

Interregionales am Oberrhein

Das Experiment Colingua

Heinz-Helmut Lüger

Im Vordergrund der folgenden Ausführungen steht ein langjähriges Kooperationsprojekt in der Oberrheinregion: die Vorbereitung, die Ausgestaltung und die Umsetzung des Trinationalen Masterstudiengangs ‚Mehrsprachigkeit‘ im Rahmen einer deutschen, französischen und schweizerischen Vereinbarung. Dabei geht es u.a. darum, sowohl die sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Belange wie auch die fachdidaktischen Ziele eines solchen Studiengangs zu skizzieren – nicht zu vergessen die mitunter speziellen Probleme, die ein solches Projekt mit sich bringt. Bevor darauf näher eingegangen wird, seien zuvor einige allgemeine Rahmenbedingungen, die vor allem das deutsch-französische Verhältnis betreffen, in Erinnerung gerufen.¹

Inhalt:

1. Der Élysée-Vertrag als Aufbruch zu neuen Ufern?
2. Von der binationalen zur interregionalen Kooperation?
3. Über alles Trennende hinweg?
 - 3.1. Oberrheinkonferenz
 - 3.2. Trinationaler Masterstudiengang ‚Mehrsprachigkeit‘
 - 3.3. Abschließende Bemerkungen
Literaturverzeichnis

« Avec l'acquisition d'autres langues que la maternelle, et j'insiste ici sur le pluriel, on sort de l'égoïsme de son propre système de connotation linguistique pour s'ouvrir aux autres dans une perspective de compréhension. » (Olbert 1996: 263)

1. Der Élysée-Vertrag als Aufbruch zu neuen Ufern?

Im Zentrum Europas haben wir heute eine Situation offener Grenzen. Der sog. Schengen-Raum steht für den Wegfall von Grenzkontrollen und besonders auch für die Freizügigkeit der Berufsausübung. An diesen Entwicklungen wird sichtbar, welche Fortschritte es bezüglich der Europäisierung in den letzten Jahrzehnten gegeben hat. Ob man jedoch bereits von einer europäischen Integration sprechen kann, darf bezweifelt werden. Dies wird nicht zuletzt deutlich auch an den deutsch-französischen Beziehungen, die ja gemeinhin als Musterbeispiel für ein zusammenwachsendes Europa gesehen werden. Insofern erscheint es angebracht, angesichts des 60-jährigen Jubiläums eines gefeierten Vertrags einige Punkte noch einmal in Erinnerung zu rufen.

¹ Für Informationen und viele nützliche Hinweise sei Gérald Schlemminger herzlich gedankt. – Eine Kurzfassung des Beitrags ist vorgesehen für den Band *20 ans de français à l'École supérieure de Karlsruhe. Coopération et innovation dans la Région Métropolitaine Trinationale du Rhin Supérieur*, hg. von G. Schlemminger, Strasbourg.

Ganz ohne Frage ist der am 22. Januar 1963 geschlossene „Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit“ (= Élysée-Vertrag) ein historischer Meilenstein für die Beziehungen zwischen Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland, er gilt sozusagen als institutionalisiertes Zeichen der deutsch-französischen Aussöhnung.² In der von de Gaulle und Adenauer vorangestellten gemeinsamen Erklärung heißt es u.a., „daß die Versöhnung zwischen dem deutschen und dem französischen Volk, die eine Jahrhunderte alte Rivalität beendet, ein geschichtliches Ereignis darstellt, das das Verhältnis der beiden Völker zueinander von Grund auf neu gestaltet, [...] daß die Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern einen unerläßlichen Schritt auf dem Wege zu dem vereinigten Europa“ bedeute (Vertrag 1963: 706). Neben der vereinbarten Kooperation auf den Gebieten der Außen- und Verteidigungspolitik ist auch Erziehungs- und Jugendfragen ein spezieller Abschnitt gewidmet. Zur Förderung der Sprache des Partners heißt es in dem Zusammenhang:

„Die beiden Regierungen erkennen die wesentliche Bedeutung an, die der Kenntnis der Sprache des anderen in jedem der beiden Länder für die deutsch-französische Zusammenarbeit zukommt. Zu diesem Zweck werden sie sich bemühen, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um die Zahl der deutschen Schüler, die Französisch lernen, und die der französischen Schüler, die Deutsch lernen, zu erhöhen.

Die Bundesregierung wird in Verbindung mit den Länderregierungen, die hierfür zuständig sind, prüfen, wie es möglich ist, eine Regelung einzuführen, die es gestattet, dieses Ziel zu erreichen.

Es erscheint angebracht, an allen Hochschulen in Deutschland einen für alle Studierenden zugänglichen praktischen Unterricht in der französischen Sprache und in Frankreich einen solchen in der deutschen Sprache einzurichten.“ (Vertrag 1963: 709)

Es gehört zu den unbestreitbaren Verdiensten des Élysée-Vertrags, mit der Gründung des Deutsch-Französischen Jugendwerks mehreren Millionen Jugendlichen im Rahmen vielfältiger Austauschprogramme Begegnungen mit Gleichaltrigen des Partnerlandes ermöglicht zu haben. Diese Aktivitäten haben zweifellos dazu beigetragen, gerade in der Anfangsphase Vorurteile abzubauen, das gegenseitige Verständnis zu fördern und für eine realitätsgerechtere Wahrnehmung der anderen Seite zu sorgen. Auch die deutsch-französischen Städtepartnerschaften erlebten nach 1963 einen großen Aufschwung, und die regelmäßigen Regierungskonsultationen dürften ebenso eine Festigung der Vertrauensbasis bewirkt haben.

Trotz der formulierten positiven Ziele hatte der sog. Freundschaftsvertrag von vornherein mit heftigem Gegenwind vonseiten der deutschen Politik zu kämpfen. Kaum war Adenauer von seinem Treffen mit de Gaulle nach Bonn zurückgekehrt, wurden massive Vorbehalte laut; kritisiert wurde vor allem, die Partnerschaft mit den USA, das Eingebundensein in die Nato und die Befürwortung eines Beitritts Großbritanniens zur EWG nicht gebührend berücksichtigt zu haben. Aus diesem Grunde wurde als Bedingung für die Ratifizierung vom Bundestag die Voranstellung einer entsprechenden Präambel beschlossen, was man auf französischer Seite als Entwertung des Vertrags betrachtete. Doch damit nicht genug: Bereits 1964, also gut ein Jahr später, beschlossen die deutschen Bundesländer im sog. Hamburger Abkommen, die erste Fremdsprache ab der 5. Klasse sei in der Regel Englisch oder Latein; werde Latein als erste Fremdsprache gewählt, sei Englisch die zweite Fremdsprache. Deutlicher hätte die Herabwürdigung des 1963 Vereinbarten zum Sprachunterricht kaum ausfal-

² Ausführlicher: Martens (2006), Große (2008), Uterwedde (2019); zur Resonanz in der Presse vgl. Schmale / Deville (2005).

len können. Die Festlegung auf Englisch oder Latein wurde zwar im revidierten Hamburger Abkommen von 1971 gelockert, aber insgesamt blieb die Bilanz, was das Erlernen der jeweiligen Partnersprache betrifft, angesichts der Dominanz des Englischen sehr ernüchternd. Diese Feststellung gilt für beide Länder gleichermaßen. Harald Weinrich hat das bereits früh auf die treffende Formel der „sprachlosen Freundschaft“ gebracht (1978). Die Situation hat sich auch durch den Aachener Vertrag von 2019 nicht gewandelt, obgleich die „Förderung des Erwerbs der Partnersprache“ dort wieder einmal als Ziel angesprochen wird.

„Beide Staaten führen ihre Bildungssysteme durch die Förderung des Erwerbs der Partnersprache, durch die Entwicklung von mit ihrer verfassungsmäßigen Ordnung in Einklang stehenden Strategien zur Erhöhung der Zahl der Schülerinnen, Schüler und Studierenden, die die Partnersprache erlernen, durch die Förderung der gegenseitigen Anerkennung von Schulabschlüssen sowie durch die Schaffung deutsch-französischer Exzellenzinstrumente für Forschung, Ausbildung und Berufsbildung sowie integrierter deutsch-französischer dualer Studiengänge enger zusammen.“ (Vertrag 2019: Artikel 10)

Im Zusammenhang mit dem 60-jährigen Jubiläum des Élysée-Vertrags war bezüglich der Zahl von Schülern, die die Partnersprache lernen, sogar von einem absoluten Tiefpunkt die Rede – und das sowohl in Frankreich wie auch in Deutschland.³

2. Von der binationalen zur interregionalen Kooperation?

Wie bereits deutlich zum Ausdruck gebracht, markiert der deutsch-französische Vertrag von 1963 eine wichtige Etappe in der Entwicklung der Beziehungen zwischen den beiden Ländern. Die Vereinbarungen eröffnen viele Möglichkeiten, sie schaffen neue Rahmenbedingungen für die Anbahnung grenzüberschreitender Kooperationen und fördern den Austausch in verschiedenen Bereichen.

Allerdings ist ein solcher Vertrag nicht der Ort für die Ausformulierung von Anweisungen zur konkreten Umsetzung. Insofern kann nicht überraschen, wenn manche Angaben sehr allgemein ausfallen oder auf der Ebene unverbindlicher Sonntagsreden verharren, wie etwa bei der in Aussicht gestellten Sprachförderung. Von daher ist auch bezüglich der Bewertung von Auswirkungen mit unterschiedlichen Positionen zu rechnen.⁴ Darüber hinaus braucht der Aussöhnungs-Optimismus nicht von allen gesellschaftlichen Akteuren geteilt zu werden. So gibt es auch Stimmen, die von ganz anderen Voraussetzungen ausgehen (Bohn et al. 2003: 74ff.). Längst überwunden geglaubte Ressentiments kommen zum Vorschein, wenn z.B. von französischer Seite Unzuverlässigkeit und eine nationalistische Bedrohung durch Deutschland hervorgehoben werden:

3 Wie locker-unverbindlich von politischer Seite die vertraglich festgelegte „Förderung des Erwerbs der Partnersprache“ gesehen wird, hat kürzlich noch einmal der baden-württembergische Ministerpräsident bestätigt; beim Festakt zum 75-jährigen Jubiläum des Deutsch-Französischen Instituts (sic!) am 3. Juli 2023 erklärte er, mit dem Aufkommen der künstlichen Intelligenz bestehe keine Notwendigkeit mehr, Französisch zu lernen, stattdessen solle man das Englische forcieren. Zu einigen Reaktionen jenseits des Rheins vgl. u.a. den Beitrag « Kretschmann et le français : des réactions en Alsace », in den DERNIÈRES NOUVELLES D'ALSACE vom 8.7.2023.

4 Als exemplarische Stellungnahmen sei verwiesen auf: Overbeck / Padberg (2006), Große (2008: 325ff.), Miard-Delacroix / Wirsching (2019: 130ff.).

« Mais comment trouver sa place dans un monde d'États-nations quand on ne le fut jamais sauf aux heures de nationalisme pathologique ? » (Delmas 1999: 147)

Die Bindung an Frankreich werde in dieser Situation zu einer notwendigen Bedingung für den Friedenserhalt:

« Et la paix tient à ce que la puissance allemande soit indissociable de celle de la France. Le temps est compté parce que l'Allemagne est fragile et que sa consolidation tient à son amitié avec la France. » (1999: 197)

Selbst einem Plädoyer für grenzüberschreitende Zusammenarbeit werden bisweilen unlautere Motive unterstellt: Mit der Förderung regionaler Bestrebungen wolle man vor allem destabilisieren, um dann umso leichter Dominanzansprüche durchsetzen zu können; von hieraus ist man schnell wieder bei Vergleichen mit der NS-Zeit, aktuelle Bemühungen werden so dargestellt als « version noble d'un projet, exposé plus crûment par Himmler, en 1940 » (Bollmann 1998: 33), und selbst Wohnsitzverlagerungen ins Elsässische lassen sich als Schritt in Richtung « néo-germanisation » (1998: 101) betrachten. Noch einen Schritt weiter geht Pierre Hillard in seinem Buch *Minorités et régionalismes* (2002). Im Zentrum der Kritik stehen allgemeine Regionalisierungstendenzen in Europa, was deutschen Hegemonialinteressen entgegenkomme; nicht zuletzt seien es die europäischen Institutionen ARFE (*Association des régions frontalières européennes*), ARE (*Assemblée des Régions d'Europe*), CdR (*Comité des Régions*), die den föderalen Niedergang begünstigen und der deutschen Politik in die Hand spielen. Auch hier wird wieder eine nationalsozialistische Parallele für die Argumentation konstruiert:

« Mais si rien ne vient interrompre le processus, inexorablement, nous aboutirons à une carte de l'Europe fédérale des régions similaire à celle souhaitée par la *Waffen-SS*, elle-même n'étant que la enième tentative de l'Allemagne dans cette voie déjà exprimée aux temps des Otton ou des Hohenstaufen, ou encore au XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle. » (Hillard 2002: 300)

Ein ähnliches Freund-Feind-Stereotyp bedient auch, wenig überraschend, der folgende Kommentar von Éric Zemmour (2018: 565):

« Cinquante ans après sa mort, les anciennes puissances sortent de l'enfer de leur décadence passée grâce au poids du nombre et à l'ampleur de leurs territoires : l'Allemagne réunifiée en Europe n'est plus le cheval dont de Gaulle se targuait d'être le jockey [...]. »

Man mag die zitierten Stellungnahmen für unbegründete oder ewiggestrige Polemik halten, aber es handelt sich dennoch um Positionen, die bestimmte Ressentiments widerspiegeln und die, auch wenn sie keineswegs mehrheitsfähig sind, in der Öffentlichkeit nach wie vor eine gewisse Resonanz finden. Auf deutscher Seite lassen sich mitunter vergleichbare Stellungnahmen finden, wenn auch eindeutig seltener. Erich Dauenhauer (2004) etwa spricht unverblümt von einem Dominanzbegehren, vom „Beherrschungsehrgreiz“ einer „gallischen Herrschaftselite“:

„Vor dieser realen Gefahr die Augen zu verschließen ist politisch unverantwortlich. Es darf nämlich nicht übersehen werden, daß das französische Hegemonialstreben Teil eines traditionell missionarischen Selbstverständnisses ist und daß Frankreich auf essentielle Interessen anderer Länder im Ernstfall wenig Rücksicht nimmt.“ (2004)

Für die Initiierung interregionaler, grenzüberschreitender Projekte heißt dies: Diffuse Vorbehalte oder vorurteilsbeladene Widerstände sind grundsätzlich nicht auszuschließen. Gleichwohl ist ganz allgemein festzuhalten: Die angeführten Bedenken haben innerhalb der Europäischen Union die Propagierung regionalpolitischer Aktivitäten nicht aufhalten können, im Gegenteil (vgl. Bohn et al. 2003: 77ff.); dies sei anhand

eines Projekts der Oberrheinkonferenz zur Entwicklung eines trinationalen Studiengangs im Folgenden weiter veranschaulicht.

3. Über alles Trennende hinweg?

Zunächst wird kurz auf die Institution der Oberrheinkonferenz, ihre Gründung und ihre Ziele eingegangen (3.1); es folgt die Darstellung eines Beispiels grenzüberschreitender Kooperation, nämlich des von der Arbeitsgruppe Colingua erarbeiteten Trinationalen Masterstudiengangs ‚Mehrsprachigkeit‘ (3.2). Ein resümierender Kommentar schließt die Ausführungen ab (3.3).

3.1. Oberrheinkonferenz

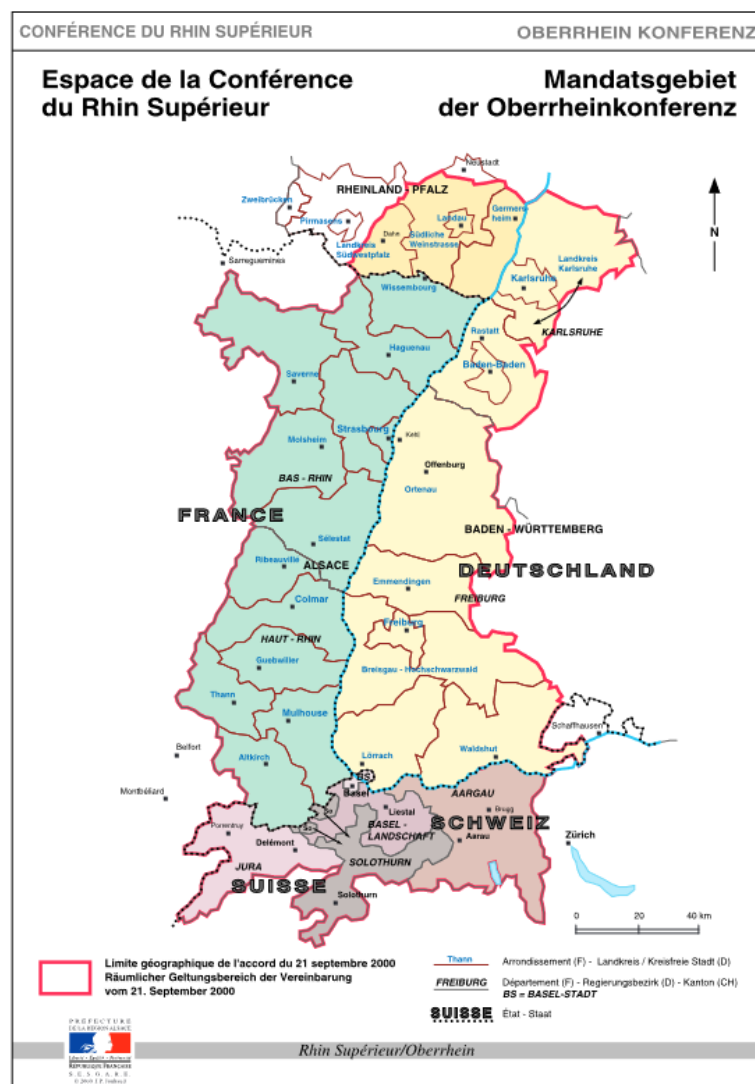


Abb. 1: Mitglieder der Oberrheinkonferenz

Mit dem Motto „Über alles Trennende hinweg“ versucht die deutsch-französisch-schweizerische Oberrheinkonferenz seit nahezu fünfzig Jahren einen institutionellen Rahmen zu schaffen für die Verbesserung der grenzüberschreitenden regionalen Zusammenarbeit, und zwar „trotz Rhein, trotz verschiedener Mentalität und Sprache,

trotz der Kriege der Vergangenheit und der immer wieder wechselnden Fronten und sich ändernden nationalstaatlichen Grenzen“.⁵ Mitglieder des Verbunds sind:

- auf französischer Seite die Départements Bas-Rhin und Haut-Rhin,
- auf deutscher Seite das Gebiet der Regionen Mittlerer Oberrhein und Südlicher Oberrhein, die Landkreise Lörrach und Waldshut (für das Bundesland Baden-Württemberg), die Landkreise Südliche Weinstraße und Germersheim, die kreisfreie Stadt Landau in der Pfalz und die Verbandsgemeinden Dahner Felsenland und Hauenstein (für das Bundesland Rheinland-Pfalz),
- auf schweizerischer Seite die Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft sowie die Kantone Aargau, Jura und Solothurn (vgl. die Übersicht in Abb. 1).⁶

Aufgrund der schweizerischen Beteiligung gehen die Verbindungen also über das Gebiet der EU hinaus. Neben Bereichen wie Wirtschaft, Umwelt, Verkehr, Gesundheit, Kultur, Sport gibt es als Aufgabenfeld ebenfalls den Bereich ‚Erziehung und Bildung‘. In der Vergangenheit hat es dazu mehrere Arbeitsgruppen gegeben, deren Aufgabe darin bestand, verschiedene transnationale Projekte umzusetzen. Dabei spielten ebenso Vorschläge zur Fremdsprachenvermittlung (Deutsch-Französisch) und speziell zur Lehrerausbildung eine Rolle; zur näheren Information sei auf die einschlägige Literatur verwiesen.⁷

3.2. Trinationaler Masterstudiengang ‚Mehrsprachigkeit‘

Die Entscheidung, einen Masterstudiengang ‚Mehrsprachigkeit‘ zu entwickeln, wird von der Oberrheinkonferenz am 3. Dezember 2001 getroffen. Die konkrete Ausführung obliegt der Arbeitsgruppe Colingua. Ihr gehören Vertreter der lehrerbildenden Hochschulen in der Rheinschiene an; im einzelnen:

- Université Marc Bloch, mit I.U.F.M. d’Alsace (Strasbourg), Université de Haute Alsace (Mulhouse),
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Freiburg, Universität Koblenz-Landau (Campus Landau), unterstützt durch die Staatlichen Seminare für schulpraktische Ausbildung und Schulpädagogik des Landes Baden-Württemberg und die Studienseminare Rheinland-Pfalz,
- Universität Basel, Pädagogische Hochschule der Nordwestschweiz.

3.2.1. Ziele und Perspektiven

Der Studiengang ist als viersemestriger interdisziplinärer Aufbaustudiengang konzipiert; er setzt also ein abgeschlossenes Studium (Bachelor, Staatsexamen oder äquivalente Abschlüsse) voraus. Zu absolvieren sind Lehrveranstaltungen in den drei beteiligten Ländern, was eine gewisse Flexibilität und Mobilität vonseiten der Studenten erfordert. Als Adressaten kommen speziell auch Lehrer der Primar- und Sekundarstufe mit nichtfremdsprachlichen Fächern in Betracht. Zu den Zulassungsbedingungen gehören u.a. Zweitsprachenkenntnisse auf dem Niveau C1.

5 <https://www.oberrheinkonferenz.org/de/oberrheinkonferenz/grenzueberschreitende-zusammenarbeit.html> [12.1.2023].

6 <https://www.oberrheinkonferenz.org/de/oberrheinkonferenz/entstehung.html> > Mandatsgebiet der ORK [12.1.2023].

7 Vgl. mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Morgen (2004), Denk (2005), Geiger-Jaillet / Morgen (2005), Schlemminger (2006). Eine recht kritische Bilanz zieht Geiger-Jaillet (2013).

Ein weiteres Merkmal des Studiengangs hängt mit der Etablierung des Bologna-Prozesses zusammen: Alle erbrachten Studienleistungen und -abschlüsse müssen wechselseitig anerkannt werden; von daher ist eine Modularisierung der Studieneinheiten mit Zuweisung von Kreditpunkten nach dem ECTS vorgesehen.

Der geplante Studiengang soll Ziele abdecken, die von traditionellen Lehrangeboten nicht oder nur unzureichend in den Blick genommen werden. Durch die obligatorischen Auslandssemester sollen Erfahrungen mit verschiedenen Hochschulsystemen und Wissenschaftskulturen gemacht werden, von einer Verbesserung fremdsprachlicher Fertigkeiten ganz abgesehen – Mehrsprachigkeit kann so als Selbstverständlichkeit auf dem Arbeitsmarkt des Partnerlandes erscheinen. Mit dem grenzüberschreitenden Studium sollen interkulturelle Unterschiede nicht nur gelehrt, sondern auch konkret erlebt und erfahren werden. Gerade im Zusammenhang mit der Absolvierung zielsprachlicher Lehrveranstaltungen dürften pädagogische und didaktische Aspekte des zwei- oder mehrsprachigen Unterrichts stärker in den Vordergrund rücken.

Angestrebt wird, mit dem Studiengang die Berufsperspektiven der Absolventen in mehrfacher Hinsicht zu verbessern. Qualifiziert wird einerseits für Aufgaben der Lehrerfortbildung, und zwar vor allem im Bereich des bilingualen Lehrens und Lernens; andererseits für berufliche Aktivitäten in der Verwaltung, in Unternehmen, in kulturellen Einrichtungen und im Bildungsbereich allgemein. Die Ausrichtung auf Anforderungen der Berufswelt soll durch die Möglichkeit unterschiedlicher Schwerpunktbildungen unterstützt werden. Vorgesehen sind daher die zwei Studienrichtungen ‚Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung‘ sowie ‚Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre‘.



Abb. 2: Logo der Colingua-Arbeitsgruppe

Das Colingua-Logo vermittelt einige zentrale Merkmale der so bezeichneten Arbeitsgruppe und des Kooperationsverbunds lehrerbildender Institutionen am Oberrhein. Der übergreifende Name *Colingua* verweist auf dreierlei: a) mit der Verwendung eines lateinischen Ausdrucks auf ein einigendes akademisches Band, b) es geht um Sprachliches (*lingua*) und c) um Gemeinsames und Sprachübergreifendes (*co-*). Die Bezeichnungen *Rhin supérieur* und *Oberrhein* stehen für das Zweisprachige im Mandatsgebiet der Oberrheinkonferenz. Die weiße Trennlinie im Zentrum des Logos gibt auf stilisierte Weise den Verlauf des Oberrheins wieder; das Trennende wird jedoch überwunden

durch die gemeinsame Farbgebung auf beiden Seiten des Rheins. Die Beteiligung der schweizerischen Partner bleibt allerdings bildlich hier etwas unterrepräsentiert.

3.2.2. Struktur

Der Studiengang besteht aus zwei Phasen: einem allgemeinverbindlichen Teil (= 1. Studienjahr) und einer Profilierungsphase (= 2. Studienjahr). Im ersten Studienjahr geht es vor allem um die Vermittlung von Basiskenntnissen in den Disziplinen Landes- und Kulturwissenschaft, Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik. Im zweiten Studienjahr erfolgt eine Spezialisierung insofern, als die Teilnehmer zwischen eher anwendungsbezogenen und stärker wissenschaftsorientierten Lehrveranstaltungen wählen können (vgl. die Übersicht in Abb. 3).



Abb. 3: Aufbau des Studiengangs

Alle Lehrangebote sind, wie noch zu erläutern, Modulen zugeordnet, für die jeweils eine bestimmte ECTS-Punktezahl festgelegt ist. Die erste Phase besteht aus zehn Modulen, die zweite aus vier Modulen. Zum Lehrangebot gehören sowohl Vorlesungen wie auch Seminare, Übungen, Praktika (zum Teil auch web-basiert). Die Veranstaltungen werden in deutscher oder in französischer Sprache durchgeführt. Wenigstens ein

Semester (mit einer bestimmten Zahl von ECTS-Punkten) ist im Land der Zielsprache zu verbringen; d.h. für Teilnehmer mit Deutsch als Muttersprache an elsässischen Hochschulen oder an Hochschulen der französischsprachigen Schweiz. Das Aufbaustudium schließt mit einer an der Stammhochschule vergebenen und betreuten Masterarbeit und dem Masterdiplom ab.⁸

Der Masterstudiengang wird 2007 eröffnet (auf französischer Seite bereits 2006); er kann als Vollzeit-Studium oder auch berufs begleitend absolviert werden. Zwei Jahre später erhält der Studiengang die Akkreditierung von der Deutsch-Französischen Hochschule. Nach Beendigung des skizzierten Studienprogramms ist grundsätzlich ein Weiterstudium mit dem Ziel der Promotion möglich.

3.2.3. Module

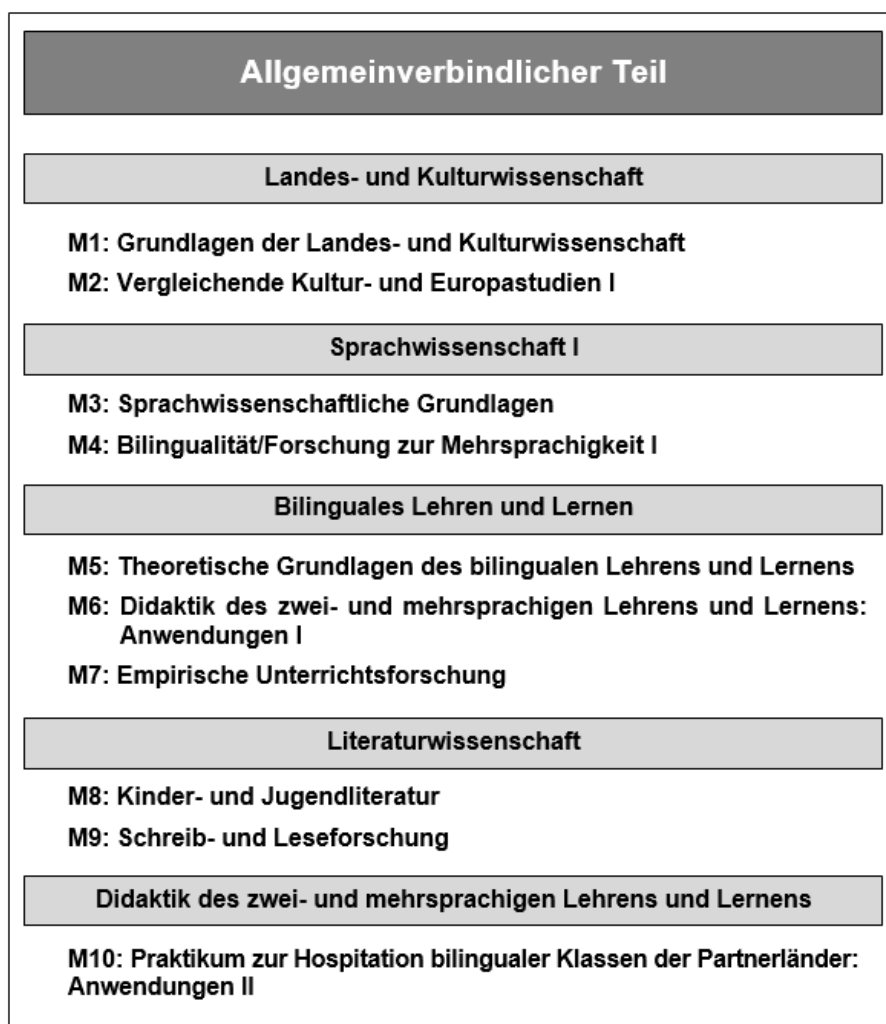


Abb. 4: Module der ersten Phase

Die Module des allgemeinverbindlichen Teils zeichnen sich durch eine große fachliche Breite aus (s. Abb. 4). In nur zwei Semestern ist ein Programm zu absolvieren, das über die traditionellen philologischen Schwerpunkte deutlich hinausreicht; einen

⁸ Je nach Hochschule erfährt der Master noch entsprechende Spezifizierungen, z.B. *Master of Arts in Mehrsprachigkeit* oder *Master, mention Lettres, Langues, Études interculturelles*.

beträchtlichen Raum nehmen von Beginn an Fragen des bilingualen Lehrens und Lernens sowie Themen der Landes- und Kulturwissenschaft ein.

Modul 1: Grundlagen der Landes- und Kulturwissenschaft
<p>Kompetenzziele:</p> <p>Die Teilnehmer</p> <ul style="list-style-type: none"> - haben einen Überblick über die zentralen Theorien, Konzepte, Methoden der Landes- und Kulturwissenschaft, - kennen wichtige Verfahren der Datengewinnung, - beherrschen die Fachterminologie, - verfügen über vertiefte Kompetenzen zur Analyse und Darstellung (von Aspekten) der Länder Europas, - besitzen die nötigen Wissensgrundlagen für den Landes- und Kulturvergleich, - sind in der Lage, mit Stereotypisierungen reflektiert umzugehen.
<p>Art und Inhalt der einzelnen Veranstaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einführung in die Landes- und Kulturwissenschaft (Theorien, Konzepte, Fragestellungen, Methoden, Verfahren der Datengewinnung), - Aktuelle Aspekte und Entwicklungen ausgewählter Zielländer (mit besonderer Berücksichtigung der Oberrheinregion), - Einführung in den Ländervergleich (z.B. anhand politischer Systeme und Strukturen), - Zentrale, föderale, regionale Strukturen und Entwicklungen, - Bildungspolitik im Vergleich, - Schulsysteme im europäischen Vergleich.
<p>Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlveranstaltung:</p> <p>Pflichtveranstaltung</p>
<p>SWS und ECTS-Anrechnungspunkte pro Veranstaltung:</p> <p>6 Leistungspunkte (ECTS), 2 Seminare à 2 SWS Kontaktzeit im Semester 2 x 30 h, Selbststudium 2 x 60 h; insgesamt 150-180 h</p>
<p>Lehr-, Lern- und Prüfungsformen:</p> <p>Seminare Themenpräsentation / Referat / Klausur / schriftliche Arbeit / mündliche Prüfung</p>
<p>Anschlüsse: vorausgesetzte Kenntnisse, Position im Studienverlauf:</p> <p>keine speziellen Vorkenntnisse vorausgesetzt grundlegendes Modul, möglichst im ersten Studienjahr zu absolvieren</p>
<p>Verwendbarkeit des Moduls für den weiteren Studienverlauf:</p> <p>Ergänzung durch Modul 2, Vertiefung und Anwendung in Modul 1B</p>
<p>Voraussetzung für die Vergabe von ECTS-Punkten:</p> <p>regelmäßige Seminarteilnahme, Themenpräsentation / Referat</p>
<p>Häufigkeit des Lehrangebots:</p> <p>möglichst in jedem Semester</p>

Abb. 5: Modul 1 der ersten Phase

Die Erstellung eines solchen Lehrangebots ist in der Regel mit erheblichen organisatorischen Schwierigkeiten verbunden, und der Abstimmungsbedarf zwischen den beteiligten Instituten ist immens. Gerade die semesterübergreifende Bereitstellung bestimmter Lehrveranstaltungen erweist sich oft als problematisch, da für den Studien-

gang kein zusätzliches Lehrpersonal zur Verfügung steht. Die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Module kann in diesem Rahmen nicht vollständig erläutert werden, von daher mag eine exemplarische Darstellung von Modul 1 genügen, um die wichtigsten Beschreibungsaspekte zu veranschaulichen (Abb. 5).

Die Beschreibung skizziert lediglich einen Rahmen für mögliche Lehrveranstaltungen, enthält aber dennoch genügend Anhaltspunkte, um sich eine Idee von der grundsätzlichen Ausrichtung des Moduls zu machen. Gerade die Kompetenzziele werden hier nicht, wie ansonsten im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens oft bemängelt, unabhängig von Inhalten bestimmt. Von zentraler Bedeutung sind zum einen Kompetenzen, wie sie das Verfügenkönnen über einschlägige Methoden und Theorien betreffen, zum andern geht es gleichzeitig um das Kennenlernen landes- und kulturspezifischer Strukturen, wie sie für übergreifende, vergleichende Betrachtungen unabdingbar sind (vgl. etwa Lüger 2009). Die Angaben zu den inhaltlich in Frage kommenden Lehrveranstaltungen präzisieren bereits die Bereiche, die vorrangig behandelt werden sollten; dabei geraten auch die beteiligten Länder der Oberrheinregion nicht aus dem Blick. Ein weiterer nicht unwichtiger Punkt ist die Situierung des Moduls innerhalb des gesamten Studiengangs, einschließlich der punktemäßigen Bewertung.

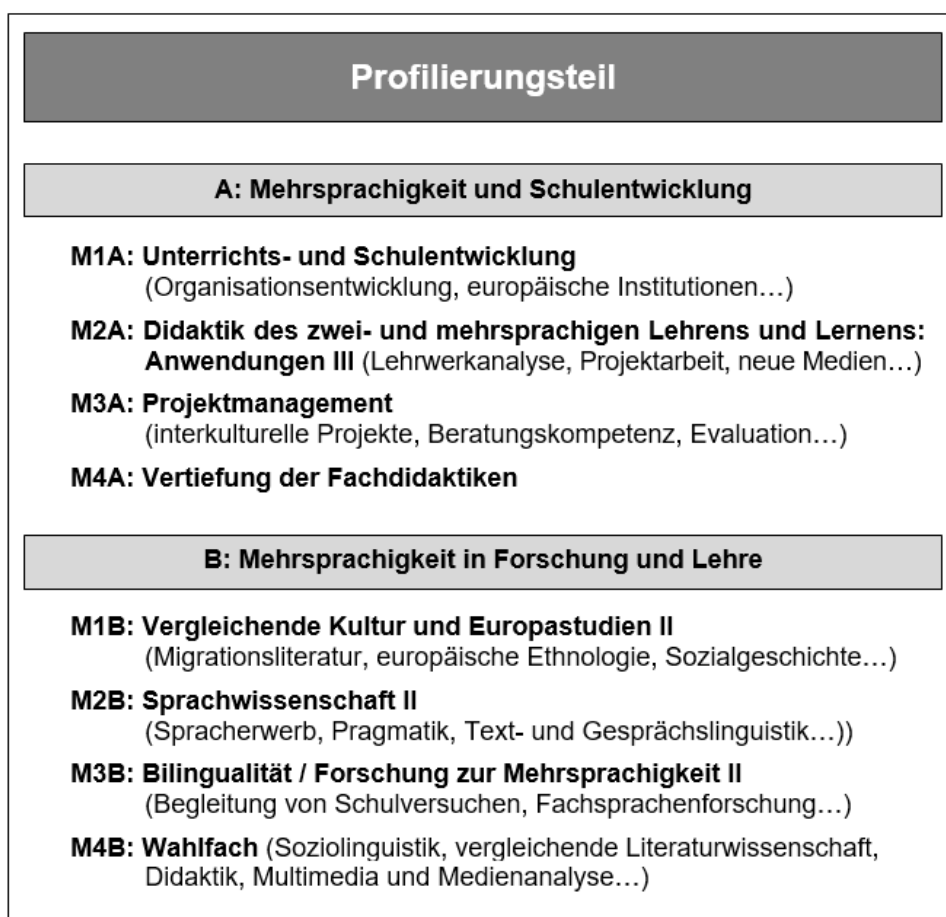


Abb. 6: Module der zweiten Phase

In der zweiten Phase haben vertiefende Spezialisierungen und Anwendungen Priorität (Abb. 6). Das anwendungsbetonte Profil A rückt die Auseinandersetzung mit institutionellen Aspekten im Bildungsbereich sowie unterrichtsbezogene Überlegungen von der Planung bis zur Evaluation stärker in den Vordergrund. Im wissenschaftsorientierten

Profil B ist u.a. eine deutliche Spezialisierung auf sprachwissenschaftlichem Gebiet erkennbar, wobei einige Subdisziplinen genannt werden, deren Methoden auch bei empirischen Untersuchungen in der Pädagogik oder der Didaktik Anwendung finden. Weitere Schwerpunkte betreffen die Mehrsprachigkeitsforschung sowie die Landes- und Kulturwissenschaft. Mit den beiden Profilen des Studienangebots soll ebenfalls verschiedenen beruflichen Anforderungen und Möglichkeiten entsprochen werden; das gilt insbesondere für Tätigkeiten, die vertiefte Fremdsprachen- und Kulturkenntnisse voraussetzen oder Kompetenzen in der Fremdsprachenvermittlung erfordern (vgl. 3.2.1).

So weit die einzelnen Komponenten des Trinationalen Masterstudiengangs ‚Mehrsprachigkeit‘. Das Unternehmen ist ein gutes Beispiel für das Gelingen grenzüberschreitender Kooperation – aber auch für die damit oft einhergehenden Schwierigkeiten und aufwendigen Prozeduren. Zwischenstaatliche Verträge wie etwa der Élysée-Vertrag oder interregionale Vereinbarungen wie die der deutsch-französisch-schweizerischen Oberrheinkonferenz legen fest, unter welchen Bedingungen überhaupt Kooperationen möglich sind. Solche Abkommen machen Grenzen durchlässig, das wird niemand bestreiten; dennoch bestehen auf den verschiedensten Ebenen historisch, kulturell und politisch bedingte Unterschiede fort, Unterschiede, die sich bei der Planung und der Realisation grenzüberschreitender Projekte immer wieder als lästiger Sand im Getriebe bemerkbar machen – sie haben bei den Sitzungen der Colingua-Arbeitsgruppe stets reichlich für Gesprächsstoff gesorgt. Es gibt also kein vorab bestelltes Feld, und das hehre Motto „Über alles Trennende hinweg“ darf man getrost mit einem Fragezeichen versehen. Die angesprochenen Schwierigkeiten betreffen alle Projektphasen, sowohl die Vorbereitung, die konkrete Ausarbeitung eines solchen Studiengangs wie auch die Etablierung in den beteiligten Regionen mit ihren spezifischen Bildungsinstitutionen und dann die praktische Durchführung, angefangen von der Koordinierung des Lehrangebots bis hin zur Organisation des Prüfungsgeschehens. Die Mitarbeit bei einem solchen trinationalen Vorhaben ist zwangsläufig mit enormem Aufwand verbunden, der dadurch geforderte persönliche Einsatz verdient uneingeschränkte Anerkennung.⁹

3.3. Abschließende Bemerkungen

Der 2006 angelaufene Trinationale Masterstudiengang ‚Mehrsprachigkeit‘ wird 2013 aufgelöst. Von den ursprünglich angetretenen neun Institutionen sind zu diesem Zeitpunkt nur noch die Universität de Strasbourg, die Pädagogische Hochschule Karlsruhe, die Universität Basel und die Pädagogische Hochschule der Nordwestschweiz beteiligt. Als Begründung für die Auflösung wird u.a. angegeben, die erreichten Studentenzahlen seien zu gering, das Profil des Studiengangs bleibe eher unklar, die gesamte Konstruktion sei äußerst komplex.

Dem Argument eines unzureichend scharfen Profils wird man nur schwer widersprechen können. Für den allgemeinverbindlichen Teil eine möglichst breite Palette von Lehrangeboten vorzusehen, ist ohne Frage sinnvoll; nur so kann eine wenigstens annähernd vergleichbare Ausgangsbasis für das zweite Studienjahr erreicht werden. Nur

9 Eine gleichsam stellvertretende Würdigung fand 2013 statt, als die Michel-Bréal-Gesellschaft in Landau zwei engagierte Verfechter des Trinationalen Masterstudiengangs, Anemone Geiger-Jaillet (Straßburg) und Gérald Schlemminger (Karlsruhe), mit dem Bréal-Preis 2013 auszeichnete; vgl. auch die Dokumentation in: <https://michel-bréal-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2019/02/BrealPreis2013.pdf> [20.1.2023].

in der Profilierungsphase wäre eventuell eine deutlichere Ausrichtung angebracht gewesen. Die zum Teil additiv wirkende Zusammenstellung könnte hier mit nicht eindeutig geklärten potentiellen Berufsperspektiven der Absolventen zusammenhängen. Wie dem auch sei, sollte es tatsächlich an einer angemessenen Orientierung an Bedarfsstrukturen der Berufswelt fehlen, dann wäre das Ausbleiben einer ausreichenden studentischen Nachfrage eine logische Konsequenz, zumal es sich um einen Aufbaustudiengang handelt. Zu erwähnen wäre auch folgender Aspekt: Es fehlt in aller Regel an institutionell abgesicherten Aussagen darüber, welche beruflichen Vorteile, welche verbesserten Zugangsmöglichkeiten jemand mit der erworbenen Zusatzqualifikation erwarten kann.¹⁰ Warum soll jemand die Anstrengungen eines trinationalen Studiengangs auf sich nehmen, wenn ein solcher Ertrag nicht wirklich sichtbar ist? Und unabhängig davon sollte man in den Bereichen Verwaltung, Schule, Hochschule die Wirkung objektiv gegebener Qualifikationsnachweise nicht überschätzen.

Noch ein anderer Umstand mag bei der vorzeitigen Beendigung des Projekts eine Rolle gespielt haben: Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses haben die Hochschulen einen tiefgreifenden Wandel durchlaufen; die meisten Studiengänge sind inzwischen hochgradig reglementiert und bürokratisiert, die Wahlfreiheit wurde stark eingeschränkt, und vom ersten Semester an ist das Studium mit einem engmaschigen Netz von Leistungskontrollen überzogen – die Zahl der Prüfungen hat sich je nach Fach verzehn- bis verfünzfach, eine *Teaching-to-the-test*-Ausrichtung ist kaum mehr vermeidbar.¹¹ Für jede Lehrveranstaltung soll genau unterschieden werden nach Kontaktzeit, Selbststudium und Prüfungsvorbereitung; je nach kalkuliertem Zeitaufwand erfolgt eine Bepunktung nach dem *European Credit Transfer System* (ECTS). Die Studienabläufe sind konsequent durchmodularisiert, das begünstigt einen schnellen Durchlauf, steht aber der Bildung von Schwerpunkten und der Vertiefung fachlicher Interessen entgegen:

„Ganz unabhängig von sozialer Herkunft zerstört die Modularisierung den Aufbau von Lern- und Bildungsbiographien, die Entfaltung von Interessen und die Bindung an wissenschaftliche Fragestellungen. Wer bei einer Sache Feuer gefangen hat, hat keine Chance, bei ihr zu bleiben. Jedes Modul ist eine selbstreferentielle, in sich abgeschlossene Lehreinheit.“ (Eßbach 2009: 21)

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die Konzeption eines trinationalen Aufbaustudiengangs ist zweierlei zu bedenken: Zum einen hat die im Gefolge des Bologna-Prozesses bewirkte Verschulung das inhaltliche Interesse an Studienangeboten stark zugunsten einer buchhalterischen Haltung, bei der das Sammeln von Leistungspunkten im Vordergrund steht, zurücktreten lassen. Zum anderen hat die oktroyierte Reglementierung der Studienabläufe mit den vorgegebenen Akkreditierungsprozeduren Gestaltungsspielräume beträchtlich eingeschränkt. Dies gilt für neu einzurichtende Studiengänge gleichermaßen. So betrachtet, wäre es unberechtigt, den Trinationalen Masterstudiengang ‚Mehrsprachigkeit‘ für gescheitert zu erklären. Gescheitert sind vielmehr die Bildungstechnokraten, die mit einem überdimensionierten Regelungsbestreben die Chancen für eine breite und positive Aufnahme des neuen Lehrangebots erheblich beeinträchtigt haben.

10 Hieran ist auch bereits das sog. Euregio-Lehramt an der Universität Koblenz-Landau gescheitert.

11 Vgl. ausführlicher Lüger (2013).

Literaturverzeichnis

- Bohn, I. / Lüger, H.H. / Rist, Th. / Schäfer, P. (2003): Begegnung und Austausch in der Grenzregion. In: Reich, Hans H. (Hrsg.): Zwischen Regionen. Landau, 73-98.
- Bollmann, Y. (1998): La tentation allemande. Paris.
- Dauenhauer, E. (2004): Frankreichs raffinierte Beherrschungsstrategie. Über gallische Dominanzneurosen; <http://www.walthari.com/wzl.htm#Gall-Dominanz> [25.6.2004].
- Delmas, Ph. (1999): De la prochaine guerre avec l'Allemagne. Paris.
- Denk, R (Hrsg.) (2005): Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit. Herbolzheim.
- Eßbach, W. (2009): Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In: Kaube, J. (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik. Berlin, 14-25.
- Geiger-Jaillet, A. (2013): Deutsch und Französisch in der Grenzregion am Oberrhein. In: Europäische Erziehung 43/2, 17-20.
- Geiger-Jaillet, A. / Morgen, D. (2005): Former à l'enseignement bilingue : problèmes et remèdes. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand 23, 239-256.
- Große, E.U. (2008): Deutsch-französische Beziehungen. In: Große, E.U. / Lüger, H.H.: Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland. Darmstadt, 300-346.
- Hillard, P. (2002): Minorités et régionalismes – l'Europe fédérale des régions. Enquête sur le plan allemand qui va bouleverser l'Europe. Paris.
- Lüger, H.H. (2009): Dezentralisierung im Zentralstaat. Ein weites Aufgabenfeld in der Frankreichkunde. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 48, 127-157.
- Lüger, H.H. (2013): Bologna – ein „vernünftiger Ansatz“? Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 53, 85-96.
- Martens, St. (2006): De l'Erbschaft à la réconciliation. In: Allemagne d'aujourd'hui, n° hors série, 36-50.
- Miard-Delacroix, H. / Wirsching, A. (2019): Von Erbfeinden zu guten Nachbarn. Ein deutsch-französischer Dialog. Stuttgart.
- Morgen, D. (2004): Une formation binationale et biculturelle : le cursus intégré / Integrierter Studiengang Freiburg-Mulhouse-Guebwiller. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand 22, 389-403.
- Olbert, J. (1996): L'Europe et l'apprentissage des langues : Domination d'un seul idiome ou pluralité linguistique ? In: Französisch heute 27, 259-271.
- Overbeck, R. / Padberg, G. (2006): Regards croisés. Was Deutsche und Franzosen voneinander denken und wissen. In: Dokumente 62, 49-53.
- Schlemminger, G. (2006): Die Studiengänge Europalehramt – ein Beispiel für Bilinguales Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. In: Schlemminger, G. (Hrsg.): Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Baltmannsweiler, 69-94.
- Schmale, G. / Deville, G. (2005): Von der Erbfeindschaft zur Schicksalsgemeinschaft? In: Hammer, F. / Lüger, H.H. (Hrsg.): Entwicklungen und Innovationen in der Regionalpresse. Landau, 189-208.
- Uterwedde, H. (2019): Die deutsch-französischen Beziehungen. Leverkusen.
- Vertrag (1963): Gesetz zu der gemeinsamen Erklärung und zu dem Vertrag vom 22. Januar 1963 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit. In: Bundesgesetzblatt Teil II, 19, 705-710.
- Vertrag (2019): Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration; <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2178596/7b304525053dde3440395ecef44548d3/190118-download-aachenervertrag-data.pdf> [28.12.2022].
- Weinrich, H. (1978): Die sprachlose Freundschaft oder: Bleibt uns die französische Sprache weg? In: Französisch heute 9, 154-161.
- Zemmour, É. (2018): Destin français. Paris.