

PANORAMA

DEUTSCHFRANZÖSISCHE & EUROPÄISCHE ANALYSEN

OFAJ
DFJW

**KONTEXTE UND
HERAUSFORDERUNGEN
BEIM ERLERNEN DER
PARTNERSPRACHE IN
EINEM MEHRSPRACHIGEN
EUROPA**

#6

In der Schule wie im Leben: Kontexte und Herausforderungen beim Erlernen der Partnersprache in einem mehrsprachigen Europa

1

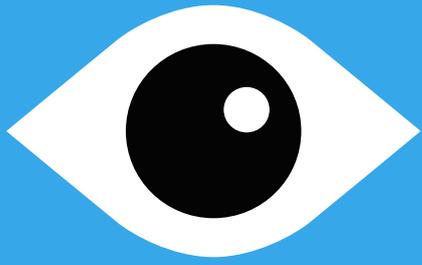
**Deutsch und Französisch
an Schulen und in Universitäten**

2

**Was motiviert Jugendliche zum Erlernen der Nachbarsprache?
Und was entmutigt sie?**

3

**Ein neuer Stellenwert für Deutsch und Französisch
in der mehrsprachigen Sozialisierung**



AUF EINEN BLICK
AUF EINEN BLICK
AUF EINEN BLICK
AUF EINEN BLICK
AUF EINEN BLICK

60 Jahre nach der Unterzeichnung des Élysée-Vertrags ist die Anzahl der Schüler:innen, die Deutsch oder Französisch als erste **Fremdsprache lernen, so niedrig wie noch nie**. Gleichwohl hat sich der Anteil der Schüler:innen, die die Sprache des Partnerlandes als erste oder zweite Sprache lernen, **bei etwa 15 Prozent stabilisiert**.

Die **bilingualen Bildungsangebote** von der Kita bis zur Hochschule haben sich in den vergangenen 20 Jahren positiv entwickelt. Viele junge Menschen verfügen nach ihrer Schul- und Universitätsausbildung über **zweisprachige Kompetenzen**.

Die Schule und die Schülerschaft sehen sich mit neuen Aufgaben konfrontiert. Der **Stellenwert der zweiten modernen Fremdsprache** und anderer Sprachen neben dem Englischen wird dadurch in der Schullaufbahn der Schüler:innen **geschwächt**.

Technische Entwicklungen und der leichte Zugang zu **digitalen Hilfsmitteln**, die eine mehrsprachige Kommunikation erleichtern, **stellen die Frage nach der Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen**.

Gleichzeitig wächst der Anteil junger Menschen in Deutschland und Frankreich mit Kompetenzen in sehr unterschiedlichen Fremdsprachen. Im **Kontext der Globalisierung** ist die Motivation für das Erlernen einer Sprache verschieden und vielfältig. Diese **Realität der Mehrsprachigkeit muss bei der Vermittlung der Nachbarsprache berücksichtigt werden**.

Soziale Interaktion ist für die **Identitätsbildung von Jugendlichen** ausschlaggebend. **Begegnungen mit Gleichaltrigen aus dem Nachbarland** können entscheidende **Lernmotivationen** auslösen.

Der „systematische“ Spracherwerb, den die Schule anbietet, ist für die Verbreitung der Nachbarsprache unabdingbar. Er muss aber auch mit **mehrsprachiger und plurikultureller Interaktionen** verknüpft werden, im Sinne der **Herausbildung einer europäischen Bürgerschaft**.

Einleitung

Dass sich die Medien zum Jahrestag des Élysée-Vertrags damit befassen, wie es um das Erlernen der Sprache des Nachbarlandes bestellt ist, hat Tradition. So titelte der *Figaro* am 18. Januar 2023: „Parlez-vous Deutsch?: Französisch- und Deutschlernen macht nicht mehr Schule“. Ähnliches war in zahlreichen anderen deutschen und französischen Veröffentlichungen zu lesen¹. Inmitten der Feierlichkeiten zum 60. Jahrestag des Élysée-Vertrages machte das Statistische Bundesamt an seiner „Zahl der Woche“² deutlich, wie klein inzwischen der Anteil deutscher Schüler:innen ist, die Französisch lernen.

Das Phänomen ist nicht neu. Bereits ein Jahrzehnt zuvor hatten zahlreiche Zeitungen in ähnlichem Wortlaut³ auf den Rückgang des Französisch- und Deutschlernens in beiden Ländern hingewiesen.

Die Sprache des Nachbarlandes wird beiderseits des Rheins als rückläufig⁴ bezeichnet; teilweise ist auch von Unbeliebtheit⁵ die Rede. Und dadurch, dass das Thema immer gerade zu den Jahrestagen des Élysée-Vertrags aufkommt, wird ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Erlernen der Sprache in der Schule und der Freundschaft zwischen beiden Völkern hergestellt.⁶

Diese Ausgabe von Panorama beginnt mit einer Bestandsaufnahme des Französisch- und Deutschlernens im jeweiligen Nachbarland. Zunächst werden die Zahlen (Anzahl der Lernenden in den Schulen) erläutert und der Abwärtstrend hinterfragt, bevor eine andere Perspektive vorgeschlagen wird, die sich nicht nur an diesen Zahlen und der Dynamik des Unterrichtens und Erlernens der Nachbarsprache orientiert. Es sollen die Beweggründe untersucht werden, aus denen sich Jugendliche im Jahr 2023 für oder gegen die Sprache des Nachbarlandes entscheiden. Zum Abschluss wird es um die Ausbildung mehrsprachiger europäischer Bürger:innen gehen, deren Hauptmotivation für das Erlernen einer Sprache die außerschulischen interkulturellen Sozialisierungserfahrungen sind. Gerade hier eröffnen sich für die Zukunft interessante Perspektiven.

1 Siehe: *Le Figaro*. (18. Januar 2023). „Parlez-vous Deutsch?: apprendre le français et l'allemand ne fait plus école“.

<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/parlez-vous-deutsch-apprendre-le-francais-et-l-allemand-ne-fait-plus-ecole-20230118>.

Als Beispiel der zahlreichen Artikel, die zu diesem Thema in beiden Ländern erschienen sind, siehe: Spiegel. (17. Januar 2023). „Immer weniger Französischunterricht an deutschen Schulen“.

<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/schule-immer-weniger-franzoesischunterricht-in-deutschland-a-4bd291f0-4c5e-4da9-9cb6-789356613dc6>

Siehe auch: *Allgemeine Zeitung*. (20. Januar 2023). „Immer weniger Schüler lernen Französisch“.

<https://www.allgemeine-zeitung.de/politik/politik-hessen/immer-weniger-schueler-lernen-franzoesisch-2228351>.

2 Destatis. (Januar 2023). *Zahl der Woche Nr. 03 vom 17. Januar 2023*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html

3 Siehe z. B.: *Le Figaro*. (21. Januar 2013). „L'Allemand ne séduit guère les élèves français... et vice-versa“.

<https://www.lefigaro.fr/international/2013/01/21/01003-20130121ARTFIG00819-l-allemand-ne-seduit-guere-les-eleves-francais-et-vice-versa.php>

4 *Les Echos*. (19. Oktober 2022). „Éducation: l'enseignement de l'allemand en perte de vitesse“.

<https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/education-lenseignement-de-l-allemand-en-perte-de-vitesse-1870805>

5 Siehe: *L'Yonne républicaine*. (10. Mai 2012). „L'Allemand la langue mal-aimée“.https://www.yonne.fr/auxerre-89000/actualites/l-allemand-la-langue-mal-aimee_1164452/

Siehe auch: *La Nouvelle république*. (17. Februar 2023). „Vendôme-Gevelsberg: cet ex-professeur d'allemand regrette le désamour pour la langue allemande“.

<https://www.lanouvellerepublique.fr/vendome/vendome-gevelsberg-cet-ex-professeur-regrette-le-desamour-pour-la-langue-allemande>

6 Deutsche Version : <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/deutschland-und-frankreich-foerdern-jeweilige-partnersprache.html>,

französische Version: <https://www.education.gouv.fr/media/119359/download>

Deutsch und Französisch an Schulen und in Universitäten

Abwärtstrend seit 30 Jahren

Anfang der 1970er Jahre lernten rund 30 Prozent der französischen Schüler:innen in der Sekundarstufe als erste oder zweite Fremdsprache Deutsch. In Frankreich wurde Deutsch damals als Sprache betrachtet, die „guten Schüler:innen“ vorbehalten war und gewählt wurde, um in „gute Klassen“ zu kommen. Auch in Deutschland galt, wenn auch vielleicht in geringerem Maße, die Wahl der französischen Sprache als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer gehobenen kulturellen oder sozialen Schicht⁷.

Seither allerdings ist die Zahl der Schüler:innen in der Sekundarstufe, die die Sprache des Nachbarlandes lernen, sowohl in Deutschland als auch in Frankreich stetig gesunken. Inzwischen liegt sie in beiden Ländern nur noch bei rund 15 Prozent. Dagegen haben Englisch, Spanisch und Italienisch in den vergangenen 30 Jahren in beiden Ländern stark zugenommen (Grafik 1).



In Deutschland gab es vor allem in den 1990er Jahren einen starken Rückgang. Seit etwa zehn Jahren scheint sich die Situation jedoch auf niedrigem Niveau zu stabilisieren (15,4 Prozent zu Beginn des Schuljahrs 2013/2014; 15,3 Prozent 2022/2023).

Hinter dieser Gesamtzahl verbirgt sich aber eine wesentliche Verschiebung: Auch wenn die Anzahl der Schüler:innen, die bei Eintritt in die Sekundarstufe Französisch wählen, in den letzten 25 Jahren stabil blieb, wird das Fach inzwischen immer öfter zu Beginn der Sekundarstufe II abgewählt. So ist der Anteil der Schüler:innen, die sich zu Beginn der Sekundarstufe II für Französisch entscheiden, zwischen 2007 und 2018 um 13 Prozent zurückgegangen⁸. Französisch wird also zwar zu

Beginn der Sekundarstufe am häufigsten als zweite Fremdsprache gewählt, ist aber auch die Sprache, die bei Eintritt in das Kursystem am häufigsten abgewählt wird. In Frankreich ging nach Angaben des französischen Erziehungsministeriums im Zeitraum 1995 bis 2021 die Zahl der Schüler:innen mit Deutsch als erster Fremdsprache auf weniger als ein Viertel (von 597.000 auf 147.000) zurück, während sie für Englisch, Spanisch und Italienisch deutlich anstieg⁹. Bei der zweiten Fremdsprache blieb die Schüler:innenzahl in etwa gleich (680.000), bei Spanisch und Italienisch verdoppelte sie sich¹⁰.

Das Experiment der „classes bilangues“¹¹

Der Abwärtstrend verlief in drei Phasen: Als bei einer Bestandsaufnahme zum 40. Jahrestag des Élysée-Vertrags im Januar 2003 deutlich wurde, dass es in den 1990er Jahren einen stetigen Rückgang gegeben hatte (Phase 1), schreckten die Regierungen beider Länder auf. Im „Saarbrücker Plan“¹² (2004) beschlossen sie Gegenmaßnahmen. Auf französischer Seite sah der Plan vor, die Zahl der *classes bilangues* um 50 Prozent zu erhöhen. Diese waren Anfang der 2000er Jahre eingeführt worden, um Schüler:innen der ersten *Collège*-Klasse (*Sixième*) die Möglichkeit zu geben, von Beginn der Sekundarstufe an gleich zwei moderne Fremdsprachen zu lernen¹³.

Diese Maßnahme wirkte sich etwa zehn Jahre lang (Phase 2) positiv auf die Wahl von Deutsch in dieser Klassenstufe aus. Auch der Gesamtanteil der Schüler:innen, die Deutsch lernten, stieg leicht an (16 Prozent zu Beginn des Schuljahrs 2018/2019). Nach der *Collège*-Reform von 2015 wurde die Maßnahme jedoch nicht überall in Frankreich fortgeführt, und die Zahl der Deutschlernenden ging wieder zurück (Phase 3). Zum 60. Jahrestag der Unterzeichnung des Élysée-Vertrags im Januar 2023 lernten nur noch 14,7 Prozent der französischen Schüler:innen in der Sekundarstufe Deutsch¹⁴.

7 In manchen Bundesländern gilt dies bis heute besonders für Latein.

8 Caspari, D. (2022). „Wozu eine 2. Fremdsprache lernen? Überlegung zu einer Neuausrichtung der 2./3. Fremdsprachen in der Sekundarstufe“. In Bergmann, Mayer, Plikat. *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von „Global English“ und Digitalisierung*. Peter Lang.

9 Zu den Zahlen von 2021, siehe: [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr). (2022). *Repères et références statistiques, édition 2022*, DEPP. <https://www.education.gouv.fr/repères-et-references-statistiques-2022-326939>. Zu den Zahlen von 1995, siehe: [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr). (1996). *Repères et références statistiques, édition 1996*, DEP.

10 Der Rückgang von Englisch als zweiter Fremdsprache erklärt sich durch die größere Zahl von Schüler:innen, die Englisch als erste Fremdsprache gewählt haben. Siehe Fußnote 9.

11 Damit wird das zeitgleiche Erlernen von zwei Fremdsprachen ab der 6. Klasse bezeichnet.

12 Der „Saarbrücker Plan“, eine Strategie zur Förderung der Partnersprache, wurde vom deutsch-französische Ministerrat am 26. Oktober 2004 beschlossen; siehe: Jugé-Pini, I. (2018). *Le mécanisme du choix allemand: entre raison et sentiments*. Doktorarbeit. École doctorale Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes – Strasbourg.

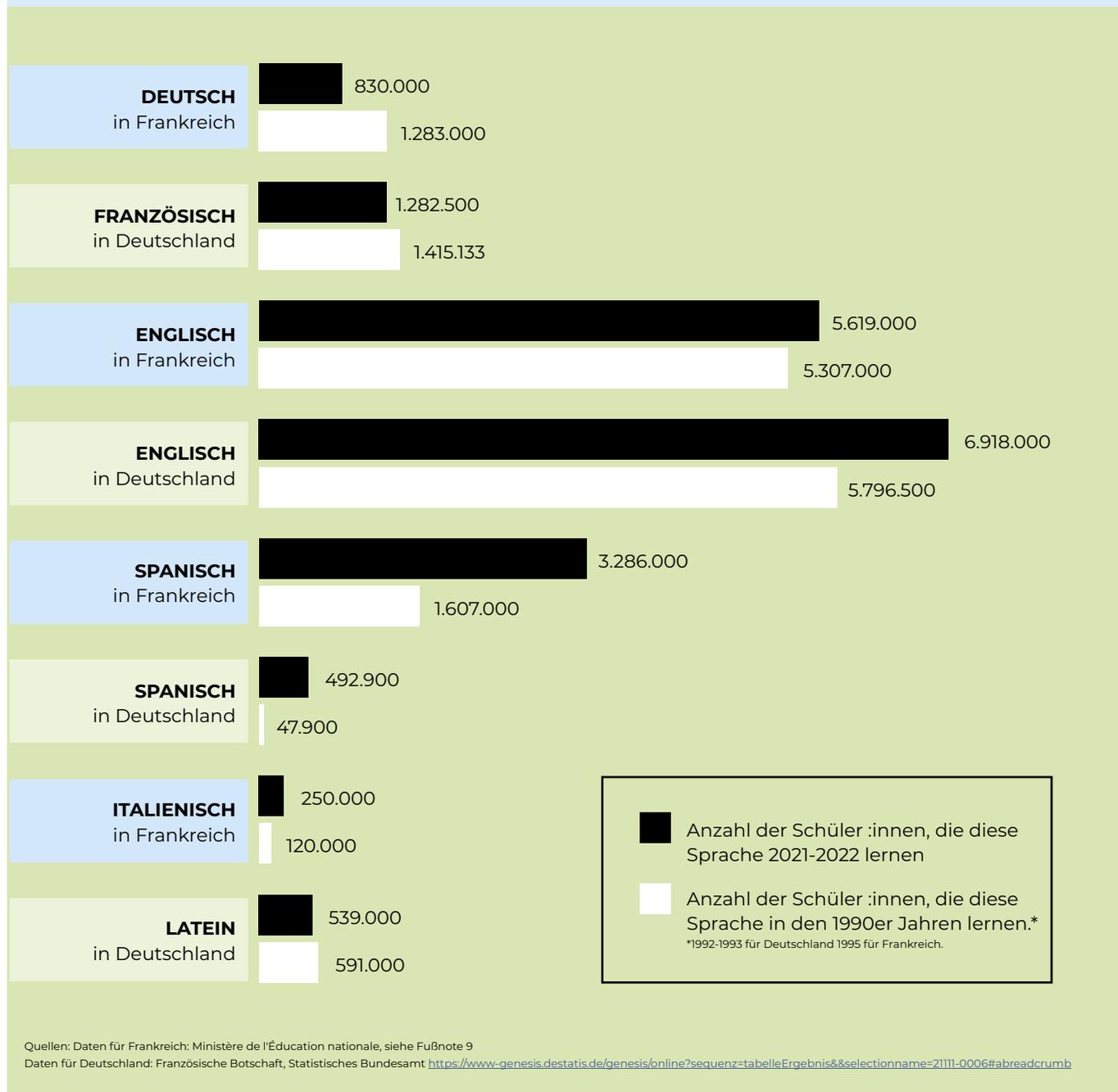
13 Zur Einführung des zeitgleichen Erwerbs von zwei Fremdsprachen (im weiteren Verlauf des Textes *bilangues* genannt) siehe: Bernardy, J.-P. (2016). „Les sections bi-langues: mise en perspective“. *Allemagne d'aujourd'hui*, 2016/1 (Nr. 215), 11–24. DOI: 10.3917/all.215.0011d

14 Die Angaben zu diesem Anteil in Frankreich finden sich auf der Website des Verbands für die Verbreitung des Deutschunterrichts in Frankreich (*Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France*, ADEAF), die sich auf Statistiken der Abteilung für Bewertung und Zukunftsorientierung (*Direction de l'évaluation et de la prospective*) des französischen Bildungsministeriums stützt. Siehe: ADEAF. (August 2022). *Les chiffres élèves de l'allemand à la rentrée 2021*. <https://adeaf.net/Les-chiffres-eleves-de-l-allemand-a-la-rentree-2022>

Die Infragestellung der *classes bilangues* beunruhigte vor allem die Deutsch-Lehrkräfte, die diese Reform als Bedrohung für die Zukunft der deutsch-französischen Freundschaft dargestellt haben. Im Gegensatz dazu betonte die französische Regierung die Kontinuität ihrer Sprachen- und Bildungspolitik zugunsten einer möglichst breiten Bevölkerung. M.-L. Durand (2016) untersuchte die konträren Sichtweisen beider Seiten und zeigte, wie dies den Deutschunterricht in den Mittelpunkt von Konflikten über Bildungswerte rückte (Durand, 2016)¹⁵.

Eines der Argumente für die Abschaffung der *classes bilangues* betraf die Bemühung um Chancengleichheit: Statt einigen Privilegierten bereits ab der *Sixième* zwei Fremdsprachen zu bieten, sollten lieber alle Schüler:innen ab dem zweiten *Collège*-Jahr zwei moderne Fremdsprachen lernen. Dies warf jedoch die Frage auf, welche Schüler:innen (beziehungsweise Eltern) noch Deutsch wählen, wenn es keine *classes bilangues* mit zusätzlichen Unterrichtsstunden gibt und der Deutschunterricht seinen Ruf als privilegiertes Unterrichtsfach verliert.¹⁶

Entwicklung beim Erlernen von Fremdsprachen



15 Durand, M.-L. (2017). „L'enseignement de l'allemand et la réforme du collège 2016“. *Cahiers d'Études Germaniques*, 73. DOI: 10.4000/ceg.2422.

16 Der elitäre Charakter des Deutschunterrichts wird zwar oft kritisiert. Er kann aber auch durchaus positiv bewertet werden, nämlich als Beitrag zu einem gewissen „Exzellenzideal“.

Trotz Freundschaftserklärung: Vorrang für das Englische

Mit der *Collège*-Reform stellte sich in Frankreich auch die Frage nach dem Stellenwert des Englischunterrichts. Aus Sicht der Regierung soll die englische Sprache Vorrang bei der Förderung der Mehrsprachigkeit der französischen Bürger:innen haben. So ist im jüngsten Rahmenplan des Ministeriums von „Unterricht in Englisch und modernen Fremdsprachen“¹⁷ die Rede; Englisch wird also gegenüber den „Fremdsprachen“ hervorgehoben.

In der Bundesrepublik hatte sich diese Entwicklung schon viel früher abgezeichnet. Hier wurde der Sonderstatus des Englischen als erste moderne Fremdsprache in der Schule bereits 1955 in einer Vereinbarung zwischen den Ländern festgeschrieben. 1964, kurz nach Unterzeichnung des Élysée-Vertrags, wurde der Vorrang des Englischen in einer zweiten Vereinbarung, dem sogenannten Hamburger Abkommen, bekräftigt¹⁸. Nach der deutschen Wiedervereinigung löste Englisch auf dem Gebiet der ehemaligen DDR Russisch als erste Fremdsprache ab, wodurch Französisch de facto zur zweiten oder dritten modernen Fremdsprache wurde.

Vor allem im Westen Deutschlands steht Französisch schon seit mehreren Jahrzehnten auch in starker Konkurrenz zu Spanisch. Ohnehin bleibt das Erlernen einer zweiten modernen Fremdsprache in Deutschland vor allem den Gymnasiast:innen vorbehalten. Dadurch liegt in Deutschland die Anzahl der Schüler:innen, die eine zweite Fremdsprache lernen, unter dem EU-Durchschnitt: Laut Eurostat belief sich ihr Anteil 2020 auf 36,9 Prozent gegenüber 75,5 Prozent in Frankreich¹⁹.

Universitäten und Hochschulen



Im Bereich der Hochschulbildung gestaltet sich die Erhebung von Zahlen schwierig. In Frankreich wurden 2015 im Rahmen einer Studie (Lestrade 2016)²⁰ Daten für 30 Germanistik-Fachbereiche an Universitäten gesammelt. Dabei zeigte sich, dass ein Drittel der

Germanistik-Bachelorstudiengänge von weniger als zehn Studierenden pro Jahrgang belegt wurde. Die Untersuchung ergab zudem, dass zwischen 2011 und 2015 sieben Deutsch-Fachbereiche geschlossen wurden. Es ist unwahrscheinlich, dass sich der Trend seit der Erhebung umgekehrt hat.

In Deutschland wurden in den 2000er Jahren ebenfalls mehrere Romanistik-Institute geschlossen. Innerhalb der betreffenden Studiengänge hat der Stellenwert des Französischen an Bedeutung verloren, während die Fachbereiche Spanisch und Lateinamerikanistik einen Zulauf verzeichnen. Insgesamt aber ist die Situation der

Französisch-Studiengänge durchaus positiv zu bewerten, und es gibt weiterhin eine beachtliche Zahl von Studierenden²¹.

Strukturelle Probleme an den Schulen

Ungeachtet der vielen offiziellen Erklärungen zu den Jahrestagen des Élysée-Vertrags und der Bekenntnisse auf EU-Ebene zur Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts, spielt das Erlernen der Nachbarsprache in der bildungspolitischen Debatte beider Länder keine große Rolle.

So wird in Frankreich der Rückgang der Zahl der Deutsch-Lehrkräfte in den vergangenen 15 Jahren beklagt. Allein zwischen 2010 und 2020 nahm ihre Zahl um 30 Prozent ab. Die Zahl der Bewerber:innen im Auswahlverfahren für staatliche Lehrkräfte (*concours*) ist so gering, dass ein großer Anteil der Stellen an den Schulen unbesetzt bleibt (72 Prozent im Jahr 2022!). Dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass an den Universitäten seltener Deutsch studiert wird, sondern auch auf ein in Frankreich allgemein rückläufiges Interesse für den Lehrer:innenberuf.

Das Fach Deutsch ist jedoch wegen seiner schwierigen Arbeitsbedingungen besonders stark betroffen: Wer Deutsch unterrichtet, tut dies häufig als einzige Lehrkraft an einer Schule. Manche müssen ihre Arbeitszeit sogar zwischen zwei oder drei Schulen aufteilen. Unterrichtsausfälle im *Collège* wiederum halten Schüler:innen und Eltern davon ab, Deutsch zu wählen. Schließlich kann auch das Bewusstsein, dass das Fach während der gesamten *Collège*-Zeit von ein und derselben Lehrkraft unterrichtet wird, ein zusätzliches Hindernis darstellen, vor allem dann, wenn die Lehrkraft keinen guten Ruf hat. Einzig eine proaktive und langfristig angelegte Politik könnte diesen Negativtrend dauerhaft umkehren.

In Deutschland ist das Französische, das wie das Deutsche in Frankreich vor allem als zweite moderne Fremdsprache gelernt wird, besonders stark vom Rückgang betroffen: Diese Situation gibt Anlass zur Sorge. 2021 veröffentlichte die Klett Akademie, eine vom gleichnamigen Verlag koordinierte Kommission von Fremdsprachendidaktiker:innen, ein Positionspapier, in dem die Unterrichtsbedingungen für die zweite und dritte moderne Fremdsprache beanstandet wurden: Das Unterrichtsvolumen sei niedriger, obwohl der Spracherwerb erst später beginne und die Schüler:innen dann in einem Alter seien, in dem die psychologischen Voraussetzungen für den Lernprozess nicht die besten seien. Deswegen könne das angestrebte Niveau B1 oft nicht erreicht werden.

Nach Einschätzung der Klett Akademie machen die Schüler:innen mit der zweiten Fremdsprache oft schlechte Erfahrungen: viel Druck, häufig schlechte Noten und eine unbequeme Unterrichtsorganisation.

17 Siehe: „Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire: Mesures pour améliorer les apprentissages des élèves“.

In Ministère de l'Éducation nationale. (8. Dezember 2022). *Bulletin Officiel* Nr. 46. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40983

18 Flucke, F. (2023). „Apprentissage du français en Allemagne“. In Colin, Defrance, Pfeil, Umlauf. *Dictionnaire des relations culturelles franco-allemandes depuis 1945*. Septentrion. 3

19 Eurostat. (2022). *Foreign language learning statistics*.

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics&stable=0&redirect=no#Lower_secondary_education

20 Lestrade, B. (2016). „L'allemand à l'université – entre déclin et sursaut“. *Allemagne d'aujourd'hui*, Nr. 215(1), 32-44. DOI: 10.3917/all.215.0032.

21 Hashalt, W. (2016). „Le français dans les universités allemandes et la Romanistik“. *Allemagne d'aujourd'hui*, 2016/1 (Nr. 215), 57-64. DOI: 10.3917/all.215.0057

Viele von ihnen erwarteten sehnlichst den Eintritt in die Kursphase, um die zweite moderne Fremdsprache abwählen zu können, zumal schlechte Noten in diesem Fach ihre Aufnahme in zulassungsbeschränkte Studiengänge gefährden könnten²². Angesichts der kurzen Dauer und des geringen Umfangs eines solchen Spracherwerbs wiederum sei anzuzweifeln, ob nachhaltige Kompetenzen aufgebaut werden können²³.

Bilinguale Lichtblicke von der Kita bis zur Hochschule

Um dem Rückgang der Partnersprache entgegenzuwirken, hat die Politik in den vergangenen 20 Jahren zusätzliche Maßnahmen zur Stärkung des Unterrichts immer weiter ausgebaut.

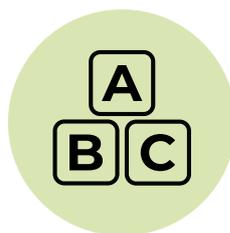
Sehr erfolgreich sind die *Élysée-Kitas/Écoles maternelles*: Ziel dieses 2013 eingeführten Programms ist es, bereits Kleinkinder mit der Sprache des Nachbarlandes in Berührung zu bringen. Je nach Institution kann dies von wenigen Wochenstunden bis zum gleichwertigen Einsatz beider Sprachen reichen. Die Zahl der beteiligten Einrichtungen stieg im Zeitraum 2014 bis 2023 in Frankreich von 73 auf 276 *écoles maternelles* und in Deutschland von 120 auf 197 Kitas an, womit die ursprüngliche Zielsetzung übertroffen wurde.

Bedarf besteht bei der Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter:innen dieser Kitas/*Écoles maternelles*, um ein effizientes und einheitliches Vorgehen zu gewährleisten. Unter anderem geht es um die Erstellung von Ressourcen und Referenzrahmen, vor allem aber, wie von Abraham und Weltzer sowie von Fourcaud und Springer empfohlen, um die Vernetzung der beteiligten Fachkräfte²⁴. Der Austausch miteinander und das Reflektieren über die eigenen Praktiken sind zentral, um die Kompetenz der Fachkräfte zu stärken und die Programme besser zu strukturieren. Auch zur Stärkung des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe wurden verschiedene Maßnahmen entwickelt, die über die seit Anfang der 1970er Jahre existierenden drei deutsch-französischen Gymnasien hinausreichen. Der 1994 offiziell eingeführte *AbiBac*-Doppelabschluss ist ein voller Erfolg und wird heute an 175 Gymnasien in beiden Ländern angeboten. 2022 erwarben rund 1.500 französische und 800 deutsche Abiturient:innen diesen Doppelabschluss, der ihnen den uneingeschränkten Zugang zum Hochschulsystem beider Länder eröffnet. Partnerschaften zwischen Schulen aus Deutschland und Frankreich tragen zur Qualifizierung der Abiturienten bei.

Zudem profitieren in den „europäischen Sektionen“ (*sections européennes*) in Frankreich und beim bilingualen Unterricht in Deutschland zahlreiche Schüler:innen (2022

waren es auf französischer Seite 20.800)²⁵ von einem intensiveren Fremdsprachenunterricht, insbesondere dadurch, dass ein oder mehrerer Fächer in der gewählten Sprache unterrichtet werden. Auch werden diese Schüler:innen

ermutigt, an Projekten mit ihren Partnerschulen teilzunehmen, wie zum Beispiel im Rahmen der IN-Projekte des DFJW²⁶. Zum Abschluss können sie in Frankreich ein *Baccalauréat mention section européenne* und in Deutschland ein „bilinguales Abitur“ ablegen.



Seit 1997 besteht im Anschluss an dieses Doppelabitur die Möglichkeit, an zahlreichen Universitäten einen deutsch-französischen Studiengang in einer Vielzahl von Fachrichtungen zu belegen. Im Rahmen der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH), eines Netzwerks von Universitäten beider Länder, werden 189 Studiengänge angeboten, für die sich 6.300 Studierende in diesem Jahr eingeschrieben haben. Sie absolvieren einen Teil ihres Studiums im Partnerland und erwerben auf diese Weise nicht nur ausgezeichnete Sprachkenntnisse, sondern auch die auf dem Arbeitsmarkt gefragten interkulturellen Kompetenzen.

Anzahl der Bildungseinrichtungen und Studiengänge in beiden Ländern

KITA/ÉCOLES MATERNELLES	473
ABIBAC	150
STUDIENGÄNGE DEUTSCH-FRANZÖSISCHE HOCHSCHULE (DFH)	189

Beiderseits des Rheins gibt es somit fundierte und motivierende Angebote (durch Projektpädagogik und Fachunterricht in der Fremdsprache), die interessierten jungen Menschen den Zugang zu einem Sprach- und Kulturunterricht eröffnen, der nicht auf wenige Wochenstunden beschränkt ist. Allerdings steht der Ausbau dieser zweisprachigen Bildungswege noch vor Herausforderungen. Vor allem im Grundschulbereich ist das Angebot unzureichend; zudem gibt es große regionale Unterschiede. So besuchen zum Beispiel im Einzugsbereich der *Académie* Straßburg 18,5 Prozent der Grundschul:innen Klassen mit gleichem Unterrichtsvolumen in Deutsch und Französisch, während in den

22 Siehe hierzu die Studien von Fritz, J. (2020). *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Narr/Francke/Attempto.

23 Klett Akademie. (Juni 2021). *Für eine Stärkung der 2. und 3. Fremdsprachen - Positionspapier*. https://www.klett.de/inhalt/ixcms/media.php/437/Positionspapier_Klett_Akademie_2021.pdf

24 In Abraham, B. & Weltzer, M. (Dezember 2018). *Le réseau franco-allemand des écoles maternelles bilingues „Élysée 2020“*. Forschungsbericht, IGEN.

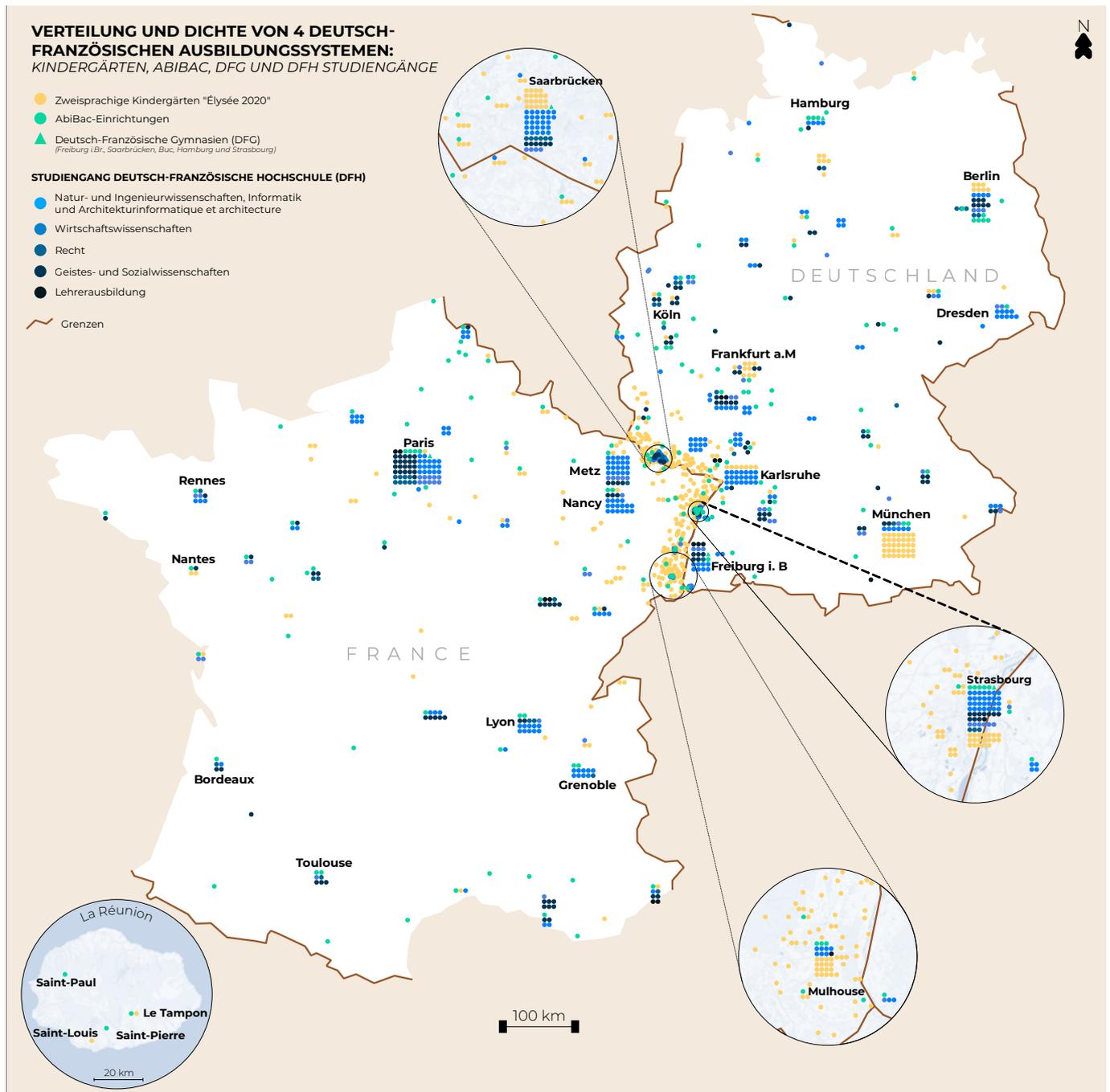
https://mediasvie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/194000084.pdf. (Empfehlungen 4, S. 25–27). Siehe auch: Fourcaud, C. & Springer, M. (2021).

Frühkindlicher Fremdspracherwerb in den „Élysée-Kitas“ Schnupperstunde Französisch in den Münchner städtischen Kindertageseinrichtungen. Narr/Francke/Attempto.

25 Da hierzu keine bundesweiten Zahlen erhoben werden, gestaltet sich die Einschätzung der Zahlen für Deutschland schwierig.

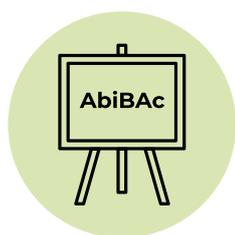
26 IN-Projekte sind innovative, interdisziplinäre und interkulturelle Projekte im deutsch-französischen Schulprojekte-Netzwerk. Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) fördert gemeinsame Schulprojekte von Klassen und Gruppen aus weiterführenden Schulen in Deutschland und Frankreich. Deutsch-französische Schulpaare können teilnehmen, wenn an mindestens einer der beiden Schulen die Partnersprache intensiv unterrichtet wird. Das können deutsch-französische Schulen sein, aber auch bilingualer Unterricht, AbiBac, Französisch ab der 5. Klasse oder eine französische *section européenne* berechtigen zur Teilnahme.

<https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/in-projekte-innovative-interdisziplinare-und-interkulturelle-projekte-im-deutsch-franzosischen-schulprojekte-netzwerk.html>



Quellen: Ministère de l'Éducation nationale, Büro der Bevollmächtigten für Kulturangelegenheiten, Kultusministerkonferenz (KMK), Deutsch-Französische Hochschule

Académies aller vier französischen Übersee-Departements nur ein einziger *parcours allemand* (Élysée-école maternelle und Grundschule) existiert. Dieses wurde zu Beginn des Schuljahres 2022/2023 auf La Réunion eingeführt²⁷. Ähnlich groß sind die Unterschiede auf deutscher Seite, wie aus der geografischen Verteilung der Élysée-Kitas ersichtlich wird: 82 liegen im Saarland, während es in Mecklenburg-Vorpommern nur eine und in Thüringen keine einzige gibt.



Eine umfassende Auswertung der zweisprachigen Angebote zum verstärkten Lernen und/oder zum Immersionsunterricht über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg liegt bisher nicht vor. Sie wäre aber wichtig, um die Kohärenz und pädagogische Kontinuität

der über das ganze Land verteilten Programme (siehe Karte) zu verbessern. Auch über die Sprachkenntnisse der AbiBac-Absolvent:innen und die Beziehungen, die diese nach ihrem Schulabschluss mit dem Nachbarland unterhalten, gibt es bisher keine Untersuchung.

Dennoch zeigt sich am Auf- und Ausbau der bilingualen Programme, selbst wenn sie nur wenige Schüler:innen betreffen, die deutliche Absicht, die Sprache des Nachbarlandes stärker zu verbreiten. So wird die Herausbildung einer deutsch-französischen zweisprachigen Gemeinschaft gefördert, deren Mitglieder solide Kenntnisse über das Nachbarland haben und in der Lage sind, ohne die Verwendung einer dritten Sprache oder einer Übersetzung, ein Gespräch zu verschiedenen und durchaus spezialisierten Themen zu führen. In den Medien kommt diese grundlegende und direkt aus den deutsch-französischen Freundschaftsverträgen resultierende Arbeit

27 Martens, S. (2022). „Die Zukunft des deutsch-französischen Austausches in den französischen Überseegebieten“. PANORAMA, Nr.3, DFJW. <https://www.dfjw.org/media/panorama-3-die-zukunft-des-deutsch-franz-sischen-austausches-in-den-franz-sischen-berseegebieten.pdf>

selten vor. Sie berichten lieber regelmäßig über den Rückgang des Deutsch- und Französischunterrichts in der Sekundarstufe.

Motivierende Angebote außerhalb des Schulunterrichts

Jenseits des schulischen Pflichtunterrichts und der deutsch-französischen Programme spielen beide Sprachen im Kursangebot für moderne Fremdsprachen an den Hochschulen eine Rolle²⁸. Eine Untersuchung zum Fremdsprachenangebot an 77 französischen Ingenieurhochschulen hat gezeigt, dass Deutsch dort die dritthäufigste Fremdsprache ist (12 Prozent der Studierenden); zwar nach Spanisch (22 Prozent), aber deutlich vor Chinesisch (3 Prozent) und Italienisch (1,9 Prozent).²⁹

Als weiterer Indikator kann der Französisch- beziehungsweise Deutschunterricht an den Sprachzentren der Universitäten herangezogen werden, der sich an Studierende aus nichtsprachlichen Fachbereichen wendet. An vielen deutschen Hochschulen steht Französisch nach Englisch und Deutsch als Fremdsprache (DaF) an dritter Stelle. Zwar gibt es keine zentrale Statistik, aber einige Beispiele können angeführt werden: So lernen an der Berliner Humboldt-Universität (HU) rund 400 Studierende pro Semester Französisch. Es gibt sogar eine Warteliste, da es an Lehrkräften und Mitteln für weitere Stellen mangelt. Besonders groß ist das Interesse unter den Medizinstudierenden, die im Rahmen ihres Studiums ein Praktikum in Frankreich absolvieren möchten. Auch in Frankreich wird nicht zentral erfasst, wie viele Studierende außerhalb des Germanistik-Studiums Deutsch lernen.



Hier zeigen Beispiele, dass Deutsch zwar wichtig bleibt, zum Teil aber von Sprachen überholt wird, die in der Sekundarstufe noch keine Konkurrenz darstellen. So liegt Deutsch an den Universitäten *Lumière* (Lyon 2) und *Grenoble Alpes* (UGA) weit abgeschlagen an fünfter Stelle nach Englisch, Spanisch und Italienisch. An der *Université Lyon 2* steht Arabisch an vierter Stelle, an der UGA ist es Japanisch³⁰.

Welche Sprachen während der Hochschulausbildung gelernt werden, zeigt zweifellos, zu welchen Ländern eine positive Beziehung oder Sympathie besteht und eventuell ebenso, ob es einen Wunsch nach studienbezogener und/oder beruflicher Mobilität in Richtung dieser Länder gibt. Das gilt ebenso für den Spracherwerb in der Erwachsenenbildung durch private und öffentliche Bildungszentren wie die *Greta*³¹ oder Industrie- und Handelskammern in Frankreich und die deutschen Volkshochschulen, Vereine (wie Städtepartnerschaftskomitees) sowie für den Unterricht an privaten und öffentlichen Sprachinstituten (allen voran Goethe-Institut, *Institut français* und deutsch-französische Zentren). Da es keine zentralen Statistiken gibt, ist es schwierig, einen Trend in Bezug auf die Anzahl der Lernenden in diesen Einrichtungen auszumachen. Bekannt ist jedoch, dass die Kurse deswegen lebendig und effektiv sind, weil die Lernenden sie aus eigener Motivation besuchen, weil sie ein konkretes persönliches oder berufliches Anliegen haben.

Jugendliche wählen dagegen eine zweite moderne Fremdsprache, weil sie dazu in der Schule verpflichtet sind. Ihre Ziele sind weitaus weniger klar definiert. Zugleich sind ihre Erwartungen und die Hemmnisse, vor denen sie beim Spracherwerb stehen, untrennbar mit der Identitätsbildung verbunden, die sie in dieser Lebensphase durchlaufen.

28 Kurse in den sogenannten „Sprachen für Spezialisten aus anderen Fachbereichen“ (*Langue pour spécialistes d'autres disciplines*, LANSAD)

29 Tano, M. (2022). *Les effectifs étudiants en langues étrangères dans les écoles d'ingénieurs françaises*. Rapport de recherche, Université de Lorraine et Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique LANSAD. <https://hal.science/hal-03774011v2/document>

30 Zahlen für das Jahr 2022/2023.

31 Greta sind Einrichtungen des Bildungsministeriums, die Weiterbildungsangebote für Erwachsene anbieten.

<https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-adultes-l-education-nationale-3035>

2

Was motiviert Jugendliche zum Erlernen der Nachbarsprache? Und was entmutigt sie?

Die Motivation von Jugendlichen, in einen inner- oder außerschulischen Sprachlernprozess einzutreten (oder nicht) und diesen fortzusetzen (oder nicht), kann je nach persönlicher und familiärer Geschichte, Lernprofil, Umfeld und Zielsprache sehr unterschiedlich ausfallen³². Unterschiedliche Parameter können den Lernprozess auslösen und unterstützen, wobei dem Affekt eine wichtige Rolle zukommt. Aber auch kontextabhängige Faktoren sind zu berücksichtigen, darunter der (im Falle von Deutschland und Frankreich besonders wichtige) politisch-historische Hintergrund sowie der Einfluss der Globalisierung und der Ausbau der digitalen Technologien.

Die Beziehung zum Nachbarland: Antrieb oder Hindernis?

Die Nähe beider Länder wurde lange als offensichtliche Motivationsquelle für das Erlernen der Sprache des Nachbarlandes angesehen. Inzwischen hat sich jedoch gezeigt, dass die konfliktreiche gemeinsame Geschichte auf viele Schüler:innen belastend wirkt. Auch kann Nähe, indem sie die Illusion einer gewissen Vertrautheit oder sogar Banalität vermittelt, dem Interesse an der Sprache des Nachbarn entgegenwirken.

Dieser Gegensatz zwischen rationaler Motivation (in eine gute Klasse kommen, einen Arbeitsplatz finden) und affektiver oder emotionaler Motivation (Einstellungen, Vorstellungen, Gefühle in Bezug auf die Zielsprache und ihre Sprachgemeinschaft, Lernprozesse usw.) spielt in der Forschung von I. Jugé-Pini eine große Rolle. Sie verglich der Gründe für die Wahl von Deutsch oder Spanisch im *Collège* in der *Académie Orléans-Tours* (Jugé-Pini, 2018)³³. Dabei untersuchte sie auch die Wirkung der Empfehlungen

des Deutsch-Französischen Ministerrats von 2004 (siehe Saarbrücker Plan³⁴). Wenn es darum geht, Schüler:innen und Eltern über „die Vorteile des Erlernens der Partnersprache“ zu informieren, soll die rationale Motivation der Schüler:innen angesprochen werden³⁵. Die von Jugé-Pini befragten Jugendlichen³⁶ äußern, dass Jugendliche in Frankreich sich vor allem deswegen gegen Deutsch entscheiden, weil sie negative Vorstellungen von Deutschland und den Deutschen haben. Sie folgert daraus, dass das Interesse am Deutschunterricht gestärkt werden kann, wenn die Schüler:innen mit ihren unausgesprochenen Ängsten konfrontiert werden.

Auch auf europäischer Ebene relativiert eine Untersuchung die Vorstellung, die geografische Nähe stärke die Motivation, eine Sprache zu erlernen (Goffin, Fagnant & Blondin, 2009)³⁷. Beim Vergleich von 300 Jugendlichen aus Hessen und 300 Jugendlichen aus Berlin zeigt sich, dass das Interesse am Erlernen von Polnisch (2 Prozent Interessenten in beiden Bundesländern) und Französisch (7 bzw. 8 Prozent) gleich stark ausgeprägt war. In beiden Bundesländern waren die Schüler:innen aus Deutschland mehr an Spanisch und Italienisch als an Französisch interessiert. Zugleich waren Russisch, Japanisch, Chinesisch, Griechisch und Türkisch für sie attraktiver als Polnisch.

Für Teenager, die sich mitten in ihrer Identitätsbildung befinden, spielen bei der Motivation, eine Sprache zu lernen, sehr unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Die Suche nach dem Unbekannten oder sogar dem radikal Anderen kann wichtiger sein als der Wunsch nach beruflicher Sicherheit oder die Aussicht, seine Sprachkenntnisse im Gespräch mit Muttersprachler:innen, die

32 Seit der grundlegenden Studie von Lambert und Gardner (siehe Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers.), in der die Autoren zwischen instrumentellen Motivationen (Verfolgung externer oder materieller Ziele, wie der Möglichkeit zum Austausch im beruflichen Kontext) und integrativen Motivationen (in Verbindung mit der Attraktivität einer Sprachgemeinschaft, der man angehören möchte), wurden zahlreiche Arten und Unterarten von Motivation unterschieden und mit Blick auf ihre Rolle für den Lernerfolg untersucht.

33 Jugé-Pini, I. (2018). *Le mécanisme du choix allemand: entre raison et sentiments*. Doktorarbeit. École doctorale Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes – Strasbourg.

34 Siehe Fußnote 12.

35 Folgende Argumente werden vom Deutsch-Französischen Ministerrat empfohlen:

- „Deutsch und Französisch sind die zwei häufigsten Muttersprachen Europas.

- Frankreich und Deutschland sind die zwei wichtigsten Wirtschaftspartner in Europa.

- Durch das Erlernen der Partnersprache wird das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert.

- Für die Jugendlichen in Deutschland und Frankreich stellt die Kenntnis der Sprache des Partnerlandes einen herausragenden Vorteil auf dem europäischen Arbeitsmarkt dar.“

In Jugé-Pini, I. (2018). *Le mécanisme du choix allemand: entre raison et sentiments*. Doktorarbeit. École doctorale Sciences humaines et sociales – Perspectives européennes – Strasbourg. (S. 70).

36 Die in Form eines Fragebogens durchgeführte Studie hat u. a. die Untersuchung der bezüglich in Deutschland und Spanien herrschenden Vorstellungen, der Gründe für die Wahl der zweiten Fremdsprache und der Aufnahme von Material, das der „Förderung“ der deutschen Sprache dienen sollte, ermöglicht. Teilgenommen haben 209 Lehrkräfte, 206 Schüler:innen mit Spanisch als zweiter Fremdsprache sowie 98 deutschlernende Gymnasiast:innen und ihre Eltern.

37 Goffin, C.; Fagnant, A. & Blondin, C., „Les langues des voisins: des langues toujours appréciées ?“. *Lidil*, 40. DOI: 10.4000/lidil.2897.

weniger als zwei Autostunden entfernt leben, einsetzen zu können. Im Gegenteil: Vielleicht lassen sich Jugendliche von der Befürchtung, in einer realen Situation mit den Grenzen der erworbenen Kompetenzen konfrontiert zu werden, davon abschrecken, die Sprache des Nachbarlandes zu wählen. Wie viele Menschen in Frankreich beklagen oder behaupten, nach fünf Jahren Deutschunterricht nicht in der Lage zu sein, in dieser Sprache ein Brot kaufen zu können! Lieber entscheiden sie sich für eine weiter entfernte Sprache, von der es weniger wahrscheinlich ist, dass sie sie in Alltagssituationen brauchen werden.

Deutlich erkennbar wird das Interesse an fernen Sprachen auch an den Zahlen, die zum Fremdsprachenlernen an der Universität erhoben wurden. So haben zum Wintersemester 2020 an der Universität Straßburg 60 Studierende Japanisch und nur 56 Deutsch als zweite Sprache im Rahmen ihres Bachelor-Studiengangs „Angewandte Fremdsprachen“³⁸ gewählt. Diese Zahlen bestätigten die Tendenz der vorausgegangenen drei Jahre: weniger Deutsch, mehr Japanisch (Rösch, 2021)³⁹.

Gewiss nehmen junge Menschen das Erlernen der Sprache eines weit entfernten Landes auch als Möglichkeit wahr, neue sprachliche Kontinente zu erkunden, ihren eigenen Weg zu gehen und sich von der – häufig frustrationsbelasteten – Sprachlernerfahrung ihrer Eltern abzusetzen. Auch in der Kommunikationspraxis der jungen Bürger:innen einer vernetzten Welt finden diese „fernen“ Sprachen ihren Platz. Bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts hatten Kinder vor ihrer Einschulung kaum Gelegenheit, über die Schule und die eigene Familie hinaus mit anderen Sprachen und Sprachvarietäten in Kontakt zu kommen. Klassenfahrten, studienbezogene Mobilität (die sich in Europa seit Ende der 1980er Jahre entwickelt hat) und/oder Partnerschaften im Berufsleben sowie Urlaubsreisen boten seltene Gelegenheiten, auf „natürliche“ Weise in einer zweiten Sprache zu interagieren.



Heute ermöglichen die Entwicklung des Luftverkehrs, die Globalisierung und vor allem die Ausbreitung der virtuellen Kommunikation den Kontakt zu Muttersprachler:innen auf der ganzen Welt. Es ist nicht mehr nötig, die Sprache des Nachbarlandes in

der Schule zu lernen, um sie eines Tages außerhalb des Klassenzimmers einsetzen zu können.

Eine echte Herausforderung: die Lernmotivation

Letztlich entscheiden sich rund 15 Prozent der Schüler:innen beider Länder aus unterschiedlichen Gründen dafür, die Sprache des Nachbarlandes zu lernen. Ist diese Wahl getroffen, so stellt sich die Frage, wie die Motivation aufrechterhalten werden kann. Den Deutsch- und Französischlehrkräften mangelt es weder an Ressourcen noch an Unterstützung⁴⁰, um den Lernprozess zu fördern und ihm durch Begegnungen Sinn zu verleihen (Schul-austausch in vielen verschiedenen Formaten, die vom DFJW unterstützt werden usw.). Auch die intensiveren Lehrprogramme der Oberstufe können sich als Motivationsquelle erweisen.

Dennoch drängt sich der Eindruck auf, manche Eigenheiten des Unterrichts in den beiden Sprachen könnten sich negativ auf die Motivation zum weiteren Lernen auswirken. Beispielsweise ging die Einführung der ersten modernen Fremdsprache in der Grundschule nicht immer mit einer Anpassung des Unterrichts in der Sekundarstufe einher. Schüler:innen, die beim Eintritt ins *Collège* oder in die Sekundarstufe I nicht mehr auf Anfängerniveau sind, langweilen sich, wenn sie das Gefühl haben, denselben Wortschatz und dieselben Strukturen erneut bearbeiten zu müssen. Neben der Wiederholung von Inhalten kann auch die Wiederholung der Art des Unterrichts zu nachlassendem Interesse führen. Dörnyei sprach bereits 2001 von der Notwendigkeit, „die Monotonie des Klassengeschehens zu durchbrechen“ (Dörnyei, 2001)⁴¹, um die Motivation aufrechtzuerhalten. Bekannt ist auch, dass in vielen Fällen die Motivation beim Übergang von der oft auf einem spielerischen Ansatz beruhenden Phase der Sprachentdeckung zu einer eher nüchternen und systematischen Lernphase in den Folgejahren leidet.

Als interessantes „Experiment“ erweist sich in diesem Zusammenhang das Saarland: Das Bundesland räumt dem Französischunterricht einen hohen Stellenwert ein, der durch die 2014 verabschiedete, zielgerichtete Frankreichstrategie⁴² vor allem im Kita- und Grundschulbereich noch unterstrichen wurde. Seitdem lernen alle Schüler:innen ab der dritten oder vierten Klasse Französisch. Allerdings führt das uneinheitliche Angebot an der Grundschule zu einer sehr heterogenen Situation beim Eintritt in die Sekundarstufe: 50 Prozent der Schüler:innen wählen Französisch als erste Fremdsprache zu diesem Zeitpunkt ab und so kommt es zu „Brüchen in der Sprachlernbiografie“ (Polzin-Haumann und Reissner, 2020)⁴³. Auch die Abkehr vom Französischunterricht in den Jahren vor dem Abitur tritt im Saarland ähnlich häufig auf wie in den anderen Bundesländern.

38 LEA: *Langues étrangères appliquées*.

39 Die Zahlen stammen aus der Masterarbeit von Juliana Rösch; siehe: Rösch, J. (2021). „Freins et leviers à la prise de parole dans les cours de production orale collectifs en visioconférence en contexte de confinement“. Masterarbeit unter Leitung von Violaine Bigot. Université Sorbonne Nouvelle.

Interessant ist hier die Feststellung, dass der Doppelbachelor-Studiengang *LEA-économie-gestion*, der ausschließlich für Deutsch angeboten wird und höhere Ansprüche an die Bewerber:innen stellt, im gleichen Dreijahreszeitraum auf wachsenden Erfolg stieß. Dies zeigt, dass Deutsch in anspruchsvollen Ausbildungen gut vertreten bleibt.

40 Das DFJW-Programm *Mobiklasse/France Mobil* finanziert einjährige Mobilitätsprojekte für junge Menschen, die zuvor in der Förderung der Verbreitung ihrer Sprache im Nachbarland geschult werden.

41 In Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. (S. 91).

42 Die Frankreich-Strategie, die dafür sorgen soll, dass sämtliche Schulabgänger:innen im Saarland am Ende ihrer Schulzeit zweisprachig sind, wird von der Bevölkerung sehr positiv aufgenommen (61,6 Prozent positive bzw. sehr positive Meinungen. Siehe: Krämer, P. (2017). Pressedossier zum Forschungsprojekt „Sprachpolitik im Saarland: Einstellungen zur Frankreichstrategie“ *Freie Universität Berlin*. https://www.sr.de/sr/home/nachrichten/politik_wirtschaft/studie_frankreichstrategie104.pdf

43 In Polzin-Haumann, C. & Reissner, C. (2020). „Die Frankreichstrategie des Saarlandes: ein aktueller Blick auf die Herausforderungen für das Französische im regionalen Kontext und darüber hinaus“. *Synergies pays germanophone*, Nr. 13, 73-90. (S. 4).

Um zu verstehen, warum Französisch oder Deutsch häufig abgewählt werden, sollte auch das Vorgehen bei der Benotung betrachtet werden. So beklagte E. Huver bei der Konsenskonferenz zum Fremdsprachenunterricht von 2019, dass „es derzeit keine Untersuchung zur Benotungspraxis in den verschiedenen gängigen Fremdsprachen“ gebe. Dabei könne man sich fragen, ob „in Englisch, Deutsch, Chinesisch und Russisch auf die gleiche Art bewertet werden sollte, obwohl diese Sprachen sich sowohl in ihren Sprachsystemen als auch in ihrer Geschichte und ihren Lehrtraditionen voneinander unterscheiden und mit anderen Vorstellungen und einem anderen Verhältnis zur Norm einhergehen“ (Huver, 2019)⁴⁴. In Frankreich wie in Deutschland leidet die Sprache des Nachbarlandes unter dem Ruf der „schweren Sprache“ und der strengen Benotungsmethoden, die sich negativ auf das Selbstvertrauen auswirken und eine Spirale des Misserfolgs auslösen können. Dies führt zu Abbrüchen, teilweise aus strategischen Gründen, um ein gutes Gesamtnotenbild zu bewahren.

Das Erlernen einer zweiten Fremdsprache in Zeiten von Englisch als *Lingua franca* und KI

Wenn es um die instrumentelle Motivation zum Erlernen der französischen beziehungsweise der deutschen Sprache geht, erscheint die Frage berechtigt, welche Rolle die zur internationalen *Lingua franca* aufgestiegene englische Sprache spielt. Ebenso ist zu fragen, in welchem Ausmaß die überall verfügbaren digitalen Übersetzungshilfen die Lernmotivation untergraben.

Deutschland wie Frankreich verfolgen in Bezug auf das Englische eine widersprüchliche Bildungs- und Sprachpolitik. So beteuern beide Länder zwar immer wieder ihre Absicht, enger miteinander zu kooperieren, verstärken aber fortwährend die Förderung der englischen Sprache. Damit folgen sie der vorherrschenden Dynamik auf europäischer Ebene. Denn während in den politischen Erklärungen der EU schon seit dem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“⁴⁵ von 1996 immer wieder der Wille zum Erhalt der Mehrsprachigkeit betont wird, sucht die aktuelle Verbreitung des Englischen als erste Fremdsprache mit 97,3 Prozent bei jungen Europäer:innen seinesgleichen⁴⁶.



Englisch ist nicht nur die am meisten unterrichtete, sondern auch die Sprache, die von jungen Menschen im Alltag am häufigsten verwendet wird, da sie in der Alltagskultur und der digitalen Praxis einen immer größeren Raum einnimmt⁴⁷.

Auch die Motivation, Sprachen für den Urlaub zu lernen, geht seit der Entwicklung von digitalen Tools zur Unterstützung der intersprachlichen Kommunikation (Online-Wörterbücher, automatische Übersetzungstools und Chatbots) zurück. Dies gilt insbesondere für Sprachen wie Deutsch und Französisch, bei denen die künstliche Intelligenz durch zweisprachige Textkorpora immer stärker ausgebaut wird.

Diese Tools sind heute kostenlos auf jedem Smartphone verfügbar, was durchaus positive Auswirkungen haben kann (steigende Anzahl der im Internet vertretenen Sprachen und rückläufiger Anteil des Englischen in der digitalen Kommunikation). Allerdings werfen Wissenschaftler:innen wie C. Larsonneur die Frage auf, ob „eine Person, die leichter an Inhalte in ihrer Muttersprache gelangt, eventuell weniger motiviert ist, andere Sprachen zu lernen“ (Larsonneur, 2021)⁴⁸. Der Einsatz von Chatbots und automatischen Übersetzungstools, die nur relativ standardisierte Formen verstehen und erzeugen, lasse um die sprachliche Vielfalt fürchten. Diese potenziellen „Bedrohungen“ für die Zukunft der Mehrsprachigkeit (Beacco, Herreras und Tremblay 2021)⁴⁹ sind noch sehr vage und erinnern an diejenigen, die durch die digitalen Rechenmaschinen ausgelöst wurden und nicht etwa den Untergang des Mathematikunterrichts, sondern eine Kompetenzverschiebung zur Folge hatten. Sie verdeutlichen zudem die Bedeutung eines erweiterten Sprachrepertoires für die europäischen Bürger:innen, damit diese zu intelligenten und kritischen Nutzer:innen der von der künstlichen Intelligenz angebotenen Sprachtools werden.

44 In Huver, E. (2019). „Que sait-on de l'évaluation en langue vivante étrangère ?“. In Cnesco. (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?* Experten-Stellungnahme, 143–155. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note_experts-1.pdf (S. 147).

45 Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur. (1996.) *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Publications Office. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081>

46 Eurostat. (2022). Foreign language learning statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics&stable=0&redirect=no#Lower_secondary_education

47 Mayer, C.O. & Plikat J. (2022). „Muttersprache plus zwei“ oder doch nur Muttersprache plus Englisch? Zum systematischen Verfehlen eines wichtigen Bildungsziels an deutschen Schulen in Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung. Peter Lang.

48 In Larsonneur, 2021. Op. Cit. (S. 3).

49 Beacco, J., Herreras, J. & Tremblay, C. (2021). *Traduction automatique et usages sociaux des langues. Quelles conséquences pour la diversité linguistique?* Observatoire européen du plurilinguisme.

3

Ein neuer Stellenwert für Deutsch und Französisch in der mehrsprachigen Sozialisierung

Trotz des großen Erfolgs von Programmen, die auf einen intensiven und qualitativ hochwertigen Unterricht in Deutsch und Französisch abzielen, wird eine weitreichende Verbreitung dieser Sprachen „auf der Schulbank“ seit mehreren Jahrzehnten durch Einschränkungen und Schwierigkeiten innerhalb der Institution Schule beeinträchtigt. In einer Welt, in der die Verbreitung der *Lingua franca* Englisch und die Entwicklung mehrsprachiger „Chatbots“ es der breiten Öffentlichkeit ermöglichen, Sprachbarrieren im Alltag mühelos zu überwinden, verliert das Erlernen dieser Sprachen an Relevanz. Welche neuen Perspektiven sind notwendig, um hier das Interesse an der Sprache des Nachbarlandes neu zu wecken?

Mehrsprachig und plurikulturell

Die Jugendlichen, die heute in Deutschland und Frankreich leben und die man für die Partnersprache interessieren möchte, unterscheiden sich grundlegend von denen, die der Élysée-Verlag im Blick hatte. Viele kommen schon früh mit verschiedenen Sprachen in Berührung, sei es durch ihre familiäre und/oder ihre digitale Sozialisierung. Diesen Jugendlichen, die von Anfang an ein mehrsprachiges und plurikulturelles Repertoire aufbauen, dürfte ein auf „deutsch-französisch“ begrenztes Konzept der Öffnung für die Sprache und Kultur des Nachbarlandes zu begrenzt erscheinen.

Bei den meisten Jugendlichen besteht ein großer Unterschied zwischen ihrer Schulsprache (eine akademische Version des Französischen oder des Hochdeutschen) und der Varianten der Vernakularsprache ihrer ersten Sozialisierung. Daher kann das Erlernen von Deutsch oder Französisch (oder einer anderen Fremdsprache) als Erweiterung eines von vornherein mehrsprachigen und von Vielfalt geprägten Sprachrepertoires betrachtet werden. Besonders gilt dies für Jugendliche, die aufgrund der Migrationsgeschichte ihrer Familien schon früh mit anderen Sprachen in Kontakt kommen. Daher hat jedes Land die Aufgabe, die Verbreitung der Sprache des Nachbar- und Partnerlandes im Zusammenhang mit seinem jeweiligen Migrationskontext zu betrachten und dabei

das reichhaltige Sprachrepertoire eines großen Teils seiner Jugendlichen zu berücksichtigen.

Die muttersprachliche Kompetenz als einzig gültigen Maßstab für die Beurteilung der Fortschritte beim Sprachenlernen zu betrachten, ist ein absurder Mythos, der seit 20 Jahren durch die Arbeiten des Europarats bemängelt wird, die sich für das Paradigma der Mehrsprachigkeit einsetzen. Das Erlernen der Nachbarsprache muss sich an den zuvor erworbenen Sprachen des Repertoires orientieren und der Komplexität der sprachlichen und identitätsbezogenen Neukonfiguration Rechnung tragen, die beim Erlernen einer neuen Sprache erfolgt. Diese Perspektive sprengt den Rahmen der deutsch-französischen Zweisprachigkeit.

Die Familien von Jugendlichen mit postkolonialer Migrationsgeschichte, haben die Traumata zweier Weltkriege nicht erlebt. Daher sind bei ihnen Interesse oder Abneigung gegenüber der Sprache des Nachbarlandes durch andere Faktoren bestimmt als den von Jugé-Pini aufgezeigten⁵⁰. Haben ihre Eltern ihre Schulzeit in anderen Ländern verbracht, so sind diese Jugendlichen nicht von dem seit Jahrzehnten in beiden Ländern verbreiteten Versöhnungsdiskurs in den Schulsystemen geprägt. Allerdings können sie und/oder ihre Familien von anderen internationalen oder ethnischen Konflikten betroffen sein. Hier kann die Geschichte der Versöhnung zwischen den ehemaligen Kriegsparteien Deutschland und Frankreich als ein interessanter Faktor wahrgenommen werden. Dass beide Länder die Perspektive bieten, in einem europäischen Aufnahmeland zu leben, in dem Frieden herrscht und das offen für Vielfalt ist, kann das Interesse an den deutsch-französischen Beziehungen wecken.

Außerhalb der Schule lernen

Seit zehn Jahren belegt die Forschung das Potenzial von Online-Interaktionen mit Sprechern der gelernten Sprache für den selbstständigen Spracherwerb. Zu diesen Sozialisierungs- oder Lernerfahrungen im Internet zählen unter anderem die Teilnahme an sogenannten *Fandoms* (Online-Communities von Anhängern reeller Personen oder fiktiver Figuren), das Verfassen von *Fanfiction* und



Die Studien gehen vor allem auf den selbstständigen Erwerb der englischen Sprache durch Jugendliche und junge Erwachsene ein, die von Sauro und Zourou *digital wilds* genannt werden (Sauro & Zourou, 2019)⁵². Aber auch bei dänischen Kindern im Alter zwischen sieben und elf, die unabhängig von der Schule Kompetenzen in mehreren Sprachen aufbauen, wurde das Potenzial von mehrsprachigen digitalen Alphabetisierungspraktiken aufgezeigt (Jensen, 2019)⁵³. Derartige selbstständige Lernprozesse sind ebenso für andere Sprachen festzustellen, beispielsweise für Koreanisch und Japanisch im Zusammenhang mit der hohen Attraktivität bestimmter Musik, Serien oder Mangas, oder, im Falle von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, für die in der Familie gesprochenen Sprachen.

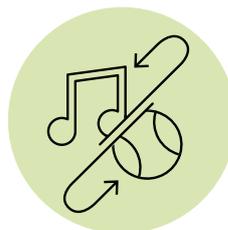
Für eine reelle Begegnung mit der Sprache des Nachbarlandes bietet dieser selbstständige mehrsprachige Lernprozess, der anhand von Aktivitäten der Jugendlichen in ihren digitalen sozialen Netzwerken und bevorzugten Interessengebieten erfolgt, nur wenig Chancen – zu groß ist die Dominanz des Englischen im digitalen Raum. Umso wichtiger sind internationale Jugendbegegnungen, die einen Rahmen für ein non-formales und informelles Lernen und ein für die Jugendlichen sinnvolles, dynamisches Lernumfeld bieten. Sie geben den jungen Menschen aus Deutschland und Frankreich eine Gelegenheit zu mehrsprachigen und multikulturellen Begegnungen. 2019 nahmen insgesamt 191.540 junge Menschen aus beiden Ländern an einem vom DFJW geförderten Programm teil. Eine im Rahmen des ersten DFJW-Netzwerks „Integration und Chancengleichheit“ durchgeführte Studie⁵⁴ hat gezeigt, dass die Begegnungen zu „einem veränderten Selbst- und Weltbild bei[tragen] und sich auf das Verhältnis zu sich selbst und zur Umwelt aus[wirken]“⁵⁵. Zugleich stärken sie das Selbstvertrauen der beteiligten Jugendlichen.

Für die jungen Teilnehmenden stellt die Konfrontation mit einer Sprache, die die meisten nur wenig oder gar nicht gelernt haben, ein erhebliches Hemmnis vor dem Beginn eines Austauschs dar. Seine Überwindung kann

sich als äußerst positiv erweisen⁵⁶. Das pädagogische Team bei binationalen Begegnungen trägt mit seinen Aktivitäten dazu bei, die Kontaktaufnahme und den Aufbau einer emotionalen Bindung zwischen den Gruppen aus beiden Ländern bereits vor dem ersten Spracherwerb zu erleichtern. Die Teammitglieder sind häufig im vom DFJW entwickelten Sprachanimationskonzept ausgebildet. Sie fördern aktiv das Interesse an der anderen Sprache und helfen den Teilnehmenden, ihre Ängste und Blockaden zu überwinden. Verschiedene Arten der Mediation unterstützen die Jugendlichen auch bei der Entwicklung von Kommunikations- und Lernstrategien.

Im Rahmen einer gemeinsamen empirischen Untersuchung von DFJW und DPJW (*Deutsch-Polnisches Jugendwerk*) unter 5.200 Jugendlichen, die im Zeitraum 2005 bis 2010 an Begegnungen teilgenommen hatten⁵⁷, erklärten 74 Prozent der Befragten, ihre Kenntnisse der anderen Sprache während der Begegnung verbessert zu haben. 77 Prozent gaben an, jetzt Lust auf das Erlernen der anderen Sprache zu haben. 68 Prozent der befragten Jugendlichen konnten sich nach der Begegnung „vorstellen, länger (mindestens 3 Monate) im Partnerland/in einem der Partnerländer“ der Begegnung zu verbringen.⁵⁸ Auch wenn es schwierig ist, die bei diesen oft kurzen Begegnungen (ein oder zwei Wochen) erzielten sprachlichen Fortschritte zu bewerten, zeigen diese Zahlen doch ihre zentrale Rolle für die Lernmotivation auf.

Der Austausch in einem non-formalen Rahmen ermöglicht es, ungeachtet der sprachlichen Schwierigkeiten zu kommunizieren, frei von dem normativen Druck, von dem das schulische Sprachenlernen oft geprägt ist. „Fehler“ gibt es hier ebenso wenig wie die Benotung der sprachlichen Qualität einer etwaigen Produktion; vielmehr geht es darum, die sprachliche Unsicherheit zu verringern, die in der Schule oft vorherrscht und viele Schüler:innen Schweigen lässt.



Der Austausch von Informationen, Kenntnissen und Emotionen unter Gleichgesinnten (zum Beispiel bei Festen), die Teilnahme an Gemeinschaften, die nicht auf sprachlicher Basis, sondern um gemeinsame Interessen (Sport, Tanz, Musik, Theater, Umweltschutz usw.)

herum aufgebaut sind, stellen hier die wichtigsten Motivationsquellen dar. Diese Begegnungen führen zwar nicht zu einem systematischen Spracherwerb, doch sie können dazu beitragen, ein stärker zielgerichtetes und strukturiertes Lernen zu unterstützen und vorausgegangene oder noch folgende Lernprozesse zu fördern und ihnen Bedeutung zu verleihen⁵⁹.

51 Thorne, S. (2010). „The ‘Intercultural Turn’ and Language Learning in the Crucible of New Media“. In *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning*, 139–164. Peter Lang.

52 Sauro, S. & Zourou, K. (2019). „What Are the Digital Wilds?“. *Language Learning and Technology*, 23(1), 17. DOI: 10125/44666.

53 Jensen, H. (2019). „Language learning in the wild: A young user perspective“. *Language Learning and Technology*, 23(1), 72–86.

54 Pierre, T. & Ottersbach, M. (Hrsg.). (2014). *Das deutsch-französische Netzwerk „Integration und Chancengleichheit“*. Arbeitstext, DFJW, Nr. 26. https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/arbeitstexte_26/2/index.html

55 In Pierre, T. & Ottersbach, M. (Hrsg.). (2014). *Op. Cit.* (S. 192).

56 In Pierre, T. & Ottersbach, M. (Hrsg.). (2014). *Op. Cit.* (S. 215).

57 Die Ergebnisse der Umfrage wurden veröffentlicht in Dubiski, J. & Ilg, W. (2011). *Les rencontres ouvrent des perspectives. Un aperçu empirique des rencontres internationales de jeunes*. DFJW/DPJW.

58 Siehe: Dubiski, J. & Ilg, W. (2011). *Op. Cit.* Die Befragung wurde unter 5.200 Teilnehmenden und 700 Betreuer:innen von deutsch-polnischen (56 Prozent), deutsch-französischen (7 Prozent) und trinationalen (37 Prozent) Begegnungen durchgeführt. Ein Verdienst der Studie ist es, die Nachhaltigkeit der Begegnung zu untersuchen. Dafür wurden bei der Ausarbeitung des Fragebogens einer Gruppe „Test“-Teilnehmenden die gleichen Fragen mit drei Monaten Abstand gestellt. So flossen in die Endversion des Fragebogens die Fragen ein, die langfristige Auswirkungen betrafen.

59 Zu den Lernmöglichkeiten in der non-formalen Bildung, siehe: Lahr-Kurten, M. (2013). *Partner Sprache. Förderungsmöglichkeiten der Partnersprachen Deutsch in Frankreich und Französisch in Deutschland*. (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51132-5>

Lebenslanges Sprachenlernen fördern

Auch Projekte, bei denen der Spracherwerb im Mittelpunkt steht, werden vom DFJW gefördert. So kommt etwa die Tandem-Methode in verschiedenen Kontexten zum Einsatz und wird bereits seit gut 30 Jahren erforscht. Im Rahmen von non-formalen Bildungsmaßnahmen, wie sie in Sommerkursen zum Einsatz kommen, stößt diese Methode bei den Familien auf reges Interesse. Nach Angaben der Organisatoren sind diese Kurse oft schon Monate vor Beginn ausgebucht.

Das Programm dieser Kurse wechselt zwischen intensiven Lerneinheiten im Tandem oder in Kleingruppen, landeskundlichen Ausflügen und Freizeitaktivitäten. Die Lerninhalte werden täglich vom Leitungsteam festgelegt und entsprechen dem Kontext der Begegnung. Dazu trifft M. Ciekanski folgende Feststellung: „Die Ziele von Lernprozess und sozialer Interaktion hängen zusammen: Der Spracherwerb ermöglicht die soziale Interaktion, während die soziale Interaktion ihrerseits den Spracherwerb beflügelt“ (Ciekanski, 2017)⁶⁰.

Im institutionellen Rahmen der Schule wird das Tandem-Konzept für den Schulaustausch eingesetzt. Dies kann bei einer Begegnung erfolgen, bei der die Austauschpartner:innen einige Tage zusammen verbringen – eine in Bezug auf Lernerfolge und Motivation unübertroffene Erfahrung. Das Konzept eignet sich aber auch für „Tele-Tandem“⁶¹, da neue Technologien zu einer Neuausrichtung des Schulaustausches führen können. Durch dieses Format wird es möglich, auch dann einen direkten Austausch mit Schüler:innen aus dem anderen Land zu erleben, wenn sich die Organisation einer Präsenzbegegnung als schwierig erweist⁶². Ebenso eignen sich der Tele-Tandem Ansatz zur Vorbereitung oder Fortsetzung einer Präsenzbegegnung oder zur Arbeit an einem gemeinsamen Projekt. Geht es dabei um Themen aus der Interessenswelt der Jugendlichen und ist ihre Umsetzung mit Aufgaben verbunden, die echte kommunikative Herausforderungen darstellen, eröffnet sich ein großes Lernpotenzial. Es wäre wünschenswert, den Aspekt Tele-Tandem durch Forschungen speziell zur Sekundarstufe wissenschaftlich näher zu untersuchen.

Längerfristig angelegte Mobilitätsprogramme ermöglichen eine für die meisten Teilnehmenden stark prägende Sozialisierungserfahrung. Neben der Unterstützung des Spracherwerbs sollte hier die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. So profitieren Acht- bis Zehntklässler:innen, die am Voltaire-Programm⁶³ teilnehmen, in der Regel während ihrer weiteren Schulzeit von den Fortschritten, die sie während ihres Aufenthalts im Partnerland gemacht haben. Schwieriger gestaltet sich die Anerkennung von Sprachkompetenzen, die im Rahmen eines

Mobilitätsprogrammes nach dem Abitur erworben wurden. Beispielsweise beim Deutsch-Französischen Freiwilligendienst (DFFD⁶⁴) werden die jungen Teilnehmenden zwar bei ihrem Spracherwerb begleitet und unterstützt, haben anschließend jedoch vergleichsweise wenig Möglichkeiten, diesen formal anerkennen zu lassen.

Der Spracherwerb sollte bei sämtlichen Mobilitätsprogrammen mit Nachdruck gefördert werden, unabhängig davon, ob diese im Rahmen des DFJW oder anderer Institutionen stattfinden (wie beispielsweise dem Europäischen Solidaritätskorps), um bessere Übergänge zwischen diesen non-formalen Lernformen und dem formalen Spracherwerb herzustellen. Wenn die Hochschulen Fremdsprachenkompetenzen systematisch anerkennen⁶⁵, die junge Menschen während eines beruflichen oder studienbezogenen Mobilitätsprogrammes erworben haben, trägt dies zur Motivation bei. Das Portfoliokonzept und der kostenlose Zugang zu Zertifizierungen (wie z. B. CLES in Frankreich), die im Rahmen der öffentlichen Hochschulbildung entwickelt wurden, könnten hier einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die Verbreitung von Deutsch und Französisch im Schulsystem beider Länder kann weder der einzige noch der wichtigste Indikator für die Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Beziehungen sein. Natürlich spielt die Schule eine wesentliche Rolle bei der Verbreitung der Nachbarsprache in Deutschland und Frankreich aber es sollten sämtliche Formen des Lernens anerkannt werden. Insbesondere die, die im Rahmen einer freiwilligen Sozialisierungserfahrung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfolgen.

60 In Ciekanski, M. (2017). „Kompetenzentwicklung im Sprachtandem“. In Jardin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. Arbeitstext, DFJW, Nr. 29. https://www.ofaj.org/resources/fliipbooks/arbeitstexte_29/index.html

61 <https://www.tele-tandem.net>

62 Vor kurzem konnten im Rahmen eines Pilotprojektes französische Schüler:innen des CNED und Schüler:innen einer sächsischen Mittelschule, die über keine Partnerschule in Frankreich verfügt, an einem dreimonatigen Online-Tandemprogramm teilnehmen. Für viele von ihnen war es die erste Möglichkeit für einen Austausch mit Gleichaltrigen aus dem Partnerland.

63 <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/voltaire-programm.html>

64 <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/deutsch-franzosischer-freiwilligendienst.html>

65 Und zwar auch in Studiengängen, bei denen Fremdsprachenkenntnisse über das Englische hinaus häufig – und zu Unrecht – als unwichtig angesehen werden.



Indikatoren schaffen und strukturieren, eine Beobachtungsstelle einrichten: Der Dialog zwischen den beiden Ländern kann nicht alleine anhand der Anzahl der Lernenden gemessen werden, bringt diese noch dazu andere Aspekte zum Ausdruck als das Interesse für die Partnersprache. Eine **Beobachtungsstelle**, die Verantwortliche aus Kita und Grundschule, Sekundarstufe, beruflicher Bildung, Hochschule und aus der non-formalen Bildung zusammenbringt, würde eine differenziertere Betrachtung der Entwicklungen beim Erlernen der Sprache des Nachbarlandes ermöglichen.

Die Ausbildung und Vernetzung von Lehrkräften in bilingualen Programmen weiter fördern: Verbesserung der Unterrichtsqualität. Das Ziel sollte sein, den Schüler:innen, die dies wünschen in allen Bundesländern/*Académies* den Zugang zu einem anspruchsvollen zweisprachigen Unterricht zu ermöglichen.

Zahlreichen Jugendlichen Begegnungs- und Mobilitätserfahrungen ermöglichen: Bürokratische und institutionelle Hürden abbauen, noch mehr Lehrkräfte fortbilden und sie bei der Organisation von Begegnungen unterstützen. Wichtig ist die Einführung des Ansatzes der Sprachanimation und gemeinsame Projektarbeit, um die Jugendlichen zur Interaktion und zum Gebrauch der Nachbarsprache in echten und deswegen zum Lernen motivierenden Kommunikationssituationen anzuspornen. Dies kann im Präsenz- oder im Onlineformat geschehen.

Positive Emotionen durch Identifikationsfiguren: Bekannte Persönlichkeiten (Kunstschaffende, Sportler:innen, Wissenschaftler:innen...), die beide Sprachen im Alltag verwenden, können darüber berichten, welche Bereicherung ihr Leben dadurch erfährt. Dies stärkt die Lernmotivation.

Bessere Anerkennung von Kompetenzen, die im non-formalen Kontext erworben wurden: Portfolio-Ansatz aufwerten und mit klassischen Zertifizierungen verknüpfen. Im Rahmen der schulischen, beruflichen und/oder universitären Bildung sollten verstärkt die tatsächlichen Erfahrungen und Leistungen in der Fremdsprache gewürdigt und nicht an den Kompetenzen von Muttersprachler:innen gemessen werden.

Das Erlernen der Partnersprache als Erweiterung bereits bestehender Sprachkompetenzen begreifen: Wenn vorhandene Kompetenzen unabhängig vom Niveau der Lernenden positiv bewertet werden, trägt dies dazu bei, die für die Bürger:innen Europas wichtige mehrsprachige und plurikulturelle Identität aufzubauen.

Violaine Bigot ist Professorin für Sprachwissenschaften und Mitglied des Labors Lidilem (EA 609, Universität Grenoble Alpes). Dort forscht sie über Phänomene der sprachlichen Sozialisation durch das Prisma der sprachlichen Heterogenität und des Kontakts von Sprach(varianten). Sie interessiert sich insbesondere für Fragen der Entwicklung der Sprachrepertoires von Subjekten in schulischen und außerschulischen Kontexten sowie für die identitätsstiftenden Herausforderungen von Sprachpraktiken in Situationen des Sprach- und Kulturkontakts. Sie war von 2017 bis 2022 an einem deutsch-französischen Forschungsprojekt des DFJW beteiligt, das zur Neuauflage des Leitfadens [Die Sprachanimation in interkulturellen Jugendbegegnungen : Ein Beitrag zur mehrsprachigen Bildung in Europa](#) (2022) führte.

DIE AUTORINNEN

Anne Jardin hat einen DEA in Germanistik der Universität Paris III und einen Master *Ingénierie des échanges interculturels*. Seit 2009 ist sie stellvertretende Referatsleiterin im Referat « Interkulturelle Aus- und Fortbildung » im DFJW und Leiterin des Bereichs « Sprachliche Ausbildung ». Sie leitete mehrere Veröffentlichungen zum Thema Methodik im interkulturellen Austausch, unter anderem vor kurzem : [Die Sprachanimation in interkulturellen Jugendbegegnungen : Ein Beitrag zur mehrsprachigen Bildung in Europa](#). Darüber hinaus koordiniert sie die Entwicklung mehrerer digitaler Plattformen, die dem Erlernen der beiden Partnersprachen gewidmet sind, darunter [Tele-Tandem](#) und [Parkur](#).

Herausgeberschaft:

Tobias Bütow und Anne Tallineau

Chefredaktion:

Dr. habil. Claire Demesmay

Redaktion:

Anya Reichmann, Margot Dufaux und Morgann Gainville

Lektorat:

Bettina Vestring

Übersetzung:

Birthe Louisin

Karte erstellt von:

Lubin Picard

Layout und Design:

La petite agence parisienne

*Der Text gibt die persönliche Meinung
der Autorinnen wieder und nicht die des DFJW*

OFAJ
DFJW

DFJW - Molkenmarkt 1 - 10179 Berlin
forschung-evaluierung@dfjw.org

<https://www.dfjw.org/forschung-und-evaluierung/panorama.html>

PANORAMA zum Anhören, der Podcast



DFJW/OFAJ, Berlin/Paris, 2023



Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0) · ISSN : 2751-9600