmer 2016: 135). Schriftlichkeit gewinnt im mehrsprachigen Bildungskontext eine umso größere Bedeutung, da ihre verschiedenen Aspekte, die nach Maas (2010) als situativ (formell-öffentlicher Bezug), kognitiv (Erarbeitungsprozess des Redigierens), kommunikativ (dekontextualisierte, textgenormte Kommunikation), strukturell (Fokus auf eine sprachlich elaborierte Form) und medial (symbolische Repräsentation durch Schriftzeichen) definiert werden können, in zwei bzw. mehreren Sprachen erworben und praktiziert werden müssen.

Als sprachübergreifende Unterrichtsstrategien, die den bewussten Erwerb von interlingualen Transferstrategien seitens der Lernenden miteinschließen, werden pädagogische Ansätze bezeichnet, die das Sprachbewusstsein (*language awareness*) und die metasprachlichen Kompetenzen (*metalinguistic competence*) mehrsprachiger Schüler durch die Förderung ihrer gesamtsprachlichen Fähigkeiten gezielt erhöhen (Hartmann 2020) und ihre mehrsprachige Kreativität besonders auch im

schriftsprachlichen Bereich zur Entfaltung bringen. Bestenfalls sollen translinguale Unterrichtsstrategien vor allem zur Entwicklung einer erfüllten bilingualen bzw. multilingualen Identität führen (García & Li 2014).

Bei der zwei- oder mehrsprachigen Literalisierung können die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Lernender von einer Sprache in eine andere übertragen werden oder sich sogar gegenseitig bereichern, sodass mehrsprachige Kompetenzen als Ressource für den Erwerb von Multiliteralität genutzt werden können. Die Artikelsammlung *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (Rosenberg & Schroeder 2016) untersucht hierzu das Potential eines gegenseitigen Ausbaus beider Sprachen bilingualer Lernender, indem sie sich auf die Schriftlichkeit fokussiert. Da sich die vorgestellten Studien hauptsächlich mit den Textkompetenzen von mehrsprachigen Lernenden mit Migrationshintergrund in der deutschen Schulsprache beschäftigen, führt die untersuchte Fragestellung, wie und unter welcher Bedingung Zwei- oder Mehrsprachigkeit als eine Ressource für den Erwerb von Schriftlichkeit in der schulischen Zweitsprache betrachtet werden kann, zu folgenden Feststellungen (Rosenberg & Schroeder 2016: vi-vii): (1) Einen entscheidenden Einfluss hat die textuelle Literalisierung im familiären Milieu, die bestenfalls zu Leselust führen kann, was eine Gewöhnung an konzeptionelle Schriftlichkeit mit sich bringt; (2) konzeptionell schriftliche Textkompetenzen sind im Allgemeinen in der Schulsprache weiter ausgeprägt als in der familiären Erstsprache; (3) rezeptive und produktive Textkompetenzen greifen auf die gesamten sprachlichen Ressourcen der Lernenden zurück; (4) eine institutionelle Anerkennung und Förderung der mehrsprachigen schriftsprachlichen Entwicklung im schulischen Kontext führt bei zweisprachigen Kindern zum Ausbau von Sprachbewusstsein und sprachlichem Selbstbewusstsein.

2.3.3 Kreative translinguale Ansätze zur Förderung der Mehrschriftlichkeit

Die Einführung des Konzepts des *translanguaging* im Zusammenhang mit dem Erwerb mehrsprachiger und mehrschriftlicher Kompetenzen basiert auf dem Postulat, dass Sprachen nicht als getrennte Einheiten betrachtet werden, sondern vielmehr als ein Kontinuum gesamtsprachlicher Ressourcen, die den Lernenden zur Verfügung stehen und die sie aktiv in den Unterricht einbringen sollten. Die Einführung translingualer Unterrichtsstrategien, die die gesamtsprachlichen

Kompetenzen der Lernenden einbeziehen und fördern (Hartmann 2020), kann hierbei mehrsprachigen Lernenden die Möglichkeit geben, mit allen ihnen zur Verfügung stehenden 'bedeutungsgenerierenden Ressourcen' (*meaning-making resources*) (García & Li 2014, 80) zu experimentieren. So können interlinguale Transferstrategien entwickelt werden, die den Erwerb mehrerer Sprachen – im Sinne der *Dual Iceberg Theory* von Jim Cummins (1981) – unterstützen und erleichtern. Die Theorie des doppelten Eisbergs von Jim Cummins besagt, dass die Sprachkompetenz in der Erst- und in der Zweitsprache auf einer gemeinsamen kognitiven Basis beruht, die unter der Oberfläche verborgen ist. Während die sichtbaren sprachlichen Fertigkeiten (wie Sprechen und Schreiben) von Sprache zu Sprache unterschiedlich sein können, teilen beide Sprachen tiefer liegende kognitive und akademische Fähigkeiten, die das Erlernen der zweiten Sprache erleichtern. Die gemeinsame Basis oder *common underlying proficiency* muss daher ausgebaut werden, um das sprachenübergreifende Lernen zu fördern. Die pädagogische Einbeziehung multilingualer Medien und Unterrichtsmaterialien kreiert hierbei einen '*translanguaging-Raum*' (*translanguaging space*) (Li 2011), in dem multilinguale Lernende alle sprachlichen Ressourcen, die sie besitzen, auf kreative Weise nutzen können.

Um die mehrsprachlichen und mehrschriftlichen Kompetenzen der Lernenden optimal zu fördern, sollte nicht nur die mündliche, sondern auch die schriftliche Produktion der Lernenden in einem mehrsprachigkeitsoffenen bzw. mehrsprachigkeitsorientierten Kontext stattfinden. Doch obwohl das kreative Praktizieren plurilingualer Schreibpraktiken in der Forschung bereits als eine erfolgreiche pädagogische Strategie zur Förderung der Mehrschriftlichkeit anerkannt wurde (Hartmann 2020), entbehrt die Integration mehrerer Sprachen in den kreativen Schreibprozess und in das Erlernen von Lesen und Schreiben in zwei oder mehr Sprachen weiterhin jeglicher offiziellen Legitimität, da in mehrsprachigen Klassen bzw. zweisprachigen Schulsystemen weiterhin eine monolinguale Sprachnorm dominiert:

Die leitenden Ansätze, die mehrsprachige Schriftlichkeit untersuchen, wurden durch eine monolinguale Vorstellung von Sprache gebremst. Diese begreift die Schriftlichkeit als einen unidirektionalen Kompetenzerwerb und vermeidet so, dass wir die Ressourcen, die Mehrsprachige für ihre Textproduktion bereitstellen, voll und ganz verstehen. (Canagarajah 2006, 589, Übersetzung durch die Autorinnen dieses Beitrags)

Mehrsprachige Kinderliteratur, die einen translingualen sowie multimodalen Leseprozess initiiert, stellt ein bereicherndes pädagogisches Medium für den Erwerb von mehrsprachiger Literarität und Literalität dar. Die didaktische Auseinandersetzung mit mehrsprachiger Kinderliteratur und deren experimentelle Erforschung im Kontext der Lehreraus- und -fortbildung (Hartmann 2023) spielt daher eine wesentliche Rolle für die professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften. Die Entdeckung der pädagogischen Potentiale mehrsprachiger Bilderbücher, die sprachliche Mediation, metasprachliche Kompetenzen und mehrsprachige Literalisierung auf vielfältige Weise fördern können, kann Lehrkräfte dazu bewegen, neue pädagogische Ansätze für die Literalisierung und Literarisierung mehrsprachiger Lernender zu entwickeln, die literarische und ästhetisch-performative (Mentz & Fleiner 2018) Perspektiven kombinieren. Kreative translinguale Projekte, wie z.B. die im Rahmen des hier vorgestellten Erasmus+-Projekts ‚Sprache Macht Europa‘ entstandenen Transmedia-Kreationen *Fabelhaft-Fabuleux*⁵² und *An der Grenze – À la frontière* (vgl. Gredel & Hartmann in diesem Band), bieten eine hervorragende Möglichkeit, die mehrsprachigen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften und multilingualen Lernenden zu fördern und sichtbar zu machen. Der aktuelle Forschungsstand belegt, dass sprachenübergreifendes Lernen mit kreativen Ansätzen mehrsprachige Kompetenzen als Ressource für eine sprachenübergreifende mehrsprachige Literalisierung wirken lässt.

3. Mehrsprachigkeit und Diversitätsorientierung in der Lehrkräftefortbildung: konzeptionelle und pädagogische Umsetzung und erste Pilotierungsergebnisse

Wenn Lehrende den Lernraum Schule mehrsprachigkeits- und diversitätsorientiert mitgestalten möchten, müssen sie zunächst selbst über das nötige Wissen zu Mehrsprachigkeit verfügen und für sprachlich-kulturelle Besonderheiten sensibilisiert werden. Dazu sind Vorschläge für ein strategisches Vorgehen auf Schulebene und für Fortbildungsmöglichkeiten erforderlich, in denen die schulischen Akteur:innen wissenschaftlich fundiert und praxisnah Mehrkulturalitäts- und Mehrsprachigkeitskompetenzen erwerben sowie Strategien kennenlernen und erproben können. Damit soll ein professioneller

⁵² Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=IKKULhsZits>.

Umgang mit Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit im Klassenraum und darüber hinaus gefördert werden.

Die Weiterbildung der Lehrpersonen soll zu einem konstruktiven Austausch führen und kann in einen gesamtschulischen Entwicklungsprozess eingebettet sein, der eine Verknüpfung der sozialen, schulorganisatorischen, didaktischen und persönlichen Ebenen im Rahmen einer interkulturell offenen Schule ermöglicht. Für den professionell(er)en Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität wurden in dem hier vorgestellten pilotierten Fortbildungszyklus modulare Fortbildungseinheiten zu vier verschiedenen thematischen Bereichen gestaltet, in denen jeweils (interaktive) Aktivierungsaufgaben, Videoinputs und (interaktive) Reflexionsaktivitäten in zwei bis drei thematischen Gruppen zu folgenden Modulen kombiniert werden: ‚Was ist und was kann Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 1), ‚Wie sehen wir Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 2), ‚Wie nutzen wir Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 3) und ‚Wie leben wir Mehrsprachigkeit?‘ (Modul 4). In modulspezifischen Handreichungen werden Angaben zu Themen und Unterlagen sowie zu Arbeitsformen und Zeitbedarf knapp zusammengefasst und kommentiert. Die konzeptionell-pädagogische Umsetzung und ersten Ergebnisse der an vier Nachmittagen an einer Grundschule durchgeführten Pilotierung mit zwanzig Lehrkräften werden im Folgenden skizziert. Die auf der Basis der Pilotierungsergebnisse überarbeiteten Module werden auf der Projekt-Webseite unter <https://linguacreativa.eu/> abrufbar sein und können – wie eingangs erwähnt – sowohl individuell als auch mit Gruppen durchgeführt werden.

3.1 Was ist und was kann Mehrsprachigkeit? (Modul 1)

In diesem einführenden, etwa zweistündigen Modul wird Grundwissen zu Mehrsprachigkeit in drei thematischen Untergruppen erarbeitet (M1). Die Einstiegsaktivität zur Frage „Was ist Mehrsprachigkeit?“ (M1.1, vgl. Abschnitt 2.1.1) sensibilisiert zunächst für die eigene Mehrsprachigkeit und die Facetten, die sie in unterschiedlichen Kontexten annimmt. Der Einfluss involvierter Personen und Gesprächsthemen auf die Sprachennutzung kann anhand einer Kreisgrafik (Pribyl-Resch et al. 2021: 7) systematisiert und reflektiert werden. Im Anschluss werden die wichtigsten theoretischen Grundlagen mittels Kurzvideo eingeführt und anhand eines Faktenchecks gefestigt. Die Erstellung eigener Sprach(lern)biographien wird durch kreative Beispiele und Reflexionsfragen angeleitet und bildet das Bindeglied zur

Thematisierung vielfältiger Aspekte von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht.

Dauer, Umfang und Inhalt dieser Aktivitäten wurden in der Pilotierung an den Projektschulen als angemessen eingeschätzt. Der Theorieinput in Verbindung mit den Festigungsaktivitäten wurde als hilfreich bewertet, die einleitende und abschließende Selbstreflexion und insbesondere der diesbezügliche Austausch im Kollegium wurden nicht nur als wirksam und interessant empfunden, sondern als „Augenöffner“, welche positive gruppenspezifische Prozesse im Kollegium auslösen können, wenn es darum geht, Aspekte der Mehrsprachigkeit gemeinsam in den Schulalltag zu integrieren.

Im zweiten Abschnitt zur Frage „Was kann Mehrsprachigkeit?“ (M1.2, vgl. Abschnitt 2.1.2) wird die Einführung wesentlicher theoretischer Basisinformationen durch eine Reflexion zu pointierten Aussagen über Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit vorbereitet. Der Theorieinput liefert dabei konkrete theoriebasierte Argumente und wird anhand offener Fragen reflektiert, die auch den eigenen Unterricht einbeziehen.

Auch zu diesem Abschnitt war die Zustimmung in Bezug auf Interesse und Relevanz grundsätzlich sehr hoch. Allerdings hätten die Lehrpersonen einen praxisbezogenen Reflexionsanstoß bevorzugt und beurteilten die Reflexion der Zitate als eher zeitaufwändig und komplex. Obwohl der Theorieinput selbst als „inspirierend“ bezeichnet wurde und die Anschlussaktivität nicht nur als geeignet zur Vertiefung des Videoinputs, sondern auch als guter Übergang zur Umsetzung in der Praxis bewertet wurde, zeichnet sich ab, dass mehr konkrete Umsetzungstipps für die Praxis erwünscht wären.

Der dritte und letzte Abschnitt widmet sich dem Thema „Was ist und was kann Mehrsprachigkeit in der Schule?“ (M1.3, vgl. Abschnitt 2.1.3). Hier sind Reflexionsfragen zur Rolle der Mehrsprachigkeit in der eigenen Unterrichtsrealität und zu sich daraus ergebenden Chancen, Herausforderungen und Schwierigkeiten zentral. Theoretische Grundlagen sollen durch die Analyse der schulspezifischen Lehrpläne konkretisiert werden, wobei eine Stichwortrecherche zu den Begriffen ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚Vielfalt‘ und ‚Herkunftssprache(n)‘ sowie ihrer Verortung und Erläuterung angeregt wird, um Erkenntnisse für einen lehrplanadäquaten Umgang mit Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht daraus abzuleiten.

Während die reflexive Einstiegsaktivität von den Lehrpersonen als hoch relevant und interessant eingestuft wurde, gab es in Bezug auf den Videoinput, der als insgesamt interessant und inspirierend beurteilt wurde, Kürzungswünsche bei den Ausführungen zu den europäischen Bildungszielen. Bildungspolitische Dokumente scheinen auch dann kein hohes Interesse generieren zu können, wenn sie sich auf den schulspezifischen Kontext beziehen. So wurde die Analyse der schulischen Lehrpläne hinsichtlich der Umsetzung von Mehrsprachigkeit als zu theoretisch empfunden. Angeregt wurde hingegen ein weiterer Gedanken- und Ideenaustausch zur konkreten Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit in alltäglichen Situationen des Schullebens anhand von Unterrichtsbeispielen und Erfahrungsberichten aus den eigenen Klassen.

3.2 Wie sehen wir Mehrsprachigkeit? (Modul 2)

Um die Überzeugungen von Lehrkräften geht es im zweiten Modul der Fortbildungsreihe. Das Modul (M2) ist in zwei Teile gegliedert: M2.1: „Die eigene Sicht auf Mehrsprachigkeit“ und M2.2 „Die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext“. Während der erste Teil die Exploration der eigenen Haltung (z.B. durch die Diskussion vom Umgang mit spezifischen Situationen im Alltag, wie dem Gebrauch der Herkunftssprachen oder auch des Dialekts im Unterricht) sowie der Haltungen und Überzeugungen von Lehrkräften aus diversen Studien in Europa adressiert, bietet der zweite Teil konkrete Anregungen aus der und für die schulische(n) Praxis. Am Ende werden auf einem Padlet (oder anderen digitalen, kollaborativen Tool) Ideen aus dem eigenen Unterricht oder aus der Schule zusammengetragen und interaktiv vorgestellt.

Exemplarisch soll hier ein Baustein des ersten Teils des Moduls (M2.1) vertieft vorgestellt werden. Zum Einstieg in das Modul füllen die Lehrkräfte einen kurzen Fragebogen aus, der die in Pulinx et al. (2015) enthaltenen Aussagen wie folgende enthält: „Die Schule sollte mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen dazu verpflichten, in der Schule ausschließlich Deutsch zu gebrauchen“, „Die Schulbibliothek sollte neben Büchern in deutscher Sprache auch Bücher in den Herkunftssprachen der mehrsprachig aufwachsenden Schüler:innen enthalten.“ Die Aussagen sollen auf einer Skala der Zustimmung (1-5) beurteilt werden. Im Anschluss können die Lehrkräfte selbst ihren Wert auf der „Multilingualism Scale“ errechnen. Danach hören die Lehrkräfte ein Interview (Audio) mit einer Grundschullehrkraft, die ihre Einstellungen bezüglich der acht Aussagen darlegt und die Lehrkräfte

erhalten dann die Möglichkeit, ihre eigenen Einstellungen und Überzeugungen zu reflektieren und zu diskutieren. Im Anschluss erfolgt ein kurzer Videoinput, der die theoretischen Grundlagen sowie verschiedene Studienergebnisse aus Europa mit diesen (und anderen) Einstellungen zur Mehrsprachigkeit präsentiert.

Dieser Baustein erhielt das folgende Feedback: „Fragebogen zur Selbstreflexion sehr gelungen. Interessant, sich am Ende selbst auf der Skala zu entdecken“. Inhalt und Dauer wurden als „genau richtig“ eingeschätzt, die Instruktionen als klar, und der Baustein als sehr interessant und relevant eingeschätzt. Zumindest löste das Ergebnis, so der Bericht über die Pilotierung, das eine oder andere Schmunzeln aus. Die Tatsache aber, dass direkt im Anschluss eine Lehrkraft einer Regelgrundschule im Interview zu hören war, die Aussagen wie „Die Schule sollte mehrsprachig aufwachsenden Schüler:innen Fachunterricht in ihren Herkunftssprachen anbieten“ zwar grundsätzlich positiv bewertete, aber kritisch aufgrund der mangelnden Realisierbarkeit einstuft, half die Aussagen zu relativieren und auf die eigene schulische Situation anzuwenden. Die Studienergebnisse aus Europa wurden in der Pilotierung aus Zeitgründen nur per Handout ausgeteilt und es gab die Anregung, die Darstellung im Videoinput zu kürzen.

Insgesamt wurde das Modul positiv bewertet; wie auch in Modul 1 waren Beispiele aus der Praxis besonders willkommen, auch Vignetten aus der Praxis (im ersten Teil des Moduls) wurden gerne diskutiert. Zu forschungslastiger Input sollte, so die durchführenden Fortbildnerinnen und Kolleginnen aus der Partnerschule, hingegen reduziert werden.

3.3 Wie nutzen wir Mehrsprachigkeit? (Modul 3)

Das dritte Modul (M 3) widmet sich dem Themenbereich ‚Sprachtransfer und Sprachlernstrategien‘ und besteht aus drei Abschnitten. Ziel dieses Moduls ist es, die zugrunde liegenden Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu verstehen und neue pädagogische Ansätze zu entwickeln, die es ermöglichen, die vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden bewusst für das Erlernen weiterer Sprachen zu nutzen (s. Abschnitte 2.3.1 und 2.3.2).

In einer theoretischen Einführung (M 3.1) wird zunächst das Konzept des Sprachtransfers definiert und im Kontext des mehrsprachigen Lernens erklärt (Cummins 2007). Im Anschluss daran werden die Phänomene des positiven und negativen Sprachtransfers

(Transferstrategie vs. Interferenz) anhand konkreter sprachlicher Beispiele aus dem deutsch-französischen Lernkontext erläutert. Der theoretische Teil mündet in eine Gruppenreflexionsphase, in der die teilnehmenden Lehrkräfte dazu eingeladen werden, über die Transferpraxis ihrer Schüler:innen nachzudenken und die in ihren Klassen beobachteten positiven und negativen Sprachtransferphänomene aufzulisten und im Plenum zu kommentieren.

Als zweites theoretisches Konzept wird anschließend das Modell des Doppelten Eisbergs (*Dual Iceberg Theory*) von Jim Cummins (1981) vorgestellt, welches die wissenschaftliche Grundlage für die spracherwerbliche und pädagogische Praxis des Sprachtransfers bildet (M 3.2). Der Schwerpunkt liegt dabei auf der pädagogischen Förderung des Aufbaus einer ‚gemeinsamen sprachübergreifenden Kompetenzbasis‘ oder *Common Underlying Proficiency* (Cummins 1981), die die Transferierbarkeit von Sprachkompetenzen ermöglicht. Folgende Fragestellungen stimulieren die darauffolgende Gruppenreflexionsphase: (1) ‚Welche Arten von Transferstrategien und Sprachlernstrategien haben Sie bei Ihren Schülerinnen und Schülern beobachten können?‘, (2) ‚Welche Arten von Transferstrategien und Sprachlernstrategien möchten Sie pädagogisch fördern?‘, (3) ‚Wie könnten Sie diese fördern?‘.

Im dritten Teil des Fortbildungsmoduls (M 3.3) werden konkrete Unterrichtsbeispiele und -materialien aus dem deutsch-französischen Lernkontext präsentiert, die veranschaulichen, wie positive Sprachtransferstrategien gezielt werden können. Das erste Beispiel zeigt zwei gefilmte Arbeitsprozesse aus einem translingualen Projekt zum Thema ‚Wunderkammer‘ (s. Abb. 2). Das zweite Beispiel illustriert sprachübergreifendes und sprachkontrastives Arbeiten anhand des parallel zweisprachigen Bilderbuchs *Das kleine Wunder / Le petit miracle* (Lena Hesse, übersetzt von Dominique Kirmer 2012).

STATION
 → Wie lässt sich das Wort Wunderkammer erklären?
 Andere WÖRTER DER FAMILIE VON WUNDER UND « WUNDER » IN ANDEREN SPRACHEN
ANWEISUNG

<p>Hier seht ihr eine kleine Wunderkammer</p>  <p>EUER ZIEL  Ein Erklärvideo drehen</p> 	<p>Am Ende dieser Station müsst ihr erklären können, wie das Wort « Wunderkammer » aufgebaut ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Jede Gruppe dreht ein kurzes Erklärvideo (s. Beispiel), in dem sie die Zusammensetzung des Wortes erklärt und einige Beispiele aus der Wortfamilie des Wortes „wunder-“ gibt <p> Außerdem erklärt ihr, wie das Wort WUNDERKAMMER in andere Sprachen übersetzt wird. Übersetzungen, die euch ähnlich vorkommen, könnt ihr gruppieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ordnet die Übersetzungen des Wortes WUNDERKAMMER in die verschiedenen Sprachen nach Sprachfamilien. Sprachen, die sich ähnlich sind, bilden eine Sprachfamilie.
---	---

Abb. 2: Arbeitsauftrag im Kontext des translingualen Projekts zum Thema ‚Wunderkammer‘. © Catherine Jordan.

Im Anschluss daran werden die teilnehmenden Lehrkräfte dazu eingeladen, die im Video vorgestellten Arbeitsphasen des Projekts ‚Wunderkammer‘ zu analysieren und verschiedene Formen und Strategien des Sprachtransfers zu identifizieren. Weiterhin wird ein Arbeitsblatt angeboten, in dem zwei Textauszüge aus dem zweisprachigen Bilderbuch *Das kleine Wunder / Le petit miracle* im Hinblick auf Sprachtransferstrategien didaktisch und pädagogisch analysiert werden sollen.

Abschließend werden die im Video beobachteten Arbeitsschritte sowie die Sprachtransfer- und Sprachlernstrategien in Auseinandersetzung mit den in der Gruppenphase erarbeiteten Ergebnissen rekonstruiert, bevor das Modul mit einer allgemeinen Zusammenfassung zu den Gründen und Möglichkeiten der

pädagogischen Förderung des positiven Sprachtransfers im mehrsprachigen Lehr- und Lernkontext endet.

Die allgemeine Auswertung der drei Hauptphasen des Moduls, die jeweils aus einem theoretischen Input und einer konkreten Erarbeitungsphase bestehen, fällt insgesamt positiv aus. Die Beispiele der vorgestellten pädagogischen Ansätze werden von den teilnehmenden Lehrkräften als überzeugend und die vorgestellten Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik als interessant bewertet. Kritikpunkte beziehen sich vor allem auf die Ausführlichkeit und Differenziertheit der theoretischen Einführung in das Konzept des Sprachtransfers, die zwar als anregend, aber auch als zu theoretisch bzw. theorielastig empfunden wird, sowie auf die Wahl des deutsch-französischen Lehr- und Lernkontextes, der im pädagogischen Alltag keine Hürde darstellt. Die Vorstellung pädagogischer Möglichkeiten und Ansätze zur Förderung des Sprachtransfers zwischen der deutschen und slawischen bzw. außereuropäischen Sprachen wird hier als nützlicher eingeschätzt.

Die zweite theoretische Vorstellung des Doppelten-Eisberg-Modells von Jim Cummins wird ähnlich aufgenommen. Auch wenn das Konzept als „einleuchtend“ und „plausibel“ eingestuft wird, wird das Fehlen eines direkten, konkreten und praktischen „Bezug[s] zum Schulalltag“ bemängelt. Dabei wird vor allem deutlich, dass der geplante Ablauf der Fortbildung, bestehend aus einer theoretischen Einführung und anschließenden praktischen Unterrichtsbeispielen, nicht unbedingt günstig ist, da der theoretische Input zu Beginn des Moduls die Geduld der Teilnehmer zu sehr strapaziert. Ein direkter Einstieg in konkrete Anwendungsbeispiele wäre zeitlich und taktisch sinnvoller gewesen.

Demzufolge wird das Video-Beispiel zum Thema ‚Wunderkammer‘, das über den deutsch-französischen Kontext hinausgehend viele verschiedene Sprachen zum Ausdruck kommen lässt und einen realen multilingualen Schulalltag illustriert, als lang erwartetes Element begrüßt. Ein anderes Beispiel aus dem Schulalltag, das auch die sprachübergreifende Arbeit mit jüngeren Schüler:innen praxisbezogen thematisiert, wäre in diesem Kontext willkommen. Auch die Arbeit mit dem zweisprachigen Bilderbuch wird als ‚interessant und inspirierend‘ eingestuft; weitere Beispiele von zweisprachigen Bilderbüchern sind erwünscht.

Zusammenfassend zeigt die Auswertung der Pilotierung dieses Moduls, dass die Anforderungen der universitären Lehrer:innenbildung

nicht eins zu eins auf den Fortbildungskontext für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte übertragen werden können. Theoretische Inputs müssen, stark verkürzt und vereinfacht, auf den konkreten Klassenkontext hin überprüft werden. Auch konkrete Anwendungsbeispiele aus dem Schulalltag finden nur dann Akzeptanz, wenn sie an den jeweiligen Mehrsprachigkeitskontext mit der entsprechenden Sprachenkonstellation angepasst werden und die realen Umsetzungsbedingungen nicht aus den Augen verlieren.

3.4 Wie leben wir Mehrsprachigkeit? (Modul 4)

Das vierte und abschließende Modul (M4) des Fortbildungszyklus konzentriert sich auf die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch kreative, ästhetisch-performative Ansätze. Diese Ansätze sollen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre sprachlichen Fähigkeiten in ihrer gesamten Vielfalt zu entfalten und Mehrsprachigkeit als bereicherndes Erlebnis im Klassenzimmer zu erleben (vgl. Abschnitt 2.3.3). Ziel des Moduls ist es, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, innovative translinguale Unterrichtseinheiten und -projekte zu entwickeln und umzusetzen sowie ihre eigenen Unterrichtsideen, Erfahrungen und Projekte im Kollegium auszutauschen.

Das Modul beginnt mit einer Diskussion (M 4.1) rund um das von Karl dem Großen (um 800 n. Chr.) stammende Zitat „Eine andere Sprache zu können ist wie eine andere Seele zu besitzen“. Anschließend werden die Hauptziele kreativer, ästhetisch-performativer Ansätze, die translinguales, ganzheitliches Lernen fördern, erklärt: die kreative, ganzheitliche Konstruktion einer mehrsprachigen Identität; die kreative, ganzheitliche Entfaltung des mehrsprachigen Repertoires sowie die kreative, ganzheitliche Nutzung mehrsprachiger Ressourcen. Es folgt eine theoretische Einführung in das Thema der Herausbildung einer mehrsprachigen Identität und der verschiedenen Faktoren, die diese beeinflussen, sowie eine Gegenüberstellung und Erläuterung der Konzepte der additiven und subtraktiven Mehrsprachigkeit. Zum Abschluss der theoretischen Einführung wird das Konzept der Multimodalität vorgestellt (Brown & Hao 2022), das die Kombination mehrerer Modi oder semiotischer Systeme bezeichnet, die sich gegenseitig semantisch bereichern und die im Zusammenspiel mit mehrsprachigen Texten den Erwerb der Multiliteralität erleichtern. Dabei werden die fünf Modi (verbal, visuell, auditiv, gestisch und digital)

benannt, die in multimodalen Projekten durch intersemiotische Mediation den Mehrsprachigkeitserwerb fördern können.

Im zweiten Teil des Moduls (M 4.2) werden drei konkrete Beispiele aus der mehrsprachigen Unterrichtspraxis vorgestellt, die translinguale, ästhetisch-performative Ansätze beleuchten. Dabei geht es vor allem um die kreative Sichtbarmachung des gesamten mehrsprachigen Repertoires der Lernenden durch translinguale und transmediale kreative Projekte: von Grundschulern gemalte Plakate mit zweisprachigen Slogans zu ökologischen, sozioökonomischen und gesellschaftspolitischen Themen, ein von Grundschulern getextetes, komponiertes und aufgenommenes mehrstrophiges zweisprachiges deutsch-französisches Lied zu schulischen Themen sowie eine von Lehramtsstudierenden gemeinsam erarbeitete zweisprachige deutsch-französische Musik- und Tanzperformance zu drei Bilderbüchern von Tomi Ungerer.

An diese Präsentation schließt sich eine längere Gruppenphase (M 4.3) an, in der die teilnehmenden Lehrkräfte aufgefordert werden, ihre eigenen kreativen Projekte, die mehrere Sprachen einbeziehen und sichtbar machen, auf einer digitalen Tafel festzuhalten. Dabei werden vier Diskussionsgruppen gebildet: Eine Gruppe widmet sich Liedern und musikalischen Darbietungen, eine andere Kunstprojekten und plastischem Gestalten, während sich die dritte Gruppe mit Theaterprojekten beschäftigt. Die vierte Gruppe untersucht sogenannte *Schoolscaping*-Projekte, d.h. die künstlerische visuell-verbale Gestaltung der mehrsprachigen Lernumgebung, in der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität auf multimodale Weise sichtbar gemacht werden sollen. Die Projektvorschläge und -ausarbeitungen sowie die kritische Auseinandersetzung mit den vorgestellten Projektideen werden im Plenum diskutiert und bewertet.

Die Evaluierung des pilotierten Fortbildungsmoduls fällt insgesamt positiv aus. Kritisch angemerkt werden jedoch die aufwendigen, ‚hochpreisigen‘ Projekte – das translinguale Lied und die translinguale Musikperformance –, deren spektakulärer und ästhetisch anspruchsvoller Charakter dem durchschnittlichen Schulalltag fernsteht. Die theoretische Einführung in die additive und subtraktive Mehrsprachigkeit wird als hilfreich empfunden, obwohl der akademische Sprachgebrauch bzw. ‚Fachjargon‘ als unangemessen kritisiert wird. Das gemeinsame Konzipieren, Erarbeiten, Diskutieren und Auswerten eigener

kreativer, ästhetisch-performativer Projektideen und -erfahrungen wird als sinnvoll und interessant bewertet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Bewertung durch die teilnehmenden Lehrkräfte realistische und praxisnahe Unterrichtsbeispiele, die dem Schulalltag entsprechen, sowie eine kürzere und vereinfachte theoretische Einführung bevorzugt werden, während die wissenschaftliche Erarbeitung grundlegender Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik verständlicherweise in den Hintergrund tritt. Als sehr bereichernd wird in diesem Zusammenhang die aktive gemeinsame Konzeption und Erarbeitung von kreativen Projekten empfunden, die auf den konkreten Schul-, Klassen- und Unterrichtskontext zugeschnitten sind.

4. Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden die theoretischen Hintergründe sowie die Umsetzung einer Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte, die auf einen bewusst gestalteten, mehrsprachigkeits- und diversitätsorientierten Schul- und Unterrichtsalltag abzielt, knapp skizziert. Das Fortbildungskonzept wurde an den am Projekt beteiligten Schulen in Deutschland und Frankreich erprobt. Rückmeldungen wurden spezifisch zu den Aktivitäten der einzelnen Module (M1-M4) eingeholt und erfolgten in Form von gebündeltem Feedback der Seminarleiterinnen aus der pilotierenden Grundschule in Deutschland direkt an das Projektteam. Es handelt sich also nicht um eine systematische quantitative Evaluation aus Sicht der Teilnehmer:innen, sondern um eine Zusammenschau der Einschätzungen aus der Sicht der Seminarleiterinnen. Diese Entscheidung wurde bewusst gefällt, um einerseits konkretes Feedback zu allen Aktivitäten zu erhalten und andererseits Teilnehmer:innen nicht mit zu detaillierten Feedbackfragen zu überfordern.

Insgesamt zeigt sich, dass die vier Fortbildungsmodule als Gewinn eingestuft wurden, v.a. in Phasen, in denen die Praxis und der kollegiale Austausch klar im Vordergrund standen. In allen Modulen zeigte sich, dass theoretische Grundlagen zwar geschätzt werden, jedoch eine sorgfältige Kontextualisierung und eine bestmögliche Anpassung an die spezifischen Anforderungen der jeweiligen Schule erforderlich sind – eine anspruchsvolle Aufgabe für die Entwicklungsteams. Beispielsweise zeigte Modul 1, dass bildungspolitische Dokumente kein hohes Interesse generieren können. So wurde die Analyse der schulischen Lehrpläne

hinsichtlich der Umsetzung von Mehrsprachigkeit als zu theoretisch empfunden. Diskussionsmöglichkeiten über die konkreten Herausforderungen und Erfahrungen mit schulischer Mehrsprachigkeit wurden hingegen sehr gerne angenommen. Die Austausch- und Reflexionsphasen sowie die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtseinheiten wurden sehr geschätzt. Es wurden noch mehr konkrete Umsetzungstipps für die Praxis gewünscht; neue Videos aus den Schulen, die konkrete Unterrichtssituationen illustrieren, sollen künftig diesen Anforderungen gerecht werden.

Dieses Ergebnis deckt sich mit Untersuchungen aus der Schweiz und Österreich, die insgesamt zeigen, dass Lehrpersonen Fortbildungen zu methodisch-didaktischen oder spracherwerbstheoretischen Grundlagen eher skeptisch gegenüberstehen, während durchaus Interesse an einem praxisorientierten kollegialen Austausch darüber besteht (Reusser & Pauli 2014; Rückl 2023: 300f., 542). Bereits vorliegende und teilweise schon pilotierte Konzepte für situierte, problem- und handlungsorientierte Formate, die Theorie und Praxis verschränken und reflexive Phasen durch kollegialen Austausch einbinden, bieten einen tragfähigen Rahmen dazu (Le Pape Racine & Brühwiler 2020).

Auf Grundlage der Pilotierungsergebnisse können die bestehenden Module nun weiter optimiert und anschließend auf der Plattform *Lingua Creativa* (<https://linguacreativa.eu>) zur Verfügung gestellt werden.

Bibliographie

Barras, M., Peyer, E., & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 377–403.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. Dans M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Éds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse der Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, 29–53.

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. Dans J. F. Kroll & A. M. de Groot (Éds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford University Press, 417–432.

Bialystok, E., & Craik, F. (2010). Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23.

Bildungsbericht (2022).
[<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>].

Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286.

Brown, S., & Hao, L. (2022). *Multimodal Literacies in Young Emergent Bilinguals: Beyond Print-centric Practices*. Multilingual Matters.

Cook, V. (2006). Interlanguage, multi-competence and the problem of the “second” language. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6, 39–52.

Council of Europe (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. [<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>].

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Dans California State Department of Education (Éd.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale*. California State University, 3–49.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.

Cummins, J. (2016). L'éducation bilingue : perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives. Dans C. Hélot & J. Erfurt (Éds.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas, 529–244.

Europäische Kommission. (2006). *Die Europäer und ihre Sprachen, Eurobarometer Umfrage*. [<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/518>].

Europäische Kommission. (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung; Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. [<https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXIII/EU/44606>].

Europarat (2021). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Klett.

European Commission. (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to creativity. Final report*. [http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf].

European Commission. (2012). *First European survey on language competences. Executive summary*. [https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf].

European Commission. (2024). *Europeans and their languages, Eurobarometer Survey*. [<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>].

Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinspektion. Dans J. Müller-Lancé & C. Riehl (Éds.), *Ein Kopf — viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Une tête — plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement*. Shaker, 45–62.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit. *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 339–358.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., & K. Schwippert (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.

Hartmann, E. (2020). Translinguale Unterrichtsstrategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit an bilingualen Schulen im Elsass. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial 2020*, 205–221.

Hartmann, E. (2023). Von kollaborativer Imagination zu translingualer Narration. Erforschung multilingualer und multimodaler Erzählstrategien durch bilinguale Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 141–171.

Hesse, L. (2012). *Das kleine Wunder / Le petit miracle* (D. Kirmer, Übers.). Bilibri.

Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. Dans R. Baur & B. Hufeisen (Éds.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Schneider Hohengehren, 265–282.

Krumm, H. J. (2005). Shalom und Jiu-Jitsu – die Sprachwelten vielsprachiger Kinder und was der Sprachunterricht von ihnen lernen kann. Dans S. Duxa, A. Hu, & B. Schmenk (Éds.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Narr, 43–54.

Le Pape Racine, C., & Brühwiler, C. (2020). Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Dans G. Manno et al. (Éds.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Waxmann, 227–255.

Li, W. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.

Maas, U. (2010). Literat et orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21–150.

Manno, G. (2011). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der Gymnasialstufe. *Gymnasium Helveticum*, 11(3), 6–10.

May, S. (Éd.). (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.

Meißner, F.-J. (2017). Sprachenübergreifendes Unterrichten. Dans C. Surkamp (Éd.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Metzler, 316–317.

Mentz, O., & Fleiner, M. (Éds.). (2018). *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative - Aesthetic - Transversal*. Lit Verlag.

Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L., & Then, D. (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Journal of Language and Education*, 37(2), 212–228.

Pribyl-Resch, C., Unterberger, E., Kaiser, I., & Ender, A. (2023). Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht betrachten, untersuchen und reflektieren. Dans S. Hauser & A. Schiesser (Éds.), *Standarddeutsch und Dialekt in der Schule*. hep, 175–204.

Pulinx, R., van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2015). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.

Reich, H. S., & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.

Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. Dans E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Éds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, 642–661.

Rosenberg, P., & Schroeder, C. (Éds.). (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. De Gruyter.

Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums am Beispiel der Lehrwerkreihe “Romanische Sprachen interlingual lernen”. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(2), 160–191.

Rückl, M. (2023). Mehrsprachigkeitsdidaktik als Schlüssel für effizienten Spracherwerb. Evidenzbasierte Erkenntnisse zur Lehrwerkswirkung im Bedingungsgefüge des kompetenzorientierten Unterrichts von Italienisch und Spanisch als dritte Fremdsprachen. Ibidem.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2023). *Bevölkerung seit 2011 nach Nationalität, Altersjahren und Geschlecht*. [<https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/MigrNation/010352xx.tab?R=LA>].

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.

Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. Dans M. Becker-Mrotzek & H. Roth (Éds.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann, 351–364.

13. Présentation des autrices par ordre alphabétique/*Präsentation der Autorinnen in alphabetischer Reihenfolge*

Berrod, Frédérique

Ender, Andrea

Ganguillet, Simone

Geiger-Jaillet, Anemone

Gredel, Sophie

Hartmann, Esa Christine

Jordan, Catherine

Kaiser, Irmtraud

Kliwer, Annette

Lovey, Gwendoline

Putsche, Julia

Rinker, Tanja

Rückl, Michaela

Frédérique Berrod est professeure de droit à Sciences Po Strasbourg depuis septembre 2008 et Vice-présidente de l'Université de Strasbourg depuis avril 2021 et membre du CEIE (UR 7307). Elle est titulaire d'une chaire Jean Monnet depuis décembre 2021, dédiée aux « Narratifs européens de la Frontière » (NEFLAW). Spécialiste du droit de l'Union européenne, elle enseigne notamment le droit institutionnel, le droit du marché intérieur, le droit de la concurrence, le droit des frontières européennes, le droit de l'énergie, ainsi que le droit des produits de santé, du marché intérieur numérique et des données en Europe. Elle dirige le Master 2 « Droit des produits de santé en Europe » à la Faculté de droit de Strasbourg. Ses recherches portent principalement sur l'espace

européen de l'énergie, le marché des produits de santé, le marché intérieur numérique et les frontières européennes. Professeure invitée au Collège d'Europe de Bruges, elle y enseigne le droit du marché intérieur. Elle contribue également au programme du master « Expert en affaires publiques européennes » de l'INSP (anciennement ENA).

Andrea Ender ist Professorin für Germanistische Linguistik und Deutsch als Fremd-/Zweitsprache an der Universität Salzburg. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte umfassen Soziolinguistik und Sprachvariation im Zweitspracherwerb und -gebrauch, das mehrsprachige mentale Lexikon, gebrauchsbasiertes Lernen sowie sprachliche Bildung. Ein zentrales Werk in diesem Bereich ist ihre Monographie *Dialekt-Standard-Variation im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen. Eine soziolinguistische Analyse zum Erwerb von Variation bei erwachsenen Lernenden* (2022), die den Zweitspracherwerb in Dialektumgebungen untersucht. Normfragen in der Sprachvermittlung behandelt sie im Handbuchbeitrag *Pedagogical norms and standards* im *Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics* (2022). Gemeinsam mit Karin Madlener widmete sie sich in einem Beitrag des Sammelbands *Mit Sprache Grenzen überwinden – Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (2019) den Herausforderungen und Potenzialen unterschiedlicher Beschulungsmodelle im Kontext von Migration und Flucht.

Simone Ganguillet ist Dozentin für Fremdsprachendidaktik, Mehrsprachigkeit und *comparative education* am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Dissertation zum Thema *Differenzierung im lehrwerkbasierten Französischunterricht* verfasste sie an der Universität Augsburg (D) im Fach Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit (Fremd-)Sprachenunterricht, Sprachenpolitik und Mobilität. Gemeinsam mit Jéssabel Robin veröffentlichte sie 2024 den Sammelband *Mobilität in der schweizerischen Lehrer:innenbildung. Wissenschaftliches Verständnis und didaktische Herausforderungen*. Ihre Expertise in den Bereichen Mobilität und Sprachenpolitik verbindet sie mit praktischen Erfahrungen aus dem differenzierten und bilingualen Unterricht. Diese Kompetenzen bringt sie unter anderem in das Projekt «Immersion autrement» ein.

Anemone Geiger-Jaillet est Professeure des universités en Sciences du Langage depuis 2005 et membre de l'UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Parole) à l'Université de Strasbourg. Elle dirige le Collège doctoral trinational du Rhin supérieur, soutenu depuis huit ans par l'Université franco-allemande, et est actuellement Présidente de l'ADEB (Association pour le développement de l'Enseignement Bi/plurilingue). Elle intervient à l'INSPÉ de l'Académie de Strasbourg dans la formation des (futurs) enseignants du premier et second degré. Son champ de recherche est axé sur l'apprentissage et l'enseignement précoce des langues dans une perspective sociolinguistique, en mettant l'accent sur le bi- et plurilinguisme. En tant que spécialiste des DEL2 (disciplines enseignées en langue seconde) de la maternelle au lycée, ses travaux s'inscrivent également dans le cadre des politiques linguistiques éducatives avec une attention particulière portée aux zones frontalières, comme celle de la région du Rhin Supérieur. Ses publications depuis une dizaine d'années explorent plus spécifiquement la didactique des disciplines dispensées dans une langue différente de la scolarisation (DEL2).

Sophie Gredel est une artiste plasticienne ayant autrefois exercé comme professeur des écoles en classe bilingue. Ayant grandi en Espagne, elle a poursuivi ses études secondaires et universitaires en France, intégrant des écoles internationales. D'origine franco-allemande, elle a toujours vécu dans un contexte transfrontalier, résidant en Allemagne tout en étudiant en France, et naviguant entre l'espagnol, l'anglais, le français, et l'allemand. Après des études en arts plastiques, Sophie Gredel a entrepris un Master MEEF du Premier degré, spécialisé dans l'enseignement bilingue franco-allemand. Au cours de ce master, elle a participé à trois projets bilingues et multimodaux sous la direction de Esa Christine Hartmann, prenant tour à tour les rôles d'actrice, de coordinatrice de projet, de coordinatrice artistique, de réalisatrice, et de scénariste. Une fois le Master et le CRPE obtenus, elle a enseigné en classe bilingue. Aujourd'hui, Sophie Gredel se consacre entièrement à sa pratique artistique, explorant les thèmes de la frontière et du plurilinguisme à travers ses œuvres, notamment dans sa série "Lingue Chimaeram."

Esa Christine Hartmann est maître de conférences d'études germaniques à l'Université de Strasbourg, membre de l'unité de recherche UR 1339 LiLPa (Linguistique, Langues, Parole), et chercheure associée au sein de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes du CNRS (ITEM — UMR 8132). En tant que co-responsable du Parcours bilingue franco-allemand du Master MEEF Premier degré à l'INSPÉ de l'Académie de Strasbourg, ses recherches se consacrent à la didactique du bilinguisme franco-allemand, à l'acquisition de la littéracie plurilingue et multimodale, à la littérature de jeunesse bilingue, et à l'enseignement de l'allemand à travers les pratiques artistiques. Elle est également spécialiste de la littérature des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles et de la traduction littéraire, qu'elle étudie selon des approches de la critique génétique, de la génétique des traductions et de la stylistique. Dans ce domaine, ses travaux de recherche se consacrent au processus créateur des poètes plurilingues Saint-John Perse et Rainer Maria Rilke.

Catherine Jordan est professeure agrégée d'allemand au Gymnase Jean Sturm de Strasbourg, où elle enseigne dans les classes bilingues de collège depuis 2016. Elle est responsable de la coordination du volet didactique et pédagogique du Master MEEF « Enseigner l'allemand au second degré » à l'INSPÉ de l'Académie de Strasbourg, et travaille en collaboration avec l'inspection pédagogique régionale et une équipe de formateurs. Dans ce cadre, elle élabore le plan de formation initiale des stagiaires en alternance, tout en effectuant de nombreuses visites-conseils et en rédigeant des rapports fondés sur une évaluation par compétences. Spécialisée en pratiques et ingénierie de formation, Catherine Jordan a acquis une expertise dans l'élaboration et l'évaluation de dispositifs de formation, notamment à travers son travail d'expertise d'un plan de formation professionnalisante, proposée par le GRETA Nord Alsace. Ses recherches se concentrent actuellement sur le développement des compétences numériques des enseignants en formation initiale et continue, avec un intérêt particulier pour les parcours hybrides (e-Learning, Blended Learning) et l'utilisation de l'IA par et pour les élèves en cours de langue. Depuis 2022, elle participe à un projet Erasmus+ sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, collaborant avec des universités et des écoles européennes pour expérimenter des activités valorisant les langues d'origine des élèves.

Irmtraud Kaiser ist Universitätsdozentin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik des Deutschen an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Dialekt-Standard-Variation im Sprachgebrauch, -erwerb und -unterricht sowie im Leseverstehen und den Spracheinstellungen in mehrsprachigen Kontexten. Im Bereich Leseverstehen veröffentlichte sie gemeinsam mit Elisabeth Peyer die Monographie *Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache* sowie zahlreiche Beiträge in internationalen Fachzeitschriften. Ihre Forschung zur Dialekt-Standard-Variation bei Kindern umfasst unter anderem die Artikel „Children’s linguistic repertoires across dialect and standard speech: mirroring input or co-constructing sociolinguistic identities?“ und „Dialekt-Standard-Variation in Deutsch bei mehrsprachigen Kindern in Österreich.“ Eine didaktische Perspektive der Dialekt-Standard-Variation behandelt sie in Arbeiten wie „Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht“ (mit Andrea Ender) und „Dialekt-Standard-Variation in österreichischen Schulen“ in der Zeitschrift *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*.

Annette Kliewer war Studiendirektorin am Gymnasium des Alfred-Grosser-Schulzentrums in Bad Bergzabern (Pfalz) und unterrichtete die Fächer Deutsch, Französisch, Ethik und evangelische Religion. Nach ihrer Habilitation *Interkulturalität und Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze* (2005) veröffentlichte sie umfangreiches Material und Kopiervorlagen für den Deutschunterricht, zur Kinder- und Jugendliteratur sowie zur interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik, mit besonderem Fokus auf der regionalen Literatur des Elsass. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte umfassen auch Beiträge zu ethischen Fragen und zur Genderforschung. Sie widmet sich zudem der Literaturgeschichte und ihrer Vermittlung, insbesondere im Hinblick auf Holocaust- und Lagerliteratur. Von 2010 bis 2012 gehörte sie der Jury für den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Kategorie Jugendbuch an.

Gwendoline Lovey ist Dozentin und Forscherin an der Professur für Fremdsprachendidaktik und ihre Disziplinen am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Sie promovierte an der Universität Augsburg im Fach Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen und widmete ihre Dissertation dem interaktiven Sprechen im

lehrwerkbasieren Fremdsprachenunterricht an Grundschulen. In der Aus- und Weiterbildung von Primarlehrpersonen tätig, leitet sie verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Eines davon ist das Projekt *Bilingualer Unterricht an der Volksschule? Absolutement!* (2022–2024), dessen Ergebnisse auf der Website *bili-macht-schule.ch* veröffentlicht wurden. Als Vertreterin ihrer Professur wirkt sie in diversen Gremien mit, unter anderem in der bikantonalen Arbeitsgruppe SO-NE (Solothurn-Neuchâtel). Dort entstand das Projekt *Immersion autrement: Lehrpersonenmobilität als Schlüssel zu bilinguaem Unterricht*, in das sie ihre Expertise zu den Themen Austausch, Mobilität und bilingualer Unterricht einbringt.

Julia Putsche est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches (HDR) en sciences du langage (didactique des langues) à l'Université de Strasbourg. Elle dirige le département de linguistique appliquée et didactique des langues (DLADL) à la Faculté des langues et est responsable de la mention Didactique des langues ainsi que du parcours de Master 2 Français Langue étrangère — langue seconde — langue d'intégration (FLE-FLS-FLI). Ses recherches s'inscrivent dans le courant de la sociodidactique des langues, notamment du français et de l'allemand langues étrangères, et tout particulièrement dans le contexte frontalier, dans une perspective binationale et transfrontalière. Elle explore également le paradigme inter- et transculturel dans l'enseignement-apprentissage des langues. Julia Putsche est membre du conseil d'administration de l'Association des Chercheurs et des Enseignants des Langues Étrangères (Acedle) et rédactrice en chef de la revue *RDLC (Recherches en didactique des langues et des cultures)*. Depuis octobre 2024, elle est membre junior de l'Institut Universitaire de France (IUF).

Tanja Rinker ist seit 2019 Professorin für Deutsch als Fremdsprache und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Nach ihrer Promotion an der Universität Freiburg und ihrer Habilitation in Tübingen sammelte sie wertvolle berufliche Erfahrungen an den Universitäten Konstanz und Potsdam. Ihre Forschung konzentriert sich auf die zwei- und mehrsprachige Sprachentwicklung und deren neuropsychologische Grundlagen, auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur

Mehrsprachigkeit, auf Sprachförderung und -diagnostik bei mehrsprachigen Kindern sowie auf Sprachentwicklungsstörungen im mehrsprachigen Kontext. Rinker hat gemeinsam mit Kollegen zahlreiche Arbeiten zur mehrsprachigen Sprachentwicklung und zum Herkunftssprachunterricht veröffentlicht. Dazu zählen Studien zur Sprachwahrnehmung bei bilingualen türkisch-deutschen Kindern sowie zur lexikalischen Entwicklung italienischer Herkunftssprecher, die in renommierten Fachzeitschriften wie *Frontiers in Human Neuroscience*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* und *Lingue e Linguaggio* erschienen sind. Zudem ist sie Mitautorin des Buches *Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit* (2021) und zahlreicher weiterer Publikationen in verschiedenen Sprachen.

Michaela Rückl ist assoziierte Professorin für die Didaktik der romanischen Sprachen an der Paris Lodron Universität Salzburg (PLUS). Ihre Forschung und Lehre konzentrieren sich auf den Fremdsprachenerwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sowie auf die evidenzbasierte Entwicklung von Lernmedien, Lehrkonzepten und Curricula. Ihr Fokus liegt dabei auf integrativen Ansätzen, Fachsprachen und digitaler Transformation. Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit bezieht sich auf die Hochschuldidaktik, insbesondere die Entwicklung von Mentoring-Konzepten in der Lehrer:innenbildung. Zu ihren aktuellen Publikationen zählen die Monographie *Mehrsprachigkeitsdidaktik als Schlüssel für effizienten Spracherwerb* (2023), der gemeinsam mit Judith Kainhofer herausgegebene Sammelband *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (2022), sowie der Beitrag *Teaching and learning materials fostering plurilingualism* im *Handbook of Intercultural and Plurilingual Language Learning*. Neben diesen Werken hat sie zahlreiche weitere Artikel veröffentlicht, die ihre Expertise in der Mehrsprachigkeits- und Sprachdidaktik untermauern.

Achevé d'imprimer pour le compte des Éditions De Bonne Heure

en décembre 2024

Par l'imprimerie Booksfactory

Imprimé en U.E.

Dépôt légal : décembre 2024