

Johannes Müller-Lancé / Eric Castagne (eds.)

Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext

Le plurilinguisme dans le contexte germano-français



Mannheim Conference Series

Johannes Müller-Lancé / Eric Castagne (eds.)

Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext

Le plurilinguisme dans le contexte germano-français

Ausgewählte Beiträge einer internationalen Tagung an der Universität Mannheim, 19.-20.6.2024, organisiert im Rahmen der Forschungsgruppe Mehrsprachigkeit und Interkomprehension der Universitäten Reims Champagne-Ardenne und Mannheim.

Sélection de contributions de la Journée d'études Internationale organisée à l'Université de Mannheim les 19 et 20 juin 2024 dans le cadre des travaux menés par l'axe de recherche collaboratif sur le Multilinguisme, le Plurilinguisme et l'Intercompréhension porté par le laboratoire de recherche CIRLEP de l'Université de Reims Champagne-Ardenne et le Romanisches Seminar de l'Université de Mannheim.

Universität Mannheim, Mai 2026

Mannheim Conference Series

<https://doi.org/10.25521/maconf.2026>

Inhaltsverzeichnis / Table des matières

Eric Castagne / Johannes Müller-Lancé

Introduction : Deuxièmes Journées d'études internationales du réseau de recherche transfrontalier sur l'intercompréhension et l'interculturalité 4

Teil I: Mehrsprachige Kommunikation 15

Astrid Adler

Zum gegenwärtigen Status der französischen Sprache in Deutschland – Statistiken über das Französische in Deutschland 15

Albrecht Plewnia

Der schwierige Umgang mit dem germanischen Erbe Zum sprachsoziologischen Status der rhein- und moselfränkischen Varietäten in Ostlothringen 32

Katharina Dziuk Lameira / Fabienne Korb

Mehrsprachige Kommunikation und Sprachenbedarfe im saarländischen Gesundheitswesen in der deutsch-französischen Grenzregion: erste Erkenntnisse aus einer Sprachbedarfsanalyse 48

Claudia Polzin-Haumann / Christina Reissner

Zur Rolle der Nachbarsprachen in der grenzüberschreitenden deutsch-französisch-luxemburgischen Sicherheitskooperation 64

Teil II: Fremdsprachendidaktik und/oder Künstliche Intelligenz 79

Eric Castagne

L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France en crises : pour une transition vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme 79

Séverine Behra / Dominique Macaire

Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures 101

Charlène Chaupré Berki

Franchir l'insécurité linguistique par les approches plurielles et les pratiques bi-plurilingues 124

Sylvia Thiele

DeepL, ChatGPT & Co – Fluch oder Segen für Lerngruppen, Lehrkräfte und die fachdidaktische Lehre an der Universität im Kontext des (Französisch-)Unterrichts? 137

Christian Koch

Herkunftssprachen mit *ChatGPT* integrieren KI-Nutzung für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht am Beispiel des Ukrainischen 152

Carla Seeger

ChatGPT und Leichte Sprache im Französischen 171

Introduction :

Deuxièmes Journées d'études internationales du réseau de recherche transfrontalier sur l'intercompréhension et l'interculturalité

Eric Castagne / Johannes Müller-Lancé

1 Contexte historique

Les échanges entre pays éloignés sont anciens. Le commerce lointain existait déjà plusieurs siècles avant J.-C. Dès le 2^e siècle avant J.-C., la Chine exportait la soie vers l'Asie centrale et le monde méditerranéen. Les Phéniciens (vers 1200–800 av. J.-C.) parcouraient toute la Méditerranée pour transporter du vin, de l'huile, du verre et des métaux. Les ports de la mer Rouge et de l'océan Indien ont permis le commerce entre l'Arabie, l'Afrique de l'Est et l'Inde dès le 1^{er} millénaire avant J.-C. Les mobilités terrestres n'étaient pas en reste : les routes caravanières traversaient les déserts et montagnes pour relier la Chine, l'Inde, le Moyen-Orient et l'Égypte. Plusieurs siècles plus tard, à la fin du Moyen Âge, l'Europe connaissait une montée en puissance grâce à des innovations techniques en cartographie améliorée (Portulans, globes) dans les instruments de navigation (astrolabe, boussole, sextant) et dans la construction navale de long cours (navires plus solides). L'Europe cherchait de nouvelles routes commerciales pour accéder directement aux richesses d'Asie (épices, soie) et d'Afrique (or, esclaves, ivoire). Le XIX^e siècle fut un tournant clé pour la mondialisation avec ce que l'on appelle souvent la première phase de la mondialisation moderne : c'était une période très différente de celle du Moyen Âge par ses aspects économiques, industriels et intégrés réellement à l'échelle mondiale, qui ont motivé l'apparition de l'enseignement des langues étrangères vivantes dans les programmes. A partir des années 1980, on a assisté à un second tournant bien plus intégré de la mondialisation orchestrée par une diminution des coûts de transport et de communication qui a permis d'organiser globalement au profit des pays industrialisés la production des biens manufacturés à l'échelle de plusieurs pays situés en Europe de l'Est (ex-pays socialistes), en Asie (pays toujours socialistes ou en développement), au Brésil, en Inde et en Afrique du sud (pays émergents) et en Amérique latine (en développement plus pauvres) dont plusieurs d'entre eux créeront en 2009 ou adhéreront aux Bric, puis aux Brics, puis aux Brics+. Cette seconde phase de la mondialisation a été à l'origine de multiples déplacements de populations sans précédent à l'échelle continentale ou à l'échelle intercontinentale. Quel que soit leur caractère plus ou moins temporaire ou plus ou moins permanent, l'une des conséquences de ces mobilités confrontées au souhait d'inclusion sociale a été dans un sens le développement d'un plurilinguisme exogène et dans l'autre celui d'un plurilinguisme endogène qui a nécessité pour les populations migrantes l'acquisition durable de la ou des langues environnantes.

Les conséquences de toutes les évolutions mentionnées ci-dessus sont particulièrement risibles, comme sous une loupe, le long de la frontière franco-allemande. Cette frontière a

Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: Introduction : Deuxièmes Journées d'études internationales du réseau de recherche transfrontalier sur l'intercompréhension et l'interculturalité. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 4-14. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1077>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

changé de tracé à plusieurs reprises au cours de l'histoire franco-allemande et sépare ou relie aujourd'hui les deux plus grandes économies de la zone euro. C'est également par cette frontière que transite la majeure partie du trafic de marchandises européen, car l'Allemagne est le principal partenaire commercial de la France et la France celui de l'Allemagne (connexion-emploi.com). Il en résulte des défis complexes en matière de gestion du plurilinguisme et de l'interculturalité dans la vie privée, le système éducatif et le quotidien professionnel. Le développement technologique joue un rôle extrêmement ambigu dans ce contexte : d'une part, grâce aux progrès de l'intelligence artificielle, il n'a jamais été aussi facile de traduire des textes d'une langue à une autre ; d'autre part, c'est précisément pour cette raison qu'une idée simpliste se répand dans la société, selon laquelle il ne vaut plus la peine d'apprendre des langues étrangères, à part – bien sûr – l'anglais, le grand gagnant linguistique de la mondialisation.

2 Genèse des journées d'études Reims-Mannheim

La collaboration entre les deux fondateurs de cette série de colloques remonte à 2001, année où ils ont tous deux présenté leurs projets de recherche sur la comparaison linguistique et l'intercompréhension dans l'acquisition des langues romanes lors du 27^e Congrès Allemand de Romanistique à Munich (cf. les actes du colloque Müller-Lancé/Riehl 2002). Tous deux ont poursuivi leurs recherches sur leurs nouveaux sites (Eric Castagne à l'Université de Reims Champagne-Ardennes, Johannes Müller-Lancé à l'Université de Mannheim) et les ont élargies à la perspective politique et économique du multilinguisme (p.ex. Castagne 2016, Ambrosch-Baroua/Kropp/Müller-Lancé 2017). Des programmes universitaires correspondants ont également vu le jour à partir de cette approche dans les universités respectives comme le Master *Gestion Multilingue de l'Information* à Reims ou le Master *Kultur und Wirtschaft* à Mannheim (pour plus d'informations, cf. Castagne/Müller-Lancé 2023).

Il était donc tout naturel de regrouper ces intérêts communs en matière de recherche et d'enseignement dans une série de colloques et de publications. Eric Castagne a donné le coup d'envoi en 2019 avec une journée d'études sur les *Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe*. Les actes de cette conférence ont été publiés en libre accès dans la série « Mannheim Conference Series » (cf. Castagne/Müller-Lancé éd. 2023). Les contributions s'articulaient autour de deux axes, dont le premier s'appelait « Appropriation du plurilinguisme et de l'intercompréhension dans un cadre institutionnel ou hors cadre institutionnalisé ». On y trouve une analyse de l'impact des programmes scolaires plurilingues sur l'identité des élèves (Abel 2023), ainsi que des articles sur la sensibilisation aux langues et l'intercompréhension dans la formation des enseignants (Behra 2023, Polzin-Haumann/Reissner 2023), ou encore sur le fait de grandir avec ses langues d'origine (Benzaoui/Meulleman 2023), le tout dans une perspective franco-allemande. Dans le deuxième axe, intitulé « Pratiques opérationnelles et multisectorielles : l'intercommunication commerciale, le monde numérique », on trouve un article consacré au potentiel de l'approche du « linguistic landscaping » dans le cadre de l'enseignement néocommunicatif des langues étrangères (Eibensteiner 2023), ainsi qu'un article sur les raisons linguistiques et culturelles pouvant être à l'origine de malentendus lors de négociations économiques franco-allemandes (Seeger 2023).

3 Une deuxième manifestation fondatrice de confirmation

Suite au succès de la première édition, il a été décidé de poursuivre tant la série de conférences que la collection de publications. Ainsi, Johannes Müller-Lancé et Eric Castagne ont co-organisé à Mannheim les 19 et 20 juin 2024 une deuxième Journée d'Etudes Internationale sur le plurilinguisme et l'intercompréhension intitulée *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Cette fois, l'objectif était d'aborder le sujet général sous quatre aspects voire axes avec les questions de recherche correspondantes, qui sont énumérées ci-dessous et qui avaient été employées dans le *call for papers* :

Axe 1 : Aménagement linguistique (*Linguistic landscaping*)

Quel rôle joue la langue voisine respective dans l'espace public de l'Allemagne et de la France par rapport aux autres langues utilisées (anglais, langues patrimoniales) ? Dans quelle mesure cela dépend-il des circonstances régionales (zones multilingues, zones touristiques ou moins touristiques, etc.) ? On avait proposé d'examiner en particulier les zones frontalières telles que l'Alsace ou la Lorraine en France, la Sarre en Allemagne, mais aussi des zones voisines comme le Luxembourg.

Axe 2 : Communication multilingue

Dans quelles situations de communication multilingue, l'anglais lingua franca n'est-il pas nécessaire, voire utile, et comment ces défis sont-ils surmontés ? On avait envisagé d'examiner les situations de communication dans le domaine du commerce international, mais aussi les situations de communication dans le cadre de l'administration publique (comme par exemple points de contact pour les demandeurs d'emploi ou pour les demandes des prestations sociales), de l'assistance publique hospitalière (comme par exemple dans les urgences, dans les soins gériatriques, etc.), des activités éducatives ou scientifiques (comme par exemple dans les colloques, les publications, etc.), des activités militaires de défense et de sécurité (comme par exemple la coopération franco-allemande: brigade franco-allemande, Eurocorps, échange et formation conjointe d'officiers, école franco-allemande du Tigre, centre de formation franco-allemand de contrôleurs aériens avancés de Nancy, force navale franco-allemande), des activités touristiques (comme par exemple hôtellerie, restaurant, camping, etc.).

Axe 3 : Didactique des langues étrangères et du plurilinguisme

Quelles stratégies didactiques pourrait-il être nécessaire de proposer pour sortir du modèle bilingue exhaustif (langue maternelle – anglais) promu et quasi imposé par les politiques éducatives nationales et européennes (En France, instituées en 2004, puis réduites drastiquement en 2015, la filière bilangue anglais-allemand concerne entre 125000 et 130000 élèves, soit 10 et 15% de l'ensemble des élèves) ? On avait envisagé d'examiner toutes les stratégies didactiques innovantes, y compris disruptives, liées à l'appropriation du plurilinguisme au premier rang desquelles on trouve les approches plurielles des langues et des cultures (l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension des langues voisines apparentées ou non apparentées, les approches interculturelles), mais aussi les approches

intégrées (comme par exemple l'Enseignement des Matières Intégré à une Langue Etrangère ou autrement dit en anglais Content and Language Integrated Learning), artistiques (comme par exemple l'écriture créative en langue étrangère), voire algorithmiques (comme par exemple l'enseignement assisté par l'intelligence artificielle: voir §4).

Axe 4 : Multilinguisme, plurilinguisme et intelligence artificielle

Comment les technologies linguistiques basées sur l'intelligence artificielle pourraient-elles (dé)favoriser la diversité linguistique et culturelle ? Parmi ces technologies, quels sont les usages et les perspectives de la traduction automatique neuronale dans la communication générale et spécialisée ? Comment l'intelligence artificielle plurilingue pourrait-elle aider à acquérir ou à diffuser les savoirs et la connaissance scientifiques en langue maternelle en lieu et place des publications dans une langue de spécialité (souvent anglophone, mais pas seulement) en position de monopole dans certaines disciplines ? Comment l'intelligence artificielle pourrait-elle aider à améliorer l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (microlearning, personnalisation sur mesure des contenus et de l'apprentissage, adaptation à l'enseignement plurilingue à des publics atypiques tels que les dyslexiques, etc.) ? Comment l'intelligence artificielle plurilingue pourrait-elle aider les entreprises à relever le défi du plurilinguisme et de l'interculturalité dans un monde globalisé ?

Depuis une quinzaine d'années, l'intelligence artificielle a commencé à s'introduire dans les sphères professionnelles et personnelles parfois de manière discrète voire furtive, parfois de manière disruptive, et il serait envisageable d'examiner les usages des technologies linguistiques basées sur l'intelligence artificielle et leurs enjeux dans les domaines professionnels (comme par exemple la communication et la traduction automatique, la veille et la diffusion de l'information et de la connaissance, etc.). On avait envisagé également d'étudier toutes les stratégies éducatives à déployer pour développer des formations pluri- ou interdisciplinaires, innovantes et disruptives, axées sur le plurilinguisme et l'IA (comme par exemple la didactique du français langue étrangère assistée par l'IA, la didactique de l'allemand langue étrangère assistée par l'IA, la didactique du plurilinguisme assistée par l'IA, enseignement de l'oral assisté par l'IA) et pour les insérer dans les offres de formation scolaires et universitaires.

Les contributions soumises et acceptées ont été réparties comme suit sur les deux jours :

Journée	Heure	Communication
Mercredi, 19.06.2024	9:00	Mot de bienvenue (Müller-Lancé / Castagne)
		<i>Axes 1/2 : Communication plurilingue et Linguistic Landscapes</i>
	9:15	Keynote Eric Castagne (CIRLEP Uni Reims): De la crise éducative à la crise cognitive : l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France
	10:00	Astrid Adler/Maria Ribeiro Silveira/Janin Roessel (IDS Mannheim): Status des Französischen in Deutschland
	10:30	Albrecht Plewnia (IDS Mannheim): Sprachsoziologischer Status der rhein- und moselfränkischen Varietäten in Ostlothringen
	11:30	Katharina Dziuk Lameira/Fabienne Korb (Uni Saarland): Deutsch-französische Interaktion im Gesundheitsbereich im Saarland
	12:00	Claudia Polzin-Haumann/Christina Reissner (Uni Saarland): Nachbarsprachen in der deutsch-französisch-luxemburgischen Grenzsicherheit
	14:30	Keynote Peter Kraus (UniAugsburg): Abschied von der Vielfalt: Europäische Integration und Multilingualismus heute
	15:15	Nina Kulovics (PH Freiburg): Sprachlerntandems in einem deutsch-französischen Chemie-Studiengang
		<i>Axes 3/4 : Didactique des langues étrangères et Intelligence Artificielle</i>
	16:45	Sylvia Thiele (Uni Mainz): KI in der fachdidaktischen Lehre Französisch
	17:15	Christian Koch (Uni Siegen): ChatGPT im fremdsprachlichen Französischunterricht
	17:45	Carla Seeger (Uni Mannheim): Chat GPT und einfache Sprache im Französischen
Jeudi, 20.06.2024	9:00	Keynote Nadine Rentel (HS Zwickau): Mehrsprachige Unternehmenswebseiten - ja oder nein, und wenn ja, wie? Das Spannungsfeld zwischen Globalisierung und lokaler Handlungsfähigkeit
	9:45	Johanna Korell/Svenja Haberland (Uni Münster): Künstliche Intelligenz zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit bei Französischlernenden
	10:15	Charlène Chaupré Berki (CIRLEP Uni Reims): Franchir l'insécurité linguistique par les approches plurielles et les pratiques bi-plurilingues
	11:15	Marina Ruthmann (Uni Wuppertal): Sprachtransfer aus herkunftssprachlichem Griechisch ins Französische im Rahmen plurilingualer Ansätze
	11:45	Philipp Förster (Uni Jena): Mehrsprachige Escape Games im interkomprehensiven Französischunterricht
	12:15	Sévérine Behra (Uni Lorraine): Les espaces-temps du plurilinguisme à l'École : contributions et limites en débat
	12:45	Discussion finale

4 Une deuxième publication fondatrice

Vu la richesse thématique des contributions de la conférence, il a été décidé d'en publier les plus importantes en utilisant l'organe de publication créé précédemment (Université de Mannheim : MAJOURNALS, série Mannheim Conference Series (<https://madoc.bib.uni-mannheim.de/65868/>)). Les langues de publication sont le français, l'allemand et l'anglais. Toutes les contributions ont été sélectionnées et revues par les deux éditeurs, Eric Castagne, Johannes Müller-Lancé et une équipe de relecteurs (Alessia Canu, Joana Fuhrmann).¹

Le second volume de notre série est organisé selon les axes thématiques concernés. Mais pour plus de clarté, nous avons regroupé les axes 1 et 2 sous la rubrique « Communication plurilingue » et les axes 3 et 4 sous « Didactique des langues étrangères et Intelligence Artificielle.

Partie I : Communication plurilingue

Dans sa contribution *Zum gegenwärtigen Status der französischen Sprache in Deutschland – Statistiken über das Französische in Deutschland*, **Astrid Adler** expose l'évolution de statut de la langue française en Allemagne. Traditionnellement, c'est une langue de culture et d'éducation, la langue des voisins et une langue étrangère traditionnellement enseignée à l'école. Depuis quelque temps, ce statut semble toutefois enregistrer une baisse constante de son estime. Le but de cet article est d'examiner cette remarque sur la base de données officielles (microrecensement et statistiques scolaires) enrichies par des données issues d'enquêtes représentatives menées en 2008, 2017 et 2022 dans toute l'Allemagne. L'un des premiers résultats est de montrer que la plupart des personnes en Allemagne connaissent en moyenne 1,5 langue étrangère en plus de leur(s) première(s) langue(s) et que le français ne joue pratiquement aucun rôle en tant que première langue en Allemagne. En revanche, le français est la deuxième langue la plus souvent citée comme langue à enseigner dans les écoles, après l'anglais. Bien que le français soit très apprécié en Allemagne, le nombre d'apprenants dans les écoles et les universités est en baisse.

Albrecht Plewnia présente une contribution intitulée *Der schwierige Umgang mit dem germanischen Erbe: zum sprachsoziologischen Status der rhein- und moselfränkischen Varietäten in Ostlothringen* portant sur la situation sociolinguistique actuelle et complexe de la minorité germanophone en Moselle-Est. Comme on le sait, dans cette zone géographique, les frontières linguistiques et politiques ne coïncident souvent pas. En Lorraine (comme en Alsace), l'appartenance politique a changé plusieurs fois au cours des siècles entre la France et l'Allemagne. Le résultat en est une constellation linguistique où des variétés appartenant au continuum dialectal du moyen-allemand occidental sont aujourd'hui couvertes fonctionnellement par le français standard, ce qui met les locuteurs au défi de trouver une conceptualisation satisfaisante de leur répertoire plurilingue. Une enquête permet de confronter les réponses à cette problématique données par les activistes, par la France officielle et par les locuteurs eux-mêmes.

¹ Nous tenons également à remercier David Michalik et l'équipe de la bibliothèque universitaire de Mannheim pour leur soutien actif dans la réalisation de cette publication.

Katharina Dziuk Lameira et Fabienne Korb proposent l'article *Mehrsprachige Kommunikation und Sprachenbedarfe im saarländischen Gesundheitswesen in der deutsch-französischen Grenzregion: erste Erkenntnisse aus einer Sprachbedarfsanalyse* dans lequel elles présentent comme l'établissement et l'optimisation de la coopération franco-allemande dans le domaine de la santé constituent l'un des objectifs dans les lignes directrices de la politique actuelle de la Sarre, telles que la stratégie France et la vision européenne de la Sarre. Dans le contexte sanitaire, la communication et l'interaction jouent un rôle particulier, car c'est justement dans les situations d'urgence qu'il est nécessaire d'agir rapidement et de se comprendre de manière efficace. Cette contribution explore l'interaction franco-allemande dans le domaine de la santé en Sarre, à partir d'une analyse des besoins linguistiques réalisée au printemps 2024. L'objectif est de développer, de mettre en œuvre et d'évaluer une offre d'enseignement et d'apprentissage du français sur objectifs spécifiques destinée à des groupes professionnels, en coopération avec l'association des universités populaires de la Sarre, et basée sur une enquête sur les capacités et les besoins de communication professionnels, notamment des médecins, des infirmiers et des ambulanciers.

Immédiatement après, **Claudia Polzin-Haumann et Christina Reissner** interviennent sur le rôle de l'allemand et du français, langues voisines, dans la coopération transfrontalière dans le domaine de la sécurité publique. L'étude repose sur l'analyse d'un corpus d'entretiens menés le long de la frontière germano-franco-luxembourgeoise dans huit postes de Gendarmerie/police de Lorraine, d'Alsace, du Luxembourg et du Bade-Wurtemberg. L'objectif de cet article est d'ouvrir le thème de la communication multi-/plurilingue sur le lieu de travail au contexte de la communication transfrontalière dans le domaine de la sécurité, jusqu'ici rarement traité dans la recherche. Les analyses montrent la grande importance des langues voisines pour le travail transfrontalier quotidien de la police/Gendarmerie et illustrent que le potentiel de problèmes linguistiques peut être localisé à différents niveaux : d'abord l'interaction entre deux unités nationales (Gendarmerie française et police allemande) et ensuite l'interaction entre le niveau national et le niveau transfrontalier. Les deux constellations impliquent des défis spécifiques pour la réussite de la communication multi-/plurilingue.

Partie 2: Didactique des langues étrangères et/ou Intelligence Artificielle

L'article d'**Eric Castagne** intitulé *L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France en crises : pour une transition vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme* propulse dès la première intervention un des débats fondamentaux de la manifestation scientifique, à savoir celui de l'appropriation du plurilinguisme. Après une introduction historique exposant les relations conflictuelles entretenues par l'État français avec le multilinguisme, l'auteur montre globalement que le plurilinguisme peine à trouver pleinement et légitimement sa place en France, quel que soit le statut de la langue à l'exception peut-être de l'anglais, et prend pour illustration le cas exemplaire de la langue allemande étrangère en France, qui est de moins en moins soutenue institutionnellement et de moins en moins étudiée (si ce n'est dans les zones frontalières de l'Alsace et de la Lorraine) malgré tous les discours mettant en évidence les points forts et les opportunités professionnelles, économiques, sociales et culturelles de la connaissance et de la maîtrise de cette langue. A partir de l'exposé de faits sur la politique éducative des langues en France, l'objectif de cette communication est de

proposer une transition de l'enseignement des langues étrangères vers une éducation ergonomique au plurilinguisme.

Sévérine Béhra et **Dominique Macaire** proposent un bilan intermédiaire sur la question vive du franco-allemand, intitulé : *Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures*. Si l'on compare la réalité actuelle des relations franco-allemandes à l'ambition du traité de l'Élysée de 1963, on risque généralement d'être déçu. Cependant, une perspective purement binaire ne rend pas justice à la situation politique actuelle. Les auteures soulignent qu'il serait donc plus judicieux d'adopter plutôt une vision multidimensionnelle et dynamique, qui tienne mieux compte des défis sociaux et scolaires du XXI^e siècle.

Charlène Chaupré Berki produit un article intitulé *Franchir l'insécurité linguistique par les approches plurielles et les pratiques bi-plurilingues* qui étudie comment, dans les formations de Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2i) infra A1 et A1, les apprenants font face à l'insécurité linguistique, souvent due à des facteurs comme la stigmatisation sociale, le manque de maîtrise préalable de la langue, ou des expériences passées de discrimination, ce qui peut freiner leur engagement dans l'apprentissage du français. Pour y remédier, il est essentiel de créer des environnements d'apprentissage inclusifs et bienveillants, notamment grâce aux approches plurielles.

Sylvia Thiele propose dans un article intitulé *DeepL, ChatGPT & Co – Fluch oder Segen für Lerngruppen, Lehrkräfte und die fachdidaktische Lehre an der Universität im Kontext des (Französisch-)Unterrichts?* quelques premières réponses à la question de savoir comment l'IA pourrait favoriser l'enseignement des langues étrangères. La recherche se base sur un projet pilote d'enseignement du français mené en Basse Saxe en 11^{ème} année du lycée. Elle a comparé ici le travail de groupes qui devaient traduire en français des textes qu'ils avaient eux-mêmes rédigés, avec ou sans l'aide de DeepL. La deuxième partie aborde la question de savoir dans quelle mesure ChatGPT peut être utilisé de manière judicieuse pour préparer les cours. Ainsi, les apports de l'IA ont été étudiés autant du point de vue de l'appropriation du français par les élèves que du point de vue des enseignants, ce qui permet d'envisager des perspectives pour la formation des enseignants à l'université et aux «Studienseminare» (centres pour la deuxième phase de la formation des enseignants en Allemagne) tant au niveau des stratégies d'impulsion dans les différentes phases d'enseignement que pour la future pratique professionnelle.

Dans la contribution intitulée *Herkunftssprachen mit ChatGPT integrieren : KI-Nutzung für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht am Beispiel des Ukrainischen*, **Christian Koch** explore l'intégration des langues d'origine dans l'enseignement du français grâce à l'intelligence artificielle, notamment avec l'utilisation de *ChatGPT*. L'un des principaux défis de la didactique du plurilinguisme est d'utiliser l'ensemble du répertoire linguistique des élèves dans l'apprentissage des langues, en particulier lorsqu'il s'agit de langues d'origine qui manquent souvent de ressources éducatives. L'étude examine comment

l'IA peut servir d'outil de soutien aux enseignant e s en leur fournissant des informations linguistiques, des analyses comparatives et du matériel didactique adapté aux antécédents linguistiques des élèves. Il examine trois niveaux d'intégration de l'IA pour soutenir les enseignant e s : en tant qu'assistant pour les tâches routinières, en tant que complément des compétences existantes des enseignant e s et en tant que remplacement d'une expertise inexistante.

De même, **Carla Seeger** examine le lien entre les domaines de l'intelligence artificielle et du Facile à lire et à comprendre (FALC), et en particulier dans quelle mesure ChatGPT 4.0 peut être utilisé pour simplifier les textes publiés sur les sites web des autorités publiques françaises. Les textes simplifiés artificiellement sont comparés aux versions FALC officiellement certifiées. Les critères d'analyse utilisés sont le type-token-ratio (TTR) en tant qu'indicateur de la complexité lexicale, l'indice de lisibilité LIX ainsi que la correction et l'exhaustivité. Les résultats montrent que ChatGPT 4.0 n'est pas encore capable de générer des textes FALC sans révision humaine.

5 Perspectives

Si l'on se penche sur la situation franco-allemande qui intéresse notre programme de recherche, et plus précisément sur la question qui a été l'objet de nos secondes journées de l'intercompréhension et de l'interculturalité, à savoir quel rôle joue la compétence des langues voisines respectives des deux côtés du Rhin dans le multilinguisme mondial, les réponses apportées par les conférenciers ont indiqué plusieurs directions parmi lesquelles :

- la communication multilingue inter-régionale entre la France et l'Allemagne est nécessaire si l'on souhaite dépasser les frontières physiques et créer des espaces mentaux interculturels au service d'une communauté franco-allemande inclusive : l'aménagement linguistique en est un outil.
- la didactique des langues étrangères, la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles peuvent contribuer également aux échanges interculturels entre la France et l'Allemagne pour peu qu'il y ait une volonté politique des deux côtés du Rhin, ce qui n'a pas été démontré au cours des débats ;
- l'Intelligence Artificielle, qui n'était pas invitée aux débats lors la première organisation de nos journées d'études internationales Reims-Mannheim en 2019, s'est avérée être une thématique attractive capable d'apporter un regard nouveau sur l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme et de l'interculturalité : pour l'instant, s'il ne résiste pas à la déferlante de l'IA, l'apprentissage des langues étrangères bénéficie grâce à l'IA d'un accompagnement continu et personnalisé qui peut rendre les langues étrangères plus accessibles et plus inclusives.

La richesse des débats intervenus lors de ce deuxième congrès franco-allemand sur l'intercompréhension et l'interculturalité justifie d'envisager une troisième édition à l'Université de Reims Champagne-Ardenne en 2027 selon le principe de l'alternance choisi dès le début de cette collaboration. Il ne serait pas surprenant que soit au coeur de notre prochain appel à contribution le thème de l'intelligence artificielle qui est un domaine en pleine expansion et en pleine -accélération avec les modèles de langage de grande taille (LLM) transformant à très grande vitesse et profondément toutes nos pratiques personnelles et

professionnelles et en particulier tous nos usages opérationnels du langage et des langues : traduction automatique, traduction en temps réel, communication homme-machine, amélioration ou rédaction de textes, personnalisation de l'apprentissage des langues, préservation de la diversité des langues, accessibilité via la traduction en langue des signes, etc. La question est déjà posée sur la table en des termes qu'il devient impossible d'ignorer : abandonnerons-nous à l'IA l'usage de nos compétences plurilingues et interculturelles ou bien ferons-nous le choix de continuer à les apprendre grâce à des enseignants « augmentés » par l'IA ?

Bibliographie

- Abel, Clémentine (2023) Plurilinguale Schulprogramme: ein Garant für «plurale Identitäten» und «Multiliteracies»? Eine Pilotstudie am Deutsch-Französischen Gymnasium Freiburg. In : Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.), pp. 17-37. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/maconf/article/view/266/225>
- Ambrosch-Baroua, Tina ; Kropp, Amina ; Müller-Lancé, Johannes (eds.) (2017) *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München : Open Publishing LMU, Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Behra, Séverine (2023) L'appropriation de la notion de plurilinguisme : étude de cas sur les conceptions initiales d'étudiants - futurs enseignants à l'école primaire en France. In : Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.), pp. 39-60. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/maconf/article/view/267/226>
- Benzaoui, Anissa / Meulleman, Machteld (2023) La transmission des langues d'origine dans les familles récemment immigrées en France : pour une prise en compte de l'héritage plurilingue. In : Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.), pp. 61-83. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/maconf/article/view/268/227>
- Castagne, Eric (2016) L'intercompréhension des langues romanes comme vecteur de développement géopolitique. C.N.R.S. Editions | « Hermès, La Revue » 2016/2 n° 75, p. 131-138. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-131.htm> (consulté le 13 janvier 2023).
- Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.) (2023) *Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe – Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa*. Universität Mannheim: Mannheim Conference Series. DOI: <https://doi.org/10.25521/maconf.2023>
- Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (2023) Introduction: Le réseau de recherche transfrontalier sur l'intercompréhension et l'interculturalité. In: Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.), pp.7-15. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/maconf/article/view/265/224>
- Connexion emploi.com (2026) Deutschland & Frankreich: Größte Handelspartner füreinander. <https://www.connexion-emploi.com/de/a/deutschland-ist-frankreichs-erster-handelspartner> (31.03.2026)
- Eibensteiner, Lukas (2023) Linguistic Landscapes im neokommunikativen Französischunterricht: eine sinnvolle Ergänzung? In : Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.), pp. 85-104. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/maconf/article/view/269/228>
- Eibensteiner, Lukas ; Kropp, Amina ; Müller-Lancé, Johannes ; Schlaak, Claudia (eds.) (2023) *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr.

- Müller-Lancé, Johannes ; Riehl, Claudia Maria (eds.) (2002) *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête – plusieurs langues: coexistence, interaction et enseignement*. Aachen : Shaker.
- Polzin-Haumann, Claudia / Reissner, Christina (2023) Enseignement pluriel et assurance qualité ? Réflexions à propos des innovations éducatives à l'exemple de l'intercompréhension en Sarre. In : Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.), pp. 105-115. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/maconf/article/view/270/229>
- Seeger, Carla (2023) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation aus Sicht der Gesprächslinguistik: Interkulturalität in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Geschäftspartner:innen. In : Castagne, Eric; Müller-Lancé, Johannes (eds.), pp. 117-137. <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/maconf/article/view/271/230>

Teil I: Mehrsprachige Kommunikation

Zum gegenwärtigen Status der französischen Sprache in Deutschland – Statistiken über das Französische in Deutschland

Astrid Adler

Abstracts

French enjoys a special status in Germany. Traditionally, it is a language of culture and education, the neighbours' language as well as a well-established foreign language taught in schools. For some time now, however, the status of the French language in Germany seems to be changing. For example, the conference's call for participation on which this collection of papers is based on notes that French is steadily declining in esteem. The aim of this article is to examine this claim based on data. For this purpose, different kinds of data are used: official statistics such as the microcensus and school statistics as well as our own data from Germany-wide representative surveys. The latter were recorded in 2008, 2017 and most recently in 2022. Amongst others the surveys used same instruments, thus, the results can be compared diachronically.

The evaluation of this diverse data focuses on two perspectives: firstly, proficiencies in French and secondly, the evaluation of French. Regarding language proficiency, the analysis examines the position of French within the linguistic repertoire of people in Germany. To this end, the data will be analysed in terms of native or first language and also learned languages. For example, most people in Germany speak an average of 1.5 foreign languages in addition to their first language(s). However, according to the data, French hardly plays a role as a first language in Germany. In contrast, French is one of the established foreign languages in schools in Germany. This also corresponds to the status accorded to French as a language one likes to be taught in schools. In both 2008 and 2017, French was the second most frequently named language to be taught in schools after English. The popularity of French is also reflected in explicit assessments of languages. Over the last few years, French has been one of the languages rated as particularly popular in Germany. This continues to be the case in recent times: in 2022, French is mentioned most frequently by respondents when asked about likeable languages. A lack of appreciation for French can therefore not be determined on the basis of the data.

Le français détient un statut particulier en Allemagne. Traditionnellement, c'est une langue de culture et d'éducation, la langue des voisins et une langue étrangère traditionnellement enseignée à l'école. Depuis quelque temps, ce statut semble toutefois changer. Ainsi, dans l'appel à participation du colloque qui est à l'origine de ce recueil, il est fait remarquer que le français enregistre une baisse constante de son estime. Le but de cet article est d'examiner cette remarque sur la base de données. Pour ce faire, nous nous appuyons d'une part sur des statistiques officielles telles que le microrecensement et les statistiques scolaires, et d'autre part sur nos propres données issues d'enquêtes représentatives menées dans toute l'Allemagne. Ces

Adler, Astrid: Zum gegenwärtigen Status der französischen Sprache in Deutschland – Statistiken über das Französische in Deutschland. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 15-31. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1078>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

dernières ont été collectées en 2008, 2017 et dernièrement en 2022. Comme les instruments de mesure utilisés dans ces enquêtes sont en partie les mêmes, les résultats peuvent être considérés de manière diachronique.

L'analyse de ces données variées s'articule autour de deux perspectives : premièrement, la compétence en français et deuxièmement, l'évaluation du français. Il s'agit de montrer quelle est la position du français au sein du répertoire linguistique des personnes en Allemagne. Pour ce faire, les résultats concernant les langues maternelles ou premières et les autres langues apprises seront analysés. Il s'avère par exemple que la plupart des personnes en Allemagne connaissent en moyenne 1,5 langue étrangère en plus de leur(s) première(s) langue(s) et que le français ne joue pratiquement aucun rôle en tant que première langue en Allemagne. En revanche, le français est l'une des langues étrangères scolaires établies en Allemagne. Cela correspond également à l'importance accordée au français en tant que langue que l'on souhaite être enseignée à l'école. Aussi bien en 2008 qu'en 2017, le français est la deuxième langue la plus souvent citée comme langue à enseigner dans les écoles, après l'anglais. La popularité du français se manifeste en outre dans les évaluations explicites des langues. Au cours des dernières années, le français fait partie des langues jugées particulièrement sympathiques en Allemagne. Cela reste vrai pour la période récente : en 2022, le français est la langue la plus souvent citée lorsqu'on demande à savoir les langues sympathiques. Sur cette base de données, il n'est donc pas possible de constater un manque d'appréciation pour le français.

Keywords

Sprachkompetenzen, Status, Bewertung, Spracheinstellung, Methode

Biographie

Astrid Adler arbeitet am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim, Deutschland. Sie forscht über das Deutsche und die sprachliche Situation in Deutschland; dabei geht es um Aspekte der Soziolinguistik, Sprachideologien, das Zählen von Sprachen und die Untersuchung von Einstellungen. Ihre Arbeit ist datengetrieben, sie entwickelt und analysiert Umfragedaten (z.B. Paneldaten, groß angelegte Umfragen, Volkszählungsdaten).

1 Die französische Sprache in Deutschland

Französisch gilt als Weltsprache. Überall auf der Welt wird es als Erst- oder Fremdsprache gesprochen. In Europa übt die französische Sprache über Frankreich hinaus großen Einfluss aus – sowohl in der Gegenwart als auch in der Vergangenheit. Auch in Deutschland hat die französische Sprache traditionell eine besondere soziokulturelle Bedeutung. Französisch war Bildungssprache, Sprache der Diplomatie und Sprache der sozialen Eliten. So war Französisch beispielsweise die Sprache des Adels an deutschen Höfen im 17. und 18. Jahrhundert (vgl. z. B. von Polenz 1994, S. 49-51). Zu dieser Zeit hatte die französische Sprache sehr großen Einfluss auf das Deutsche – etwa in Form von auch heute noch gebräuchlichen Fremdwörtern. Laut von Polenz kann dieser Einfluss des Französischen auf das Deutsche wohl als größer eingeschätzt werden als der gegenwärtige Einfluss des Englischen. Nach feindlichen und kriegerischen Auseinandersetzungen beider Länder im 19. und 20. Jahrhundert, die sich auch auf die Einstellungen gegenüber den jeweiligen Landessprachen niederschlugen, führte zuletzt das Knüpfen der deutsch-französischen Freundschaft in Folge des zweiten Weltkrieges zu einer besonderen deutsch-französischen Beziehung und dazu, dass Französisch in Deutschland vor allem als Sprache des Nachbarlandes Frankreich gedacht wird (weniger als Sprache der

Frankophonie). Gegenwärtig scheinen die offiziellen politischen deutsch-französischen Beziehungen eher schwierig. Das Interesse am Nachbarland jedoch ist bei vielen Menschen in Deutschland vorhanden (anscheinend mehr als andersherum, wie aktuelle Daten zeigen),¹ und für viele Deutsche ist Frankreich ein attraktives Ziel für den Urlaub und die Rente. Bewertungen und Kenntnisse der französischen Sprache könnten dabei eine gewisse Rolle spielen.

In diesem Beitrag geht es um den gegenwärtigen Status der französischen Sprache in Deutschland. Dabei werden einerseits die Französischkompetenzen in Deutschland (in Kapitel 2) und andererseits die Bewertungen der französischen Sprache in Deutschland (in Kapitel 3) beschrieben. Für diese Darstellungen werden Daten aus verschiedenen Erhebungen verwendet. Das sind einerseits Daten aus den amtlichen Statistiken Deutschlands und andererseits Daten aus eigenen Erhebungen. Zu ersteren gehört etwa der Mikrozensus, die Schulstatistik und die Statistik über Studierendenzahlen. Für diese Statistiken zeichnet das Statistische Bundesamt in Deutschland verantwortlich. Als zweite Datenquelle werden die am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim durchgeführten Deutschland-Erhebungen herangezogen. Dabei handelt es sich um verschiedene in regelmäßigen Abständen erhobene Repräsentativumfragen.

2 Französischkompetenzen in Deutschland

2.1 Französisch als zu Hause gesprochene Sprache

Französisch wird in Deutschland eher selten als Erst- oder Familiensprache gesprochen. Das belegen Zahlen der amtlichen deutschen Statistik. Das grundlegende Werkzeug der amtlichen Statistik ist der Mikrozensus. Dieser wird seit 1957 jährlich mit einer repräsentativen Haushaltsstichprobe durchgeführt, die ein Prozent der Bevölkerung darstellt (vgl. z. B. Anders, 2018). Seit 2017 werden im Mikrozensus auch die zu Hause gesprochenen Sprachen erhoben. Die Ergebnisse zu diesen Sprachen können als Hinweise auf den Stellenwert einzelner Sprachen als Familiensprachen, also Sprachen, die im privaten bzw. häuslichen Umfeld gesprochen werden, gedeutet werden.

Im Jahr 2023 sprachen in Deutschland 192.000 Menschen zu Hause vorwiegend Französisch (Ergebnisse des Mikrozensus 2023; Statistisches Bundesamt (Destatis), 2024). Das entspricht zwar in etwa der Bevölkerung der Stadt Hagen, ist jedoch im Vergleich zu den anderen gelisteten Sprachen eine sehr niedrige Zahl. Französisch steht auf der Liste der gezählten Sprachen und Sprachgruppen auf Platz 24. Die Gruppengröße entspricht einem sehr geringen relativen Anteil von 0,2 % der Gesamtbevölkerung Deutschlands (für diese und die weiteren Ergebnisse, s. Adler 2024). In den Jahren davor befinden sich die Zahlen für Französisch auf ähnlichem Niveau: 2022 sind die Zahlen um 5,4 % Prozent geschrumpft und 2023 nur um 0,5 % gewachsen. Insgesamt weist Französisch für die Jahre 2021 bis 2023 die geringsten Wachstumszahlen aller gelisteten Sprachen bzw. Sprachgruppen auf.

Bei weitem am häufigsten wird in Deutschland den Erwartungen gemäß zu Hause Deutsch gesprochen: 77,1 % der Menschen in Deutschland sprechen zu Hause nur Deutsch, und 4,4 % sprechen vorwiegend Deutsch. Die dann folgende Sprache ist Türkisch. Türkisch wird von über 2 Millionen Menschen in Deutschland zu Hause vorwiegend gesprochen (2.128.000 Personen).

¹ Laut einer 2023 – zum 75. Gründungsjubiläum des Deutsch-Französischen Instituts – durchgeführten Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach interessieren sich 45 % der Menschen in Deutschland etwas für das politische und wirtschaftliche Geschehen in Frankreich, 41% hingegen interessieren sich dafür nicht (Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung, 2021). In Frankreich ist das entsprechende Interesse am Geschehen in Deutschland niedriger ausgeprägt (lediglich 32 % der Franzosen interessieren sich demnach für das politische und wirtschaftliche Geschehen in Deutschland, 63 % kaum bzw. gar nicht).

Das entspricht 2,5 % der Gesamtbevölkerung in Deutschland. Von über einer Millionen Personen werden dann in absteigender Reihenfolge Russisch, Arabisch, Polnisch und Englisch als zu Hause vorwiegend gesprochene Sprache genannt.² Diese Zahlen sind als ungefähre Richtwerte zu verstehen: Aufgrund der im Mikrozensus verwendeten Fragestellung und Antwortführung wird lediglich ein Ausschnitt aus der sprachlichen Realität der Menschen in Deutschland dargestellt (vgl. Adler, 2023). Deshalb müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Aus den Zahlen kann man aber schließen, dass Französisch in Deutschland keine typische Herkunftssprache ist. Stattdessen wird es eher als klassische Fremdsprache in Bildungsinstitutionen erlernt.

2.2 Französisch als Fremdsprache

2.2.1 Lernerzahlen Französisch als Schulfremdsprache

Die am häufigsten gelernte Fremdsprache an deutschen allgemeinbildenden Schulen ist Englisch. Im Schuljahr 2021/22 lernten dort 82,4 % der Schülerinnen und Schüler Englisch (das sind 6,95 Millionen; s. Statistisches Bundesamt, 2023). An zweiter Stelle folgt – allerdings mit weitem Abstand – Französisch. Im Schuljahr 2021/2022 lernten 1,29 Millionen Schülerinnen und Schüler Französisch.³ Die Lernerzahlen sind regional unterschiedlich. Während in den grenznahen Bundesländern, also im Saarland, in Rheinland-Pfalz und in Baden-Württemberg eher mehr Schülerinnen und Schüler Französisch lernen, sind es etwa in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen deutlich weniger (vgl. ebd.). Mit 15,3 % ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die Französisch lernen, deutlich größer als die Lerneranteile für die an den folgenden Positionen stehenden Sprachen: An dritter Position steht Latein (6,4 % bzw. 539.000 Schülerinnen und Schüler), dicht gefolgt von Spanisch (5,9 % bzw. 496.000 Schülerinnen und Schüler).

Der Anteil des Französischen liegt damit 2021/2022 auf dem gleichen Niveau wie 1994/1995 (damals war der Anteil 15,1 %). In den 1990er und 2000er Jahren verzeichneten die Französischanteile eine leicht steigende Tendenz. Der Höhepunkt der Entwicklung liegt im Schuljahr 2009/2010, in diesem Schuljahr lernten 19,1 % bzw. 1,7 Millionen Schülerinnen und Schüler Französisch. Seitdem sinken die Zahlen. Für Latein zeigt sich der gleiche Trend, nach einem leichten Anstieg sinken die Lernerzahlen nun stetig. Dagegen steigen diejenigen für das Spanische konstant. Für das Schuljahr 2022/2023 ist die Reihung der Sprachen gleich geblieben (1. Englisch, 2. Französisch, 3. Latein, 4. Spanisch).⁴ Französisch steht also weiterhin an zweiter Stelle, verzeichnet aber deutschlandweit seit 2009 einen Minustrend.

2.2.2 Studierendenzahlen der romanistischen Fächer

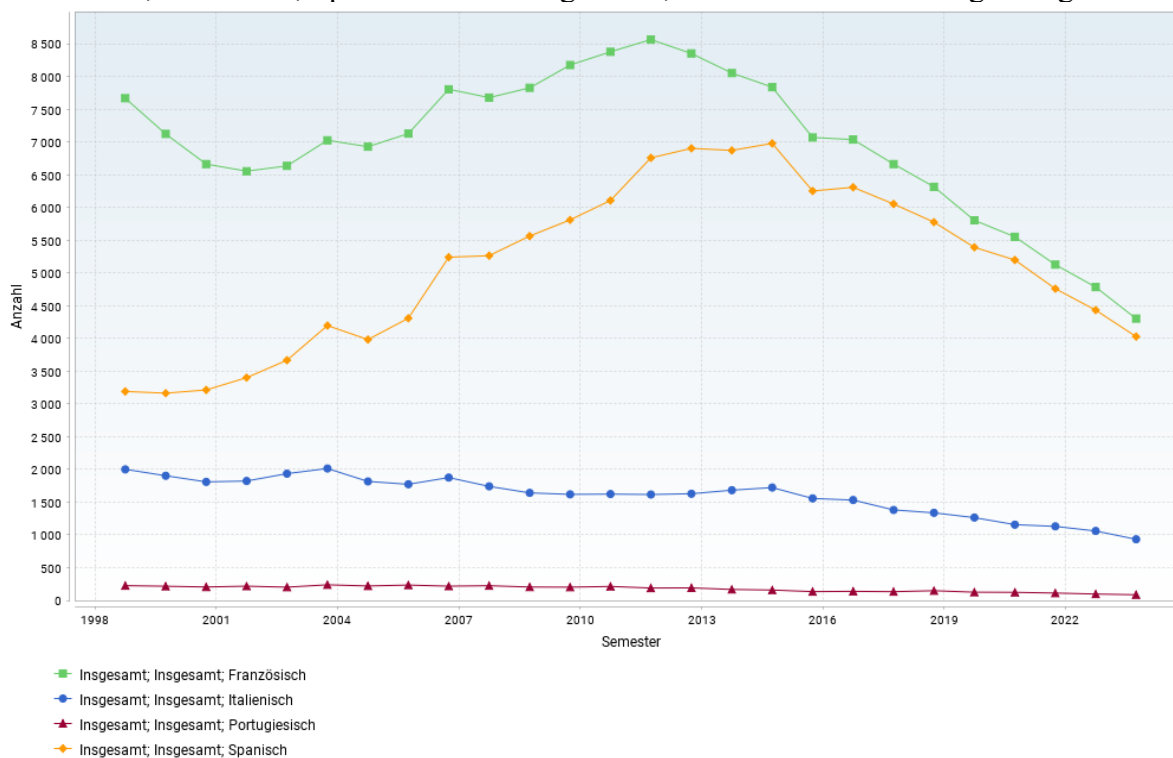
Weitere Hinweise auf den Status des Französischen in Deutschland geben die Studierendenzahlen der romanistischen Fächer (Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch; alle Abschlüsse). Diese werden vom Statistischen Bundesamt zur Verfügung

² Im Detail: Russisch mit 1.895.000 Personen bzw. 2,3 % der Gesamtbevölkerung, Arabisch mit 1.462.000 Personen bzw. 1,7 %, Polnisch mit 1.024.000 Personen bzw. 1,2 % und Englisch mit 1.010.000 Personen bzw. 1,2 %.

³ Hier spielt sicherlich auch eine Rolle, dass das Lernen einer zweiten Schulfremdsprache abhängig vom Schultyp ist.

⁴ Vgl. GENESIS-Online Tabelle 21111-0006 Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht: Deutschland, Schuljahr, Fremdsprachen, Schulart, Jahrgangsstufen; <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online> (Stand: 20.7.2024); s. auch GENESIS-Online Tabelle 21111-0015 Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht: Bundesländer, Schuljahr, Fremdsprachen, Schulart, Jahrgangsstufen.

gestellt.⁵ Die aktuellsten Daten sind für das Wintersemester 2023/2024 verfügbar, die ältesten betreffen das Wintersemester 1998/1999. Es gibt Zahlen für die vier romanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch; diese sind in Abbildung 1 dargestellt.



© Statistisches Bundesamt (Destatis), 2024 | Stand: 26.08.2024 / 11:01:51

Abbildung 1: Studierendenzahlen der romanistischen Fächer in Deutschland (absolute Anzahl; GENESIS-Online 21311-0003)

Aktuell gibt es für Französisch die höchsten Studierendenzahlen (4.303), dicht gefolgt von Spanisch (4.029), dann mit deutlichem Abstand Italienisch (933) und schließlich Portugiesisch (86). Zu Beginn des Beobachtungszeitraums war die Reihung zwar gleich, die Abstände jedoch waren anders. Für das Wintersemester 1998/1999 hatte Französisch die höchsten Studierendenzahlen (7.670) und damit die klare Spitzenposition. Das spiegelt den Status, den Französisch als traditionelles romanistisches Fach in Deutschland hat. Das blieb auch in den nächsten Jahren so, nur der Abstand zum Spanischen wurde zunehmend kleiner. Im Wintersemester 1998/1999 gab es im Fach Spanisch 3.191 Studierende – die Zahlen für Italienisch (2.002) und Portugiesisch (225) sind noch deutlich niedriger. Der Höhepunkt der Zahlen für Französisch ist mit 8.566 Studierenden 2011/2012 erreicht (fast zur gleichen Zeit, 2009/2010, liegt auch der Höhepunkt der Lernerzahlen, s. o.).⁶ Ab diesem Zeitpunkt nimmt die Anzahl zunächst langsamer (2015/2016) und dann schneller ab (2017/2018).

In den letzten zehn Jahren geht die Anzahl der Studierenden sowohl für Französisch als auch für Spanisch zurück. Lediglich zwei Zeiträume können identifiziert werden, in denen die Studierendenzahlen für Französisch sinken und gleichzeitig die Zahlen für Spanisch steigen: Das betrifft den Beginn des betrachteten Zeitraums, WS 98/99 bis WS 01/02, und in der Mitte das WS 12/13 bis WS 15/16. Ansonsten sind die Veränderungstendenzen für die Zahlen beider Sprachen gleich. Aktuell sinken die Zahlen der Studierenden beider Sprachen. Im letzten dokumentierten Wintersemester liegen die Zahlen der Studierenden sehr nah beieinander. Zum

⁵ Vgl. GENESIS-Online Tabelle 21311-0003 Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach; <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online> (Stand: 21.8.2024).

⁶ Möglicherweise sind die höheren Zahlen auch auf die größere Anzahl an Studienberechtigten aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge in einigen Bundesländern zwischen 2011 und 2013 zurückzuführen.

derzeitigen Zeitpunkt hat sich die Anzahl der Spanischstudierenden der Anzahl der Französischstudierenden angenähert.

Dieser Abnahmetrend kann verknüpft werden mit dem Abnahmetrend des Französischen als Schulfremdsprache. Wahrscheinlich werden sich diese beiden Abnahmetrends gegenseitig verstärken. Wenn es weniger Schülerinnen und Schüler gibt, die in den Schulen Französisch lernen, gibt es wohl auch weniger potentielle Studierende des entsprechenden Studienfachs. Außerdem werden dann auch weniger Französischlehrkräfte an den Universitäten ausgebildet, die wiederum dann in den Schulen fehlen. Im Allgemeinen scheint das Interesse an Französisch als Schulfremdsprache oder als Studienfach eher zu sinken.

2.2.3 *Französischkenntnisse in Deutschland*

Die aktuellen Lernerzahlen zeigen an, wie viele Lernerinnen und Lerner einer Sprache es gegenwärtig gibt; sie sagen jedoch nichts darüber aus, wie gut die jeweiligen Sprachen beherrscht werden. Ebenso wenig geben diese Zahlen Auskunft über die künftige Entwicklung dieser Beherrschung, also ob Menschen, die die jeweilige Sprache einmal gelernt haben, sie auch Jahre danach noch können oder nicht. Einen Eindruck über diese Fragen können die Ergebnisse der *Deutschland-Erhebung 2008* und der *Deutschland-Erhebung 2017* geben.⁷ 2008 wurde erhoben, welche Sprachen die Befragten gelernt haben und welche sie gut beherrschen („Haben Sie eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt? Wenn ja, welche?“; „Und können Sie diese Sprache gut?“ bzw. „Und welche dieser Sprachen können Sie gut?“⁸). Mit der ersten Frage werden also alle je gelernten Sprachen erfasst unabhängig davon, ob sie (noch) gekonnt werden. Die zweite Frage zielt auf die Ermittlung der gelernten Sprachen, die gut gekonnt werden (vgl. Adler und Roessel, 2023, Gärtig et al., 2010, S. 257-263).

Die überwiegende Mehrheit der Befragten gibt Englisch als gelernte Sprache an (71,8 %). An zweiter Stelle folgt mit großem Abstand Französisch mit 25,5 % und dann Russisch mit 20,3 %. Die weiteren gelernten Fremdsprachen sind Latein (7,7 %), Spanisch (7,2 %) und Italienisch (4,0 %), 17,2 % sagen, dass sie keine Fremdsprache gelernt haben. Dieser Anteil entspricht in etwa dem Anteil der zuvor genannten drei Sprachen Latein, Spanisch und Italienisch zusammen. Die Unterschiede zwischen diesen Antworten und den Zahlen über die an allgemeinbildenden Schulen gelernten Fremdsprachen (s. o.) sind gering, sie betreffen vor allem das Russische. Die Lernerzahlen des Statistischen Bundesamts betreffen junge Personen in einem spezifischen Lernkontext. Dagegen ist die *Deutschland-Erhebung 2008* eine Repräsentativerhebung und umfasst Personen aller Altersgruppen und unspezifische Lernkontexte. Das dürfte den Unterschied erklären, der insbesondere das Russische betrifft. Russisch hat aktuell als Fremdsprache an allgemeinbildenden Schulen keinen Stellenwert. Das war historisch und besonders in der DDR anders; daher die relativ hohen Zahlen für Russisch als gelernte Sprache in der *Deutschland-Erhebung 2008*.

Die Antworten auf die Anschlussfrage, also wie gut diese Fremdsprachen gekonnt werden, ermöglichen dann die Einordnung der Lernerzahlen nach gegenwärtigen Kenntnissen in der

⁷ Die *Deutschland-Erhebung 2008* umfasst eine Stichprobe von 2.004 Befragten (Gärtig et al., 2010). Darin wurden sowohl Sprachkenntnisse als auch Spracheinstellungen erfasst. Sie wurde als Telefonumfrage von der Forschungsgruppe Wahlen durchgeführt. Der *Deutschland-Erhebung 2017* liegt eine noch größere Stichprobe zugrunde; es wurden dafür 4.380 Personen befragt zu Sprachkenntnissen und Spracheinstellungen (vgl. z. B. Adler und Ribeiro Silveira, 2020). Diese Deutschland-Erhebung wurde in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung im Rahmen der Innovationsstichprobe des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP-IS) durchgeführt. Sie fand in zwei Teilen statt: erstens als persönliches Interview, zweitens als Online-Befragung. Beide Erhebungen sind bundesweite Repräsentativerhebungen. Zur dritten Erhebung, der *Deutschland-Erhebung 2022*, siehe unten und Fußnote 9.

⁸ Diese Fragen wurden den Befragten mit Deutsch als (eine ihrer) Muttersprache(n) gestellt. An Befragte mit einer anderen Muttersprache als Deutsch wurden folgende Fragen gerichtet: „Haben Sie neben Ihrer Muttersprache und Deutsch noch weitere Sprachen gelernt? Wenn ja, welche?“ Die Nennung von Deutsch wurde also ausgeschlossen.

jeweiligen Sprache. Als gut gekonnte Fremdsprache gibt die überwiegende Mehrheit der Befragten Englisch an (47,5 %). Englisch ist in Deutschland also nicht nur die am häufigsten gelernte Fremdsprache, sondern auch die am besten gekonnte. Die zweithäufigste Angabe ist, dass keine Fremdsprache gut gekonnt wird (44,3 %). Das sind fast die Hälfte aller Befragten. Die Reihung der Sprachen ähnelt der Reihung der gelernten Sprachen: Französisch (5,7 %), Russisch (4,9 %), Spanisch (2,2 %) und Italienisch (1,4 %). Setzt man die Antworthäufigkeiten beider Fragen miteinander in Beziehung, zeigt sich, welche gelernten Sprachen eher gut gekonnt werden und welche nicht: 55,4 % derjenigen, die Englisch gelernt haben, geben an, es auch gut zu können. Das ist der höchste Wert im Vergleich der sechs am häufigsten genannten Sprachen, bedeutet aber auch, dass beinahe die Hälfte derjenigen, die Englisch gelernt haben, dieses nicht als gekonnte Sprache angeben. Danach folgen Italienisch (29,7 %) und Spanisch (26,0 %) – beide weisen hohe Werte auf, jedoch auch insgesamt eher kleinere Gruppengrößen. Dahinter kommen mit niedrigeren Werten Russisch (20,4 %), Französisch (18,6 %) und Latein (10,6 %). Latein stellt hier sicherlich einen Sonderfall dar, da in der Regel keine aktiven Sprachkompetenzen erworben werden. Die aktuellen Kompetenzen in Bezug auf die gelernte Sprache sind für das Französische am niedrigsten, danach folgt Russisch. Für das Englische hat das Erlernen der Sprache offensichtlich den höchsten Lernerfolg, hier ist der Anteil am höchsten. Insgesamt zeigen diese Zahlen also, dass von allen gelernten Sprachen (außer dem Englischen) eher wenige Sprachkenntnisse zurückbleiben. Für das Französische ist das besonders der Fall; lediglich zwei Fünftel derjenigen, die Französisch gelernt haben, geben es auch als gekonnte Sprache an.

Zusätzliche Hinweise über den Stellenwert des Französischen in Deutschland können aus den Daten der *Deutschland-Erhebung 2017* gewonnen werden. Darin wurden Sprachkenntnisse in weiteren Sprachen (nach den Muttersprachen) erhoben. Aufschlussreich sind die genannten Sprachen, ihre Anzahl und ihre Kombination. Es wurde folgende Frage gestellt: „In welchen weiteren Sprachen besitzen Sie Sprachkenntnisse?“ (vgl. Adler und Ribeiro Silveira, 2022, S. 52). Die Ergebnisse bestätigen die Reihung der gelernten und gekonnten Sprachen aus der *Deutschland-Erhebung 2008* mit Englisch an erster Position und Französisch mit Abstand dahinter an zweiter Position.

Die meisten Befragten geben an, in nur einer weiteren Sprache Sprachkenntnisse zu besitzen (38,1 %); mehr als ein Viertel gibt zwei weitere Sprachen an (28,9 %). Die dritthäufigste Antwort ist *keine*: 16,1 % geben an, dass sie neben ihren Muttersprachen keine weiteren Sprachen können. 11,8 % haben Kenntnisse in drei weiteren Sprachen. Die meisten Menschen in Deutschland können also neben ihren Muttersprachen eine oder zwei weitere Sprachen. Im Durchschnitt sind es 1,5 weitere Sprachen. In Abbildung 2 werden die angegebenen weiteren Sprachen so visualisiert, dass ihre Kombination sichtbar wird. Die Nennungen für eine Sprache sind jeweils als Hochbalken dargestellt. In dieser Darstellung sind nur Sprachen abgebildet, die von mehr als 10 Befragten genannt werden, deshalb liegt die maximale Anzahl bei vier Sprachen (Sprache 1 (S1) bis Sprache 4 (S4); über die Reihung der Sprachen geben die Daten keine Auskunft). Die Verbindungen zwischen den Balken zeigen an, welche Sprachkombinationen vorkommen.

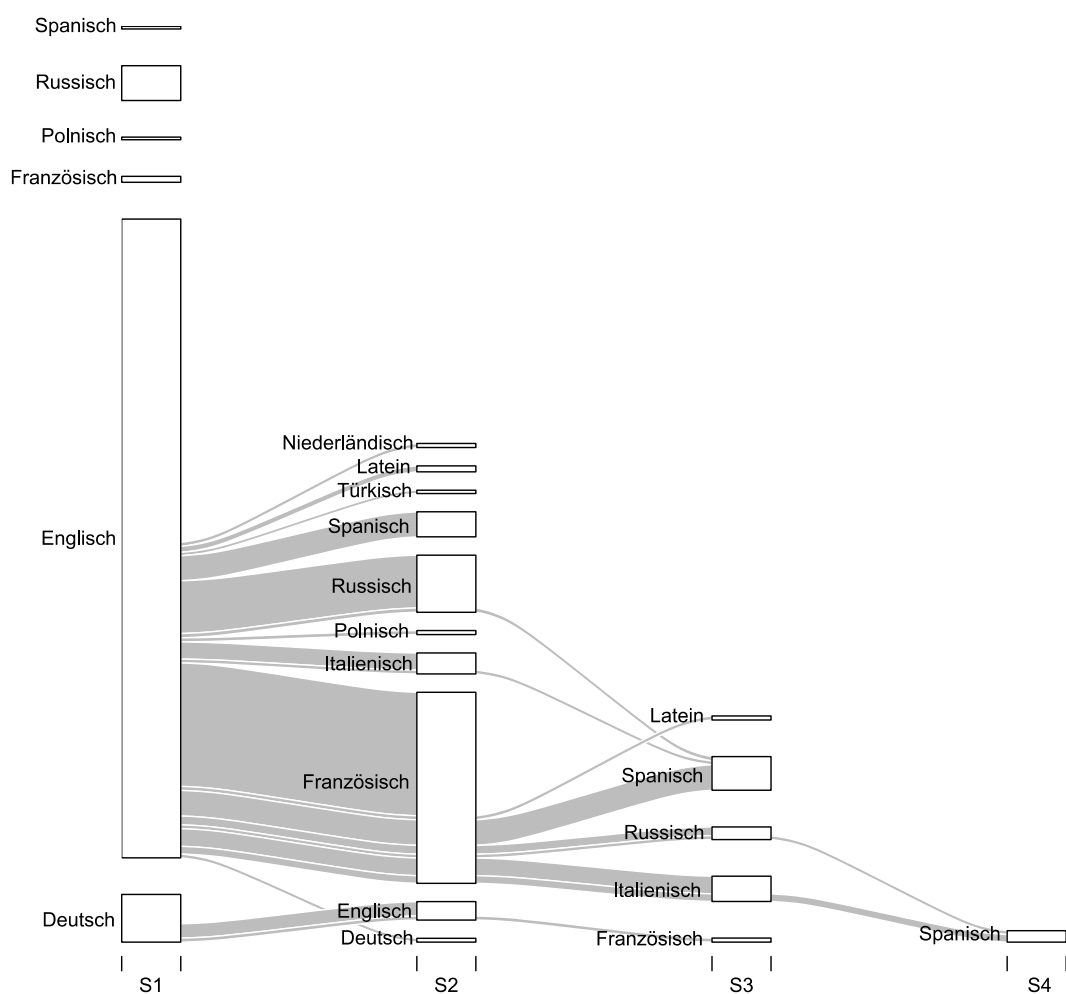


Abbildung 2: Nennungen für Sprachen (Sprachenkenntnisse neben den Muttersprachen), die überhaupt von mehr als 10 Befragten angegeben werden

Abbildung 2 zeigt deutlich, dass die Mehrheit der Menschen in Deutschland nur eine weitere Sprache kann und dass diese Sprache Englisch ist. Der erste Balken ganz links ist insgesamt der höchste; der größte Teilbalken innerhalb dieses Balkens ist der, der das Englische darstellt. Können die Befragten lediglich eine weitere Sprache neben ihren Muttersprachen, dann betrifft das nach der häufigsten Nennung Englisch die Landessprache Deutsch, gefolgt von Russisch. Wenn zwei Sprachen gekannt werden, sind es zwangsläufig insbesondere Kombinationen mit Englisch. Es gibt einige wenige Kombinationen, die aus erstens Russisch und zweitens Englisch bestehen. Die häufigsten Kombinationen aus zwei weiteren Sprachen sind „Englisch + Französisch“, gefolgt von „Englisch + Russisch“. Die Kombination „Englisch + Französisch“ kommt dabei doppelt so häufig vor wie „Englisch + Russisch“. Deutlich weniger Nennungen gibt es für die Kombinationen „Englisch + Spanisch“ und auch „Englisch + Italienisch“. Bei den – insgesamt weniger oft vorkommenden – Kombinationen von drei Sprachen sind diese Kombinationen am häufigsten: „Englisch + Französisch + Spanisch“, dann „Englisch + Französisch + Italienisch“ sowie „Englisch + Französisch + Russisch“. Innerhalb der Dreierkombinationen sind also wie bei den Zweierkombinationen die Sprachen Englisch und Französisch am häufigsten vertreten. Die meisten anderen Sprachen kommen fast ausschließlich als zweite (mit Englisch) oder dritte Sprache vor.

Mittels inferenzstatistischen Analysen kann ausgewertet werden, welche Personen beispielsweise diese Sprachen nennen (dazu siehe im Detail Adler und Ribeiro Silveira 2022, S. 54-55). Eine solche Auswertung ergibt, dass Menschen mit einem bestimmten Profil weitere Sprachkenntnisse in Französisch besitzen: Es sind eher Personen, die über einen höheren oder mittleren Bildungsabschluss verfügen; es sind eher Frauen, und es sind eher Personen, die nicht in den östlichen Bundesländern wohnen (zur regionalen Verteilung siehe die Karten in ebd., S. 55). Weitere Sprachkenntnisse im Russischen dagegen haben eher Menschen aus östlichen Bundesländern und ältere Menschen. Die Angaben zum Russischen entsprechen den Erwartungen auf der Grundlage der historischen Entwicklung des Russischen als Fremdsprache (Russisch war in der DDR Pflichtfach). Die Ergebnisse dieser Profilanalysen zu den regionalen Verteilungen passt zu den regionalen Besonderheiten, die die weiter oben beschriebenen Zahlen der Schülerinnen und Schüler bestimmter Sprachen aufweisen (vgl. Abschnitt 2.2.1).

3 Bewertungen des Französischen in Deutschland

Nachdem einige Zahlen über Französischkompetenzen, ihren Erwerb und ihre Qualität vorgestellt wurden, geht es nun um Daten darüber, wie das Französische in Deutschland bewertet wird. Im Folgenden wird zunächst beschrieben, welche Sprachen als sympathische Sprachen bewertet werden. Zweitens werden Ergebnisse dazu vorgestellt, welche Sprachen in den Schulen unterrichtet werden sollen.

3.1 Französisch als sympathischste Sprache

3.1.1 Offene Abfrage der Bewertung von Sprachen

Fragt man die Menschen in Deutschland, welche Sprachen sie sympathisch finden, dann nennen sie zumeist an erster Stelle Französisch. Eine entsprechende Frage wurde in der *Deutschland-Erhebung 2017* gestellt. Die häufigste Antwort darauf ist Französisch (32,3 %, s. Abbildung 3). Mit etwas Abstand folgen dann an zweiter Stelle Englisch (26,9 %), an dritter Stelle Italienisch (24,7 %) und an vierter Stelle Spanisch (23,5 %). In der *Deutschland-Erhebung 2022* wurde die gleiche Frage gestellt;⁹ die Antworten der Befragten auf diese Frage ähneln denen der *Deutschland-Erhebung 2017*. Im Jahr 2022 werden die gleichen vier Sprachen in der gleichen Reihung als sympathische Sprachen angegeben (Abbildung 3): Französisch an erster Stelle (39,2 %), gefolgt von Englisch (37,6 %). Der Abstand zwischen Französisch und Englisch ist nicht so groß wie in der vorherigen Erhebung. An dritter Stelle wird Italienisch genannt (29,4 %), gefolgt von Spanisch (25,7 %).

⁹ Die *Deutschland-Erhebung 2022* wurde im Winter 2022 von Kantar Public als Telefonumfrage durchgeführt (vgl. z. B. Adler und Roessel, 2023). Es wurden 1.042 Personen befragt. Der thematische Schwerpunkt dieser bundesweiten Repräsentativerhebung liegt auf sprachlichen Veränderungen. Zu den beiden anderen Repräsentativerhebungen, der *Deutschland-Erhebung 2008* und der *Deutschland-Erhebung 2017*, siehe oben Fußnote 7.

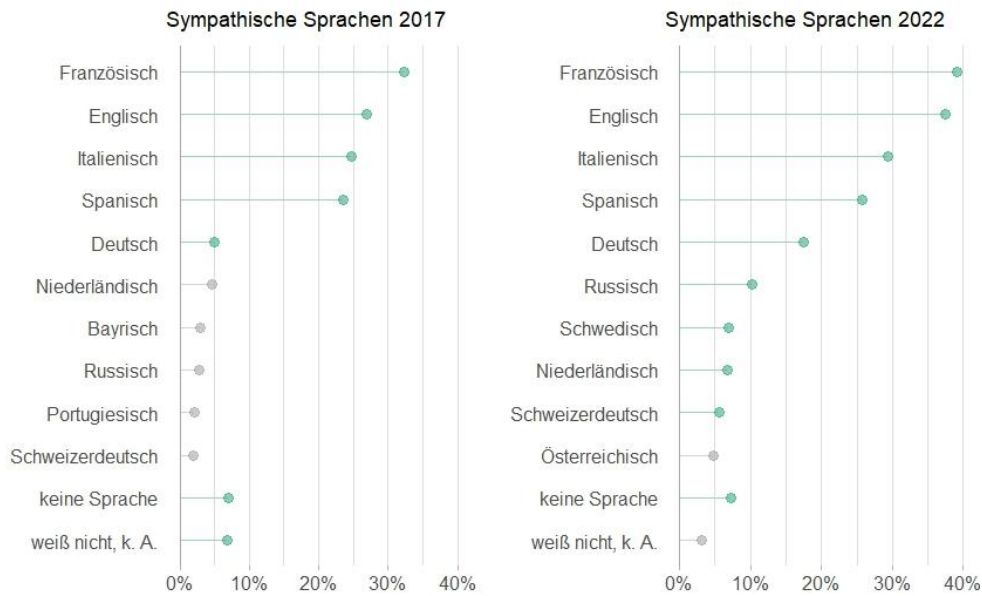


Abbildung 3: Sympathische Sprachen (Deutschland-Erhebung 2017, n = 2.024, Deutschland-Erhebung 2022, n = 544) „Gibt es Sprachen, die Sie sympathisch finden? Welche sind das?“

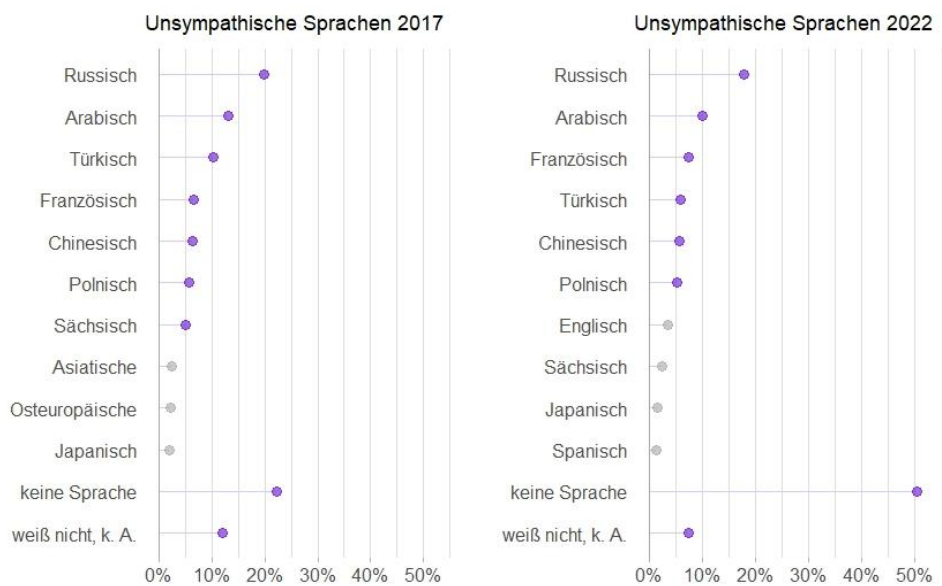


Abbildung 4: Unsympathische Sprachen (Deutschland-Erhebung 2017, n = 2.024, Deutschland-Erhebung 2022, n = 544) „Gibt es Sprachen, die Sie unsympathisch finden? Welche sind das?“

Komplementär zu den sympathischen Sprachen wurden in beiden Erhebungen auch die unsympathischen Sprachen abgefragt. Die häufigste Antwort ist zunächst, dass keine Sprache unsympathisch ist (22,3 %; *Deutschland-Erhebung 2017*, s. Abbildung 4). Als erste unsympathische Sprache wird dann von 19,8 % der Befragten Russisch genannt. Vergleicht man dazu die Antworten der sympathischen Sprachen: Das ist etwas weniger als der Anteil an Befragten, die Spanisch an vierter Stelle als sympathische Sprache nennen, und deutlich niedriger als die an erster Position genannte sympathische Sprache Französisch. Zurück zu den unsympathischen Sprachen: Nach Russisch werden mit Abstand als weitere unsympathische Sprachen genannt: Arabisch (12,9 %), Türkisch (10,1 %), Französisch (6,5 %), Chinesisch (6,2 %) und Polnisch (5,7 %). 5,0 % geben hier auch Sächsisch an. Das zeigt die Besonderheit

des Instruments: Bei offenen Fragen können die Befragten freie, selbst gewählte Antworten formulieren. Das können dann solche sein, die im Allgemeinen eher nicht als passend zur Frage angesehen werden, wie es etwa die Antwort „Sächsisch“ illustriert, das linguistisch als Dialekt klassifiziert wird. Mit einer solchen offenen Abfrage können Antworten generiert werden, die mit einem geschlossenen Format und vorgegebenen Antworten nicht abgebildet würden. Die Sprachen, die in der *Deutschland-Erhebung 2022* als unsympathische Sprachen genannt werden, sind die gleichen; lediglich die Frequenz der häufigsten Antwort ist deutlich höher (s. Abbildung 4): Die Hälfte der Befragten gibt an, keine Sprache unsympathisch zu finden (50,2 %); hier liegt vermutlich ein Methodeneffekt vor (vgl. Adler und Roessel 2024, s. auch unten). Die erste genannte Sprache ist auch 2022 Russisch mit 17,8 % der Befragten. An zweiter Position folgt Arabisch (9,9 %), an dritter Französisch (7,4 %) und dann Türkisch (5,8 %), Chinesisch (5,7 %) und Polnisch (5,1 %). Französisch und Türkisch tauschen also im Vergleich zur *Deutschland-Erhebung 2017* die Plätze (vier und fünf), werden aber weiterhin von insgesamt wenigen Befragten angegeben.

Unter den genannten unsympathischen Sprachen befinden sich vor allem Sprachen, die auch als „Herkunftssprachen“ bezeichnet werden. Herkunftssprachen sind Sprachen von Personen, die in Familien groß geworden sind, in denen aufgrund der Familien- und/oder Herkunftsgeschichte nicht (nur) die Mehrheitssprache – in Deutschland also Deutsch – gesprochen wird (vgl. z. B. Bremer und Mehlhorn 2018, S. 18). Die häufigsten Herkunftssprachen in Deutschland sind Türkisch, Russisch, Polnisch und Arabisch (s. ebd.).

Bemerkenswert ist, dass in beiden Erhebungen Französisch an vierter bzw. dritter Position als unsympathische Sprache genannt wird, also genau die Sprache, die am häufigsten als sympathische Sprache angegeben wird. Singulär ist diese widersprüchlich wirkende Bewertung nicht, sie tritt beispielsweise auch bei der Bewertung von Dialekten auf.¹⁰ Französisch scheint also verschiedenartige Bewertungen hervorzurufen: es gibt sehr viele Personen, die Französisch sympathisch finden, aber eben auch einige Personen, die Französisch unsympathisch finden. Detailliertere Analysen der Daten geben Hinweise darauf, wer diese Personen sind: Für die Bewertung des Französischen sind das Geschlecht und das Alter der Befragten wesentlich: Es sind eher Frauen, die Französisch als sympathische Sprache angeben, und ältere Personen. Ältere Personen geben auch eher Italienisch als sympathische Sprache an, dagegen wird Spanisch eher von jüngeren Personen genannt.

3.1.2 Geschlossene Abfrage der Bewertung von Sprachen

Der zum Teil ambivalente Status des Französischen zeigt sich noch deutlicher in den mittels geschlossener Fragen erfassten Sprachbewertungen. In beiden Deutschland-Erhebungen wurden zur Abfrage zwei Fragetypen eingesetzt: eine offene und eine geschlossene Frage. Die Stichprobe der Befragten wird dazu jeweils in zwei gleiche Gruppen geteilt; der einen Hälfte wird die eine Frage gestellt (offenes Frageformat), der anderen Hälfte die andere (geschlossenes Frageformat). Die offen formulierte Frage ist die bereits beschriebene Elizitierung von sympathischen und unsympathischen Sprachen. Für die geschlossene Bewertungsabfrage wurde der anderen Hälfte der Befragten eine Liste von Sprachen vorgelegt: Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und Ukrainisch (nur 2022).¹¹ Durch den Einsatz beider Frageformate können Methodeneffekte abgefedert und

¹⁰ Bairisch beispielsweise ist ein Dialekt, der sehr häufig als sympathisch genannt wird, jedoch gleichzeitig sehr häufig als unsympathisch (s. Adler et al., 2025).

¹¹ Die Sprachen wurden gezielt ausgewählt; neben der Landessprache Deutsch handelt es sich um die üblichen Schulfremdsprachen bzw. Sprachen der Nachbarländer, außerdem um die am häufigsten gesprochenen Sprachen in Deutschland. Die Sprachen wurden den Befragten jeweils in zufälliger Reihung vorgegeben; Deutsch wurde hierbei nie an erster Stelle abgefragt. Für jede dieser Sprachen wurden die Befragten gefragt, wie sympathisch sie ganz allgemein die Sprache finden. Als Bewertungsmöglichkeiten gab es fünf Antworten

konkret miteinander in Bezug gesetzt werden. In Abbildung 5 sind die Ergebnisse dieser geschlossenen Sprachbewertungen für beide Deutschland-Erhebungen dargestellt.¹²

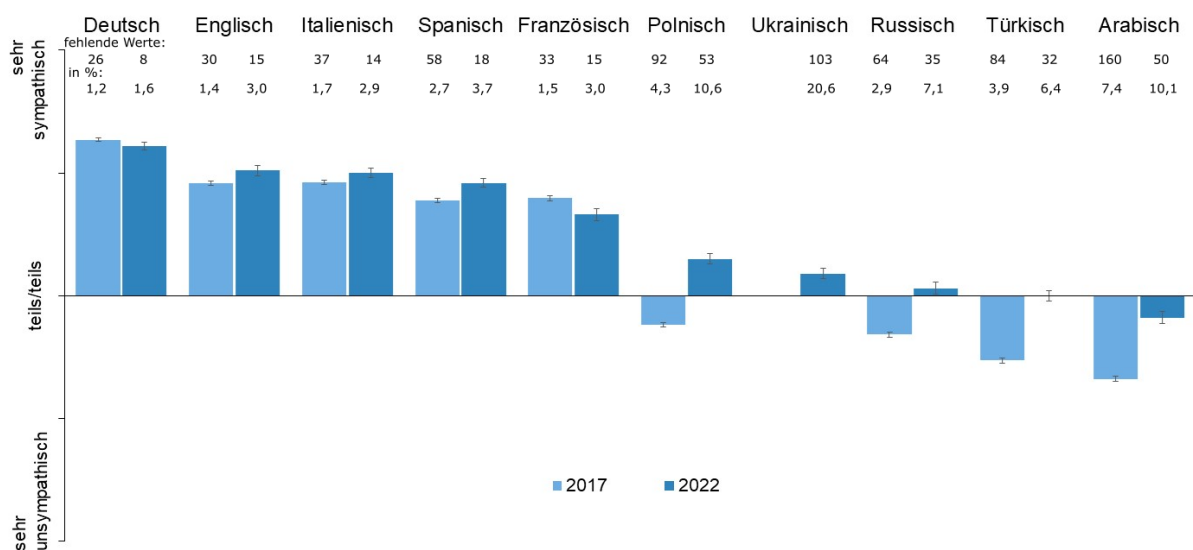


Abbildung 5: Sprachbewertungen im Zeitvergleich (DE2017 n=2.156, DE2022 n=498; geschlossene Frage „Wie sympathisch finden Sie ganz allgemein die folgenden Sprachen?“; basierend auf gültigen Antworten, ohne „weiß nicht, keine Angabe“, Fehlerbalken im Mittelwertsbalken = Standardfehler)¹³

Deutsch erhält in beiden Erhebungen die höchsten Bewertungen. Es folgen Sprachen, die hohe Mittelwerte aufweisen, die jedoch etwas niedriger sind als die Mittelwerte für das Deutsche. Diese insgesamt fünf Sprachen Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch und Französisch sind in ihrer Sympathiebewertung über die Jahre also sehr stabil. Englisch, Italienisch und Spanisch werden 2022 als etwas sympathischer bewertet als 2017, für das Spanische ist der Unterschied am deutlichsten. Für das Französische hingegen ist der Trend andersherum: 2022 wird Französisch etwas weniger sympathisch bewertet als 2017. Bei der geschlossenen Bewertung befindet sich Französisch zwar in der Gruppe der im Mittel sympathisch bewerteten Sprachen, dort jedoch am unteren Ende und nicht wie bei der offenen Abfrage an erster Position. Diese Position spiegelt möglicherweise die ambivalente Bewertung des Französischen wider, die auch bei der offenen Bewertungsabfrage sichtbar ist. In der Reihung folgen dann mit einem deutlich abweichenden Bewertungsmuster die Sprachen Polnisch, Ukrainisch, Russisch, Türkisch und Arabisch. Für diese Sprachen unterscheiden sich die Bewertungen zwischen 2017 und 2022 stark. Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied könnte in der unterschiedlichen

zur Auswahl: „sehr sympathisch“, „sympathisch“, „teils/teils“, „unsympathisch“ und „sehr unsympathisch“. Eine weitere Möglichkeit war, sich der Antwort zu enthalten.

¹² Dazu wurde aus den fünf Antworten jeweils ein Mittelwert berechnet. Für jede Sprache sind die Mittelwerte in einem Balken abgezeichnet; der Balken links steht für das Ergebnis der *Deutschland-Erhebung 2017*, der Balken rechts für die Ergebnisse der *Deutschland-Erhebung 2022*. Im Diagramm sind außerdem über den Balken die fehlenden Werte angegeben.

¹³ Die Reihung der Sprachen folgt dabei der Höhe der durchschnittlichen Sympathie-Bewertung 2022. Die dargestellten Balken zeigen die Mittelwerte, die aus den numerisch gehandhabten Antworten berechnet wurden. Die Antworten wurden wie folgt umgesetzt: „sehr unsympathisch“ = -2, „unsympathisch“ = -1, „teils/teils“ = 0, „sympathisch“ = +1, „sehr unsympathisch“ = +2). Eine detaillierte Aufschlüsselung der Antworten findet sich in Adler und Ribeiro Silveira (2021, S. 413) und in Adler und Roessel (2024, S. 31). Fehlerbalken visualisieren die Streuung der Daten, also wie groß die Variation in den Daten ist. Die Größe des Fehlerbalkens illustriert, wie nah bzw. weit die Datenpunkte auseinanderliegen. Die fehlenden Werte geben an, wie viele Befragte die Frage nicht beantwortet haben. Ihr Ausmaß kann Hinweise darauf geben, wie gut Fragen funktionieren.

Erhebungsmodalität liegen. Die Befragung 2017 wurde als Präsenzinterview durchgeführt, die Befragung 2022 als Telefonbefragung. Befragte in Telefon-Interviews scheinen sich bei negativen, sensiblen Themen eher positiver darzustellen als in Präsenzinterviews (vgl. z. B. Zhang et al., 2017, S. 178). Das könnte auch ein Grund dafür sein, dass viele Befragte auf die Frage nach unsympathischen Sprachen ausweichend-freundlich mit „keine“ antworten. Letztlich ist jedoch keine eindeutige Einschätzung möglich, ob die Bewertungsunterschiede auf einen methodischen Effekt zurückzuführen sind oder vielleicht auf eine gesteigerte Sensibilität bzw. ein stärkeres Sympathie-Empfinden für einige Sprachen. Unabhängig von der genauen Höhe der Sympathiebewertungen lässt sich jedoch festhalten, dass die Reihung der Sprachbewertungen über die Jahre stabil geblieben ist.

Einen weiteren Hinweis auf die Einschätzung dieser Bewertungen geben die fehlenden Angaben. Am niedrigsten fallen diese Werte für die Bewertung des Deutschen aus, am höchsten für die Bewertung des Ukrainischen (*Deutschland-Erhebung 2022*) bzw. Arabischen (*Deutschland-Erhebung 2017*). Die Bewertungsenthaltungen sind bei den gerade zuletzt als eher unsympathisch bewerteten Sprachen am höchsten. Hohe fehlende Werte können auf Unsicherheiten oder Probleme bei einer Antwort oder Frage hinweisen. Der Anteil der fehlenden Werte für das Französische ist in beiden Erhebungen nicht besonders auffällig. Es enthalten sich nur 1,5 % bzw. 3,0 % der Befragten. Für die Bewertung des Französischen scheint es also keine größere Unsicherheit zu geben.

Ähnlich wie bei den offenen Nennungen sind das Alter und der Bildungsabschluss die ausschlaggebenden Faktoren. Die Auswertung bezieht sich auf die geschlossenen Bewertungen der *Deutschland-Erhebung 2017*: Es sind wiederum eher ältere Personen, die Französisch sympathisch bewerten, und Personen, die einen höheren Bildungsabschluss haben. Das Alter ist in gleicher Richtung für die Bewertung des Deutschen bedeutsam, in anderer Richtung für das Englische (d. h. Deutsch bewerten eher ältere Personen sympathisch, Englisch eher jüngere Personen). Der Bildungsabschluss ist bei allen bewerteten Sprachen – außer bei Deutsch – auf gleiche Weise bedeutsam. Andere bedeutsame Faktoren sind das Geschlecht, der Wohnort, die Muttersprache und die politische Orientierung der Befragten, jedoch nicht für die Bewertung des Französischen, z. B. bewerten Frauen Italienisch und Spanisch sympathischer; Personen, die sich politisch eher links einordnen, bewerten Russisch, Türkisch und Arabisch sympathischer.

3.2 Fremdsprachenangebot in der Schule

Nach wie vor ist Französisch an deutschen Schulen die am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache. Als Schulfremdsprache hat das Französische traditionell eine starke Position. In den Deutschland-Erhebungen wurden auch Bewertungen über die Schulfremdsprachen erhoben: In der *Deutschland-Erhebung 2017* wurden alle Befragten gefragt, welche Fremdsprachen in der Schule angeboten werden sollten. Die Ergebnisse zu dieser Frage sind in Abbildung 6 dargestellt.

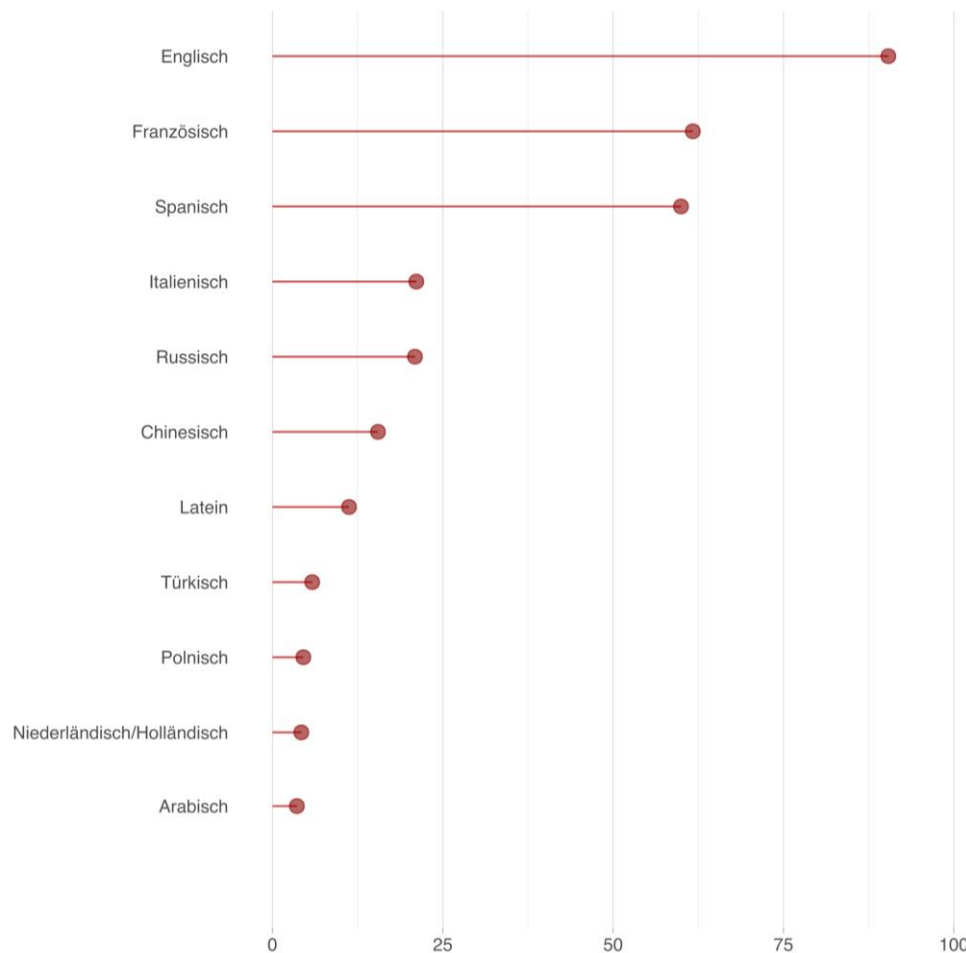


Abbildung 6: Gewünschte Schulfremdsprachen (DE2017, Onlinebefragung, n = 1.439, in Prozent, Anteil der Befragten; „Welche Fremdsprachen sollten Ihrer Meinung nach in der Schule angeboten werden?“)

Die Antworten geben Hinweise darauf, wie die schulische Praxis und die Meinung der Menschen in Deutschland zueinanderstehen (Details zu den Ergebnissen s. Adler et al., 2024): Es ist ganz deutlich, dass das beliebte Englisch konkurrenzlos als die Sprache bewertet wird, die in Schulen angeboten und unterrichtet werden sollte. Sicherlich spielen hier sozioökonomische Abwägungen eine wichtige Rolle (Sprachkenntnisse als ökonomische Ressource und Humankapital, s. Heller und Duchêne, 2016, S. 139). Nahezu alle Befragten (über 90%) nennen Englisch. Mit etwas Abstand folgen Französisch (62%) und Spanisch (60%). Mit noch größerem Abstand werden dann Italienisch (21%) und Russisch (21%) angegeben. Der Status des Französischen als Schulfremdsprache scheint also keinesfalls in Frage zu stehen. Allerdings wird Spanisch mit nur wenig Abstand als nächste Sprache direkt dahinter angegeben. Hier zeigt sich die Konkurrenz zwischen Französisch und Spanisch deutlicher, als es bei den Lernerzahlen an Schulen, den Studierendenzahlen an Universitäten und den Anteilen als weitere Sprachen der Fall ist. Französisch wird insbesondere von Personen angegeben, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügen (Personen mit höherem Bildungsabschluss nennen auch eher Spanisch und Englisch).¹⁴

¹⁴ Der Bildungsabschluss ist als Faktor höchst signifikant ($p < 0,001$). Weitere Faktoren sind das Alter (ältere Befragte nennen eher Französisch), die Dialektkompetenz (Personen, die Dialekt sprechen, nennen eher Französisch) und der Wohnort (in der Analyse sticht lediglich Berlin hervor: Befragte aus Berlin nennen eher Französisch). Diese drei Faktoren sind jedoch im Vergleich zum Bildungsabschluss lediglich signifikant ($p < 0,05$).

4 Der Status der französischen Sprache in Deutschland

In diesem Beitrag wurden aktuelle Daten über die französische Sprache in Deutschland zusammengetragen und beschrieben. Es ging dabei einerseits um Sprachkompetenzen und andererseits um Bewertungen der französischen Sprache. Die Französischkompetenz in Deutschland ist insgesamt eher mittelmäßig. Französisch ist – wenig überraschend – nur selten Muttersprache oder Haushaltssprache, dafür jedoch nach Englisch die am häufigsten gelernte Fremdsprache. Die Anzahl und Reihung der weiteren, zusätzlich zu den Muttersprachen gelernten Sprachen spielt in Bezug auf das Französische eine wesentliche Rolle: Französisch wird mehrheitlich als zweite weitere Sprache gelernt. In dieser Position – als weitere Sprache nach Englisch – steht Französisch in Konkurrenz zu den anderen Sprachen, die als weitere Fremdsprache nach Englisch gelernt werden können (z. B. Spanisch). Die meisten Menschen in Deutschland geben an, nach ihren Muttersprachen Kenntnisse in (im Durchschnitt) weiteren 1,5 Sprachen zu haben. Die wesentliche Entscheidung ist also nicht, ob Englisch gelernt wird oder nicht – denn dieses ist als erste Fremdsprache gesetzt –, sondern vor allem, welche Sprache auf das Englische folgt. Außerdem gibt es noch jene Personen, die nach ihren Muttersprachen – mehrheitlich die eine Sprache Deutsch – keine weitere Sprache (also auch kein Französisch) können; das betrifft 16,1 %. Hervorzuheben ist, dass die Französischkenntnisse, die vorhanden sind, nicht gut sind bzw. als nicht gut eingeschätzt werden: Die Selbsteinschätzungsdaten zeigen, dass diejenigen, die Französisch gelernt haben, es selten als gut gekonnte Fremdsprache angeben. Der nachhaltige Lernerfolg ist gerade bei Französisch (etwa im Vergleich zu Englisch) weniger gut. Vielleicht liegt das an der – außerhalb des schulischen Kontexts – kaum vorhandenen alltäglichen Relevanz des Französischen in Deutschland.

Die Bewertungen des Französischen zeigen, dass das Französische in Deutschland eher mit Sympathie verknüpft ist. Offensichtlich ist es durchaus möglich, eine Sprache sympathisch zu finden, ohne dass man sie unbedingt (gut) können muss. Vielleicht ist es in einigen Fällen auch so, dass der schulische Lernkontext, der vereinzelt negativ empfunden sein kann, negative Effekte auf die Sympathie für eine Sprache, hier Französisch, hat.

Der allgemeine Status des Französischen als Schulfremdsprache steht nicht in Frage. Die mehrheitliche Meinung ist, dass Französisch weiterhin als Schulfremdsprache in den Schulen unterrichtet werden soll. Doch die Einstellungen spiegeln sich nur bedingt in den Französischkenntnissen der Bevölkerung und den Lernerzahlen wider. Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die Französisch in den Schulen lernen, sinken in den letzten Jahren stetig. So ist es auch bei den Zahlen derjenigen, die Französisch studieren. Setzt sich dieser Trend fort, dann wird sich der Anteil derjenigen, die Französisch lernen, weiter verringern.

Worin genau nun Handlungspotential liegt, ist schwer zu bestimmen. Anhand dieser Daten lassen sich als kritische Punkte – neben der allgemeinen Abnahmetendenz – folgende festhalten: Die vorliegenden Daten geben keine Auskunft darüber, wie gut die Französischkenntnisse derjenigen, die Französisch gelernt haben, tatsächlich sind. Es handelt sich hier um Selbsteinschätzungsdaten, also die subjektive Bewertung der eigenen Sprachkenntnisse. Offen bleibt also, ob die Kenntnisse im Französischen tatsächlich eher schlecht sind oder aber ihre Bewertung besonders kritisch ausfällt. Möglicherweise liegt in der kritischen Einstellung gegenüber den eigenen Französischkenntnissen Potential zur Veränderung der Wahrnehmung von Französisch und damit, wie man es als weitere Fremdsprache (nach Englisch) bewerben könnte. Der Status des Französischen als zweite oder dritte Fremdsprache muss gehalten oder gefestigt werden, um nicht noch weiter an Personen zu verlieren, die die Sprache lernen und sprechen. Heikel ist außerdem die Situation an den Universitäten. Verringert sich hier die Anzahl an Französischstudierenden weiter so stark, wird es kritisch für die Ausbildung von Lehrkräften für die Schulen.

Bibliographie

- Adler, Astrid (2024) Die Erhebung von Sprachen im deutschen Mikrozensus: Vergleich der Ergebnisse 2021 bis 2023. Amtliche Statistiken über Sprachen in Deutschland: Folge 2. *Sprachreport*, 4, S. 34-39.
- Adler, Astrid (2023) Die Erhebung von Sprachen im deutschen Mikrozensus. Amtliche Statistiken über Sprachen in Deutschland: Folge 1. *Sprachreport*, 4, S. 20-29.
- Adler, Astrid; Plewnia, Albrecht; Ribeiro Silveira, Maria (2025) *Bewertungen regionaler Varietäten*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.
- Adler, Astrid; Plewnia, Albert; Ribeiro Silveira, Maria (2024): Welche Fremdsprachen sollen in der Schule unterrichtet werden? Sprache in Zahlen: Folge 13. *Sprachreport*, 2, S. 16-21.
- Adler, Astrid; Ribeiro Silveira, Maria (2022) Welche Fremdsprachen werden in Deutschland gesprochen? Sprache in Zahlen: Folge 6. *Sprachreport*, 1, S. 52-57.
- Adler, Astrid; Ribeiro Silveira, Maria (2021) Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (4), S. 403-419.
- Adler, Astrid; Ribeiro Silveira, Maria (2020) Spracheinstellungen in Deutschland – Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. *Sprachreport*, 4, S. 16-24.
- Adler, Astrid; Roessel, Janin (2024) Welche Sprachen finden Menschen in Deutschland sympathisch? Sprache in Zahlen: Folge 12. *Sprachreport*, 1, S. 30-37.
- Adler, Astrid; Roessel, Janin (2023) Eine neue Erhebung zu Spracheinstellungen: Die *Deutschland-Erhebung 2022*. Sprache in Zahlen: Folge 10. *Sprachreport*, 2, S. 22-26.
- Anders, Carsten (2018) 60 Jahre Mikrozensus. Ein Rück- und Ausblick. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* [online], 2, S. 3-9. Verfügbar unter: https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/PDF/Beitrag18_02_01.pdf [Zugriff 13. Januar 2025].
- Brehmer, Bernhard; Mehlhorn, Grit (2018) *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung (2021) *75 Jahre Deutsches Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung: Ergebnisse der Umfrage*. [online]. Verfügbar unter: https://www.dfi.de/fileadmin/dfi/pdf/veroeffentlichungen/sonstige/75dfi_Umfrage.pdf [Zugriff 13. Januar 2025].
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht; Rothe, Astrid (2010) *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Heller, Monica; Duchêne, Alexandre (2016) Treating Language as an Economic Resource: Discourse, Data, Debates. In: Coupland, Nicolas (ed.) *Sociolinguistics: Theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 139–156.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024) *Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Einwanderungsgeschichte – Erstergebnisse 2023*. (EVAS-Nummer 12211), erschienen am 2.4.2024 als xlsx-Dokument. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-einwanderungsgeschichte-erst-5122126237005.xlsx?__blob=publicationFile [Zugriff 14. Juli 2024].
- Statistisches Bundesamt (2023) *Tiefstand: 15,3 % der Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2021/2022 Französisch als Fremdsprache. Zahl der Woche Nr. 03 vom 17. Januar 2023* [online]. Verfügbar unter:

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html [Zugriff 24.8.2024].

Von Polenz, Peter (1994) *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Bd. 2. 17. und 18. Jahrhundert.* Berlin/New York: de Gruyter.

Zhang, XiaoChi; Kuchinke, Lars; Woud, Marcella L.; Velten, Julia; Margraf, Jürgen (2017) Survey method matters: Online/offline questionnaires and face-to-face or telephone interviews differ. *Computers in Human Behavior*, 71, S. 172-180.

Der schwierige Umgang mit dem germanischen Erbe Zum sprachsoziologischen Status der rhein- und moselfränkischen Varietäten in Ostlothringen

Albrecht Plewnia

Abstracts

Language borders often do not follow political borders. This can cause complex multilingual relationships to emerge. In Lorraine (as in Alsace), political affiliation has changed several times over the centuries between Germany and France; such changes of affiliation were usually accompanied by strong language policy measures. For the Germanophone varieties in Eastern Lorraine, this resulted in a complicated linguistic constellation after the Second World War: historically, these varieties belong to the West Central German dialect continuum, but today they are functionally covered by Standard French.

This constellation is particularly challenging for speakers when conceptualising their multilingual repertoire. Specifically the question of whether the Eastern Lorraine varieties still belong to German or whether they form a language in its own right ('francique') is answered differently.

This article provides an overview of the current sociolinguistic situation of the Germanophone minority in Eastern Lorraine and contrasts the answers to this question given by activists, by official France and by the speakers themselves.

Les frontières linguistiques et politiques ne coïncident souvent pas, ce qui peut conduire à l'émergence de situations de plurilinguisme complexes. En Lorraine (comme en Alsace), l'appartenance politique a changé plusieurs fois au cours des siècles entre la France et l'Allemagne ; un tel changement d'appartenance était généralement lié à de fortes mesures de politique linguistique. Pour les variétés germanophones de la Moselle, le résultat en est une constellation linguistique compliquée depuis la Seconde Guerre mondiale : historiquement, ces variétés appartiennent au continuum dialectal du moyen-allemand occidental, elles sont aujourd'hui couvertes fonctionnellement par le français standard.

C'est cette constellation qui met les locuteurs au défi de trouver une conceptualisation satisfaisante de leur répertoire plurilingue. En particulier, à la question de savoir si les variétés de la Moselle-Est appartiennent encore à l'allemand ou si elles constituent une langue à part entière (« francique ») correspondent diverses réponses.

L'article donne un aperçu de la situation sociolinguistique actuelle de la minorité germanophone en Moselle-Est en confrontant les réponses à cette question données par les activistes, par la France officielle et par les locuteurs eux-mêmes.

Keywords

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, francique, Lothringisch, Ostlothringen, deutsch-französische Sprachgrenze

Plewnia, Albrecht: Der schwierige Umgang mit dem germanischen Erbe. Zum sprachsoziologischen Status der rhein- und moselfränkischen Varietäten in Ostlothringen. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 32-47. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1079>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Biographie

Albrecht Plewnia ist Leiter des Programmbereichs „Sprache im öffentlichen Raum“ am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim; zuvor war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kiel und an der Universität Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Soziolinguistik des Deutschen, hier besonders auf der Spracheinstellungsforschung, der Wahrnehmungsdialektologie sowie der Erforschung der Situation des Deutschen als Minderheitensprache, außerdem auf Fragen der Sprachenpolitik. Am IDS leitet er das Projekt „Sprachminderheiten- und Mehrsprachigkeitskonstellationen unter Beteiligung des Deutschen“.

1 Klare Verhältnisse?

Im Spätsommer 1886 begab sich der junge Gelehrte Constant This, der später Lehrer am Realgymnasium in Straßburg und dann Schulleiter in Markirch (Sainte-Marie-aux-Mines) werden sollte, auf eine zweimonatige Wanderung durch seine lothringische Heimat, um den genauen Verlauf der germanisch-romanischen Sprachgrenze zu ermitteln (This, 1887); im Herbst des Folgejahres setzte er sein Vorhaben im Elsass fort (This, 1888). Ort für Ort und Dorf für Dorf verzeichnete er penibel, von wie vielen Familien welches Sprachverhalten gemeldet wurde. Abbildung 1 zeigt das Ergebnis seiner kartographischen Bemühungen für Lothringen. Tatsächlich ist der Verlauf der Sprachgrenze zwischen der Germania und der Romania in diesem Raum seit dem Mittelalter mehr oder weniger fest (mit kleineren Gebietsgewinnen für das Französische seit dem 16. Jahrhundert; vgl. Witte, 1894; Haubrichs, 2004).

Nun ist in vielen Fällen das Konstrukt einer harten Sprachgrenze bis zu einem gewissen Grade ein Artefakt. Einerseits entfaltet sich areale Varianz in einem Kontinuum von Ähnlichkeiten, die sich über die Distanz vergrößern (daher fasst man areale Varietäten, die ein bestimmtes Maß der Ähnlichkeit zueinander aufweisen, unter einem gemeinsamen konzeptuellen „Dach“ einer Sprache zusammen¹); die Grenzen zwischen dem, was dann noch als dem Dialektbündel einer Sprache zugehörig gilt, und dem, was schon als eigenständige Sprache zu beschreiben ist, sind bisweilen unscharf – oder diese Frage ist nur nach anderen, nicht systemlinguistischen Kriterien entscheidbar. Andererseits gibt es natürlich auch Übergangsräume mit echter Mehrsprachigkeit, oftmals mit etablierten Routinen für die domänen- oder adressatenspezifische Sprachenwahl.

Dennoch gibt es natürlich dort, wo sich Sprachen, die einen größeren genetischen Abstand haben, begegnen, wie das etwa, aus germanischer Perspektive, für die Übergangsgebiete zu den slawischen und zu den romanischen Nachbarn gilt, klare Konzepte der Anderssprachigkeit; dass es sich beim Deutschen und dem Französischen um zwei distinkte Sprachen handelt und dass es einen Begegnungsraum (vielleicht genauer: einen Raum der Überlappung) der jeweiligen Sprachgebiete gibt, dürfte kaum in Frage zu stellen sein. Für This jedenfalls war das Konzept einer geographisch bestimmbar Sprachgrenze völlig unstrittig. Zugleich war er sich durchaus der Tatsache bewusst, dass sich Sprecher im Allgemeinen in einem kommunikativen Diasystem von nächsprachlicher (typischerweise im Dialekt realisierter) und distanzsprachlicher (typischerweise im Standard realisierter) Kommunikation bewegen.² Für die Zeit von 1871 bis 1918, während der Elsass-Lothringen (mit dem Sonderstatus als Reichsland) zu Deutschland gehörte, war das Deutsche auch in den eigentlich frankophonen Teilen Schrift- und Standardsprache. Folglich ist für This das leitende Kriterium: „Wie weit wird französisches Patois in der Familie gesprochen? Und die Beantwortung dieser Frage ist (wohl einzig und allein) massgebend [sic!] für die Bestimmung der Sprachgrenze.“ (This, 1887,

¹ Die Metapher und die Terminologie nach Kloss (1978).

² Vgl. für das Konzept von „Nähe“ und „Distanz“ noch immer grundlegend Koch/Oesterreicher (2011).

p. 6) Dass das „Patois“ Teil des Französischen ist, steht außer Frage; noch weniger wird der Status der germanophonen Dialekte problematisiert.

Inzwischen haben sich die politischen und sprachlichen Verhältnisse in der Region in markanter Weise geändert, und die Dinge sind heute bei weitem nicht mehr so klar, wie sie für This waren.

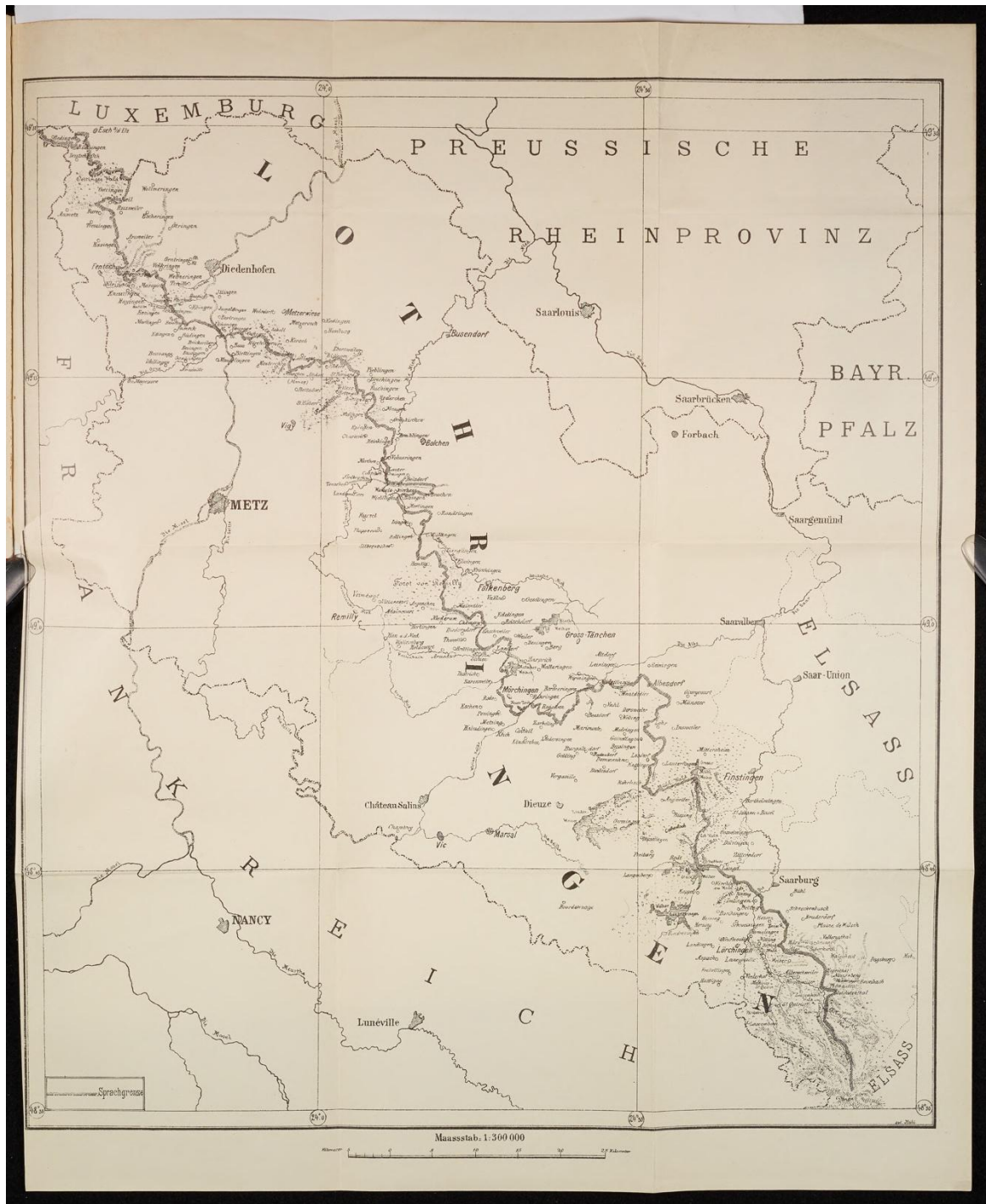


Abb. 1: Die deutsch-französische Sprachgrenze in Lothringen (This, 1887, Anhang)

2 Ein Zwischen-Raum

2.1 Wechselnde Zugehörigkeit

Räume zwischen Reichen, zumal wenn es keine starken natürlichen Barrieren gibt, haben es immer schwer, sie sind stets in der Gefahr, Opfer eines Kräftermessens Dritter zu werden und in der Folge ihre politische Zugehörigkeit wechseln zu müssen. Eine Folge ist oft, dass Sprachgrenzen und politische Grenzen nicht deckungsgleich sind, was wiederum in vielen Fällen eine Sprachpolitik zur Folge hat, die die jeweilige Nationalsprache des jeweils die Herrschaft innehabenden Staats durchzusetzen versucht. So war es auch im Falle Lothringens (einen Überblick über die wichtigsten Stationen geben Beyer/Fehlen, 2019, pp. 109-119). Nachdem das Herzogtum Lothringen im Jahre 1766 Teil des französischen Königreichs geworden war, kam es dort zu einer entschiedenen Französisierungspolitik. Nach dem deutsch-französischen Krieg 1870/71 wurden dann Teile Lothringens (auch frankophone Gebiete) zusammen mit dem Elsass als unmittelbar dem Kaiser unterstelltes Reichsland Elsass-Lothringen ins Deutsche Reich eingegliedert, das dort eine energische Germanisierungspolitik verfolgte. Als Elsass-Lothringen nach dem Ersten Weltkrieg wieder zu Frankreich kam, wurde dies „von vielen Bewohnern der deutschsprachigen Moselle als Rückeroberung durch einen sich weder um soziale Gegebenheiten noch um sprachliche und kulturelle Besonderheiten kümmernden Kolonialstaat erlebt“ (Beyer/Fehlen, 2019, p. 116). Ab 1940 war Lothringen dann von den deutschen Truppen besetzt und in der Folge einer nur kurze Zeit andauernden, dafür umso aggressiveren Germanisierungspolitik ausgesetzt. Die Rückkehr zu Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg wiederum brachte nicht nur die erwartbaren sprachpolitischen Repressionen gegenüber der deutschen Sprache mit sich, sondern traf dabei auch auf eine durch die in deutschem Namen begangenen Verbrechen in ihrer sprachlichen Identität beschädigte Sprechergemeinschaft.

2.2 Die Dialektlandschaft Ostlothringens

Sprachhistorisch gesehen gehört der östlich bzw. nordöstlich der germanisch-romanischen Sprachgrenze gelegene Teil Lothringens zum westgermanischen Dialektkontinuum. Die dialektale Binnengliederung wird durch die Isoglossenbündel des Rheinischen Fächers bestimmt, wie sie in Abbildung 2 wiedergegeben sind. Demnach hat Ostlothringen Anteil am Rheinfränkischen und Moselfränkischen (der in Abbildung 2 als „francique luxembourgeois“ ausgewiesene Raum wird in der traditionellen deutschen Dialektologie üblicherweise als nördliches Moselfränkisch, der als „francique mosellan“ benannte Raum als südliches Moselfränkisch bezeichnet). Die Existenz gewisser regionaler Unterschiede, die sich grob entlang dieser Räume gruppieren, ist den Sprechern der germanophonen Dialekte in Lothringen in der Regel durchaus bewusst.

Natürlich darf eine solche Darstellung nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier nur ein bestimmter Ausschnitt der sprachlichen Wirklichkeit abgebildet wird, und zwar im Wesentlichen beruhend auf den Daten der Erhebungen, die für den *Sprachatlas des Deutschen Reichs* im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durchgeführt wurden. Gezeigt werden die historischen Räume, in denen die genannten deutschen Dialekte großmehrheitlich gesprochen wurden. Heute muss man eine solche Karte anders lesen: Gezeigt wird, welche Dialekte von Personen, die in diesen Gebieten heimisch und in einem germanophonen Dialekt kompetent sind, gesprochen werden. Die Karte zeigt nicht, dass alle Bewohner dieser Gebiete diese Dialekte sprechen (anders als wohl im 19. Jahrhundert); und sie verdeckt außerdem, dass heute auch für die Sprecher der germanophonen Dialekte in aller Regel die Erstsprache (oder jedenfalls eine der beiden Erstsprachen) Französisch ist.

Mehrsprachigkeit ist in der Zweidimensionalität der Karte eben nicht leicht darstellbar (und, nebenbei bemerkt allochthone Minderheitensprachen, die es in der Moselle natürlich auch gibt, sind ebenfalls nicht verzeichnet).

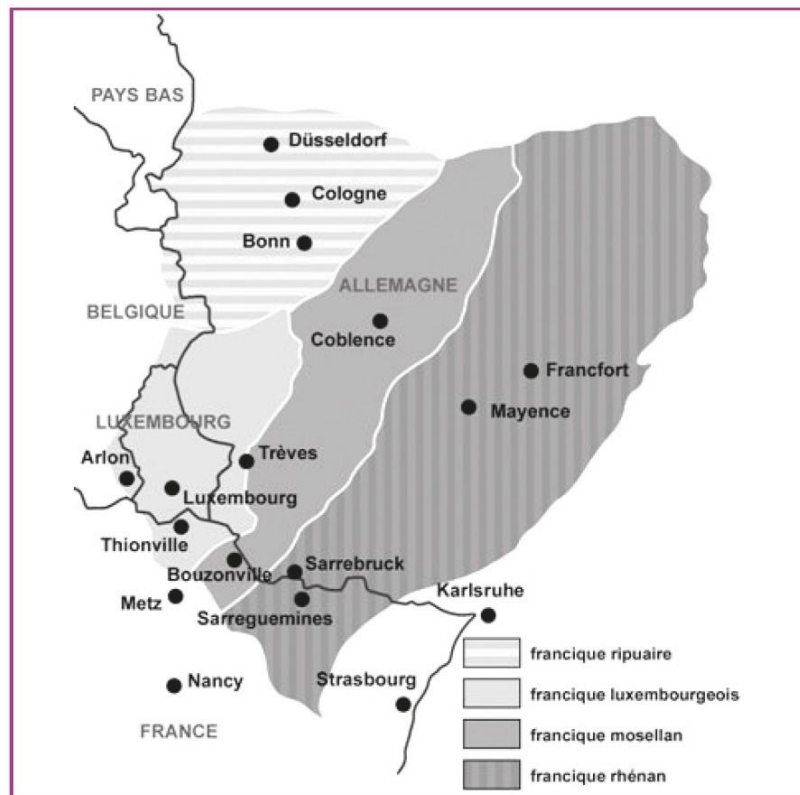


Abb. 2: Rheinischer Fächer (Meyer, 2014, p. 8)

2.3 Die sprachliche Situation heute

Von den rund einer Million Einwohnern des Departements Moselle lebt ungefähr die Hälfte im historisch deutschsprachigen Gebiet. Wie hoch dort der Anteil an Personen ist, die (noch) über eine Kompetenz in einer der regionalen Varietäten verfügen, ist schwer zu beziffern; da es keine aktuellen belastbaren Zensus-Daten gibt, ist man auf Schätzungen angewiesen. Die letzte Volkszählung, bei der eine Sprachenfrage gestellt wurde, war 1962; damals wurden 313.000 Sprecher des Lothringer Platt gezählt. Heute dürfte die Zahl im mittleren bis oberen fünfstelligen Bereich liegen; über die jeweiligen Kompetenzlevel ist wenig bekannt (für Einzelheiten Beyer/Fehlen, 2019, pp. 107-109 und 130-134).

Nachvollziehbarerweise vermied man nach 1945 den Gebrauch des Deutschen in der Öffentlichkeit, Hochdeutsch war als Sprache der Nationalsozialisten stigmatisiert. Die deutsche Schrift- und Standardsprache wurde konsequent aus Verwaltung und öffentlichem Leben verdrängt, einsprachige deutsche Tageszeitungen wurden verboten. Das Standarddeutsche verlor seine Funktion als Dachsprache und damit seine Funktion überhaupt; Standardfranzösisch wurde (wieder) Dachsprache in der Region. Für die dem westmitteldeutschen Dialektkontinuum zugehörigen Regionalvarietäten bedeutete dies den Verlust eines systematischen Stabilisierungsankers, in der Folge wurde die intergenerationelle Weitergabe der Dialekte stark eingeschränkt. Dies führte zu einer erhöhten Dynamik auf der soziolinguistischen Ebene; für die verbleibenden Dialektsprecher ergibt sich aus dem Wegbrechen des Standarddeutschen die Notwendigkeit der Umstrukturierung ihres

Varietätengefüges, weil sich die germanophonen Dialekte nun in ein Diasystem mit frankophoner Dachsprache einordnen müssen, und damit auch die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses der germanophonen Dialekte zum Standarddeutschen. Dies führt in der Folge auch zu Herausforderungen hinsichtlich der Terminologisierung – in offiziellen Texten, aber auch bei den Sprechern selbst.

3 Glottonymische Experimente

3.1 „le francique“ – ein Aktivistenkonzept

Während also für die Reichslandzeit und eigentlich auch für die Zeit bis nach dem Zweiten Weltkrieg die sprachlichen Verhältnisse insofern konzeptuell klar waren, als weder die Zugehörigkeit des in den frankophonen Gebieten gesprochenen Patois zum Französischen noch diejenige der germanophonen Dialekte zum Deutschen in Frage stand, war nach dem Krieg die Sprachlandschaft einerseits von einer verbreiteten sprachideologischen Verunsicherung der Sprecher und andererseits von einer engagierten Franzöisierungspolitik, die eine konsequente Abwendung vom Deutschen propagierte, geprägt.

Mit dem Aufkommen der Regionalbewegung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts – ein Prozess, der sich vielerorts in West- und Mitteleuropa abspielte – wuchs allerdings auch in Lothringen das Interesse an den regionalen Sprachformen. Dadurch, dass das Standarddeutsche inzwischen im sprachlichen Alltag keine Rolle mehr spielte, war es möglich geworden, aufgrund der eingetretenen deutlichen Distanz zum Standarddeutschen die germanophonen Regionalvarietäten unter Betonung ihrer regionalen Zugehörigkeit in dem Sinne neu zu deuten, dass sie zwar durchaus mit dem Deutschen historisch verwandt sind, aber eben nicht (mehr) Teil seines Diasystems sind, sondern eine eigene sprachliche Entität konstituieren. Folgerichtig war auch eine neue Bezeichnung nötig, die diese Distanz markiert; der Aktivist, Dichter und Musiker Daniel Laumesfeld (1955-1991) hat sich bemüht, den Terminus „francique“, „Fränkisch“, zu etablieren (vgl. Laumesfeld, 1996), mit einigem Erfolg. Auch wenn diese Bezeichnung sowohl aus dialektologischer als auch aus sprachhistorischer Perspektive nicht sehr glücklich gewählt ist und insbesondere die allusorische Anknüpfung an das Frankenreich realhistorisch in die Irre führt (vgl. unten Abschnitt 3.3), hat sie natürlich innerhalb der Regionalbewegung den Charme, dass sie gerade nicht einen Bezug zum großen Nachbarland herstellt, sondern eben die lokale Ebene und die lokale Eigenständigkeit betont und sich damit auch für den innerfranzösischen Diskurs um regionale Autonomie nutzbar machen lässt.

Diese auch sprachliche Eigenständigkeit der Region manifestiert sich auch in einer punktuellen Sichtbarmachung der germanisch-romanischen Sprachgrenze. So gibt es beispielsweise in Mainvillers, einer kleinen Gemeinde mit ungefähr 300 Einwohnern im Arrondissement Forbach-Boulay-Moselle, am Ortseingang ein Zusatzschild, das nicht nur den Ortsnamen in seiner lothringischen (und übrigens nicht standarddeutschen) Form trägt, sondern zusätzlich die Information liefert, dass man sich ab dort im „fränkischen“ Sprachgebiet befinde (Abbildung 3).



Abb. 3: Ortseingangstafel von Mainvillers/Maiweiler (Foto: Hervé Atamaniuk)

Völlig konsensuell und selbstverständlich ist der Gebrauch des Terminus „francique“ jedoch nicht. Jedenfalls wird der Besucher in den Vereinsräumen des Vereins „Gau un Griis“ (dessen offizieller Name „Association pour la défense et la promotion du francique“ lautet) belehrt, dass es sich bei der regionalen Varietät um Fränkisch (oder notfalls auch Lothringer Platt), ausdrücklich aber nicht um Deutsch handle (Abbildung 4). Ein solcher Hinweis ist natürlich nur sinnvoll und notwendig, wenn es sich um einen zumindest in Teilen strittigen Diskurs handelt und eine klare Positionierung innerhalb dieses Diskurses für erforderlich gehalten wird.



Abb. 4: Hinweis in den Räumlichkeiten des Vereins „Gau un Griis“ in Bouzonville/Busendorf (Foto: Rahel Beyer)

Nun gibt es aus systemlinguistischer Sicht nicht viele gute Gründe dafür, eine lothringische („fränkische“) Eigensprachlichkeit anzunehmen. Die sprachstrukturelle Nähe zu den rheinfränkischen und moselfränkischen Dialekten, die in den benachbarten Regionen Rheinland-Pfalz, Saarland und Luxemburg gesprochen werden, ist doch zu groß und auch für die Sprecher zu offensichtlich, und auch das Kriterium der gegenseitigen Verständlichkeit spricht nicht dafür, die lothringischen Varietäten als eine eigene Sprache zu behandeln. Allerdings zeigt schon die Erwähnung Luxemburgs, dass diese Frage aus soziolinguistischer Sicht eventuell anders zu bewerten ist; ob eine Varietät (nur) ein Dialekt oder (schon) eine Sprache ist, mag im Einzelfall von den Sprechern selbst anders eingeschätzt werden, als es sich aus systemlinguistischer Perspektive darstellt. Das Beispiel des Luxemburgischen, das vor etlichen Jahrzehnten noch ohne Weiteres zum Moselfränkischen – mit dem es nach wie vor relevante sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten hat – gerechnet wurde, zeigt ja, dass es durchaus möglich ist, dass sich eine Varietät aus einem Dialektverband emanzipiert und den Weg zur Eigensprachlichkeit beschreitet. Dort wurde dieser Prozess allerdings durch einen starken politischen Willen befördert, der insbesondere auch die Schaffung einer eigenen luxemburgischen Standardvarietät ermöglichte. So ein endogener Standard fehlt in Lothringen, und es ist auch nicht absehbar, dass ein solcher statuiert und akzeptiert würde.

3.2 Die amtliche Terminologie

Das Statusproblem der lothringischen Varietäten ist allerdings nicht nur in den Verwerfungen, die die mehrfachen Wechsel der politischen Zugehörigkeit mit sich brachten, begründet. Die tiefere Ursache dürfte letztlich in der Einsprachigkeitsideologie der französischen Sprachenpolitik zu suchen sein. Spätestens seit der Revolution hat sich hier ein Denken etabliert, das eine möglichst weitreichende Identität von Sprache und Nation postuliert – ein Denken, das im 19. Jahrhundert in weiten Teilen Europas bereitwillig adaptiert wurde. Dieses ursprünglich von dem sehr republikanischen Gedanken, dass nur auf diese Weise eine weitreichende politische Teilhabe aller Bürger gesichert werden könne, getragene Konzept der Gleichsetzung von Staat und Nationalsprache hat im Ergebnis zur Unterdrückung regionaler Traditionen, Kulturen und eben auch Sprachen geführt – keineswegs nur in Frankreich, aber hier besonders sichtbar. Artikel 2 der Verfassung der Fünften Republik legt unmissverständlich fest: „La langue de la République est le français.“³ Das Statusproblem des Lothringischen ebenso wie aller anderen Regionalvarietäten in Frankreich leitet sich ganz wesentlich aus dieser Festlegung her. Denn dieser Satz ist (wie es für Gesetzestexte, insbesondere für Verfassungstexte typisch ist) nicht deskriptiv, sondern normativ. Für zentrale Bereiche des öffentlichen Lebens, jedenfalls für die legislative Sphäre und das Bildungswesen, ist er zweifellos auch deskriptiv zutreffend. Tatsächlich gibt es aber natürlich trotzdem auch noch andere Sprachen in Frankreich als Französisch: zum einen zahlreiche, auch numerisch bedeutsame Sprechergruppen allochthoner Sprachen (wie in den meisten Ländern West- und Mitteleuropas, in je unterschiedlicher Prägung), teils aufgrund der kolonialen Vergangenheit, teils durch rezente Migration entstanden bzw. gewachsen; diese allochthonen Sprachen lassen sich allerdings im Konstrukt eines Nationalsprachkonzepts noch vergleichsweise leicht ignorieren, indem man ihren Sprechern als Neuankömmlingen die Unterordnung unter eine republikanische Einsprachigkeits-Leitkultur abverlangt. Zum anderen gibt es aber trotz des postrevolutionären Französierungs-Furors immer noch relevante Sprecherzahlen der verschiedenen autochthonen Regionalsprachen, deren Forderungen nach Anerkennung, da sie ihrerseits eine historische Verwurzelung reklamieren können, weniger leicht ignoriert werden können. (Dieses Problem gilt übrigens in Sonderheit für die französischen Übersee-Gebiete, in

³ <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>

denen die französische Sprache natürlich nicht heimisch ist und deren Sprachen, wenn diese Gebiete integraler Teil der Republik sein sollen, unter dem Gesichtspunkt der Sprachengerechtigkeit schwer beantwortbare Fragen aufwerfen.) Nach und nach wird diese Wirklichkeit auch anerkannt; die im Jahr 1989 als *Délégation générale à la langue française* (DGLF) gegründete französische Sprachbehörde (die dem Kulturministerium angegliedert ist und sich zum Beispiel um die Umsetzung der Loi Toubon kümmert) wurde 2001 mit erweitertem Auftrag umbenannt in *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF), mit dem erklärten Ziel, auch die Regionalsprachen (nicht aber die Migrantensprachen) zu betreuen. Mit dem Elsass und mit Lothringen tat man sich lange Zeit noch schwerer, was natürlich damit zusammenhängt, dass man es hier – anders als etwa in der Bretagne – mit Varietäten zu tun hat, die ungeachtet aller Entfremdung der jüngeren Vergangenheit einen systematischen Bezug zu einer Nachbarnation aufweisen; wenn man das Ideologem der Identität von Staatsgebiet und Sprachraum, von Sprachgrenze und Staatsgrenze ernst nimmt, wird verständlich, dass es der amtlichen französischen Politik nicht leicht fallen kann, eine Sprache „Deutsch“ als Minderheitensprache auf dem Territorium der Republik zu akzeptieren. So verzeichnet denn auch eine aktuelle von der DGLFLF publizierte Karte der Regionalsprachen in Frankreich für das Elsass die Sprache „Alsacien“ und für Ostlothringen die Sprache „Francique“ (Abbildung 5).



Abb. 5: Regionalsprachen in Frankreich⁴

⁴ <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France/Langues-regionales>

Das Problem der Zweidimensionalität der Karte, das wir oben bei Abbildung 2 besprochen haben, besteht natürlich auch hier: Weder wird die in den ausgewiesenen Gebieten tatsächlich vorhandene Mehrsprachigkeit mit der Mehrheitssprache Französisch abgebildet – zumal die Sprecher der jeweiligen Minderheitensprachen nicht einmal regional in der Mehrheit sein dürften –, noch deckt diese Karte exhaustiv die reale Mehrsprachigkeit im Lande ab. Die hier verwendeten Termini „Alsacien“ und „Francique“ sind aus systemlinguistischer Perspektive zumindest fragwürdig (und am Rande sei bemerkt, dass auch der Terminus „Westflämisch“ in ähnlicher Weise zu hinterfragen wäre). Sie sind auch nicht so fest etabliert, wie es scheinen mag. Hier lohnt ein kurzer Rückblick auf die jüngere innerfranzösische Debatte um den Umgang mit den autochthonen Regionalsprachen.

Zu Beginn der 1990er Jahre, im Zuge der tektonischen Neusortierung Europas nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, war die Zeit auch in Westeuropa ausgesprochen günstig für kultur- und sprachbezogene Sensibilisierungen. 1992 zeichnete der Europarat die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, die 1998 in Kraft trat. Die Charta legt folgende Definition ihres Gegenstandsbereichs fest:

Im Sinne dieser Charta:

a) bezeichnet der Ausdruck ‚Regional- oder Minderheitensprachen‘ Sprachen,

(i) die herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, die eine Gruppe bilden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates, und

(ii) die sich von der (den) Amtssprache(n) dieses Staates unterscheiden;

er umfaßt weder Dialekte der Amtssprache(n) des Staates noch die Sprachen von Zuwanderern⁵

Frankreich hat die Charta 1999 unterzeichnet, unter der Präsidentschaft von Jaques Chirac. Doch schon im selben Jahr stellte der Verfassungsgerichtshof fest, dass eine mögliche Umsetzung der Charta einen Verstoß gegen Artikel 2 der Verfassung darstelle, in dem ja festgelegt ist, dass die Sprache der Republik (scilicet: nur) Französisch ist; die Ratifizierung wurde daher aufgeschoben (und bis heute nicht umgesetzt). Die französische Sprachenpolitik, die sich gerade anschickte, im europäischen Rahmen zu einem zeitgemäßerem Umgang mit Minderheiten und Mehrsprachigkeit zu gelangen, sieht sich hier vor einem ideologischen Dilemma, das im Grunde nicht lösbar ist: Es steht die als Erbe der Revolution in der Verfassung festgeschriebene (sprachliche) Einheit der Republik gegen die Anerkennung regionaler Traditionen und eines vielgestaltigen Kulturerbes.

Zehn Jahre später, unter Nicolas Sarkozy, unternahm man einen neuen Anlauf; 2008 wurde die Verfassung um einen Zusatz ergänzt, der gerade auf dieses Kulturerbe zielte; die Formulierung lautet: „Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.“ (Artikel 75.1 der Verfassung der Fünften Republik) Eigentlich war die Hoffnung, dass dies der Ratifizierung der Charta den Weg ebnen könnte; kurze Zeit später intervenierte jedoch wiederum das Verfassungsgericht, indem es 2011 in einem Urteil feststellte, dass aus diesem neuen Artikel keinerlei Rechte oder Ansprüche, weder für Einzelne noch für Gemeinschaften, folgen – was dem Sinn der Sprachen-Charta zuwiderliefe. Dennoch wurde beim Kulturministerium ein *Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne* eingerichtet, das 2013 eine Liste mit 75 Sprachen vorlegte, auf die die Bestimmungen der Sprachen-Charta Anwendung finden könnten; auf dieser

⁵ <https://rm.coe.int/168007c089>

Kandidatenliste finden sich auch „alsacien“ und „francique mosellan“.⁶ 2014 stimmte die Nationalversammlung dann der Charta zu (die Annahme der Charta war ein Wahlversprechen von François Hollande gewesen); 2015 wurde sie jedoch im Senat endgültig abgelehnt.⁷ In der entsprechenden Vorlage heißt es allerdings bemerkenswerterweise nicht mehr „alsacien“ und „francique“, sondern „l’allemand (dialectes de l’allemand et allemand standard, langue régionale d’Alsace-Moselle)“. An dieser Stelle – nämlich im Moment der finalen Ablehnung – sind die germanophonen Regionalvarietäten wieder Teil des Deutschen, zu dem folgerichtig dann auch das Standarddeutsche gehört.

Für Lothringen ist die Geschichte hier allerdings noch nicht zu Ende, denn 2015 erfolgte im Elsass die Annahme einer regionalen Version der Charta durch die Départements Bas-Rhin und Haut-Rhin. Mit der Gründung der Region Grand-Est im Jahr 2016 durch die Verschmelzung der Regionen Elsass, Lothringen und Champagne-Ardennes bekam diese elsässische Regional-Charta Gültigkeit auch für Lothringen. Und auch hier wird nicht von einer Eigensprachlichkeit der beiden Regionalvarietäten ausgegangen, sondern die Verbindung zum Deutschen und auch explizit zum Standarddeutschen hergestellt. Im Text heißt es:

Par l’expression « langue régionale », on entend la langue allemande dans ses formes dialectales (dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et en Moselle) et dans sa forme standard (Hochdeutsch).⁸

Praktische Relevanz entfalten diese Bestimmungen beispielsweise im Bildungswesen. Seit 1951 erlaubt die Loi Deixonne den Schulunterricht in den Sprachen Baskisch, Bretonisch, Katalanisch und Okzitanisch, 1974 kam Korsisch hinzu, 1981 Tahitisch, 1992 vier melanesische Sprachen und 2006 schließlich Gallo, Elsässisch und Lothringisch. Von den 75 Sprachen der Kandidatenliste von 2013 sind also heute immerhin 13 im Schulunterricht möglich. Doch gerade im Falle von Elsässisch und Lothringisch bleibt die Frage, was genau unterrichtet werden soll und wie sich der Unterricht in der Regionalsprache vom üblichen Unterricht von Deutsch als Schulfremdsprache unterscheidet, schwer zu beantworten.

3.3 Lothringisch und Deutsch

Tatsächlich ist die von manchen Aktivisten, Sprachvereinen und Vertretern der Sprechergruppe propagierte Annahme einer lothringischen („fränkischen“) Eigensprachlichkeit in Abgrenzung vom Deutschen aus sprachwissenschaftlicher Sicht zumindest höchst diskutabel; entsprechend bleibt sie nicht unwidersprochen (beispielhaft seien Simmer, 1998 oder Mouraux Klein, 2023 genannt). Insbesondere im Kontext des Schulunterrichts zeigt sich, dass die historische Verbindung zur deutschen Sprache nicht so leicht ignoriert werden kann.

In Lothringen ist der Unterricht in der Regionalsprache gemäß der Loi Deixonne offiziell seit 2006 möglich. Doch es gibt schon Vorläufer. Seit 1991 wurden im Elsass verschiedene Modelle des regionalsprachlichen Unterrichts erprobt. In Lothringen wurde 1991 die VSM („Voie spécifique mosellane“) mit der theoretischen Möglichkeit eines zweisprachigen Bildungsgangs etabliert, die allerdings, nicht zuletzt bedingt durch Ressourcenmangel, durch das DEAA („Dispositif d’Enseignement Approfondi de l’Allemand“) ersetzt wurde, das nur einige Wochenstunden Deutsch vorsieht. In Saargemünd gibt es seit 1997 aufgrund einer Elterninitiative zwei zweisprachige Schulen mit jeweils 13 Stunden in Französisch und 13 Stunden in Deutsch in privater Trägerschaft (vgl. Beyer/Fehlen, 2019, pp. 121-123). Die

⁶ <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/agir-pour-les-langues/promouvoir-les-langues-de-france/nos-publications/Rapport-du-Comite-consultatif-pour-la-promotion-des-langues-regionales-et-de-la-pluralite-linguistique-interne-2013>

⁷ <https://www.senat.fr/seances/s201510/s20151027/s20151027007.html>

⁸ <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806d3654>

Initiativen und Vereine, die dahinter stehen, legen typischerweise Wert auf ein zweisprachiges Angebot, das nicht nur auf den Dialekt zielt, sondern ausdrücklich auch auf das Standarddeutsche. Der Verein „Culture et Bilinguisme de Lorraine“ schreibt in seiner Satzung, Ziel seiner Arbeit sei es,

[...] à promouvoir dans le département de la Moselle la culture populaire et particulièrement l'accession au bilinguisme français–langue–régionale, la langue–régionale étant formée de tous les dialectes franciques et alémaniques traditionnels de la Moselle ainsi que l'allemand standard, langue traditionnelle de l'église, de l'école, du chant et de l'écrit.⁹

In ganz ähnlicher Weise positioniert sich der Verein „A.B.C.M Zweisprachigkeit“ („Association pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle“), der Trägerverein der beiden zweisprachigen Schulen in Saargemünd. Auf seiner Website heißt es:

Par langue régionale d'Alsace et de Moselle, il faut entendre l'allemand à la fois sous sa forme standard et sous ses formes dialectales (dialectes franciques et alémaniques de la région)¹⁰

Interessanterweise macht sich auch die Schulbehörde diese Position zu eigen: In einem Erlass des Bildungsministeriums vom 27.12.2007, der die Möglichkeiten des regionalsprachlichen Unterrichts in den Primarschulen im Elsass und in Lothringen regelt, heißt es:

La langue régionale existe en Alsace et en Moselle sous deux formes : les dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et en Moselle, dialectes de l'allemand, d'une part, l'allemand standard d'autre part.¹¹

Hier sind wir wieder dem Konzept, das auch für Constant This bei der Feststellung der deutsch-französischen Sprachgrenze handlungsleitend war. Aus bildungspolitischer Perspektive ist es plausibel, dass eine Konzeptualisierung des Lothringischen als nicht-deutsch insofern einen Verlust an Chancen bedeuten würde, als sie die Selbstverständlichkeit des Erwerbs der deutschen Standardsprache in Frage stellen würde. Dennoch ist dieses eher utilitaristische oder ökonomistische Kriterium eines, das für das sprachliche Selbstverständnis der Sprecher nicht ausschlaggebend zu sein braucht.

3.4 Was sagen die Sprecher?

Die Frage, ob eine Varietät als Teilsystem, typischerweise als Dialekt einer Sprache einzustufen ist oder ob es sich um eine eigene Sprache handelt, ist nicht immer leicht zu beantworten (vgl. zu diesem Problem auch Plewnia, in print). Vor allem ist das systemlinguistische Argument, das auf verwandtschaftliche Nähe und gegenseitige Verständlichkeit abhebt, nicht unbedingt das entscheidende. Dagegen steht nicht selten ein soziolinguistisches Argument, wonach es die Sprecher einer Varietät selbst in der Hand haben, ob das, was sie sprechen, als Sprache eigenen Rechts zu konzeptualisieren ist. Wie steht es aber in dieser Frage mit den Sprechern der germanophonen Varietäten in Ostlothringen? Werden diese von den Sprechern selber wirklich mehrheitlich als „francique“, „Fränkisch“, gefasst, oder ist die Lage komplizierter? Tatsächlich deutet einiges darauf hin, dass Letzteres der Fall ist. Leider liegen keine flächendeckenden und repräsentativen Daten vor, die über die Haltung der Sprecher zur Beantwortung dieser Frage Auskunft gäben. Allerdings ist man auch keineswegs nur auf Impressionistisches angewiesen, denn es gibt durchaus einige kleinere Studien und Erhebungen, aus denen gewisse Ableitungen möglich sind und die zusammen genommen ein einigermaßen konsistentes Bild ergeben.

⁹ <https://www.culture-bilinguisme-lorraine.org/images/pdf/STATUTS%202016%202.pdf>

¹⁰ <https://www.abcmzwei.eu/abcm-zweisprachigkeit/>

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773513A.htm>

Wenn es für die Sprecher darum geht, die eigene Varietät zu benennen, gibt es im Prinzip zwei Möglichkeiten: Entweder man wählt eine Bezeichnung, die eine Zugehörigkeit der Varietät zum Deutschen behauptet, also eben „Deutsch“, vielleicht auch moduliert durch eine dialektale Lautung wie „Ditsch“, „Deitsch“ usw.; oder man belegt im Gegenteil die Varietät mit einem Label, das sie dezidiert als nicht-deutsch ausweist, typischerweise eben „francique“, inklusive des Aufrufens des zugehörigen Diskurses. Allerdings sind das natürlich nur die gewissermaßen prototypischen Benennungen; es gibt noch eine Reihe von Zwischenstufen, mit denen man eine allzu klare Festlegung vermeiden kann, beispielsweise indem man der Frage ausweicht und nur auf den Lokalbezug abhebt, entweder mit deklaratorischem Regionalbezug („Lothringisch“, „Lothringer“) oder auch mit Sprecher-Deixis („unsere Sprache hier“, „so, wie wir reden“). Eine Variante davon, die sich gleichzeitig als Bekenntnis zur deutschen Sprache und als Eigenständigkeits-Anspruch lesen lässt, ist der sehr verbreitete Terminus „Platt“. „Platt“ hat einerseits den Vorteil, dass es eben nicht den Sprachennamen „Deutsch“ enthält („Plattdeutsch“ hört man in Lothringen höchst selten); andererseits ist „Platt“ in weiten Teilen Deutschlands die übliche Alltagsbezeichnung für den Dialekt, und zwar nicht nur in Norddeutschland (dort aufs Niederdeutsche bezogen), sondern auch und gerade im Westmitteldeutschen, dem Ostlothringen ja dialektologisch zugehört.¹²

In einer Umfrage, die Schorr im Dreiländereck Saarland–Lothringen–Luxemburg unter Grenzgängern durchgeführt hat (Schorr, 1998), wurde unter anderem offen nach der Eigenbezeichnung für die Familiensprache gefragt. Aus Ostlothringen kamen 30 Probanden; diejenigen, die regelmäßig nach Deutschland pendelten, bezeichneten ihre Sprache entweder als „Deutsch“, „Platt“, „Lothringer Platt“, auch als „Dialekt“; die Befragten mit Arbeitsort in Luxemburg antworteten eher mit „Luxemburgisch“. Die Antwort „francique“ kam nicht vor.

Ein ähnliches Bild ergibt sich in der Arbeit von Stroh (1993, pp. 103-104); die häufigsten Bezeichnungen sind hier ebenfalls „Deutsch“, meist in dialektaler Lautung, und „Platt“ oder, vor allem von jüngeren Befragten „patois“. Auch sie hat keine Belege für „francique“.

Auch in einer Erhebung des Vereins *Culture et Bilinguisme de Lorraine* von 2013/14, über die Mouraux (2015) berichtet (N=213), spielt der Terminus „francique“ praktisch keine Rolle; auch hier war die Frage offen formuliert, die Antworten verteilen sich (mit gewissen regionalen Präferenzen) nahezu hälftig auf „Deutsch“ (meist in einer dialektalen Variante) und „Platt“ (ebenfalls mit Varianten).

Die jüngsten Daten zu dieser Frage stammen aus Erhebungen, die von 2017 bis 2021 im Rahmen eines Forschungsprojekts am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache mit germanophonen Sprecherinnen und Sprechern in Ostlothringen durchgeführt wurden; 81 Probanden wurden zu ihrer Sprachkompetenz, ihrem Sprachgebrauch, ihren Sprach Einstellungen und ihren Sprachbiographien befragt. Dabei ging es auch, teils implizit, teils explizit, um die Frage der Benennung der verschiedenen an der Mehrsprachigkeitskonstellation beteiligten Varietäten. Die Antworten sind recht vielgestaltig, im Detail differenzierter, als aus den früheren Erhebungen berichtet wird; insgesamt lassen sich die Antworten unserer Probanden 17 verschiedenen Kategorien zuordnen – was aber natürlich mit der besonderen Interviewsituation zusammenhängt, die, anders als im Fragebogen, Raum zum Nachfragen und Erläutern ließ; bisweilen kommt es auch vor, dass sich Probanden korrigieren oder im Verlauf des Interviews widersprechen. Die am häufigsten genannte Bezeichnung ist jedoch auch hier „Platt“, es folgen, mit einigem Abstand, „Deutsch“ und „Dialekt“ (manchmal auch in Kombination: „Deutsch und Platt“ u.ä.) sowie etliche verschiedene Präzisierungen. „Fränkisch“ kommt hingegen nur ein Mal vor. Diese Verschiedenheit der Antworten beschränkt sich jedoch nicht auf die Terminologie; auch aus den einordnenden Erläuterungen unserer Gewährspersonen lässt sich kein völlig klares Bild der Konzeptualisierung der regionalen

¹² Vgl. <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-1/f20/>

Mehrsprachigkeitsverhältnisse gewinnen. Es dominiert bei der Sichtung der Daten der Eindruck, dass es sich für die meisten Sprecher nicht um einen geläufigen und etablierten Diskurs handelt, der ein für sie virulentes Problem bearbeitet, sondern dass diese Statusfrage eher eine von außen an die Sprecher herangetragene ist, die mit ihrer sprachlichen Alltagswelt nicht sehr viel zu tun hat (vgl. dazu ausführlicher Beyer/Plewnia, 2021a, 2021b).

4 In der Summe

Die deutsche Sprache hat in Europa verschiedene Existenzweisen. Innerhalb der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, die deutschsprachige Schweiz, Liechtenstein), in denen sie Amtssprache ist, ist sie eine voll ausgebaute und voll vitale Sprache; Analoges gilt für die Länder am Rande des geschlossenen deutschen Sprachgebiets, in denen das Deutsche zwar nationale Minderheitssprache, aber regionale Mehrheitssprache ist und demzufolge auch einen bestimmten amtlichen Status hat (Ostbelgien, Südtirol). Auch in Nordschleswig in Dänemark genießt die deutsche Minderheit gewisse rechtliche Absicherungen. Anders ist es in den deutschen Sprachinselgebieten in Mittel- und Osteuropa, von denen viele inzwischen aufgegeben oder zumindest moribund sind; einigermassen stabil ist die Lage des Deutschen vor allem in denjenigen Gebieten, in denen auch die deutsche Standardsprache eine gewisse Rolle spielt, insbesondere im Bildungswesen, wie in Ungarn oder Rumänien (vgl. dazu Eichinger/Plewnia, 2025). In Frankreich, also im Elsass und in Lothringen (genauer: in Ostlothringen), liegt insofern eine besondere Situation vor, als diese Gebiete zwar historisch Teil des deutschen Sprachraums sind, politisch aber seit dem Ende des Ersten Weltkriegs (mit der kurzen Unterbrechung der deutschen Besatzung im Zweiten Weltkrieg) zu Frankreich gehören und daher die deutsche Standardsprache dort ihre Funktion als Dachsprache der Dialekte an das Französische verloren hat. Daraus ergab sich die Möglichkeit einer Neupositionierung der germanophonen Varietäten im regionalen Mehrsprachigkeitsgefüge. Im Zuge des steigenden Interesses an regionaler Kultur, Geschichte und auch Sprache seit den 1970er Jahren wurde versucht, für die historisch deutschen Dialekte in der Moselle den Terminus „francique“ zu etablieren, um eine Eigensprachlichkeit dieser Varietäten zu betonen. Allerdings findet sich der Terminus „francique“ vorwiegend bei Aktivisten, teils auch im offiziellen, beispielsweise kultusministeriellen Sprachgebrauch – der allerdings in dieser Frage uneinheitlich ist. Dagegen betonen einige Akteure, vor allem Elterninitiativen wie private Schulträger, stark die Zugehörigkeit zum Deutschen und leiten daraus auch den Anspruch auf Unterstützung beim Erwerb des Standarddeutschen ab. Auch aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist der Terminus „francique“ mit Skepsis zu bewerten. Für die Sprecher selbst scheint diese glottonymische Diskussion nicht sehr virulent zu sein; in den Selbstbezeichnungen dominieren die Termini „Platt“ und „Deutsch“ (mit dialektalen lautlichen Varianten), während „francique“ nur äußerst selten genannt wird. So oder so gibt es aber ein Bewusstsein der historischen Verwandtschaft; es gibt zahlreiche Berichte zum Beispiel von Grenzgängern aus Frankreich, die ihren Arbeitsplatz im angrenzenden Deutschland oder Luxemburg haben, dass sie, soweit sie Kompetenzen in der Regionalvarietät haben, daraus einen großen kommunikativen Gewinn ziehen können; die Frage des Namens ist dann in der kommunikativen Praxis nur von untergeordneter Bedeutung.

Literatur

- Beyer, Rahel; Fehlen, Fernand (2019) Der germanophone Teil Lothringens. In: Beyer, Rahel; Plewnia, Albrecht (eds.) *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 105-154.
- Beyer, Rahel; Plewnia, Albrecht (2021a) Über Grenzen. Deutschsprachige Minderheiten in Europa. In: Lobin, Henning; Witt, Andreas; Wöllstein, Angelika (eds.) *Deutsch in Europa. Sprachpolitisch, grammatisch, methodisch*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2020. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 35-54.
- Beyer, Rahel; Plewnia, Albrecht (2021b) German or not German: That is the question! On the status of the autochthonous dialects in East Lorraine (France). *Languages* 6 (1), 48. <https://doi.org/10.3390/languages6010048>.
- Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht (2025) Die Vitalität des Deutschen in Europa. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung; Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (eds.): *Deutsch in Europa. Vielfalt, Sprachnormen und Sprachgebrauch. Vierter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Tübingen: Narr, S. 369-396.
- Haubrichs, Wolfgang (2004) Geschichte der deutsch-romanischen Sprachgrenze im Westen. In: Besch, Werner; Betten, Anne; Reichmann, Oskar; Sonderegger, Stefan (eds.) *Sprachgeschichte 4. Teilband: A Handbook of the History of the German Language and its Investigation*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 3331-3346.
- Kloss, Heinz (1978) *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (2011) *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. 2. Aufl. Berlin/New York: De Gruyter.
- Laumesfeld, Daniel (1996) *La Lorraine francique. Culture mosaïque et dissidence linguistique*. Paris/Montréal: L'Harmattan.
- Meyer, Vincent (2014) „Le Platt lorrain pour les nuls“: un ouvrage à succès, pourquoi? *Langues et cités*, 25, S. 8-9.
- Mouraux, Philippe (2015) Welche form normée pour la langue régionale de Lorraine germanophone? – Entre tradition linguistique, «renaissantisme» ethnique et pragmatisme. Version remaniée de la contribution à paraître dans sa traduction portugaise dans l'ouvrage collectif 'Quem fala a minha língua?', volume 2, 2015 Através Editora, Santiago de Compostela. https://www.alsace-lorraine.org/images/pdf/Publication_galicienne_revisee18.01.2015.pdf
- Mouraux Klein, Philippe (2023) Ne l'appellez pas „le francique“. *Land un Sproch. Les Cahiers du Bilinguisme*, 227, S. 6-7.
- Plewnia, Albrecht (im Druck) Sprache oder Dialekt? Warum die Entscheidung manchmal schwierig ist. In: Beck, Volker (ed.) *Wie deutsch ist Jiddisch?* Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Schorr, Andreas (1998) Grenzgänger zwischen den Sprachen. Eine Umfrage zu Sprachenwahl und zu Spracheinstellungen in der Saar-Lor-Lux-Region. In: Schneider, Reinhard (ed.) *Grenzgänger*. Saarbrücken: SDV, Saarbrücker Dr. und Verl., S. 181-196.
- Simmer, Alain (1998) Francique ? Vous avez bien dit Francique ? *Passerelles*, 17, S. 81-91.
- Stroh, Cornelia (1993) *Sprachkontakt und Sprachbewusstsein. Eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens*. Tübingen: Narr.
- This, Constant (1888) *Die deutsch-französische Sprachgrenze im Elsass. Nebst einer Karte und acht Zinkätzungen*. Straßburg: Heitz.
- This, Constant (1887) *Die deutsch-französische Sprachgrenze in Lothringen. Nebst einer Karte*. Straßburg: Heitz.

Witte, Hans (1894) *Das deutsche Sprachgebiet Lothringens und seine Wandelungen. Von der Feststellung der Sprachgrenze bis zum Ausgang des 16. Jahrhunderts. Mit einer Karte.* Stuttgart: Engelhorn.

Mehrsprachige Kommunikation und Sprachenbedarfe im saarländischen Gesundheitswesen in der deutsch-französischen Grenzregion: erste Erkenntnisse aus einer Sprachbedarfsanalyse

Katharina Dziuk Lameira / Fabienne Korb

Abstracts

Die Etablierung und Optimierung der deutsch-französischen Zusammenarbeit im Gesundheitsbereich stellt eines der Ziele in aktuellen saarländischen politischen Leitlinien, wie der Frankreichstrategie und dem Europa-Leitbild, dar. Dabei spielen Kommunikation und Interaktion eine besondere Rolle, denn gerade in Notfallsituationen sind schnelles Handeln und eine problemlose Verständigung erforderlich. Hier setzt dieser Beitrag an, indem er ausgehend von einer im Frühjahr 2024 durchgeführten Sprachbedarfsanalyse die mehrsprachige Kommunikation und die Sprachenbedarfe im saarländischen Gesundheitswesen beleuchtet. Ziel war es, durch die Erhebung der kommunikativen Fähigkeiten und Bedürfnisse am Arbeitsplatz, insbesondere von Ärzt*innen, Pfleger*innen und Sanitäter*innen, ein berufsgruppenspezifisches Französischlehr-/lernangebot in Kooperation mit dem Verband der Volkshochschulen des Saarlandes zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren.

L'établissement et l'optimisation de la coopération franco-allemande dans le domaine de la santé constituent l'un des objectifs dans les lignes directrices de la politique actuelle de la Sarre, telles que la stratégie France et la vision européenne de la Sarre. Dans ce contexte, la communication et l'interaction jouent un rôle particulier, car c'est justement dans les situations d'urgence qu'il est nécessaire d'agir rapidement et de se comprendre facilement. C'est là qu'intervient cette contribution, qui explore l'interaction franco-allemande dans le domaine de la santé en Sarre, à partir d'une analyse des besoins linguistiques réalisée au printemps 2024. L'objectif est de développer, de mettre en œuvre et d'évaluer une offre d'enseignement et d'apprentissage du français sur objectifs spécifiques destinée à des groupes professionnels, en coopération avec l'association des universités populaires de la Sarre, et basée sur une enquête sur les capacités et les besoins de communication professionnels, notamment des médecins, des infirmiers et des ambulanciers.

The establishment and enhancement of Franco-German cooperation in the healthcare sector represents one of the objectives outlined in current Saarland policy frameworks, such as the France Strategy and the European Mission Statement of the Saarland. In this context, communication and interaction are of particular importance, as rapid response and seamless understanding are crucial, especially in emergency situations. This study contributes to this discourse by examining multilingual communication practices and language needs in Saarland's healthcare system based on a language needs analysis conducted in spring 2024. The

Dziuk Lameira, Katharina/Korb, Fabienne: Mehrsprachige Kommunikation und Sprachenbedarfe im saarländischen Gesundheitswesen in der deutsch-französischen Grenzregion: erste Erkenntnisse aus einer Sprachbedarfsanalyse. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 48-63. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1080>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

objective was to systematically assess communicative competencies and linguistic requirements in professional settings, particularly among physicians, nursing staff, and paramedics, with the aim of developing, implementing, and evaluating a profession-specific French language course in cooperation with the Association of Adult Education Centers of Saarland.

Keywords

Sprachbedarfsanalyse, berufsbezogener Französischunterricht, Sprachenbedarfe, Gesundheit
Analyse des besoins, français sur objectifs spécifiques, besoins langagiers, santé
Language needs analysis, profession-specific French language education, language needs, health

Biographie

Katharina Dziuk Lameira ist Postdoc im Bereich der französischen Sprachwissenschaft und der Spracherwerbsforschung an der Paris Lodron Universität Salzburg. Sie war zuvor an den Universitäten Münster, Kassel und der Universität des Saarlandes tätig und promovierte in spanischer Sprachwissenschaft zum Thema Textkomplexität und Textverständlichkeit. Sie beschäftigt sich mit Textlinguistik, Stilometrie, Interaktionskompetenz und Interaktionaler Linguistik.

Fabienne Korb ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehr-Lern-Atelier des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit an der Universität des Saarlandes und im Projekt *Französisch und mehr*. Sie promovierte zu Mehrsprachigkeit im Schulkontext und forscht zum (digitalen) (Mehr-)Sprachenlehren und -lernen, insbesondere Interkomprehension, Sprachenpolitik und Varietätenlinguistik, sowie im Bereich der Angewandten Linguistik.

1 Einleitung

Das Saarland bietet durch die Lage in direkter Nachbarschaft zu Frankreich und mit seinen (sprachen-)politischen Bestrebungen eine gute Ausgangslage für Mehrsprachigkeitsförderung. Zentral sind dabei das *Sprachenkonzept 2019*, die *Frankreichstrategie* des Saarlandes (Polzin-Haumann & Reissner, 2019; 2020) und das *Europa-Leitbild* (Staatskanzlei des Saarlandes 2024a, vgl. auch Kap. 2). Eines der prominentesten Ziele ist es, das Saarland bis 2043 zu einem mehrsprachigen Kommunikationsraum mit der Nachbarsprache Französisch als funktioneller Verkehrssprache zu entwickeln. In diesem Kontext spielt auch die mehrsprachige sowie deutsch-französische Kommunikationspraxis sowie Interaktion im Alltag und vor allem am Arbeitsplatz, z.B. im Gesundheitswesen, eine besondere Rolle. In diesem Bereich soll u.a. im Rahmen der *Frankreichstrategie* + die grenzüberschreitende Gesundheitsversorgung zwischen Deutschland und Frankreich ausgebaut werden (vgl. Eurodistrict SaarMoselle, 2019; Funk, 2017).

Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Im Rahmen des Projekts *Französisch und mehr* wurden im Frühjahr 2024 beispielhaft mithilfe einer Sprachbedarfsanalyse die mehrsprachigen Kommunikations- und die Sprachenbedarfe im Gesundheitsbereich im Saarland erhoben. Dabei wurden die kommunikativen Fähigkeiten und Bedürfnisse, v.a. von Ärzt*innen, Pfleger*innen und Sanitäter*innen, in der deutsch-französischen Interaktion am Arbeitsplatz fokussiert. Auf dieser Grundlage konnte in Kooperation mit dem Verband der Volkshochschulen des Saarlandes ein berufsgruppenspezifisches Französischlernangebot entwickelt, durchgeführt und evaluiert werden.

Ausgehend von der Auswertung der Sprachbedarfsanalyse fokussiert dieser Beitrag u.a. folgende Forschungsfragen:

- Welche Kommunikationsbedarfe haben Mitarbeitende im Bereich der grenzüberschreitenden Gesundheitsversorgung im Saarland?
- Inwiefern spielen weitere Sprachen neben dem Französischen und Deutschen eine Rolle?
- Welche Erwartungen hat die Zielgruppe an ein berufsspezifisches Französischlernangebot?
- Welche Schlüsse können daraus für die Entwicklung eines solchen Lernangebots gezogen werden?

2 (Sprachen-)Politik und Mehrsprachigkeit im Saarland mit besonderer Berücksichtigung des Gesundheitswesens

Die saarländische Landesregierung betreibt eine aktive und dynamische Sprachenpolitik und schreibt Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert zu. Wie in der Einleitung bereits dargelegt, ist eines der primären Ziele der sprachpolitischen Bestrebungen, das Saarland mit der Nachbarsprache Französisch als funktioneller Verkehrssprache zu einem mehrsprachigen Kommunikationsraum zu entwickeln. Die besondere geographische Lage inmitten der Großregion¹, die sich aus Teilregionen Deutschlands, Frankreichs, Luxemburgs und Belgiens zusammensetzt, bietet dafür einen guten Ausgangspunkt. Zentrale sprachpolitische Leitlinien, die v.a. top-down orientiert sind, liegen mit dem *Sprachenkonzept 2011*² und 2019 (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes, 2019), der *Frankreichstrategie* (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2014) und dem 2024 erschienenen *Europa-Leitbild des Saarlandes* (Staatskanzlei des Saarlandes, 2024a) vor. In allen Dokumenten ist Mehrsprachigkeit zentraler Bestandteil (vgl. dazu auch Polzin-Haumann & Reissner, 2019, 2020). Im Folgenden stehen die *Frankreichstrategie* und das *Europa-Leitbild* im Fokus, da hier die Bezüge zum Gesundheitsbereich am deutlichsten werden.

Eines der zentralen Ziele der *Frankreichstrategie* ist es, das Saarland bis 2043 zum ersten mehrsprachigen Bundesland Deutschlands zu entwickeln. Das Französische nimmt dabei als Nachbarsprache eine besondere Rolle ein, weitere Sprachen sollen aber keinesfalls ausgeschlossen, sondern konsequent miteinbezogen werden. In diesem Punkt wurde die Frankreichstrategie in den letzten Jahren stark kritisiert, da sie v.a. auf die deutsch-französische Zweisprachigkeit reduziert wurde, was eine reflexartige Abwehrhaltung ausgelöst hat. Besonders deutlich wurde dies im Presseecho rund um die Veröffentlichung der *Frankreichstrategie 2014* (vgl. Polzin-Haumann, 2017). Seither wurden fünf sogenannte *Feuilles de route* veröffentlicht, die letzte im Jahr 2025.³ Eine wichtige Weiterentwicklung stellt darin die Änderung der Kommunikation hin zu einer Mehrsprachigkeitsstrategie sowie die Öffnung und Einbeziehung des frankophonen Sprachraums dar, die sich auch in der Ergänzung eines + in der Bezeichnung zu *Frankreichstrategie +* widerspiegeln. Insgesamt umfasst die Frankreichstrategie 15 Themenbereiche, z.B. zu Kultur, zu schulischer sowie universitärer Bildung, zu Wirtschaft oder auch zum Gesundheitsbereich.

Im Themenfeld *Soziales und Gesundheit* sieht die *Frankreichstrategie +* u.a. vor, einen grenzüberschreitenden Gesundheitskorridor entlang der deutsch-französischen Grenze zu schaffen. Außerdem sollen Instrumente zur abgestimmten grenzüberschreitenden Planung von

¹ Für weitere Informationen vgl. <https://www.granderegion.net/>.

² Das *Sprachenkonzept 2011* ist online nicht mehr verfügbar. Es diente als Grundlage für die ausführlich überarbeitete und weiterentwickelte Version des Sprachenkonzepts 2019.

³ Die *Frankreichstrategie +* und alle *Feuilles de route* können hier eingesehen werden: <https://www.saarland.de/stk/DE/portale/europa/frankreichstrategie>.

medizinischer Infrastruktur entwickelt und die Vernetzung im Gesundheitswesen weiter gefördert werden. Zudem soll das MOSAR-Abkommen, eine grenzüberschreitende Gesundheitskooperation zwischen dem Saarland und dem Département Moselle in Frankreich (vgl. Kap. 3), weiter vorangetrieben werden, insbesondere im Bereich der Schlaganfallversorgung (Staatskanzlei des Saarlandes, 2024c). Weitere unmittelbare Bezüge zum Gesundheitsbereich finden sich z.B. auch in den Themenfeldern *Grenzüberschreitender Arbeitsmarkt* und *Innere*. Bei ersterem sollen v.a. die Mobilität und der Austausch forciert werden, bei zweitem betreffen Bestrebungen wie die Intensivierung des grenzüberschreitenden Rettungsdienstes unmittelbar die Zusammenarbeit im Gesundheitsbereich (Staatskanzlei des Saarlandes, 2024 d, e).

Das im Mai 2024 veröffentlichte *Europa-Leitbild des Saarlandes* soll die *Frankreichstrategie* +, das Engagement in der Großregion und den sich in Planung befindlichen *Luxemburg-Plan* komplementieren.⁴ Das *Europa-Leitbild* umfasst 14 Schwerpunktthemen, eines davon auch zum Gesundheitswesen mit dem Vorhaben, das Saarland zum „Reallabor für eine europäische Gesundheitspolitik“ (Staatskanzlei des Saarlandes, 2024a, S.43) zu entwickeln. Dazu soll die grenzüberschreitende Gesundheitsversorgung ausgebaut und deren Inanspruchnahme vereinfacht werden. Zudem soll das Saarland mit Partner*innen ein europäisches Best-Practice-Beispiel mit einem Netzwerk von grenzüberschreitend zugänglichen Gesundheitsdienstleistungsangeboten werden. Sogenannte „Ansatzpunkte“ bieten dafür das bereits genannte MOSAR-Abkommen, die Einführung einer gemeinsamen Gesundheitsbeobachtungsstelle in der Großregion und die Ausweitung der regionalen, supraregionalen und europaweiten Zusammenarbeit bei Fragen der öffentlichen Gesundheit und der Kooperation im Gesundheitsbereich.

Die exemplarische Zusammenschau der (sprachen-)politischen Bestrebungen aus der *Frankreichstrategie* und dem *Europa-Leitbild* verdeutlichen die Relevanz, die der grenzüberschreitenden Gesundheitsversorgung aktuell bereits zugeschrieben wird und zukünftig zugeschrieben werden soll. Grundlegend für das Gelingen ist dabei auch die Gewährleistung der deutsch-französischen Kommunikation am Arbeitsplatz im grenzüberschreitenden Gesundheitswesen, wozu mit dem Projekt *Französisch und mehr* (vgl. Kap. 4.1) ein wichtiger Beitrag geleistet wird.

⁴ Mit Konsultationsworkshops, die Anfang 2024 stattfanden, wurde dabei auch versucht, die Bürger*innenbeteiligung zu erhöhen, was nur als mäßig gelungen eingestuft werden kann, da viele Ideen und Erkenntnisse aus den Workshops letztlich nicht eingeflossen sind.

3 Zur grenzüberschreitenden Gesundheitsversorgung im Saarland

Die grenzüberschreitende Gesundheitsversorgung im Saarland fokussiert v.a. den deutsch-französischen Grenzraum und strebt die Möglichkeit der medizinischen Behandlung auf beiden Seiten der Grenze an, d.h. im Saarland und in Lothringen. Grundlegend ist dabei das MOSAR-Abkommen, welches 2019 in Kraft getreten ist. Es sieht vor, dass Patient*innen auf beiden Seiten der Grenze in Krankenhäusern behandelt werden können, auch in Abhängigkeit davon, welches Krankenhaus näher liegt. Ziele des Abkommens sind die Förderung der medizinischen Zusammenarbeit zwischen den grenznahen Krankenhäusern im Kontext der Patient*innenmobilität und des Fachkräfteaustauschs sowie die Ermöglichung des Zugangs zu wohnortnaher und qualitativ guter spezifischer und bedarfsgerechter Versorgung. Stand 2024 liegt der Fokus auf folgenden Bereichen: kardiologische Notfallversorgung, etwa bei einem Herzinfarkt, Polytraumaversorgung, z.B. im Zuge eines Unfalls, und neurochirurgische Versorgung, bspw. bei bestimmten Arten von Schlaganfällen. Eine Aktualisierung des MOSAR-Abkommens ist für 2026 geplant, in deren Rahmen u.a. der Schwerpunkt der Schlaganfallversorgung gestärkt und auch der Umgang mit (Nachbar-)Sprachen einbezogen werden soll. Einen weiteren wichtigen Schritt für die Zusammenarbeit stellt die grenzüberschreitende Pflegekräfteausbildung dar, die auf saarländischer Seite von den SHG Kliniken Völklingen angeboten wird (vgl. z.B. Eurodistrict SaarMoselle, 2019; Funk, 2017).

4 Kommunikation und Sprachenbedarf im Gesundheitswesen in der deutsch-französischen Grenzregion im Saarland

4.1 Zur Verortung der Sprachbedarfsanalyse – das Projekt *Französisch und mehr*

Die vorliegende Sprachbedarfsanalyse ist im Projekt *Französisch und mehr* verortet, das am Lehrstuhl von Prof. Dr. Polzin-Haumann an der Universität des Saarlandes angesiedelt ist und von der Staatskanzlei des Saarlandes gefördert wird (vgl. Staatskanzlei des Saarlandes, 2024b). Das globale Ziel des Projekts besteht in der Förderung der Mehrsprachigkeit im Saarland mit besonderer Berücksichtigung des Französischen als Nachbarsprache. Um dieses Ziel zu erreichen, werden forschungsbasiert verschiedene Angebote entwickelt und Aktivitäten durchgeführt, die öffentlichkeitswirksam in der saarländischen Bevölkerung beworben werden. Ein zentrales Anliegen des Projektes ist es dabei Wissenschaft und Gesellschaft zu verbinden, d.h. die Projektaktivitäten sollen praxis- und alltagsnah sein und sich an alle (Sprachen-) Interessierten richten. Die Arbeit ist orientiert am Prinzip des Wissenstransfers, d.h. in Interaktion und engem Austausch mit der Bevölkerung, wodurch sich ein Transfer von der Wissenschaft in die Gesellschaft, von der Gesellschaft in die Wissenschaft, usw., ergibt.

Eine wichtige Grundlage des Projekts ist das gleichnamige Portal *Französisch und mehr*⁵, ein Informations- und Lernraum für alle Saarländer*innen und Interessierten, die sich über das Sprachenlernen informieren und/oder ihre Sprachenkenntnisse erweitern möchten. Das Portal umfasst unter anderem eine Übersicht über Französischkursangebote im Saarland, Tipps zum Sprachenlernen und zur mehrsprachigen Erziehung, interaktive Mitmachangebote, deutsch-französische Veranstaltungstipps sowie den kleinen Sprachführer *Französisch für Alle*. Zudem organisiert das Projekt verschiedene Mitmachaktivitäten, z.B. eine Tagesfahrt zur *Cité internationale de la langue française* im November 2024, einen interaktiven Stand am Bürgerfest zum Tag der Deutschen Einheit 2025 sowie regelmäßige Angebote im Rahmen der Kinderuni Saar. Einen weiteren Projektschwerpunkt stellt die Erhebung der sprachlichen Kenntnisse und Bedarfe am Arbeitsplatz dar, um darauf basierend berufsgruppenspezifische Französischkurse zu entwickeln und so einen Beitrag zur Französischförderung im Saarland im

⁵ Einen Einblick in das Projekt und das Portal erhalten Sie unter: www.saarland.de/franzenesisch-und-mehr.

Alltags- und Berufsleben zu leisten. In diesem Arbeitsbereich ist der vorliegende Beitrag mit einem exemplarischen Blick auf den Gesundheitsbereich verortet.

4.2 Zur Methodik der Sprachbedarfsanalyse

Bei einer Sprachbedarfsanalyse oder Sprachbedarfsermittlung (vgl. Pelfrène, 1977; Richterich & Chancerel, 1977; Richterich, 1985; Binon & Verlinde, 2003; Long, 2005; Weissenberg, 2012) werden die spezifischen Sprachenkenntnisse, Fähigkeiten und Bedürfnisse einer bestimmten Person oder Gruppe erhoben. Dabei werden sowohl die Voraussetzungen der Teilnehmenden als auch die spezifischen beruflichen Anforderungen berücksichtigt (vgl. Weissenberg, 2012, S.8).

Serafini, Lake und Long (2015) stellen anhand einer Untersuchung von zwischen 1984 und 2014 zum Englischen durchgeführten Sprachbedarfsanalysen fest, dass diese nicht nach einheitlichen Standards durchgeführt wurden. Daher schlagen sie zum Erreichen von Reliabilitäts- und Validitätsstandards unter anderem die Methoden- und Quellentriangulation vor (vgl. ebd. S.24). So wird in der von den Autor*innen entwickelten – je nach Ziel der Untersuchung anpassbaren – Checkliste empfohlen, sowohl Insider wie muttersprachliche und nicht-muttersprachliche Branchenexpert*innen und Lernende, als auch Outsider, wie Linguist*innen, Lehrende und Programmverantwortliche, als Informationsquellen für die Sprachbedarfsanalyse zu nutzen. Des Weiteren sollten quantitative und qualitative Methoden kombiniert werden, wobei empfohlen wird mit offenen Verfahren zu beginnen, um anschließend geschlossene Verfahren zu verwenden. Auch auf die Wichtigkeit der Pilotierung und ggf. Überarbeitung der Materialien weisen die Autor*innen hin. Zur Validierung vorläufiger Ergebnisse sollen diese mit Erkenntnissen unterschiedlicher Quellen und Methoden verglichen werden. Darüber hinaus soll auch die Kultur als potenzielle Ursache für Kommunikationsbarrieren in Betracht gezogen werden (vgl. ebd. S.25). Nach Weissenberg handelt es sich bei der Sprachbedarfsermittlung um einen offenen Prozess: Analysen finden vor Beginn eines Sprachkurses, kursbegleitend und über das Kursende hinaus statt (vgl. Weissenberg, 2012, 13).

Auf den vorliegenden Kontext übertragen, verfolgte die Sprachbedarfsanalyse das Ziel, die Grundlage für die Konzeption von berufsbezogenen Französischkursen für das Gesundheitswesen zu legen. Basierend auf den Ergebnissen wurden in Zusammenarbeit mit den Lehrenden und Programmverantwortlichen des Volkshochschul-Landesverbandes Saarland passende Angebote entwickelt.

4.3 Ziele der vorliegenden Sprachbedarfsanalyse und Forschungsdesign

Der Fokus der Analyse liegt auf der Erhebung der mehrsprachigen Kommunikation und der Sprachenbedarfe im saarländischen Gesundheitswesen mit Schwerpunkt auf dem Französischen. Die Umfrage wurde vom 22.03.-27.05.2024 auf saarländischer Seite⁶ in Form einer digitalen Fragebogenerhebung via Unipark durchgeführt und per E-Mail und über das Intranet der Organisationen verteilt. Zielgruppe waren das Personal in Krankenhäusern, Hausarztpraxen, Sanitäts- und Pflegediensten in der deutsch-französischen Grenzregion, v.a. im Regionalverband Saarbrücken und in den Landkreisen Saarlouis, Merzig-Wadern und Saarpfalz-Kreis. Der Link zum Fragebogen wurde an Krankenhäuser, Sanitäts- und Pflegedienste nach vorheriger telefonischer Kontaktaufnahme sowie an Hausarztpraxen in der Grenzregion versandt. Um mehr Teilnehmende zu gewinnen, wurde im Rahmen der Umfrage ein Gewinnspiel mit Gutscheingewinnen durchgeführt. Insgesamt nahmen 199 Personen an der

⁶ Eine analoge Umfrage auf lothringischer Seite erfolgte im Herbst 2024. Für eine vergleichende Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse vgl. Korb, Micka-Monz & Polzin-Haumann (in review).

Befragung teil; bei 153 davon handelte es sich um Personen mit direktem Patient*innenkontakt, 46 Teilnehmende sind dem Verwaltungsbereich zuzuordnen.

Die Umfrage zielte auf die Erhebung der kommunikativen Bedürfnisse und Kompetenzen des Personals mit Patient*innenkontakt im Gesundheitsbereich, v.a. in der deutsch-französischen Kommunikation ab. Zudem galt es einen exemplarischen Einblick in eine Berufsgruppe und den Arbeitsalltag zu erhalten, um darauf basierend passende Französischlernangebote für diese Berufsgruppe zu entwickeln und durchzuführen.

Der Online-Fragebogen bestand aus 25 Items mit geschlossenen, halbgeschlossenen und offenen Fragen. Diese deckten folgende Themenblöcke ab: Einführung und Angaben zur Person, Sprachenkenntnisse mit Fokus auf das Französische, Sprachenbedarf mit Fokus auf das Französische, erforderliche Rahmenbedingungen für ein spezifisches Französischlernangebot, Kontaktdaten für Interviews und Gewinnspiel.

Für die Erstellung der Items wurden verschiedene Quellen wie Lehrwerke und Kursbeschreibungen von Französischkursen für Mediziner*innen, Medizinstudierende und Pflegekräfte in der Ausbildung sowie informelle Interviews mit Ärzt*innen, Pflegepersonal sowie einer Praxisanleiterin aus dem Bereich der interkulturellen Pfleger*innenausbildung herangezogen. Im Anschluss an einen Pretest wurden die Items punktuell überarbeitet.

Die Daten wurden mittels deskriptiver Statistik (vgl. Cleff, 2015) und Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024).

4.4 Erste Erkenntnisse

Die folgenden Einblicke in die Erkenntnisse basieren auf den Antworten der 153 Personen mit Patient*innenkontakt. Mit 69% war die Mehrheit der Teilnehmenden weiblich, 30% männlich und ein Prozent gibt „divers“ als Geschlecht an.

Die meisten Teilnehmenden geben als Arbeitsort Saarbrücken an (76%), gefolgt von Saarlouis mit 18%, dem Saarpfalz-Kreis (3%), Neunkirchen (2%), St. Wendel (1%) und Merzig-Wadern (1%). Der hohe Anteil an Teilnehmenden aus dem Arbeitsort Saarbrücken ist vermutlich v.a. auf die Grenznähe und die Umfrageverteilung durch einen direkten Kontakt zurückzuführen. Außerdem stellt das *Klinikum Saarbrücken* eine der größten Kliniken in Saarbrücken und Umgebung dar und ist im Bereich der grenzüberschreitenden Kooperation sehr aktiv, v.a. im Kontext der Schlaganfallversorgung.

Die größte Berufsgruppe unter den Befragten waren die Gesundheits- und Krankenpfleger*innen mit 41% gefolgt von Ärzt*innen im Krankenhaus (20%), Sanitäter*innen (7%), Medizinischen Fachangestellten (MFA) (5%), Medizinisch-Technische Assistent*innen (MTA) (4%) und Ärzt*innen in einer Praxis (2%), Diätassistent*innen und Geburtshelfer*innen (jeweils 1%). 18% gaben „Andere“ an. Dazu gehörten Notfallsanitäter*innen (9x), OTA (Operationstechnische Assistent*innen) (3x), Orthoptist*innen (2x), Krankenpflegehelfer*innen, Mitarbeitende in Apotheken, Fachkrankenpfleger*innen für Intensivpflege und Anästhesie, Praxisanleiter*innen, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger*innen, Ergotherapeut*innen sowie Klinikseelsorger*innen. Die Bandbreite der angegebenen Berufsbezeichnungen zeigt die Heterogenität der Zielgruppe und die damit verbundenen z.T. sehr unterschiedlichen (Kommunikations-)Bedarfe.

Die Mehrzahl der Befragten verfügt über Grundkenntnisse des Französischen, was aus der Frage „Wie viele Jahre haben Sie Französisch gelernt?“ hervorgeht (Abb. 1). Die meisten Befragten geben fünf Jahre (18%) an, gefolgt von 16%, die weniger als ein Jahr Französisch gelernt hatten, 14% mit sechs Jahren, 9% mit vier Jahren, 8% mit sieben Jahren, jeweils 7% mit drei und acht Jahren, 5% mit zwei Jahren, 3 % mit einem Jahr Französischunterricht. 13% verfügten über mehr als acht Jahre Französischunterricht.

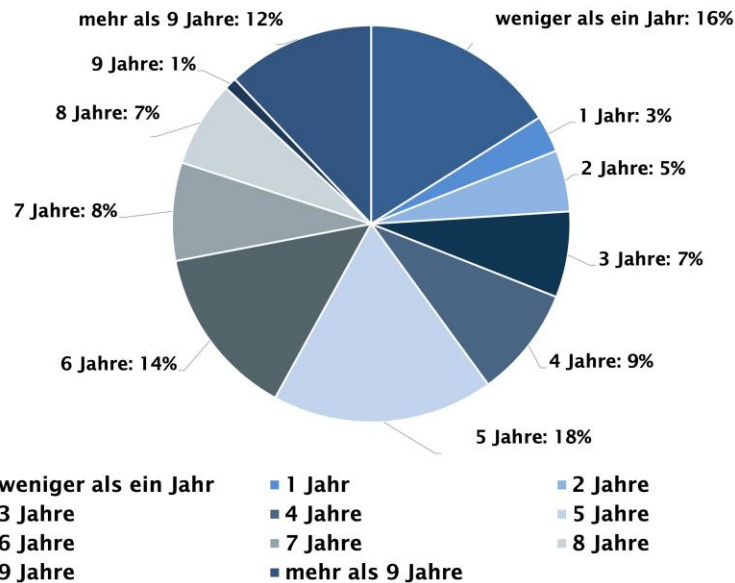


Abbildung 7: Französischkompetenz der Stichprobe: Lernjahre Französisch

Bei der Einschätzung ihrer Sprachkenntnisse in den Kompetenzbereichen Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben schätzen sich dennoch die meisten Teilnehmenden als Anfänger*innen oder Lernende mit Grundkenntnissen ein. D.h. obwohl 60 % der Befragten mindestens 5 Jahre Französisch gelernt haben, schätzen viele ihre Fähigkeiten als eher gering ein. Da es sich um eine globale Selbsteinschätzung handelt, bei der aus zeitökonomischen Gründen auf genaue Niveaubeschreibungen verzichtet wurde, besteht die Möglichkeit, dass die Teilnehmenden ihre Kenntnisse unterschätzt oder überschätzt haben. Dies ist im vorliegenden Kontext dahingehend von Interesse, da eine Unterschätzung der eigenen Sprachkompetenz zu Hemmungen im Umgang mit französischsprachigen Patient*innen oder Angehörigen führen kann.

Auf die Frage „Wie häufig verwenden Sie Französisch im Beruf“ geben 18% einmal im Monat, 8 % wöchentlich und 2 % täglich an. 46% nutzen Französisch im Beruf seltener als einmal im Monat und 27 % der Teilnehmenden nutzen Französisch nie (Abb. 2). Die Teilnehmenden, die Französisch nie verwenden, geben neben fehlendem Kontakt zu französischsprachigen Patient*innen v.a. mangelnde Sprachkenntnisse an. Bei der Gruppe der Personen, die Französisch aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht im Beruf verwenden, wird ein hohes Potenzial für den Besuch der konzipierten Kurse gesehen. Weitere genannte Gründe sind, dass französischsprachige Patient*innen Deutsch oder Englisch sprechen oder, dass auf dolmetschende Personen zurückgegriffen werden kann.

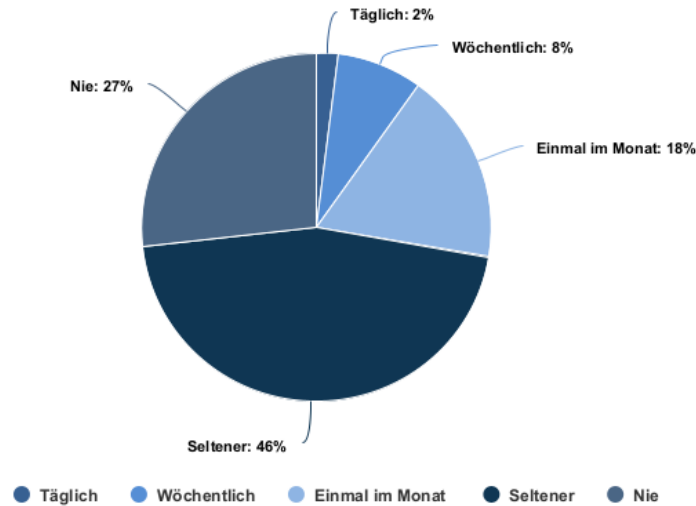


Abbildung 8: Häufigkeit des Französischgebrauchs in der Stichprobe

Ein Blick auf die Personen, die angeben, mindestens einmal im Monat Französisch zu sprechen, zeigt, dass die befragten Ärzt*innen im Krankenhaus in dieser Gruppe stärker vertreten sind als die befragten Pflegekräfte (Abb. 3). Aus den Daten geht nicht hervor, ob dies auf einen längeren Französischerwerb zurückzuführen ist. Die Gründe dafür könnten ergänzend zukünftig in Interviews erhoben werden. So ist z.B. denkbar, dass die Kommunikationsanforderungen der beiden Gruppen im Berufsalltag unterschiedlich sind.

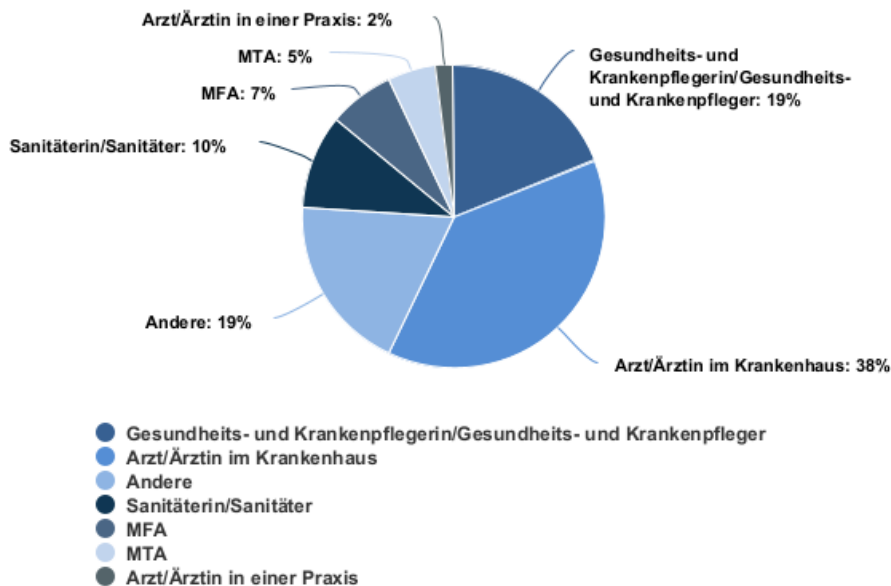


Abbildung 9: Berufe mit häufigem Französischgebrauch (mind. einmal im Monat) in der Stichprobe

Auf die Frage „In welchen konkreten Situationen sind/wären bei Ihrer Arbeit Französischkenntnisse hilfreich?“ gibt die deutliche Mehrheit Gespräche mit Patient*innen (81%) an, auf dem zweiten Platz die Behandlung/Pflege französischsprachiger Patient*innen (53%), gefolgt von Notfallsituationen mit 25% (Abb. 4). Bei den am häufigsten genannten Situationen handelt es sich also um direkte Kommunikation in Präsenz. Die telefonische oder schriftliche Kommunikation spielt eine untergeordnete Rolle. Dies deckt sich auch mit der Einschätzung der Relevanz verschiedener Teilkompetenzen durch die Teilnehmenden. Während die

Teilkompetenzen Lesen und Schreiben als weniger relevant angesehen werden, werden die Kompetenzbereiche Hören und Sprechen als wichtiger eingeordnet.

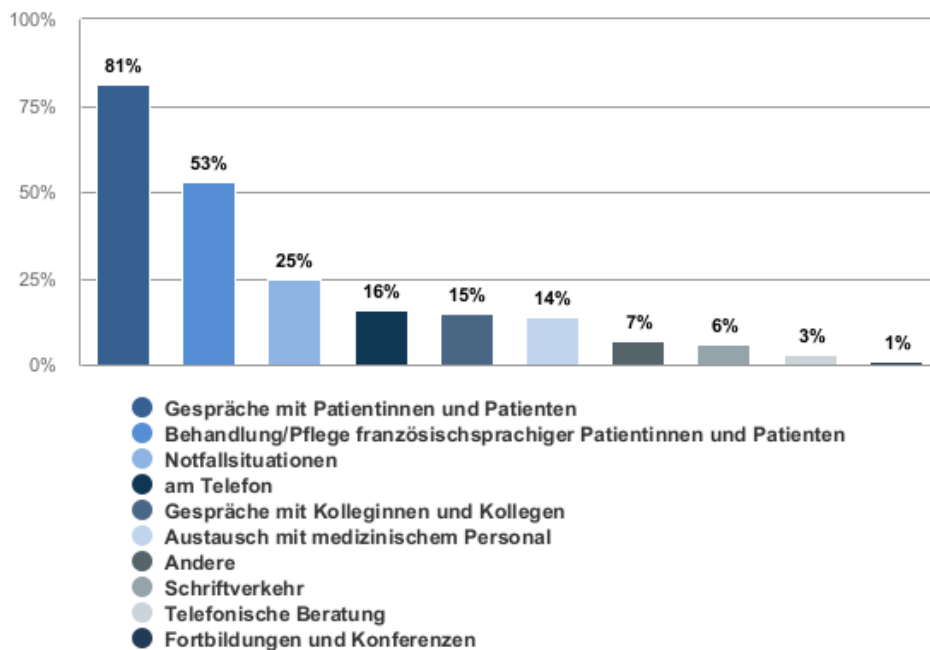


Abbildung 10: Französischbedarf der Stichprobe: Kommunikationssituationen

Bezüglich der Inhalte, die den Teilnehmenden zufolge Teil eines berufsbezogenen Französischkurses sein sollten, wurden die Anamnese (80%), die Aufnahme von Patient*innen (56%), das Verhalten im Notfall (53%) sowie die Diagnose (52%) als wichtigste angesehen und sollten daher Kerninhalte eines entsprechenden Sprachkurses darstellen. Themen wie Anatomie oder Patientenpflege wurden von den Befragten als weniger wichtig eingeschätzt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass für Experten-Laien-Gespräche weniger genaue anatomische Terminologie verwendet wird und dass Pfl egetätigkeiten weniger verbalen Austausch erfordern. Hingegen wurde das Erklären von Untersuchungen unter den offenen Angaben als Antwortmöglichkeit von zwei Teilnehmenden angegeben. Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Befragten nur allgemeine Tendenzen erfasst werden können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Erhebung ist der bisherige Umgang der Teilnehmenden mit Patient*innen, die kein Deutsch sprechen, um mehr über das aktuelle Kommunikationsverhalten zu erfahren. Dabei wurde zum einen nach den Hilfsmitteln gefragt, die in der Kommunikation mit französischsprachigen oder anderssprachigen Personen verwendet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass 71 % der Befragten bei Kommunikationsproblemen auf Übersetzungs-Apps zurückgreifen (Abb. 5). Häufig werden auch Mitarbeitende oder Angehörige zu Rate gezogen.

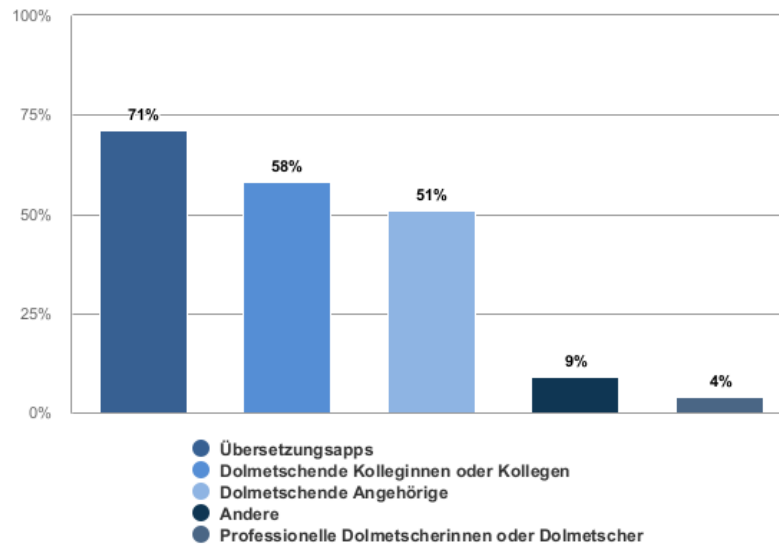


Abbildung 11: Kommunikationsverhalten der Stichprobe: Genutzte Hilfsmittel

Des Weiteren wurde in Form einer offenen Frage erhoben, wie der Umgang mit anderssprachigen Patient*innen bewältigt wird. Neben nonverbaler Kommunikation wird auch auf Englisch als Verständigungssprache oder auf Kommunikationstafeln mit Bildern zurückgegriffen. Dabei werden sowohl positive als auch negative Erfahrungen berichtet:

- „Ich mache den Patienten ihren Part der Untersuchung vor, funktioniert in sehr vielen Fällen richtig gut!“
- „Ich versuche eine Lösung zu finden, dass die Kommunikation läuft. Das hat bisher auch fast immer funktioniert, nur Telefongespräche sind leider nicht zu führen, wenn von beiden Seiten die Sprachkenntnisse fehlen.“
- „Körpersprache, Lautsprache, Mimik, selten – weil sehr zeitaufwendig [...] Sprachenapps, welche die Patienten mitbringen, sind auch sehr zeitaufwendig.“
- „Die Behandlung eines Notfallpatienten, bei der keine Kommunikation möglich ist aufgrund einer Sprachbarriere, verläuft meist sehr frustrierend, da eine adäquate Behandlung meist nicht möglich ist.“

Bei der Frage nach weiteren Sprachen, die für den Beruf als nützlich angesehen werden, wurden Englisch (75 %), Arabisch (74 %) sowie Türkisch, Russisch und Ukrainisch (jeweils 46 %) als besonders relevant genannt.

Bezüglich des Kursformats sprechen sich die meisten Teilnehmenden (43%) für eine Kursdauer von 1-2 Stunden pro Woche aus, während 32% eine Blockveranstaltung/einen Intensivkurs bevorzugen. Bei der Frage nach der Art des Kurses befürworten die meisten Befragten einen Hybridkurs (mit Online- und Präsenzanteilen) (32%), gefolgt von einem Präsenzkurs am Arbeitsplatz (32%) und einem Onlinekurs mit Lehrer*in (14%) aus. Als Zeitrahmen wünscht sich die Hälfte der Teilnehmenden einen nicht regelmäßigen Kurs (50%), 38% bevorzugen einen Abendkurs, 26% einen Kurs am Nachmittag.

Da davon ausgegangen wurde, dass die Zielgruppe aufgrund der hohen Arbeitsbelastung und häufiger Schichtarbeit eher schwer für einen Kurs zu motivieren sein wird, wurde nach möglichen Anreizen für eine Kursteilnahme gefragt. Auf die Frage „Was ist aus Ihrer Sicht wichtig für die Teilnahme an einem Französischkurs?“ geben die meisten Teilnehmenden eine kostenfreie Kursteilnahme an (72%), gefolgt von der intrinsischen Motivation, im Beruf besser zurechtzukommen (61%) und der Anrechnung der Kurszeit als Arbeitszeit (59%) (Abb. 6). Unter den offenen Antworten wurden auch eine gute Erreichbarkeit der Kurse, die Nutzung von Online-Lernangeboten und zielgenauere und für Anfänger

geeignete Kurse gewünscht. Dies deckt sich mit der Annahme, dass die Faktoren Zeit und Kosten eine wichtige Rolle für die Teilnahmemotivation spielen.

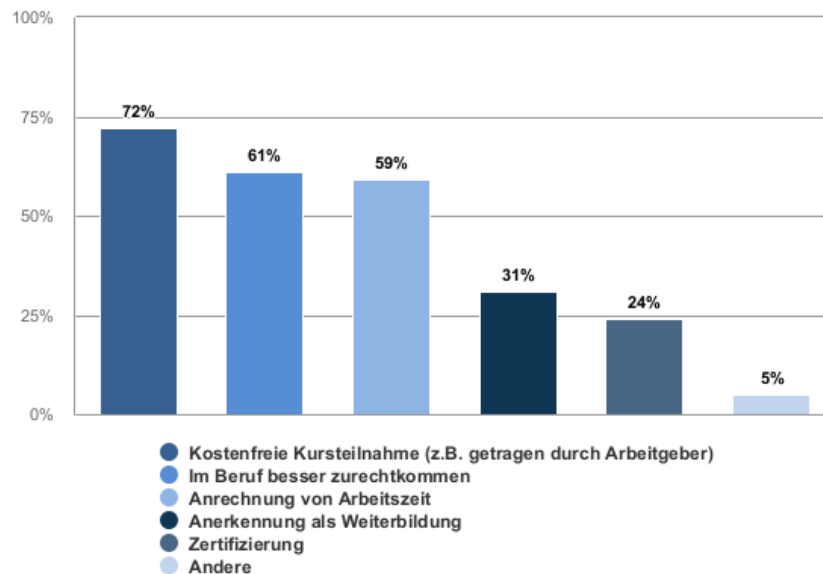


Abbildung 12: Motivation zur Teilnahme an einem Französischkurs in der Stichprobe

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Sprachbedarfsanalyse zur mehrsprachigen Kommunikation und dem Sprachenbedarf im saarländischen Gesundheitswesen zeigt einen deutlichen Bedarf an Französischkenntnissen und den Wunsch, diese weiterzuentwickeln. Insgesamt lässt sich ein heterogener Französischkenntnisstand feststellen, wobei sich die Mehrheit der Befragten im Anfänger- bis grundlegenden Bereich verortet. Als wichtigste Teilkompetenzen für den Arbeitsalltag werden das Hören und Sprechen angegeben. Für die Kommunikation mit Patient*innen schätzten die Befragten Sprachenkenntnisse z.B. zum Durchführen einer Anamnese, der Aufnahme von Patient*innen oder dem Stellen einer Diagnose als am wichtigsten ein. Hinsichtlich des Formats zeigen sich unterschiedliche Präferenzen für Kursformate, die z.T. mit den Berufsgruppen zusammenhängen. Durch die offenen Items konnten außerdem tiefere Einblicke in die Motivation der Teilnehmenden gewonnen werden.

4.6 Erster Einblick in die Konzeption und Durchführung des Sprachkurses „Französisch für den Beruf – Gesundheitswesen“

Die Ergebnisse der Online-Umfrage wurden zunächst in Zusammenarbeit mit dem Verband der Volkshochschulen des Saarlandes zur Festlegung der Rahmenbedingungen sowie zur Suche nach passenden Dozierenden genutzt. Anschließend wurden die Umfrageergebnisse mit der Dozierenden geteilt, um auf dieser Basis ein passendes Kurskonzept zu entwickeln. Dabei wurden insbesondere die inhaltlichen Vorgaben sowie die Schwerpunktkompetenzen, Sprechen und Hören, berücksichtigt. Der Heterogenität der Zielgruppe wird dabei u.a. dadurch begegnet, dass die Kurse aus Modulen bestehen, die abgeschlossene Unterrichtseinheiten bilden und nicht aufeinander aufbauen. So können z.B. Personen, die nicht unbedingt in der Administration eingebunden sind, das Modul „Les papiers administratifs – les formulaires“ auslassen.

Außerdem behindert das Verpassen einer Sitzung, bspw. aufgrund von Arbeitsverpflichtungen, nicht die weitere Teilnahme am Kurs.

Zur Bewerbung des Französischkurses wurde vom Verband der Volkshochschulen des Saarlandes ein Werbeplakat (Abb. 7) erstellt und vom Projekt *Französisch und mehr* an die im Rahmen der Sprachbedarfsanalyse geknüpften Kontakte versendet. Außerdem wurde der Kurs über weitere Kanäle wie das Saarländische Ärzteblatt beworben.

**FRANZÖSISCH
FÜR DEN BERUF -
GESUNDHEITSWESEN**

ab Di, 05.11.24
18-19.30 Uhr • 10 Termine
Im Rahmen der Frankreichstrategie
kostenfreies Angebot

Zielgruppe
Im Gesundheitswesen tätige Personen
mit Patient*innenkontakt in der deutsch-
französischen Grenzregion, z.B.
Ärzt*innen • Pfleger*innen • Sanitäter*innen
Sprachniveau: A1-A2 (elementare Sprach-
kenntnisse, Vorkenntnisse erwünscht)

Inhalte
Prendre rendez-vous au téléphone
Telefonisch Termine vereinbaren,
absagen, verschieben
Chez le médecin - les chiffres
de 0 à 100 In der Praxis - die Zahlen
La salle d'attente - De quoi souffre
la personne An was leidet die Person
Chez le médecin - la consultation
Beim Arzt - Die Untersuchung
Chez le médecin - les parties du corps
Beim Arzt - Die Körperteile

**Hybrid: Nach Abstimmung
Online bzw. vor Ort im
vhs Landesverband**
Bahnhofstr. 47-49 • 66111 Saarbrücken

Anmeldung
Anmeldeschluss: 29.10.24
Anmeldung an: lisa.biehl@vhs-saar.de
Weitere Informationen: 0681 839098-12
vhs-saar.de

**10 praxisorientierte Module
Alltägliche Arbeitssituationen
Fokus auf Sprechen & Hören**
Les symptômes - les maladies - les remèdes
Symptome - Krankheiten - Therapien
Médecins généralistes ou médecins spécialisés
Arzt für Allgemeinmedizin - Facharzt
Le médicament - le traitement
Medikamente - Therapie
A la pharmacie In der Apotheke
Les papiers administratifs -
les formulaires Unterlagen - Formulare

Kooperationspartner
vhs UNIVERSITÄT
DES
SAARLANDES

Förderer
* Staatskanzlei
SAARLAND

Abbildung 13: Werbeplakat Sprachkurs Französisch für den Beruf - Gesundheitswesen

Insgesamt gab es für die erstmalige Durchführung des Sprachkurses 31 Anmeldungen, sodass zwei Kurse angeboten werden konnten, was als sehr positive Resonanz gewertet werden kann. Die Gruppen setzten sich v.a. aus Kranken(fach)pfleger*innen und Ärztinnen/Ärzte aus den Bereichen Anästhesie, Intensiv-/Notfallmedizin, Radiologie, Gynäkologie/Geburtshilfe, Urologie, Onkologie/Palliativmedizin und Allgemeinmedizin zusammen. Die Kurse konnten durch die finanzielle Unterstützung der Staatskanzlei des Saarlandes im Rahmen der *Frankreichstrategie* + als kostenfreie Pilotkurse angeboten werden, was sich positiv auf die Motivation zur Teilnahme ausgewirkt hat. Die Rückmeldung der Dozentin und der Teilnehmenden war durchgehend sehr positiv. Die Dozentin beschreibt die Lerngruppen als sehr engagiert, pflichtbewusst, motiviert und interessiert (Stand Dezember 2024). Die Teilnehmenden beschreiben den Kurs als hilfreich und nennen konkrete Situationen, in denen sie ihre neu erworbenen Kenntnisse bereits anwenden konnten, z.B. auf der Station oder auch im Alltag. So konnte eine Ärztin einer gestürzten Person auf dem Weihnachtsmarkt direkt helfen, da sie sich mit ihr austauschen konnte. Die folgenden Kurse wurden ebenso positiv

evaluiert und die Nachfrage ist weiterhin gegeben (Stand Frühjahr 2026). Zudem wurde das Kursangebot im Frühjahr 2025 um einen Aufbaukurs erweitert, sodass seither ein Basis- und Aufbauangebot besteht. Seit dem Herbst-/Wintersemester 2025/2026 sind die Kurse kostenpflichtig im Programm der Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken verankert und sind weiterhin sehr gefragt.

5 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Sprachbedarfsanalyse des Projekts *Französisch und mehr* bestätigt sich die Relevanz der deutsch-französischen Kommunikation im Berufsalltag im Saarland, hier exemplarisch im Gesundheitswesen, und damit verbunden der Bedarf an Französischkenntnissen, nicht nur auf Basis der Umfrageergebnisse, sondern auch durch die hohe Nachfrage an den Pilotkursen „Französisch für den Beruf – Gesundheitswesen (Basis/Aufbau)“.

Die Kurse konnten als Pilotkurse im Rahmen der *Frankreichstrategie* + von der Staatskanzlei des Saarlandes gefördert werden. Seit dem Herbst-/Wintersemester werden sowohl der Basis- als auch der Aufbaukurs kostenpflichtig im Programm der Volkshochschule Regionalverband Saarbrücken erfolgreich angeboten. Ferner wird das Kursangebot fortlaufend evaluiert und weiterentwickelt, auch um es perspektivisch auf weitere Zielgruppen, z.B. die Verwaltung, auszuweiten. Die Dissemination der Erkenntnisse erfolgte z.B. via Pressemitteilung,⁷ auf dem Portal *Französisch und mehr*, aber auch über Social Media und in verschiedenen Sitzungen, wie einer Sitzung des MOSAR-Begleitausschusses. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Vernetzungsarbeit, die verbunden mit der Durchführung der Umfrage im Herbst 2024 auch auf französischer Seite, und der in diesem Kontext engeren Kooperation mit dem *Eurodistrict SaarMoselle* nochmals ausgeweitet werden konnte. Der *Grenzüberschreitende Gesundheitstag – Sprachen im Fokus / Journée transfrontalière de la santé – Les langues au cœur des échanges* am 03.02.2026, der mit weiteren Partnern des Projekts *Französisch und mehr* ausgerichtet wurde, trug weiter zur Sensibilisierung und Wertschätzung der (Nachbar-)Sprachen für eine erfolgreiche Kommunikation und zum Abbau von sprachlichen und kulturellen Hürden bei, ein Ziel, dem sich das Projekt auch zukünftig weiter widmen wird.

Insgesamt geht aus der Sprachbedarfsanalyse und den anschließenden Aktivitäten der Mehrwert von spezifischen Kursformaten für die Förderung des Französischen im Berufsleben hervor. Die (sprachen-)politischen Rahmenbedingungen im Saarland, darunter insbesondere die *Frankreichstrategie* + und das *Europa-Leitbild*, bieten dabei geeignete Anknüpfungspunkte für die Einführung von berufsgruppenspezifischen Französischkursen und die Förderung des Französischen im Alltag und Berufsleben – ein wichtiger Schritt hin zu einem mehrsprachigen Kommunikationsraum mit dem Französischen als funktioneller Verkehrssprache.

Nicht zuletzt stellt die vorgestellte Studie ein Good-Practice-Beispiel für gelungene Wissenschaftskommunikation und Wissenstransfer dar, ein zentraler Ansatz des Projekts *Französisch und mehr*. So können auf Basis wissenschaftlicher Forschung zu mehrsprachigen Kommunikationsbedarfen im Gesundheitswesen praxisnahe Französischkursangebote entwickelt und erfolgreich durchgeführt werden. Dies trägt dazu bei, dass die an den Kursen teilnehmenden Personen aus dem Gesundheitswesen das Französische aktiv in ihrem Arbeitsalltag anwenden, sicherer kommunizieren und somit auch die Patient*innen profitieren können. Durch die anvisierten Folgeangebote soll das Französische im Gesundheitswesen im Saarland weiter gefördert, aber auch der grenzüberschreitende Austausch und die Vernetzung

⁷ Die Pressemitteilungen finden sich hier:

https://www.saarland.de/stk/DE/aktuelles/medieninfos/medieninfo/2024/Q3_2024/pm_2024-08-30-projekt-franzoesisch-und-mehr; <https://www.uni-saarland.de/aktuell/franzoesisch-und-mehr-sprachkurse-35879.html>

mit französischsprachigen Kolleg*innen, die beim Deutschen eventuell noch Lernbedarf haben, gestärkt werden. Zentral ist dabei auch die verstärkte Zusammenarbeit mit Akteuren aus der Großregion, wie dem *Eurodistrict SaarMoselle* oder dem MOSAR-Begleitausschuss.

Bibliographie

- Binon, Jean; Verlinde, Serge (2003) Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires. *Y-a--t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)? Les cahiers de L'ASDIFLE*, 14, S.17-42.
- Cleff, Thomas (2015) *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Eurodistrict SaarMoselle (2019) *MOSAR Abkommen* [online]. Verfügbar unter: <https://www.saarmoselle.org/de/mosar-abkommen.html> [Zugriff 04.09.2024].
- Funk, Ines (2017) Grenzüberschreitende Gesundheitsversorgung im Grenzraum Saarland–Lothringen: Aktueller Stand, Herausforderungen und Potenziale. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Polzin-Haumann, Claudia; Vatter, Christoph (eds.) »*Alles Frankreich oder was?«* – *Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »La France à toutes les sauces?«* – *La »Stratégie France«* de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript, S. 177-191.
- Korb, Fabienne; Micka-Monz, Leonie; Polzin-Haumann, Claudia (in review) Communication multilingue et besoins linguistiques dans le secteur de la santé en Sarre (Allemagne) et en Lorraine (France) : de l'analyse des besoins linguistiques à l'initiation d'une offre de formation en français professionnel. In: *Cahiers d'ILOB, Volume: Langues en milieu de travail, langues au travail*.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2024) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Long, Michael H. (2005) Methodological issues in learner needs analysis. In: Long, Michael H. (ed.) *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 19-76.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014) *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland* [online]. Verfügbar unter: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mfe/Gro%C3%9Fregion_und_Europa/Eckpunkte_Frankreichstrategie_D.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff 09.09.2024].
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland/Universität des Saarlandes (2019) *Sprachenkonzept Saarland 2019. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem* [online]. Verfügbar unter: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Internationale_Bildung/Sprachenkonzept.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff 08.02.2024].
- Pelfrère, Arnaud (1977) Analyse des besoins langagiers (préalables à une formation). *Langue française*, 36, S. 40-50.
- Polzin-Haumann, Claudia (2017) Frankreichstrategie und Bildungspolitik. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus der Sicht der Angewandten Linguistik und der Sprachlehr-/Sprachlernforschung. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Polzin-Haumann, Claudia; Vatter, Christoph (eds.) »*Alles Frankreich oder was?«* – *Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext. »La France à toutes les sauces?«* – *La »Stratégie France«* de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript, S. 97-121.

- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2019) Apprendre le français en Sarre: de la volonté politique à la perception des élèves, des enseignants et des parents. In: Lebon-Eyquem, Mylène (ed.) *Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace familial et scolaire dans l'océan Indien. Enjeux, enquêtes, actions*. Saint-Denis: Presses Universitaires Indianocéaniques, S. 239-260.
- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2020) Die Frankreichstrategie des Saarlandes: Ein aktueller Blick auf Herausforderungen für das Französische im regionalen Kontext und darüber hinaus. In: *Synergies Pays germanophones n° 13: Vers une meilleure connaissance de nos voisins à travers l'enseignement/l'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire en Sarre et dans le Bade-Wurtemberg* [online]. S. 72-90. Verfügbar unter: https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones13/polzin_reissner.pdf [Zugriff 19.09.2024],
- Richterich, René (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Richterich, René; Chancerel, Jean-Louis (1977) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Serafini, Ellen J., Lake; Julie B.; Long, Michael H. (2015) Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, S. 11-26.
- Staatskanzlei des Saarlandes (2024a) *Europa-Leitbild des Saarlandes* [online]. Verfügbar unter: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/stk/europa/2024-05-07-broschuere-europa-leitbild.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [Zugriff 12.09.2024].
- Staatskanzlei des Saarlandes (2024b) *Französisch und mehr. Sprachenlernen im Saarland* [online]. Verfügbar unter: https://www.saarland.de/stk/DE/portale/franzoesisch-und-mehr/home/home_node.html [Zugriff 17.09.2024].
- Staatskanzlei des Saarlandes (2024c) *Soziales und Gesundheit* [online]. Verfügbar unter: <https://www.saarland.de/stk/DE/portale/europa/frankreichstrategie/themenfelder/gesundheits> [Zugriff 12.09.2024].
- Staatskanzlei des Saarlandes (2024d) *Grenzüberschreitender Arbeitsmarkt* [online]. Verfügbar unter: <https://www.saarland.de/stk/DE/portale/europa/frankreichstrategie/themenfelder/grenzueberschreitender-arbeitsmarkt> [Zugriff 19.09.2024].
- Staatskanzlei des Saarlandes (2024e) *Inneres* [online]. Verfügbar unter: <https://www.saarland.de/stk/DE/portale/europa/frankreichstrategie/themenfelder/inneres> [Zugriff 19.09.2024].
- Weissenberg, Jens (2012) *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Ein Leitfaden für die Praxis* [online]. Verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Leitfaden_interaktiv.pdf [Zugriff 17.09.2024].

Zur Rolle der Nachbarsprachen in der grenzüberschreitenden deutsch-französisch-luxemburgischen Sicherheitskooperation¹

Claudia Polzin-Haumann / Christina Reissner

Abstracts

The article deals with the role of the neighbouring languages German and French in cross-border cooperation in the field of public security. It analyses a corpus of interviews conducted along the German-French-Luxembourg border at eight Gendarmerie/police stations in Lorraine, Alsace, Luxembourg and Baden-Württemberg. Geographically, the analysis thus covers different national *border contexts*; at the same time, two different *organisational and communicational contexts* were investigated: linguistic interaction between two (organisationally independent) national units (French Gendarmerie Nationale and German/Luxembourgish police) on the one hand and in organisationally joint units that deliberately operate across borders on the other. The aim of this article is to open up the topic of multi-/plurilingual communication in the workplace for the so far rarely treated context of cross-border communication in the field of security from an applied linguistic's perspective. The analyses show the high relevance of the neighbouring languages for the everyday cross-border work of the police/gendarmerie and illustrate that the potential for language problems can be localised at different levels: first the interaction between two national units (French gendarmerie and German police) and second the interaction between the respective national and cross-border level. Both constellations imply specific challenges for successful multi-/plurilingual communication.

L'article traite le rôle de l'allemand et du français, langues voisines, dans la coopération transfrontalière dans le domaine de la sécurité publique. Il analyse un corpus d'entretiens menés le long de la frontière germano-franco-luxembourgeoise dans huit postes de Gendarmerie/police de Lorraine, d'Alsace, du Luxembourg et du Bade-Wurtemberg. Sur le plan géographique, l'analyse couvre donc différents *contextes frontaliers* ; en même temps, deux *contextes organisationnels et communicationnels* ont été étudiés : l'interaction linguistique entre deux unités nationales (indépendantes sur le plan organisationnel) (la Gendarmerie nationale française et la police allemande/luxembourgeoise) et l'interaction linguistique au sein d'unités organisées en commun pour agir de manière transfrontalière. L'objectif de cet article est d'ouvrir le thème de la communication multi-/plurilingue sur le lieu de travail au contexte de la communication transfrontalière dans le domaine de la sécurité, jusqu'ici rarement traité dans la recherche. Nos analyses montrent la grande importance des

¹ Diese Studie wurde von Forschern des GRETI (Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires, Forschergruppe für interdisziplinäre grenzüberschreitende Forschung) durchgeführt, die sich mit Geografie, Linguistik, Soziologie und Managementwissenschaften befassen. Die gesammelten Daten stammen aus Interviews und Gruppendiskussionen. Sie spiegeln die persönlichen Meinungen und Empfindungen unserer Gesprächspartner wider und stellen keine institutionelle Position dar. Die hier dargestellten Schlussfolgerungen und Aussagen geben ausschließlich die Meinung der Forschenden wieder und spiegeln nicht die Haltung der Gendarmerie oder der deutschen Polizei.

langues voisines pour le travail transfrontalier quotidien de la police/Gendarmerie et illustrent que le potentiel de problèmes linguistiques peut être localisé à différents niveaux : d'abord l'interaction entre deux unités nationales (Gendarmerie française et police allemande) et ensuite l'interaction entre le niveau national et le niveau transfrontalier. Les deux constellations impliquent des défis spécifiques pour la réussite de la communication multi-/plurilingue.

Keywords

neighbouring languages German/French, cross-border cooperation in public security, police/Gendarmerie, linguistic interaction, cross-border communication

allemand/français langues voisines, coopération transfrontalière en matière de sécurité publique, police/Gendarmerie, interaction linguistique, communication transfrontalière

Autorinnen

Claudia Polzin-Haumann ist seit 2006 Inhaberin des Lehrstuhls für Romanische Sprachwissenschaft (Angewandte Linguistik, Didaktik der Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kommunikation) an der Universität des Saarlandes. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der synchronen und historischen französischen und spanischen Sprachwissenschaft, u.a. in der Kontrastiven Linguistik, dem Sprachvergleich und der Mehrsprachigkeitsforschung, der Sprachpolitik und Sprachpflege sowie der Sprachreflexions- und Sprachbewusstseinsforschung. Sie ist Mitglied verschiedener Forschergruppen, u.a. des GRETI (Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires, www.greti.org) und des UniGR-Center for Border Studies (<http://cbs.uni-gr.eu/de>) und arbeitet an zahlreichen auch internationalen Projekten im Bereich der angewandten Linguistik mit. Seit 2016 ist sie Ko-Direktorin des Instituts für Sprachen und Mehrsprachigkeit an der Universität des Saarlandes. Von 2013 bis 2017 war sie Leiterin des Frankreichzentrums, von 2017 bis 2021 Vizepräsidentin für Europa und Internationales der Universität des Saarlandes. Seit 2025 baut sie als Référente scientifique der AUF (Agence universitaire de la francophonie) die cellule francophone en Allemagne auf.

Christina Reissner, Juristin und Sprachwissenschaftlerin, lehrt und forscht an der Universität des Saarlandes in der Fachrichtung Romanistik. Sie leitet die Abteilung Frühes Sprachenlernen Französisch und das virtuelle EuroCom-Center für europäische Mehrsprachigkeit. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Angewandten und Soziolinguistik mit besonderem Fokus auf sprachwissenschaftlich-komparativen Arbeiten, der Sprachlehr- und Sprachlernforschung v.a. zu Mehrsprachigkeit und Interkomprehension sowie in der Einstellungsforschung, den interdisziplinär ausgerichteten Border Studies und der Sprach(en)- und Bildungspolitik. Neben der universitären Forschung und Lehre ist sie seit Jahren europaweit in der Lehrerfortbildung und in internationalen Projekten und Forschergruppen tätig, u.a. im Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires, (GRETI, www.greti.org), dem UniGR-Center for Border Studies (<http://cbs.uni-gr.eu/de>) sowie der Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance (Apicad, <https://www.miriadi.net/l-apicad>).

1 Einleitung

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der heutigen Arbeitswelt wird in neueren Studien immer wieder hervorgehoben (z.B. Berthoud/Grin/Lüdi eds., 2013; Lüdi 2017). Neben marktwirtschaftlichen und sprach-/kommunikationswissenschaftlich orientierten Aspekten der Kommunikation in internationalen Kontexten wird dabei auch das Problempotential aufgezeigt,

das mit dem Gebrauch verschiedener Sprachen in der beruflichen Kommunikation und insbesondere des Englischen als (vermeintlicher) Lingua Franca einhergeht (z.B. Polzin-Haumann/Reissner, 2016).

Auch bei der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Sicherheitsbereich ist gelingende Kommunikation von hoher Relevanz. Allerdings liegen zu diesem spezifischen Arbeitsfeld im Vergleich zu anderen (z.B. Meyer/Apfelbaum eds., 2010; Berthoud/Grin/Lüdi eds., 2013; Vine ed., 2017) bisher keine eingehenden linguistischen Studien vor. Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der Rolle der Nachbarsprachen Deutsch und Französisch in der grenzüberschreitenden Kooperation auf dem Gebiet der öffentlichen Sicherheit. Hierzu wird ein Korpus aus Interviews untersucht, die entlang der deutsch-französisch-luxemburgischen Grenze an acht Dienstorten der Gendarmerie/Polizei in Lothringen, im Elsass, in Luxemburg sowie in Baden-Württemberg geführt wurden. Geographisch gesehen erstreckt sich die Analyse also auf verschiedene *Grenzkontexte*; zugleich wurden zwei unterschiedliche *Organisations-* und *Kommunikationskontexte* untersucht: sprachliche Interaktion zwischen zwei (organisatorisch unabhängig voneinander agierenden) nationalen Einheiten (französische Gendarmerie Nationale und deutsche/luxemburgische Polizei) und sprachliche Interaktion in organisatorisch gemeinsam aufgestellten und gezielt grenzüberschreitend agierenden Einheiten.

Ziel dieses Beitrags ist es, das Thema der mehrsprachigen Kommunikation am Arbeitsplatz für den spezifischen Kontext der grenzüberschreitenden Kommunikation im Bereich der Sicherheit zu erschließen und einen ersten Überblick über wichtige Aspekte zu erarbeiten. Unsere Fragestellung reicht dabei in mehrere Forschungsfelder hinein: Der Hauptakzent liegt auf Sprachen und Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz; zugleich ist sie in der linguistischen und interdisziplinären Grenzraumforschung situiert (Polzin-Haumann/Reissner, 2025, v.a. p. 132f.) und berührt auch Fragen von (Nachbar)Sprachenpolitiken und ihrer Umsetzung.

Der methodische Zugriff auf die Fragestellung ist damit ausdrücklich interdisziplinär angelegt. Den grundlegenden Forschungsrahmen für den vorliegenden Beitrag bildet die Angewandte Linguistik, die wir mit Knapp et al. (2007, p. XX) „[...] definieren als eine Disziplin, die sich mit der Beschreibung, Erklärung und Lösung von lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen von Sprache und Kommunikation befasst.“ Das Hauptaugenmerk liegt dabei aus unserer Sicht auf den Elementen *Beschreibung* und *Erklärung*; idealerweise kann mit den erzielten Erkenntnissen zur „Lösung von

lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen von Sprache und Kommunikation“ beigetragen werden.

Geprägt durch die Angewandte Linguistik ist unsere Herangehensweise auch insofern, als sie zum einen die konkreten sprachlichen Praktiken der in den ausgewählten Institutionen der grenzüberschreitenden Sicherheit handelnden Personen als Analysegegenstand bestimmt, und dies zum anderen mit der Intention einer Rückwirkung auf diese Praktiken verbindet. D.h., die Analysen dienen nicht dem Selbstzweck linguistischer Ergebnisproduktion, sondern sie sollen den Akteuren zurückgespiegelt werden. Denn Angewandte Linguistik ist, wie Ehlich (1999, p. 35f.) unterstreicht, „[...] eine Sprachwissenschaft, in der die Anwendungsperspektive der wissenschaftlichen Erkenntnis ebenso selbstverständlich und integral ist, wie die vielfältigen Formen der sprachlichen Praxis zum Objekt der Analyse gemacht werden können.“

Zugleich richtet sich das Forschungsinteresse auch auf Aspekte wie Sprachpraktiken und sprachliche Repräsentationen innerhalb der untersuchten Akteursgruppen.

Um die hier vorgestellte Untersuchung umfassend zu situieren, erfolgt im Weiteren zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Arbeitsbereich ‚grenzüberschreitende Sicherheit‘, wie er sich für unser Forschungsprojekt darstellt (Kap. 2). Die Analyse und Diskussion ausgewählter Daten folgen in Kap. 3. Die Ergebnisdiskussion mündet schließlich in ein Fazit mit ausblickenden Überlegungen (Kap. 4).

2 Theoretisch-methodische Überlegungen und Hintergründe

2.1 Der Arbeitsbereich ‚grenzüberschreitende Sicherheit‘ am Schnittpunkt verschiedener Forschungskontexte

Bis zur Jahrtausendwende standen vor allem einzelsprachlich interaktionistisch und pragmatisch ausgerichtete Ansätze zur Untersuchung von Sprache und Arbeit im Vordergrund. Wirtschaftslinguistik und ökonomisch ausgerichtete Studien zur Unternehmens- und Organisationskommunikation nahmen schließlich zunehmend Kommunikationsprozesse auch aus mehrsprachiger Perspektive in den Blick (Coray/Duchêne, 2017, p. 9 m.w.N.; für die romanistische Linguistik vgl. den programmatischen Artikel von Winkelmann, 2011). Spätestens mit dem Dylan-Projekt ist das Thema ‚Sprache(n) am Arbeitsplatz‘ systematisch in der linguistischen Forschung adressiert worden: „Ziel des Projektes war es, die Bedingungen zu identifizieren, unter denen die Sprachenvielfalt Europas einen Vorteil für die Entwicklung von Wissen und Ökonomie darstellt“ (Lüdi, 2018, p. 247). In diesem Projekt entstanden viele Studien zur Mehrsprachigkeit in ganz verschiedenen Arbeitsfeldern (z.B. Berthoud/Grin/Lüdi eds., 2013; Lüdi, 2014). Auch in den Managementwissenschaften geriet verstärkt die Rolle von Sprachen und Mehrsprachigkeit in den Blick (z.B. Brannen/Piekkari/Tietze, 2014), oft mit einer stark ökonomisch ausgerichteten Gesamtorientierung. So hat sich mit den Fragen nach dem (marktwirtschaftlichen) Wert und den vielfältigen Funktionen von Sprache(n) und Mehrsprachigkeit in beruflichen und wirtschaftlichen Kontexten ein wichtiges Forschungsfeld gebildet, das im Zentrum beispielsweise der europäischen Forschungsgruppe zu Management und Sprache (International Research Group on Management & Language, GEM&L; <https://geml.eu/>) steht.

Eine aktuelle Schweizer Studie (Grin/Masiero, 2024) legt im Bereich der Sprachenökonomie besonderes Gewicht auf die Interpretation statistischer Daten hinsichtlich eines ökonomischen Begriffs des Marktwertes mehrsprachiger Praktiken, bezieht jedoch ausdrücklich neben dem materiellen Marktwert von Mehrsprachigkeit auch deren symbolischen Wert ein („*non-market value, valeur non marchande*“; ebd., p. 30). Auch hierin liegt ein für die vorliegende Studie wichtiger Untersuchungsgegenstand, wie im Weiteren gezeigt wird.

Wie Lüdi zu Recht betont, ist der Kontext, in dem sich die (mehr-)sprachenbezogenen Fragen in der Wirtschaft bzw. am Arbeitsplatz stellen, ein entscheidender Faktor:

Jede Organisation bewegt sich in einem spezifischen lokalen, regionalen, nationalen und/oder internationalen *Umfeld*. Dazu gehören der Sprachkontext, die demographische, wirtschaftliche und kulturelle Umgebung, aber auch und besonders die Sprachpolitik, insofern sie Regeln aufstellt, welche für die Organisation verbindlich sind (Lüdi, 2018, p. 247).

Der Arbeitsbereich ‚grenzüberschreitende Sicherheit‘ ist im Vergleich mit Arbeitsplätzen z.B. in Wirtschaftsunternehmen insofern spezifisch, als die sprachliche Interaktion hier im Zusammenhang mit nationalen Hoheitsaufgaben stattfindet, also in einem „[...] politically sensitive field, as formal police powers have traditionally been constrained within the borders of national territorial jurisdiction“ (Weissenberger, 2021, p. 77). Die Herausforderungen, die sich den beteiligten Akteuren in der sprachlichen Interaktion stellen, sind stets eingebettet in hochkomplexe rechtliche Fragen, etwa im Kontext von „[...] Grenzkontroll- und Grenzverwaltungsstandards im Zusammenhang mit dem strategischen Sicherheitsmanagement [...]“ (Wagner, 2023, p. V).

Mit dem 1985 geschlossenen ‚Übereinkommen über den schrittweisen Abbau der Kontrollen an den gemeinsamen Grenzen‘,² das später durch verschiedene weitere Abkommen

² Siehe <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:42000A0922%2802%29:DE:HTML>.

bzw. Durchführungsübereinkommen ergänzt/erweitert werden sollte,³ wurde die Grundlage für eine Zusammenarbeit nationaler Behörden auch über Grenzen hinaus geschaffen. So hat das zwischen Deutschland und Frankreich 1995 in Kraft getretene Schengener Durchführungsübereinkommen die Möglichkeiten der polizeilichen Kooperation mit Frankreich über die bereits bestehenden vertraglichen Grundlagen und sonstigen Vereinbarungen hinaus deutlich erweitert. Seither kann die Polizei beispielsweise Straftäter über die Grenze verfolgen oder Observationen von Tatverdächtigen im Nachbarland fortsetzen. Ein weiterer Schritt auf dem Weg zu einem immer engeren Sicherheitsverbund ist das sog. Mondorfer Abkommen von 1997 über die Zusammenarbeit der Polizei- und Zollbehörden in den Grenzgebieten.⁴

Im sog. Prüm-Beschluss, einem multilateralen Abkommen zwischen Österreich, Belgien, Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Spanien und den Niederlanden, dem später weitere Staaten beitraten (Wagner, 2023, p. 281-283), wurde zudem die Möglichkeit zur Einrichtung gemeinsamer Zentren eröffnet. „Dies beinhaltet Hilfe bei der Koordinierung grenzüberschreitender Operationen und der Suche nach den relevanten Ansprechpartnern im Nachbarland sowie Hilfe bei der Überwindung von Sprachbarrieren. Die Beamten in den Zentren sprechen in der Regel die Sprache des Nachbarlandes und verfügen über die gleiche Kommunikationsausrüstung“ (ebd., p. 285). In der Großregion gibt es derzeit gemeinsame Zentren in Kehl (mit Frankreich) und Luxemburg-Stadt (mit Luxemburg, Belgien und Frankreich); an beiden Standorten wurden im Rahmen unserer Studie Interviews geführt (s.u.). Hier ist die grenzüberschreitende Kooperation fester Bestandteil der täglichen Arbeit; gemeinsame Polizeistreifen, Fahndungskontrollen, die gegenseitige Unterstützung bei polizeilichen Einsätzen und vieles mehr gehören zum polizeilichen Alltag.

Was die von Lüdi ebenfalls angesprochene Sprach(en)politik angeht, so war ein Ziel unserer Studie zu untersuchen, inwiefern eine solche im System der Arbeitsorganisation existiert. Allgemein kann festgehalten werden, dass es im geographisch erfassten Raum durchaus eine aktive Politik für die jeweilige Nachbarsprache gibt. Historisch geht diese auf den Elysée-Vertrag zurück, der durch den Vertrag von Aachen (2019) aktualisiert und ergänzt wurde. In Kap. 4 dieses Vertrags wird die besondere Bedeutung der Grenzregionen für die deutsch-französische Zusammenarbeit hervorgehoben (Polzin-Haumann, 2025, p. 66). Auch in den von unserer Studie erfassten deutsch-französischen Grenzräumen (s.u., Kap. 3.1) wird ein besonderer sprach- und bildungspolitischer Fokus auf das Deutsche als Nachbarsprache gelegt (ebd., p. 99).

Untersuchungen zu den sprachlichen Abläufen gibt es u.W. im Bereich der Polizeiarbeit bislang nur ansatzweise, sprachbezogene Aspekte werden allenfalls punktuell, aber nicht strukturiert und zielgerichtet untersucht. So klammert Maguer (2004) z.B. in ihrer Studie zur deutsch-französischen Zusammenarbeit der Polizei die sprachliche Ebene systematisch aus, ebenso Weissensteiner (2021) im Projekt ‚Law Enforcement mobilities Across Borders‘ (LEmobAb; <https://lemobab.eu>), das den Beitrag von Praktiken der grenzüberschreitenden Polizeizusammenarbeit zur Schaffung eines europäischen Rechts- und Politikraums aus politikwissenschaftlicher und juristischer Perspektive untersucht. Koch (2000) z.B. befasst sich immerhin mit interkulturellen Aspekten, geht aber auch nicht näher auf sprachliche Fragen ein.

³ Eine offizielle Übersicht über von der Bundesrepublik Deutschland bilateral getroffene Abkommen über die grenzüberschreitende polizeiliche Zusammenarbeit findet sich hier: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/uebersicht-polizeiabkommen.pdf?__blob=publicationFile&v=8.

⁴ Das Mondorfer Abkommen wird aktuell grundlegend überarbeitet. Die dafür notwendigen Verhandlungen wurden im Jahr 2023 aufgenommen und werden auch im deutsch-französischen Ausschuss für grenzüberschreitende Zusammenarbeit (AGZ) geführt. Beteiligt sind neben Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland auch das Bundesinnenministerium.

Wagner (2023) spricht das Thema im Kontext seiner juristisch ausgerichteten Untersuchung an wenigen Stellen an. Neben den gemeinsamen Zentren, in denen „[...] die Beamten [...] in der Regel die Sprache des Nachbarlandes [sprechen]“ (285), verweist er im Zusammenhang mit der Zentraleuropäischen Polizeiakademie (CEPA) auf die Thematik: „Reduzierung von Problemen in Bezug auf Kommunikation, Verständnis und Vorurteile. Sprachprobleme erschweren die polizeiliche Kommunikation; gemeinsame Fachbegriffe für die Polizei sind auf einer bestimmten Ebene notwendig“ (ebd., p. 286).

2.2 Hintergrundinformationen zum Forschungsprojekt und -kontext

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt geht auf eine Initiative der Behörden der französischen Gendarmerie Nationale in der Region Grand Est zurück. Aufgrund der Erfahrungen insbesondere während der Pandemie, die die Herausforderungen der Zusammenarbeit auf allen Ebenen deutlich gemacht hatte, richtete sich das Interesse der französischen Polizeiführung auf eine empirisch fundierte Darstellung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit an den Grenzen der Großregion. Die Forschergruppe GRETI (Groupement de Recherches Transfrontalières Interdisciplinaires; www.greti.org) wurde mit der wissenschaftlichen Begleitung der grenzüberschreitenden polizeilichen Kommunikation und Zusammenarbeit beauftragt, wobei der Schwerpunkt auf den Praktiken des Informationsaustauschs im Alltag, der Rolle der jeweiligen Nachbarsprache und allgemein Fragen der beruflichen Qualifikation durch Mehrsprachigkeit lag. GRETI ist durch seine Mitglieder, die den Universitäten der Lorraine, Luxemburgs und des Saarlandes sowie der École de Management Strasbourg angehören, geographisch verankert in der Großregion SaarLorLux+ und widmet sich interdisziplinären Fragestellungen im Sinne der Grenzraumforschung.⁵ Die fachliche Expertise stammt dabei aus der Linguistik, der Soziologie, der Geographie und der Betriebswirtschaft.

3 Zur Rolle der Nachbarsprachen in der deutsch-französisch-luxemburgischen Sicherheitskooperation

3.1 Datenerhebung und Korpusbeschreibung

Die Interviews wurden im Juni/Juli 2022 als halbstrukturierte Interviews anhand eines gemeinsam ausgearbeiteten Leitfadens geführt. Die Karte (Abb. 1) zeigt die verschiedenen Erhebungsorte entlang der deutsch-französischen bzw. luxemburgischen Grenze, die in die Analysen einbezogen wurden.

⁵ Siehe <https://www.uni-gr.eu/de/forschen-und-lehren/interdisziplinaere-kompetenzzentren/unigr-cbs>.

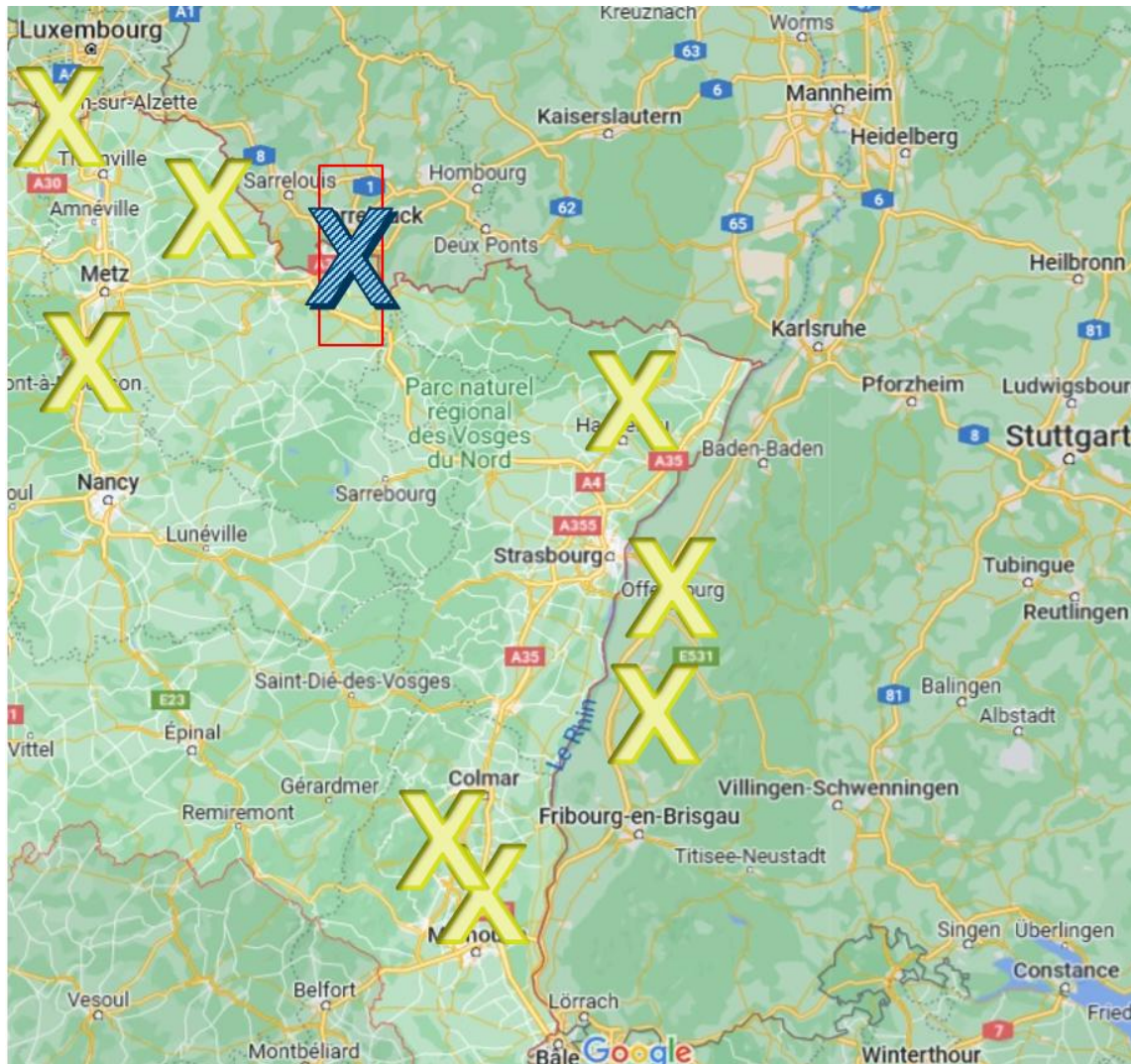


Abb.1: Die Erhebungsorte der Studie (sowie blau markiert der Standort der Universität des Saarlandes)
© Grégory Hamez

Unter den gemeinsamen Oberbegriffen ‚deutsch-französisch‘ und ‚grenzüberschreitend‘ sind hier also verschiedene Räume zu finden, nämlich zum einen Elsass – Baden-Württemberg und zum anderen Lothringen – Saarland, die bei allen verbindenden Merkmalen sowohl historisch als auch aktuelle Gegebenheiten betreffend eigene Spezifika aufweisen (Polzin-Haumann 2025, p. 65-76).

Zu den analysierten Arbeitseinheiten gehören die beiden gemeinsamen Zentren (frz. CCPD, Centre de coopération policière et douanière) in Kehl (1997 von Deutschland und Frankreich gegründet, das erste gemeinsame Zentrum; vgl. Wagner, 2023, p. 284) und Luxemburg (2003 gegründet, betrieben von Deutschland, Belgien, Frankreich und Luxemburg), ebenso die deutsch-französische Einsatzeinheit in Metz (frz. UOFA, Unité Opérationnelle Franco-Allemande), das Deutsch-Französisches Sprachzentrum der Hochschule für Polizei Baden-Württemberg (frz. École de Lahr) sowie verschiedene Brigaden der Gendarmerie Nationale entlang der deutsch-französischen Grenze (Brigade de Rettel, Compagnie de Wissembourg, Brigade de Seltz, Groupement de Colmar, Brigade de Neuf-Brisach). Insgesamt wurden acht Interviews mit 27 Personen geführt; das analysierte Gesprächsmaterial umfasst rund 12 Stunden.

Für die Durchführung der Interviews wurden Forschenden-Tandems gebildet, zusammengesetzt jeweils aus deutsch- und französischsprachigen Mitgliedern der Forschergruppe und

nach fachdisziplinären Aspekten gemischt. Die Wahl der Sprache während der Gespräche war freigestellt, fast immer wurde von den Befragten ihre Erst-/Muttersprache verwendet.

Erfragt wurden der Stellenwert des Deutschen und Französischen für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit, die Arbeitsabläufe und Aktivitäten, insbesondere Erfahrungen in der deutsch-französischen/grenzüberschreitenden Kooperation, gute Praktiken und aus der Erfahrung heraus empfundene Bedürfnisse. Dabei galt der Blick auch etwaigen Spezifika an den verschiedenen Standorten. Zusätzlich wurden mit einem Fragebogen die Sprachbiographien der Gesprächsbeteiligten erhoben sowie ihre individuelle Sprachenpraxis (z.B. Welche Sprache(n) werden mit welchem/welchen Gegenübern verwendet? Wie wurden sie gelernt?). Am Ende der Interviews wurde schließlich um die Erstellung einer *carte mentale* gebeten (« Dessinez une situation de coopération franco-allemande »).

Der folgende exemplarische Blick in unsere Erhebungsergebnisse basiert auf der Auswertung der metasprachlichen Aussagen der befragten Personen im Kontext der Schlüssellexeme „allemand“, „français“ und „langue“ (inkl. Kookurrenzen; s.u.); sie zeigt die hohe Relevanz der Nachbarsprachen für den grenzüberschreitenden Arbeitsalltag der Polizei/Gendarmerie. Die in einem zweiten Schritt zur Triangulation und im Sinne einer multimodalen Analyse erfolgte systematische Auswertung der Sprachenporträts würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags übersteigen, auch die an diese Analysen anschließende qualitative Inhaltsanalyse ist nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

3.2 Die Rolle der Nachbarsprachen aus Sicht der befragten Personen

Bezüglich der Rolle der jeweiligen Nachbarsprache in der täglichen Arbeit geben die Befragten mehr oder weniger offen die Schwierigkeit zu, die ihnen die Verwendung der jeweils anderen Sprache bereitet. Mitunter ist hier ein gewisses Zögern erkennbar, wie im folgenden Beispiel:

(1) Moi objectivement je rédige en français. [...] Je serais pas en mesure de rédiger euh...en allemand. J'pourrais rédiger en anglais, ça encore j'men sortirais, à peu près [...]. C'est pas du tout dans mes cordes. Je crois que mes homologues allemands ne sont pas non plus en mesure de... parce que, quand ils envoient des fois des mails euh... Naturellement la langue d'échange c'est l'allemand. (R4 00:28:48)

Häufiger wird allerdings das Problem direkt genannt („difficulté“, „compliqué“):

(2) [...] c'est vrai que c'est quand même une difficulté. Et naturellement, sur les 3 M, la langue c'est plutôt l'allemand. (R4 00:30:02)

(3) Alors ils ont quand même des gens qui font l'effort de bien parler français au Luxembourg donc euh ... mais c'est vrai que... alors dès qu'on... dès qu'on fait venir un peu l'allemand c'est compliqué. (R1 00:39:54)

Diese Situation scheint durchaus auch für kriminelle Zwecke ausgenutzt zu werden, wie in einem Interview berichtet wird:

(4) Et quand on parle deux mots d'allemand, ben du coup ils se mettent à parler français c'est miraculeux par moment! [...] Mais parce qu'ils se disent qu'avec la barrière de la langue on pourra pas faire notre boulot comme on veut donc euh... (R2 00:56:18)

Während offenbar auf polizeilicher Seite Sprachkompetenzen in der jeweiligen Nachbarsprache oft eher gering ausgeprägt sind, ist dies bei (potentiell) straffälligen Personen nicht immer der Fall. Das Zitat kann jedenfalls so interpretiert werden, dass in diesen Fällen die Sprachensituation sogar bewusst mit krimineller Intention ausgenutzt wird.

Jenseits der Nachbarsprachen als standardisierte Nationalsprachen zu beiden Seiten der Grenze, die häufig als kommunikationshemmend gesehen werden, werden Dialekte⁶ als durchaus kommunikationserleichternd wahrgenommen:

(5) Oui aussi le dialecte alsacien aussi cette communication qui peut se faire entre euh ceux qui parlent encore euh alsacien, on arrive à s'comprendre, on arrive à s'comprendre. (W2 00:13:15)

(6) Et de chez nous, c'est vrai qu'on avait au départ euh ... pas mal d'Alsaciens, de Mosellans qui maîtrisaient un dialecte mais, oui, ça marchait bien. (W3 01:36:50)

Auffällig ist hier die Formulierung „ceux qui parlent encore“, die den Rückgang der Dialektsprechenden verspricht, sowie das Imperfekt in Beispiel (6), das zeigt, dass dieser Zustand nach dem Eindruck der Befragten nicht mehr andauert. Diese Belege zeigen exemplarisch, dass Sprachvarietäten unterhalb der Nationalsprachen, die im Alltag als Verstehensbrücken genutzt wurden bzw. – wo vorhanden – noch genutzt werden, offenbar zurückgehen.

Eine gute Verständigung hängt generell stark auch mit der Möglichkeit von informellem Austausch zusammen, sie bildet die Grundlage konkreter Kooperationsarbeit. Gerade die Grenzschießungen haben die Wichtigkeit der informellen Beziehungsarbeit verdeutlicht:

(7) Et... et heureusement qu'on avait notre petit réseau local, euh... donc c'qu'on appelle 3 M là, de... entre [x⁷], [y], et [z] : c'qu'on organise tous les mois, heureusement qu'on avait ce petit réseau euh... local. (R1 00:26:27)

Prüft man die Aussagen zu grenzüberschreitender Sprachpraxis im Hinblick auf Kookkurrenzen, fällt auf, wie häufig „langue“ gemeinsam mit „problème“, „barrière“ oder einem anderen negativ konnotierten Ausdruck auftritt, wie die drei folgenden Beispiele belegen:

(8) [...] y'a quand même une bonne volonté, une bonne volonté de coopération. Mais la barrière de la langue c'est euh... [...] (R2 00:27:51)

(9) C'est sûr que c'est dur hein, quand même la barrière de la langue. [...] Non mais... c'est... c'est un vrai enjeu... c'est un vrai enjeu quoi. En France on est vraiment nuls, en langues. [...] (R1 01:36:50)

(10) Euh... la... la barrière de la langue euh... ça... c'est franchement un vrai problème. (NB 00:10:35)

Die ausdrückliche Feststellung der Problematik ist hier erkennbar mit einer gewissen Selbstkritik verbunden.

Andere Aussagen unterstreichen dagegen explizit, dass Kompetenzen in der Nachbarsprache die Kommunikation erleichtern:

(11) Euh ... déjà parler l'allemand, ce qui facilite les choses. Et celui qui était en place à... [x] parlait assez bien le français aussi... Donc pour la communication c'était plus facile. (NB1 00:02:54)

An anderer Stelle berichtet eine der befragten Personen, dass sie die sprachlichen Fähigkeiten der Kolleginnen und Kollegen auf der anderen Seite der Grenze offenbar als nicht ausreichend empfindet. Auch hier werden die Folgen fehlender Sprachkompetenz für die gelingende Kommunikation als Grundlage produktiver Zusammenarbeit deutlich – allerdings werden hier weniger die eigenen Sprachkompetenzen als die der Kooperationsbeteiligten bewertet.

⁶ Wir übernehmen die Formulierungen aus den Interviews; in der offiziellen Terminologie ist z.B. das Elsässische eine der „langues de France“.

⁷ Die Orte wurden im Interview genannt, aber im Zuge der Absprachen mit der Gendarmerie Nationale für die Publikation anonymisiert (gleiches gilt analog für alle folgenden Beispiele).

(12) Je pourrais très bien, de manière informelle, aller boire le café au commissariat de [x] pour parler de tout et de rien. Ça ferait... ça ferait de la coopération, mais euh... je le fais pas parce que... Ben si mes homologues francophones sont pas là, ça va être compliqué d'échanger quelque chose quoi. C'est ... c'est un peu dommage. (R1 01:28:49)

Mangelnde Sprachkompetenzen werden von vielen Befragten mit Bedauern wahrgenommen, zugleich wird aber beispielsweise auch auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die subjektiv mit entsprechenden Fortbildungsinitiativen – die durchaus angeboten werden – verbunden sind:

(13) On devrait. On devrait, on devrait... (W3 01:46:06)

(14) Et ça ça dure euh... On est niveau un ou niveau deux, si on est niveau un on a neuf semaines, et le niveau deux on a en s...six. Et après... et du coup euh... au bout des quatre semaines après on fait l'examen euh... pour voir les compétences [inaudible]. Mais ouais ça ça existe. Mais c'est... j'crois que c'est une initiative de la police ça. (R3 00:50:59)

Die Kompetenz des Deutschen als Nachbarsprache scheint insgesamt rückläufig zu sein, wie folgende Einschätzungen zeigen:

(15) Mais... ben l'allemand ça ne fait plus partie des langues qui ont la côte et qui sont prioritaires. Parce que c'est trop particulier. (R2 01:07:25)

(16) J'vous dis, moi après j'ai de l'Allemand scolaire alors euh... ce qui est fabuleux c'est que je suis même le plus germanophone euh...ici, et vu mon niveau ça me fout la trouille quand même. (R2 01:28:49)

Mitunter werden dort, wo die Sprachkompetenzen nicht gegeben sind, auch andere Kommunikationsverfahren zur Verständigung verwendet, wie z.B. Interkomprehension oder Translanguaging, oder auch die professionelle Übersetzung durch Dritte:

Auf die Frage „Et tous, vous maîtrisez les deux langues, j'imagine ? Parmi les ... 60 personnes ?“ wurden u.a. diese Antworten gegeben:

(17) [...] c'est que chez nous, chacun parle sa langue. C'est peut-être euh, bizarre mais quand on fait une réunion avec les Allemands, moi je parle en français, l'Allemand me répond en allemand et ainsi de suite. On ne traduit pas, parce que on traduit, on fait des erreurs. (W3 02:04:18)

(18) Parce que euh... si... si au pire y'a des problèmes de langues, les collègues allemands... feront appel à un interprète. (Lu2 00:37:06)

Dabei ist festzuhalten, dass die Initiative zur Optimierung der Kommunikation zur Kompensation nicht vorhandener Sprachkompetenzen hier von den Akteuren selbst ausgeht. Aufschlussreich ist auch der Blick auf andere Grenzräume. So kommt im Laufe eines Interviews eine Person auf ihre Tätigkeiten im französisch-spanischen Grenzraum zu sprechen:

(19) Euh moi je parlais couramment espagnol au niveau scolaire, et pis quand je suis arrivé à Perpignan y'avait des années que j'avais pas pratiqué, il a fallu que j'y remette (on propose à quelqu'un un verre, puis on verse le liquide dans le verre). J'en ai même profité pour apprendre un peu le catalan quoi mais... mais... mais parce que c'est frustrant de travailler et de ne pas maîtriser une langue, alors qu'on est en zone frontière, qu'on côtoie tous les jours euh... des... des usagers euh... étrangers du pays voisin, c'est frustrant. (R1 00:55:06)

Hier wird die Notwendigkeit der Beherrschung der Nachbarsprache durchaus erkannt und von einer eigenen Lernaktivität berichtet. Für den lothringisch-deutschen Grenzraum scheint dieselbe Person diesen Schluss für sich allerdings nicht zu ziehen, obwohl die sehr zögerlichen Formulierungen durchaus auf einen hohen Grad an Problembewusstsein schließen lassen:

(20) Je n'ai aucune compétence euh... linguistique euh... en allemand, alors que je pensais... que le commandant de cette compagnie euh... frontalière, nécessitait... et j'en

suis convaincu nécessite euh... plutôt une compétence euh... en allemand, voilà... qu'en anglais. Donc euh... donc voilà, ça c'est une décision de gestion hein... on n' a pas toujours la ressource euh... d'un... d'un officier germanophone pour euh.. pour mettre euh... pour mettre à la tête de cette compagnie quoi ! Voilà. (R1 00:03:59)

Die bisher exemplarisch diskutierten Beispiele stammen fast ausschließlich aus den von uns kontaktierten nationalen Einheiten der französischen Gendarmerie. Auch hier gilt es, einen Blick auf den spezifischen Kontext und insbesondere die Rahmenbedingungen des nationalen Polizeidienstes zu werfen; bei der Gendarmerie nationale ist die Mobilität insgesamt eine Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg, besonders für die Offiziere, die Führungspositionen besetzen. Letztere (= Offiziere) werden gemäß dem „Plan Annuel de Mutation Gendarmes“ zentral auf Dienststellen in ganz Frankreich verteilt und in regelmäßigen Abständen an andere Standorte versetzt („mutation“). Der Einfluss auf die Wahl des Versetzungsortes ist sehr unterschiedlich und hängt vom Einzelfall ab. Die Unteroffiziere werden regional verwaltet.

Für die Tätigkeit in einer der grenznah stationierten nationalen Einheiten gelten – anders als für die ausdrücklich grenzüberschreitend tätigen Einheiten – keine besonderen Voraussetzungen. So werden nach den Angaben aus den Interviews individuelle Sprachkompetenzen im Allgemeinen bei der Stationierung nicht berücksichtigt. Sie finden, so die von uns Befragten, bei der Beurteilung durch den Vorgesetzten keine besondere Erwähnung. Aus dieser Sicht haben Deutschkenntnisse für das berufliche Fortkommen in der Gendarmerie Nationale weder einen symbolischen noch einen merkantilen Wert.

Demgegenüber stellen sich die Gegebenheiten bei den bi- oder multinational zusammengesetzten Einheiten anders dar, da man sich gezielt dafür bewirbt und Sprachkenntnisse in beiden Sprachen vorausgesetzt werden. Dementsprechend rücken etwa im Centre de formation franco-allemande im baden-württembergischen Lahr sprachliche Kommunikationsschwierigkeiten fast gänzlich in den Hintergrund und wurden in den Interviews nur marginal erwähnt. Daher werden die entsprechenden Belege hier nur zusammenfassend dargestellt; der unproblematische Umgang mit den beiden Sprachen in der Einheit spiegelt sich treffend in der zusammenfassenden Feststellung wider: „pas de problèmes dans l'équipe car ils sont tous biculturels“. In den Interviews mit den hier tätigen Einsatzkräften finden sich immer wieder Formulierungen und Feststellungen, die sich auf die Besonderheit der grenzüberschreitend aufgestellten Einheit beziehen; sie sehen sich als Teil einer „unité bien spéciale“ und fühlen sich einer „mission de très grande reconnaissance partout, très appréciée en Alsace“ angehörig.

Hier wird letztlich auch ein besonderer beruflicher und sozialer Status deutlich, den diese Personengruppe aufgrund ihrer Bikulturalität und der damit verbundenen Zweisprachigkeit erlangen kann. Es lässt sich für diese Einheit also aus soziokultureller Perspektive ein persönlicher und gesellschaftlicher Mehrwert feststellen, der mit der mehrsprachlichen und mehrkulturellen Kompetenz einhergeht. Insofern kann hier ein ökonomischer Wert identifiziert werden, der sich zwar nicht in marktwirtschaftlich relevanten Zahlen beziffern lässt, aber als nicht-merkantiler, symbolischer Wert bezeichnet werden kann, der unter bestimmten Umständen in ökonomisches Kapital konvertierbar ist (Bourdieu 2012: 231).

Gleichwohl finden auch die bestehenden Unterschiede Erwähnung, empfunden als „différence culturelle toujours présente“, mit der offensichtlich professionell umgegangen wird: „on la maîtrise, on l'intègre“.

4 Fazit und Perspektiven

Die Auswertungen verdeutlichen, dass das sprachliche (Problem-)Potential auf unterschiedlichen Ebenen lokalisiert werden kann: Es ist zu unterscheiden zwischen dem Zusammenspiel zwischen zwei nationalen Einheiten (französische Gendarmerie und deutsche Polizei) und dem Zusammenspiel zwischen der jeweils nationalen und der grenzüberschreitenden Ebene. Beide Konstellationen implizieren Herausforderungen durch das Erfordernis mehrsprachiger Kommunikation; zugleich zeigen sich auch die Vorteile von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sowohl für einzelne Personen als auch die gesamte Organisationsstruktur.

Hinzu kommen grundlegende Unterschiede durch die je spezifische nationale Rechts- und Administrationsorganisation. So sind z.B. in Frankreich Gendarmes einer übergeordneten, nationalen Abteilung zugeordnet, deutsche Beamtinnen und Beamte dagegen unmittelbar der betreffenden (grenzüberschreitenden) Einheit; eine weitere Spezifik liegt im Rotationsprinzip („mutation“) in Frankreich. Auch die Zugehörigkeit zum Militär ist ein zentrales Unterscheidungsmerkmal, das sich u.a. auf unterschiedliche berufliche Selbstverständnisse der französischen und deutschen Polizeibeamtinnen und -beamten auswirkt. Die Betroffenen sehen dies sehr klar, z.B.:

(21) [...] c'est là que ça commence à être compliqué au niveau de la, la coopération quoi hein, c'est ... parce que du coup on n'a pas le même cadre juridique et puis pas les mêmes moyens de [inaudible] aussi. (W1 01:08:48)

Diese Konstellation fassen Barner-Rasmussen et al. (2014, p. 887) wie folgt zusammen:

Most real MNCs [multinational corporations; die Verf.] are not coherent and integrated global operations, but rather collections of units embedded in different local environments, with different and sometimes highly divergent goals and practices [...]. The interaction challenges resulting from this dispersion are compounded by functional, geographical, temporal, cultural, and linguistic barriers [...].

In diesen lokalen Umgebungen ist der primäre Identifikationsbezug tendenziell in Richtung der jeweiligen nationalen Ebene stark ausgeprägt. Umso wichtiger ist hier die Rolle von „boundary spanners“, als „[...] individuals who are perceived by other members of both their own in-group and/or relevant out-groups to engage in and facilitate significant interactions between the two groups [...]“ (Barner-Rasmussen et al., 2014, p. 887). In vielen Interviews wird auf Personen verwiesen, die aufgrund ihrer Sprachkompetenzen diese Verbindungsfunktion übernehmen können bzw. konnten, wie etwa Dialektsprecher (vgl. oben Beispiele 5 und 6). Auch in Beispiel (7) ist der positive Effekt erfolgreichen *boundary spannings* erkennbar.

Demgegenüber sind in grenzüberschreitenden Einheiten wie beispielsweise den gemeinsamen Zentren die Verbindungen gewissermaßen institutionalisiert. Damit eröffnen diese Einheiten in ihrer Gesamtheit einen Raum, in dem die beteiligten Einzelpersonen aufgrund ihrer sprachlich-interkulturellen Kompetenzprofile systematisch als *boundary spanners* agieren.

(22) [...] que on a... cassé les barrières culturelles, tout le monde a fait preuve d'ouverture d'esprit aussi, pour pouvoir euh... découvrir... les habitudes des autres, et pis euh... s'en imprégner, et c'est ce qui fait qu'en fait ça... ça renforce cette unité. (M2 00:46:10)

Eine enge Verbindung der Personen zum grenznahen Tätigkeitsort ist aufgrund der – strukturell bedingten – Mobilität der Gendarmen in ganz Frankreich in den nationalen Einheiten in der Regel nicht gegeben. Anders ist es in den grenzüberschreitend organisierten Einheiten, für die sich die Gendarmen gezielt bewerben. Man kann hier also durchaus von unterschiedlichen

Identitäten sprechen: nationalen Identitäten, binationalen Identitäten (s.o. die Zitate aus dem Centre de formation franco-allemande) sowie grenzüberschreitenden Identitäten.

Auch, wenn der vorliegende Beitrag nur einen ersten Einblick liefern konnte, dürften die mit dem Forschungsfeld verbundenen Besonderheiten und Herausforderungen, die sich bei der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit auf sprachlicher Ebene stellen, deutlich geworden sein. In zwei ausführlichen Rückmeldesitzungen (Juli 2022 und April 2024) in Saarbrücken und Metz wurde unserem Gesprächspartner als dem Verantwortlichen in der französischen Gendarmerie Nationale in Grand Est darüber berichtet. Dabei wurde die strategische Bedeutung der Sprachenfrage in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit hervorgehoben.

Angesichts der zentralen Rolle der *boundary spanners* stellt sich die Frage, wie diese Rolle systematisiert werden kann. Hier könnte das Konzept des Arbeitsplatzes als Ort des Sprachenlernens (in Anlehnung an Sander/Efing ed., 2021) auch für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der öffentlichen Sicherheit fruchtbar gemacht werden. Gerade angesichts der Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit klassischen Sprachlehr-/Sprachlernformaten als Weiterbildungsmaßnahmen geschildert werden (vgl. oben Bsp. 13), könnte sich eine stärker arbeitsplatzbezogene und individuellere Variante anbieten, die spezifischer auf die tatsächlichen Bedarfe ausgerichtet ist (im Hinblick sowohl auf die Anforderungen in der Kommunikation als auch motivationale Aspekte, und nicht zuletzt auch auf die zeitlichen Verfügbarkeiten). Denn bei den Akteuren und Akteurinnen vor Ort ist ja, wie die vorliegende Studie zeigt, ein deutliches Bewusstsein über die Problematik vorhanden; was fehlt, ist das Bewusstsein ‚im Gesamtsystem‘:

(23) J’vous le dis encore une fois, dans les écoles ok, y’a...de la volonté euh... on monte des stages nationaux pour aller ... faire progresser les gens dans les langues. Mais concrètement sur le terrain euh... y’a pas de formation continue, alors que l’intérêt... (R1 01:10:54)

Zugleich müssten Sprachenkenntnisse in der Nachbarsprache in Bezug auf die berufliche Laufbahn stärker valorisiert werden. Bislang steht die Sprachenausbildung nur in den initial auf grenzüberschreitend ausgerichteten Einheiten im Fokus; auf der Ebene der ‚normalen‘ alltäglichen Polizeitätigkeit in der Grenzregion sind sie kein wichtiges Thema und fließen auch nicht in die dienstliche Beurteilung ein, anders als im Fall von sportlichen Prüfungen, wie in einem Interview angemerkt wird:

(24a) Donc il faut savoir que les personnels euh... à la gendarmerie sont soumis à... à des épreuves physiques. Ils sont pas soumis à la formation des langues, mais ils sont... ils doivent se former...(R2 01:23:42)

(24b) C’est évalué tous les ans, tous les deux ans. (R1 01:24:07)

Unterricht in der Nachbarsprache, und sei er freiwillig, ist in dieser Logik nicht vorgesehen, auch freiwilliges Engagement der Einsatzkräfte hinsichtlich der Nachbarsprache wird nicht valorisiert.

Angehörige der nationalen Gendarmerie werden im Rahmen ihrer Offizierslaufbahn regelmäßig an andere Dienstorte versetzt, auch wenn sie sich als *boundary spanners* in der Grenzregion bewährt haben. Um in einer Dienststelle zu verbleiben, müssten sie auf berufliches Fortkommen verzichten, um ihre Versetzung zu vermeiden. Ihre Qualifikation wird damit nicht nur nicht valorisiert, sondern bedingt in diesem Fall sogar individuelle Nachteile. Organisationsstrukturelle Aspekte wie die routinemäßige Beförderung in Frankreich, die jeweils mit einer örtlichen Veränderung einhergeht, und die konkreten Erfordernisse am Arbeitsplatz, zu denen faktisch die Kompetenzen in der Nachbarsprache gehören, sind offenbar hier kaum in Übereinstimmung zu bringen. Die eingangs genannten Grenz-, Organisations- und Kommunikationskontexte sind in den nationalen Einheiten – wenn überhaupt – nur mit hohem Aufwand kompatibel.

Die guten Erfahrungen in den beiden gemeinsamen Zentren und den integrierten Einrichtungen (UOFA) zeigen hingegen, dass dieser Ansatz ein wesentlicher Faktor für gelingende Kommunikation in der grenzüberschreitenden Arbeit ist. Es erscheint daher naheliegend, von Anfang an auch die Ausbildung im Sicherheitsbereich grenzüberschreitend zu denken. Im November 2024 hat der saarländische Innenminister die Einrichtung eines grenzüberschreitenden Kompetenz- und Ausbildungszentrums für Sicherheitsbehörden ins Gespräch gebracht, in dem Beamtinnen und Beamte aus dem Saarland, Rheinland-Pfalz, Frankreich und Luxemburg zusammen lernen und arbeiten.⁸ Unter den damit verbundenen Aspekten wurde explizit auch „die Förderung der Mehrsprachigkeit“ genannt. Es bleibt angesichts der Ergebnisse unserer Studie zu hoffen, dass diese Initiative bald konkretisiert wird. Jenseits der Klärung der organisatorischen Dynamiken und insbesondere der Interaktionen zwischen den verschiedenen Entscheidungsebenen (national-national, national-grenzüberschreitend) ist schließlich auch eine weitere Ebene in den Blick zu nehmen, die auch in den Interviews bisweilen angesprochen wurde: die europäische. Sie bildet einerseits den Rahmen sowohl für die nationalen als auch die grenzüberschreitenden Konstellationen; andererseits hat jeder Grenzraum neben solchen, die er mit anderen Grenzräumen teilt, auch spezifische Eigenschaften. Umso wichtiger sind regelmäßiger Austausch und ein gemeinsamer Rahmen für die Gestaltung der Zusammenarbeit, der auch auf der europäischen Ebene eine gelingende Kommunikation voraussetzt.

Insgesamt wird die hohe Faktorenkomplexion der Thematik auf vielen Ebenen deutlich. Es gilt daher, die grenzüberschreitende polizeiliche Kommunikation so zu gestalten, dass dem zentralen Faktor Nachbarsprache sowohl aus der Sicht des/der einzelnen Funktionspersonen als auch der verschiedenen Organisationsstrukturen Rechnung getragen werden kann. Damit wäre eine wichtige Voraussetzung für das dauerhafte Gelingen der immer wichtiger werdenden grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Bereich der Sicherheit geschaffen.

Bibliographie

- Barner-Rasmussen, Wilhelm et al. (2014) Cultural and language skills as resources for boundary spanning within the MNC. *Journal of International Business Studies* 45, pp. 886-905.
- Berthoud, Anne-Claude; Grin, François; Lüdi, Georges (eds.) (2013) *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*. Amsterdam: Benjamins.
- Bourdieu, Pierre (2012) Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe; Scherr, Albert (eds.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer, pp. 229-242.
- Brannen, Mary Yoko; Piekkari, Rebecca; Tietze, Susanne (2014) The multifaceted role of language in international business: Unpacking the forms, functions and features of a critical challenge to MNC theory and performance. *Journal of International Business Studies* 45, pp. 495-507.
- Coray, Renata; Duchêne, Alexandre (2017) *Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt – Literaturübersicht*. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit.
- Ehlich, Konrad (1999) Der Nutzen der ‘Funktionalen Pragmatik’ für die Angewandte Linguistik. In: Becker-Mrotzek, Michael; Doppler, Christine (eds.) *Medium Sprache im Beruf. Eine Aufgabe für die Linguistik*. Tübingen: Narr, pp. 23-36.
- Grin, François; Masiero, Ilaria (2024) *Avantages du plurilinguisme en Suisse pour les individus et la société. Une synthèse / Vorteile der Schweizer Mehrsprachigkeit für Individuen und*

⁸ Siehe z.B. <https://www.lessentiel.lu/de/story/idee-aus-dem-saarland-polizeizentrum-mit-luxemburg-soll-europaeische-sicherheit-staerken-103226933>.

- Gesellschaft. Eine kurze Übersicht / Vantaggi del plurilinguismo in Svizzera per gli individui e la società: una sintesi.* Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Knapp, Karlfried et al. (eds.) (2007) *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. 2.*, überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Koch, Ulrich (2000) *Interkulturelles Polizeimanagement: personelle Aspekte der europäischen Integration im Bereich der inneren Sicherheit.* Münster u.a.: Lit.
- Lüdi, Georges (2018) Organisationen als sprachpolitische Akteure. In: Habscheid, Stephan et al. (eds.) *Handbuch Sprache in Organisationen*, Berlin/Boston: de Gruyter, pp. 246-266.
- Lüdi, Georges (2017) Identity in the Workplace in a Context of Increasing Multilingualism. In: Vine, Bernadette (ed.) *The Routledge Handbook of Language in the Workplace.* New York: Routledge, pp. 348-360.
- Lüdi, Georges (2014) Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutions of higher education. In: Grommes, Patrick; Hu, Adelheid (eds.) *Plurilingual Education. Policies – Practice – Language Development.* Amsterdam: Benjamins, pp. 113-138.
- Maguer, Azilis (2004) *Les frontières intérieures Schengen: dilemmes et stratégies de la coopération policière et douanière franco-allemande.* Freiburg i. Br.: Ed. iuscrim, Max-Planck-Inst. für Ausländisches und Internat. Strafrecht.
- Meyer, Bernd; Apfelbaum, Birgit (eds.) (2010) *Multilingualism at work. From policies to practices in public, medical and business settings.* Amsterdam: Benjamins.
- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2025) Grenzregionen als Laboratorien der Europaforschung? Einblicke in ein europäisches Projekt, verbunden mit methodischen Überlegungen zur vergleichenden Grenzraumforschung aus angewandt-linguistischer Sicht. In: Braun, Daniela et al. (ed.) *Grenzregionen als Laboratorien der Europaforschung.* Baden-Baden: Nomos, pp. 115-138.
- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2016) Unternehmenskommunikation in einem internationalen Unternehmen in der SaarLorLux-Region. Eine Fallstudie auf interdisziplinärer Grundlage. In: Hennemann, Anja; Schlaak, Claudia (eds.) *Unternehmenskommunikation und Wirtschaftsdiskurse – Herausforderungen für die romanistische Linguistik.* Heidelberg: Winter, pp. 103-121.
- Sander, Isa-Lou; Efing, Christian (eds.) (2021) *Der Betrieb als Sprachlernort*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Trépos, Jean-Yves et al. (2016) Frontières linguistiques et communautés de travail. Un bilinguisme à l'épreuve du changement industriel. *questions de communication* 29, pp. 351-374.
- Wagner, Johann (2023) *Grenzmanagement im Wandel. Transnationale Bedrohungen und Sicherheitspolitik der europäischen Staaten.* Springer, Available from: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35096-2> [Accessed 22 April 2025].
- Weissensteiner, Monika (2021) Cross-border police cooperation and 'secondary movements': on reconfigurations in enforcing differential mobility rights within the spatial-legal Schengen space. *Utrecht Law Review* 17(4), pp. 73-88.
- Winkelmann, Otto (2011) Plädoyer für eine romanistische Wirtschaftslinguistik. In: Dahmen, Wolfgang; Holtus, Günter; Kramer, Johannes; Metzeltin, Michael; Schweickard, Wolfgang and Winkelmann, Otto (eds.) *Romanistik und angewandte Linguistik. Romanistisches Kolloquium XXIII.* Tübingen: Narr, pp. 125-159.

Teil II: Fremdsprachendidaktik und/oder Künstliche Intelligenz

L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France en crises : pour une transition vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme

Eric Castagne

Abstracts

Es ist allgemein bekannt, dass der französische Staat ein konfliktreiches Verhältnis zur individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit hat. Erst in jüngster Zeit, ab Mitte des 20. Jahrhunderts, hat Frankreich begonnen, die sprachliche Vielfalt zu berücksichtigen, vor allem aus wirtschaftlichen, politischen und strategischen Gründen. Mit Ausnahme einiger Grenzregionen, die in jüngster Zeit von spezifischen Maßnahmen zur Bildung oder Förderung einer regionalen oder grenzüberschreitenden Sprache profitiert haben, kämpft die Mehrsprachigkeit jedoch darum, ihren Platz in Frankreich zu finden. Einige Sprachen, die das Ergebnis mehrfacher Einwanderung sind, seien es Ausgangssprachen oder Sprachen des kulturellen Erbes, werden ignoriert oder abgewertet; andere erhalten trotz ihres internationalen Status im Vergleich zur englischen Sprache nur wenig Anerkennung oder Unterstützung. Der Fall der deutschen Fremdsprache in Frankreich ist ein prototypisches Beispiel. Trotz der wichtigen Führungsrolle des deutsch-französischen Paares in der Europäischen Union, der beruflichen Perspektiven und vieler anderer wirtschaftlicher und sozialer Stärken und Möglichkeiten wird die deutsche Sprache immer weniger institutionell gefördert und immer weniger studiert, auch in der Région Grand Est (wenn nicht sogar in den Grenzgebieten Elsass und Lothringen). Nachdem der Stand des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache in Frankreich außerhalb der Grenzgebiete skizziert und mit den Grundsätzen der Sprachbildungspolitik in Frankreich in Beziehung gesetzt wurde, wird das Ziel dieses Beitrags darin bestehen, nicht eine Erneuerung, sondern einen Übergang des Fremdsprachenunterrichts hin zu einer ergonomischen Erziehung zur Mehrsprachigkeit vorzuschlagen.

It's well known that the French State has a conflictual relationship with multilingualism, and plurilingualism. It was only very recently, from the middle of the 20th century, that France began to take linguistic plurality into consideration, mainly for economic, political and strategic reasons. However, with the exception of certain border regions, which have recently benefited from specific measures to educate or promote a regional or cross-border language, plurilingualism is struggling to find its place in France. Some languages, resulting from multiple immigrations, whether source languages or heritage languages, are ignored or devalued; others, despite their international status, receive little recognition or support compared to English language. The case of the German foreign language in France is a prototypical example. Despite the major leadership role played by the Franco-German couple within the European Union, the

Castagne, Eric: L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France en crises : pour une transition vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 79-100. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1082>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

professional prospects, and many other economic and social strengths and opportunities, the German language is less and less institutionally supported and less and less studied, including in the Région Grand Est (if not in the border areas of Alsace and Lorraine). After outlining the state of German as a foreign language teaching in France outside the border areas, and correlating it with the principles of language education policy in France, the aim of this paper will be to propose, not a renewal, but a transition of foreign language teaching towards an ergonomic education in plurilingualism.

Mots clés

Politique linguistique, plurilinguisme, crises, transition, synergie, stratégie.

Biographie

Eric Castagne est professeur en sciences du langage à l'Université de Reims Champagne-Ardenne où il dirige depuis 2001 le programme interdisciplinaire *InterCompréhension Européenne*. Il étudie les aspects théoriques du plurilinguisme et propose des développements appliqués dans le domaine des langues romanes et germaniques. Il est co-fondateur et membre du comité de rédaction de la revue électronique internationale *Sudlangues* depuis 2002 et directeur de la collection *ICE* aux EPURE depuis 2005. Il a été coordinateur du programme Socrates *Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne* et responsable de l'axe *Intercompréhension* dans le consortium européen *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe (MIME)*. Il a siégé pendant 20 ans au Conseil Académique de l'Université de Reims Champagne-Ardenne et siège depuis 2024 au Conseil National des Universités.

La monarchie d'Ancien Régime n'a jamais eu réellement de politique linguistique. Les patois étaient répandus sur l'ensemble du territoire : la France était multilingue. Mais en réaction à la pluralité patoisante, symbolique de la royauté, les jacobins ont choisi d'imposer le monolinguisme francophone (de Certeau, Julia, Revel, 1975) : la loi du 2 thermidor an II (20 juillet 1794) indiquait que tout acte public devrait être rédigé en français. Les lois Ferry de 1881 et 1882 ont poursuivi cette politique en rendant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, mais en interdisant l'usage des langues vernaculaires à l'école. Les objectifs initiaux ont été atteints à la fin de la première guerre mondiale dans les villes et de la seconde guerre mondiale dans les campagnes : la France est alors monolingue, du moins en théorie. Plus tard, la France refusera d'appliquer en droit national la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires élaborée par le Conseil de l'Europe en 1992 pour des raisons institutionnelles puisque cette charte va à l'encontre de l'article 2 de la Constitution française qui établit le français comme (seule) langue de la République. La seule concession à cette monopolisation linguistique trouve place dans la proposition parlementaire du 22 mai 2008 pour introduire dans l'article 1 de la Constitution la mention que *les langues régionales font partie de l'héritage culturel de la France*. Pour un panorama plus complet, je renvoie à J.-Harguindeguy et Cole (2009) qui proposent un historique de « la politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales ».

Quant à l'enseignement scolaire des langues étrangères en France, il est né avec l'Ordonnance de H. de Vatimesnil du 26 mars 1829 qui réunit les mesures relatives à « l'administration supérieure de l'instruction publique, les facultés de droit, les facultés de médecine, les écoles secondaires de médecine, les collèges royaux et communaux, les

institutions et pensions et les écoles primaires protestantes » (Savoie, 2000, 209) et qui fait adopter l'autorisation des cours spéciaux dans les établissements particuliers (Belhoste et al., 1995, 127-128). Très concrètement, Vatimesnil, qui a été nommé ministre de l'Instruction publique un an plus tôt, convainc le roi de réformer le plan d'études, dont l'enseignement des langues vivantes modernes, pour l'adapter à des objectifs professionnels plus opérationnels que dans le cursus des études classiques :

Le plan d'études des diverses maisons d'éducation a le défaut d'être trop uniforme. Il convient aux jeunes gens qui se destinent aux professions dont l'instruction classique forme la base naturelle ; il n'est nullement approprié aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières. Déjà, dans quelques collèges royaux, on a remédié avec succès à cet inconvénient, en établissant des sections particulières d'élèves qui étudient d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc.

Mais la constitution de la didactique des langues étrangères vivantes débutera bien plus tard. Puren (1989, 9-12) identifie plusieurs motivations pour son développement à la fin du XIXe siècle. La première motivation est économique avec l'avènement de la mondialisation propulsée par la révolution industrielle. La deuxième est pédagogique en réaction contre l'enseignement classique des langues dites mortes. La troisième est politique et idéologique avec la volonté de changer l'homme en citoyen de la République démocratique pour changer la société en société laïque et libérale. La quatrième et dernière est nationale et stratégique en préconisant, après la défaite de la guerre franco-prussienne en 1870, une modernisation de l'enseignement sur le modèle allemand passant par l'enseignement des langues vivantes et de la société française en s'ouvrant aux échanges internationaux de tous ordres.

Ceci étant dit, l'Instruction Publique avant 1932 et l'Éducation Nationale depuis 1932 ont pris en compte très tardivement la pluralité dans l'enseignement des langues. Hormis les régions frontalières de l'Alsace et de la Lorraine qui bénéficient d'aménagements spécifiques liées à une plaie historique, l'Éducation Nationale a été amenée progressivement, après la Seconde Guerre Mondiale et durant la Guerre Froide, à s'intéresser à des réalités économiques et sociales de plus en plus multilingues. L'objet de cette communication sera d'exposer un état de l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France hors zones frontalières, puis d'examiner les principes directeurs de la politique éducative des langues en France, avant d'envisager une transition de l'enseignement des langues étrangères vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme et de conclure par quelques réflexions et propositions.

1 L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France : un enseignement en crises

L'enseignement de l'allemand langue étrangère en France souffre depuis quelques années de crises multidimensionnelles (politique, éducative, cognitive, émotionnelle voire démocratique) symptomatiques et révélatrices de l'état général de l'éducation nationale en France.

1.1 De la crise éducative

Les discours politiques prônant l'amitié franco-allemande et les actes que nous pouvons observer ne sont manifestement pas en phase. Plus précisément dans le domaine de l'éducation nationale, ils semblent en totale contradiction. Pour étayer notre évaluation, prenons l'exemple

de la question écrite de Madame Delphine Lingemann, députée MoDem (c'est-à-dire provenant du parti 'Mouvement Démocrate' participant à la majorité présidentielle), posée le 4 octobre 2022 à monsieur Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, qui lui répond le 15 novembre 2022 (<https://questions.assemblee-nationale.fr/q16/16-1782QE.htm>). La question est présentée ci-dessous de manière légèrement abrégée :

La relation franco-allemande s'inscrit dans une histoire riche dont la signature du traité de l'Élysée le 22 janvier 1963 par le général de Gaulle et le chancelier Adenauer constitue un événement fondateur. Ce traité de réconciliation et de coopération entre la France et l'Allemagne, qui a scellé l'amitié franco-allemande, prévoyait une coopération renforcée entre la France et l'Allemagne, notamment en matière d'éducation. La célébration l'année prochaine du 60e anniversaire du traité de l'Élysée constitue l'occasion d'évoquer l'importance majeure de l'apprentissage de la langue allemande. En effet, de nombreuses classes de germanistes ferment faute de professeurs ou d'élèves davantage séduits par l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol. La rentrée 2022-2023 s'annonce particulièrement compliquée : 72 % des postes n'ont pas été pourvus en septembre 2022. D'après les chiffres du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, on compte aujourd'hui environ 6 500 professeurs d'allemand en France contre plus de 10 000 en 2006. [...] En 2018, d'après les données issues du moteur de recherche Indeed, spécialisé dans la recherche d'emploi, on dénombre environ 4 000 offres contenant le mot-clé « allemand » dans les annonces. Une compétence deux fois plus demandée que l'espagnol. Au regard de ces éléments, il est nécessaire d'encourager l'apprentissage de la langue allemande. Elle l'interroge sur les mesures envisagées pour renforcer la pratique de l'allemand sur l'ensemble du territoire et à tous les niveaux de la scolarité afin de pérenniser son apprentissage.

La réponse, présentée de manière abrégée également, est édifiante :

L'enseignement de l'allemand en France constitue une priorité du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse dans le cadre de la politique de développement de l'enseignement des langues vivantes. Depuis la signature du Traité de l'Élysée le 22 janvier 1963, l'action en faveur de la langue du partenaire s'inscrit de manière continue dans la coopération éducative franco-allemande. Le 22 janvier 2019, à Aix-la-Chapelle, un nouveau Traité a été signé qui prévoit en son article 10 que les deux États « adoptent des stratégies visant à accroître le nombre d'élèves apprenant la langue du partenaire ». Pour remédier à la baisse des effectifs d'élèves apprenant l'allemand, un ensemble de dispositifs éducatifs spécifiques et de conventions partenariales viennent compléter les enseignements de droit commun. Les écoles maternelles franco-allemandes Élysée connaissent une forte dynamique. À la rentrée 2022, 275 écoles maternelles françaises offrent un enseignement en français et en allemand dès les premières années de scolarisation. En élémentaire, les écoles bilingues concernent majoritairement l'allemand (183 330 élèves à la rentrée scolaire 2021). Au collège, environ 80 000 élèves sont inscrits dans un dispositif bilangue. Les sections binationales Abibac poursuivent leur dynamique avec l'ouverture de trois nouvelles sections à la rentrée scolaire 2021 et une ouverture à la rentrée scolaire 2022, ce qui porte leur nombre à 92. [...] La question de l'attractivité est également au cœur de la réflexion en matière de formation initiale, notamment par le levier de la mobilité et le développement de formations franco-allemandes (via les INSPE [Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation]) et européennes (via Erasmus+) pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement. À ce titre, la redynamisation du programme des assistants de langue allemande est également une piste d'amélioration majeure dans la mesure où parmi les assistants se trouve souvent une partie du futur vivier d'enseignants d'allemand. [...] Plusieurs pistes de réflexion sont à l'étude, notamment : le renforcement et la

valorisation de la mobilité vers l'Allemagne et les mobilités entrantes ; une coopération plus étroite avec les collectivités territoriales ; l'encouragement au choix du métier de professeur d'allemand ; le renforcement des diplômés franco-allemands ; le pilotage de la carte académique des langues en prenant davantage en compte la place de l'allemand ; la mise en place d'outils d'excellence franco-allemands pour l'enseignement et la formation professionnels, en référence à l'article 10 du Traité d'Aix-la-Chapelle.

La réponse du ministère est une suite de chiffres non contextualisés et de promesses qui n'engagent que ceux qui y croient. Très brièvement, malgré l'absence de données précises mises à jour, la France compterait 14 148 écoles maternelles contre « 275 écoles maternelles françaises [qui] offrent un enseignement en français et en allemand », soit 1,94 %. On compterait 4 054 300 élèves en écoles élémentaires, mais seulement 183 330 élèves en écoles bilingues, soit 4,52 %. On compterait 80 000 inscrits en classe bilangue, filière supprimée dans le public lors de la réforme du collège menée en 2015 par un gouvernement pas si éloignée politiquement que l'actuel, justifiée en personne par la ministre de l'époque avec le but de « supprimer l'élitisme dans le système éducatif français », instituée par un décret pour abrégier le débat parlementaire, et condamnée par une majorité de Français (<https://www.lesechos.fr/2015/05/college-plus-de-six-francais-sur-dix-opposes-a-la-reforme-264781>) et par l'ensemble des experts quelle que soit leur discipline (des pédagogues comme Philippe Meirieu, des philosophes comme Michel Serres ou Pascal Bruckner, des psychiatres comme Boris Cyrulnik, des historiens comme Jean Baubérot et des académiciens comme Jean d'Ormesson. A côté de ces chiffres avancés et des pourcentages absents opposés par le ministère, il serait honnête de préciser la localisation des écoles et filières franco-allemandes, qui, à ne pas en douter, se situent préférentiellement dans les zones frontalières et peu sur l'ensemble du pays. La réponse comporte de nombreux mots vides dignes d'une langue de bois pauvre et redondante quel que soit le secteur concerné : « redynamisation », « piste d'amélioration », « pistes de réflexion », « renforcement », « valorisation », « coopération plus étroite », « encouragement », etc. Face à cette imprécision vaporeuse provenant directement du ministère, on peut opposer quelques éléments factuels, clairs et explicites fournis pour la majorité par l'Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France (désormais ADEAF : <https://adeaf.net/>). A partir d'une entrevue de Katrin Goldmann, la vice-présidente de cette association, menée par la chaîne de télévision française d'information en continu BFMTV (https://www.bfmtv.com/societe/education/la-situation-est-grave-l-allemand-en-voie-de-disparition-dans-les-ecoles-francaises_AN-202211070005.html), la situation globale de l'enseignement de l'allemand en France est sinistrée :

1) Depuis le début des années 2000, on a observé une réduction drastique des heures d'enseignement de l'allemand et la fermeture ou de non-ouverture de classes dans les collèges et lycées publics en France. Le nombre d'enseignants d'allemand est passé de 10.189 professeurs en 2006 à 5801 en 2021. Il s'agit là du résultat, non pas d'une désaffectation pour la langue allemande, mais de la réforme du collège appliquée en 2015 dont l'un des objectifs étaient d'abolir dans les établissements publics (mais pas dans le privé) les classes bilangues et européennes, alors qu'elles permettaient pourtant à des élèves de commencer une deuxième langue (dont l'allemand) dès la classe de 6^{ème}. Cette décision a été de l'avis de tous les experts une erreur fondamentale :

« C'est cette réforme qui a tout fait basculer et qui a fortement touché les langues. Elle était présentée comme un progrès. Ça n'a pas été le cas. Ça a tout désorganisé », fulmine encore Thérèse Clerc, ancienne présidente de l'ADEAF et enseignante d'allemand.

Les classes bilangues et européennes seront finalement rétablies en partie en 2017 par le ministre de l'Éducation nationale suivant, mais sans retrouver au moins les effectifs antérieurs.

2) Les résultats du concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (désormais Capes) d'allemand, concours national de recrutement des professeurs d'allemand, sont en chute libre malgré « un contexte généralisé de pénurie de professeurs ». En 2022, 72% de postes n'ont pas pu être pourvus :

« Cela fait des années que nous voyons une évolution allant vers le bas se dessiner », soupire Ulrike Zahn, la présidente de l'Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France (ADEAF). « Mais malgré cela, le choc a été important. »

3) les enseignants d'allemand exercent particulièrement dans de mauvaises conditions. Compte tenu de la fermeture de classes et du problème de recrutement, un professeur d'allemand a donc désormais sous sa responsabilité deux fois plus d'élèves qu'il y a 15 ans et il est affecté sur plusieurs établissements. Katrin Goldmann, la vice-présidente de l'ADEAF a signalé comme exemple représentatif de la situation « le cas d'une professeure agrégée *qui devait travailler sur quatre établissements en même temps*, sans compter qu'en plus des cours, *un enseignant d'allemand doit aller dans des classes de primaire pour promouvoir sa langue, organiser des voyages scolaires et des échanges* pour espérer avoir des élèves au collège. »

4) Les élèves du primaire et du secondaire choisissent de moins en moins l'allemand : ils sont passés de 22,9% en 1995 (soit presque un sur quatre) à 14,7% en 2021 (soit un sur sept) pendant que l'espagnol a plus que doublé en passant de 28,9% à 58,3%.

Nous pensons que la crise qui atteint l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France est factuelle, profonde et presque désespérante. Elle mérite une gestion plus consciencieuse, plus équitable et moins économique de la part des gouvernements français successifs, du moins à la hauteur de la valeur du couple franco-allemand auquel semblent attachés nos décideurs et qu'ils savent réactiver quand cela est de leur intérêt. Dans les contextes géo-politique et économique actuels qui placent l'Europe, à commencer par la France et l'Allemagne, dans une position inconfortable entre la position encore dominante des États Unis et la montée en puissance de trois pays du BRICS, la Russie, de la Chine et l'Inde, un encouragement pour ne pas dire une exhortation favorable de l'État français à l'apprentissage de la langue allemande au moins au niveau de la promotion de la langue anglaise serait souhaitable. Nous formulons même le vœux que, comme symbole de cet engagement qui irait au-delà de simples paroles, tout Président et tout Premier Ministre de la République Française sachent s'exprimer ou au moins comprennent la langue allemande avant l'élection du premier et la nomination du second.

1.2 À la crise cognitive et émotionnelle

La crise de nature éducative est à l'origine d'une double crise cognitive : d'un côté, de la part des enseignants, de l'autre, de la part des apprenants.

Les enseignants en général sombrent de plus en plus dans la confusion, l'épuisement, voire l'affaiblissement sous la pression de réformes se succédant à un rythme infernal, souvent caractérisées par des injonctions paradoxales, mises en œuvre au pas de charge, et ôtant toute autorité et liberté pédagogiques contrairement au discours ambiant.

En 14 années, les enseignants d'allemand ont dû affronter trois réformes du Capes d'allemand, une quatrième est en cours à l'heure où nous écrivons ces lignes et devrait voir le jour en 2025-2026 si elle est poursuivie, avec notamment un concours déplacé en fin de Licence 3 au lieu de Master 2, c'est-à-dire anticipé de deux années.

Ceci rend tout de même difficile le maintien d'une ligne claire concernant l'enseignement des langues vivantes et de l'allemand dans le pays. Cette anticipation pose question aussi sur le niveau de connaissance et de compétences des futurs enseignants d'autant plus que la raison qui avait été avancée il y a quelques années pour le mettre en fin de M2 était un approfondissement des connaissances et des compétences.

À ceci, il faut ajouter la question des effectifs généraux toujours croissants contrairement aux affirmations du ministère. Par exemple, si on se fie aux chiffres publiés par le ministère (<https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>), on obtient le tableau suivant :

Premier degré public et privé

22,4 élèves par classe, nombre moyen d'élèves en pré-élémentaire

21,6 élèves par classe, nombre moyen d'élèves en élémentaire

Second degré public et privé

25,9 élèves par classe, nombre moyen d'élèves dans les formations en collège (hors Segpa à savoir hors Sections d'enseignement général et professionnel adapté, à savoir les sections qui accueillent des collégiens présentant des difficultés scolaires graves et persistantes)

17,9 élèves par classe, nombre moyen d'élèves dans les formations professionnelles au lycée

30,3 élèves par classe, nombre moyen d'élèves dans les formations générales et technologiques au lycée

Il faut prendre en compte l'effet lisseur de la moyenne : dans certains établissements, on sera plutôt à -5 (dans les zones privilégiées) et dans d'autres on sera plutôt à +5 (dans les zones non privilégiées). Si on prend en compte ces moyennes et qu'on fait un calcul rapide de l'indicateur d'encadrement dit coefficient H/E (où **H** correspondrait à une heure d'enseignement assurée devant élèves et **E** serait le nombre d'élèves en classe entière), voici l'attention moyenne par élève et par heure que peut apporter potentiellement un enseignant :

Premier degré public et privé

2,67mn par élève et par heure en pré-élémentaire

2,77mn par élève et par heure en élémentaire

Second degré public et privé

2,30mn par élève et par heure dans les formations en collège (hors Segpa)

3,33mn par élève et par heure dans les formations professionnelles au lycée

1,98mn par élève et par heure dans les formations générales et technologiques au lycée

La réduction progressive de l'attention potentielle portée aux apprenants par les enseignants impacte directement l'exercice professionnel de l'enseignant et la sécurisation des apprenants :

Nous avons en France de bons enseignants, motivés, bien formés et désireux de bien faire leur métier. Mais peu ont conscience de l'impact affectif qu'ils ont sur les enfants. Certains instituteurs, professeurs de collège et de lycées, vont rassurer et reconforter les enfants par leur façon d'être, leur manière de parler, leur attention à reprendre autrement une explication mal comprise [...] Un encouragement, une appréciation de

leur part qui seraient perçus comme des banalités par des adultes, auront chez un gamin en recherche de sécurisation, une valeur inestimable. Ce sera un événement émotionnel fort qui participera à structurer sa personnalité. D'ailleurs, lorsqu'on évoque avec des étudiants leurs motivations à suivre telle ou telle filière du Supérieur, il y a presque toujours le souvenir d'un enseignant en particulier. (Boris Cyrulnik, extrait d'un article d'Olivier VAN CAEMERBEKE dans VNI Vounousils l'e-mag de l'éducation : https://pia.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_3351139/en/entretien-avec-boris-cyrulnik-peu-d-enseignants-ont-conscience-de-leur-impact-affectif-sur-les-enfants)

2 Politique éducative des langues étrangères en France

2.1 Une approche essentiellement étanche des langues

L'Éducation nationale préconise, quels que soient les époques, les approches et le niveau, d'aborder une seule langue à la fois (dans une classe d'anglais, on fait de l'anglais ; dans une classe d'allemand, on fait de l'allemand ; dans une classe d'espagnol, on fait de l'espagnol) y compris dans les 6^e bilangues (où, sauf initiative personnelle de l'enseignant ou expérience scientifique menée ponctuellement avec l'accord du chef d'établissement et des parents, les approches contrastives sont inexistantes) ou les sections internationales (où, sauf exception, certaines disciplines non linguistiques (désormais DNL) sont enseignées dans une seule langue étrangère).

Un programme Lingua, intitulé *Evlang*, inspiré par Hawkins (1984), soutenu par la commission européenne entre 1997 et 2001 et réunissant cinq partenaires (Autriche, Espagne, Italie, France, Suisse), a eu pour finalité l'*Éveil aux langues*, c'est-à-dire de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (Candelier dir. 2003) :

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions générales :

A) le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;

B) le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) ;

C) le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Il aura fallu attendre une quinzaine d'années pour voir la mise en œuvre d'un « éveil à la diversité linguistique » à l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 - BO spécial n°2 du 26 mars 2015) :

Éveil à la diversité linguistique

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils

prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

Si « éveil à la diversité linguistique » n'est pas « éveil aux langues », on ne peut que se réjouir de voir une forme de plurilinguisme émerger sous forme multidimensionnelle à l'école maternelle, qui doit être « un espace ouvert à la pluralité des langues et des cultures » (Cavalli et al., 2009, 5).

La diversité sur le papier est massive puisque des supports sont produits dans plus de cinquante langues dont l'allemand et l'alsacien. Mais dans les faits, l'Education nationale n'octroie pas les moyens nécessaires à cet éveil, même si des supports pédagogiques sont disponibles : la diversité est relative, biaisée par une présence systématique de l'anglais et, en fonction des disponibilités locales, ponctuée par quelques autres langues.

Malgré cette avancée, on observe des résistances institutionnelles d'origine idéologique à un plurilinguisme perméable qui maintiennent l'étanchéité de l'enseignement des langues aux niveaux supérieurs hormis les cas particuliers signalés au début de ce paragraphe.

2.2 Une approche cumulative du plurilinguisme

En France, la politique éducative des langues porte bien son nom : il s'agit d'une politique éducative des langues et non du plurilinguisme : pendant très longtemps, la pluralité n'existait pas dans l'enseignement des langues et ce n'est que récemment, sous l'impulsion de l'Union européenne et de l'Unesco qu'elle a été amenée à prendre en compte la diversité linguistique, ce qui n'est pas encore le plurilinguisme.

Pour rappel, la Commission européenne organise *2001 Année européenne des langues*, puis *2008 Année européenne du dialogue interculturel (AEDI)*. L'Unesco proclame l'année 2008 *Année internationale des langues*. Monsieur Koïchiro Matsuura, directeur de l'Unesco, déclare le 5 novembre 2007 dans un discours intitulé « Les langues, ça compte » :

Les langues sont en effet essentielles pour l'identité des groupes et des individus, et pour leur coexistence pacifique. [...] (p.1)

Notre objectif commun est de faire reconnaître, au niveau national, régional et international, l'importance de la diversité linguistique et du multilinguisme dans les systèmes éducatifs, administratifs et juridiques, dans les expressions culturelles, ainsi que dans les médias, le cyberspace et les échanges commerciaux. (p.3)

Nous ne pouvons que regretter la polysémie de ces formulations, sujettes à de multiples interprétations selon les représentations de chaque culture, de chaque génération et de chaque sexe. En particulier, nous pouvons nous interroger sur le concept même de « diversité linguistique », qui risque de promouvoir une organisation élémentaire de type tribal ou clanique qui renforcerait indépendamment chaque langue sans les échanges enrichissants et sans la compréhension mutuelle nécessaires.

Quoi qu'il en soit, on constate que la France a un rapport conflictuel avec le plurilinguisme quand on observe les principes directeurs de sa politique éducative des langues.

Conséquence directe ou indirecte de l'approche étanche des langues, lorsque l'Éducation nationale s'occupe de l'enseignement des langues étrangères, quel que soit le niveau hiérarchique, du ministre au formateur, elle a une représentation cumulative de tous les processus en jeu, qui voit s'additionner les langues (LA + LB + LC + ...), année après année, avec des procédures reproductibles d'une langue à l'autre, sans prise en compte des situations et des profils divers (Huver et Macaire, 2021, 3) :

En effet, l'institution scolaire [française] a progressivement été amenée à prendre en compte des réalités sociales de plus en plus multilingues. Elle ne devrait pas faire l'économie d'une véritable prise en compte de la pluralité dans l'enseignement des langues. Actuellement, lorsque l'école s'occupe de plurilinguisme, elle le gère tendanciellement :

- en termes de chronogramme anticipateur par des apprentissages précoces, placés au plus tôt dans la scolarité, servant surtout l'anglais ;
- en termes de projecteur placé sur les différences, avec des recommandations ou préconisations, pour la prise en compte des élèves à besoins particuliers par exemple ;
- en relation avec la langue de scolarité, au centre des préoccupations de l'école, condition de la réussite scolaire, mettant alors le focus sur les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison ;
- en termes cumulatifs, où les langues s'ajoutent pour former des polyglottes plutôt que des plurilingues (LA, LB, LC...) ;
- en termes de ressources, voire d'outils « copiables-collables » reproductibles d'une situation à une autre.

Les choix se font de manière pragmatique, surtout organisationnelle, et selon des conceptions idéologiques à notre sens difficilement compatibles avec la notion même.

Il s'agit là de « conceptions idéologiques [...] difficilement compatibles » (Huver et Macaire, 2021, 3) avec les notions mêmes de plurilinguisme et d'interculturalité.

2.3 Un plurilinguisme limité en réalité à un bilinguisme « anglicisé »

Avec l'avènement de la mondialisation d'un monde profondément multilingue et de la construction de l'Union européenne, on a promu un monde ouvert et multilingue où la mobilité des travailleurs et des marchandises serait un vecteur de croissance et de liberté et où le pluriculturalisme et le plurilinguisme seraient la norme. Dans ce contexte, l'Éducation nationale s'est fixée plusieurs missions dont celle d'« amener chaque futur citoyen, à l'issue de son parcours de formation initiale, à la maîtrise, à un niveau de compétence égale, de deux langues étrangères en plus de sa langue maternelle » (rapport de la commission Valade fait par Legendre, 2003-2004, 62-63).

Or il s'est avéré que, dans le monde globalisé qui a été échafaudé, les stratégies de communication internationale ont été réduites à l'usage idéologique du tout anglais ou super lingua franca au point que le multilinguisme devient peu à peu un écosystème en danger (Calvet, 1999 ; Hagège, 2000). D'après Maurer (2011), la promotion sous fausse bannière du plurilinguisme et des relations interculturelles (par exemple dans le cadre de l'UE) détournerait l'attention des questions fondamentales (à savoir « quelles valeurs promouvoir ? », « De quoi est fait l'humanisme européen ? », « Quelle est la relation entre diversité et tentation universaliste ? », « comment se lient langues et sentiments identitaires ? », etc.) et servirait la cause d'un mouvement idéologique dont l'objectif serait le remplacement progressif des langues nationales par un monolinguisme mondialisé :

aucun régime politique n'a sans doute affirmé avec autant de force que l'Europe l'importance du plurilinguisme de ses citoyens... d'un autre côté, si les programmes de l'éducation plurilingue se réalisent, jamais peut-être on n'aura si peu enseigné les langues elles-mêmes. (Maurer, 2011, 149).

Quant au Cadre européen commun de référence pour les langues ou CECRL (Conseil de l'Europe 2001, 2018), il n'a fait que renforcer ce mouvement idéologique. Maurer (2011, 1) va jusqu'à écrire :

il ne s'agit plus en réalité d'enseigner les langues, mais de construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen. L'examen des compétences visées, des dispositifs

de formation des enseignants, des curriculums montre que les aspects linguistiques sont considérablement minorés. Dans le même temps, le rôle de l'institution scolaire dans l'enseignement des langues et la professionnalité d'enseignant de langue sont profondément remis en question. Ces mutations très profondes s'opèrent pourtant sans bruit: c'est que le plurilinguisme fonctionne comme nouvelle idéologie dominante, se présentant comme un horizon désormais indépassable.

Le niveau B2 en LVA (acronyme actuel pour référer à la première langue vivante étudiée) visé il y a deux décennies au Baccalauréat (c'est-à-dire à l'entrée de l'université) correspond aux utilisateurs indépendants de la langue, capables de comprendre de manière aisée le contenu essentiel de textes complexes dans une langue donnée. C'est un niveau avancé qui n'est atteint que par très peu d'élèves, y compris les élèves qui ont choisi la LVA en tant que spécialité. Si l'on fait une analogie dans une autre discipline, l'objectif fixé de niveau B2 en LVA serait comparable en mathématiques à celui d'un diplômé en Master : demande-t-on à un élève en Terminale ayant choisi la spécialité de mathématiques d'avoir un niveau Master dans cette discipline ? Le résultat est que, récemment, le niveau visé au Baccalauréat a été réaligné, sans obligation de résultat, en B2 pour LVA et B1 pour LVB (ou langue vivante 2).

Quant aux sections internationales, qui existent en France en 18 langues (allemand, américain, anglais, arabe, australien, brésilien, chinois, coréen, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois), qui étaient destinées à l'origine à accueillir et à intégrer des élèves étrangers dans le système scolaire français, et qui permettent aussi à quelques élèves non étrangers privilégiés de pratiquer une langue étrangère de manière approfondie, elles servent d'alibi au sein d'un système profondément monolingue mondialisé et rigide.

En réalité, nombreux sont les chercheurs (Maurer, 2011 ; Blanchet, 2016 ; Frath, 2017 pour ne citer qu'eux) qui redoutent que le Conseil de l'Europe, sous couvert de promotion de l'« éducation plurilingue et interculturelle », instrumentalise l'enseignement-apprentissage des langues au service exclusif d'une forme d'élitisme dont les conséquences seraient de créer une forme d'apartheid linguistique au sein de l'UE qui diviserait d'une part une petite caste privilégiée de parfaits bilingues ou plurilingues anglophones dont le plurilinguisme valorisé offrirait de grands avantages professionnels et financiers et d'autre part une masse de non plurilingues ou de plurilingues imparfaits dont le monolingue ou un plurilinguisme non valorisé lesterait leur vie professionnelle et quotidienne.

2.4 Un « bilinguisme » obstinément anglicisé

En réalité, si la France a adopté dans son discours le refrain européen, voire européeniste, de la promotion de l'« éducation plurilingue et interculturelle », l'apprentissage des langues devient secondaire dans les parcours proposés aux élèves derrière par exemple le sport (minimum 30mn par jour) ou le théâtre en fonction du gouvernement en place et du ministre de l'Éducation Nationale.

Seul l'apprentissage de l'anglais LVA (3h par semaine, soit autant que le sport) a toute la haute considération des instances académiques :

- sauf exception, son initiation est la seule proposée dans les écoles élémentaires ;
- l'apprentissage de deux langues vivantes, dont l'anglais, peut commencer **dès la classe de sixième (11 ans) dans le cadre des classes bilangues**.
- la carte des langues supprime peu à peu l'enseignement de l'allemand en LVA pour le reléguer au mieux en LVB (2,5h par semaine, soit moins que le sport) et ainsi le mettre en concurrence avec notamment l'espagnol.

- Quant aux LVB dont le nombre s'est fortement réduit, elles sont véritablement secondaires et ne peuvent pas être choisies en spécialités : seul l' « anglais monde contemporain » peut être choisi.
- les classes bilangues anglais-allemand, créées en 2005 (fermées momentanément en 2016 dans le public sur décision de la ministre de l'éducation Nationale, mais restées plus ou moins préservées dans l'enseignement privé et rétablies en 2017), visent dès la sixième (au lieu de la cinquième pour les autres élèves) l'apprentissage de deux langues vivantes dont l'une est nécessairement l'anglais. Seulement 11,5 % des élèves de sixième bénéficient en 2022 (15 % en 2018) de ce cursus, ce qui favorise une fois de plus le monolinguisme anglophone international.

L'ADEAF signalait au début de 2024 que le nombre des élèves germanistes était en baisse nette depuis 30 ans : alors que 600.000 élèves choisissaient l'allemand comme LVA en 1994, moins de 150.000 élèves (soit quatre fois moins) avaient fait ce choix à la rentrée 2023. Selon les projections faites par l'association, la baisse serait constante avec une perte de 30.000 élèves par an sans volonté politique de la part de l'État français.

Il est permis d'émettre un doute sur cette volonté politique malgré tous les discours en faveur du couple franco-allemand. Par exemple, sur le site de l'Éducation Nationale (<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/parents/ID143/choisir-ses-langues-vivantes>), on peut lire :

95.4% des élèves choisissent l'**anglais en LV1**.

3.4% portent leur choix vers l'**allemand dès la sixième**.

Les autres premières langues concernent un élève sur cent.

11.5% des élèves de sixièmes sont inscrits en **classe bilangue**, c'est-à-dire qu'ils commencent deux langues dès la 6e.

72.2% des élèves choisissent l'**espagnol en LV2**.

15.9% des élèves suivent une **LV2 allemand**.

Ces données présentent l'anglais comme la langue choisie très majoritairement et à choisir prioritairement en LVA. Le biais de conformisme, qui tend à faire penser et agir comme les autres, soumet les élèves et les parents d'élève à l'idée que le choix de l'anglais LVA est le seul choix raisonnable et incontournable à faire pour l'avenir de leur(s) enfant(s). S'ils consultent les médias, le biais de répétition s'emparera d'eux par le nombre de pages massif qui ne fera qu'augmenter positivement la crédibilité de cette langue et qui intensifiera l'idée de faire ce choix. Et désormais ils seront sous l'emprise du biais de confirmation, qui confirmera leurs opinions devenues croyances et les amènera à rejeter désormais tout avis divergent. Ces données institutionnelles ont un impact ultrafavorable à l'anglais et un impact défavorable, voire dévalorisant, aux autres langues et auront un effet de conditionnement de la majorité du grand public. En revanche, les sites français qui font la promotion institutionnelle ou non commerciale de la langue allemande sont quasi inexistantes : celui de l'ADEAF (<https://adeaf.net/>) est l'un des rares et peut-être le seul.

2.5 Une intercommunication exclusivement symétrique

Dans un pays comme la France où les langues régionales ont du mal à être reconnues (Un rapport intitulé *Les langues de la France* dresse une liste de 75 langues auxquelles aurait pu s'appliquer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, dont la France n'a signé que 39 articles sur 98 sans les ratifier.), mais où le français est la seule langue de la République (article 2 de la Constitution française de 1958, modifié par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992), seule la communication symétrique est envisagée et envisageable par l'Éducation Nationale en classe ou hors classe. En classe d'anglais, on parle anglais ; en classe d'espagnol, on parle espagnol. Et dans la rue, on parle soit la langue maternelle de l'un des deux interlocuteurs, soit une langue étrangère partagée (très souvent l'anglais).

Les autres stratégies de communication médiatisées comme l'utilisation des techniques linguistiques (par exemple, les bonnes et surtout les mauvaises pratiques des traducteurs automatiques) ou non médiatisées comme la pratique de l'intercompréhension (forme d'intercommunication plurilinguisme asymétrique) ne sont pas abordées, ni même introduites brièvement. Toutefois, il faut noter qu'au niveau supérieur, qui jouit d'un peu plus de liberté, la communication asymétrique est initiée quand l'intercompréhension (par exemple, des langues romanes) est enseignée : par exemple, et pour ne citer que quelques universités, Université de Grenoble Alpes, Aix-Marseille Université ou Université de Reims Champagne-Ardenne en France, Università di Roma III en Italie, Universität des Saarlandes en Allemagne, Universidad de Playa Ancha de Valparaiso au Chili.

3 Pour une transition de l'enseignement des langues étrangères vers une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme

Y a-t-il une erreur que l'Éducation nationale n'a pas commise en matière d'enseignement des langues étrangères ? Pour remédier à ces crises, nous allons montrer pourquoi et comment une transition de l'enseignement des langues étrangères vers un nouveau modèle d'éducation au plurilinguisme apporterait une solution holistique aux grands enjeux interculturels des sociétés actuelles. Cette transition éducative viserait à mettre en place un modèle d'ergonomie cognitive, résilient et durable, qui repense nos façons d'apprendre, de communiquer et d'enseigner en fonction de nos propriétés cognitives.

3.1 Une approche intégrée du plurilinguisme

En lieu et place d'une approche étanche des langues, on pourrait s'inspirer en partie de l'expérience suisse et installer une « politique linguistique qui aurait pour but la mise en place d'une didactique intégrée des langues, incluant l'objectif d'une éducation plurilingue, culturelles et interculturelles », ce qui signifierait une approche holistique (CDIP, 2004, chap. 4.7) :

En souscrivant à l'idée que toutes les langues d'un individu participent à sa compétence langagière comprise alors comme une compétence plurilingue et pluriculturelle, la didactique intégrée est conçue comme une approche globale qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues [...]. La notion de « plurilinguisme » ou de « compétence plurilingue » peut être considérée comme l'élément théorique clé à la base de la didactique intégrée. Être plurilingue ne signifie pas que plusieurs langues sont maîtrisées à un très haut niveau, de manière équivalente. En effet, les compétences dans chaque langue (et culture) sont développées en réponse à des besoins spécifiques et pour des fonctions précises (Moore 2006) et elles restent en général partielles ; chaque

apprentissage langagier contribue à développer le plurilinguisme des élèves. (Wokusch, 2008, 30)

Si cette approche peut séduire, Susanne Wokusch (2008, 33) attire immédiatement notre attention sur plusieurs points :

l'idée du plurilinguisme présuppose un modèle de la compétence langagière composite, hétérogène et déséquilibrée (on parle aussi de « répertoires plurilingues ») et non celui d'une maîtrise quasi native de la langue étrangère et une connaissance très fouillée de sa culture. Au niveau des objectifs de l'enseignement, il faut donc renoncer à faire « tout » dans chaque langue, viser des compétences partielles à un niveau donné et développer des compétences interculturelles. De plus, l'enseignement des langues se démocratise : la politique linguistique suisse instaure l'apprentissage de deux langues étrangères pour toutes et tous les élèves. Concernant l'enseignement basé sur des tâches et l'enseignement basé sur des contenus, approches que nous mettons au centre de l'enseignement, ce sont des démarches qui commencent seulement à apparaître dans des moyens d'enseignement récents, tout comme par ailleurs les niveaux de référence du Conseil de l'Europe. Il en va de même pour les Portfolios européens des langues qui ne sont pas encore généralisés pour la plupart. Au vu de ces faits, la didactique intégrée gagnera à être mise en place de manière progressive, pas à pas.

Nous retiendrons (1) l'idée d'une « compétence langagière composite, hétérogène et déséquilibrée », (2) l'idée d'un enseignement non exhaustif dont les connaissances et les compétences sont réparties entre les langues et (3) l'idée d'une « mise en place progressive ».

3.2 Une approche compréhensive du plurilinguisme

En lieu et place d'une approche cumulative, Macaire et Huver (2021, 4) préconisent une approche compréhensive du plurilinguisme qui fait le choix de l'« intelligibilité des pratiques, supposée permettre de se construire des ressources propres dans une dimension réflexive » (ibid.). Contrairement à ce qui est actuellement mis en œuvre par l'Éducation nationale, il s'agirait d'opérationnaliser un « enseignement des langues dans/par/avec la pluralité » (ibid.). Cette approche sous-entendrait d'emblée plusieurs points d'attention dont nous retenons :

- la prise en compte de la dynamique inhérente aux situations scolaires et aux échanges entre les divers acteurs dans les interactions ;
- l'étude des interrelations, des articulations entre les diverses langues, outre les apprentissages de l'une ou l'autre ;
- la reconsidération d'une formation initiale plus transversale et questionnant des objets moins visibles et pour certains à cheval sur plusieurs disciplines ou au-delà des disciplines.

Ce dernier point est peut-être l'une des clés de l'ergonomie cognitive dont nous souhaitons voir la mise en place. En effet, l'Éducation nationale impose unilatéralement des directives didactiques sans réelle concertation et surtout sans possibilité de critique, même si elle s'en défend et qu'elle avance des justifications scientifiques les validant. Or, en lieu et place d'un suivisme passif, les enseignants devraient pouvoir être libres d'adopter une posture active et critique leur permettant de négocier la doxa officielle et d'adapter celles-ci à leur(s) expérience(s), c'est-à-dire d'être libres de gérer la tension entre (la ou) les normes et les usages :

Selon nous, engager les enseignants à une posture critique leur permet de se positionner entre les préconisations officielles et leur expérimentiel. Ceci demanderait une formation à visée autonomisante et des retours sur des expériences de terrains, que les enseignants pourraient comparer, négocier et s'approprier (ou non) (ibid.)

3.3 Une approche polymorphe de l'intercommunication plurilingue

En plus d'une intercommunication symétrique, conditionnée et « conditionnante », on pourrait envisager d'enseigner plusieurs formes d'intercommunication. Certes le modèle de l'intercommunication symétrique n'est pas à bannir : il est le plus répandu. Mais on pourrait envisager d'enseigner des formes d'intercommunication asymétrique comme l'intercompréhension ou autrement appelée multilinguisme réceptif, intelligibilité mutuelle ou *Lingua Receptiva* (consulter par exemple, Bahtina et ten Thije, 2010 ; Gooskens, 2009 ; Rehbein, ten Thije et Verschik, 2010). Il s'agit d'un mode d'intercommunication qui permet à des interlocuteurs ayant des langues sources différentes de s'exprimer dans leur langue source respective et de comprendre l'autre dans sa langue source. Ce mode de compréhension réciproque présente des propriétés interculturelles, inclusives et ergonomiques inégalées. Des méthodes d'enseignement efficaces de l'intercompréhension ont été mises au point depuis plus d'une trentaine d'années : pour le niveau élémentaire, nous citerons en particulier le projet Euromania (par exemple, Escudé, 2008) qui s'adresse à des enfants de 8 à 11 ans ; pour les niveaux secondaire et supérieur, nous citerons le projet Eurom4 (par exemple, Blanche-Benveniste et Valli, 1997), le projet EuroCom (par exemple, Meissner et al., 2004), les projets Galatea et Galanet (par exemple, Dabène, 2003), et le projet InterCompréhension Européenne dit ICE (par exemple, Castagne et Tyvaert, 2004).

3.4 La mise en synergie de plusieurs stratégies de communication

En lieu et place d'un modèle figé de « conceptions idéologiques » et de processus organisationnels « difficilement compatibles » avec les notions mêmes de plurilinguisme et d'interculturalité (pour rappel, Huver et Macaire, 2021, 4), on pourrait envisager un modèle plus dynamique et ergonomique basé sur la synergie de plusieurs stratégies. Tous les jours, il arrive à tout le monde de mettre en synergie ou d'utiliser en complémentarité plusieurs langues ou plusieurs stratégies pour communiquer. Les institutions européennes elles-mêmes en sont informées et soutiennent ces pratiques : la Commission européenne a financé de 2014 à 2018, dans le cadre du 7^e Programme Cadre Recherche et Développement, le consortium interdisciplinaire Mobilité et Inclusion dans une Europe Multilingue (MIME project : no. 613344 ; <https://www.mime-project.org/>) qui a réuni 22 partenaires universitaires provenant de 16 pays différents et soutenu les travaux (Grin, Marácz et Pokorn, 2022).

4 Réflexions conclusives

Nos sociétés sont confrontées actuellement à une crise de la connaissance, née de la massification et non pas de la démocratisation de l'éducation comme l'avait souhaité Jules Ferry dans sa conférence du 10 avril 1870 et que met en doute Caron (2014, 122) ainsi :

L'objectif, lui, est désigné tout au long du texte : en arriver à la vraie démocratie dont l'avènement est lié, pour reprendre la dernière phrase du texte, à la « fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école ». On peut à bon droit s'interroger sur cette vision d'une école « fusionnant » les classes sociales, et donc promoteur d'une « nation égalitaire ».

En effet, Jules Ferry estimait que, si l'on mettait en œuvre la massification de l'accès à l'éducation, il en résulterait une « démocratie égalitaire en droits entre deux classes » (cit. par Caron 2014, 122). Or la suite des événements a montré que le lien de cause à effet n'était pas automatique : si l'obligation de la scolarité renforcée par les allongements successifs de la durée de la scolarité a augmenté quantitativement le nombre des élèves scolarisés, la « fusion » n'a pas eu lieu. Sur la base de données factuelles, l'Institut national de la statistique et des études

économiques (désormais INSEE) affirme sans aucun doute que la réussite scolaire dépend directement de l'environnement familial des élèves à commencer par les ressources économiques et culturelles (<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797588?sommaire=4928952>) :

Dès l'école primaire, les inégalités de performances scolaires selon la catégorie socioprofessionnelle des parents sont fortes. À l'occasion d'une dictée proposée à des élèves de CM2 en 2015, les enfants de parents ouvriers ont fait en moyenne 19 erreurs et ceux de parents sans emploi 21, soit moitié plus que les enfants de parents cadres (13). Lors des épreuves de calcul passées en CM2 en 2017, les écarts selon le niveau social étaient également marqués. Entre 1987 et 2017, les écarts sociaux se sont peu modifiés, tant en orthographe qu'en calcul ; en effet, la baisse de la performance des élèves est générale [...].

À l'âge de 15 ans, la France compte parmi les pays européens où les inégalités sociales de résultats scolaires sont les plus fortes. En 2018, en France, les élèves de milieu social favorisé ont un score moyen en compréhension de l'écrit comparable à leurs homologues de Suède et du Royaume-Uni (550), alors que les élèves français de milieu social défavorisé ont un niveau inférieur de respectivement 17 et 28 points à ceux des deux mêmes pays. L'écart de score entre les élèves de milieu social favorisé et défavorisé atteint 107 points en France, du même ordre que celui constaté en Allemagne et en Belgique, au-dessus de la moyenne de l'OCDE (89 points).

Cette énorme machine, qu'est l'Éducation Nationale, produit et diffuse du savoir mais aussi, par inadéquation cognitive, de l'ignorance et de la souffrance. La systématicité des erreurs présentées au paragraphe 2 ne peut pas être le fait du hasard quand on observe les expériences mises en place ailleurs, y compris dans des pays voisins de la France, et quand on lit la littérature scientifique existante qui prône méthodiquement l'inverse sur chaque variable en jeu. Pour reprendre les mots de Huver et Macaire (2021, 3), il s'agit là de « conceptions idéologiques » vraisemblablement au service d'objectifs purement politiques. Nous renvoyons (cf. notre introduction) à l'absence de volonté d'un état français jacobin, en place depuis la Révolution française, d'accepter le plurilinguisme sur son territoire, et, en même temps, à la volonté d'installer une société laïque (entendre déspiritualisée) et économiquement (néo)libérale (entendre capitaliste). Pour ce faire, l'état français va activer l'option de la massification de l'éducation, au prétexte de démocratisation, mais en fait avec un objectif économique. Quand on consulte le site <https://atlasocio.com> et l'Institut des statistiques de l'Unesco (<https://uis.unesco.org/bdds>), la France, 7^e puissance économique mondiale selon le dernier classement du Fonds monétaire international (FMI), occupe la 59^e place mondiale (sur 201 pays recensés) et la 14^e place européenne (sur 43 pays) avec un budget pour l'éducation de seulement 5,5 % de son PIB, toujours plus d'élèves en classe (cf. paragraphe 2.1), toujours moins d'enseignants, et donc toujours moins d'attention portée aux deux catégories.

Concernant spécifiquement la langue allemande, si, aux difficultés intrinsèques liées à son système linguistique typologiquement distinct (pour ne citer qu'un exemple, l'allemand est une langue à cas) de celui de la langue française, qui appartient à une autre famille linguistique, on ajoute la spécificité de l'enseignement de la langue allemande en France, dont les approches didactiques sont considérées comme « trop analytiques » par les élèves de France, on obtient une attractivité de l'apprentissage de la langue allemande limitée à des populations toutes issues « d'un parcours social similaire », à savoir « de milieux favorisés d'un point de vue financier ou culturel », dont les élèves sont « motivés pour des raisons personnelles » ou « forcés par leurs parents » selon Katrin Goldmann, la vice-présidente de l'ADEAF (https://www.bfmtv.com/societe/education/la-situation-est-grave-l-allemand-en-voie-de-disparition-dans-les-ecoles-francaises_AN-202211070005.html).

En réaction à cette inadéquation cognitive de la massification de l'éducation, il est possible d'envisager, de développer et de promouvoir une forme d'ergonomie cognitive qui permettrait d'affronter le formidable défi d'une transition pédagogique.

4.1 Le respect d'une approche progressive des langues étrangères par proximité linguistique

Dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme, nous savons que la prise en compte de la proximité linguistique entre langue source et langue cible est pertinente (par exemple, Simone 1997 ou Robert 2004 pour ne citer que ces références). Nous expérimentons avec succès depuis plus de trente ans, l'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues voisines et apparentées (en l'occurrence les langues romanes) de la langue source (le français), et, depuis plus de 20 ans, l'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues voisines non apparentées (en l'occurrence les langues germaniques dont l'allemand) de la langue source : l'efficacité d'une progression qui consiste à aborder les langues voisines et apparentées avant les langues voisines non apparentées a été démontrée de multiples fois. Le programme ICE (Castagne, 2007) a adopté une approche systémique dont la procédure générale consiste à s'appuyer sur quelques principes : l'utilisation maximale des zones « transparentes », la technique du « mot vide », l'approximation, les inférences et l'approche par « couches successives ». L'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues romanes suivie de l'éducation simultanée de la compréhension de plusieurs langues germaniques (dont l'allemand) est insérée officiellement dans les maquettes des parcours du master en Sciences du langage de l'Université de Reims Champagne-Ardenne depuis 2005 et expérimentée avec succès dans la formation d'enseignants en plurilinguisme et Français Langue Étrangère ou dans la formation d'experts en gestion multilingue de l'information et des métiers du web. Je citerai un autre exemple représentatif dans l'enseignement secondaire. Il y a quelques années, une professeure d'anglais dans un collège de Reims, a mené un travail de recherche dans le cadre d'un mémoire de Master 2. La recherche a consisté à soumettre des élèves francophones de 6^e standard (anglais LVA) et de 6^e bilangues (anglais et allemand LVA) à cinq textes écrits en néerlandais. Les observations ont été multiples (Rivières, 2010, 46) : les enfants ont montré ou développé intuitivement des procédures (analogies, inférences) permettant d'interpréter de petits textes en néerlandais grâce à une ou deux langues étudiées appartenant à la même famille (anglais, allemand) et grâce au français ; grâce à cet exercice d'interprétation réitéré une dizaine de fois, les élèves ont déclaré avoir développé une attitude de comparatistes en herbe et avoir mieux compris que d'habitude certains faits linguistiques dans les langues germaniques ou en français ; grâce à cet exercice, l'enseignante a déclaré avoir vécu des instants professionnels inédits, riches et plaisants. On signalera à toutes fins utiles que l'expérience a pu être menée avec l'accord curieux des élèves, avec l'accord enthousiaste des parents et avec l'accord bienveillant du chef d'établissement, mais sans l'accord du rectorat.¹

¹ Nous précisons ici que les résultats obtenus par les élèves francophones de 6^e standard (anglais LVA) et ceux de 6^e bilangues (anglais et allemand LVA) ont été similaires, ce qui ne surprend pas du fait que les seconds sont grands débutants en allemand et ne présentent pas encore un avantage décisif par rapport au premier. Certes les résultats n'ont pas pu être comparés classe par classe du fait qu'il n'y avait et qu'il n'y a en général qu'une classe de 6^e bilangues par établissement. Toutefois les résultats obtenus tant du côté des élèves (développement intuitif de pratiques intercompréhensives, interprétations réussies de textes en langues non apparentées à la langue maternelle, développement d'une attitude de comparatistes) que du côté de l'enseignante en l'occurrence expérimentée ne sont pas à négliger et exigeraient une poursuite empirique à plus grande échelle pour les confirmer. Mais après l'expérience, l'enseignante a dû reprendre les pratiques prescrites par le rectorat, qui sont quasiment opposées à celle du programme ICE.

4.2 La mise en synergie de plusieurs stratégies d'éducation

Dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme, nous savons que la mise en synergie de plusieurs stratégies méthodologiques est pertinente (Castagne et Meulleman, 2017). L'étape de l'éducation à l'intercompréhension facilite l'accès à l'étape de l'intercompréhension intégrée où il ne s'agit plus d'éduquer à la compréhension de plusieurs langues apparentées, mais d'enseigner des disciplines dites « non linguistiques » grâce aux modalités de l'intercompréhension, ce qui signifie très concrètement que construction des savoirs linguistiques et construction des savoirs disciplinaires se font simultanément et conjointement (par exemple, Gajo, 2008 ; Escudé, 2011 ; Fonseca, 2013 et 2021). Je citerai un exemple représentatif, celui de la méthode Euromania coordonnée par Escudé (2008). En Catalogne, plusieurs établissements scolaires ont adopté le manuel d'Euromania avec succès, mais malheureusement, en France, il est employé seulement par des acteurs isolés, notamment en Région Occitanie, malgré l'exaltation de son promoteur. Toutefois Fonseca (2013, 72) relate une expérience datant de 2011-2012 digne d'intérêt :

l'Académie de Toulouse a lancé une première expérimentation sur les effets d'un apprentissage en intercompréhension intégrée auprès d'élèves bilingues et monolingues qui avaient bénéficié d'un enseignement avec Euro-Mania à la hauteur de 15 à 20 heures annuelles. Ses résultats, basés sur l'évaluation de tests écrits, ont montré que dans des tâches d'intercompréhension intégrée, les premiers « entrent davantage en activité ». Autrement dit, l'opacité de la langue ne constitue pas un frein pour construire du sens disciplinaire, ce qui révèle une plus grande sécurisation des bilingues dans ce type de démarche et a pour effet un taux de réussite également supérieur.

L'étape de l'intercompréhension intégrée facilite l'accès à l'étape de la didactique intégrée où il ne s'agit plus d'enseigner des disciplines dites « non linguistiques » grâce aux modalités de l'intercompréhension, mais de les enseigner en activant toutes les compétences (de compréhension, de production et d'interaction) même si celles-ci sont plus ou moins développées pour certaines langues mais restent plus ou moins partielles pour d'autres en fonction des besoins spécifiques et avec des fonctions précises. Je citerai un exemple représentatif. La Suisse s'est engagée avec succès il y a plus de 20 ans dans une politique visant la mise en place d'une didactique intégrée des langues, incluant l'objectif d'une éducation plurilingue (cf. paragraphe 3.1). Dans le dernier rapport de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (désormais CDIP) datant de 2023, il est mentionné (p.13) que « le Secrétariat général a participé à l'organisation de la rencontre sur le plurilinguisme chapeauté par l'Office fédéral de la culture, de laquelle il est ressorti que le bilan de l'encouragement de projets linguistiques sur les dix ans écoulés était positif ».

4.3 La mise en synergie de plusieurs stratégies de communication

Pour rappel, nous avons cité (paragraphe 3.4) les travaux menés entre 2014 et 2018, dans le cadre du 7^e Programme Cadre Recherche et Développement, par le consortium interdisciplinaire *Mobilité et Inclusion dans une Europe Multilingue* (MIME, coordonné par François Grin, László Marác, and Nike K. Pokorn). Les résultats de ses travaux ont mis en évidence qu'une mise en synergie de plusieurs stratégies (en l'occurrence, dans ce projet, *Lingua Franca*, Outils linguistiques, Traduction et interprétation, ainsi qu'Intercompréhension) permettaient une efficacité incomparable à toute autre stratégie utilisée universellement et une fine adaptation en fonction de tous les locuteurs en présence, de toutes les circonstances et de toutes les situations de parole. En effet, pourquoi la communication interculturelle serait-elle limitée à une seule stratégie de médiation dans un monde multilingue et multiculturel alors qu'il existe de multiples modalités à disposition ? Je citerai un exemple représentatif extrait d'une

recherche doctorale portant sur les stratégies de communication employées dans le cadre de l'adoption internationale (Fiorentino, 2018, 317) :

En considération du rôle joué par l'intercompréhension dans des scénarios se caractérisant par une grande diversité linguistique, la politique concernant les espaces publics pourrait envisager la mise en place d'une synergie entre les différentes stratégies de médiation qui contribuent à construire la cohésion sociale de façon équitable et durable. En termes généraux, les professionnels en charge de développer des politiques linguistiques au sein de groupes de travail multilingues pourraient encourager les locuteurs engagés dans des interactions en face à face à s'exprimer dans les langues qu'ils connaissent le mieux, chaque fois qu'ils sont capables de se comprendre dans une mesure suffisante, que ce soit parce qu'ils sont compétents dans une langue proche ou parce qu'ils ont une certaine connaissance réceptive de cette langue sans imposer l'usage d'une langue unique.

A la réflexion, la mise en place d'une ergonomie cognitive de l'éducation au plurilinguisme ne signifierait pas tant une révolution mais plutôt la mise en synergie innovante de plusieurs approches et concepts bien connus, bénéficiant d'études approfondies, pratiqués de longue date, validés isolément et abordés précédemment, à savoir l'idée d'une mise en œuvre progressive d'une compétence langagière polymorphe grâce à une transmission de connaissances et de compétences réparties entre langues dans le cadre d'une relation éducateur-éduqué dont les composantes seraient l'agrément éclairé et la confiance de l'éduqué d'une part et d'autre part l'écoute et l'empathie de l'éducateur et dont l'objectif serait l'épanouissement éducatif, cognitif et émotionnel des éduqués et des éducateurs.

Bibliographie

- Bahtina, Daria; Thijs, Jan-D. ten (2010) Receptive Multilingualism. In: Chapelle, Carol A. (ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chicester: John Wiley and Sons Ltd.
- Behra, Séverine; Macaire, Dominique (2026) *Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures*. [Dans ce volume]
- Belhoste, Bruno ; Balpe, Claudette ; Laporte, Thierry (1995) 20. 26 mars 1829. Autorisation des cours spéciaux dans les établissements particuliers. In: *Les sciences dans l'enseignement secondaire français – Textes officiels. Tome 1 : 1789-1914*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1995, pp. 127-128. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_6_1_3746 [Consulté le 16 mai 2025].
- Blanche-Benveniste, Claire; Valli, André (1997) L'Intercompréhension : le cas des langues romanes. Numéro Spécial de *Le Français dans le monde*.
- Blanchet, Philippe (2016) *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Calvet, Louis-Jean (1999) *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Candelier, Michel (dir. 2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Castagne, Eric (2007) *Les futuribles de l'intercompréhension. Synthèse d'HDR*. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Castagne, Eric; Meulleman, Machteld (2017) A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'intercompréhension intégrée. In: Bennett, Fionn; Meulleman Machteld (eds.) *Actes de la Journée d'Études Internationale intitulée Regards croisés sur l'Emile et l'intercompréhension intégrée*. Coll. ICE 5. Reims: Epure, pp. 151-179.
- Castagne, Eric; Tyvaert, Jean-Emmanuel (2004) *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe*. Disponible sur : <http://logatom.free.fr/aplce2003.pdf> [Consulté le 12 février 2025].

- Cavalli, Marisa et al. (2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques. Disponible sur : <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a21a0> [Consulté le 11 novembre 2024].
- Certeau Michel, Julia Dominique de; Revel, Jacques (1975) *Une politique de la langue : La Révolution française et les patois*. Paris: Gallimard.
- Dabène, Louise (2003) De Galatea a Galanet: un itinéraire de recherche. *LIDIL: Revue de linguistique et de didactique des langues*, N° 28, pp. 23-29.
- Escudé, Pierre (2011) Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. In: Degache, Christian; Ferrão Tavares, Clara (eds.) *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, n°2.
- Escudé, Pierre (2008) *Euro-mania, « j'apprends par les langues, 8-11 ans », méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes – programme européen euro-mania, manuels en 6 éditions de langues différentes*, EACEA /CNDP /LIDEL /HUMANITAS.
- European Commission (2012). *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorentino, Alice (2018) *Usages opérationnels de l'intercompréhension dans une Europe multilingue: pour favoriser la mobilité et l'inclusion. Thèse de Doctorat sous la direction d'Eric Castagne*. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Fonseca, Mariana (2013) Intercompréhension intégrée: des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. In: *Passages de Paris. Revue Scientifique de l'Association des Chercheurs et Étudiants Brésiliens en France*, 8, pp. 62-76. Disponible sur : http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf [consulté le 12 février 2025]
- Fonseca, Mariana (2021) L'intercompréhension intégrée : de l'intercompréhension à la construction des savoirs disciplinaires. In: Calvo del Olmo, Francisco ; Degache, Christian ; Marchiaro, Silvana (eds.) *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina*. Córdoba: UNC, pp. 94-112. Disponible sur : <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20649>. [consulté le 12 février 2025]
- Frath, Pierre (2017) Anthropologie de l'anglicisation des formations supérieures et de la recherche. In: Frath, Pierre; Herrerias, José Carlos (eds.) *Plurilinguisme et créativité scientifique*. Hallennes-lez-Haubourdin: Thebookedition.com. 2017, 9, pp.227 – 278
- Gajo, Laurent; Berthoud, Anne-Claude (2008) *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Berne : Fonds national suisse de la recherche scientifique: PRN 56, 2008
- Gooskens, Charlotte (2009) Mutual intelligibility of written and spoken words between Germanic languages. In : *Presentation at the 7th International Symposium on Bilingualism (ISB)*. Utrecht University.
- Grin, François et al. (2022) *Advances in interdisciplinary language policy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hagège, Claude (2000) *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- Harguindéguy, Jean-Baptiste; Cole, Alistair (2009) La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales. *Revue Française de Science Politique*, 59 (5), pp. 939-967.
- Hawkins, Eric (1984) *Awareness of language: an introduction*. Cambridge/New York: Cambridge University Press Collection. Disponible sur : <https://archive.org/details/awarenessoflangu0000hawk/mode/2up> [Consulté le 10 décembre 2024]

- Huver, Emmanuelle ; Macaire, Dominique (2021) Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18 (2) Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/9673> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673> [consulté le 12 novembre 2024]
- Legendre, Jacques (2003-2004) *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapports d'information n° 63. Disponible en ligne sur : <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf> [consulté le 12 novembre 2024]
- Maurer, Bruno (2011) *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Matsuura, Koïchiro (2007) « Les langues, ça compte ! » Message en vue de la célébration de « 2008 Année internationale des langues ». Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154400> [Consulté le 12 novembre 2024].
- Meissner, Franz-Joseph; Meissner, Claude; Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D. (2004) *EuroComRom - les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Moore, Danièle (2006) *Plurilinguismes et école*. Paris : Éditions Didier, collection LAL.
- Puren, Christian (1989) L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXème siècle, ou la naissance d'une didactique, *Langue française*, 82 (mai)., pp. 8-19.
- Rehbein, Jochen et al. (2010) Lingua Receptiva (LaRa) – The quintessence of Receptive Multilingualism. In Jan-D. ten Thije; Jochen Rehbein; Verschik, Anna (eds.) *Receptive Multilingualism. Special issue of the International Journal for Bilingualism*, 16, pp. 248-264.
- Rivières, Sonia (2010) Sensibilisation des enfants francophones initiés à l'anglais et/ou à l'allemand à la compréhension écrite du néerlandais. Mémoire de Master2 dirigé par Jean-Emmanuel Tyvaert. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Robert, Jean-Michel (2004) Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 136 (4), pp. 499-511.
- Savoie, Philippe (2000) *Les Enseignants du secondaire. XIXe - XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T.1 : 1802-1914*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, disponible sur : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2000_ant_23_1_8891 [Consulté le 16 mai 2025].
- Simone, Raffaele (1997) Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous ! In Blanche-Benveniste, Claire ; Valli, André : L'Intercompréhension : le cas des langues romanes. Numéro Spécial de *Le Français dans le monde*, pp. 25-32.
- Wokusch, Susanne (2008) Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1, pp. 30-34. Disponible sur : https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/170/%C2%B0%C2%B0DI_SW_prismes_8.pdf?sequence=1 [Consulté le 11 novembre 2024].

Documents institutionnels internationaux

CIDP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004) *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne: CDIP.

CIDP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2023) *Education, monitoring des compétences fondamentales et PISA*. Berne: CDIP. Disponible sur: https://edudoc.ch/record/236116/files/Rapport-annuel_2023.pdf [Consulté le 12 janvier 2025].

Conseil de l'Europe,(2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Langues vivantes. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 21 janvier 2025].

Conseil de l'Europe(2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg: Division des Langues vivantes. Disponible sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [Consulté le 21 janvier 2025].

Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures

Séverine Behra / Dominique Macaire

Abstracts

Dieser Artikel erstellt eine Zwischenbilanz zur Frage des „Deutsch-Französischen“ im Bildungswesen. Mit diesem Konzept, das 1963 aus dem *Élysée-Vertrag* hervorging, wurde das Ziel verfolgt, beide Länder zu versöhnen und einander näher zu bringen, insbesondere im Bereich der Sprachen. Das ehrgeizige Projekt von damals sieht sich jedoch mit der traurigen Realität von heute konfrontiert, sobald man das Gewicht der beiden Sprachen in den Schulen betrachtet. Ist das „Deutsch-Französische“ noch effizient? Hat dieses Konzept die Wende der Sprach- und Kulturkontakte in Europa mitvollzogen?

Der vorliegende Beitrag schlägt vor, die historisch verankerte binäre Perspektive des „Deutsch-Französischen“ im Bildungswesen aufzugeben und stattdessen eine mehrdimensionale, dynamische Sichtweise einzunehmen. Durch diesen Sichtwechsel wird es möglich, den gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen, welche mit dem Lernen im 21. Jahrhundert verbunden sind, besser gerecht zu werden. Er stützt sich auf Begriffe wie den vereinheitlichten Raum-Zeit/*espace-temps* Begriff und den Begriff der Grenze/*frontière*. Seine Perspektive ist vor allem lokal, als eine Art Grenzdidaktik/*didactique frontalière* zu sehen, welche für sogenannte Euroregionen spezifisch ist. Sie führt jedoch auch zu globalen Überlegungen und erlaubt Entscheidungen für die Lehr- und Lernpraxis zu treffen.

From a didactic point of view, this contribution examines the question of ‘Franco-German’ in education. Born from the *Élysée Treaty* in 1963, the aim of the ‘Franco-German’ project was to reconcile and bring closer together the two countries, particularly through their languages. But that ambitious project has now faced up to the sad realities of the current situation considering the figures of learners and teachers of the two languages in schools. Is the ‘Franco-German’ duo still popular? Has it managed to take the turn in the circulation of languages and cultures in Europe?

This contribution suggests turning away from the historically rooted binary perspective of ‘Franco-German’ in education and adopting a dynamic, multi-dimensional vision. This shift would make it possible to provide a better solution to the societal and educational challenges linked to 21st century learning. In order to do this, notions such as the unified space-time/*espace-temps* and border/*frontière* are mobilised in this paper. In the ecology of the educational environment, this perspective would operate at the local level, with the contributions of a border didactics (*Grenzdidaktik/didactique frontalière*) specific to ‘Euroregions’. It would also respond to global considerations, enabling decisions to be taken for action. It would also include global considerations, leading to decisions for action.

Behra, Séverine/Macaire, Dominique: Le « franco-allemand » en éducation : un travail de reliance pour la didactique des langues-cultures. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 101-123. <https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1085>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Le présent texte propose d'établir un bilan intermédiaire sur la question vive du « franco-allemand ». Cette notion, issue du *Traité de l'Élysée* de 1963, se donnait pour objectif la réconciliation et le rapprochement des deux pays, notamment au travers de leurs langues. L'ambitieux projet de l'époque se voit toutefois confronté de nos jours à une triste réalité, dès lors que l'on considère les poids respectifs des deux langues dans les établissements scolaires. Le « franco-allemand » est-il alors encore pertinent ? Cette notion a-t-elle accompagné un tournant linguistique et culturel en Europe ?

Cette contribution suggère de renoncer à une perspective binaire, historiquement ancrée dans les usages éducatifs. Elle engage au contraire à opter pour une approche multidimensionnelle et dynamique. Un tel changement de paradigme permet de mieux rendre compte des enjeux sociétaux et scolaires liés à l'apprendre au 21^{ème} siècle. Cette perspective s'adosse à des concepts unificateurs comme l'espace-temps/*Raum-Zeit*, ou la notion de frontière/*Grenze*. Elle est avant tout inscrite localement, comme une sorte de didactique frontalière/*Grenzdidaktik* spécifique aux Eurorégions. Elle conduit également à des réflexions d'ordre global, favorables à de potentielles décisions pour l'action.

Mots-clés

Franco-allemand, didactique des langues-cultures, espace-temps, frontière, écologie intégrative

Auteurs

Séverine Behra est maîtresse de conférences à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de l'académie de Nancy-Metz, Université de Lorraine et membre du laboratoire ATILF, UMR 7118, dans l'axe Didactique des langues et sociolinguistique. Ses travaux de recherche portent sur les débuts des apprentissages en langues et les contacts de langues-cultures diverses en contexte institutionnel (*Kidilang*) et en mobilité internationale de futurs professionnels (*MIFPE*). Plus récemment, ils explorent la formation des enseignants du point de vue des enjeux de la diversité du développement de compétences pré-professionnelles en langues-cultures étrangères et de l'identité professionnelle des enseignants de langues-cultures (*IDProf*).

Université de Lorraine, Inspé, CNRS, ATILF, F-54000 Nancy, France

ORCID ID : 0009-0008-7440-9841

Dominique Macaire est professeure des universités émérite de l'Université de Lorraine et membre du laboratoire ATILF, UMR 7118, dans l'axe Didactique des langues et sociolinguistique. Ses recherches abordent des questions vives en didactique des langues-cultures, avec un accent particulier placé sur la formation des enseignants : *tele-tandem*[®] (apprentissage d'une langue en tandem à distance), la *Valisette franco-allemande* (accompagnement scientifique d'une ressource de l'OFAJ), *Kidilang* (langues-cultures en maternelle), *IDProf* (identité professionnelle des enseignants de langues-cultures). Dominique Macaire est auteure de manuels en allemand, anglais et FLE. Elle a présidé l'*Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères* (Acedle).

Université de Lorraine, CNRS, ATILF, F-54000 Nancy, France

ORCID ID : 0000-0003-1484-9075

1 Introduction

À l'aune des changements dans l'Europe des langues-cultures au cours des dernières décennies, et au vu des résultats des efforts fournis pour le « franco-allemand », force est de constater que ce dernier peine à s'imposer, y compris dans un espace transfrontalier. Depuis une trentaine d'années en effet, les chiffres de l'enseignement s'effondrent dans les deux pays. S'est installé un décalage visible, sinon un hiatus, entre d'un côté les discours officiels volontaristes et optimistes, les projets vivants, et de l'autre le nombre d'apprenants de la langue du voisin en France et en Allemagne. Le « franco-allemand » aurait-il fait son temps ? Serait-il dépassé en matière d'éducation aux langues-cultures ? Et, en adoptant un point de vue quelque peu iconoclaste, devrait-on le considérer comme *has been* ? Le terme de « franco-allemand » fait-il encore sens, à défaut de faire recette ? Sa dimension historicisante est-elle pertinente au début du 21^{ème} siècle ? Au-delà de cela, la notion même n'est-elle pas vouée à disparaître, d'une part, au vu de sa formulation binaire et, de l'autre, eu égard à l'emprise de l'anglais ? L'anglais prend-il le pas systématiquement sur les autres langues dont le français et l'allemand à l'École ? Plus largement, est-il cohérent d'aborder l'École contemporaine dans une vision binaire pour la comprendre et la faire évoluer ?

Dans une perspective didactique, la présente contribution propose un point d'étape sur la question du « franco-allemand » en éducation. Elle propose d'en déplacer la perspective, en mettant en avant une approche pluridimensionnelle, de nature à mieux répondre aux défis actuels. Pour ce faire, nous recourons aux notions d'espace-temps et de frontière en éducation. Nous suggérons quelques pistes d'avenir pour des décisions et l'action.

Dans un premier temps, nous posons ce que l'on entend communément par « franco-allemand » en éducation en prenant pour point d'entrée la réalité des langues-cultures et du « franco-allemand », par un regard alternativement inscrit en France ou en Allemagne, en fonction de nos expériences de didacticiennes. Sont ici mises en évidence quelques évolutions et quelques tensions, qui se heurtent à un discours officiel bipartite resté stable.

Le milieu scolaire, objet de l'étude, est devenu un terrain de diversités linguistiques et culturelles auquel le binôme franco-allemand de l'après seconde guerre mondiale n'échappe pas. Dans l'Europe contemporaine se pratiquent des mobilités de natures diverses et dans des temporalités multiples.

Dans un deuxième temps, nous mobilisons la notion d'« espace-temps », en relation avec celle de « contexte ». Pour le « franco-allemand », on ne peut en rester à une bijection de type « franco » et « allemand » et vice versa, qui tourne sur elle-même sans tenir compte des réalités sociales et scolaires alentour, essentiellement européennes. Ce que l'on pense comme un « contexte » est désormais élargi et nécessite la prise en compte d'autres dimensions dans un champ plus complexe. Un « espace-temps » n'existe pas en soi, il est perçu au travers des subjectivités de celles et ceux qui l'investissent. Ces subjectivités peuvent être divergentes, elles sont à la fois individuelles et collectives. Le « franco-allemand » est un écosystème vivant. Il s'inscrit à la fois dans un espace à géométrie variable, d'abord celui de régions proches des rives du Rhin et ensuite au-delà. Il existe dans une temporalité vivante et changeante, celle de l'histoire depuis la création du terme « amitié franco-allemande » et celle des individus qui expérimentent désormais un contexte revisité.

Dans un troisième temps, nous tentons pour les régions frontalières, d'adjoindre à l'espace-temps et au contexte la notion de croisement dans les identités. Loin de négliger le sens d'un « franco-allemand » historique, il s'agit ici de relier des éléments contextuels qui l'animent aujourd'hui dans une vision en mouvement et en relation.

2 Le « franco-allemand » en éducation, entre hier et aujourd'hui

Depuis l'après seconde guerre mondiale et la signature du *Traité de l'Élysée* le 22 janvier 1963¹, la France et l'Allemagne mènent une politique de rapprochement volontaire du « franco-allemand », aux niveaux politique, économique, culturel et linguistique. Une Journée franco-allemande² est célébrée depuis 2003 pour favoriser la diffusion des deux langues-cultures. Réconciliation et partenariat en sont les maîtres-mots.

2.1 Des actions inscrites dans la durée à divers niveaux décisionnels

Diverses instances, comme des Conseils des ministres franco-allemands qui se réunissent une à deux fois par an, un Comité de coopération transfrontalière (CCT) depuis 2019, un Conseiller spécial auprès de chaque Président, etc. soutiennent les relations entre la France et l'Allemagne. Dans son plan de *Frankreichstrategie*³, la Sarre s'est engagée en 2014 à déployer le plurilinguisme et en particulier le français et l'allemand comme « langues de la vie quotidienne » à partir de 2043. On peut parler d'une relation étroite et d'une volonté de longue date et sans faille de construire une force vive avec l'appui des deux pays, une option pour faire l'Europe. Tout cela s'exprime par des locutions comme le « binôme franco-allemand », le « couple franco-allemand », le « voisin et ami », ou « l'amitié franco-allemande ».

La République Fédérale d'Allemagne et la France, également soucieuses de retrouver la paix après une seconde guerre mondiale dévastatrice, considèrent que les jeunes sont le ferment de l'avenir commun aux deux pays. Grâce en tout premier lieu à l'Office franco-allemand pour la jeunesse⁴ (OFAJ/DFJW), les jeunes sont particulièrement encouragés dans les deux pays à rencontrer leurs voisins, leurs langues et leurs cultures.

Les deux langues-cultures ont fait l'objet d'un soutien régulier de la part des deux nations, avec la création de 5 lycées franco-allemands (LFA)⁵, le développement d'établissements biculturels, l'ouverture de classes bilangues, la création de l'Abibac⁶, la création de l'Université franco-allemande (UFA)/*Deutsch-Französische Hochschule* (DFH), ou la mise en avant de la priorité accordée à l'enseignement de la langue du voisin par certains institutionnels transfrontaliers.

Des efforts conjoints ont été menés au travers des échanges scolaires et universitaires. On pense au Programme d'échange Brigitte Sausay et au Programme d'échange⁷ offerts aux élèves

¹ <https://france-allemande.fr/fr/le-couple-franco-allemand/historique/traites/traite-de-lelysee-22-janvier-1963>

² <https://www.fondscitoyen.eu/journee-franco-allemande#:~:text=Le%2022%20janvier%2C%20la%20Journ%C3%A9e,et%20le%2026%20janvier%202025>

³ Voir : Terrollion, Karl ; Klos, Christine (2022) La « Stratégie France » de la Sarre. Un *Land* sur la voie d'un plurilinguisme européen en action, *Notes du Cerfa*, 168, Ifri, mars 2022. Voir également le bilan 2014-2024 de la « Stratégie France » disponible à : https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/stk/europa/dld_frankreichstrategie-de-2025.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (consulté le 27 avril 2025).

⁴ Office franco-allemand pour la jeunesse, <https://www.ofaj.org/>

⁵ Trois LFA sont situés en Allemagne, à Hamburg, Freiburg et Saarbrücken, et deux sont localisés en France, à Strasbourg et Buc près de Paris. Ils entendent aller au-delà du bilinguisme, et s'ancrent dans une volonté d'ouverture pour élargir les horizons des élèves par la rencontre des langues-cultures.

⁶ L'Abibac, créé en 1994, permet la délivrance simultanée du Baccalauréat et de l'*Abitur*. La coordination de ce dispositif relève de la compétence de la commission franco-allemande des experts pour l'enseignement général. Il est préparé dans les sections binationales Abibac, plus largement implantées en France qu'en Allemagne.

⁷ En 1989 est créé le Programme d'échange Brigitte Sausay, un dispositif franco-allemand de mobilité individuelle, le plus souvent réciproque, pour les élèves de 8^e à 11^e *Klasse* en Allemagne et de 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{ème} ou 1^{ère} en France, d'une durée de deux à trois mois. <https://www.ofaj.org/programmes-formations/programme-dechange-brigitte-sauzay#1>

du secondaire pour partir vivre et étudier en Allemagne ou en France, ou encore aux récents échanges binationaux Élysée Prim⁸, un programme qui s'adresse aux enseignants du premier degré. Ces programmes ont donné lieu à une évaluation scientifique et à la diffusion de publications et de thèses⁹. S'y ajoutent des projets binationaux, comme celui des animateurs et animatrices *FranceMobil/Mobiklasse.de*¹⁰ ; ou encore les échanges à distance initiés dans les projets *Tandem* et *tele-Tandem*¹¹, pour les étudiants et les élèves ; ou également le développement conjoint de la langue du voisin dans les maternelles avec une ressource unique conçue par des professionnels *des deux pays, La valisette franco-allemande/Die deutsch-französische Kinderkiste*¹². Tous ces programmes et projets sont portés par l'OFAJ, avec le relai des instances des deux pays. L'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD¹³) s'adresse à l'ensemble de la communauté scientifique en France et en Allemagne avec des coopérations interuniversitaires originales. Le Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne (CIERA)¹⁴ favorise et soutient la coopération scientifique et universitaire entre la France et l'Allemagne. Des enseignants, des chercheurs, des membres de la société civile contribuent à la meilleure connaissance du pays voisin, comme en font état la revue *Les Nouveaux Cahiers d'Allemand* (NCA)¹⁵, ou l'élaboration bi-nationale du manuel d'histoire, « Histoire/*Geschichte* », pour le lycée¹⁶.

Au niveau régional en France, l'académie de Nancy-Metz, en France, s'est saisie de l'opportunité de l'espace frontalier avec l'Allemagne, le Luxembourg et la Belgique. L'Éducation nationale y met en œuvre une politique en faveur de l'apprentissage de l'allemand et du développement des coopérations transfrontalières et franco-allemandes. Créé en 2015, un poste de Délégué académique au transfrontalier et à l'allemand (DATA)¹⁷ accompagne des projets pour tous les niveaux de classe ainsi que pour la formation des enseignants. Les services académiques offrent en outre aux enseignants des accès à des ressources en ligne ou physiques, accessibles au Centre Transfrontalier¹⁸. En formation initiale, les étudiants du site de Sarreguemines de l'Inspé de Lorraine et les étudiants du Département des langues romanes de l'Université de la Sarre ont co-produit une mallette pédagogique bilingue sur les animaux mal-aimés¹⁹. Ce projet labellisé dans le cadre d'une action en faveur du développement durable et de l'environnement s'est concrétisé par des activités scolaires afin d'amener les élèves à porter

En 2000, est créé le Programme d'échange Voltaire pour des séjours franco-allemands basés sur la réciprocité de six mois dans la classe du partenaire. Il s'adresse à des élèves de 8^e, 9^e et 10^e *Klasse* en Allemagne et de 3^{ème} et 2^{nde} en France. La découverte culturelle est mise en avant plutôt que l'acquisition de la langue. <https://www.ofaj.org/programmes-formations/programme-dechange-voltaire#1>

⁸ <https://www.ofaj.org/programmes-formations/enseigner-dans-une-ecole-primaire-en-allemand-avec-le-programme-elysee-prim#1>

⁹ Par exemple, la thèse de Provot, Chloé (2023) *L'expérientiel d'une mobilité enseignante franco-allemande : quand binarité et complexité s'enchevêtrent*. Thèse de doctorat (Université de Lorraine et Université de Strasbourg). Ou celle de Wallenhorst, Nathanaël (2008) *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*. Thèse de doctorat (Université Paris 13, Experice et Freie Universität Berlin).

¹⁰ Une douzaine animateurs/trices recrutés chaque année sillonnent le pays voisin durant un an et proposent des animations ludiques. Sur le site du programme se trouve une vidéo à l'intention des élèves de 6^{ème} pour les aider à choisir leur langue 2 (<https://www.mobiklasse.de/>).

¹¹ <https://www.tele-tandem.net/>

¹² <https://www.ofaj.org/ressources/la-valisette-franco-allemande>

¹³ L'Office allemand d'échanges universitaires/Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) est chargé de la coopération franco-allemande dans l'enseignement supérieur. Créé en Allemagne en 1925, c'est la plus grande organisation de promotion des échanges académiques internationaux d'étudiants et de chercheurs au monde. <https://daad-france.fr>

¹⁴ <https://www.ciera.fr/fr>

¹⁵ <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/nouveaux-cahiers-dallemand/>

¹⁶ <https://www.nathan.fr/catalogue/manuel-d-histoire-franco-allemand-tome-1-version-francaise-livre-de-l-eleve-9782091727967>

¹⁷ <https://www.ac-nancy-metz.fr/la-delegation-academique-au-transfrontalier-et-a-l-allemand-data-121523>

¹⁸ <https://sites.ac-nancy-metz.fr/ctf57/missions-du-centre/>

¹⁹ <https://animaux-mal-aimés-unbeliebte-tiere2.webnode.fr/>

un nouveau regard sur les animaux habituellement mal-aimés notamment dans la littérature de jeunesse.

Ainsi le « franco-allemand » a joui en éducation depuis 1963 d'un soutien institutionnel et politique de taille qu'aucune autre langue n'a reçu. Décréter que l'on va développer, ou même favoriser la langue du voisin par une politique incitative est-il pour autant suffisant pour que les élèves choisissent en masse d'apprendre (prioritairement) la langue du voisin ?

2.2 *Hilfe*, le « franco-allemand » va mal !

On pourrait croire qu'avec de tels soutiens, le « franco-allemand » de l'éducation se porte bien. Or, il n'en est rien. L'« amitié franco-allemande » peine à se maintenir sur le terrain scolaire. On s'en rend compte dès que l'on regarde des statistiques sur l'enseignement de la langue du voisin dans les deux pays.

Tout d'abord, la crise du recrutement des enseignants s'est amplifiée depuis les années 1990. En 2023, 58% des postes de professeur d'allemand offerts au concours en France n'ont pas été pourvus. En 2024, de 164 on est passé à 101 postes offerts aux concours de recrutement de professeurs pour le second degré. Les conditions de travail des enseignants d'allemand se sont dégradées de ce fait, avec parfois la nécessité d'intervenir dans plusieurs établissements pour assurer leur service.

Ensuite, les chiffres des élèves apprenant la langue du voisin, le français en Allemagne²⁰ et l'allemand en France²¹ baissent eux-aussi d'année en année. En France, les familles font des choix de langues socialement « utiles » ou scolairement élitistes (les « bonnes classes » seraient celles où l'on enseigne l'allemand), même si cet argument tend toutefois à diminuer, au vu des regroupements de classes. Les chiffres des effectifs d'élèves en France apprenant l'allemand en tant que première langue vivante au lycée au regard de l'anglais, l'espagnol et l'italien, sont en chute libre,²² sachant que la tendance en Allemagne est similaire d'après le *Statistisches Bundesamt* (Destatis, 2023), avec de fortes variations selon les régions,²³ les régions frontalières constituant le réservoir de la langue voisine apprise à l'école. En revanche, l'allemand est, en France, choisie majoritairement comme deuxième langue apprise.

Enfin, les divers signaux adressés par les chiffres et les déclarations aux ministères relayées par des chercheurs, ne semblant pas porter de fruits, les acteurs du « franco-allemand » passent à un autre niveau d'action. En janvier 2025, l'ADEAF²⁴ a lancé un cri d'alerte sur la chute drastique de l'apprentissage de l'allemand en France. L'association parle en termes sévères d'une « chute vertigineuse » et de l'« hémorragie des effectifs ». Le déclin des effectifs en allemand pèse sur le paysage de l'enseignement des langues-cultures en France, que ce soit sur la diversité des langues-cultures enseignées ou sur la suppression d'emplois d'enseignants de langue-culture allemande et de ceux qui enseignent *en* allemand, etc. et par ricochet sans doute

²⁰ Les chiffres en Allemagne sont diffusés annuellement par le bureau de statistiques fédérales. En France, c'est la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui, pour le ministère de l'Éducation nationale, diffuse les chiffres du nombre d'élèves et des pourcentages par langue.

²¹ En 1994, 610 000 élèves en France choisissaient l'allemand comme première langue et ils sont 150 000 en 2021 d'après les services statistiques ministériels de l'Éducation nationale (fichier de données 4.17 : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>).

²² <https://www.cafepedagogique.net/2021/09/27/plan-langues-jm-blanquer-et-lenseignement-de-lallemand/>

²³ Sarre : 51,2% des élèves apprenant le français ; Rhénanie-Palatinat : 25,8% et Baden-Württemberg : 24,3% des élèves (il s'agit de régions frontalières). En revanche en Saxe-Anhalt (est), dans le Mecklenbourg-Poméranie (nord-est) et en Rhénanie du Nord Westphalie (nord-ouest), entre 10 et 11 % des élèves apprennent la langue de Molière (Destatis, 2023).

²⁴ ADEAF : Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France, un réseau national de germanistes et de germanophiles en France, qui existe depuis 40 ans en France. <https://cafepedagogique.net/2025/01/22/le-22-janvier-une-journée-dalerte-pour-lallemand-plus-que-de-fete/>

sur d'autres langues-cultures. Or, le même déclin s'observe en Allemagne. Le « franco-allemand » a-t-il encore un avenir dans l'École des deux pays ?

Dans l'écologie des milieux de l'apprentissage des langues-cultures, les régions frontalières jouent une partition spécifique avec une attention institutionnelle particulière. En Lorraine, par exemple, les discours institutionnels prononcés lors des célébrations 2025 du Traité de l'Élysée dans l'académie de Nancy-Metz, ont avancé des courbes du nombre d'apprenants de la langue du voisin qui repartiraient à la hausse, du côté allemand (la Sarre) comme du côté français (la Lorraine). Les régions frontalières seraient-elles à part ? Les conditions y seraient-elles différentes ? Quelles opportunités d'analyse et quelles opportunités de décentration et d'intégration les régions frontalières pourraient-elles offrir à la didactique du « franco-allemand » et plus largement à celle des langues-cultures ?

2.3 La France et l'Allemagne sont-elles monolingues ?

Reprenons la perspective plus générale du « franco-allemand ». Depuis quelques décennies, les migrations (bien après celles des travailleurs immigrés/*Gastarbeiter* des années 1960 en Allemagne, et que l'on appelle des mobilités contraintes) et les mobilités en Europe (celles postérieures à l'ouverture du Mur de Berlin en 1989, les décentralisations d'installations industrielles, la création de pôles eurorégionaux d'entreprises, les échanges universitaires et scolaires comme *Erasmus+* en éducation, par exemple) ont développé des sociétés multiculturelles/*multikulti*, comme on dit en Allemagne. Cette réalité est d'une part, multilingue et pluriculturelle, et non plus majoritairement monolingue et monoculturelle. D'autre part, cette réalité est circulante. Nombre de personnes ne restent pas pour autant sur les lieux de leur première installation et les déplacements humains encouragent le métissage et le tissage de liens.

Dans ses travaux dès 2007, Vertovec caractérise les sociétés contemporaines au moyen de la notion de *super-diversity*. Il ne les présente pas au travers du filtre du multilinguisme ou du plurilinguisme, mais par le biais de toutes sortes de diversités pouvant être perçues comme des richesses pour le collectif. En déplaçant le curseur des langues-cultures vers les diversités, le sociologue valorise l'ouverture à autrui et aux différences.

Tant en France qu'en Allemagne, de plus en plus de jeunes et d'enfants grandissent ainsi dans un environnement familial et de quartier où se pratiquent, coexistent, circulent et se mélangent diverses langues-cultures. Il est un fait avéré, que ni la France, ni l'Allemagne ne peuvent plus se considérer comme des pays monolingues ou monoculturels.

Les statistiques des langues en contact sont à ce titre révélatrices. Prenons le cas allemand. Selon les estimations du *Mikrozensus*²⁵ en 2022, 84% de la population en Allemagne parlait essentiellement ou uniquement l'allemand à la maison, ce qui fait état d'une intégration linguistique supérieure à la France. Chez les personnes issues de la migration vers l'Allemagne (*mit Migrationshintergrund/avec des origines immigrées*), 45% parlaient seulement ou essentiellement allemand à la maison. Et chez les personnes ayant un passé d'immigration familiale récente (*mit Einwanderungsgeschichte/ayant eux-mêmes ou leurs parents, émigré vers l'Allemagne*), les chiffres s'élevaient à 38%. 40% d'autres personnes parlent l'allemand et une autre langue, la plupart du temps le russe, le turc, le polonais, le roumain l'arabe ou l'anglais. Une étude issue du *Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS)*²⁶ montre en 2018, peu avant les chiffres du *Statistisches Bundesamt* ci-dessus, que 38% des personnes interrogées parlent une autre langue à côté de leur langue dite maternelle, que 29% indiquent en utiliser

²⁵ *Statistisches Bundesamt* (2023) selon le contexte migratoire/ nach Migrationshintergrund 2022, Tabelle 12211-36. (cf. Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Tabelle 12211-45). <https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/gesamtkatalog.html>

²⁶ Sources de l'IDS : Adler, Astrid (2019) Sprachstatistik in Deutschland, in *Deutsche Sprache* 47 (3), pp. 197-219. (https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9168/file/Adler_Sprachstatistik_in_Deutschland_2019.pdf)

deux, et que 16% ne parlent pas d'autre langue. Dans cette étude, les langues les plus souvent nommées sont l'anglais, le français et le russe (IDS, 2019, p. 213). Certains Länder en Allemagne ont développé des dispositifs scolaires plurilingues (*Mehrsprachigkeitskonzepte*) et la plupart proposent l'enseignement des langues d'origine des enfants (*herkunftsprachlicher Unterricht*) ainsi que des cours d'intégration pour les migrants (*Integrationskurse*²⁷).

Une autre façon de penser consiste à aller au-delà des éléments statistiques, dans la mesure où ils ne fournissent pas d'explications suffisantes au désengagement des jeunes et de leurs familles dans l'apprentissage de la langue du voisin. Bien d'autres facteurs s'avèrent déterminants, les conditions économiques, le développement de l'Europe ou les stéréotypes récurrents sur le voisin pour ne nommer que ceux-là. Les lister ne donne pas pour autant une solution pour contrecarrer une certaine démobilité dans le monde du « franco-allemand ». Une certitude se fait jour toutefois : encourager les langues-cultures en se limitant à deux d'entre elles dans un environnement traversé par une diversité de langues-cultures est peu favorable à des logiques d'ouverture et donne peu de sens au renforcement de ces deux langues de nos jours. Donc oui la France et l'Allemagne ne sont pas monolingues et les contacts avec diverses langues-cultures ont du mal à coexister avec une politique du « franco-allemand ».

À l'évidence, la France et l'Allemagne ont, dans leur histoire, un rapport bien différent à la langue du pays, dite nationale, ce qui joue un rôle dans la façon dont les régions ou pays gèrent leur identité. La France, très centralisée, y compris en éducation avec un ministère unique, a peu tenu compte de ses langues dites régionales, glorifiant surtout sa langue nationale, une fois celle-ci édictée par François 1^{er} dans l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui imposa l'usage de la langue française pour les écrits officiels en 1539. L'Allemagne, pays fédéral, vit au cœur de ses *Länder* et de leurs diversités culturelles et linguistiques. La place accordée à la langue du pays (« langue de la République » en France) est bien différente en France et en Allemagne au vu de l'histoire de chacune des deux nations, et tout particulièrement depuis 1949. En littérature par exemple, Borchert²⁸ écrivait surtout des nouvelles, des textes courts. Il utilisait une langue sobre, sans beaucoup de fioritures ni de subordonnées, ce qui a fait les belles heures des cours d'allemand au lycée en France en son temps. La langue renaissait, pour ainsi dire, dans la *Nouvelle littérature allemande* de l'après-guerre. Une situation inconnue en France. Pour qui avait 20 ans à Bonn en 1970, il était plus aisé de se dire européen qu'allemand, on évoquait la culpabilité, le remord, les secrets de famille, etc. Le rapport à la langue était alors compliqué. Le ressenti est amplement imbriqué dans la langue et sa culture, ici dans une dimension historique et idéologique. Et dans les années 1980, lorsque naissait la vague de la *Neue Deutsche Welle* et que s'exprimaient des *Liedermacher* (chansonniers) sur les ondes musicales, s'opéra une revivification de la création artistique en Allemagne avec des chansons à textes. Depuis les années 1970, des chanteuses et chanteurs documentent le franco-allemand, comme Reinhard Mey, Maren Berg, Patricia Kaas, Zaho de Sagazan par exemple. Récemment, le groupe de hip hop allemand *Zweierpasch*²⁹ a reçu le Prix Adenauer-De Gaulle 2018 pour son titre *Grenzgänger*/Frontalier interprété en deux langues.

L'Allemagne et la France se révèlent chacune être des terrains diversement multilingues, et l'une par rapport à l'autre également diversement multilingues. Le fort flux migratoire en

²⁷ Selon le *Mediendienst Integration* allemand, plus de 300 000 personnes débutent chaque année un cours d'intégration pour apprendre l'allemand (<https://www.mediendienst-integration.de>). Le budget 2025 prévoit toutefois de diminuer les fonds prévus pour ces cours. Cf le Rapport berlinois du *Rat für Migration e.V.*, Conseil pour les migrations (Rat für Migration, RfM) est composé de chercheuses et chercheurs indépendants (<https://rat-fuer-migration.de/>).

²⁸ Wolfgang Borchert, est l'un des représentants de la *Trümmerliteratur* (traduite par la littérature des ruines, ou la littérature des décombres, selon l'expression d'un autre grand écrivain de l'après-seconde guerre mondiale et Prix Nobel de Littérature, Heinrich Böll). Borchert a publié des poèmes, des recueils de nouvelles, et une pièce de théâtre, *Draußen vor der Tür* (Dehors devant la porte), parue dans l'immédiat après-guerre en 1947.

²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=dOUw-yRVKvo&list=OLAK5uy_mxEO-MEexAJuuiGi6pgiZol7WfVyrEQBo&index=2

Allemagne après la seconde guerre mondiale, par exemple, a été suivi d'une politique d'intégration, y compris linguistique, plutôt pragmatique (trouver de la main-d'œuvre pour remplacer les morts de la guerre), qui n'a pas été similaire en France.

2.4 Politiques éducatives et linguistiques européennes, atout ou frein au « franco-allemand » ?

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les politiques éducatives et linguistiques en Europe (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) ont développé et progressivement affiné des orientations relatives aux notions de « plurilinguisme » (individuel) et de « multilinguisme » (sociétal). Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes* (CECRL, 2001) a eu le mérite de permettre une harmonisation des politiques linguistiques en Europe, du moins dans les premiers temps. Il a également eu pour conséquence, plus néfaste celle-ci, de ne pas suffisamment examiner les singularités des contextes dans lesquels ces politiques se sont mises en œuvre. Les espaces frontaliers, les zones de circulation des langues, les régions d'ancrage de langues dites régionales, les langues en migration de passage, etc. n'y trouvent pas leur compte et voient leurs langues-cultures affaiblies par une valorisation du « pluriel », présenté un peu rapidement comme un atout, du simple fait qu'il repose sur des langues diverses, non nécessairement ancrées dans l'espace local. En 2018, la version augmentée du CECRL n'a pas pris en compte la notion de « contexte » comme elle aurait pu et dû le faire. Harmoniser revient à uniformiser, ce que renforce le recours à des grilles de compétences, y compris en termes d'évaluation de la maîtrise des langues au regard des niveaux identifiés par le CECRL.

Apparu dans les années 2000, le courant du *Multilingual Turn*³⁰ s'est adossé au changement de perspective dans les langues-cultures, lors de l'arrivée du CECRL en Europe. Il a trouvé un accueil favorable dans la communauté scientifique en soulignant l'importance de considérer les langues non comme des entités isolées les unes des autres, mais reliées. Une dimension plutôt sociale et critique s'est alors développée en allemand et en anglais (Conteh et Meier, 2014 ; May, 2014), dans une perspective différente de la vision dite « plurielle » (Candelier et al., 2023). Les chercheurs du *Multilingual Turn* s'accordent pour considérer les langues-cultures comme des ressources pour l'apprentissage, associées à leur statut et leur pouvoir social. Le *Multilingual Turn* met l'accent sur la « nécessité d'une vigilance conceptuelle, heuristique et méthodologique », comme le souligne Melo-Pfeifer (2018, p. 207). La situation actuelle du « franco-allemand » relève de cette approche.

Les orientations principales du CECRL ont eu pour effet d'orienter l'intention historique du rapprochement entre les deux peuples au profit du développement des langues-cultures selon des référentiels édictés pour l'Europe. La mise en place d'orientations concertées a mobilisé bien des efforts, relativisant les efforts spécifiques au « franco-allemand ». Ce dernier a quelque peu été délaissé par les travaux européens, face au raz de marée de l'anglais, et à la priorité accordée à l'exploration du plurilinguisme. La poursuite de l'intérêt pour les langues du voisin sont alors venues d'initiatives d'autres partenaires. Parmi les dynamiques d'attention aux langues du voisin, apparaissent des dispositifs comme *Deutsch nach Englisch/ « L'allemand après l'anglais »* du Goethe-Institut, par exemple, qui entend redonner une place à d'autres langues que l'anglais, sans pour autant nier l'importance de celle-ci. La plupart des dispositifs sont pilotés par les linguistes, par familles de langues, comme dans ce cas les langues germaniques, ou les langues romanes par exemple, dans les débuts de l'intercompréhension linguistique.

³⁰ Plus récemment, Melo-Pfeifer (2022) s'intéresse aux approches sensibles à travers les paysages linguistiques. Voir également le *Plurilingual Guide* (2022) de la McGill University (Canada) qui propose des tâches et des stratégies pour les classes. Un dictionnaire du plurilinguisme est à paraître sous la codirection de Silvia Melo-Pfeifer et Christian Ollivier chez Peter Lang (2026, à paraître).

De cette époque, on retient que l'écart se creuse entre, d'une part, une volonté globale d'harmonisation des dispositifs plurilingues avec des référentiels, y compris pour les enseignants et, d'autre part, les besoins qu'identifient les contextes d'enseignement de certaines langues ou cultures. Parmi ces contextes, celui du « franco-allemand » ne trouve que peu d'écho dans les instances européennes. À cela s'ajoute que bien des jeunes dans les deux pays sont plus largement en proie à des doutes et des craintes vis-à-vis de leur univers individuel et sociétal, l'écologie, l'IA, l'emploi, la violence, etc., comme l'explore le film *Langue étrangère* de la réalisatrice Claire Burger, sorti en septembre 2024.

Le tournant plurilingue des années 2000 a quelque peu échoué en ce qui concerne la mise en reliance des langues-cultures, y compris la réflexion sur des « langues pivots » comme l'anglais. De même, les espaces frontaliers et du « franco-allemand » n'ont pas trouvé place dans cette vision finalement plutôt restrictive des langues-cultures. L'École uniforme, celle d'une norme, convient-elle encore ? Ne peut-elle être « augmentée », mieux articulée à ses publics ?

3 Le « franco-allemand », un espace-temps particulier ?

Considérant le « franco-allemand » comme un écosystème vivant, il implique les sujets qui habitent ou investissent tout espace-temps qui y est relié, collectivement ou individuellement. Il s'inscrit dans un espace à géométrie variable, parfois signalé, parfois caché, et dans une temporalité vivante.

Force est de constater, toutefois, des contradictions entre une volonté historiquement inspirée et des réalités scolaires actuelles éloignées, dans la mesure où les chiffres parlent avec une certaine clarté. Reconsidérer la notion même de « franco-allemand » s'avère sans doute nécessaire de nos jours, ce que certains sociodidacticiens (Putsche, 2022 ; Göb-Faucompré, 2025 ; Castagne et Müller-Lancé, 2023) et didacticiens (Behra et Macaire, 2021, 2023 ; Macaire, 2019) ont déjà initié. Il semble que l'on puisse distinguer d'une part le « franco-allemand » en tant qu'espace-temps particulier et, d'autre part, les régions frontalières où il se joue dans des inscriptions spécifiques.

3.1 La notion d'« espace-temps », une opportunité pour le « franco-allemand »

Recourir à la notion d'« espace-temps » peut aider à dépasser une dualité de l'espace et du temps, du franco et de l'allemand, jusqu'ici disjointes et plutôt vues en opposition et de façon comparative. Cette option permet de passer outre la binarité réductrice des termes pris séparément. Ce que recouvre la notion d'espace-temps ne relève toutefois pas de la simple juxtaposition de la notion de temps et de celle d'espace.

Dans l'esprit commun, la notion d'espace a une réalité visible que la notion de temps n'a pas, bien que les deux se mesurent. La plupart des cultures dissocient l'espace du temps [...]. Et selon les contextes d'usage des notions, elles peuvent avoir une mesure variable, qu'il s'agisse du temps ou de l'espace. La notion d'espace comme celle de temps peut varier, tout comme leur relation. La distance d'une ville à l'autre (espace) peut être perçue différemment selon le moyen de transport utilisé (temps / durée de transport) (Behra et Macaire, 2021, p. 17).

Le philosophe et sociologue Lefebvre (1974) retient une définition dynamique de l'espace qu'il considère comme multidimensionnel, mettant en relation un espace conçu, un espace vécu et un espace perçu. Dans les espaces réels ou imaginaires, singuliers ou socialement partagés, les espaces possibles se combinent. Selon cet auteur, l'espace n'est pas une somme de phénomènes mais la manière dont les phénomènes et les individus ou groupes sociaux investissent l'espace et la relation qui s'établit entre eux. Ce faisant, il sollicite des aspects de la temporalité. Lefebvre met surtout en avant la difficulté à relier au lieu de fragmenter. Il conclut :

À propos de l'espace, poursuivre la confrontation entre les idées confrontation entre les idées et propositions qui éclairent le monde moderne, même si elles ne le guident pas. Prendre ces propositions non comme des thèses ou hypothèses isolées, comme des 'pensées', qu'ensuite l'on étudie, mais comme des figures annonciatrices, situées à l'orée de la modernité (1974, p. 32).

Concernant la notion de temps, comme le décrit Klein (2023, p.21), « dessiner d'un trait fléché l'axe du temps, ainsi que nous avons pris à l'école l'habitude de le faire sous la plupart de nos graphiques ou courbes » est un geste partagé largement répandu pour représenter le temps, alors qu'il ne permet pas de le comprendre. Klein (2023, p. 26 et suivantes) explicite la nuance à laquelle tiennent les physiciens concernant la courbe de temps et la flèche de temps. Cette distinction peut paraître abstraite mais se définit précisément. Selon Klein,

la courbe du temps est ce qui permet d'établir un écart, une distance entre les instants du passé et ceux du futur. [...] La flèche du temps, quant à elle, est la manifestation du devenir, son inscription dans la dynamique apparente des phénomènes (2023, p. 26).

En physique, l'espace-temps a une représentation unique : espace et temps sont deux aspects ou dimensions d'une même entité, l'« espace-temps », à laquelle est associée la notion de mouvement.

Pour le géologue Guy (2011, p. 95), « la construction des concepts d'espace et de temps [se conçoit] dans une pensée de la relation ». Cet auteur précise : « dans notre compréhension, l'espace et le temps n'ont pas de réalité propre, ce sont des concepts abstraits à partir de ce que nous pouvons dénommer les relations entre les éléments du monde » (ibid.). La signification du temps et de l'espace naît de la relation de l'un à l'autre et inversement, et du mouvement ainsi généré (Guy, 2021, p. 98). Le mouvement engage le sujet dans le développement de la relation, quel que soit son rôle en tant qu'acteur.

Dès lors, il devient intéressant d'interroger l'objet langues-cultures dans le cadre de ces considérations. La notion d'espace-temps ne préexiste pas en soi. Elle est adoptée par les chercheurs comme relevant d'une perception singulière des individus de réalités – existant peu ou prou – mais ressenties au travers de leur expérientiel propre. Les individus peuvent agir sur leur environnement, c'est-à-dire le modifier, tout comme ils peuvent le percevoir selon les modifications qu'ils lui apportent, ou des représentations spécifiques qui les animent. Certains enseignants font ainsi appel à un principe de désirabilité de l'autre langue-culture qui entraîne un déplacement géographique dans une durée plus ou moins longue et contrainte. Une fois la mobilité effectuée, le désir et l'idéalisation de la langue-culture du voisin se transforment en réalités, qui ne sont pas pour autant questionnées. Elles peuvent entraîner des effets variés, allant de l'adhésion à un modèle à son rejet, dès lors qu'il est considéré comme non conforme aux attentes. Les raisons de l'adhésion ou du rejet sont de natures multiformes et parfois mixtes. Raasch (2002) comme Putsche (2022) signalent un rituel de passage et une folklorisation de ce rituel, en tant que traversée ou pont entre deux régions frontalières. La ritualisation d'une mobilité fait craindre le risque d'une fossilisation de ce qui a engagé la mobilité.

3.2 La notion de « frontières » dans le « franco-allemand »

Le « franco-allemand » se situe « à la croisée du spatial et du langagier », pour reprendre l'expression d'Alvir et Gohard-Radenkovic (2013, p. 57) dans leur analyse des récits de soi dans les villes. Selon ces auteures, « au niveau macro : les frontières, tour à tour barrière, territoire, interface ou espace, sont liées aux enjeux politiques, économiques, territoriaux, identitaires, etc. des États, et tributaires des rapports de force entre des collectivités » (p. 62) ;

« au niveau micro : les frontières sont des observatoires des contacts vs de conflits, mais aussi de bricolages linguistiques, de réaménagements sociaux, économiques, identitaires » (p. 63).

La dimension frontalière ne se conçoit pas dans le seul rapport linguistique. Elle prend en compte d'une part la diversité des appropriations de l'espace-temps par des individus dans leur singularité et d'autre part l'espace-temps ainsi approprié, vécu et interprété, dans le sens de créé. La frontière demande de mobiliser la dimension spatio-temporelle, ce qu'exemplifie Göb-Faucompré dans son ouvrage (2024). Les spécificités linguistiques d'un contexte se pensent en relation avec les particularités de ce contexte et avec leurs oscillations dans le rapport des individus et des groupes à ces réalités. Dans son cas, il s'agit du Rhin supérieur, entre France et Allemagne. Dans son étude qualitative, l'auteure ne tente pas de renvoyer le « franco-allemand » à deux zones distinctes de part et d'autre du Rhin, ce qui relèverait d'une vision réductrice, en laissant penser qu'existeraient des frontières qui les délimitent et en font un espace particulier. Elle part au contraire des particularités que livrent des entretiens pour les analyser en tant qu'éléments du contexte, parfois invisibilisés, et qu'une méthodologie qualitative permet de mettre au jour.

Dans les espaces-temps frontaliers du « franco-allemand », la fluidité est une réalité souvent plus prégnante et visible que dans d'autres territoires d'un pays, du fait que « les changements de pratiques impliquent des mobilités culturelles, linguistiques et symboliques », comme le rappellent Alvir et Gohard-Radenkovic (2013, p. 62). Autour des frontières se jouent des porosités certaines, peu contrôlables, parfois idéalisées, et, en tous cas, bien plus nombreuses que ne l'offrent les territoires dits de l'intérieur ou les territoires dont la géographie est peu encline à favoriser les passages, telles les zones montagneuses, par exemple. Les mouvements et déplacements géographiques, du moins dans les zones frontalières franco-allemandes que nous avons expérimentées et questionnées dans le cadre de nos formations, ne sont pas liés aux seules mobilités des frontaliers, le plus souvent inscrites dans une temporalité brève. Ces mouvements et déplacements correspondent à des besoins locaux bien spécifiques, comme aller faire ses courses « de l'autre côté » aux heures d'ouverture des magasins, par exemple ; aller participer à un cours de sport, ou toute autre activité du quotidien. Bien d'autres explications existent pour des mobilités de proximité, comme les études, des changements professionnels, etc. Toute expérience a un impact sur les langues-cultures qu'elle traverse et sur la perception du rapport plus ou moins confiant que l'on entretient avec elle. La dimension frontalière offre la possibilité d'étudier plus finement comment s'organisent certains aspects participant du « franco-allemand », comme la circulation des langues et des cultures. Au-delà d'une intention descriptive, elle donne également accès à la dimension symbolique d'un espace-temps.

3.3 Le « franco-allemand », en tant que cheminement

La notion de « franco-allemand » se pense ainsi dans un espace-temps dynamique relié à un système de pensées et d'actions, soumis à des variations.

La notion d'espace-temps est nécessairement située et incarnée. Elle n'est pas un champ clôt, mais ouvert. Elle identifie des dilemmes humains en mobilisant les sujets-apprenants. Ainsi envisagée, la notion d'espace-temps relève d'une posture d'engagement et de co-intéressement favorable au dépassement des intérêts individuels. Cette notion ne saurait exister sans la participation de sujet(s) (Behra et Macaire, 2021, p. 27).

Dans un tel espace-temps, les individus peuvent exprimer leur singularité et rencontrer celle d'autrui dans ce qu'ils projettent ensemble ou dans ce qui peut les réunir.

Dans un espace-temps frontalier, celui du « franco-allemand » dans des régions particulières comme la Sarre et la Lorraine, les occasions de contacts culturels et linguistiques sont nombreuses et visibles, davantage reconnues dans un rapport de symétrie que dans d'autres

espaces-temps de contacts humains. Outre ces occasions, la circulation même des langues-cultures inscrit celles-ci dans un espace-temps partagé. C'est le cas pour les emprunts, le *translanguaging* notamment. C'est également souvent le cas pour les usages tels le *code switching* ou le *code mixing*. Ces occasions de rencontres entre langues et cultures sont encouragées, comme les déplacements d'écoles, de départements universitaires, etc. De tels espaces-temps entretiennent une communauté de sens, sinon d'action, plus ou moins volontairement et consciemment. Les uns avec les autres, les acteurs – notamment scolaires – marquent leur environnement, leur milieu et en identifient les marges. Cette communauté, qui relève d'un milieu partagé, n'est pas faite que de ce qui serait commun, mais également de ce qui fait divergence, de dilemmes, de tensions, d'incompréhensions, voire de différences. L'espace-temps ainsi identifié comme le fait des acteurs avec leur système de références et de lecture du monde est en même temps adossé à la notion de variabilité dès lors qu'il y a contact.

Selon le philosophe de l'éducation Nal, « les lieux ne nous sont pas indifférents : ce qu'ils ont en propre et nous inspirent permettent d'expérimenter autre chose de nous-mêmes » (2015, p. 147). En mobilisant la notion d'hétérotopie de Foucault³¹, l'auteur cherche à comprendre

le rôle éducatif de ces espaces autres, tant dans une dimension individuelle que collective, à travers de ce qu'ils suscitent d'appropriations, de contestations et d'invention » (ibidem). Nal s'appuie sur des recherches qui ont montré « combien il pouvait être édifiant, pour des personnes de tous âges, d'investir des espaces parfois signalés, parfois cachés, parfois insoupçonnables et propices à exprimer quelque chose de leur sensibilité, qu'elle soit réflexive, contestataire ou créatrice (2015, p. 148).

La réflexion de Nal permet d'éclairer les espaces-temps et d'illustrer leur rôle dans le « devenir soi ».

Pour les langues-cultures, l'hétérotopie offre un angle d'approche du rôle des espaces-temps dans l'apprentissage qui donne à expérimenter un rapport au monde et à s'expérimenter soi-même (Nal, 2015, p. 150), ce que nous avons réuni plus haut sous le terme « expérimencé », c'est-à-dire vécu, par le sujet et une ou des communautés en contact et rapporté, rendu lisible. Ces espaces-temps, qui peuvent être soutenus par l'institution scolaire à l'occasion de visites, d'échanges, de rencontres, offrent pour chaque individu l'opportunité de la relation. Ce cheminement, pour soi, ne préexiste pas dans un programme et ne se décide pas de l'extérieur. À chacun de vivre et de s'approprier sa rencontre. Au-delà de la rencontre réflexive avec soi et engageante avec autrui, existent des espaces-temps d'opportunités constructives du « franco-allemand » en éducation que l'on saisit ou non.

3.4 Une vision binaire du « franco-allemand » en éducation est-elle encore pertinente ?

On posera alors la question qui fâche. Avec des fragilités politiques des deux côtés du Rhin, le « franco-allemand » en éducation est-il encore viable sous sa forme binaire actuelle ? Peut-on envisager d'autres lentilles pour l'étudier ?

La vision scolaire cumulative des langues, langue vivante A (LVA) et langue vivante B (LVB)³² au lycée en France, peine à établir des relations entre les langues-cultures en général

³¹ Nal (2015) signale que Foucault (1984, pp.1575-1580) caractérise l'hétérotopie selon six principes : (1) l'universalité ; (2) l'évolution au fil du temps ; (3) le pouvoir de « juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces [...] qui sont en eux-mêmes » ; (4) le découpage ou « rupture absolue avec [le] temps traditionnel » ; (5) l'accessibilité ; (6) la caractérisation de contre-espaces investis en référence à l'imaginaire ou à l'illusion.

³² Au collège, en 6^{ème}, les élèves poursuivent généralement l'apprentissage de la langue vivante commencé à l'école élémentaire, c'est la LV1. L'année suivante ils ajoutent une LV2. À leur entrée au lycée, en classe de seconde, les élèves continuent l'apprentissage des langues suivies au collège. L'étude de deux langues est toujours obligatoire : la LV1 devient la LVA et la LV2 devient LVB, suivant les dénominations du ministère de l'Éducation nationale. Le niveau attendu à la fin du lycée est plus élevé en LVA (niveau B2) qu'en LVB

et entre certaines parmi elles en particulier, comme le « franco-allemand ». Une vision de ce type a tendance à additionner les langues les unes aux autres ce qui entraîne leur hiérarchisation, selon l'importance qu'on leur accorde et les coefficients que l'École leur attribue. Le « franco-allemand » est en outre perçu comme un ensemble stable de type partenarial, dans lequel co-existeraient l'allemand et le français qui se partageraient l'espace, sans qu'on soit amené à le questionner. Ainsi, c'est la seule maîtrise de chaque langue qui accorde à celle-ci un statut plus ou moins important.

Tout cela ne laisse que peu de place à une vision *compréhensive* des langues-cultures, entendue ici dans le sens de « prendre les langues-cultures les unes *avec* les autres », sans tenter de les hiérarchiser *a priori* entre elles. Si l'on entend dépasser une conception des langues-cultures de type additionnel, dont le « franco-allemand » serait une preuve historique, et si l'on souhaite opter pour le paradigme du plurilinguisme et de l'interculturel (Aronin et Jessner, 2015), le « franco-allemand » pourrait trouver place dans une vision ouverte des langues-cultures, qui ne seraient plus vues par le prisme linguistique ou culturel prioritaire, tel qu'il est actuellement privilégié, mais par celui des usages pour la communication et de l'intérêt, qui mobilise le questionnement sur autrui.

De plus, le paradigme du plurilinguisme, comme bien des notions nées des années 2000, mériterait d'être revisité, dès lors que l'on considère les langues-cultures par le biais des sujets qui les vivent dans leurs diverses identités et leurs espaces-temps de référence. Le plurilinguisme ne se décrète pas, il se rencontre. Les occasions se font et/ou se créent. Et c'est l'individu qui les pilote. Depuis quelques années déjà, les recherches en sciences humaines et sociales (SHS) s'emploient à développer les récits de soi et à théoriser les approches sensibles où l'humain est au cœur de son expérientiel et où il entre en échanges avec ses propres espaces-temps. Une approche de la langue-culture du voisin et des langues-cultures en contact avec elle constituerait une opportunité d'ouverture et de reconnaissance d'espaces-intégrateurs, tels que les présentent les zones frontalières.

4 Des contextes aux croisements des identités dans le « franco-allemand »

Loin de négliger le sens d'un « franco-allemand » historique, y relier des éléments contextuels qui l'animent aujourd'hui dans les zones frontalières contribue à en saisir les mouvements et les relations. Le « franco-allemand » en éducation pourrait mieux prendre place dans la didactique des langues-cultures.

4.1 Le « franco-allemand » dans les régions frontalières, des espaces-temps intégrateurs

La notion de « franco-allemand » s'inscrit entre une idéologie et des réalités, ce qui ne facilite pas son étude, comme le confirment bon nombre de *verbatim* recueillis lors d'entretiens liés au projet de recherche IDProf³³. Les espaces-temps frontaliers, laboratoires pour la recherche en didactique des langues-cultures, permettent un effet de loupe. Ils présentent des conditions de métissage des expériences et des langues-cultures diverses, de nature à diminuer l'angoisse langagière. Macaire (2015) parle « d'espace-temps intégrateurs » où l'alignement des langues-

(niveau B1). Une 3^{ème} langue (LVC) peut être choisie en tant qu'enseignement optionnel au lycée avec un niveau attendu de B1 (<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>).

³³ Depuis 2022, le projet de recherche IDProf (IDentité Professionnelle des enseignants de langues-cultures) réunit des chercheurs en Alsace et en Lorraine. Il s'intéresse aux identités professionnelles des enseignants de langues-cultures à partir de données discursives. <https://www.gis-education-et-formation.fr/soutien-a-la-recherche/projets-termines/projet-idprof>

cultures est mieux admis du fait de la fréquence des contacts des langues et des cultures. Des espaces-temps intégrateurs ne sont pas pour autant facilitateurs.

Il est intéressant de regarder comment cet espace-temps intégrateur est vécu par les professionnels des langues-cultures dans l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL). Dans ces entretiens, les enseignants font état :

- (1) d'un enthousiasme pour la mission dans le « franco-allemand », lié au désir de prendre un poste dans le « franco-allemand », à une histoire personnelle ;
- (2) d'un enrichissement des pratiques professionnelles (notamment en termes de co-intervention) et des connaissances dans la discipline de référence ;
- (3) d'un contact réussi avec l'équipe (les autres enseignants), avec des collègues en particulier, d'échanges de ressources et de projets fédérateurs ;
- (4) de l'expérience nouvelle dans le cadre d'une mobilité professionnelle, avec des découvertes diverses ;
- (5) de la spécificité du contexte : les DdNL sont associées à des pratiques d'enseignement différentes de celles que l'on maîtrise par ailleurs ;
- (6) du plaisir de (re)parler la langue, et de s'y trouver plus à l'aise, y compris par le recours à des mots dans cette langue lors d'interviews ;
- (7) d'un sentiment d'efficacité professionnelle renforcé : comme de se sentir capable d'enseigner dans la langue cible.

Trois aspects principaux en ressortent : la dimension humaine (1, 3, 4, 6), le partage professionnel avec les collègues (2, 3, 4), et des éléments liés au savoir disciplinaire et à l'enseignement (5, 7). Les points 3 et 4 se retrouvent dans deux catégories qui évoquent la relation avec d'autre(s) acteur(s).

L'espace-temps ci-dessus est un tissage de langues-cultures qui entretiennent des relations de proximité facilitatrices, intimement intégrées, au point qu'on ne les évoque plus de façon conscientisée. Les codes mixtes sont ainsi parties prenantes du quotidien linguistique et culturel des régions frontalières, en particulier dans l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL).

Les environnements frontaliers offrent des espaces intégrateurs où coexistent habituellement et prennent sens le français et l'allemand. On prend dans l'environnement ce qui est propice à l'apprentissage et aux échanges, tout en sachant qu'il ne s'agit ni de devenir bilingue, ni d'accéder à un répertoire très riche. Les langues s'y avèrent moins anxiogènes. Selon nous, le répertoire langagier et culturel est lié à la richesse des situations d'usage auxquelles on accède socialement et scolairement, et à l'histoire personnelle des locuteurs. Le répertoire de chacun est relié à l'espace-temps dans lequel il est mobilisé.

L'observation du « franco-allemand » dans des zones frontalières fait état du risque de sur-catégorisation de la représentation d'autrui (ici les partenaires de la langue cible). Dans le texte de travail sur la *Valisette franco-allemande/Die deutsch-französische Kinderkiste*, l'auteure signale que

la sur-caractérisation de la représentation de l'autre et de son propre rôle dans la médiation, c'est par exemple symptomatique dans le cas transfrontalier lors des formations, où les éducateurs discutent librement de « leur » France et entretiennent de nombreux clichés issus d'une période le plus souvent révolue (l'École d'avant, les punitions, etc.). On trouve également côté allemand le coq gaulois comme mascotte, la scène française avec son rideau rouge comme espace de cours. Pour certains se révèle de manière plus ou moins consciente le désir toutefois affiché de reproduire à l'identique l'Autre, de « faire comme en France / comme en Allemagne », cette attitude résultant d'une affection particulière pour le pays / la langue / la culture mise en valeur, etc. (Macaire, 2015, p. 65).

Une telle sur-catégorisation a pour effet de figer l'image de l'autre en l'érigeant en « Autre », non en « autrui ». Ces divers termes et stéréotypes ne sont pas favorables à leur dépassement et à une rencontre ouverte avec autrui dans un espace frontalier, ni du reste dans un espace autre. Les zones frontalières recèlent bien des atouts du fait de la proximité de l'autre langue-culture et de sa circulation dans le paysage quotidien. Elles recèlent aussi bien des dangers : celui de négliger les diverses langues-cultures de l'environnement et/ou de sur-caractériser celle du voisin, par exemple.

Il ne s'agit certes pas de jeter le bébé avec l'eau du bain, et de se détourner du « franco-allemand » au motif qu'il serait dépassé. Il s'agit plutôt de considérer avec Pruvot (2012) que : « comme tout concept essentiel, chacun des sens du mot qui l'incarne prépare les sens nouveaux et nourrit spécifiquement le sens ici choisi » (p. 261). Stengers (1987) insiste également sur la variabilité des notions et concepts. Selon elle, on pourrait classer les variations que subissent les concepts dans trois catégories : celle, surplombante, portant sur la redéfinition des notions, celle consistant à « réunir les éclats de la diversité » pour lesquels il s'agit d'établir des liens « entre des objets » de recherche. Et enfin celle portant sur « le sujet de l'objet », c'est-à-dire sur le rapport qu'entretient un sujet avec certains objets de savoir. Elle cite comme exemple les notions de norme, de transfert qui portent déjà en eux ce type d'interrogation. Pour Stengers, les frontières entre les disciplines et les objets s'avèrent particulièrement poreuses et leur effacement peut s'avérer productif.

Il importe pour ce propos ici, de réfléchir aux opportunités que le « franco-allemand » peut offrir. Les concepts migrent dans l'histoire et les évolutions de sociétés. Une terminologie uniformisante figerait la notion. Sans renier l'intérêt du « franco-allemand » dans le lissage des relations entre les pays voisins et l'Europe, on peut imaginer de le revisiter, ce que l'OFAJ a déjà initié en s'intéressant aux langues de l'environnement dans le projet de la *Valisette franco-allemande* pour les maternelles (Brougère et al. 2015). Une telle ouverture mérite d'être soulignée. Elle s'inscrit dans une « écologie intégrative », telle que nous l'envisageons, et telle que la suggère Stengers, et qui évoque pour nous l'écologie des milieux en éducation de Bronfenbrenner (1979). Une telle écologie des milieux dans le « franco-allemand » prendrait la mesure de la situation de toutes les langues de l'environnement présentes dans les réalités scolaires actuelles. Elle aurait à charge d'identifier des niveaux d'intervention favorables aux évolutions, voire des priorités, des facilitateurs, etc. Au-delà, elle aurait pour sens de relier les approches sans les opposer, de mieux intégrer les enjeux actuels revisités pour le « franco-allemand » et de tisser collectivement une vision de ce qu'il est.

Une manière de considérer une évolution pertinente consisterait à étudier le « franco-allemand » spécifiquement au niveau des régions frontalières, avec un effet de loupe aux niveaux *micro* et *méso*. L'analyse permettrait de relier les enjeux apparus localement avec ceux qui animent plus globalement (au niveau *macro*) le « franco-allemand » pour en tirer des indicateurs contributifs d'une réflexion globale pour une didactique des langues-cultures située et incarnée.³⁴

4.2 Le « franco-allemand » et la question de l'identité

Les proximités des expériences vécues au travers des langues en contact sont sans doute davantage perceptibles, voire plus sensibles, dans un espace-temps frontalier. Ce qui passe par le ressenti, les émotions et le vécu est plus fort dans sa réception par des acteurs au sein d'une communauté identifiée. Ce qui fait sens dans un espace frontalier n'est pas que positif. C'est aussi ce qui divise, surprend, ou étonne. Cela offre une opportunité de prise de distance et de réflexion critique sur soi et autrui pour peu que cette habileté ait été enseignée comme un facteur constitutif de la construction d'un espace-temps frontalier donné. Là aussi, le soi et l'autrui ne

³⁴ L'expression « didactique de proximité »/*Nähedidaktik* commence à apparaître pour ces situations spécifiques Göb-Faucompré (2025).

relèvent pas d'une intériorité (soi) opposée à une extériorité (autrui). La combinatoire est plus subtile et complexe. Il s'agit de manifestations combinées, internes et externes, variables dans le temps et les situations rencontrées. En tout état de cause, il y a diversité tant du soi que de l'autrui.

Se limiter au français et à l'allemand serait excluant, dans la mesure où d'autres langues de proximité n'y trouveraient pas de place si on se concentrait sur le seul « franco-allemand ». Nous adhérons à une vision plus complexe des langues en contact :

il devient nécessaire d'inscrire la langue du voisin dans un prisme plus large, incluant les langues de proximité, les langues de France et les langues d'Allemagne. Or ce prisme n'est pas fait de simples juxtapositions de langues-cultures, voire de leur intrication. Il résulte des relations qu'entretiennent au quotidien leur interpénétration au travers des biographies plurielles des locuteurs-acteurs et des choix des politiques linguistiques et éducatives en matière de plurilinguisme (Macaire, 2019, p. 135).

Dans la perspective d'une prise en compte des langues de l'environnement, les identités des locuteurs y apparaissent au premier plan telles des constellations singulières riches et complexes.

Raasch (2008) questionne l'identité au travers d'une compétence transfrontalière/*Grenzkompetenz* en ces termes :

„Grenzkompetenz“ beinhaltet zentral den Begriff der Identität und selbstverständlich knüpfen sich Fragen daran: Brauchen wir diese neue Identität neben den geläufigen Identitäten wie Familie, „Heimat“ oder Land bzw. Nation? Wie viele Identitäten verträgt der Mensch eigentlich? Verkraftet er eine weitere Identität, nämlich die grenzüberschreitende?³⁵ (p. 208).

Sous la forme d'un catalogue de questions, Raasch esquisse la notion d'identité transfrontalière en quelques points-clés :

- « Identität ist kein statisches, sondern ein dynamisches Phänomen, das sich je nach Situation, Erleben oder Erfahrung ändern kann.
- Identitäten überlagern sich, die Identifizierung des Individuums mit seinen mehrfachen Identitäten lässt – je nach Herausforderung – die eine oder die andere oder eine dritte Identität dominant werden.
- Neue Identitäten schaffen notwendigerweise neue Grenzen und generieren daher eventuell neue Probleme.
- Die Ausgangsfrage muss ebenfalls stets immer wieder bedacht werden: Hat man es nötig, sich von anderen bzw. vom anderen abzuheben? Braucht man diese Abgrenzung, um das Bewusstsein einer eigenen Identität zu schaffen, zu stützen, weiterzuentwickeln?
- Sind grenzüberschreitende Identitäten vielleicht besonders ungewohnt, spröde, fragil, vielleicht auch politisch brisant? Sind Grenzen, wie es ein österreichischer Kollege formulierte, „Narben der Geschichte“ oder, wie eine slowenische Kollegin sie daran anschließend nannte, „Wunden der Gegenwart“?
- Ist eine solche Förderung oder Findung einer grenzüberschreitenden Identität, die wir „Intrakulturalität“ nennen, überhaupt politisch gewollt? Oder möchte man vielleicht

³⁵ La compétence frontalière comporte la notion centrale d'identité. Bien entendu, des questions la rejoignent. Avons-nous besoin d cette nouvelle identité au même titre que celle de famille, de patrie ou de pays, voire de nation ? Combien d'identités diverses l'humain peut-il supporter ? Peut-il se charger d'une autre identité, celle qui dépasse les frontières ? (Notre traduction).

lieber den Status quo beibehalten und gar festschreiben? Wie weit sieht man in der Öffentlichkeit ein solches Unterfangen überhaupt als relevant an?

- Das Programm ist betitelt: „Weg nach Europa“. Hier stellt sich die Frage: Ist Europa überhaupt ein Ziel? Ist in der Region eine Zuwendung dafür, einen Weg nach Europa zu suchen, vorhanden – und wenn ja: diesseits und jenseits der Grenze in gleicher Weise und in gleichem Ausmaß? Könnte man durch die Zusammenarbeit in Grenzregionen den Weg nach Europa, einüben? Könnte dies der Mehrwert einer solchen Kooperation sein?
- Ist erkennbar, ob eine klare Vorstellung von der angestrebten grenzüberschreitenden Identität in benachbarten Regionen wirklich vorhanden ist? Oder herrscht z.B. die Meinung vor, dass man darunter so etwas wie eine Mischkultur zu sehen hat? Sollte man also vielleicht deutlicher hervorheben, dass diese neue Identität die Diversitäten nicht verwischen will, sondern dass gerade die Diversität der Kern der neuen Identität ist?³⁶» (pp. 208-209).

Raasch souligne l'importance selon lui de la contribution de l'eurorégion Sarre-Lorraine-Luxembourg à la construction européenne :

Sprachen lehren und Sprachen lernen heißt: sprachenpolitisch handeln. In diesem Sinne sind die Grenzregionen die wichtigsten Stufen auf dem Weg zu einem Europa der sozialen Kohäsion, und die Saar-Lor-Lux-Region stellt dafür einen Modellfall dar³⁷ (p. 215).

Cette construction se réalise dans le « franco-allemand ».

³⁶ L'identité n'est pas un phénomène statique, il est dynamique ; il peut se modifier au gré des situations, des vécus, et des expériences.

Les identités constituent des couches successives. On peut identifier un individu dans sa diversité d'identités en sollicitant l'une ou l'autre de ces couches, voire une troisième qui devient alors dominante.

De nouvelles identités produisent nécessairement de nouvelles frontières et génèrent alors potentiellement de nouveaux problèmes.

La question de départ mérite toujours d'être à nouveau reposée. Est-il nécessaire de se distinguer des autres, d'autrui ? A-t-on besoin de cette séparation pour créer la conscience de sa propre identité ? Pour l'étayer ? Pour la développer ?

Les identités transfrontalières ne seraient-elles pas particulièrement inhabituelles, friables, fragiles, peut-être également politiquement clivantes ? Les frontières sont-elles les „cicatrices de l'histoire“, comme le formulait un collègue autrichien, ou les „miracles du présent“, comme une collègue slovène les nomma par la suite ?

La production ou la sollicitation d'une telle identité transfrontalière, que nous appelons ‚intraculturelle‘ est-elle au fond voulue politiquement ? Ou ne préférerait-on pas conserver le *status quo*, voire le figer ? Dans quelle mesure considère-t-on publiquement cette entreprise comme justifiée ?

Le programme porte le titre suivant : « Chemins vers l'Europe ». La question se pose de savoir si l'Europe est-elle vraiment un but ? Existe-t-il une volonté régionale de chercher une voie vers l'Europe ? Et si c'est le cas, est-elle la même et dans les mêmes proportions des deux côtés de la frontière ? Pourrait-on par la coopération transfrontalière engager à ‚pratiquer‘ l'Europe ? Serait-ce la valeur ajoutée d'une telle coopération ?

Peut-on voir si une représentation explicite de l'identité transfrontalière visée est bien présente dans des régions voisines. ? Ou n'aurait-on pas affaire à l'idée dominante que derrière elle se cacherait une sorte de mélange de cultures ? Ne devrait-on pas alors mettre en évidence le fait que la « nouvelle identité ne cherche pas à effacer les différences, mais que c'est justement la diversité qui constitue le cœur de cette nouvelle identité ? (Notre traduction).

³⁷ Enseigner et apprendre les langues, veut dire agir en termes de politique linguistique. Dans cet esprit, les régions frontalières sont les marches les plus importantes sur la voie de la cohésion sociale européenne, dont la région Sar-Lor-Lux constitue un cas d'école (notre traduction).

4.3 Peut-on penser une didactique du « franco-allemand », à côté de celle des langues-cultures ?

Peut-on penser une didactique du « franco-allemand » sans penser plus globalement celle des langues-cultures ? Est-ce, d'une part, pertinent au regard des effets des volontés politiques et de efforts en contexte, notamment dans les zones frontalières ? Est-ce, d'autre part, cohérent avec une approche non pas cumulative mais compréhensive des langues-cultures ?

Les éléments précédemment apportés à la discussion ont tenté de mettre l'accent sur la polysémie spécifique au contexte frontalier, un espace-temps de proximité. Il n'y a pas deux côtés du Rhin, il y a des situations dans lesquelles, à côté d'autres, l'un ou l'autre des éléments joue à un moment donné un rôle dominant, comme la relation aux familles, la place des langues de l'environnement, les gestes professionnels des enseignants, etc. En zone frontalière, ruptures, alternances codiques ou recours à d'autres modes de communication, comme la gestuelle ou le rire, sont courants. Ainsi, la part du strictement linguistique est relativisée au profit par exemple de compétences socio-pragmatiques. Tous les frontaliers ne deviennent pas non plus bilingues au simple contact de l'autre langue-culture, loin s'en faut. Bon nombre de malentendus et de tensions peuvent également naître de situations culturellement différentes et demeurer au fil du temps. L'écologie des milieux frontaliers semble favorable au développement d'une biographie plus variée que celui d'autres environnements. Le contexte frontalier, particulièrement riche comme terreau pour la recherche, comporte de nombreux indicateurs d'une mise en situation d'éléments pouvant jouer dans la partition du « franco-allemand », tout en se révélant contributifs d'une réflexion sur les langues-cultures en général. Tous ces éléments sont le fait d'individus ancrés dans des terrains mais également des projets et des institutions. La formation des futurs enseignants s'en inspire déjà (Martinez, 2023 ; Putsche et Faucompré, 2016 ; Behra et Macaire, 2023). Les résultats des recherches actuelles peuvent aider à mettre en relation les langues-cultures en général avec d'autres paramètres sociétaux³⁸.

Le « franco-allemand » est perçu par certains comme un « entre deux » identifié à des niveaux diplomatiques ou administratifs par exemple, mais qui n'est pas représentatif des diversités et des ancrages humains plus complexes qui l'animent. Le « franco-allemand » est fait de combinaisons (des résultats) et de combinatoires (des dynamiques). Il devrait être entendu comme un « avec les deux » (Macaire, 2008). Cet « avec les deux » (et bien plus) est fréquemment invisibilisé, voire considéré comme allant de soi. Il ne s'agit pas ici de penser le « franco-allemand » dans un sens cumulatif où l'expérience et les acquis d'une langue-culture s'ajouteraient à une autre, mais dans le sens systémique exprimé par la maxime attribuée à Aristote³⁹ dans la *Métaphysique* (VII, 17, 104b, p. 173-174), « le tout est plus que la somme des parties ». Encourager l'intercompréhension, rendre visibles des dilemmes qui surviennent à l'improviste, apporter un regard critique sur soi et autrui, etc... permet de lutter contre ce qui est opaque, de mieux se comprendre, soi et autrui, dans le sens de se prendre avec. Les négociations que cela implique parfois sont précisément ce qui est porteur pour le « franco-allemand » d'aujourd'hui, tout particulièrement en termes socio-didactiques.

5 Conclusion

Cette contribution a proposé de mettre en relation la notion de « franco-allemand » en éducation avec celle d'espace-temps et celle de frontière, au regard des expérientiels individuels et collectifs qui se tissent et se tricotent les uns avec les autres pour les langues-cultures. Ces expérientiels sollicitent des mots, des imaginaires, des réalités et la production de conceptions

³⁸ On pense ici à Cicero (2001) *Kleine Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen*. Maastricht: Talenacademie Nederland. www.cicero-net.nl

³⁹ Aristote, *Métaphysique*. Les Échos du Maquis, version 1,0 ; janvier 2014. www.echosdumaquis.com.

diverses, soumis à bien des variations au cœur desquelles les langues-cultures jouent un rôle certain à côté d'autres paramètres.

Considérer le « franco-allemand » comme binaire n'est désormais plus possible, dans un monde hyper connecté et globalisé, où circulent des idées et des expériences fort différentes les unes des autres. Une vision duale ne correspond ainsi guère à une quelconque réalité, même si on entend encore dire « les Français... » ou « les Allemands... ». Tout au plus s'agit-il alors de généralisations stéréotypiques. Les deux langues-cultures s'inscrivent, de fait, dans des environnements bien plus riches en termes de contacts que ceux des deux seules langues-cultures. Ainsi, le « franco-allemand » apparaît comme contributeur d'une vision dynamique et évolutive de la diversité, qui se joue entre les individus, les environnements, les langues-cultures et les activités dans lesquelles elles s'inscrivent, en particulier à l'École. L'espace-temps du « franco-allemand » en éducation est une opportunité d'ouverture, de rencontre, d'expérimentation pour les pratiques scolaires, non seulement linguistiques, mais culturelles et pédagogiques. C'est un ferment de relation, de lien et de potentiel désir de concevoir des projets, bien au-delà d'un périmètre régional. C'est une occasion également pour la recherche qui peut conjointement s'emparer d'éléments singuliers, on pourrait dire ceux du niveau local, qui relèvent du micro, et mettre ces éléments en regard d'éléments globaux, au niveau macro.

Les questions franco-allemandes telles qu'elles entrent en jeu en didactique des langues-cultures s'inscrivent dans un champ plus global tout en permettant une étude fine d'une situation locale. Il n'en demeure pas moins que les analyses doivent faire cohabiter un double hiatus. Le premier concerne celui des discours d'intention et des pratiques de terrains locaux d'une part, et celui des chiffres d'autre part. Le second concerne une vision binaire (le « franco-allemand ») et une approche complexe, celle du plurilinguisme vu non comme accumulation de diverses langues, mais comme conjonction de langues-cultures qui se tissent dans la singularité de diversités de contextes et d'expérientiels.

Pour faire cohabiter les divers aspects de ce double hiatus, nous avons désormais besoin d'accéder à des approches englobantes, visant à saisir l'empan de la complexité, c'est à dire à une conception intégrative des phénomènes soumis à l'observation et à la recherche. C'est par une lecture holistique que les phénomènes peuvent être approchés. Ils ne peuvent plus être pris séparément, sauf à courir le risque d'être déconnectés de leurs contextes et terrains d'expérience. Une écologie intégrative s'inscrit dans le renversement du paradigme de la complexité, que l'époque actuelle tend à dissocier, fractionner plutôt qu'à relier. Pour Morin (1995), le travail de reliance est un « tisser ensemble ». L'auteur l'explique en ces termes :

Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot 'complexus', 'ce qui est tissé ensemble'. Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée), c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier (Morin, 1995, p. 106).

Penser le « franco-allemand » dans une vision qui ne soit ni uniquement locale, ni uniquement globale constitue une alternative au « ni, ni », aux visions binaires restrictives des situations rencontrées. Une pensée intégrative pour le « franco-allemand » est une pensée de reliance qui associe le local et le global, les concilie et les dépasse. Une pensée intégrative permet la synthèse de ce que l'on peut observer et analyser dans le monde d'aujourd'hui, dont le « franco-allemand » est l'un des indicateurs. Une pensée intégrative a pour rôle de proposer des questions (surtout) et quelques réponses à la diversité des défis qui se présentent dans un monde d'incertitudes. Nous avons confiance en la force de levier du « franco-allemand » en éducation pour des transformations tant individuelles que collectives. Il importe avant tout de sortir d'une polarisation binaire pour aborder la complexité dans une approche intégrative de l'écologie des milieux aux divers niveaux traversés qu'il convient alors de mettre en reliance selon des modalités diverses.

Bibliographie

- Adler, Astrid (2019) Sprachstatistik in Deutschland. *Deutsche Sprache Jg*, 47 (3), pp. 197-219. Disponible en ligne sur : https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/9168/file/Adler_Sprachstatistik_in_Deutschland_2019.pdf [consulté le 27 avril 2025].
- Alvir, Spomenka ; Gohard-Radenkovic, Aline (2013) Quand les espaces - tiers révèlent les frontières... et vice et versa. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4 (2), pp. 57-78. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3917/cisl.1302.0057> [consulté le 07 février 2025].
- Aronin, Larissa; Jessner, Ulrike (2015) Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? Dans : Kramsch, Claire and Jessner, Ulrike (eds.) *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. pp. 271-291. Berlin, München, Boston: Mouton De Gruyter. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.1515/9781614512165-013> [consulté le 21 janvier 2025].
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique (2023) De quelques pistes réflexives sur le revirement interculturel en didactique des langues et des cultures à l'aune du franco-allemand. Dans : Hansen-Pauly, Marie-Anne et Putsche, Julia (dirs.) La « culture » - une notion plurisémiotique à contextualiser. *Synergies des Pays germanophones*, 16, pp. 17-34. Disponible en ligne sur : https://gerflint.fr/images/revues/Paysgermanophones/SPG_16/behra_macaire.pdf [consulté le 21 janvier 2025].
- Behra, Séverine ; Macaire, Dominique. (2021) La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPPEL*, 42 (3), pp. 15-30. Disponible en ligne sur : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf [consulté le 21 janvier 2025].
- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6> [consulté le 21 janvier 2025].
- Brogère, Gilles ; Kubanek, Angelika ; Macaire, Dominique ; Putsche, Julia (2015) *La Valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre au Kindergarten et à l'école maternelle ?* Texte de travail n°27, Berlin-Paris, Office franco-allemand pour la jeunesse. Disponible en ligne sur : <https://www.ofaj.org/sites/default/files/media/n-27-la-valisette-franco-allemande.pdf> [consulté le 21 janvier 2025].
- Castagne, Éric ; Müller-Lancé, Johannes (2023) Appropriations et pratiques de la diversité linguistique et culturelle en Europe | Erwerb und Praxis sprachlicher und kultureller Vielfalt in Europa. *Mannheim Conference Series*. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.25521/maconf.2023> [consulté le 21 janvier 2025].
- Conteh, Jean; Meier, Gabriela (2014) *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 158-178.
- Göb-Faucompré, Chloé (2025) *Enseigner la langue du voisin en contexte transfrontalier. Enjeux et défis sociodidactiques pour le Rhin supérieur*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Guy, Bernard (2011) Penser ensemble le temps et l'espace. *Philosophia Scientiæ*, 15 (3), pp. 91-113. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.684> [consulté le 21 janvier 2025].
- Klein, Étienne (2023) Le temps : de quoi parlons-nous ? *Administration & Éducation*, 179 (3), pp. 17-28. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3917/admed.179.0017> [consulté le 21 janvier 2025].
- Lefebvre, Henri (1974) La production de l'espace. *L'Homme et la société*, 31-32., Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie, pp. 15-32. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3406/homso.1974.1855> [consulté le 21 janvier 2025].

- Macaire, Dominique (2019) La didactique du plurilinguisme dans une région transfrontalière entre France et Allemagne en tensions. Dans : Polzin-Haumann, Claudia; Putsche, Julia; Reissner, Christina (eds.) *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik: État des lieux, enjeux, perspectives*. St Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, pp. 131-152.
- Macaire, Dominique (2015) De l'appropriation de la Valisette franco-allemande entre méthode et ressource. Dans : Brougère, Gilles ; Kubanek, Angelika ; Macaire, Dominique ; Putsche, Julia. *La Valisette franco-allemande. Quelle place pour la langue et la culture de l'autre au Kindergarten et à l'école maternelle ?* Texte de travail n°27, Berlin-Paris, Office franco-allemand pour la jeunesse, pp. 13-78. Disponible en ligne sur : <https://www.ofaj.org/sites/default/files/media/n-27-la-valisette-franco-allemande.pdf> [consulté le 21 janvier 2025].
- Macaire, Dominique (2008) *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Provence-Aix-Marseille. Disponible en ligne sur : <https://hal.science/tel-00554808/document> [consulté le 21 janvier 2025].
- Martinez, Hélène (2023) Promouvoir la capacité de prendre en charge sa formation professionnelle. Dans : Behra, Séverine ; Putsche, Julia (eds.) *À l'École du plurilinguisme. Mélanges offerts à Dominique Macaire*. Nancy : EDUL, pp. 103-120.
- May, Stephen (2014) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual education*. New York: Routledge.
- Melo-Pfeifer, Silvia (2018) The multilingual turn in foreign language education. In: Bonnet, Andreas; Siemund, Peter (eds.) *Foreign Language Education in multilingual classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 191-210.
- Morin, Edgar (1995) La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9 (2), pp. 105-112.
- Nal, Emmanuel (2015) Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation *Recherches & éducations*, 14, pp. 147-161. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2446> [consulté le 21 janvier 2025].
- Pruvot, Jean (2012) Avant-Propos – La médiation, un maître-mot, un mot de maîtres. *Éla*, 167 (3), pp. 261-263. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.3917/ela.167.0261> [consulté le 21 janvier 2025].
- Putsche, Julia (2022) *L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalier, transculturel – Une approche sociodidactique*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Lorraine. Disponible sur : <https://hal.science/tel-03882905/document> [consulté le 21 janvier 2025].
- Putsche, Julia ; Faucompré, Chloé (2016) Formation des professeurs de langues en région frontalière. *Éducation et sociétés plurilingues*, 40, pp. 47-60. Disponible en ligne sur : <https://journals.openedition.org/esp/817> [consulté le 21 janvier 2025].
- Raasch, Albert (2008) Die Funktion sprachlicher und interkultureller Kompetenzen in einer Grenzregion. Beispiel: Saar-Lor-Lux. In: Blahak, Boris; Piber, Clemens (eds.) *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. pp. 205-220.
- Stengers, Isabelle (1987) *D'une science à l'autre : les concepts nomades*. Paris : Le Seuil.
- Vertovec, Steven (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054. Disponible en ligne sur : <https://doi.org/10.1080/01419870701599465> [consulté le 21 janvier 2025].

Documents institutionnels internationaux

Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Division des Langues vivantes. Disponible en ligne sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [consulté le 21 janvier 2025].

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Langues vivantes. Disponible en ligne sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 21 janvier 2025].

Franchir l'insécurité linguistique par les approches plurielles et les pratiques bi-plurilingues

Charlène Chaupré Berki

Abstracts

Dans les formations de Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2i) infra A1 et A1, les apprenants font face à l'insécurité linguistique, souvent due à des facteurs comme la stigmatisation sociale, le manque de maîtrise préalable de la langue, ou des expériences passées de discrimination. Cette insécurité peut freiner leur engagement dans l'apprentissage du français. Pour y remédier, il est essentiel de créer des environnements d'apprentissage inclusifs et bienveillants. Nous proposons d'explorer comment les approches plurielles, en valorisant les langues et cultures en présence, contribuent à un cadre rassurant. En intégrant des activités interculturelles et en reconnaissant les compétences linguistiques des apprenants, les formateurs peuvent réduire l'insécurité linguistique, renforcer la confiance des apprenants et favoriser une participation active. Ces pratiques permettent également de mieux comprendre les divers contextes culturels et linguistiques, facilitant ainsi l'apprentissage des langues.

In infra A1 and A1 French Language of Integration (FL2i) courses, learners often experience linguistic insecurity due to factors such as social stigmatization, lack of prior language proficiency, or past experiences of linguistic discrimination. This insecurity can hinder their involvement in language learning. To address this, it is essential to create inclusive and supportive learning environments. We propose exploring how plural approaches, by valuing the languages and cultures present, contribute to a reassuring framework. By integrating intercultural activities and recognizing learners' existing language skills, educators can reduce linguistic insecurity, strengthen learners' confidence, and promote active participation. These practices also facilitate understanding of diverse cultural and linguistic contexts, thus easing the process of learning new languages.

In den FL2i-Kursen unterhalb von Niveau A1 und auf Niveau A1 erleben Lernende häufig Sprachunsicherheit aufgrund von Faktoren wie sozialer Stigmatisierung, fehlenden Sprachkenntnissen oder negativen Erfahrungen mit sprachlicher Diskriminierung. Diese Unsicherheit kann ihr Engagement im Sprachenlernen beeinträchtigen. Um dem entgegenzuwirken, ist es wichtig, integrative und unterstützende Lernumgebungen zu schaffen. Wir möchten aufzeigen, wie vielfältige Ansätze, die die in der Klasse vorhandenen Sprachen und Kulturen wertschätzen, ein ermutigendes Lernumfeld schaffen. Durch die Integration interkultureller Aktivitäten und die Anerkennung der bestehenden Sprachkenntnisse der Lernenden können Ausbilder die Sprachunsicherheit verringern, das Vertrauen der Lernenden stärken und eine aktive Teilnahme fördern. Diese Praktiken erleichtern auch das Verständnis der kulturellen und sprachlichen Vielfalt und unterstützen so das Erlernen neuer Sprachen.

Chaupré Berki, Charlène: Franchir l'insécurité linguistique par les approches plurielles et les pratiques bi-plurilingues. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 124-136.
<https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1086>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](#).

Keywords

insécurité linguistique, approches plurielles, pratiques bi-plurilingues, FL2i

Biographie

Charlène Chaupré-Berki est docteure en Sciences du Langage et chercheuse associée au laboratoire CIRLEP de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Ses recherches se concentrent sur les langues minoritaires, le plurilinguisme, la didactique du Français Langue d'Intégration et d'insertion (FL2i) et les discriminations linguistiques, en particulier dans les contextes de contact linguistique. Elle intervient sur des thématiques liées à l'intégration linguistique et à l'acquisition des langues et participe activement à des dispositifs de formation pour adultes en insertion professionnelle. Son expertise s'étend à l'accompagnement des publics en insertion et à la revitalisation des langues minoritaires.

1 Introduction

Dans les formations de Français Langue d'Intégration et d'Insertion (désormais FL2i), qui accompagnent à la fois l'adaptation à la vie sociale et citoyenne (*intégration*) ainsi que l'acquisition des compétences nécessaires pour accéder au monde professionnel (*insertion*), certains apprenants de niveaux infra A1 et A1 entament leur parcours avec une insécurité linguistique marquée. Cette insécurité résulte de différents facteurs : une maîtrise linguistique préalable insuffisante, une peur de l'échec, des expériences passées de discrimination linguistique ou encore une stigmatisation sociale persistante. Hélot et Young (2006, pp. 208-209) soulignent que ces expériences peuvent laisser des traces profondes sur la confiance des apprenants en leurs capacités linguistiques, influant négativement sur leur estime de soi. De même, Ricento (2006, p. 4) insiste sur l'impact de cette insécurité sur l'environnement d'apprentissage, lequel devient défavorable, freinant ainsi l'engagement et la progression des apprenants allophones.

Pour pallier ces difficultés, il incombe aux éducateurs de concevoir des environnements d'apprentissage bienveillants et adaptés. Les approches plurielles, intégrant à la fois l'éveil aux langues et les activités interculturelles, apparaissent comme des solutions pertinentes pour promouvoir une reconnaissance positive de la diversité linguistique et culturelle. Candelier et al. (2014, pp. 21-22) et Candelier (2014a) démontrent que ces approches contribuent à réduire l'insécurité linguistique des apprenants en favorisant un climat d'exploration sans crainte de l'erreur. Par ailleurs, Cenoz et Gorter (2011, pp. 339-343) mettent en avant le potentiel de ces approches à instaurer un environnement plus rassurant, propice aux apprentissages.

En complément, Garcia (2009) et Young et Mary (2016) préconisent l'intégration de pratiques bi/plurilingues dans l'enseignement du français, permettant ainsi de valoriser les compétences linguistiques préexistantes des apprenants, tout comme le mentionnent Meissner et al. (2004, p. 15) :

La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures.

Cette valorisation renforce leur confiance et favorise leur participation active.

De son côté, Byram (2008 ; 2013, pp. 208-228) défend une vision de l'enseignement des langues comme vecteur de reconnaissance des répertoires linguistiques individuels, qui facilite l'acquisition de nouvelles langues.

Les approches interculturelles complètent ces perspectives en offrant des opportunités d'ouverture sur les contextes culturels d'usage des langues. Selon Fantini (2000, p.17), elles permettent une meilleure compréhension des spécificités culturelles, et renforcent ainsi la sécurité linguistique des apprenants. En intégrant des activités valorisant la diversité culturelle, les éducateurs peuvent créer des environnements d'apprentissage bienveillants et stimulants. Norton (2013) rappelle à cet égard l'importance d'encourager la participation active et de fournir des retours constructifs, condition nécessaire pour renforcer la confiance des apprenants.

Des retours d'expérience viendront illustrer les impacts des approches plurielles et bi/plurilingues sur l'environnement d'apprentissage en FL2i. Ces exemples mettent en évidence les apports d'une telle reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle sur la confiance, la motivation et l'engagement des apprenants, tout en offrant de meilleures perspectives d'intégration linguistique et sociale.

2 Approches plurielles et environnement propice à l'apprentissage

Les approches plurielles, centrées sur l'exploration de diverses langues et cultures sans crainte de l'erreur, constituent une stratégie efficace pour instaurer un environnement d'apprentissage inclusif et rassurant (Cenoz & Gorter, 2011, p. 7). En mobilisant l'éveil aux langues et des activités interculturelles, ces approches favorisent une reconnaissance positive de la diversité linguistique et culturelle, tout en réduisant l'insécurité linguistique des apprenants (Candelier et al., 2014).

2.1 Création d'un environnement accueillant

Les approches plurielles encouragent une atmosphère de respect et de valorisation, et renforcent ainsi la confiance et l'engagement des apprenants. En permettant l'exploration de différentes langues et cultures, elles élargissent les perspectives des apprenants et rendent les apprentissages plus significatifs. Garcia (2009) montre que l'utilisation des compétences linguistiques existantes des apprenants, par le biais de pratiques bi/plurilingues, consolide leur confiance et stimule une participation active. Pour Creese et Blackledge (2010, pp. 108-110), cette approche pédagogique sert à la fois à la construction de l'identité et à l'apprentissage des langues. La langue est envisagée comme une ressource sociale fluide, sans délimitations strictes liées à la nation, au territoire ou au groupe social. Ces approches, loin de se limiter à l'enseignement de la langue cible, intègrent les langues maternelles des apprenants comme ressources précieuses dans le processus d'apprentissage.

2.2 Renforcement de l'engagement et de la motivation

Lorsque les apprenants se sentent valorisés pour leurs compétences linguistiques et culturelles, leur engagement dans l'apprentissage augmente significativement. Cenoz et Gorter (2011) insistent sur l'importance de considérer les erreurs comme des opportunités d'apprentissage, plutôt que comme des échecs, pour encourager une participation audacieuse et proactive. De plus, Norton (2013) rappelle que des retours constructifs et un climat d'apprentissage sécurisant sont essentiels pour renforcer la confiance des apprenants. Dans cet environnement bienveillant, la motivation des apprenants émerge naturellement et facilite leur progression linguistique et leur intégration sociale.

Dans la section suivante, des exemples concrets, issus de retours d'expérience de formateurs et de bilans de fin de formation réalisés auprès des apprenants par les coordinateurs des formations linguistiques au sein du GRETA Lorraine Nord (structure publique qui regroupe plusieurs établissements scolaires d'une même académie pour organiser des formations destinées aux adultes, notamment en langue et en insertion professionnelle), illustreront

comment les approches plurielles et bi/plurilingues sont à même de transformer l'environnement d'apprentissage en favorisant une dynamique de confiance et de participation active chez les apprenants.

3 Retours d'expérience

À la suite d'une formation de formateurs réalisée en février 2023 auprès des formateurs FLE du GRETA Lorraine Nord de Metz, un questionnaire a été distribué afin de recueillir des retours sur les approches plurielles et les pratiques bi/plurilingues utilisées dans l'enseignement du français. Cette enquête visait à évaluer l'impact de l'intégration des langues maternelles et des pratiques plurilingues dans les formations, ainsi qu'à identifier les supports pédagogiques les plus utilisés dans ce cadre. Le questionnaire a inclus des questions sur les méthodes d'enseignement privilégiées par les formateurs, leurs perceptions des effets de la reconnaissance des langues maternelles, des pratiques bi/plurilingues et des approches plurielles sur l'apprentissage des apprenants et les difficultés rencontrées dans la gestion de la diversité linguistique.

En parallèle, des discussions ont été organisées lors de la formation pour approfondir ces thèmes et échanger sur les expériences pratiques des formateurs. Ces échanges ont permis de mieux comprendre les obstacles mais aussi les avantages d'une approche plurilingue, tout en offrant un espace pour partager des idées et des bonnes pratiques.

Les premiers résultats de cette enquête, recueillis en mars 2024 (tableau 1) auprès des formateurs du GRETA Lorraine Nord de Metz, ont révélé plusieurs tendances intéressantes. Tout d'abord, les formateurs ont indiqué que la reconnaissance des langues maternelles des apprenants, ainsi que l'intégration des pratiques bi/plurilingues, contribuent à transformer l'environnement d'apprentissage. Cette transformation se manifeste par un climat plus ouvert et respectueux des diversités linguistiques, où chaque langue est perçue comme une ressource précieuse et non comme un obstacle.

1 ^{er} retour des questionnaires complétés ; GRETA LORRAINE NORD (mars-avril 2024)							
	KS	KC	N.R.	CN	BC	FO	MC
Âge	31	59	47	27	40	56	34
Sexe	F	F	F	F	F	H	H
Années d'expérience en tant que formateur FLI	5	4	19	2	7	24	6
Recours aux approches plurielles et/ou aux pratiques bi/plurilingues	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Recours à des ressources multilingues	OUI	NON	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
Impact positif sur les apprenants et leur apprentissage	Compréhension plus rapide Intégration plus rapide Apprenants plus à l'aise et plus investis dans leur apprentissage Lien qui se crée Échanges plus intéressants Passerelles établies entre les langues	Rassure les apprenants	Compréhension facilitée Meilleure rétention des informations Apprenants gagnent en confiance	Exploiter les acquis des apprenants Sensibiliser aux langues et aux cultures	Sécurisation Confiance Apprentissage facilité	Aide de la traduction Rassurant Progression plus rapide Meilleure prononciation Proximité	Très enrichissant pour progresser dans plusieurs langues à la fois et même dans leur propre langue. Plus de confiance en eux et plus de facilité.
Difficultés rencontrées	[Non renseigné]	Bien encadrer l'utilisation des autres langues	Pas de point de comparaison connu dans la (les) langue(s) de l'apprenant	Non	Cadrage des temps dédiés	Si trop de nationalités différentes, difficultés de mise en place	Savoir doser l'usage d'une autre langue sans que cela soit systématique. Des mots qui ne se traduisent pas dans une autre langue.

Tableau 1 : Synthèse des retours d'expérience sur l'intégration des pratiques bi/plurilingues et la valorisation de la diversité linguistique en formation

Les retours d'expérience ont également mis en évidence l'impact positif de cette approche sur la confiance et la motivation des apprenants. En effet, ceux-ci se sentent davantage valorisés et respectés dans leur parcours d'apprentissage, ce qui stimule leur engagement et leur participation active en classe. De plus, l'utilisation de leurs langues maternelles dans des activités pédagogiques favorise une meilleure compréhension des concepts, tout en réduisant l'anxiété liée à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Enfin, les formateurs ont noté que l'intégration des pratiques plurilingues a renforcé l'autonomie des apprenants, en leur permettant de faire des liens entre leurs compétences linguistiques existantes et celles qu'ils acquièrent en français. Ces pratiques ont donc contribué à un apprentissage plus fluide et plus naturel.

Cette micro-enquête a permis de confirmer l'importance d'une démarche qui reconnaisse et valorise la diversité linguistique, comme levier pour renforcer la réussite des apprenants en FL2i. Les résultats suggèrent que l'intégration des langues maternelles et des pratiques

bi/plurilingues dans l'enseignement du français offre des bénéfices considérables tant sur le plan pédagogique que sur celui de l'engagement des apprenants.

Les retours d'expérience que nous avons recueillis témoignent ainsi des effets positifs des approches plurielles et des pratiques bi/plurilingues et mettent en lumière de manière concrète la manière dont ces approches influencent les apprenants. En intégrant les compétences linguistiques et culturelles préexistantes des apprenants, ces pratiques tendent à réduire leur sentiment d'insécurité langagière et linguistique. Cette reconnaissance explicite de la diversité linguistique crée un climat de confiance et renforce la motivation des apprenants.

Pour mieux illustrer l'impact de ces pratiques sur les apprenants, voici un schéma de fréquence des mots en ordre décroissant, basé sur les résultats fournis.

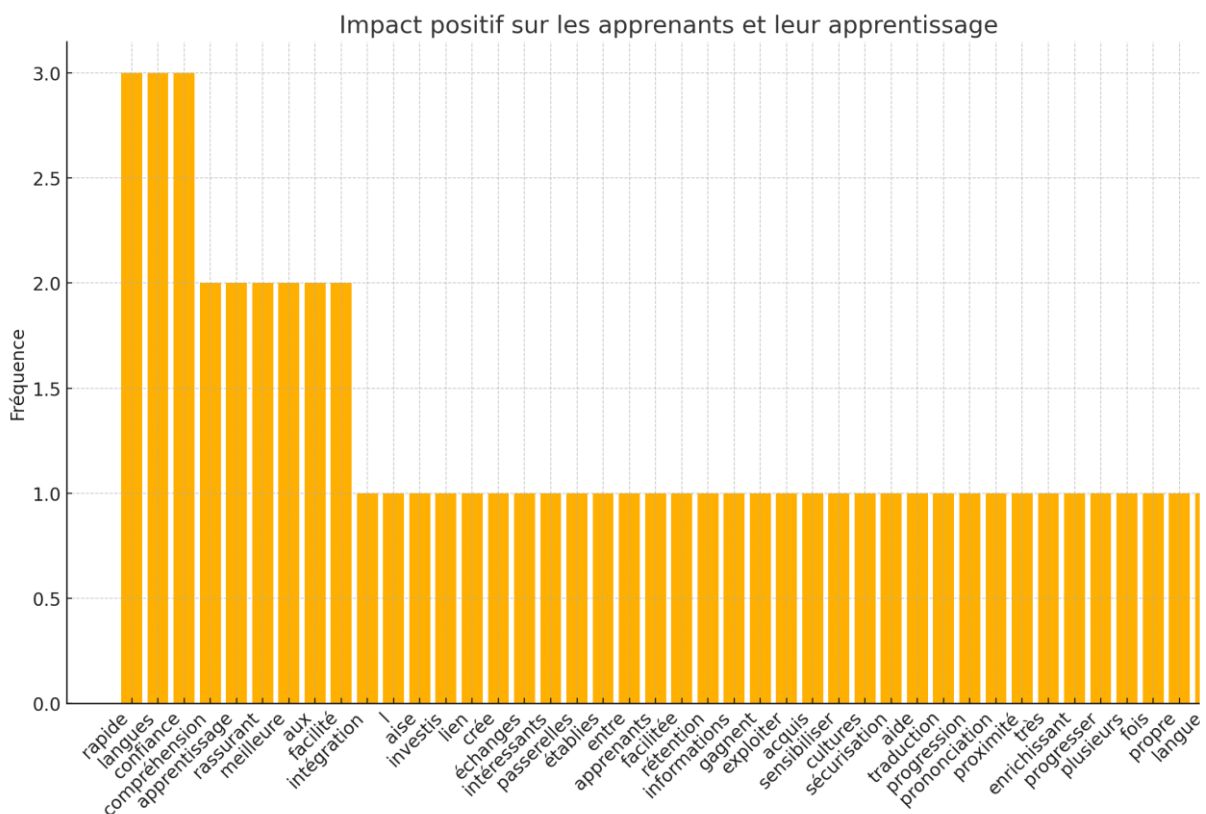


Figure 1 : Fréquence des mots décrivant l'impact positif sur les apprenants, Chaupré-Berki (2024, p. 11)

Ce graphique montre les mots les plus utilisés pour décrire l'impact positif sur les apprenants et leur apprentissage, après avoir filtré les mots courants en français. Le schéma de fréquence des mots met en évidence plusieurs points clés sur l'impact positif sur les apprenants et leur apprentissage :

- Compréhension améliorée : les termes comme *compréhension* et *facilité* montrent que les apprenants trouvent l'apprentissage plus clair et accessible.
- Confiance accrue : les mots *confiance* et *rassurant* indiquent un renforcement de la confiance des apprenants.
- Progression rapide : le mot *rapide* en lien avec la *compréhension* suggère une accélération dans l'accès au sens.

Ces termes suggèrent que les apprenants bénéficient d'une meilleure compréhension, idoine à favoriser une progression plus rapide, une confiance renforcée et une meilleure intégration linguistique et culturelle.

Il est prévu courant 2025 d'analyser les entretiens de fin de formation réalisés auprès des apprenants de niveau Infra A1.1 – débutant au niveau A1.1 – débutant, afin de recueillir le point

de vue des apprenants et de le croiser avec les premiers résultats de l'enquête auprès des formateurs et formatrices.

Ainsi, plusieurs exemples pratiques montrent comment des ateliers et des initiatives centrés sur les langues et les cultures des apprenants contribuent à leur épanouissement dans le processus d'apprentissage.

3.1 Exemple 1 : Atelier de langues et cultures

Dans le cadre d'une formation FL2i, un atelier centré sur les langues et cultures des apprenants a été mis en place pour réduire leur insécurité linguistique. Il a permis aux apprenants de partager éléments de leur culture et ceci a contribué à renforcer leur sentiment d'appartenance et leur identité linguistique.

Cet atelier s'appuyait sur les approches plurielles préconisées par Candelier et al. (2014) et Garcia (2009), visant à valoriser les compétences linguistiques et culturelles préexistantes.

Durant cet atelier, les apprenants étaient invités à présenter des mots, expressions ou traditions de leur langue(s) et culture(s) maternelles. Par exemple, un participant arabophone a partagé des expressions usuelles en arabe, tandis qu'un autre hispanophone a présenté des traditions culinaires de son pays. Ces présentations étaient suivies d'échanges interactifs au sein du groupe, encourageant les apprenants à poser des questions et à partager des équivalents dans leur propre langue. Ce format d'apprentissage participatif a permis d'engager activement tous les membres du groupe.

Les résultats ont été significatifs : les apprenants ont rapporté un renforcement de leur sentiment d'appartenance au groupe, une valorisation de leur identité linguistique et une réduction de leur insécurité linguistique. Les formateurs ont observé une augmentation notable de la participation et de l'enthousiasme des apprenants, confirmant l'efficacité de cette approche.

3.2 Exemple 2 : Utilisation de supports multilingues

Une autre initiative efficace a consisté à intégrer des supports pédagogiques multilingues dans un cours de FL2i. Alignée avec les principes développés par Cenoz et Gorter (2011), cette approche visait à valoriser les compétences linguistiques existantes des apprenants tout en facilitant l'apprentissage du français.

Les activités proposées incluaient des textes bilingues (français et langue maternelle des apprenants), des exercices comparatifs pour analyser les similitudes et différences linguistiques, ainsi que des projets collaboratifs utilisant plusieurs langues. Par exemple, les apprenants étaient invités à traduire des informations culturelles de leur langue maternelle vers le français. Cette démarche a non seulement renforcé leur vocabulaire en français, mais également leur compréhension des structures grammaticales.

Les retours d'expérience ont montré que cette stratégie réduisait l'anxiété des apprenants face à l'apprentissage, tout en renforçant leur confiance et leur motivation. Les supports multilingues ont aussi créé des ponts entre les langues maternelles et la langue cible, facilitant ainsi une intégration plus harmonieuse des nouvelles compétences.

3.3 Exemple 3 : Activités interculturelles

Les activités interculturelles se révèlent être des outils essentiels pour renforcer la compréhension mutuelle et favoriser une dynamique positive au sein des groupes en FL2i. Inspirées des travaux de Byram (2008), ces activités visent à valoriser les différences culturelles et à offrir aux apprenants des occasions de partager leur héritage tout en créant des ponts entre leurs cultures et celles de leurs pairs. Elles constituent un moyen efficace pour créer un environnement d'apprentissage engageant, où la diversité devient une ressource précieuse pour l'enrichissement collectif.

Un exemple marquant est celui des ateliers de cuisine. Lors de ces séances, chaque apprenant a l'opportunité de préparer un plat traditionnel de son pays d'origine et de le présenter aux autres, tout en expliquant les origines culturelles et les significations associées à ce plat. Ces ateliers sont l'occasion de découvrir des mets emblématiques et de comprendre leur rôle dans les traditions familiales ou communautaires. Par exemple, une apprenante malienne a partagé le *tégué dégué*, un plat de céréales et de lait fermenté, qui joue un rôle central dans les cérémonies de mariage de sa culture. Après la présentation, une dégustation a permis aux participants de goûter à ces plats et de discuter des différences culinaires, tout en appréciant les histoires personnelles liées à chaque préparation. Cette activité a non seulement suscité l'intérêt des apprenants, mais a aussi permis de créer une atmosphère chaleureuse d'échanges et de partage.

Mais les activités interculturelles ne se limitent pas aux ateliers de cuisine. Par exemple, des discussions autour des fêtes traditionnelles ont permis aux apprenants de partager leurs expériences personnelles liées à des événements comme le Nouvel An chinois ou le Ramadan. Ces échanges ont donné lieu à des récits de pratiques religieuses, de repas festifs et d'autres coutumes associées à ces célébrations. Lors d'une discussion sur le Ramadan, plusieurs apprenants ont expliqué l'importance de cette période dans leur vie personnelle, en évoquant les défis et les rites associés au jeûne. Ces moments ont permis aux participants d'approfondir leur compréhension des différences culturelles, tout en facilitant l'empathie et la tolérance.

Une autre forme d'activité interculturelle a consisté en des moments de partage d'histoires personnelles. Ces sessions ont permis aux apprenants de raconter des anecdotes de leur enfance, des souvenirs marquants ou des événements significatifs liés à leur culture. Ces récits ont enrichi la compréhension mutuelle et renforcé les liens entre les participants. Par exemple, un apprenant du Moyen-Orient a partagé l'importance de l'accueil et de la générosité dans sa culture, expliquant comment ces valeurs influençaient ses interactions avec les autres. De telles initiatives ont non seulement permis de mieux comprendre les parcours des apprenants, mais ont aussi facilité une écoute active entre tous les membres du groupe.

Les résultats de ces activités interculturelles ont été positifs et significatifs pour la dynamique de groupe. Les formateurs ont observé une diminution des stéréotypes, une attitude plus tolérante et respectueuse envers la diversité culturelle, ainsi qu'une ouverture accrue à des pratiques et des idées nouvelles. Par exemple, un apprenant, initialement sceptique à propos des différences culturelles, a exprimé une meilleure compréhension et acceptation des traditions qui lui étaient étrangères, grâce aux échanges vécus lors des activités. Ces moments de partage ont contribué à créer un environnement solidaire, où les apprenants se sentent respectés et valorisés dans leur identité culturelle, en ce qu'ils offrent aux apprenants des occasions concrètes de partager leur culture, de découvrir celle des autres et de développer une meilleure compréhension des enjeux interculturels. Ces initiatives renforcent non seulement l'intégration linguistique des apprenants, mais aussi leur intégration sociale et affective, en favorisant un climat d'apprentissage respectueux et ouvert.

3.3.1 Résultats et retours d'expérience

Les retours des apprenants à la suite de ces activités interculturelles révèlent des progrès significatifs en compréhension et en expression orale en français. L'utilisation de leurs langues maternelles comme points de référence a joué un rôle clé dans l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques, permettant une évolution plus rapide et plus confiante dans l'apprentissage du français. Les activités basées sur des textes bilingues, ainsi que les exercices comparatifs entre les langues maternelles et le français, ont été particulièrement efficaces pour renforcer leur vocabulaire et leur maîtrise des structures grammaticales.

Les apprenants ont également exprimé un sentiment accru de reconnaissance et de respect vis-à-vis de leur propre culture et de celle des autres. Le fait de voir leurs compétences et leurs langues valorisées dans un cadre d'apprentissage inclusif a non seulement renforcé leur estime

de soi, mais a aussi réduit leur insécurité linguistique. Ces expériences ont créé un environnement d'apprentissage plus inclusif, propice à l'engagement et à la participation active. L'acceptation de leurs langues maternelles a ainsi permis de diminuer la peur de l'échec et de favoriser une implication plus importante dans le processus d'apprentissage du français.

L'intégration de supports multilingues dans les cours de FL2i s'est avérée être une stratégie particulièrement efficace pour réduire l'insécurité linguistique et encourager l'engagement des apprenants. Ces pratiques plurielles participent activement à la création d'un cadre d'apprentissage respectueux, dans lequel chaque apprenant se sent à la fois valorisé et soutenu. En favorisant la reconnaissance des compétences plurilingues des apprenants, ces initiatives ont facilité leur adaptation aux exigences de l'apprentissage du français et ont contribué à leur réussite dans des contextes professionnels et sociaux. Ces approches permettent non seulement une meilleure intégration linguistique, mais aussi une intégration sociale et culturelle des apprenants, ce qui contribue à leur épanouissement personnel et professionnel.

3.4 Exemple 3 : Encouragement des pratiques bi/plurilingues

Les pratiques bi/plurilingues en classe de FL2i, inspirées par les travaux de Garcia (2009), se sont révélées des leviers importants pour atténuer l'anxiété des apprenants et encourager leur participation active. En reconnaissant les langues maternelles comme des ressources pédagogiques, ces pratiques non seulement valorisent les compétences linguistiques déjà acquises, mais elles permettent également de créer des passerelles naturelles vers l'apprentissage du français. L'intégration de ces pratiques dans le cadre de l'enseignement du FL2i se présente ainsi comme un moyen de renforcer la confiance des apprenants et de stimuler leur motivation.

Un exemple concret de cette approche est observé lors des travaux de groupe, où les apprenants sont encouragés à utiliser leur langue maternelle pour discuter des sujets avant de présenter leurs résultats en français. Cette démarche leur permet de clarifier leurs idées et de s'appropriier les concepts avant de les traduire dans la langue cible. Par exemple, dans une activité centrée sur les habitudes alimentaires, un groupe composé de locuteurs hispanophones a d'abord échangé en espagnol pour décrire les plats traditionnels de leurs pays respectifs, avant de traduire et présenter leurs observations en français. Ce processus a non seulement facilité leur compréhension des consignes, mais a aussi favorisé une expression plus fluide et plus spontanée en français.

Les projets multilingues, qui mêlent recherche et production en plusieurs langues, ont également montré leur efficacité. Un projet sur les contes traditionnels en est un bon exemple : les apprenants ont été invités à collecter des informations sur ces récits dans leur langue maternelle, qu'ils ont ensuite traduites et restituées en français. Ce travail a permis de stimuler leur curiosité intellectuelle tout en favorisant la mise en lien des différentes langues et cultures représentées dans le groupe. De plus, ce type de projet a offert aux apprenants l'opportunité de se reconnaître dans un processus d'apprentissage collaboratif, où chaque langue apportait une richesse et une perspective unique. Lors de ces séances, les apprenants ayant des langues maternelles communes se sont associés pour clarifier des consignes ou expliquer des concepts difficiles. Ce système de soutien mutuel a renforcé la compréhension collective et facilité l'acquisition des compétences linguistiques, tout en offrant un cadre d'apprentissage collaboratif où la diversité linguistique est perçue comme une force plutôt qu'un obstacle.

3.4.1 Résultats et retours d'expérience

Les pratiques bi/plurilingues ont eu un impact particulièrement positif sur la réduction de l'insécurité linguistique des apprenants. En leur permettant d'exprimer leurs idées dans leur langue maternelle, ces pratiques ont contribué à diminuer leur peur de l'échec et à renforcer leur confiance en leurs capacités linguistiques. Comme l'a exprimé un apprenant : « Je n'avais

jamais pensé que ma langue pouvait m'aider à apprendre le français ». Cette prise de conscience a permis aux apprenants de se sentir davantage compétents et légitimes dans leur parcours d'apprentissage.

Les formateurs ont également observé une amélioration notable de la qualité des échanges en classe, les discussions devenant plus riches, nuancées et diversifiées. L'utilisation des langues maternelles a permis de dégager un espace d'expression plus libre et plus authentique et a favorisé une meilleure compréhension des concepts linguistiques. Les apprenants se sont également montrés plus impliqués et motivés, sachant que leurs langues et cultures étaient non seulement reconnues, mais activement valorisées, et cette reconnaissance a créé un environnement d'apprentissage où les apprenants se sentaient plus en confiance pour participer et exprimer leurs idées.

4 Approches plurielles : les obstacles à surmonter

Dans cette section, il est important de souligner que la gestion de la diversité linguistique en classe implique un véritable défi, car elle nécessite une approche équilibrée entre le respect des langues maternelles des apprenants et l'efficacité de l'enseignement du français.

4.1 L'intégration des langues maternelles : un défi pour les formateurs

L'un des principaux obstacles à surmonter réside dans l'intégration des langues maternelles des apprenants sans compromettre la progression dans l'apprentissage du français. Si les langues maternelles peuvent être un atout dans l'accompagnement de l'apprentissage, elles peuvent aussi être perçues comme des éléments d'entrave à la maîtrise du français. L'enjeu pour les formateurs est de trouver une manière d'exploiter les connaissances préalables des apprenants, tout en guidant leur acquisition du français dans des contextes d'intégration sociale et professionnelle. Ce défi se complexifie davantage lorsque les langues maternelles sont stigmatisées ou perçues comme un obstacle dans certains contextes sociaux, en particulier dans le cadre du FL2i. La gestion de cette diversité exige une réflexion sur l'approche pédagogique à adopter, notamment pour rendre visibles et valoriser ces langues, tout en soutenant l'apprentissage du français dans des conditions de réussite.

4.2 Des formations spécialisées pour les formateurs

Dans cette optique, il nous paraît essentiel de développer des formations continues pour les formateurs qui leur permettent d'acquérir des compétences en didactique des langues dans les contextes plurilingues et qui portent sur les stratégies d'intégration des langues dans l'enseignement, la gestion de la diversité linguistique et la création de matériaux didactiques adaptés. Par ailleurs, l'adaptation pédagogique constitue un autre levier clé pour surmonter ces obstacles. Il s'agit de mettre en place des méthodes d'enseignement différenciées, telles que l'usage de supports visuels ou multimodaux, des activités linguistiques ludiques ou des outils de médiation interculturelle, pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants, en tenant compte de leurs parcours linguistiques et culturels. Enfin, les formateurs ont également besoin d'être mieux formés à la gestion de classes hétérogènes, avec des profils linguistiques variés.

4.3 La résistance liée à la stigmatisation sociale des langues maternelles

Un autre obstacle majeur réside dans la résistance initiale de certains apprenants à utiliser leurs langues maternelles en classe, souvent en raison de leur stigmatisation sociale. Cette résistance peut avoir des racines profondes, dans des expériences antérieures où leur langue a été perçue comme *inférieure* ou dévalorisée dans des contextes scolaires ou sociaux (Piller, 2016). Ainsi, certains apprenants peuvent éprouver une gêne ou un sentiment de honte à parler dans leur

langue maternelle, ce qui peut ralentir leur apprentissage du français. Cette dynamique doit être prise en compte dans la construction d'un climat intégratif en classe, dans lequel chaque langue et culture est valorisée et perçue comme une ressource plutôt qu'une entrave. Pour cela, il est primordial de mettre en place des stratégies qui visent à déconstruire les représentations négatives des langues minoritaires (Duchêne & Heller, 2012), en encourageant des pratiques pédagogiques qui promeuvent la respectueuse cohabitation des langues, sans les hiérarchiser les unes par rapport aux autres.

4.4. L'importance de l'inclusivité et de la valorisation des langues et cultures

La mise en place d'un climat d'ouverture à l'altérité, qui valorise toutes les langues et cultures, est donc un élément central pour surmonter cette résistance. Cela passe par des activités pédagogiques qui encouragent les apprenants à partager leurs langues et leurs histoires personnelles et par la reconnaissance de la diversité linguistique comme une richesse pour l'apprentissage collectif. Il peut également être utile de multiplier les interventions interculturelles et les échanges entre apprenants issus de différentes langues et cultures, pour créer une atmosphère de respect mutuel et de solidarité.

Par ailleurs, les formateurs ont également besoin d'être sensibilisés à l'importance de l'empathie et de la bienveillance, afin de favoriser une attitude positive envers la diversité linguistique et culturelle présente en classe, car un environnement qui valorise l'ensemble des langues des apprenants et les intègre de manière constructive dans le processus d'apprentissage contribue non seulement à leur épanouissement personnel, mais aussi à leur succès dans l'apprentissage du français.

Ainsi, bien que l'intégration des langues maternelles et la gestion de la diversité linguistique représentent de véritables défis, ils offrent indéniablement des opportunités pédagogiques enrichissantes. En mettant en place des formations ciblées et une approche intégrative, les formateurs peuvent surmonter ces obstacles et créer un environnement d'apprentissage où chaque apprenant trouve les conditions nécessaires à son épanouissement et à sa réussite dans le cadre de son parcours d'intégration.

5 Conclusion

L'intégration des approches plurielles et des pratiques bi/plurilingues dans les formations FL2i témoigne de leur potentiel à transformer positivement les dynamiques d'apprentissage. Ces approches, en valorisant les langues maternelles des apprenants et en favorisant la coexistence de plusieurs systèmes linguistiques, permettent de réduire l'insécurité linguistique qui caractérise souvent les parcours d'intégration. Les apprenants ne se sentent plus simplement comme des apprenants du français, mais aussi comme des acteurs à part entière de leur propre parcours linguistique, où chaque langue devient un levier et non un frein. Par cette valorisation des compétences linguistiques existantes, ces pratiques renforcent l'estime de soi et la confiance des apprenants dans leur capacité à apprendre et à s'intégrer. L'approche plurilingue devient ainsi un vecteur essentiel de succès, à la fois linguistique et social, facilitant une progression plus fluide et harmonieuse.

De plus, en plaçant l'inclusivité au cœur des pratiques pédagogiques, ces approches permettent de briser les barrières culturelles et sociales et de bâtir des environnements d'apprentissage respectueux, où chaque individu peut évoluer sans crainte de marginalisation. Ces pratiques sont d'autant plus pertinentes dans le contexte actuel de mondialisation, où les parcours de vie des apprenants sont de plus en plus marqués par des expériences multiculturelles et plurilingues.

5.1 Propositions concrètes à développer

Pour que ces approches portent leurs fruits de manière pérenne, plusieurs pistes peuvent être envisagées :

- Création de supports pédagogiques adaptés : les matériaux didactiques doivent être développés pour refléter la diversité linguistique des apprenants, en mettant l'accent sur la transversalité des compétences. Des supports qui intègrent les différentes langues des apprenants (dictionnaires multilingues, glossaires, supports audio et visuels bilingues) pourraient être créés et permettre ainsi une transition en douceur entre la langue maternelle et le français.
- Mise en place de dispositifs de tutorat réciproque : les apprenants, qu'ils soient débutants ou avancés, peuvent tirer parti des compétences linguistiques des autres. Ainsi, des ateliers de tutorat réciproque, où les apprenants plus expérimentés soutiennent ceux qui débutent, peuvent favoriser la collaboration et l'échange linguistique. Ces dispositifs de mentorat renforceront également la solidarité linguistique, en permettant à chacun d'apprendre les uns des autres, tout en valorisant toutes les langues présentes en classe.
- Valorisation des langues maternelles dans le programme : dans un objectif d'intégrativité et de reconnaissance des compétences linguistiques des apprenants, il serait pertinent d'introduire des activités de valorisation des langues maternelles dans les parcours FL2i. Ces activités pourraient prendre la forme de présentations culturelles, d'ateliers créatifs ou de débats interculturels, où les apprenants sont invités à partager leur culture et leur langue dans la perspective de réduire les stigmas sociaux associés aux langues considérées inférieures ou minoritaires.
- Renforcement des liens avec les communautés locales et les réseaux associatifs : pour favoriser l'intégration professionnelle et sociale des apprenants, il est essentiel d'établir des partenariats avec des organisations locales et des réseaux communautaires. Cela permettrait de proposer des stages professionnels, des ateliers de langue en contexte réel, et des initiatives de solidarité avec les populations locales, favorisant une intégration plus complète et pratique des apprenants dans leur environnement.
- Développement de politiques linguistiques locales : enfin, un soutien institutionnel à l'intégration des approches plurilingues est indispensable. Les politiques linguistiques locales doivent être adaptées pour encourager le recours au plurilinguisme dans l'éducation et la formation professionnelle initiale ou continue.
- Formation initiale ou continue des formateurs : il est primordial de proposer des formations spécialisées en didactique du plurilinguisme, afin que les formateurs ou futurs formateurs puissent mieux comprendre et intégrer les spécificités des parcours plurilingues. Ces formations pourraient par exemple inclure des modules sur la gestion des langues en classe, l'adaptation des méthodes pédagogiques et la création de supports didactiques spécifiques. En outre, une attention particulière à la formation interculturelle est toujours d'actualité et nécessaire pour sensibiliser les formateurs ou futurs formateurs à la diversité des contextes d'apprentissage.

En conclusion, l'intégration des pratiques bi/plurilingues et la valorisation des langues maternelles dans les formations FL2i représentent une approche pédagogique porteuse pour favoriser l'intégration sociale et professionnelle des apprenants. Toutefois, pour que cette approche soit pleinement efficace, il est indispensable de mettre en place des initiatives concrètes et adaptées, tant au niveau pédagogique qu'institutionnel. C'est en considérant la diversité linguistique comme un atout de développement, et non comme un obstacle, que l'on pourra créer un environnement d'apprentissage respectueux, stimulant et favorable à l'épanouissement de chaque apprenant dans sa trajectoire sociale.

Références bibliographiques

- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2013) De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle. In: Beacco, Jean Claude (ed.) *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Les Éditions Didier, pp. 208-228.
- Candelier, Michel et al. (2014) *L'éveil aux langues à l'école primaire : de la formation des enseignants aux contextes d'apprentissage*. Rennes : Presses universitaires de Rennes (PUR)
- Candelier, Michel (2014a) Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. In: Troncy, Christel (Ed.); De Pietro, Jean-François; Goletto, Livia; Kervran, Martine (Collab.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 387-404.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2011) A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95 (3), pp. 339-343.
- Creese, Aneta; Blackledge, Adrian (2010) Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *Modern Language Journal*, 94 (1), pp. 103-115.
- Duchêne, Alexandre; Heller, Monica (2012) *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, New York: Routledge.
- Fantini, Alvino E. (2000) A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers Series*, Issue No. 1, pp. 1-8.
- Garcia, Ofelia (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Hélot, Christine et al. (2006) *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*. Francfort/Main: Peter Lang.
- Meissner, Franz-Joseph et al. (2004) *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Norton, Bonny (2013) *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Piller, Ingrid (2016) *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. New York: Oxford Academic.
- Ricento, Thomas (2006) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing.
- Young, Andrea Susan; Mary, Latisha Marie (2016) Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1 (73), pp. 75-94.

DeepL, ChatGPT & Co – Fluch oder Segen für Lerngruppen, Lehrkräfte und die fachdidaktische Lehre an der Universität im Kontext des (Französisch-)Unterrichts?

Sylvia Thiele

Abstracts

Le présent article souhaite apporter des quelques premières réponses à la question de savoir comment l'IA peut soutenir l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères en apportant une orientation vers les apprenants et en réalisant une prise en compte des difficultés d'apprentissage spécifiques.

Dans le cadre de l'acquisition de la langue, nous présentons d'une part un projet pilote de la 11^{ème} année, Gymnasium (lycée/école secondaire, Basse-Saxe, 13 années scolaires jusqu'au baccalauréat), pour la médiation linguistique dans l'enseignement du français. Les avantages de DeepL sont analysés dans le contexte de la différenciation interne, soit dans l'optique d'un «abandon du français après la 11^e année» ou soit dans la préparation au cours de performance/au niveau d'exigence élevé et de la compétence d'apprentissage linguistique. Pendant le cours, une médiation de la langue maternelle ou véhiculaire (allemand) a été effectuée vers la langue cible (français).

D'autre part, dans la perspective de l'enseignement, ChatGPT et le «prompt» doivent être mis en lumière le premier pour la planification de l'enseignement des langues étrangères et le second dans le contexte de la médiation linguistique. Des perspectives pour la formation des enseignants à l'université et aux «Studienseminare» (centres pour la deuxième phase de la formation des enseignants en Allemagne), sont présentées en ce qui concerne les stratégies d'impulsion dans les différentes phases d'enseignement, ainsi que pour la future pratique professionnelle.

This article aims to provide some initial answers to the question of how AI can support the acquisition and teaching of foreign languages by providing a learner-centred focus and taking specific learning difficulties into account.

In the context of language acquisition, we present on the one hand an 11th grade pilot project, Gymnasium (secondary school/secondary school, Lower Saxony, 13 school years up to the baccalaureate), for language mediation in the teaching of French. The advantages of DeepL are analyzed in the context of internal differentiation, either from the point of view of 'dropping out of French after grade 11' or in preparation for the performance course/high level of demand and language learning competence. During the course, mediation from the mother tongue or vehicular language (German) to the target language (French) took place.

On the other hand, from a teaching perspective, ChatGPT for planning foreign language teaching and the 'prompt' in the context of language mediation are to be highlighted. Prospects for teacher training at universities and 'Studienseminare' (centers for the second phase of teacher training in Germany), are presented with regard to impulse strategies in the various teaching phases, as well as for future professional practice.

Thiele, Sylvia: DeepL, ChatGPT & Co – Fluch oder Segen für Lerngruppen, Lehrkräfte und die fachdidaktische Lehre an der Universität im Kontext des (Französisch-)Unterrichts? In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 137-151.
<https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1087>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Keywords

Künstliche Intelligenz (KI), Spracherwerb, Sprachvermittlung, zielführende Prompts, (Sprach-)Reflexionskompetenz

Biographie

Sylvia Thiele hat an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz die Professur für die Fachdidaktik der romanischen Sprachen und Literaturen inne. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Mehrsprachigkeit(sdidaktik) unter Berücksichtigung von Herkunftssprachen, Grammatikographie in dia- und synchroner Perspektive, die Konzeption von Lehr- und Lernmaterial, romanische Minderheitensprachen (Rätoromanisch, hier v.a. Gadertalisch, Sardisch), *linguistic landscape* und Syntaxtypologie. In der Fachdidaktik vertritt sie Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch als Fremdsprachen, als Rumänisch-Beauftragte unterstützt sie das Lektorat für die rumänische Sprache und Kultur. Seit fünf Jahren widmet sie sich als Gleichstellungsbeauftragte des Senats u.a. auch der diskriminierungsarmen Sprache, auch über die Romania hinaus.

1 Künstliche Intelligenz bei Fremdspracherwerb und -vermittlung

Der vorliegende Beitrag möchte auf die Frage „Wie kann KI zum Erwerb und zur Vermittlung von Fremdsprachen im Hinblick auf Orientierung an den Lernenden sowie Berücksichtigung spezifischer Lernsettings unterstützen?“ erste Antworten geben.

Die Gesellschaft treibt die Frage nach Nutzen oder Schaden rund um den Einsatz von Künstlicher Intelligenz um. Dabei geht es nicht nur um Bildungskontexte, die Frage betrifft unser Leben im Alltag, in unterschiedlichsten beruflichen Kontexten, wie etwa in der Pflege oder Krankenversorgung, bei Zukunftsvisionen (z.B. dem autonomen Fahren) usw. (cf. Kaku, 2016).

Man darf hier zunächst die Frage aufwerfen, was genau mit KI gemeint ist bzw. wie sie funktioniert. Zehner beschreibt künstliche Intelligenz als Computersystem, das Aufgaben übernimmt, die in der Regel von Menschen ausgeführt werden, und definiert diese Aufgaben als solche,

die eng mit den Sinnesmodalitäten, Kommunikationsformen und physischen Begebenheiten des Menschen und seiner Umwelt verbunden sind. [... Man könnte sagen], dass versucht wird, dem Computer unser menschliches Verhalten und Erleben näher zu bringen. Ein intelligentes tutorielles System soll zum Beispiel erkennen, wenn Lernende frustriert oder gelangweilt sind, um entsprechende Maßnahmen treffen zu können, den Lernprozess zu verbessern, indem die Geschwindigkeit des Fortschritts angepasst wird (Zehner, 2019, 12).


Denkt man an den Erwerb und die Nutzung von Fremdsprachen, fallen uns sofort Hilfsmittel ein, die die eben beschriebene tutorielle Funktion übernehmen können: z.B. Übersetzungstools, elektronische Wörterbücher oder textgenerierende KI usw. Diese Werkzeuge drängen u.a. die Frage auf, wie die zukünftige Fremdsprachenvermittlung aussehen soll und ob der Fremdsprachenunterricht oder die fremdsprachliche Lehre an Universitäten in unserem zukünftigen Leben noch eine wichtige Rolle spielen wird – können wir doch so viele Kommunikationssituationen außerhalb eines ‚klassischen Erwerbskontexts in einer Lerngruppe‘ mit einer kurzen Online-Recherche vermeintlich gut bewältigen.


Die KI verfügt darüber hinaus über ein positives Inklusionsmoment aus wirtschaftlicher Sicht – Gratisversionen stehen allen offen, die über einen Internetzugang verfügen – was in der


Schule und Universität in der Regel über W-LAN in situ gegeben ist. Unterstützungsangebote können insofern unabhängig von einer privaten Kostenübernahme genutzt werden.

In der in diesem Beitrag präsentierten Unterrichtsstunde wäre es denkbar gewesen, anstelle von DeepL mit ChatGPT zu arbeiten. Da aber der Schwerpunkt auf Sprachmittlung gelegt war, bot sich DeepL an, ein Tool, das zum Zeitpunkt des Projekts selbst von ChatGPT für diese Aktivität empfohlen wurde (cf. Anhang). Ein wesentlicher Denkanstoß für die aktuelle und zukünftige Unterrichtsplanung wird deshalb auch darin bestehen, den ‚Dschungel der KI-Tools‘ für Lehrkräfte und Lernende zu durchforsten, begehbar zu gestalten und die Wahl eines geeigneten Tools zu erleichtern.

Wählt man zum Beispiel eine Gratisversion von ChatGPT und stellt eine an die im Folgenden beschriebene Stunde inhaltlich angelehnte Frage, erhält man dieses Ergebnis:


 Hallo Mensch, ich bin ein GPT-4o mini betriebener AI-Chatbot. Frag mich alles!


 Ich möchte in Frankreich ein Buch über Trainingsmethoden für Marathonläufe kaufen. Was kann ich auf Französisch fragen?

 Hier sind einige Formulierungen, die du in einer Buchhandlung in Frankreich verwenden kannst:

1. „Haben Sie Bücher über Trainingsmethoden für Marathonläufe?“
- Französisch: « Avez-vous des livres sur les méthodes d'entraînement pour le marathon ? »
2. „Könnten Sie mir ein Buch über das Training für einen Marathon empfehlen?“
- Französisch: « Pourriez-vous me recommander un livre sur l'entraînement pour un marathon ? »
3. „Ich suche ein Buch über Marathontraining.“
- Französisch: « Je cherche un livre sur l'entraînement pour le marathon. »
4. „Gibt es spezielle Bücher für Marathonläufer?“
- Französisch: « Y a-t-il des livres spécifiques pour les coureurs de marathon ? »

Diese Sätze sollten dir helfen, das richtige Buch zu finden. Viel Erfolg!

 Kannst Du mir helfen, wie ich die Sätze aussprechen muss?

 Natürlich! Hier sind die Sätze mit einer vereinfachten Umschrift zur Aussprache:

1. „Haben Sie Bücher über Trainingsmethoden für Marathonläufe?“
Französisch: « Avez-vous des livres sur les méthodes d'entraînement pour le marathon ? »
Aussprache: „Aveh voo deh leevr sur leh metohd dahntraynmahn poor leh maraton ?“
2. „Könnten Sie mir ein Buch über das Training für einen Marathon empfehlen?“
Französisch: « Pourriez-vous me recommander un livre sur l'entraînement pour un marathon ? »
Aussprache: „Poooree-ay voo muh ruhkohmanday uhn leevr sur lahntraynmahn poor uhn maraton ?“
3. „Ich suche ein Buch über Marathontraining.“
Französisch: « Je cherche un livre sur l'entraînement pour le marathon. »
Aussprache: „Schö schersh uhn leevr sur lahntraynmahn poor leh maraton.“
4. „Gibt es spezielle Bücher für Marathonläufer?“
Französisch: « Y a-t-il des livres spécifiques pour les coureurs de marathon ? »
Aussprache: „I ah teel deh leevr spesifik poor leh koo-rer de maraton ?“

Ich hoffe, das hilft dir weiter! Wenn du noch mehr Fragen hast, lass es mich wissen.

Abbildung 1: ChatGPT-Ergebnis 1: <https://chatgpt.ch/> (Screenshot: 25.2.2025, 12.45 Uhr)

Die vier vorgeschlagenen Fragemöglichkeiten können zielführend verwendet werden. Eine Hürde, die sich jedoch ergibt, ist die korrekte Aussprache. Die hier präsentierte vereinfachte Umschrift zur Aussprache ist keinesfalls hilfreich. Für ein deutschsprachiges ChatGPT-Portal ist es zunächst einmal wenig sinnvoll, klassische Lautkombinationen in Anlehnung an das Englische zu präsentieren, die man noch nicht einmal mit viel Wohlwollen annähernd Französisch aussprechen kann. Diese Hilfe setzt voraus, dass man sowohl die französische wie auch die englische Aussprache bereits überblickt, um ansatzweise verständlich zu kommunizieren. Man wird unter anderen Voraussetzungen, etwa in Unkenntnis der englischen

Ausspracheregeln, auf alternative Aussprachehilfen zurückgreifen müssen, etwa auf Übersetzungshilfen, die mittels Lautsprecher-Symbol zum Anklicken eine Audio-Datei mitliefern.

Mit Hilfe dieses Beispiels wird bereits deutlich, dass es außerordentlich wichtig ist, verschiedene Werkzeuge, die mit künstlicher Intelligenz funktionieren und so Sprache(n) online generieren können, mit Blick auf ihre Vorzüge und Schwächen zu kennen und situationsadäquat einzusetzen, „da die heute existierenden Systeme lediglich sogenannte schwache künstliche Intelligenzen sind, die ausschließlich sehr spezielle Aufgaben bewältigen können“ (Zehner, 2019, 26).

Die sich an dieser Stelle unmittelbar anschließenden Ausführungen stellen ein mögliches Unterrichtsetting vor, bei dem KI eingesetzt und kritisch reflektiert wird.

2 Sprachmittlung – welche Herausforderungen und Potenziale bietet KI hierfür im Fremdsprachenunterricht?

Im Rahmen des Fremdspracherwerbs wird im Folgenden ein Pilotprojekt aus der Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums (Niedersachsen, G9), zur Sprachmittlung im Französischunterricht präsentiert. Es geht um die Vorzüge von DeepL im Kontext der Binnendifferenzierung mit Blick auf die ‚Abwahl von Französisch nach Klasse 11‘ vs. ‚Vorbereitung auf den Leistungskurs/das erhöhte Anforderungsniveau‘ sowie auf die Sprachlernkompetenz. Es soll aus der Mutter- bzw. Verkehrssprache Deutsch in die Zielsprache gemittelt¹ werden.

Neben den nicht unumstrittenen² Kompetenzen, die im aktuellen Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen (KMK, 2012, 12), stellt die sinngemäße zwischensprachliche (Rojas Riether, Schöpp, 2013, 5) Sprachmittlung nach wie vor eine besondere Herausforderung dar:

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche und nicht professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen verstanden, in denen eine sinngemäße, interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls vice versa notwendig wird (Reimann & Rössler, 2013, 11)

Diejenigen, die sprachmitteln wollen, müssen situationsbezogen korrekt formulieren können, das bedeutet, verschiedene Register und Texttypen bzw. -sorten (Genres) im Sinne des erweiterten Textbegriffs (Hallet 2015) zu überschauen. Außerdem ist es erforderlich, wesentliche Elemente des Inhalts erfassen und in die Zielsprache transportieren zu können, also über einen umfangreichen und passenden Wortschatz sowie die notwendigen sprachlichen Strukturen zu verfügen.

Gemessen an vielen Aufgaben, die im Fremdsprachenunterricht gestellt werden, ist die Sprachmittlung ein komplexer Vorgang, der unterschiedliche sprachlich funktionale Kompetenzen (KMK, 2012, 12) erfordert, v.a. entweder Hör- oder Leseverstehen im rezeptiven Bereich, Schreiben oder Sprechen im produktiven Bereich sowie das ‚Zwischensprachendenken‘, das Kernmerkmal der Sprachmittlung.

¹ Für weitere Überlegungen zur Sprachmittlung im FSU bieten sich folgende Handreichungen für Lehrkräfte an: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108 (2010): „Sprachmittlung“ sowie *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 43 (2013): „Mündliche Sprachmittlung“.

² Die differenzierte Ermittlung von Fähigkeiten, die den Fremdspracherwerb sukzessive begleiten, ist grundsätzlich sinnvoll, der Kompetenzbegriff jedoch mit Blick auf Prüfungssituationen umstritten: „Bewertung oder eben Evaluation der Schülerkompetenz(en) erweist sich als schwierig, da auch diese Aufgabe [eine ‚vrai/faux -Auswahl‘ nach einem Hörverstehen, bei dem zusätzlich zum Hören korrekt gelesen werden muss] eine ‚diagnostische Unschärfe‘ (cf. Wagner & Werry, 2015, 583, oder auch Thiele, 2013, 108) birgt, die im Übrigen aber allen komplexen (Lern)Aufgaben innewohnt“ (Thiele, 2016, 220).

Warum sollte man nicht auf Seiten der Lernenden anstreben, mithilfe von KI für diese Aufgabe Unterstützung einzuholen? Schließlich ist diese Hilfe doch bereits in unserem Alltag allgegenwärtig. Wie wird die Lerngruppe aber anschließend eine Überprüfungssituation vorbereiten, um die Sprachmittlung erfolgreich zu meistern? Im Folgenden wird zur Beantwortung der Fragen ein Unterrichtsvorschlag vorgestellt.

3 Französischunterricht Klasse 11, Gymnasium G9 in Niedersachsen: Binnendifferenzierung, Sprachmittlung und Einsatz von KI

Die Unterrichtsdurchführung zur Sprachmittlung ‚Deutsch – Französisch‘ soll beschrieben werden. Gleichzeitig werden methodisch-didaktische Vorgehensweisen an dieser Stelle reflektiert: Möchte man ein Unterrichtsprojekt zur Sprachmittlung durchführen, wird man zunächst die Lerngruppe mit Blick auf die Fähigkeiten und das bereits erworbene zielsprachliche Wissen der einzelnen Schüler und Schülerinnen analysieren. Jede Unterrichtsplanung bezieht sich auf eine spezifische Lerngruppe, insofern gibt es auch zu keinem Unterrichtsthema ein Standard-Rezept für die Umsetzung in der Klasse.

Charakteristisch für die für den Pilotunterricht ausgewählte 11. Klasse war, dass der große Teil plante, die Fremdsprache nach diesem Schuljahr abzuwählen, vier Personen jedoch den Leistungskurs anwählen³ wollten. Deshalb stellte sich in jeder Stunde in dieser Klassenstufe die Frage der Binnendifferenzierung mit Blick auf adäquate Übungen zur Vorbereitung der Qualifikationsphase und des Abiturs bzw. auf den Erwartungshorizont für die Note ‚ausreichend‘ als Eingangsqualifikation für die gymnasiale Oberstufe.

Die in dieser Gruppe eingesetzte Lehrkraft hat Informationen zur Lerngruppe zur Verfügung gestellt und die Stunde protokolliert bzw. spezifische Anmerkungen zum Sprachverhalten der Lernenden festgehalten.

Die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes orientiert sich in der Regel am Lehrwerk, wenn ein solches in der Lerngruppe eingesetzt ist. In der ausgewählten 11. Klasse wurde das Lehrwerk *À plus! Charnières – Nouvelle édition* von Cornelsen (Gregor et al., 2020) benutzt; zum Zeitpunkt des Unterrichtsprojekts das Dossier B *Visages du Maroc*, und hier der Text ‚*Le Marathon des Sables*‘ (42f).

Zum Ablauf sollen an dieser Stelle Eckdaten für die Doppelstunde (90 Minuten) festgehalten werden: Nach einer kurzen Einschätzung, in welchen Situationen KI für den Fremdspracherwerb für die einzelnen Lernenden bereits hilfreich war und welche Tools jeweils eingesetzt wurden, wurde das besondere Unterrichtsszenario mit der Aufgabe präsentiert. Die Leitidee im Kontext der Binnendifferenzierung war, die künftigen Leistungskursteilnehmerinnen, vier Schülerinnen, darum zu bitten, die Aufgabe ohne unterstützende KI zu lösen; der andere Teil der Klasse wurde explizit aufgefordert, diese Hilfe einzusetzen. In diesem Fall wurde sich auf das Tool DeepL geeinigt. Unterrichtssprache war während des Einstiegs Deutsch, um im Butzkammischen Sinn (Butzkamm 1973) durch ‚Klarheit vor Einsprachigkeit‘ das Verständnis der Aufgabe sicherzustellen.

Besonders herausfordernd in dieser Unterrichtsstunde war, dass die Schüler und Schülerinnen einen Dialog konzipieren, diesen also schriftlich vorbereiten sollten, um ihn anschließend mündlich zu präsentieren. Inhalt des Dialogs war ein Pro- und Contra-Gespräch rund um die Frage, ob man an einem Marathonlauf in der Sahara teilnehmen würde. In der Lektion, die aktuell in Bearbeitung war, wurde ein Langstreckenläufer vorgestellt, der den Marathon in der Sahara absolviert hat. Der Lektionstext wurde in der vorangehenden Stunde erarbeitet, das neue Vokabular zum Lernen aufgegeben.

³ Zum Zeitpunkt des Unterrichts haben die Betroffenen ihre Vorab-Anwahl für mögliche Kurse in der Qualifikationsphase abgegeben, damit die Schulleitung über eine Planungsgrundlage verfügt.

Die Lösung der Aufgabe erforderte zum einen, den neuen Wortschatz der Lektion anzuwenden, zum anderen die Textsorte Dialog in den Blick zu nehmen.

Es konnte davon ausgegangen werden, dass die Gruppe ohne KI-Unterstützung mit Blick auf ihre Fähig- und Fertigkeiten vermutlich als Bausteine schwierige Vokabeln oder idiomatische Ausdrücke notieren würde, die nachher im Dialog verwendet werden sollten.

Die Gruppe, die explizit DeepL nutzen sollte, sah sich jetzt der Herausforderung gegenüber, einen Dialog weitestgehend schriftlich zu fixieren, um ihn dann von diesem Werkzeug übersetzen zu lassen. Die Schülerinnen und Schüler hatten in der Regel Schwierigkeiten, kohärent zu formulieren bzw. frei zu sprechen. Diese Unterrichtssituation ist allerdings wenig authentisch, im Zielsprachenland schreibt man einen Dialog nicht vorher auf, will man ihn anschließend führen. Als Hilfestellung für diesen Teil der Gruppe bot sich der künstlich anmutende, methodische Zwischenschritt jedoch an – mit dem einhergehenden Hinweis, dass der Dialog bei der Präsentation nicht vollständig abgelesen werden darf. Das Memorieren von Texten hilft beim Training des freien Sprechens, sodass eine erfolgreiche Lösung der Aufgabe angenommen werden konnte.

Nachdem zum Einstieg in die Erarbeitungsphase der Inhalt des Lektionstexts noch einmal auf Französisch zusammengefasst worden war, hat die Lehrkraft bei Bedarf zusätzlich unterstützt, während die Schüler und Schülerinnen die Dialoge erarbeitet haben.

Die Präsentations- und Sicherungsphase schloss sich an. Vier Zweiergruppen haben ihren Dialog vorgetragen, darunter eine Gruppe aus dem Leistungskurs bzw. Kurs mit erhöhtem Anforderungsniveau in spe.

In der sich anschließenden Bewusstmachungsphase, die nach dem zielsprachlich durchgeführten Block auf Deutsch durchgeführt wurde, konnte festgehalten werden, dass die LK-Gruppe ohne KI einen sprachlich ansprechenden Dialog erfolgreich konzipieren und vortragen konnte und die Paarungen aus der KI-Gruppe ebenfalls zu beachtlichen Ergebnissen gelangen konnten, die – so die Auskunft der im laufenden Schuljahr eingesetzten Lehrkraft – in zwei Fällen das Leistungsniveau leicht übertroffen haben.

Die Reflexion der Lernenden hat außerdem ergeben, dass DeepL „mega praktisch und dreimal besser als google-translator funktioniere“ und „man es ab jetzt immer nehmen sollte, auch zur Vorbereitung einer Klausur, indem man vorab aufschreiben könnte, was man nicht wusste oder falsch gemacht hat“. Die Lehrkraft hat erhöhte Aktivität, Konzentration, Motivation und echtes Interesse konstatiert.

Für die Hausaufgabe wurden drei Versionen, nämlich die fiktive Vorlage, die deepl-Übersetzung sowie die Übersetzung durch eine Muttersprachlerin, eines möglichen Dialogs zum Vergleich vorgelegt, die hier im Folgenden bereits mit Hervorhebungen abgedruckt sind. Die Lerngruppe sollte Auffälligkeiten beim Textvergleich an der jeweils markanten Stelle farblich hervorheben, ihre Beobachtungen notieren und in der Folgestunde vortragen. Die Sprache wurde freigestellt, um allen – Stichwort Binnendifferenzierung – die Möglichkeit zur umfassenden Äußerung zu geben.

Arbeitsblatt (Hausaufgabe)

Fiktive Schülerversion:

A: Ich kann mir nicht vorstellen, an einem Marathonlauf teilzunehmen. Ich hasse schon Joggen. Und dann noch in der Wüste! Ich habe auch gar nicht die Zeit dafür zu trainieren. Und dann muss man Wasser mitschleppen. Und dann der Untergrund - bist du schon mal am Strand gelaufen? - das ist mega anstrengend!

B: Laufen ist doch voll gut. Ich fände das echt cool, wenn man das schaffen könnte. Man braucht natürlich Zeit, das vorzubereiten und vielleicht sollte man mal zum Arzt, was der so sagt, ob man das schaffen kann.

A: Oh nee, wie umständlich. Ich weiß nicht, ich finde das sus, wenn Leute das machen. Da sind vielleicht auch Schlangen, ich hasse Schlangen. Und die anderen Viecher, Skorpione und so.

DeepL:

A: Je ne peux pas m'imaginer participer à un marathon. Je déteste déjà le jogging. Et en plus dans le désert ! Je n'ai pas le temps de m'entraîner. Et puis, il faut transporter de l'eau. Et puis le terrain - as-tu déjà couru sur une plage ? - c'est très fatigant !

B: Courir, c'est vraiment bien. Je trouverais ça vraiment cool si on pouvait y arriver. Bien sûr, il faut du temps pour se préparer et il faudrait peut-être aller voir le médecin pour savoir ce qu'il en pense, si on peut y arriver.

A: Oh non, c'est compliqué. Je ne sais pas, je trouve ça sus quand les gens le font. Il y a peut-être aussi des serpents, je déteste les serpents. Et les autres bêtes, les scorpions et tout ça.

Traduit avec DeepL.com (version gratuite, 1. November 2023)

Sprachmittlung durch L1-Sprecherin (Deutsch als Zweitsprache):

A: Je ne me vois pas du tout participer à un marathon. Je déteste le jogging. Et en plus dans le désert ! Je n'ai même pas le temps de m'entraîner. Et on doit amener de l'eau. Et en plus courir sur le sable - t'as déjà fait du jogging sur une plage toi? C'est hyper crevant.

B: Courir c'est trop bien. Ça serait vraiment super si on y arrive. Il nous faut du temps pour la préparation évidemment et peut-être que l'on doit aller voir un médecin pour avoir son avis.

A: Oh non, quel enfer ! Je trouve ça chelou quand les gens font ça. Il y a peut-être des serpents, je déteste ça comme toutes les autres bestioles d'ailleurs, les scorpions etc.

Als Erwartungshorizont lässt sich hier festhalten, dass die Version der Muttersprachlerin von der DeepL-Lösung an vielen Stellen abweicht. Besonders die hervorgehobenen Passagen verdienen eine genauere Betrachtung und Sprachreflexion.

In der Ausgangsversion finden sich verschiedene umgangssprachliche Elemente, z.B. ‚mitschleppen‘, ‚mega‘, ‚voll gut‘, ‚nee‘, ‚sus‘, ‚Viecher‘ oder die wiederholende, teilweise

elliptische Syntax. Die DeepL-Übersetzung ist an der Standardsprache orientiert, *chelou*, *hyper crevant*, *trop bien*, *bestioles* usw. finden sich im L1-Text. Für ‚mitschleppen‘ hätte man auch *traîner* erwarten können, *transporter* ist verständlich, aber eher fachsprachlich, keinesfalls umgangssprachlich motiviert. Auffällig ist ebenfalls das redundant eingesetzte betonte Subjektpronomen *toi* zur Verstärkung. Im Deutschen wäre hier ggf. mit Abtönungspartikeln bzw. im Mündlichen mit Betonung des ‚du‘ zu arbeiten – Bist du etwa schon mal am Strand gelaufen? Die Mündlichkeit und alle damit verbundenen semantischen Möglichkeiten können bei dieser methodischen Vorgehensweise nicht ausgeschöpft werden und fallen der didaktischen Reduktion zum Opfer – die jedoch nicht bedeutet, dass konkrete Beispiele, die Mündlichkeit und Schriftlichkeit beleuchten, auf Initiative der Lehrkraft nicht zusätzlich diskutiert werden können.

Hätte man die L1-Sprecherin gebeten, mündlich zu mitteln, wäre vermutlich das ein oder andere ‚*ne*‘ der doppelten Verneinung ausgefallen. Da jedoch um einen schriftlichen Text gebeten wurde, finden sich die Verneinungspartikeln *ne...pas* in der Lösung. Die Transliteration einer mündlichen Sprachmittlung hätte ggf. ein *pas* ohne *ne* ergeben. Unabhängig davon kann bei der Reflexion mündlicher französischer Sprache im Kontext dieser Aufgabe über das Ausfallen von ‚*ne*‘ ebenfalls diskutiert werden.

Eine kritische Reflexion bietet sich an: Ist DeepL für die Textsorte Dialog als Hilfe, als ‚tutorielle Unterstützung‘ wirklich geeignet? Die Frage lässt sich ebenfalls für Umgangssprache oder Jugendsprache, also für den Registerkontext stellen. Worauf muss man achten, wenn man das Tool einsetzt? Was kann man hinterher ggf. noch verbessern? Die Hausaufgabe kann also mit einem solchen, sich anschließenden Unterrichtsgespräch einen sinnvollen Beitrag zum Training der Medien- bzw. KI-Kompetenz und der Sprachbewusstheit liefern.

4 KI für die Unterrichtsplanung einer Stunde zur Sprachmittlung: Grenzen und Lösungen auf ChatGPT

Nach dem Einsatz von KI für Lernende im Unterricht soll jetzt das Augenmerk auf die Nutzungsoptionen der Lehrkräfte gelegt werden. Für die Vermittlungsperspektive sollen ChatGPT für die Fremdsprachenunterrichtsplanung und das sinnvolle ‚Prompten‘ im Kontext von Sprachmittlung beleuchtet werden. Ausblicke für die Lehrkräfteausbildung an Universität und Studienseminar, was einzelne Unterrichtsphasen oder Impulsstrategien betrifft, sowie für die spätere Berufspraxis werden dazu präsentiert.

Die Gratis-Version von ChatGPT liefert das folgende Ergebnis bei der Planung einer Stunde zur Sprachmittlung:

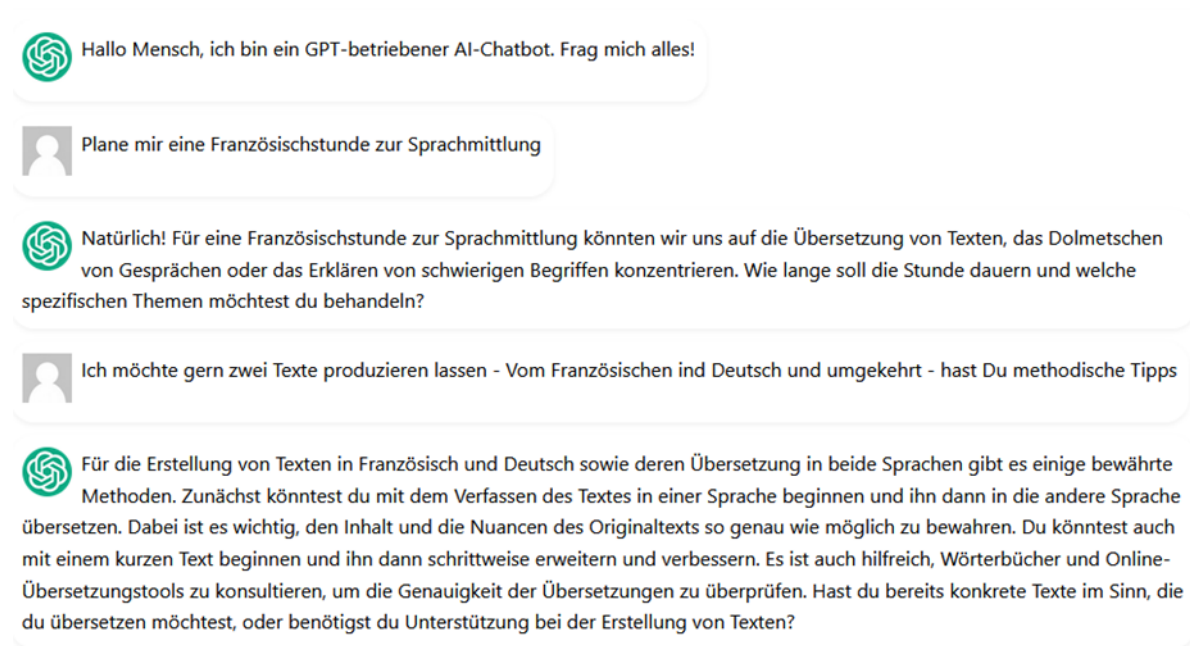


Abbildung 2: ChatGPT-Ergebnis 2: <https://chatgpt.ch/> (Screenshot: 16.06.2024, 9.04 Uhr)

Für dieses Beispiel lässt sich festhalten, dass es immer darauf ankommt, welche Frage oder Bitte man ChatGPT stellt: Der sogenannte Prompt muss passend formuliert sein. Schon allein eine zielführende Formulierung zeigt, ob der Nutzer bzw. die Nutzerin exakte Vorstellungen hinsichtlich der geplanten Unterrichtsstunde oder einer Methode für den Fremdsprachenunterricht entwickelt hat und diese klar strukturiert formulieren kann. Würde man explizit die Aufgabe im Kontext einer Überprüfung stellen, mittels ChatGPT eine brauchbare Unterrichtsstunde zu konzipieren, wären hier durchaus Planungskompetenzen zu ermitteln bzw. zu bewerten: Beide Prompts hier sind ungünstig. Der erste ist viel zu allgemein formuliert. Der zweite Prompt denkt ‚Sprachmittlung‘ mit, formuliert dies aber nicht mehr explizit. Folglich formuliert ChatGPT Ideen zur Sprachmittlung, die mit dieser Kompetenz im Fremdsprachenerwerbkontext – wie hier eingangs genau erläutert – nichts zu tun haben. Für den Einsatz von ChatGPT ist also Training erforderlich. Prompten will gelernt sein.

Wenn man sich für das Tool online registriert, wird folgende Lösung angeboten:

Plane eine Unterrichtsstunde zur Sprachmittlung im Französischunterricht



Unterrichtsstunde zur Sprachmittlung im Französischunterricht

Klassenstufe: 9-10

Dauer: 90 Minuten

Zielsetzung: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit entwickeln, mündliche und schriftliche Texte vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt zu vermitteln.

1. Einführung (10 Minuten)

- **Begrüßung und Stundenziel:** Begrüßung der Klasse, Vorstellung des Ziels der Stunde (Verbesserung der Sprachmittlungskompetenz).
- **Definition der Sprachmittlung:** Erklärung, was Sprachmittlung ist und warum sie wichtig ist. Unterschiede zur direkten Übersetzung.

2. Aktivierung des Vorwissens (10 Minuten)

- **Brainstorming:** Fragen an die Klasse, in welchen Situationen sie bereits Sprachmittlung verwendet haben (z.B. auf Reisen, im Gespräch mit französischsprachigen Freunden oder Familie).
- **Kurze Diskussion:** Besprechung von Beispielen und Erfahrungen der Schüler.

3. Hörverständnis und mündliche Sprachmittlung (20 Minuten)

- **Hörtext:** Abspielen eines kurzen Audio-Clips (z.B. ein Gespräch oder eine Nachrichtensendung auf Französisch).
- **Mündliche Aufgabenstellung:** Die Schüler sollen die wesentlichen Informationen des Clips aufnehmen und in kleinen Gruppen besprechen, wie sie diese auf Deutsch wiedergeben würden.
- **Präsentation:** Jede Gruppe stellt kurz ihre Ergebnisse vor. Feedback und Ergänzungen durch die Lehrkraft.

4. Schriftliche Sprachmittlung (25 Minuten)

- **Lesetext:** Verteilen eines kurzen französischen Artikels oder einer Nachricht (z.B. aus einer französischen Zeitung oder einem Online-Artikel).
- **Schriftliche Aufgabenstellung:** Die Schüler sollen den Text lesen und die Hauptpunkte in einem kurzen deutschen Absatz zusammenfassen.
- **Paararbeit:** Schüler arbeiten in Paaren und tauschen ihre Zusammenfassungen aus, geben sich gegenseitig Feedback.



Abbildung 3: ChatGPT-Ergebnis 3 (Teil 1): <https://chatgpt.ch/> (Screenshot: 16.06.2024, 9.11 Uhr)

Der erste Teil der Lösung weicht deutlich vom vorhergehenden Beispiel ab und soll hier näher analysiert werden. Er enthält u.a. weiterführende Hinweise zur Klassenstufe und zur Dauer der Stunde. Nun hilft die Angabe Klassenstufe 9-10 auch nur bedingt weiter, das Lernjahr ist entscheidend. Wenn erst in Klasse 9 mit Französisch begonnen wurde, ist eine mögliche Lerngruppe hier vollständig überfordert. Der Einstieg ist wenig spektakulär und damit vielleicht auch nicht motivierend. Ähnliche Ankündigungen wie ‚Heute machen wir mal Grammatik‘ können vergleichbare Erwartungshaltungen bis hin zu Ablehnung auslösen. Der gesamte Vorschlag weist nicht aus, wann in der Zielsprache gearbeitet wird. Mindestens für die Lernschritte 1 und 2 bleibt die Beantwortung dieser Frage offen, denn Mutter-/Verkehrssprache Deutsch oder Zielsprache Französisch wären denkbar. Feedback und Ergänzungen sind grundsätzlich gemeinschaftlich zu geben, die Lehrkraft hat sogar die nachgeordnete Rolle.

5. Rollenspiel (15 Minuten)

- **Vorbereitung:** Schüler bereiten sich in kleinen Gruppen auf ein Rollenspiel vor, bei dem sie eine sprachmittlerische Situation nachstellen (z.B. ein Tourist fragt nach dem Weg, ein Schüler erklärt einem französischen Austauschschüler den Schulablauf).
- **Durchführung:** Die Gruppen führen ihr Rollenspiel vor der Klasse durch.
- **Reflexion:** Gemeinsame Reflexion über die Herausforderungen und Lösungsansätze in den Rollenspielen.

6. Abschluss und Hausaufgabe (10 Minuten)

- **Zusammenfassung der Stunde:** Kurze Wiederholung der wichtigsten Punkte und Erfolge der Stunde.
- **Hausaufgabe:** Die Schüler sollen einen kurzen Text (ca. 100-150 Wörter) zu einem vorgegebenen Thema auf Französisch schreiben und diesen dann ins Deutsche übertragen. Alternativ können sie einen deutschen Text ins Französische übertragen.
- **Verabschiedung:** Danken der Schüler für ihre aktive Teilnahme und Verabschiedung.

Materialien

- Audio-Clips (z.B. von Radiostationen wie RFI oder Podcasts)
- Französische Artikel/Nachrichten
- Arbeitsblätter für schriftliche Zusammenfassungen
- Materialien für Rollenspiele (z.B. Dialogvorlagen)

Differenzierung

- **Schwächere Schüler:** Bieten Sie einfache Texte und klar strukturierte Aufgaben an. Geben Sie zusätzliche Hilfestellung bei der Wortschatzarbeit.
- **Stärkere Schüler:** Fordern Sie komplexere Texte und detailliertere Zusammenfassungen. Ermöglichen Sie ihnen, längere Rollenspiele zu entwickeln.

Diese Struktur soll den Schülern helfen, ihre Sprachmittlungsfähigkeiten durch verschiedene Methoden und Ansätze zu verbessern und ihnen die Möglichkeit geben, das Gelernte in praktischen Situationen anzuwenden.



Abbildung 4: ChatGPT-Ergebnis 3 (Teil 2): <https://chatgpt.ch/> (Screenshot: 16.06.2024, 9.11 Uhr)

Auch dieser zweite Teil liefert sehr viel mehr an Information als die Antwort bei Nutzung des Tools ohne vorherige Anmeldung (cf. Abbildung 2). Wegbeschreibungen beim Schüleraustausch sind ein sinnvolles Thema für Mediationsaufgaben, da es um eine authentische Sprachsituation für diese Sprachhandlung geht. Die Reflexion des Rollenspiels bzw. auch die Zusammenfassung der Stunde als Bewusstmachungsphase überzeugen ebenso. Die Hausaufgabe hingegen ist denkbar ungünstig, wenn nicht unsinnig. Warum sollte man einen Text selbst auf Französisch verfassen und ihn dann wieder ins Deutsche zurückmitteln? Für welche Zielgruppe, aus welchem Grund und zu welchem Zweck sollte dies geschehen? Die genannte Alternative, einen deutschen Text ins Französische zu übertragen, ist besser; es fehlt jedoch der Rahmen, z.B. die Zieltextsorte oder die Beschreibung der spezifischen Kommunikationssituation. Das vorgestellte Programm bzw. die Unterrichtsphasenanzahl reicht erfahrungsgemäß für 5 bis 7 Schulstunden (cf. Pilotstunde hier oben).

Materialien müssen bei jedem Unterrichtsentwurf im Referendariat festgehalten werden, Angaben zur Differenzierung in dieser oberflächlichen Form sind erstens nicht hilfreich und entsprechen zweitens keinesfalls den Erwartungen, die an Referendare und Referendarinnen gestellt werden.

Nach dieser Zusammenstellung der wesentlichen Monita und weniger positiver Tipps zur Sprachmittlung, die ChatGPT auf Nachfrage geliefert hat, bleibt festzustellen, dass das Tool zwar Ideen und eine Struktur (über die Sinnhaftigkeit lässt sich wie ausgeführt streiten) anbieten kann, wenn man sinnvolle Prompts formuliert, das Ergebnis jedoch immer kritisch reflektiert werden muss. Für die Unterrichtspraxis stellt sich v.a. die Frage, wie jemand ohne Unterrichtserfahrung den Wert dieser Informationen korrekt einschätzen soll.

5 Fazit und Ausblick

Offenbar können die vorgestellten Tools, die ‚tutoriellen Systeme‘ (noch) nicht alle Herausforderungen lösen, mit denen sie konfrontiert werden. Besonders auffällig ist, dass bei langjähriger Sprachlern- und -lehrerfahrung sofort zahlreiche Unschärfen der Lösungsangebote ins Auge springen, sowohl im Kontext von Sprachmittlung als auch bei der Planung von Sprachmittlungsaufgaben im Fremdspracheunterricht. Es gilt also, durch KI generierte Ergebnis ständig kritisch zu hinterfragen.

Man wird dauerhaft in allen Vermittlungszusammenhängen von KI-Kompetenz auf langjährige menschliche Expertise für die Begleitung des Reflexionsprozesses – mindestens beim heutigen Entwicklungsstand – nicht verzichten können. Lehrkräfte – und viele weitere Berufsgruppen – werden also weiterhin gebraucht.

Das Sensibilisieren für Offenheit und Experimentierfreude mit den mannigfaltigen Tools, für das Prompten, für das nachhaltige Abgleichen der KI-Ergebnisse mit sprachlicher Realität und Unterrichtssituationen sowie der Rückgriff auf Sprachreflexions- und Sprachlernkompetenz werden den (Fremdsprachen)Unterricht weiterhin begleiten. Mit Zehner können wir konstatieren, dass „neben der unbestreitbaren Tatsache, dass hier große Potenziale für den Bildungsbereich auszuschöpfen sind, [...] zu guter Letzt noch festzuhalten bleibt, dass die Auseinandersetzung mit künstlicher Intelligenz im Schulunterricht alleine deshalb wichtig ist, um unsere Gesellschaft mündig für den Umgang mit künstlicher Intelligenz zu machen (Zehner, 2019, 27).

Bibliographie

- Butzkamm, Wolfgang (1973) *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- ChatGPT (openai.com) [Online]. Verfügbar unter: <https://chatgpt.ch> (Zugriff: 28.02.2025).
- DeepL: Der präzise Übersetzer der Welt [Online]. Verfügbar unter: <https://www.deepl.com/de/translator> (Zugriff: 28.02.2025).
- Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108 (2010): *Sprachmittlung*.
- Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 43 (2013): *Mündliche Sprachmittlung*.
- Gregor, Gertraud et al. (2020) *À plus! Charnières – Nouvelle édition. Schülerbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Hallet, Wolfgang (2015) *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- Kaku, Michio (2016) *Une brève histoire du futur [Physics of the Future]. Comment la science va changer le monde*. [Traduction: Olivier Courcelle]. Paris: Flammarion.
- KMK (ed.) (2012) *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [Online]. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Zugriff: 28.02.2025).
- Reimann, Daniel; Rössler, Andrea (eds.) (2013) *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Rojas Riether, Maria Victoria; Schöpp, Frank (2013) *Sprachmittlung Spanisch – 44 Aufgaben Niveau A1–B2*. Stuttgart: Klett.
- Thiele, Sylvia (2016) Sprachmittlung – alter Wein in neuen Schläuchen? In: Ossenkop, Christina; Veldre-Gerner, Georgia (eds.) *Zwischen den Texten. Die Übersetzung an der Schnittstelle von Sprach- und Kulturwissenschaft*. Stuttgart: ibidem, S. 211- 224.
- Thiele, Sylvia (2013) Auditive Kompetenzen trainieren und prüfen – Herausforderungen und Perspektiven für den Italienischunterricht. In: Franke, Manuela; Schöpp, Frank (eds.) *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: ibidem, S.107-131.
- Wagner, Erik; Werry, Hanno (2015) Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht: neue Formen der Leistungsmessung in Klassenarbeiten und ihre Wirkung auf den Unterricht. In: Böcker, Jessica; Stauch, Anette (eds.) *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Lang, S. 569-592
- Zehner, Fabian (2019) *Künstliche Intelligenz. Ihr Potenzial und der Mythos des Lehrkraft-Bots*. [Online]. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/17561/pdf/Zehner_2019_Kuenstliche_Intelligenz_A.pdf (Zugriff: 28.02.2025)

Anhang

Kannst Du mir ein IT-Tool zur Sprachmittlung empfehlen?



Ja, es gibt mehrere IT-Tools zur Sprachmittlung, die sich als hilfreich erwiesen haben. Hier sind einige der bekanntesten und nützlichsten:

1. DeepL Translator:

- **Beschreibung:** DeepL bietet äußerst präzise Übersetzungen und wird oft als besser als Google Translate angesehen, insbesondere für europäische Sprachen.
- **Features:** Unterstützt viele Sprachen, bietet Kontextoptionen, um die Bedeutung besser zu erfassen.

2. Google Translate:

- **Beschreibung:** Ein weit verbreitetes und kostenloses Tool für Übersetzungen.
- **Features:** Unterstützung für über 100 Sprachen, Sprach-zu-Text und Text-zu-Sprache-Funktionalität, Kamera-Übersetzungen für gedruckten Text.

3. Microsoft Translator:

- **Beschreibung:** Ein weiteres zuverlässiges Tool, das von Microsoft angeboten wird.
- **Features:** Echtzeit-Übersetzungen, Unterstützung für mehrere Plattformen, Integration mit anderen Microsoft-Produkten wie Office.

4. SDL Trados Studio:

- **Beschreibung:** Ein professionelles Übersetzungstool, das oft in der Industrie verwendet wird.
- **Features:** Unterstützung für Übersetzungsspeicher, Terminologieverwaltung, Projektmanagement-Tools.

5. MemoQ:

- **Beschreibung:** Ein weiteres professionelles Tool, das sich an Übersetzungsdienstleister richtet.
- **Features:** Kollaborative Übersetzungsumgebung, Terminologieverwaltung, Projektmanagement-Funktionen.

6. SYSTRAN:

- **Beschreibung:** Ein etabliertes Übersetzungstool, das maschinelles Lernen und neuronale Netzwerke nutzt.

Abbildung 5: ChatGPT-Ergebnis 4: <https://chatgpt.ch/> (Screenshot: 1.11.2023, 18.17 Uhr)

Herkunftssprachen mit *ChatGPT* integrieren KI-Nutzung für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht am Beispiel des Ukrainischen

Christian Koch

Abstracts

This paper explores the integration of heritage languages in French language teaching through the use of artificial intelligence, specifically *ChatGPT*. With the growing multimodal capabilities of AI, the potential for its application in foreign language education has expanded significantly. One of the key challenges in plurilingual didactics is to involve the whole linguistic repertoire of students in language learning, especially when dealing with heritage languages that may lack educational resources. The study explores how AI can serve as a support tool for teachers by providing linguistic insights, comparative analyses and didactic materials tailored to students' linguistic backgrounds. It discusses three levels of AI integration to support teachers: as an assistant for routine tasks, as a supplement to teachers' existing skills, and as a replacement for non-existent expertise – and warns against overreliance on AI-generated content. Using Ukrainian as an example, the paper evaluates different strategies for applying *ChatGPT* in vocabulary work, language contrast exercises and lesson planning. The current quality of the AI output suggests that while *ChatGPT* can significantly support heritage language-sensitive teaching, critical evaluation of the output remains essential. The paper concludes with reflections on the evolving role of AI in education and its implications for plurilingual didactics.

Cet article explore l'intégration des langues d'origine dans l'enseignement du français grâce à l'intelligence artificielle, notamment avec l'utilisation de *ChatGPT*. Les capacités multimodales croissantes de l'IA offrent un potentiel considérable pour son application dans l'enseignement des langues étrangères. L'un des principaux défis de la didactique du plurilinguisme est d'utiliser l'ensemble du répertoire linguistique des élèves dans l'apprentissage des langues, en particulier lorsqu'il s'agit de langues d'origine qui manquent souvent de ressources éducatives. L'étude examine comment l'IA peut servir d'outil de soutien aux enseignant·e·s en leur fournissant des informations linguistiques, des analyses comparatives et du matériel didactique adapté aux antécédents linguistiques des élèves. Il examine trois niveaux d'intégration de l'IA pour soutenir les enseignant·e·s : en tant qu'assistant pour les tâches routinières, en tant que complément des compétences existantes des enseignant·e·s et en tant que remplacement d'une expertise inexistante. L'article met également en garde contre une dépendance excessive à l'égard du contenu généré par l'IA. À partir de l'exemple de l'ukrainien, l'article évalue différentes stratégies d'utilisation de *ChatGPT* pour le travail sur le vocabulaire, les exercices de contraste linguistique et l'élaboration de plans de cours. La qualité actuelle des résultats de l'IA suggère que si *ChatGPT* peut soutenir de manière significative l'enseignement sensible aux langues d'origine, une évaluation critique des résultats reste essentielle. L'article se termine par

Koch, Christian: Herkunftssprachen mit ChatGPT integrieren. KI-Nutzung für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht am Beispiel des Ukrainischen. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 152-170.
<https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1088>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

des réflexions sur l'évolution du rôle de l'IA dans l'éducation et ses implications pour la didactique du plurilinguisme.

Keywords

Mehrsprachigkeitsdidaktik, Integrierte Sprachendidaktik, Herkunftssprachen, Künstliche Intelligenz, Französisch, Ukrainisch

Biographie

Christian Koch ist Lehrkraft für besondere Aufgaben für die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er studierte Französisch, Spanisch und Italienisch auf Lehramt an der Universität Kiel und arbeitete nach Abschluss seines Referendariats an der Universität Siegen, wo er 2019 im Fach Romanische Sprachwissenschaft promoviert wurde. Seine Forschungsinteressen bewegen sich vor allem an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Didaktik, insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeit. Seit einigen Jahren beschäftigt er sich schwerpunktmäßig mit der Integration von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht und koordiniert in diesem Zusammenhang seit 2024 ein Projekt zur Integrierten Sprachdidaktik am Fremdsprachenzentrum des Europarates in Graz.

1 Einleitung

Mit Sorge und Euphorie können wir auf die ersten Jahre der Entwicklung des ersten KI-Chatbots schauen, der für die breite Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde. Was als geschlossenes System begann, das in freundlichem Ton vermeintlich richtige Antworten auf komplizierteste Fragen gab, hat sich zu einem multimodalen Chatbot entwickelt, dessen konstruktive Einsatzmöglichkeiten sich rasant vervielfacht haben. *ChatGPT* greift nun nicht mehr auf eine geschlossene Datenbank zurück, sondern kann auch online recherchieren. Der Output ist nicht mehr unformatierter Text, sondern es sind verschiedene Formate möglich, einschließlich Bildgenerierung und Tonausgabe. Die Qualität der generierten Beiträge verbessert sich kontinuierlich.

Die Möglichkeiten des Einsatzes von KI im Fremdsprachenunterricht sind durch die Erweiterung der Multimodalität nahezu unermesslich geworden. Im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik kann entsprechend ein besonderes Problem angegangen werden: die Einbeziehung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden in den Zielsprachenunterricht. Diese Komponente der integrierten Sprachendidaktik stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen aufgrund der Vielfalt von Sprachen und der notwendigen Individualisierung für Lernende mit variablen Sprachniveaus.

Dieser Beitrag versucht KI-Nutzung und die Integration von Herkunftssprachen zusammenzuführen. Zunächst wird das Wissensproblem als herausforderndes Element der Mehrsprachigkeitsdidaktik beleuchtet. Im Anschluss erfolgen einige Versuche zur Einbindung von Herkunftssprachen am Beispiel des Ukrainischen (cf. Koch, 2025), und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Ergebnisse über eine erweiterte Justierung des Chatbots optimiert werden können. Der Beitrag wurde im Juni 2024 auf der Tagung *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte franco-allemand* an der Universität Mannheim vorgestellt. Allein die Diskrepanz zwischen den dort präsentierten und den hier schriftlich diskutierten Ergebnissen, die ein halbes Jahr später mit demselben Sprachmodell erzielt wurden, ist so groß, dass es kaum noch sinnvoll erscheint, die Grenzen des Einsatzes von KI abstecken zu wollen. Vielmehr können wir euphorisch in die Zukunft

blicken, dass *ChatGPT* uns auf einfache Weise solide Lösungen präsentiert. Dies darf jedoch nicht unbegleitet von der Sorge sein, dass bei verlockend gutaussehenden Ergebnissen der kritische Blick darauf verloren geht.

2 Das Wissensproblem in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Als zentrale Hindernisse für die Einbeziehung weiterer Sprachen in den Fremdsprachenunterricht benennt Frank Schöpp (2013, S. 168) Zeitmangel, fehlende spezialisierte Ausbildung, zusätzliche Belastung und fehlende Arbeitsmaterialien. Während die Nennung genereller Kapazitätsprobleme im Lehramt als Argument gegen jede Form der Veränderung herangezogen werden mag, sofern diese nicht zur direkten Entlastung dient, können die Ausbildung und das Angebot an Materialien kontinuierlich ausgebaut werden. Soweit es um die Vernetzung der Schul-sprachen und – vor allem auch für Französisch – um romanische Interkomprehension als Säulen der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht, dürfte man nach nunmehr drei Jahrzehnten des intensiven Ausbaus dieses Feldes kaum noch von einem Mangel an Konzepten und Materialien sprechen. Die Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und die damit einhergehende Ausweitung auf Herkunftssprachen von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte stellt uns vor weitere Herausforderungen: Sprachen mit teils geringem Prestige und nur schwer zugänglichen Ressourcen, größere typologische Distanz, die Vielfalt vorhandener Sprachen im Klassenraum, die Variabilität konkret vorhandener Sprachkompetenzen, auf die mehr oder weniger explizit zurückgegriffen werden kann...

So überrascht es nicht, dass die Handlungsbereitschaft zur Integration von Herkunftssprachen bei Fremdsprachenlehrkräften generell nicht gut ausgeprägt ist, selbst wenn grundlegend positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt bestehen (z.B. Heyder und Schädlich, 2014, S. 188; Haukås, 2016, S. 12; Méron-Minuth, 2018, S. 291; Chik und Melo-Pfeifer, 2023, S. 90-91). Auch wenn Methodenwissen und geeignetes Material entscheidend sein sollten, scheint die größte Hürde das fehlende sprachliche Wissen: Lehrkräfte initiieren Bezugnahmen zu Herkunftssprachen nicht, weil sie selbst die Sprachen nicht beherrschen. Es ist zwar offensichtlich, dass Sprachkompetenz in den Herkunftssprachen nicht der alleinige Schlüssel für Herkunftssprachensensibilität sein kann, aber immerhin ist eine Reihe von Wegen¹ denkbar, um spezifisch auf genau diese Hürde zu reagieren.

Eine Strategie kann darin bestehen, Herkunftssprachen primär extern zu thematisieren (cf. Koch, 2020), d.h. der Fokus liegt nicht auf sprachlichen Strukturen, sondern auf Herkunftssprachen als Entitäten, über die im Rahmen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts gesprochen wird. Soll es hingegen um sprachliche Strukturen gehen, so kann die Expertise verschiedener Akteur:innen eingebunden werden. Lehrkräfte mit herkunftssprachlichem Hintergrund können kollegial unterstützen oder sind gar selbst im Fremdsprachenunterricht tätig und können die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Herkunfts- und Zielsprache eruieren (cf. Morris, 2023; Koch, 2024a, 2025). Lernende (und ggf. deren Eltern) stellen Expert:innen für ihre Sprachen dar (cf. Candelier und Manno, 2023, S. 16), gleichwohl die vergleichende Analyse sprachlicher Strukturen in Herkunfts- und Zielsprache schnell überfordern kann, gerade wenn die Lehrkraft inhaltlich nichts beizutragen vermag.

Daher ist zum einen die Frage aufgeworfen worden, ob ein fundamentales Rüstzeug zum Verständnis der Sprachen der Welt in der Lehramtsausbildung Platz finden kann, welches in Anlehnung an die allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft Grundlagenwissen der Sprachtypologie und der übereinzelsprachlichen Beschreibung sprachlicher Charakteristika auf lautlicher, grammatikalischer, lexikalischer und pragmatischer Ebene beinhaltet (cf. Koch,

¹ Im Folgenden wird überwiegend auf eigene Arbeiten verwiesen. Das liegt darin begründet, dass der im Anschluss entwickelte Chatbot für Herkunftssprachen im Französischunterricht mit ebendiesen eigenen Publikationen trainiert worden ist.

2023a). Zum anderen kann die Entwicklung spezifischen Materials dazu beitragen, herkunftssprachensensiblen Unterricht vorstellbar zu machen. In Anlehnung an die DaZ-Didaktik können dies Sprachbeschreibungen sein, welche Bezüge zwischen Herkunfts- und Fremdsprachen hervorheben (cf. Koch, 2022). Bereits vor Veröffentlichung von *ChatGPT* hat KI in maschinellen Übersetzungsprogrammen erhebliche Fortschritte bewirkt, seitdem neuronale Netze die begrenzt erfolgreiche regelbasierte Übersetzung abgelöst haben. Die Einbindung von Übersetzungstools hat sich insbesondere bei der Recherche lexikalischer Ähnlichkeiten zwischen Herkunfts- und Zielsprachen als fruchtbar erwiesen (cf. Koch, 2023b; 2024b; Bohn und Koch, 2024).

Die konstruktiven Versuche, sich den Herkunftssprachen auf anspruchsvolle Weise im Fremdsprachenunterricht zu nähern, um Zusammenhänge bewusstmachen und das Sprachenlernen im Sinne der integrierten Didaktik zu erleichtern, können nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier ausgesprochen komplexe Inhalte angesprochen werden. Die Einlassung auf ein vages Wissen, dessen Erarbeitung durch die Lernenden seitens der Lehrkraft nicht richtig abgesichert werden kann, wird für alle Beteiligten als überfordernd wahrgenommen werden. Materialien, die möglichst präzise Vorgaben machen wollen, riskieren fehlende Passung im Hinblick auf die gegebene Diversität der Kompetenzen in den Herkunftssprachen. Darüber hinaus können sehr konkrete Vorschläge zumeist nur einzelne Herkunftssprachen thematisieren, während andere, vielleicht in Migrationskontexten seltener vertretene Sprachen nicht aufgegriffen werden.

Zur Lösung all dieser Probleme, die die Implementierung von herkunftssprachensensiblen Unterricht erschweren, erscheint der Einsatz generativer KI naheliegend, auch wenn er vor wenigen Jahren noch gar nicht vorstellbar gewesen wäre. Die in den genannten Publikationen entwickelten Vorschläge für Herkunftssprachensensibilität wollten bereits machbare Wege aufzeigen, bevor die hochpotenten Chatbots in Erscheinung getreten sind. Insofern sollte die im Folgenden skizzierte KI-Nutzung nicht als Notwendigkeit verstanden werden, ohne die es gar nicht ginge. Es ist vielmehr eine zeitliche Koinzidenz, die zu der Frage führt, welchen Beitrag die generative KI für das facettenreiche Wissensproblem der Mehrsprachigkeitsdidaktik liefern kann.

3 *ChatGPT* als Lösung?

Mit dem Fokus darauf gerichtet, wie die Lehrkraft herkunftssprachensensiblen Französischunterricht gestalten kann, soll es im Folgenden ausschließlich um die Nutzung von *ChatGPT* durch die Lehrkraft gehen und der Chatbot als Assistenzsystem für die Lehrkraft verstanden werden. Hierfür schlage ich vor, drei Ebenen zu unterscheiden:

1. Der Chatbot als Arbeitshilfe bei regulären Aufgaben
2. Der Chatbot als Ergänzung vorhandener eigener Kompetenzen
3. Der Chatbot als Ersatz von nicht vorhandenen Kompetenzen

Zu 1.: Wie auch in anderen Berufsfeldern kann die Arbeitsorganisation von Lehrkräften mit KI erleichtert werden. Denkbar ist etwa Zeitersparnis durch die Übernahme von administrativen Tätigkeiten (cf. Ebinger und Kaufmann, 2023, S. 121-124). Besonders spannend für Sprachlehrkräfte ist die potenzielle Entlastung in der Korrekturarbeit, insbesondere wenn auch handschriftliche Texte bearbeitet werden können (cf. Hattenhauer, 2024, S. 118-122). Neben der sprachlichen Korrektur – mit Möglichkeit zur automatischen Fehlerdokumentation – sind auch inhaltliche Evaluationen denkbar, welche die Lehrkraft als Vorlage für die ihr anvertraute Aufgabe der Benotung nutzen kann. *ChatGPT* kann Anregungen für die Unterrichtsplanung geben und Modellvorgaben mit konkreten Lerninhalten zusammenführen. Erhebliche Zeitersparnis ist

auch bei der Erstellung und Modifikation von Material für die Differenzierung und Individualisierung zu erhoffen.²

Die Liste der Möglichkeiten kann sicherlich noch verlängert werden. Entscheidend für die Abgrenzung zu den folgenden Kategorien ist dabei die Vorstellung, dass die Lehrkraft sich bei Aufgaben helfen lässt, die sie auch ohne die KI bearbeiten könnte. Entsprechend sollte sie in der Lage sein, den KI-generierten Output kritisch zu prüfen, weiterzuentwickeln und, wenn nötig, ganz zu verwerfen oder eine neue Generierung zu versuchen.

Zu 2.: Eine Stufe tiefer in die Nutzung der KI geht die Vorstellung des Zusammenspiels von menschlicher und künstlicher Intelligenz. Für diese „Augmentationsperspektive“ (Gruber, 2023, S. 157) favorisiert Thomas Ramage (2020) die Aufschlüsselung von ‚AI‘ als *Augmented Intelligence*, d.h. der Mensch gibt seine Fertigkeiten nicht an den Computer ab, sondern macht sie mit dessen Hilfe umfangreicher, (cf. *Upskilling* statt *Deskilling* in Reinmann, 2023). Der Chatbot ist wahlweise „virtueller Synergiepartner“ (Burow, 2024, S. 89), oder „kritische[r] Freund bei komplexen Aufgaben“ (Zierer, 2024, S. 50). Auf dieser Stufe bearbeitet die Lehrkraft Inhalte, die sie nicht aus eigenem Wissen oder durch einfachen Zugriff auf konventionelle Informationsquellen hervorholen kann. Dabei behält sie jedoch den Überblick über den KI-generierten Output, prüft die Plausibilität kritisch und verzichtet im Zweifelsfall auf Inhalte, die sich nicht verifizieren lassen.

Die Nutzung von KI beim Zugang zu Herkunftssprachen wird mutmaßlich auf dieser Stufe stattfinden, wenn einerseits die Einbindung nicht aus vorhandener Sprachkenntnis gespeist werden kann, andererseits die Kontrolle des Outputs konsequent bewahrt bleibt.

Zu 3.: Die dritte Stufe schließlich beschreibt den Einsatz von KI als Ersatz von eigenen Kompetenzen. Im Sinne eines „KI takeover“ (De Florio-Hansen, 2024, S. 120) sind post-humane Szenarien (cf. Rastier, 2025) denkbar, in denen die KI selbständig agiert und die Menschen nicht mehr gegensteuern können. Die Schule bewegt sich in diesem Bereich, wenn Unterricht ungewollt in Sphären der KI rutscht, in denen die Lernenden KI-generierte Produkte abliefern, die sie als ihre Arbeit präsentieren. Für das Setting dieses Beitrags geht es vor allem um das Risiko, dass Lehrkräfte bei der Einbindung von Herkunftssprachen via *ChatGPT* zu unkritisch den Output annehmen oder womöglich gar nicht in der Lage sind, problematische Ansätze im Output zu erkennen. Beides kann als *overreliance* (auch „Überreliance“, Burow, 2024, S. 92) bezeichnet werden.

Normativ ist die Auffassung zu vertreten, dass Lehrkräfte diese Stufe unbedingt vermeiden sollten. In der Praxis wird die Grenzziehung jedoch äußerst schwierig sein zwischen der Intention, dass die KI neuartige Inhalte beisteuert, und der Kontrollierbarkeit dieser Inhalte.

Für die Nutzung von *ChatGPT* als Assistenzsystem zur Integration von Herkunftssprachen in den Französischunterricht sollen folgende Fragestellungen verfolgt werden:

- Inwieweit kann *ChatGPT* für die Berücksichtigung von Herkunftssprachen neuartige Vergleiche generieren und dabei sprachliche Kernprobleme erkennen und didaktisch sinnvolle Lösungswege finden?
- Inwieweit kann *ChatGPT* aus den sprachlichen Kontrasten didaktisch relevantes Material entwickeln?
- Wie kann für Lehrkräfte der Weg zu brauchbarem Output einfach gestaltet werden?

² Der Verband Bildungsmedien e.V. weist darauf hin, dass das Hochladen von Material der Schulbuchverlage in KI-Systeme nicht zulässig sei. Es wird dagegen auf verlagseigene KI-Angebote in diese Richtung verwiesen (cf. den deutschlandweit geltenden Vertrag zu Vervielfältigungen im Unterricht: www.schulbuchkopie.de, Stand: Januar 2025).

Seit Aufkommen von *ChatGPT* sind bereits zahlreiche Testungen der Software für verschiedenste Themenbereiche durchgeführt und kritisch analysiert worden. Wenn generierte Inhalte nicht überzeugen, ist schnell von den begrenzten Fähigkeiten der KI die Rede, obwohl immer auch kritisch betrachtet werden muss, wie der Input gestaltet ist. Wo die Nutzer:innen mit vagen Prompts auf die Intuition des Chatbots setzen und mit dem Ergebnis unzufrieden sind, liegt das Problem vielleicht nicht im Leistungspotenzial der KI. Insofern müssen die ersten beiden Fragen implizieren, dass *ChatGPT* eine ganze Reihe von Informationen benötigt, um Theorien der integrierten Didaktik im Französischunterricht auf verschiedene Herkunftssprachen anwenden zu können. Der mehrsprachigkeitsdidaktische Fokus kann auf Transferpotenzialen und Interferenzgefahren der sprachlichen Mittel liegen, aber auch kommunikative Praktiken mit Einbindung von Mehrsprachigkeit (und Mehrkulturalität) umfassen. Wer mit genaueren Vorstellungen an die Sache herangeht, muss dem Programm diese Vorstellungen folglich mit auf den Weg geben. Was man sich für eine Potenzialanalyse primär anschauen muss, ist der Zugriff auf Sprachdaten, gerade auch im Hinblick auf seltenere Sprachen, die im Kontext von Herkunftssprachensensibilität relevant sein können, für die es jedoch möglicherweise kaum zugängliche Ressourcen auf konventionellem Wege gibt.

Dass die KI-Einbindung mit erheblichen Herausforderungen bei der Input-Gestaltung einhergehen kann, soll in der dritten Fragestellung aufgegriffen werden. Tatsächlich bietet *ChatGPT* Lösungen an, um erwünschtes Verhalten des Chatbots generell zu steuern. Darauf wird im Folgenden genauer eingegangen.

Schließlich wird sich noch die Frage aufdrängen, wie die Lehrkraft den Output von unbekanntem Sprachen beurteilen soll. Hierzu werden im Ausblick einige Anmerkungen gemacht.

4 Versuche der KI-Nutzung

4.1 Das allgemeine Sprachmodell

In diesem Abschnitt werden einige Versuche mit *ChatGPT* zur Frage nach relevanten Inhalten für den Unterricht vorgestellt. Die Anfragen sind im Januar 2025 an das zu dem Zeitpunkt stärkste (auch frei) zugängliche Sprachmodell *GPT-4o* gestellt worden. Zu Beginn ein sog. Zero-Shot-Prompt, d.h. ein Prompt ohne einleitende Hinweise oder genauere Kontextualisierung:

<p>Kannst du mir Tipps geben, wie ich einen ukrainischsprachigen Schüler im Französischunterricht unterstützen kann?</p> <p>Hier sind einige Tipps, wie du einen ukrainischsprachigen Schüler im Französischunterricht unterstützen kannst:</p> <p>1. Visuelle Hilfsmittel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutze Bilder, Symbole und Videos, um neue Vokabeln und Konzepte zu erklären. • Arbeitsblätter mit visuellen Elementen oder Infografiken können hilfreich sein. <p>2. Mehrsprachige Materialien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erstelle ein Glossar mit den wichtigsten französischen Begriffen und ihrer Übersetzung ins Ukrainische. • Wenn möglich, nutze mehrsprachige Apps oder Online-Ressourcen, die Ukrainisch und Französisch kombinieren. <p>3. Einfacher Sprachgebrauch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprich langsam und benutze kurze, einfache Sätze. • Verwende praktische und häufig verwendete Wörter, um den Alltag des Schülers abzudecken. <p>4. Peer-Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ermögliche Gruppenarbeit, bei der ein anderer Schüler mit mehr Sprachkenntnissen als Mentor fungieren kann. • Fördere eine unterstützende Lernumgebung, in der andere Schüler dem ukrainischen Schüler bei der Integration helfen. <p>5. Digitale Tools</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apps wie Duolingo, Quizlet oder andere Sprachlernplattformen können als Ergänzung genutzt werden. • Übersetzungs-Apps wie DeepL oder Google Translate können die Kommunikation erleichtern. <p>6. Differenzierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passe Aufgaben an den [sic!] Sprachniveau des Schülers an, z. B. kürzere Texte oder einfache Fragen. • Konzentriere dich zunächst auf das Hörverstehen und das Sprechen, bevor du schriftliche Aufgaben gibst. <p>7. Kulturelle Einbindung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutze kulturelle Ähnlichkeiten zwischen der Ukraine und Frankreich, um den Unterricht interessanter zu gestalten. • Beziehe ukrainische Feste, Traditionen oder Ähnliches ein, um den Schüler stärker einzubinden. <p>8. Positive Rückmeldungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gib regelmäßig motivierendes Feedback, um den Schüler zu ermutigen. • Feiere kleine Erfolge, um die Motivation zu stärken. <p>Falls du spezifische Fragen zu einer Situation oder zu Unterrichtsmaterialien hast, lass es mich wissen!</p>
--

Prompt 1. Zero-Shot-Prompt

KI-typisch und damit relativ leicht als KI-generiert identifizierbar ist der gleichmäßige Aufbau der Stichpunkte, die allesamt grundlegend vernünftig klingen. Man kann einwenden, dass alles sehr oberflächlich sei, auf die ukrainische Sprache gar nicht eingegangen werde und überdies Vorannahmen über die Bedarfe des Schülers zum Ausdruck kommen. Die Kritik am Output sollte dann jedoch auf eine Kritik an dem Prompt zurückgeführt werden. Tatsächlich wäre es für eine konkrete Situation hilfreich, mehr Informationen über die Kompetenzen und Interessen des Schülers sowie über Lernstand und aktuelle Inhalte des Französischunterrichts mitzuteilen, um spezifischere Anregungen zu generieren. Die integrierte Sprachendidaktik wird am ehesten

im zweiten Punkt thematisiert und auch für diesen Aspekt könnten konkretere Angaben zu einem besseren Output führen.

Alternativ kann die Konkretisierung durch weitere Nachfragen erfolgen, zu denen *ChatGPT* am Ende der Antwort anregt. Informationen, von denen man vielleicht erst bei der Antwort merkt, dass der Chatbot sie benötigen würde, lassen sich auf diese Weise nachreichen und so kann der Output dialogisch verbessert werden. Anders als in einer von kompetenten Menschen geführten Interaktion wird der Chatbot jedoch aus eigenem Antrieb³ keine Rückfragen zur Vergewisserung stellen.

Den Vorschlag aus der ersten Antwort zur Arbeit mit Glossaren aufgreifend wird im Folge-Prompt nach integrierter Wortschatzarbeit im weiteren Sinne gefragt:

Wie kann ich mit ukrainischem Wortschatz im Französischunterricht arbeiten?
<p>Das Einbeziehen des ukrainischen Wortschatzes im Französischunterricht kann dem ukrainischsprachigen Schüler helfen, die beiden Sprachen zu verbinden und Vertrauen in seine Sprachfähigkeiten zu entwickeln. Hier sind einige Tipps und Strategien:</p> <p>1. Vergleiche zwischen den Sprachen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falsche Freunde: Zeige Wörter, die in Ukrainisch und Französisch ähnlich aussehen, aber unterschiedliche Bedeutungen haben (z. B. „adresse“ im Französischen vs. „адреса“ im Ukrainischen). • Gemeinsame Wurzeln: Viele Wörter in Ukrainisch und Französisch stammen aus dem Lateinischen oder Griechischen. Das kannst du nutzen, um Verbindungen zu schaffen (z. B. „фонетика“ und „phonétique“). <p>2. Mehrsprachige Glossare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erstelle eine Liste von Schlüsselwörtern, die für den Unterricht wichtig sind, und füge Übersetzungen ins Ukrainische hinzu. • Arbeite an Vokabelkarten, auf denen das französische Wort, die ukrainische Übersetzung und ein Bild stehen. <p>3. Gemeinsame Themenfelder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fokussiere dich auf Themen, die kulturelle oder sprachliche Ähnlichkeiten haben, wie Lebensmittel, Familie oder Alltag. • Beispiel: Das französische Wort „famille“ und das ukrainische „сім’я“ (símya) können durch die gemeinsame Bedeutung „Familie“ gelernt werden. <p>4. Praktische Aktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flashcards: Schreibe französische Wörter auf eine Seite und die ukrainischen Übersetzungen auf die andere. • Memory-Spiele: Lasse den Schüler französische Begriffe mit entsprechenden ukrainischen Begriffen paaren. • Sätze bauen: Gib dem Schüler einfache Sätze, in denen er ein französisches Wort mit einem ukrainischen kombinieren kann (z. B. „Je mange [борщ]“ für „Ich esse [Borschtsch]“). <p>5. Ukrainische Sprache als Brücke</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lasse den Schüler neue französische Wörter mit bekannten ukrainischen Wörtern assoziieren. • Nutze bekannte ukrainische Redewendungen oder Ausdrücke und übersetze sie ins Französische, um kulturelle Verbindungen herzustellen. <p>6. Digitale Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apps und Tools: Plattformen wie Quizlet oder Wordwall ermöglichen, eigene zweisprachige Lernkarten (Französisch-Ukrainisch) zu erstellen. • Übersetzungs-Apps: Tools wie DeepL oder Google Translate können unterstützend eingesetzt werden. <p>7. Geschichten und Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wähle kurze Texte oder Geschichten auf Französisch, die sich leicht ins Ukrainische übersetzen lassen. • Lass den Schüler wichtige Wörter markieren und sie auf Ukrainisch übersetzen, bevor du die Bedeutung erklärst. <p>8. Kultureller Bezug</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutze bekannte ukrainische Begriffe (z. B. „борщ“ oder „вареники“) und zeige, wie man sie im Französischen beschreibt. • Vergleiche französische und ukrainische Traditionen und betone gemeinsame Begriffe.

³ Zur Förderung von Rückfragen kann die Definition der fachlichen Rolle des Chatbot erfolgen („Act as-Trick“, Priestersbach, 2023, S. 135; cf. auch Hattenhauer, 2024, S. 75). Denkbar ist etwa die Vorgabe eines pädagogischen Diagnose-Leitfadens, wenn es um konkrete Fallbesprechungen gehen soll, wodurch *ChatGPT* aufgefordert wäre, fehlende Informationen zu erfragen.

9. Positive Verstärkung

- Lobe den Schüler dafür, dass er seine ukrainischen Kenntnisse in den Französischunterricht einbringt.
- Ermutige ihn, sowohl Französisch als auch Ukrainisch aktiv zu verwenden.

Wenn du konkrete Beispiele für Themen oder Aktivitäten brauchst, lass es mich wissen! Ich helfe dir gerne, Materialien oder Aufgaben zu entwickeln.

Prompt 2. Folge-Prompt zur Wortschatzarbeit

Grundsätzlich ist *ChatGPT* darauf angelegt, immer wieder autonome, möglicherweise durch Nachhaken optimierte Antworten zu geben. So überrascht hier nicht, dass in Teilen ganz ähnliche Teilantworten wie im vorigen Prompt gegeben werden. Die Vorschläge benennen Modelle und Aktivitäten zur kontrastiven Bewusstmachung und kommunikativen Anwendung. Punkt 9 kann im Sinne des *Translanguaging* als zugrundeliegenden Prinzips (z.B. Cenoz und Gorter, 2021) verstanden werden.

Anders als im ersten Prompt werden hier auch konkrete Sprachbeispiele zum Kontrast der Sprachen Ukrainisch und Französisch gegeben. Während *phonétique* und *фонетика* als zwei Wörter herausgestellt werden, die in beiden Sprachen form- und bedeutungsgleich seien, werden *adresse* und *адреса* als falsche Freunde eingeführt. Durch Überprüfung im Wörterbuch kann die Charakterisierung als falscher Freund nicht bestätigt werden. Das Substantiv *адреса* (im Nominativ) ist vom Französischen über das Deutsche ins Ukrainische gekommen und hat die Bedeutung beibehalten. Etwas anders wäre der Genitiv *адреса* des Substantivs *адрес*, welches ‘Kurzmitteilung’ bedeutet. Das mutmaßlich inkorrekt generierte Beispiel verleitet dazu nach weiteren falschen Freunden zu fragen:

Bitte erstelle eine Liste mit 10 falschen Freunden.			
Hier ist eine Liste mit 10 falschen Freunden (faux amis) zwischen Ukrainisch und Französisch . Diese Wörter sehen ähnlich aus, haben aber unterschiedliche Bedeutungen:			
Französisches Wort	Bedeutung (Französisch)	Ukrainisches Wort	Bedeutung (Ukrainisch)
Adresse	Anschrift	адреса (adresa)	Rede, Ansprache
Actuel	Gegenwärtig, aktuell	актуальний (aktualnyi)	Relevant, wichtig
Magasin	Geschäft, Laden	магазин (mahazyn)	Supermarkt
Demander	Fragen, bitten	демандувати (demanduvaty)	Fordern
Bal	Ball (Tanzveranstaltung)	бал (bal)	Punkt (Schulnote)
Journal	Zeitung	журнал (zhurnal)	Zeitschrift, Magazin
Papier	Papier, Dokument	папір (papier)	Papier
Chef	Chef, Leiter	шеф (schef)	Direktor, Vorgesetzter
Confiture	Marmelade	конфітур (konfityur)	Gelee
Défense	Verteidigung	дефенс (defens)	Schutz, Abwehr
<p>Tipps zur Arbeit mit falschen Freunden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kontraste hervorheben: Besprecht die Bedeutung in beiden Sprachen, um Missverständnisse zu vermeiden. 2. Übungen erstellen: Lass den Schüler Sätze mit diesen Wörtern bilden, damit er die Bedeutung im Kontext versteht. 3. Visuelle Hilfsmittel: Nutze Bilder oder Beispiele, um die Unterschiede klar zu machen. <p>Wenn du weitere Beispiele oder eine andere Liste möchtest, sag Bescheid! 😊</p>			

Prompt 3. Folge-Prompt zu falschen Freunden

Der generierte Output erweckt den Eindruck einer formattypischen Liste aus ähnlichen Formen zweier Sprachen mit Zuordnung unterschiedlicher Bedeutungen. Die gelisteten Formen sind tatsächlich sehr ähnlich und es scheint sich im Wesentlichen um Kognaten zu handeln. Wer mit

kyrillischen Buchstaben vertraut ist, wird bei genauerem Hinsehen erkennen, dass in „демандувати“ die lateinischen Buchstaben *m* und *d* enthalten sind. Tatsächlich werden mit *-увати* französische Verben ins Ukrainische entlehnt – so wie mit *-ować* im Polnischen oder *-ieren* im Deutschen –, allerdings gibt es für ein Verb *демандувати* keine Belegstellen. Es scheint sich um eine Spontanbildung von *ChatGPT* zu handeln, bei der die Transliteration ins Kyrillische nicht fehlerfrei funktioniert hat. Auch das letzte Wort „дефенс“ ist im Ukrainischen nicht geläufig. Bei den Bedeutungen mag einem auch ohne Ukrainischkenntnisse die eine oder andere Ungereimtheit auffallen. Die Bedeutungen der ukrainischen Wörter sind mehrfach auch Teilbedeutungen der französischen Lexeme, oder die angegebenen Bedeutungen sind ohnehin quasi-synonym. Überwiegend handelt es sich um Kognaten, die weitgehend die gleiche Bedeutung in beiden Sprachen haben, wie bereits für *adresse* und *адреса* beschrieben. Als falsche Freunde zutreffend sind allein *bal* – *бал* und *journal* – *журнал*, wo die Bedeutungsunterschiede korrekt dargestellt sind.

Warum liegt *ChatGPT* hier so daneben? Große Sprachmodelle (cf. Handschuh, 2024) basieren auf der vektoriiellen Berechnung von Wahrscheinlichkeiten zur Zusammensetzung von Sprache. Die trainierten neuronalen Netze bewirken, dass verschiedenste Sprachen weitgehend normgerecht produziert werden können und dass sich Inhalte schlüssig zusammenfügen. Das verwendete Sprachmodell kann auf umfassende Ressourcen zum Thema der falschen Freunde zugreifen und eine treffend wirkende Form der Darstellung generieren. Zur Identifizierung von falschen Freunden würde ein Mensch zunächst einmal auf (quasi-)homophone Formen und auf Heterosemie in den beiden Sprachen schauen und bei der Auflistung von falschen Freunden idealerweise auch auf Erfahrung tatsächlich erlebter Verwechslung in sprachspezifischen Lernkontexten zurückgreifen. Bei *ChatGPT* erfolgt die Identifizierung der Lexeme dagegen aus Einträgen in der textuellen Nähe zum Konzept des falschen Friends, und zwar übereinzelsprachlich. Damit ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass englische Lexeme – auch wenn sie in diesem Prompt gar nicht relevant sind – so sehr in den Daten dominieren, dass sie einen Einfluss auf die Listenerstellung haben. In der Tat fallen dann englische Wörter wie *to address*, *to demand*, *actual*, *paper* usw. auf, die semantisch nicht deckungsgleich zu Kognaten in der Mehrzahl anderer europäischer Sprachen sind. Die analytische Komplexität dieser speziellen Aufgabe zu den falschen Freunden scheint den Chatbot zu überfordern, ohne dass er dies jedoch zum Ausdruck bringt.

Auch wenn die Beispiele kaum etwas taugen,⁴ werden am Ende immerhin einige didaktische Tipps gegeben, die zur Wortschatzarbeit in diesem Bereich anregen mögen. Insgesamt habe ich den Eindruck, dass mit dem allgemeinen Sprachmodell *GPT-4o*, das fortlaufend durch noch potentere Modelle ersetzt wird, durch permanentes Training stetig bessere Ergebnisse erzielt werden können. Insbesondere scheint der schulische Kontext inzwischen besser verstanden zu werden, und so wird es für grundlegende Gerüste für die Einbindung einzelner Herkunftssprachen ausreichen, mit diesem allgemeinen Sprachmodell zu arbeiten. Im Folgenden soll dennoch ein speziell trainierter *GPT* vorgestellt werden.

4.2 Ein *GPT* „Herkunftssprachen im Französischunterricht“

Für eine umfassende Kontextualisierung und Skizzierung erwünschter Outputs können sog. Mega-Prompts konzipiert werden, mit denen das gewünschte Setting über das Eingabefeld hergestellt wird. Für die Einrichtung aufwendiger Settings gab es bis Anfang 2024 die Möglichkeit, Plugins zu erstellen. Seit der Einführung von *GPT-4o* ist das Eingabefeld durch eine Anhang-Option erweitert, so dass eine umfangreichere Erklärung des Kontextes dahin ausgelagert werden kann. Für die Einrichtung einer größeren Datengrundlage besteht in der kostenpflichtigen

⁴ Mutmaßlich noch menschlich zusammengetragene Beispiele finden sich z.B. bei Wikipedia: *Фальшиві друзі перекладача* – *Французько-українські* (Fal'syvi druzi perekladača – Frantsuz'ko-ukrayins'ki), https://uk.wikipedia.org/wiki/Фальшиві_друзі_перекладача#Французько-українські.

Version von *ChatGPT* seit Mai 2024 eine benutzerfreundliche Option, um eigene sog. *GPTs* zu erstellen.

Im Folgenden wird der Aufbau des eigenen *GPT* beschrieben (Abbildung 1). Direkt zugänglich kann er in seiner jetzigen Form nicht gemacht werden, weil keine Lösung zu einer dauerhaften Bereitstellung besteht. Stattdessen sollen hier einige Komponenten erklärt werden, welche den Nachbau theoretisch zuließen.

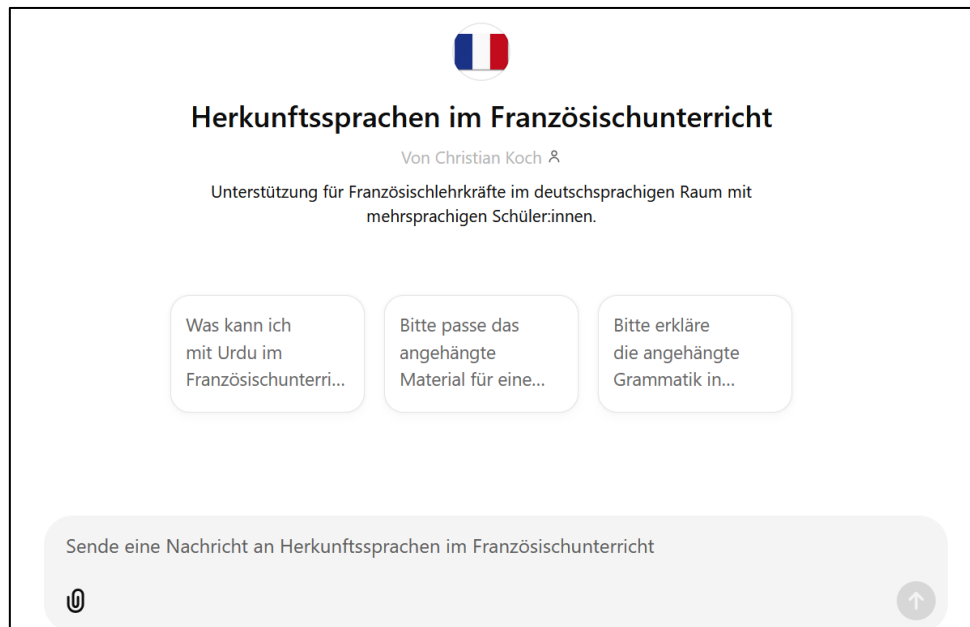


Abbildung 1. Screenshot des selbst erstellten *GPT*

Der Aufbau der Maske zum Erstellen eines eigenen *GPT* ist sehr einfach gehalten. Herzstück sind der Master-Prompt sowie angehängte Dokumente, auf die der *GPT* rekurren kann. Der Master-Prompt lautet folgendermaßen:

This GPT assists French teachers in Germany who teach at secondary schools. It focuses on helping learners with diverse language backgrounds, primarily German speakers but also those with various heritage languages, navigate the challenges and opportunities in learning French. The GPT provides strategies, tips, and resources to make French learning more accessible and effective for these students. It also offers insights into common difficulties these learners might face and how to overcome them. The GPT emphasizes aspects where French and the students' heritage languages are particularly similar, such as pronunciation, vocabulary, and grammar. It avoids being overly complicated and theoretical, instead offering practical suggestions and exercises. The GPT asks teachers about the language proficiency of their students to provide appropriate recommendations for French lessons. The tone is friendly and collegial, using informal address (du). It focuses on languages commonly spoken in Germany, such as Turkish, Polish, Russian, and Arabic, but is also prepared to address other languages as needed.

Der Master-Prompt ist von *ChatGPT* auf Grundlage eines Fragenkatalogs generiert worden, in dem das generelle Setting erläutert und der intendierte Stil festgelegt wird. Im *GPT* hinterlegte Dokumente sind Koch (2022; 2023a; 2023b). Damit baut der *GPT* auf einigen von mir entwickelten Inhalten zu Herkunftssprachen im Französischunterricht auf, ohne dass diese jedoch über einen Prompt direkt abgefragt werden könnten. Zur qualitativen Verbesserung sollten idealerweise weitere Modelle und Materialien von anderen Autor:innen eingebracht werden.

Zur Vermeidung von Urheberrechtsverletzungen wurde für diesen Versuch jedoch darauf verzichtet. Schließlich enthält die Oberfläche drei Beispiel-Prompts, die hier als Anregungen für die Art von Abfragen gegeben werden:

1. Was kann ich mit Urdu im Französischunterricht machen?
2. Bitte passe das angehängte Material für eine Türkischsprecherin an.
3. Bitte erkläre die angehängte Grammatik in einfachen Worten.

Prompt 1 ist zwar unpräzise formuliert, kann aber vom *GPT* auf Grundlage des Master-Prompts im Rahmen der integrierten Didaktik kontextualisiert werden. Die offen gestellte Frage zielt auf die *generative* Dimension des Chatbots ab, also die Erzeugung eines neuen Outputs auf Grundlage der Trainingsdaten sowie inzwischen auch durch Online-Recherchen. Die Prompts 2 und 3 setzen hingegen auf eine *reproduktive* und *transformative* Dimension. Wo genaue Wiedergabe notwendig ist – etwa bei Zitaten oder bibliographischen Angaben – schwächt *ChatGPT* gemeinhin, weil die generative Dimension im Vordergrund steht. So werden bei der Frage nach einer Literaturliste zu einem bestimmten Thema einschlägige Namen und Titel genannt, doch die vermeintlich leichte Aufgabe, einen auffindbaren realen Eintrag wortgetreu zu kopieren, kann leicht misslingen, so dass unscharfe Informationen entstehen, die im menschlichen Handeln auf Unaufmerksamkeit oder unklare Erinnerung geschoben würden, in der KI etwas mit Gewichtungen in stochastischen Prozessen zu tun hat. Gegen die generative Kraft des Chatbots kommt man nur durch feste Vorgaben im Prompt an, wobei durch die Anhang-Funktion im Modell *GPT-4o* die Rahmen von zu setzenden Vorgaben deutlich vergrößert werden könnten. Wenn für die Spracharbeit ein konkretes Konzept zur Einbindung einer bestimmten Herkunftssprache vorliegt, so kann dies im Sinne des zweiten Prompts über den Anhang aufgenommen und auf eine andere Herkunftssprache übertragen werden, was eine Lösung für das Dilemma der Unausgewogenheit im Ressourcenangebot für verschiedene Herkunftssprachen darstellen könnte. Der dritte Prompt ist der Vorschlag, vorhandene Ressourcen bei Bedarf adressatengerecht zu transformieren, also gewissermaßen zu didaktisieren. An dieser Stelle würde es sich wahrscheinlich auch anbieten, dass sich Lernende selbst in den Dialog mit den Chatbot begeben und zu konkreten Verständnisschwierigkeiten in vorhandenem Material die KI um Erklärungsversuche bitten.

Zur Kontrastierung des allgemeinen *ChatGPT* und des speziellen *GPT* wird hier der gleiche Kontext vorgegeben:

Herkunftssprache Ukrainisch
<p>Mit Ukrainisch im Französischunterricht kannst du interessante Verbindungen schaffen, die sowohl sprachlich als auch kulturell sind. Hier sind einige Ansätze:</p> <p>1. Sprachliche Verbindungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phonetik und Aussprache: Das Ukrainische hat einige Laute, die dem Französischen ähnlich sind, z. B. Nasallaute. Diese können im Unterricht hervorgehoben werden, um den Schülern das Verständnis für die französische Aussprache zu erleichtern. • Grammatik: Ukrainisch und Französisch unterscheiden sich in vielen grammatikalischen Aspekten. Dennoch könnten Themen wie die Bildung von Vergangenheitstempora (z. B. aspektuelle Unterschiede) oder die Verwendung von Genus aufgegriffen werden, um die Unterschiede zu illustrieren und die Sprachbewusstheit zu fördern. <p>2. Lexikalische Verbindungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gallizismen im Ukrainischen: Das Ukrainische hat viele Wörter aus dem Französischen übernommen, z. B. im Bereich Mode oder Gastronomie. Diese Verbindungen können im Wortschatzunterricht genutzt werden, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu beleuchten. <p>3. Kulturelle Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historische und kulturelle Bezüge: Es gibt interessante Verbindungen zwischen der Ukraine und Frankreich, etwa durch die frankophone Gemeinschaft oder historische Ereignisse. Du könntest beispielsweise den Einfluss Frankreichs auf die Ukraine in Literatur, Kunst oder Politik thematisieren. • Interkulturalität: Nutze Projekte, in denen Schüler ihre eigenen Erfahrungen oder die ihrer Familien mit der französischen Kultur teilen. Das kann zur Identitätsbildung beitragen und den Unterricht bereichern. <p>4. Praktische Umsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Triangulation: Eine Methode ist, Ukrainisch, Französisch und Deutsch gemeinsam zu betrachten. Dieser Vergleich kann Transfermöglichkeiten aufzeigen, z. B. bei Wortschatz oder Grammatik. • Materialien entwickeln: Überlege, Materialien zu gestalten, die ukrainische Sprachmerkmale beleuchten und sie mit dem Französischen kontrastieren. Dazu kannst du auch digitale Tools einbeziehen, um beispielsweise Aussprache oder lexikalische Unterschiede zu visualisieren. <p>Hast du spezifische Themen oder Herausforderungen im Unterricht, die du genauer angehen möchtest?</p>

Prompt 4. Initial-Prompt im *GPT* „Herkunftssprachen im Französischunterricht“

Durch die Eingabe dieses minimalen Prompts wird ein Repertoire an Möglichkeiten aufgelistet, das im Wesentlichen an das Konzept eines Seminars zu Herkunftssprachen im Französischunterricht in Koch (2023a) anschließt. Der Rekurs auf diese Vorlage hat zwei spürbare Effekte. Einerseits wird der Fokus sehr viel stärker auf den Sprachkontrast gelegt, indem zunächst die strukturalistischen Beschreibungsebenen angesprochen werden. Anschließend werden Mehrkulturalität und Umsetzungsaspekte ganz so wie in dem Aufsatz erwähnt. Andererseits – und das ist weniger erfreulich – sind einige Strukturen und Termini befremdlich: Dass hier „Phonetik und Aussprache“ steht, hat wahrscheinlich damit zu tun, dass beide Ausdrücke in der Darstellung relativ synonym Verwendung finden. Die Nebeneinanderstellung suggeriert hingegen eine Abgrenzung der Termini, die so nicht intendiert ist. Wenn Gliederungspunkt 1 „Sprachliche Verbindungen“ heißt, sollte der Punkt 2 „Lexikalische Verbindungen“ eher dem ersten Abschnitt untergeordnet werden. Befremdlich ist auch die Bezeichnung „Triangulation“; eigentlich ist in Koch (2023, S. 103) von einer triangulären Konstellation gesprochen worden, bei der Neben Herkunfts- und Zielsprache auch das Deutsche als Zweitsprache oder zweite Erstsprache mit einbezogen wird. Da Triangulation gemeinhin als Kombination empirischer Forschungsmethoden verstanden wird, passt die Bezeichnung hier nicht. Es kann vermutet werden, dass diese begrifflichen Unschärfen darauf zurückzuführen sind, dass der *GPT* die Inhalte der Aufsätze, die nicht für die KI-Nutzung konzipiert sind, zunächst einmal deuten muss. Zur Optimierung der Strukturen könnte versucht werden, anstelle von Fachaufsätzen mit expliziteren Handlungsvorgaben für den *GPT* zu arbeiten, damit intendierte sprachliche Formulierungen im Output reproduziert werden.

Bei den lexikalischen Verbindungen zwischen Französisch und den Herkunftssprachen ist in den zugrundeliegenden Arbeiten v.a. auf Gallizismen geschaut worden (besonders Koch,

2023b, cf. auch Koch 2024b).⁵ Der in der Antwort vorgeschlagene Brückenschlag zu Gallizismen im Bereich der Gastronomie wird in folgendem Prompt aufgenommen:

<p>Kannst du eine Liste von Lehnwörtern zum Thema ‚Gastronomie‘ erstellen? Bitte gib jeweils einen Beispielsatz.</p> <p>Hier sind einige Beispiele für französische Lehnwörter im Ukrainischen, speziell im Bereich der Gastronomie. Diese Wörter wurden oft über andere Sprachen, wie das Russische oder Polnische, übernommen, haben aber ihre französischen Wurzeln behalten:</p> <p>1. Салат (salat) – von <i>salade</i> (Salat) Ukrainisch: Я приготував салат із овочів. (<i>Ja pryhotuvav salat iz ovočiv.</i>) Französisch: J'ai préparé une salade de légumes.</p> <p>2. Омлет (omlet) – von <i>omelette</i> (Omelette) Ukrainisch: На сніданок ми їли омлет із сиром. (<i>Na snidanok my jily omlet iz syrom.</i>) Französisch: Au petit-déjeuner, nous avons mangé une omelette au fromage.</p> <p>3. Круасан (kruasan) – von <i>croissant</i> (Croissant) Ukrainisch: Я купив круасан у кафе. (<i>Ja kupyv kruasan u kafe.</i>) Französisch: J'ai acheté un croissant au café.</p> <p>4. Суп (sup) – von <i>soupe</i> (Suppe) Ukrainisch: Цей суп дуже смачний! (<i>Cej sup duže smačnyj!</i>) Französisch: Cette soupe est délicieuse !</p> <p>5. Бульйон (buljon) – von <i>bouillon</i> (Brühe) Ukrainisch: Лікар порадив пити курячий бульйон. (<i>Likar poradiv pyty kurjačyj buljon.</i>) Französisch: Le médecin a conseillé de boire du bouillon de poulet.</p> <p>6. Сосиска (sosyska) – von <i>saucisse</i> (Würstchen) Ukrainisch: На вечерю ми смажили сосиски. (<i>Na večerju my smažyly sosysky.</i>) Französisch: Pour le dîner, nous avons grillé des saucisses.</p> <p>7. Пюре (pyure) – von <i>purée</i> (Püree) Ukrainisch: Дитина любить картопляне пюре. (<i>Dytyna ljubyt kartopljane pyure.</i>) Französisch: L'enfant adore la purée de pommes de terre.</p> <p>8. Рагу (ragu) – von <i>ragoût</i> (Eintopf) Ukrainisch: У нас на обід було рагу з овочів. (<i>U nas na obid bulo ragu z ovočiv.</i>) Französisch: Nous avons mangé un ragoût de légumes pour le déjeuner.</p> <p>9. Десерт (desert) – von <i>dessert</i> (Dessert) Ukrainisch: На десерт ми подали шоколадний торт. (<i>Na desert my podaly šokoladnyj tort.</i>) Französisch: Pour le dessert, nous avons servi un gâteau au chocolat.</p> <p>10. Шоколад (šokolad) – von <i>chocolat</i> (Schokolade) Ukrainisch: Він подарував мені коробку шоколаду. (<i>Vin podaruvav meni korobku šokoladu.</i>) Französisch: Il m'a offert une boîte de chocolats.</p> <p>Falls du diese Sätze für den Unterricht aufbereiten möchtest, könnte man z. B. die ukrainischen und französischen Sätze nebeneinanderstellen, um die Nähe der Lehnwörter zu verdeutlichen. 😊</p>
--

Prompt 5. Folge-Prompt im GPT „Herkunftssprachen im Französischunterricht“ zu Lehnwörtern

Anders als bei dem Versuch mit den falschen Freunden existieren die zehn hier gegebenen Wörter im Ukrainischen und sind korrekt geschrieben. Nicht ganz korrekt ist, dass alle Wörter aus dem Französischen entlehnt worden seien, so war fr. *chocolat* bei der

⁵ Für weitere lexikalische Verknüpfungsvorschläge zwischen Französisch und Herkunftssprachen cf. Levet et al. (2021, S. 33-75).

Entlehnungsgeschichte von *шоколад* mutmaßlich nicht beteiligt. In jedem Fall handelt es sich aber um leicht zu identifizierende Kognaten. Auf Grundlage der Wörter wird der *GPT* gebeten, eine Reihe von Übungen zu erstellen, bei denen der französische Wortschatz auf Grundlage der ukrainischen Lexeme geübt wird. Eine Auswahl von insgesamt neun Aufgabenvorschlägen ist in folgender Abbildung enthalten:

1. Exercice : Associe les mots

Relie les mots français aux mots ukrainiens correspondants.
Exemple : *salade* → *Салат*

Français	Ukrainien
salade	Круасан
omelette	Суп
croissant	Бульйон
soupe	Омлет
bouillon	Сосиска
saucisse	Пюре
purée	Шоколад
ragoût	Салат
dessert	Пару
chocolat	Десерт

2. Exercice : Complète les phrases

Complète les phrases en français avec les mots donnés. Les mots ukrainiens sont là pour t'aider à trouver le bon mot.

- Pour le dîner, nous avons mangé un _____ (десерт).
- Les Français aiment boire du _____ (бульйон) avec du pain.
- L'enfant adore la _____ (пюре) de pommes de terre.
- Ce matin, j'ai mangé une _____ (омлет) au petit-déjeuner.
- J'ai commandé un _____ (круасан) au café.

3. Exercice : Trouve l'erreur

Chaque phrase en français contient une erreur liée aux mots appris. Corrige l'erreur en utilisant les mots ukrainiens comme indice.

- J'ai préparé une *soup*. (Суп)
- Nous avons mangé des *saucisses* pour le déjeuner. (Сосиска)
- Le gâteau est un *dessarte* délicieux. (Десерт)
- Elle a cuisiné un *ragu*. (Пару)
- Ce matin, j'ai mangé un *croasan*. (Круасан)

8. Activité créative : Écris un menu en français

Crée un menu en français pour un restaurant imaginaire. Utilise au moins 5 des mots appris. Tu peux t'aider des traductions ukrainiennes.

- Exemple :
 - Entrée : *Salade verte* (Салат)
 - Plat principal : *Ragoût de légumes* (Пару)
 - Dessert : *Gâteau au chocolat* (Шоколад)

9. Exercice : Discussion et comparaison

En petits groupes, comparez les plats traditionnels ukrainiens et français. Quels mots en ukrainien (Пару, Суп) pourraient décrire des plats similaires en France ?

Abbildung 2. Generierte Übungen

Die Generierung von Aufgaben hat sich seit meinen ersten Versuchen vor einem halben Jahr deutlich verbessert, was auf das generelle Training des Sprachmodells *GPT-4o* zurückzuführen ist und nicht etwa auf spezifischere Vorgaben. Während in den ersten Versuchen nur geschlossene Formate wie hier Nr. 1 und 2 sowie Übersetzungsaufgaben generiert wurden, also ein zum Großteil reaktionäres *pattern drill* möglich schien, generiert der Chatbot mittlerweile auch kommunikative Aufgaben wie Nr. 8 und 9 zum Erstellen einer Speisekarte und zur Reflexion sprachlicher Ähnlichkeiten. Die Übung 3 ist insofern interessant, als gerade durch den lexikalischen Transfer aus der anderen Sprache auch orthographische Fehler passieren können. Irritierend ist jedoch, dass in Satz Nr. 3 gar kein Fehler enthalten ist, obwohl die Aufgabenstellung dies ankündigt. Einmal mehr scheint geboten, den Output der KI kritisch durchzusehen. Die Aufgaben zusammengefügt können als Lernaufgabe gedacht werden, aber natürlich kann bei der genaueren Ausgestaltung auch hierfür die Unterstützung des Chatbots erprobt werden:

Kannst du eine Lernaufgabe für den Französischunterricht zu dieser Thematik erstellen?**Lernaufgabe für den Französischunterricht: Französische Lehnwörter in der ukrainischen Gastronomie****Titel der Lernaufgabe:**

« À table ! Explorer les mots français en ukrainien »

Kompetenzen:

- Wortschatzarbeit: Verständnis und Anwendung französischer Begriffe aus der Gastronomie.
- Interkulturelles Lernen: Erkennen von kulturellen Verbindungen zwischen Frankreich und der Ukraine.
- Sprachvergleich: Analyse der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ukrainischen und französischen Wörtern.
- Mündliche und schriftliche Sprachproduktion.

1. Einstieg (Phase de découverte) [...]**2. Erarbeitung (Phase d'exploration) [...]****3. Vertiefung (Phase de production)****Teil 1: Menü schreiben****Ziel:** Die Schüler:innen wenden die Wörter aktiv in einem kreativen Kontext an.**Aufgabe:**

Stelle dir vor, du eröffnest ein französisch-ukrainisches Restaurant. Schreibe ein Menü mit drei Gängen auf Französisch. Verwende mindestens 5 der Wörter.

- Beispiel:
 - Entrée : Salade verte (*Салат*)
 - Plat principal : Ragoût de bœuf avec purée (*Пазы, Пюре*)

Dessert : Gâteau au chocolat (*Шоколад*)**Teil 2: Präsentation des Menüs****Ziel:** Förderung der mündlichen Sprachproduktion und interkulturellen Kompetenz.**Aufgabe:**

Präsentiere dein Menü vor der Klasse. Erkläre, warum du diese Gerichte ausgewählt hast, und lade deine Mitschüler:innen ein, in deinem Restaurant zu essen.

4. Reflexion (Phase de réflexion)**Ziel:** Die Schüler:innen reflektieren über die kulturelle Verbindung zwischen den Sprachen.**Aufgabe:**

Diskutiere in der Klasse:

- Warum gibt es so viele französische Wörter im Ukrainischen?
- Gibt es ähnliche Verbindungen in anderen Sprachen, die du sprichst?
- Welche Rolle spielen Lehnwörter in der globalen Kommunikation?

5. Bewertungskriterien:

1. Richtigkeit der französischen Begriffe und ihrer Verwendung.
2. Kreativität und Verständlichkeit des geschriebenen Menüs.
3. Aussprache und mündliche Präsentation.
4. Reflexion über sprachliche und kulturelle Verbindungen.

Materialien:

- Wortkarten mit den ukrainischen und französischen Begriffen.
- Bilder oder digitale Präsentationen von Gerichten.
- Arbeitsblätter für die Tabelle und das Menü.

Diese Lernaufgabe verbindet Sprachlernen, Kreativität und kulturelles Bewusstsein – perfekt, um das Interesse der Schüler:innen zu wecken und ihre Sprachkompetenz zu fördern! 😊

Prompt 6. Folge-Prompt im *GPT* „Herkunftssprachen im Französischunterricht“: Lernaufgabe [gekürzt]

Gerade bei komplexeren Aufgaben, die man *ChatGPT* stellt, sind die angebotenen Lösungen häufig nicht sehr originell. In diesem Fall kann man jedoch feststellen, dass die KI durch die Anregung des Zusammenspiels der beiden Sprachen ein durchaus interessantes Aufgabenformat generiert hat, das weit über das Erschließungspotenzial bei ein paar Lexemen hinausgeht. Neben sprachlichem Wissen können Schüler:innen⁶ mit ukrainischer Migrationsgeschichte auch kulinarisches Wissen mit einbringen, das für die anderen Lernenden interessant sein kann. So ist die Aufgabe potenziell für die ganze Klasse und nicht allein für Schüler:innen mit Ukrainischkenntnissen einsetzbar. Denkbar ist auch eine Ausweitung auf weitere Herkunftssprachen.

Man mag gerne dazu neigen, Schwächen der KI und die Unbrauchbarkeit des Outputs hervorzuheben. Für das hier erprobte Thema scheint *ChatGPT* jedoch inzwischen sehr weit zu kommen. Sollte es an der generierten Lernaufgabe etwas auszusetzen geben, so besteht immer noch die Möglichkeit, weitere Vorgaben zu machen und insbesondere erwünschte Formate als Modelle vorzugeben. So wird der didaktische Wert der KI als Assistenzsystem für Lehrkräfte zunehmend in dessen transformativen Kapazitäten liegen.

5 Ausblick auf die weitere Entwicklung

ChatGPT und andere generative KI-Systeme werden eine zunehmende Rolle im Bildungswesen spielen. Die Möglichkeiten für KI-Nutzung im Fremdsprachenunterricht erweitern sich rasant. Für den hier thematisierten, verhältnismäßig kleinen Bereich der Herkunftssprachensensibilität mit Fokus auf integrierte Sprachendidaktik und die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft eröffnen sich neue Horizonte. Limitationen des Allrounders *ChatGPT* liegen dabei (derzeit) am ehesten in der Analysefähigkeit von Sprache. Wie gezeigt wurde, funktioniert die Generierung von Listen falscher Freunde praktisch nicht, und auch bei der Ausgabe metasprachlicher Erklärung ist Vorsicht geboten, da *ChatGPT* grundsätzlich entweder richtig liegt oder halluziniert und damit falsch liegt. Andeutungen von Zweifel oder Unwissen sind dem Chatbot kaum zu eigen.

Dies erfordert auch in Zukunft eine kritische Betrachtung KI-generierter Inhalte durch Lehrende und Lernende. Voraussetzung dafür ist, dass KI-generierte Texte stets als solche gekennzeichnet werden. Französischlehrkräfte müssen sich mit Mehrsprachigkeitsdidaktik auch auf anderen Wegen beschäftigen und Ressourcen kennen, die außerhalb der generativen KI bestehen, etwa Wörterbücher und Übersetzungstools, die bei der Verifizierung der Richtigkeit des Outputs weiterhelfen. Dabei muss die kritische Überprüfung nicht allein die Aufgabe der Lehrkraft sein, sondern die vom Chatbot ausgespuckten Inhalte können als solche erkenntlich an die Schüler:innen weitergereicht werden und so kann auf deren Expertise bzw. auf die gemeinsame Diskussion über die Plausibilität der Darstellung gesetzt werden.

Auch wenn die künstliche Intelligenz einen Paradigmenwechsel für Konzepte und Materialgestaltung einleiten mag, muss dennoch für die Fortsetzung der Entwicklung von integrierter Sprachendidaktik in konventionellen Formaten plädiert werden. Denn neben dem Wert des sicheren Wissens aus nicht KI-generierten Quellen muss auch der Wert von menschlicher Kreativität und Originalität von Gestaltungsideen hochgehalten werden. Schließlich gilt auch hier, dass wir die Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht der KI überlassen dürfen, sondern vielmehr mit ihr zusammenarbeiten können, um einerseits KI-basierte Werkzeuge leistungsstärker zu machen und andererseits die Qualität und Praktikabilität der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Interaktion aus menschlicher und künstlicher Intelligenz zu optimieren.

⁶ Es ist bemerkenswert, dass und wie der Chatbot im Output gendert. Die inklusive Form mit Doppelpunkt ist ihm nicht von mir aufgetragen worden. Möglicherweise passt er sich sprachlich den Genderepiflogenheiten der User:innen an.

Bibliographie

- Bohn, Lasse Birger; Koch, Christian (2024) Como criar um Language MOOC Académico? Ideias de desenho no contexto eslavo-românico. In: De Cristofaro, Giampiero; Silva, Fátima; Samu, Borbála (eds.) *Language MOOCs and OERs: new trends and challenges*. Perugia: Perugia Stranieri University Press, S. 47-61.
- Burow, Olaf-Axel (2024) *Mit KI zu leidenschaftlicher Bildung. Ein Manifest*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Candelier, Michel; Manno, Giuseppe (2023) La *Didactique intégrée des langues* ? Une foire aux questions. *Les Langues Modernes*, 117 (3), S. 13-22.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2022) *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chik, Alice; Melo-Pfeifer, Sílvia (2023) Discussion of the special issue. Beliefs about multilingualism: is a methodological and epistemological change necessary? *International Journal of Multilingualism*, 20 (1), S. 86-96.
- De Florio-Hansen, Inez (2024) *KI-Tools für den Unterricht*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Ebinger, Johanna; Kaufmann, Sven (2023) *Künstliche Intelligenz im Unterricht. Sprachgesteuerte KI praxisorientiert einsetzen*. Berlin: Cornelsen.
- Gruber, Alice (2023) Künstliche Intelligenz im Kontext Fremdsprachenlernen und -lehren: Herausforderungen und Möglichkeiten. In: Kovács, László (ed.) *Künstliche Intelligenz und menschliche Gesellschaft*. Berlin; Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 157-166. <https://doi.org/10.1515/9783111034706-011>
- Handschuh, Siegfried (2024) Große Sprachmodelle. In: Seufert, Sabine; Handschuh, Siegfried (eds.) *Generative Künstliche Intelligenz. ChatGPT und Co für Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 31-45.
- Haukås, Åsta (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13, S. 1-18.
- Hattenhauer, Rainer (2024) *ChatGPT & Co. Wie du KI richtig nutzt – schreiben, recherchieren, Bilder erstellen, programmieren*. Bonn: Rheinwerk.
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit (2014) Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), S. 183-201.
- Koch, Christian (2025) Ukrainisch im Französischunterricht: Annäherungen an eine akut relevante Herkunftssprache. In: Koch, Christian; Koch, Corinna (eds.) *Les langues d'origine comme atout en classe de FLE. Herkunftssprachen im Französischunterricht*. Hannover: ibidem, S. 147-174.
- Koch, Christian (2024a) Linking Turkish and Kurdish with Spanish. Exploring the role of heritage languages in the Spanish classroom. In: Grünke, Jonas; Pešková, Andrea; Gabriel, Christoph (eds.) *Spanish as a second and third language. Approaching the linguistics-didactics interface*. Berlin: Frank & Timme, S. 177-206.
- Koch, Christian (2024b) Le français hors du français. La dispersion des gallicismes et d'autres congénères dans le monde entier et leur (re)découverte dans l'enseignement plurilingue. In: Peter, Benjamin (ed.) *Contact des langues et plurilinguisme dans la Roumanie. Contacto de lenguas y plurilingüismo en la Rumania*. Berlin: Frank & Timme, S. 109-129.
- Koch, Christian (2023a) Herkunftssprachen im Französischunterricht. Ein Seminar zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe 2, S. 100-115.
- Koch, Christian (2023b) *À la recherche des mots d'emprunt*. Digital die lexikalischen Spuren des Französischen in den Herkunftssprachen entdecken. In: Eibensteiner, Lukas; Kropp,

- Amina; Müller-Lancé, Johannes; Schlaak, Claudia (eds.) *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 125-141.
- Koch, Christian (2022) Zur Entwicklung von Sprachbeschreibungen für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht. In: Koch, Corinna; Rückl, Michaela (eds.) *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem, S. 191-209.
- Koch, Christian (2020) Die *Educación Intercultural Bilingüe* in den Andenländern als Unterrichtsgegenstand zur Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht. In: García García, Marta; Prinz, Manfred; Reimann, Daniel (eds.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 261-280.
- Levet, Dominique; Soare, Elena; Zribi-Hertz, Anna (2021) *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*. Vanves: Hachette.
- Méron-Minuth, Sylvie (2018) *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morris, Patricia Louise (2023) „es wird zwar gesagt: ‚Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit‘, [...] aber ich weiß einfach nicht wie“ – Eine Interviewstudie mit türkeistämmigen angehenden Französischlehrkräften. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe 2, S. 134-152.
- Ramge, Thomas (2020) *Augmented Intelligence. Wie wir mit Daten und KI besser entscheiden*. Stuttgart: Reclam.
- Rastier, François (2025) *L'I.A. m'a tué. Comprendre un monde post-humain*. Paris: Intervalles.
- Reinmann, Gabi (2023) Deskillung durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. *Hochschulforum Digitalisierung*, Diskussionspapier 25, https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/10/HFD_DP_25_Deskillung.pdf.
- Schöpp, Frank (2013) Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? – Was Lehramtsstudierende über interkromprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In: Vetter, Eva (ed.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 148-176.
- Spiestersbach, Kai (2023) *Richtig texten mit KI. ChatGPT, GPT-4, GPT-3 & Co. Texte schreiben mithilfe künstlicher Intelligenz für Job, Uni und Websites – schneller und besser als je zuvor*. München: mvg.
- Zierer, Klaus (2024) *ChatGPT als Heilsbringer? Über Möglichkeiten und Grenzen von KI im Bildungsbereich*. Münster: Waxmann.

Die Prompts wurden mit dem Sprachmodell GPT-4o im Januar 2025 generiert (<https://chatgpt.com>).

ChatGPT und Leichte Sprache im Französischen

Carla Seeger

Abstracts

This contribution connects the two areas of artificial intelligence and French easy language (FALC). Given that easy access to information is important for many groups of individuals, the author examines to what extent ChatGPT 4.0 can be used to simplify texts published on the websites of French public authorities. The artificially simplified texts are compared to the officially certified FALC versions. The criteria used during the analysis are the type-token-ratio (TTR) as an indicator of lexical complexity, the readability index LIX as well as correctness and completeness. It is found that the TTR of the ChatGPT generated texts is higher than that of the certified FALC texts, which may be due to the fact that they are shorter and contain less tokens. The LIX is similar to that of the FALC texts, the artificially simplified texts are easier to read than the original texts. The majority of the texts did not contain any errors, but all of them lacked information and additional explanations. The results can be slightly improved by using alternative, more detailed prompts that refer to the target person or the FALC rules. Thus, the findings show that ChatGPT 4.0 is not yet able to generate FALC texts without human revision.

Cette contribution aborde le lien entre les domaines de l'intelligence artificielle et du Facile à lire et à comprendre (FALC). Compte tenu de l'importance de l'accès facile à des informations pour de nombreux groupes d'individus, l'autrice examine dans quelle mesure ChatGPT 4.0 peut être utilisé pour simplifier les textes publiés sur les sites web des autorités publiques françaises. Les textes simplifiés artificiellement sont comparés aux versions FALC officiellement certifiées. Les critères d'analyse utilisés sont le type-token-ratio (TTR) en tant qu'indicateur de la complexité lexicale, l'indice de lisibilité LIX ainsi que la correction et l'exhaustivité. On peut constater que le TTR des textes générés par ChatGPT est plus élevé que celui des textes FALC certifiés, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces premiers sont plus courts et contiennent moins de tokens. Le LIX est comparable à celui des textes FALC, et les textes simplifiés artificiellement sont plus faciles à lire que les textes originaux. La majorité des textes ne contient pas d'erreurs, mais tous manquent d'informations et d'explications supplémentaires. Les résultats peuvent être légèrement améliorés en utilisant d'autres prompts ou instructions (messages de guidage) plus détaillés faisant référence à la personne cible ou aux règles FALC. Ainsi, les résultats montrent que ChatGPT 4.0 n'est pas encore capable de générer des textes FALC sans révision humaine.

Keywords

Künstliche Intelligenz, ChatGPT, Leichte Sprache, Facile à lire et à comprendre (FALC), Lexikalische Komplexität, Lesbarkeit

Seeger, Carla: ChatGPT und Leichte Sprache im Französischen. In: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. In: Castagne, Eric/Müller-Lancé, Johannes: *Mehrsprachigkeit im deutsch-französischen Kontext / Le plurilinguisme dans le contexte germano-français*. Mannheim Conference Series, 2026, S. 171-181.
<https://doi.org/10.25521/maconf.2026.1089>

Dieses Werk steht unter der [Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Biographie

Carla Seeger studierte Kultur & Wirtschaft mit den Schwerpunkten Spanisch und BWL an der Universität Mannheim und verbrachte ein Auslandssemester an der Universidad de Salamanca in Spanien. Anschließend absolvierte sie den deutsch-französischen Doppelmaster „Internationale Wirtschaftsbeziehungen – Management et Commerce international“ an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Université Paris-Est Créteil Val de Marne in Frankreich. Carla Seeger promovierte bei Prof. Dr. Johannes Müller-Lancé am Romanischen Seminar der Universität Mannheim zum Thema „Sprachliches Handeln in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation“. Aktuell arbeitet sie als persönliche Referentin des Präsidenten der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt.

1 Einleitung

Dieser Beitrag verbindet die beiden Bereiche Künstliche Intelligenz (KI) und Leichte Sprache, die sowohl in Deutschland als auch in Frankreich zunehmend an Relevanz gewinnen. Laut Artikel 9 der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2008 haben alle Menschen ein Recht auf Zugang zu „Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2022: 13f; siehe auch Bock/Pappert 2023: 18f; Audiau 2009: 6). In Frankreich schreibt die *Charte d'accessibilité de la communication de l'État* (2021) Maßnahmen vor, mit denen der Staat seine Kommunikation für alle seine Bürger:innen zugänglich machen soll; eine davon ist die Verwendung Leichter Sprache (vgl. Gouvernement 2024: o. S.). Die Erstellung von Texten in Leichter Sprache ist jedoch kosten- und zeitaufwändig und es gibt nicht genügend qualifizierte Übersetzer:innen. Eine Möglichkeit ist daher die Verwendung Künstlicher Intelligenz. Da es sich bei Leichter Sprache um eine regelbasierte Sprache handelt, besteht das Potenzial zur Automatisierung (vgl. Deilen et al. 2023: 2). Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie ChatGPT genutzt werden kann, um Texte von Webseiten französischer Behörden zu vereinfachen.

Dafür werden zunächst die französische Leichte Sprache *Facile à lire et à comprendre* (FALC) und ihre Zielgruppen und Regeln vorgestellt. Der aufgrund des geringen Alters des Forschungsgebietes kurze Literaturüberblick legt den Fokus auf eine Studie zu ChatGPT und Leichtem Deutsch. Darauf aufbauend werden im empirischen Teil die Fragestellungen zum Französischen hergeleitet, bevor das Forschungsdesign der vorliegenden Studie erklärt und die Ergebnisse vorgestellt werden. Im Ausblick wird die Anwendung künstlich generierter Texte in Leichter Sprache im Französischunterricht thematisiert.

Das Thema ist von hoher linguistischer und gesellschaftlicher Relevanz, da viele verschiedene Personengruppen davon profitieren, wenn dank Künstlicher Intelligenz mehr Webseiten und Informationen für alle zugänglich gemacht werden.

2 Französische Leichte Sprache: *Facile à lire et à comprendre* (FALC)

Facile à lire et à comprendre (FALC) wird auf der Seite des französischen Kultusministeriums wie folgt definiert: „Le facile à lire et à comprendre (FALC) est une méthode qui a pour but de traduire un langage classique en un langage simplifié. Le FALC permet de rendre l'information plus simple et plus claire [...]“ (Ministère de la culture 2024). Es handelt sich also um eine Methode, mit der Texte aus dem Standardfranzösischen in Leichte Sprache übersetzt werden, um die Informationen klarer verständlich zu machen. Für eine offizielle Zertifizierung müssen die Texte von geistig behinderten Personen gelesen und bestätigt werden (vgl. ebd.). Ist das der Fall, werden sie mit dem *easy-to-read*-Logo versehen. Dieses gehört der Organisation *Inclusion*

Europe, die verantwortlich für FALC und andere leichte Sprachen in Europa ist (vgl. ebd.; Inclusion Europe 2024).

Die Zielgruppen von FALC sind insbesondere Personen mit geistiger Behinderung, ältere Menschen, Personen mit Lese-Rechtschreibschwäche und solche, die die französische Sprache nicht gut beherrschen (vgl. Ministère de la culture 2024).¹ Im Jahr 2021 lebten je nach Definition zwischen 2,6 und 7,6 Millionen Menschen mit geistiger Behinderung in Frankreich (vgl. Drees 2023). Als funktionale Analphabet:innen gelten etwa 3 Millionen Personen (vgl. CAF 2023). Zu den Personen, die die französische Sprache (noch) nicht gut beherrschen, können je nach sprachlichem Hintergrund nach Frankreich migrierte Menschen zählen. Die Zahl der Immigrant:innen in Frankreich betrug im Jahr 2022 7 Millionen (vgl. Insee 2024). Auch für Französischlernende in Deutschland können Texte in Leichter Sprache hilfreich sein (siehe Ausblick). Ihre Anzahl belief sich im Schuljahr 2021/22 auf 1,29 Millionen (vgl. Destatis 2023). Die Zahlen zeigen, dass sehr viele Personen potenziell auf Leichte Sprache angewiesen sind.

Die Regeln für Leichte Sprache sind auf der Webseite von *Inclusion Europe* abrufbar und beziehen sich auf verschiedene Ebenen der Texte. Auf der Ebene der Lexik umfassen sie die Verwendung einfacher Wörter, die Erklärung schwieriger Wörter, die Nutzung von Beispielen aus dem Alltag und die Verwendung des gleichen Wortes für das gleiche Konzept. Metaphern, Fremdwörter und Abkürzungen sollen nicht genutzt werden. Gleiches gilt für Prozentzahlen und große Zahlen (vgl. Audiau 2009: 10f). Auf Satzebene sollen kurze Sätze und direkte Ansprache der Lesenden die Lesbarkeit gewährleisten. Negationen und Passiv gilt es zu vermeiden. Bezogen auf die Struktur sollen die Informationen in einer leichten Reihenfolge dargestellt werden, Informationen zu einem Thema gebündelt und wichtige Informationen und Erklärungen wiederholt werden (vgl. ebd.: 11f). Weitere Regeln beziehen sich auf den Einbezug der Zielgruppen, das Layout, die Schriftgröße sowie Graphiken (vgl. ebd.: 9f, 13-17), werden hier jedoch nicht ausführlich behandelt, da ChatGPT keine unterschiedlichen Schriftgrößen und -farben sowie Seitenumbrüche generieren kann.

3 Forschungsstand

Auch vor der Entwicklung von ChatGPT gab es bereits Ansätze, die neuronale Netzwerke für die Vereinfachung von Texten nutzten (vgl. Deilen et al. 2023: 3f; siehe auch Paci et al. 2024). Die Studie „Using ChatGPT as a CAT tool in Easy Language translation“ (Deilen et al. 2023) war jedoch die erste, in der die Forschenden mithilfe von ChatGPT 3.5 Texte in Leichte Sprache übersetzen ließen. Sie verwendeten dafür ein Korpus aus 20 Texten von drei Webseiten deutscher Behörden. Diese waren zwischen 179 und 672 Wörtern lang und behandelten Themen wie Elternzeit, Fundbüro und die Beantragung eines Führungszeugnisses (vgl. ebd.: 4). Für die Erstellung der Texte in Leichter Sprache nutzten die Forschenden zwei Arten der Textgenerierung. Beim ganzheitlichen Ansatz forderten sie ChatGPT auf, den Text in Leichtes Deutsch zu übersetzen und formulierten anschließend zwei weitere Aufforderungen zur Vereinfachung. Beim linguistischen Ansatz hingegen gingen sie Schritt für Schritt auf den einzelnen Sprachebenen vor. ChatGPT sollte den Text zunächst reformulieren und unwichtige Informationen auslassen und in weiteren Schritten einfache Satzstrukturen nutzen und Erklärungen für schwierige Wörter hinzufügen. In der Analyse wurde jeweils nur die letzte Version mit allen Vereinfachungen berücksichtigt. Die angewandten Analyse Kriterien waren die Korrektheit des Inhalts, die Lesbarkeit und die syntaktische Komplexität (vgl. ebd.: 4f).

¹ Weitere Personengruppen, die in Publikationen zu Leichter und Einfacher Sprache aus anderen Ländern genannt werden, sind „Demenzranke“ (Bock/Pappert 2023: 20), „people with various learning disabilities, neurocognitive disorders (e.g., ADHD, autism spectrum disorders)“ (Lindholm/Vanhatalo 2021: 14) und jene, die nur zeitweise aufgrund von Krankheit oder Unfällen auf Leichte Sprache angewiesen sind (vgl. ebd.).

Die Forschenden kommen zu dem Ergebnis, dass die generierten Texte weniger komplex sind als die Originale, aber nicht leicht genug, um als Leichte Sprache zu gelten. Zudem beinhalten einige Texte Fehler oder es fehlen wichtige Informationen. „All in all, our results allow us to conclude that so far, ChatGPT might be used as a template for professional translators rather than a standalone Easy Language translation tool” (ebd.: 7f). Menschliches Wissen über die Zielgruppe ist relevant für die Anpassung an Vorwissen und das Hinzufügen passender Beispiele und Erklärungen. Zudem finden Deilen et al. (2023: 8) heraus, dass durch andere Prompts die Ergebnisse verbessert werden können und betonen die Wichtigkeit des verantwortungsvollen Umgangs mit ChatGPT.

Paci et al. (2024) untersuchen, inwiefern ChatGPT genutzt werden kann, um italienische bürokratische und juristische Fachtexte zu vereinfachen, sie beziehen sich jedoch nicht konkret auf Leichte Sprache.

4 Forschungsdesign

Während die genannten Studien die Erstellung vereinfachter Texte im Deutschen bzw. Italienischen behandeln, wird im vorliegenden Beitrag die französische Sprache betrachtet. Die konkreten Fragestellungen lauten:

1. Kann ChatGPT genutzt werden, um französische Texte zu vereinfachen? Ähneln die generierten Texte den zertifizierten FALC-Texten?
2. Wie müssen die Aufforderungen (Prompts) an ChatGPT lauten, um möglichst gute Ergebnisse zu erzielen?

Zur Beantwortung der Fragen wurden durch ChatGPT 4.0 vereinfachte Texte mit zertifizierten FALC-Texten verglichen. Dafür wurde ein Korpus aus Texten von Webseiten französischer Behörden erstellt, die jeweils in standardfranzösischer Originalversion und in vereinfachter FALC-Version verfügbar waren. Es handelt sich um fünf Texte von der Webseite des *Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères* sowie zwei Texte von der Webseite des *Conseil d'État*. Die Texte behandeln Themen wie die Nutzung von französischen Führerscheinen im In- und Ausland, die Einstellung von Personen mit Behinderungen und die Beantragung einer Prozesskostenhilfe.² Anschließend wurde ChatGPT mithilfe des Zero-Shot-Prompts „Transcris le texte suivant avec la méthode du Facile à Lire et à Comprendre (FALC): [Originaltext]“ aufgefordert, die Originaltexte zu vereinfachen, sodass alle sieben Texte in Original-, FALC- und ChatGPT-Version vorlagen.

Die in der Analyse angewandten Kriterien zum Vergleich der Texte sind die lexikalische Komplexität, die Lesbarkeit sowie die Korrektheit und Vollständigkeit. Zur Bestimmung der lexikalischen Komplexität wurde die sogenannte Type-Token-Ratio (TTR) als Näherungswert herangezogen. Diese wird berechnet, indem man die Anzahl der verschiedenen Wörter (*types*) durch die Gesamtzahl der Wörter (*tokens*) teilt, um herauszufinden, wie hoch der Anteil an unterschiedlichen Lexemen ist. Je höher der Wert, desto höher die lexikalische Komplexität. Für die Bestimmung der Anzahl an *types* und *tokens* sowie die Berechnung der Type-Token-Ratio wurde die Software *AntConc* verwendet.

Zur Messung der Lesbarkeit der Texte wurde der Lesbarkeitsindex LIX nach Björnsson³ verwendet. Dieser wird aus der Summe der durchschnittlichen Satzlänge und dem Anteil langer Wörter berechnet. Als lange Wörter werden solche mit mehr als sechs Buchstaben verstanden. Je niedriger der errechnete Wert, desto besser die Lesbarkeit (vgl. Lenhard/Lenhard 2014-

² Eine ausführliche Auflistung der verwendeten Texte findet sich nach der Bibliographie am Ende dieses Beitrags.

³ Björnsson, Carl Hugo (1968) *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.

2022). Für die Berechnung wurde der LIX-Rechner von Lenhard/Lenhard auf der Webseite Psychometrica genutzt (vgl. ebd.).

Als drittes Kriterium wurde die Korrektheit und Vollständigkeit der Texte betrachtet. Dafür verglich die Verfasserin händisch die von ChatGPT 4.0 generierten Texte mit den Originaltexten und den zertifizierten FALC-Texten.

5 Ergebnisse

5.1 Einfache Prompts

Die Type-Token-Ratio der von ChatGPT generierten Texte ist mit durchschnittlich 46% größer als die der Originaltexte (37%) und der zertifizierten FALC-Texte (32%). Laut diesem Wert ist die lexikalische Komplexität der ChatGPT-Texte am höchsten. Das könnte jedoch daran liegen, dass die ChatGPT-Texte kürzer sind und der Wert sich somit verzerrt. Wie Tabelle 1 zeigt, sind die standardfranzösischen Originaltexte durchschnittlich 1211 *tokens* lang, während die FALC-Texte 895 *tokens* umfassen und die von ChatGPT vereinfachten Texte im Mittel nur aus 427 *tokens* bestehen. Die TTR sollte daher im vorliegenden Fall mit Vorsicht betrachtet werden.

	Original	FALC	ChatGPT
tokens	1211	895	427
types	433	273	195
TTR	37%	32%	46%

Tabelle 1: Durchschnittliche Type-Token-Ratios der untersuchten Original-, FALC- und ChatGPT-Texte.

Der durchschnittliche Lesbarkeitsindex LIX der ChatGPT-Texte liegt mit 44,42 leicht über dem der FALC-Texte (43,29) und weit unter dem der Originaltexte (57,07). Die künstlich generierten Texte erzielen gute Ergebnisse und sind zumindest laut dem verwendeten Index ähnlich lesbar wie die offiziell zertifizierten Texte in Leichter Sprache. Ob sie tatsächlich von Menschen mit geistiger Behinderung verstanden werden, konnte im Rahmen dieser Studie nicht überprüft werden.

	Original	FALC	ChatGPT
LIX	57,07	43,29	44,42
Satzlänge	20,6	12,4	9,9
Anteil langer Wörter	36,44%	30,85%	34,53%

Tabelle 2: Durchschnittliche Lesbarkeitsindizes der untersuchten Original-, FALC- und ChatGPT-Texte.

Bezüglich der Korrektheit und Vollständigkeit zeigte die Analyse, dass fünf der sieben untersuchten Texte keine Fehler enthalten. Es wurde jedoch auch deutlich, dass in allen sieben von ChatGPT 4.0 vereinfachten Texten Informationen und Zusatzerklärungen fehlen, die in den Original- und FALC-Texten vorhanden sind, und teilweise zu genaue Zahlen und Informationen genannt werden.

Diese Beobachtung kann beispielhaft am ersten Satz des ersten Textes über das *Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères* veranschaulicht werden. Wie die folgende Übersicht zeigt, ist der standardfranzösische Originalsatz relativ lang, beinhaltet Aufzählungen, unregelmäßige Verben wie *promouvoir* und die adverbiale Bestimmung *au sein de*. Die FALC-Version besteht aus mehreren kürzeren Sätzen, Enumerationen werden mit Aufzählungszeichen kenntlich gemacht und das verwendete Vokabular ist einfacher (z. B. *dans* statt *au sein de*). Darüber hinaus beinhaltet der letzte Satz eine Zusatzinformation, die im Originaltext nicht auftaucht.

ChatGPT vereinfacht den ursprünglichen Satz, indem es ihn verkürzt. Sowohl die Information zu den internationalen Organisationen als auch der zusätzliche Hinweis aus dem FALC-Text fehlen.

Original	FALC	ChatGPT
„Le ministère de l’Europe et des Affaires étrangères (MEAE) représente, défend et promeut les intérêts de la France et des Français dans tous les domaines auprès des pays étrangers et au sein des organisations internationales.“ (Ministère de l’Europe et des Affaires étrangères 2024a)	„Le ministère de l’Europe et des Affaires étrangères représente la France : <ul style="list-style-type: none"> • partout dans le monde • dans les organisations internationales Le ministère défend les intérêts de la France et des Français à l’étranger. Il y a beaucoup de Français et de Françaises dans le monde.“ (Ministère de l’Europe et des Affaires étrangères 2023a)	„Le ministère de l’Europe et des Affaires étrangères représente et défend la France et les Français dans le monde.“ (ChatGPT 4.0)

Tabelle 3: Beispielhafte Gegenüberstellung der ersten Sätze der Original-, FALC- und ChatGPT-Version des Textes *Le ministère de l’Europe et des Affaires étrangères*.

Auch im weiteren Verlauf des durch ChatGPT vereinfachten ersten Textes des Korpus fehlen Informationen, zusätzliche Erklärungen und Beispiele, sodass er zwar keine inhaltlichen Fehler enthält, aber auch nicht als vollständig und informativ genug gelten kann. Deshalb wurden im zweiten Schritt der Studie alternative Prompts formuliert, um die Ergebnisse zu verbessern.

5.2 Verwendung alternativer Prompts

Während ChatGPT im ersten Schritt ohne genauere Hinweise aufgefordert wurde, den Originaltext in FALC zu übersetzen, sind die alternativen Prompts konkreter. Der erste bezieht die Zielperson mit ein und bittet ChatGPT den Text so umzuformulieren, dass eine Person mit geistiger Behinderung ihn verstehen kann: „Transcris le texte suivant avec la méthode du Facile à Lire et à Comprendre (FALC) pour qu’une personne en situation de handicap puisse le comprendre: [Originaltext 1]“. Im zweiten Prompt wurden ChatGPT alle FALC-Regeln, die sich auf verbale Kriterien beziehen, mitgeteilt und die KI wurde daraufhin aufgefordert, den Text unter Berücksichtigung dieser Regeln umzuformulieren: „Voici les règles du Facile à Lire et à Comprendre (FALC): [...]“⁴ Transcris le texte suivant en respectant ces règles: [Originaltext 1]“. Die beiden Prompts wurden jeweils mit dem ersten Text des Korpus getestet.

Zunächst fällt auf, dass die mithilfe der alternativen Prompts generierten Texte etwas länger sind als der ursprüngliche ChatGPT-Text. Dadurch sinkt auch die Type-Token-Ratio, ist aber immer noch höher als die des zertifizierten FALC-Textes. Der Lesbarkeitsindex liegt beim ersten alternativen Prompt (Zielperson) deutlich unter dem des Original- und FALC-Textes, der generierte Text ist also leichter lesbar. Der LIX des mithilfe des regelbasierten Prompts generierten Textes ist jedoch höher, die Lesbarkeit also schlechter.

⁴ Von einer ausführlichen Auflistung der verwendeten Regeln wurde an dieser Stelle aus Gründen der Übersichtlichkeit abgesehen. Der vollständige Prompt ist dem Anhang zu entnehmen.

Text 1	Original	FALC	ChatGPT	ChatGPT (Zielperson)	ChatGPT (Regeln)
tokens	647	685	299	345	488
types	307	241	142	151	216
TTR	47%	35%	47%	44%	44%
LIX	58,44	47,34	46,44	41,74	48,39
Satzlänge	18,4	9,7	9,47	9,23	10,18
Anteil langer Wörter	40%	37,6%	37%	32,5%	38,2%

Tabelle 4: Vergleich der mit verschiedenen Prompts generierten Texte mit dem Original- und FALC-Text (für die Analyse relevante Werte sind fett markiert).

Bezüglich der Korrektheit und Vollständigkeit lässt sich festhalten, dass die im ursprünglichen ChatGPT-Text fehlenden Informationen aus dem Originaltext nun vorhanden sind. Zusätzliche Erklärungen und Beispiele fehlen jedoch weiterhin. Interessant ist zudem, dass in beiden Texten weiterhin große Zahlen und Prozentzahlen aus dem Originaltext übernommen werden. Das ist insbesondere beim zweiten alternativen Prompt verwunderlich, da dieser explizit die Regel zur Vermeidung großer Zahlen und Prozentzahlen enthält. Es zeigt sich, dass die Ergebnisse durch die alternativen Prompts nur leicht verbessert werden und für FALC-Texte relevante Erklärungen weiterhin fehlen.

6 Fazit und Ausblick

Es kann festgehalten werden, dass ChatGPT 4.0 mit den getesteten Prompts nicht ohne menschliche Überarbeitung zur Erstellung von FALC-Texten geeignet ist (vgl. auch Deilen et al. 2023: 7f). Dennoch gibt es zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten, von denen eine die Nutzung von Texten in Leichter Sprache im Französischunterricht in Deutschland ist. Zur Förderung der Motivation der Lernenden können aktuelle authentische Texte verwendet und durch ChatGPT vereinfacht werden (mit Kontrolle durch die Lehrperson). Dabei kann individualisiert vorgegangen werden durch die Generierung verschiedener vereinfachter Texte für Lernende mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten. Die Texte können z. B. kürzere Sätze, weniger Adjektive oder auch mehr Vorkommnisse einer zu erlernenden Struktur beinhalten. Dadurch können künstlich generierte Texte in Leichter Sprache während des Lernprozesses zu Vermittlung und Erwerb von Sprachkenntnissen im deutsch-französischen Kontext beitragen.

Bibliographie

- Audiau, Aymeric (2009) *L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. Unapei (ed.). Verfügbar unter: <https://www.unapei.org/publication/linformation-pour-tous-regles-europeennes-pour-une-information-facile-a-lire-et-a-comprendre/> [Abgerufen am 29. Januar 2024].
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2022) *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, Stand August 2022. Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=19 [Abgerufen am 27. November 2024].
- Bock, Bettina M.; Pappert, Sandra (2023) *Leichte Sprache, Einfache Sprache, Verständliche Sprache*. Tübingen: Narr.
- CAF (2023) *Comment lutter contre l'analphabétisme en France ?* Verfügbar unter: <https://www.caf.fr/allocataires/vies-de-famille/articles/comment-lutter-contre-l-analphabeteisme-en-france> [Abgerufen am 18. Juni 2024].
- Deilen, Silvana; Hernández Garrido, Sergio; Lapshinova-Koltunski, Ekaterina; Maaß, Christiane (2023) Using ChatGPT as a CAT tool in Easy Language translation. In: *arxiv.org*, S. 1-10. Verfügbar unter: <https://arxiv.org/pdf/2308.11563> [Abgerufen am 10. Juni 2024].
- Drees (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) (2023) *Le handicap en chiffres - Édition 2023*. Verfügbar unter: <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/panoramas-de-la-drees/le-handicap-en-chiffres-edition-2023> [Abgerufen am 12. Juni 2024].
- Gouvernement (2024) *Charte d'accessibilité de la communication de l'État. Les règles et les bonnes pratiques en termes d'accessibilité de la communication*. Verfügbar unter: <https://www.info.gouv.fr/accessibilite/charte-daccessibilite-de-la-communication-de-letat> [Abgerufen am 12. Juni 2024].
- Inclusion Europe (2024) *Easy-to-read information is easier to understand*. Verfügbar unter: <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read/> [Abgerufen am 26. Januar 2025].
- Insee (2024) *Nombre d'immigrés et d'étrangers en 2023*. Verfügbar unter: https://www.insee.fr/fr/outil-interactif/5367857/tableau/20_DEM/25_ETR#:~:text=Accueil%20D%C3%A9mographie&text=En%202022%2C%207%2C0%20millions,depuis%20leur%20arriv%C3%A9e%20en%20France [Abgerufen am 18. Juni 2024].
- Lenhard, Wolfgang; Lenhard, Alexandra (2014-2022) *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnsson*. Verfügbar unter: <http://www.psychometrica.de/lix.html> [Abgerufen am: 17. Juni 2024].
- Lindholm, Camilla; Vanhatalo, Ulla (2021) Introduction. In: Dies. (eds.): *Handbook of Easy Languages in Europe*. Berlin: Frank & Timme, S. 11-26.
- Ministère de la culture (2024) *Facile à lire et à comprendre (FALC) : une méthode utile*. Verfügbar unter: <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/developpement-culturel/Culture-et-handicap/Facile-a-lire-et-a-comprendre-FALC-une-methode-utile> [Abgerufen am 11. Juni 2024].
- Paci, Walter; Gregori, Lorenzo; Acerboni, Giovanni; Panunzi, Alessandro; Perugini, Maria Roberta (2024) Exploiting ChatGPT to simplify Italian bureaucratic and professional texts. In: *AI-Linguistica – Linguistic Studies on AI-Generated Texts and Discourses* 1 (1), S. 1-23.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023) *Zahl der Woche: Tiefstand: 15,3 % der Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2021/2022 Französisch als Fremdsprache*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der->

Woche/2023/PD23_03_p002.html#:~:text=Im%20Schuljahr%202021%2F2022%20waren, Deutsch%2DFranz%C3%B6sischen%20Tag%20am%202022 [Abgerufen am 18. Juni 2024].

Korpus: Original- und FALC-Texte

Text 1:

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2024a) *Le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères en bref*. Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/fr_meae-en-bref-2024_cle02c7f8.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2023a) *Le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères*. Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/meae_falc_cle826c55.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Text 2:

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. Direction des Français à l'étranger et de l'administration consulaire (2024) *L'action consulaire*. Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/action-consulaire_a5_2024_cle05f5ea.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2023b) *Quel est le rôle du consulat ?* Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/role_du_consulat_falc_cle418cbc.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Text 3:

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. Direction des Français à l'étranger et de l'administration consulaire (2022) *Quel permis pour conduire à l'étranger ?* Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/el_permis_cle8123b8.pdf [Abgerufen am 08. Mai 2025].

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2023c) *Quel permis faut-il pour conduire à l'étranger ?* Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/permis_de_conduire_falc_cle86cc83.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Text 4:

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (o. J.) *Vous êtes en situation de handicap : comment nous rejoindre ?* Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/new_info_-_recrutement_th_cle057cc7.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2023d) *Vous êtes en situation de handicap et vous voulez travailler au ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. Que faut-il faire ?* Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/recrutement_situation_de_handicap_falc_cle8c11d7.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Text 5:

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (2024b) *Formalités administratives*. Verfügbar unter: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/conseils-aux-voyageurs/informations-pratiques/preparer-son-depart/formalites-administratives/> [Abgerufen am 15. Juni 2024].

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (o. J.) *Formalités administratives*. Verfügbar unter: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/formalite_s_administratives_falc_cle0ef436.pdf [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Text 6:

Conseil d'État (2024a) *Déposer un recours*. Verfügbar unter: <https://www.conseil-etat.fr/vos-demarches/je-suis-un-particulier/deposer-un-recours> [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Conseil d'État (2023) *Je ne suis pas d'accord avec une décision de l'administration*. Verfügbar unter: <https://www.conseil-etat.fr/vos-demarches/vos-demarches-en-falc/je-ne-suis-pas-d-accord-avec-une-decision-de-l-administration> [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Text 7:

Conseil d'État (2024b) *Demander une aide juridictionnelle*. Verfügbar unter: <https://www.conseil-etat.fr/vos-demarches/je-suis-un-particulier/demander-une-aide-juridictionnelle> [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Conseil d'État (2021) *L'aide juridictionnelle : l'État paye mes dépenses pour mon affaire de justice*. Verfügbar unter: <https://www.conseil-etat.fr/vos-demarches/vos-demarches-en-falc/l-aide-juridictionnelle-l-etat-paye-mes-depenses-pour-mon-affaire-de-justice> [Abgerufen am 13. Juni 2024].

Anhang

Alternativer Prompt mit FALC-Regeln:

„Voici les règles du Facile à Lire et à Comprendre (FALC):

- Utilisez des mots faciles à comprendre c'est-à-dire des mots que les gens connaissent bien.
- N'utilisez pas de mots difficiles. Si vous devez utiliser des mots difficiles, il faut les expliquer clairement.
- Utilisez des exemples pour expliquer les choses. Essayez d'utiliser des exemples de la vie de tous les jours que les gens comprennent facilement.
- Utilisez le même mot pour parler de la même chose dans tout le document.
- N'utilisez pas des idées difficiles comme des métaphores. Une métaphore est une phrase qui ne veut pas vraiment dire ce qui est écrit. « Il pleut des cordes » est un exemple de métaphore.
- N'utilisez pas de mots d'une langue étrangère, sauf s'ils sont très connus comme le mot anglais « hamburger » en français par exemple.
- Évitez d'utiliser des initiales. Utilisez le mot en entier lorsque vous le pouvez. Les initiales sont les premières lettres de chaque mot. Expliquez les initiales si vous devez en utiliser. Par exemple, si vous écrivez « UE », expliquez que cela signifie « l'Union Européenne ».
- Les pourcentages (63%) et les grands nombres (1 758 625) sont difficiles à comprendre. Essayez de ne pas utiliser de pourcentages ni de grands nombres. Utilisez à la place des mots comme « peu de », « beaucoup de » pour expliquer ce que vous voulez dire.
- Faites toujours des phrases courtes.
- Parlez directement aux gens. Utilisez des mots comme « vous ».
- Utilisez des phrases positives plutôt que des phrases négatives quand vous le pouvez. Par exemple, dites « Vous devriez rester jusqu'à la fin de la réunion » plutôt que « Vous ne devriez pas partir avant la fin de la réunion ».
- Utilisez des phrases actives plutôt que des phrases passives quand vous le pouvez. Dites par exemple « Le médecin vous enverra une lettre » plutôt que « Vous recevrez une lettre envoyée par le médecin ».
- Placez toujours vos informations dans un ordre facile à comprendre et facile à suivre.
- Placez ensemble toutes les informations sur le même sujet.
- Vous pouvez répéter les informations importantes plusieurs fois. Vous pouvez aussi expliquer plusieurs fois les mots difficiles.

Transcris le texte suivant en respectant ces règles: [Originaltext 1]⁵

⁵ Es handelt sich um den Wortlaut des zweiten alternativen Prompts, der für ChatGPT verwendet wurde. Die FALC-Regeln wurden aus Audiau (2009: 10-12) übernommen. Der gesamte Originaltext 1 *Le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères en bref* war Teil des Prompts, wurde hier jedoch aus Platzgründen nicht abgedruckt.