

Matthias Busch,
Julia Frisch, Leif Mönter,
Anke Wegner (Hrsg.)

Transnationale Europabildung in Grenzregionen

Interdisziplinäre Perspektiven
der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Interdisziplinäre Arbeiten zur Lehrer:innenbildung Band 3



Transnationale Europabildung in Grenzregionen

Interdisziplinäre Arbeiten zur Lehrer:innenbildung

Band 3

herausgegeben von

Eva Franz

Sabine Klomfaß

Henning Rossa

Matthias Busch

Anke Wegner

Matthias Busch
Julia Frisch
Leif Mönter
Anke Wegner (Hrsg.)

Transnationale Europabildung in Grenzregionen

Interdisziplinäre Perspektiven der
Schul- und Unterrichtsentwicklung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743046>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3046-9 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1980-8 (PDF)

DOI 10.3224/84743046

Druck: paper & tinta, Warschau

Umschlaggestaltung und Titelbild: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Lektorat: Karina Siuda, Berlin

Inhaltsverzeichnis

Einführung in den Tagungsband	7
<i>Matthias Busch, Julia Frisch, Leif Mönter, Anke Wegner</i>	

I Europa als Bildungsraum

Voneinander, miteinander und füreinander Lernen in der deutsch-dänischen Grenzregion – persönliche Erfahrungen und Überlegungen aus Museumsvermittlung, Forschung und Schule	17
<i>Jørgen Kühl</i>	

Die Großregion als Reallabor europäischer Integration – Entwicklungsperspektiven, Herausforderungen und Chancen einer Grenzregion. . . .	31
<i>Florian Weber</i>	

La coopération transfrontalière dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la formation professionnelle : quelques éléments de réflexion	47
<i>Rachid Belkacem, Franz Clément</i>	

II Europakonzepte: Bildungswissenschaftliche Zugänge

Europabildung im transnationalen Raum – eine Untersuchung der Lernendenperspektive in der Großregion	65
<i>Saskia Langer, Leif Mönter</i>	

Europe and the curriculum – Challenges to curricular analyses across systems in the Greater Region.	78
<i>Thomas Benz</i>	

III Europa im Unterricht: Fachdidaktische Zugänge

Transnationale Europabildung in Schule und Unterricht der Großregion	115
<i>Matthias Busch, Michell W. Dittgen, Marina Zingraf</i>	

Die Großregion im rheinland-pfälzischen Schulbuch – Darstellungen eines pluriregionalen Grenzraums für den politischen Unterricht im Grenzgebiet	130
<i>Charlotte Keuler</i>	

Analysewege zur fachdidaktischen Beschreibung des Grenzaushandlungsprozesses EU/Türkei-Beitritt in Politikschulbucheinheiten	153
<i>Stephan Benzmann</i>	

Mit Social Media Europabildung zielgruppennah gestalten am Beispiel des Workshops „Europa – was geht mich das an?“	165
<i>Cornelius Helmert</i>	

Réalité augmentée : la place des médias numériques dans les méthodes d'enseignement du plurilinguisme	177
<i>Eve Lejot, Corine Philippart</i>	

IV Europa in der Institution: Perspektiven der Schul- und Hochschulentwicklung

Europabildung: Potenziale der Schulentwicklung in der Großregion	189
<i>Julia Frisch, Anke Wegner</i>	

Grenzüberschreitende Berufsausbildung Saarland-Lothringen: Realität oder Utopie?	214
<i>Leonie Micka-Monz</i>	

Global Citizenship Education als interdisziplinäre Bildungsaufgabe für europäische Hochschulen	228
<i>Julia Frisch, Petra Garnjost, Kerstin Heuwinkel</i>	

Autor:innenangaben	243
------------------------------	-----

Einführung in den Tagungsband

Matthias Busch, Julia Frisch, Leif Mönter, Anke Wegner

Gerade vor dem Hintergrund zunehmender nationalistischer und zentrifugaler Tendenzen in der Europäischen Union (EU) sowie erstarkter populistischer und europakritischer Einstellungen gewinnt die Auseinandersetzung mit Ansätzen der Europabildung an Bedeutung. Angesichts einer „politischen und gesellschaftlichen Vielfachkrise in Europa [], die sowohl ‚die europäischen Ideen‘ von Integration, Wohlstand und Frieden als auch das demokratische Selbstverständnis nachhaltig infrage stellt“ (Eis/Moulin-Doos 2018, 8), wird eine kritische und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit bestehenden Ansätzen der Europabildung sowie die Identifikation neuer Perspektiven immer bedeutsamer.

Dabei kann Europabildung sehr unterschiedlich verstanden werden; bereits die Bezeichnung beinhaltet Diskussionspotenzial (vgl. etwa Oberle 2012, 126ff.). Europabildung als fachspezifischer und fächerübergreifender Schwerpunkt in Schule und Unterricht wurde bislang nur teilweise – komparativ – erforscht und konzeptionell auf den Plan gerufen. Die Bildung und Erziehung zur Bürgerschaft, citizenship education (u.a. Tonge/Mycock/Jeffrey 2013) und *éducation à la citoyenneté* (Ravez 2020), stellt einen komplexen Forschungsgegenstand dar, der in den Bildungssystemen Europas sowohl durch je unterschiedliche Traditionen als auch europäische und weltweite Entwicklungen und Bedarfe geprägt ist (u.a. Schulz et al. 2008). Es liegen Forschungsarbeiten zur Schulentwicklung in europäischen Grenzregionen und zu spezifischen Unterrichtsmodellen, zu vorfindlichen pädagogischen und didaktischen Chancen und Herausforderungen, etwa in bilingualen Institutionen und im bilingualen Sachfachunterricht an Regelschulen vor (z.B. Wode 2009; Wegner 2011; Busch/Teichmüller 2016). Auch Fragen von Bildung und Erziehung in Grenzregionen stellen mit Blick auf das allgemeine und berufsbezogene Bildungswesen einen etablierten Forschungsschwerpunkt dar. Gerade Aspekte der interregionalen Begegnung, der transnationalen Vernetzung und Kooperation bilden relevante Forschungs- und Praxisfelder. Dazu zählen etwa Studien zu Begegnungsprogrammen in Grenzregionen und, darüber hinaus, Studien zum Erwerb der Sprache des Nachbarn und zum Translanguaging (Kirsch/Mortini 2016), zur interkulturellen oder transnationalen Bildung (u.a. Wulf 2015) oder auch solche, die ganz konkret auf die Vernetzung und Internationalisierung der Bildung und der interregionalen Mobilität fokussieren.

Obwohl europäische Grenzregionen als Motor der europäischen Integration zu begreifen sind, ist die Forschungslage ausbaufähig. Auf bildungspolitischer und

curricularer Ebene spielt die europäische Integration seit Ende des Zweiten Weltkriegs zwar eine zentrale Rolle (vgl. beispielsweise Europäische Kommission 1993), doch bildet sie nur ansatzweise den Fokus empirischer Forschung und der empiriegestützten Entwicklung von Konzepten für Schule und Unterricht. So wurden erste Studien zu pädagogischen und didaktischen Ansätzen, zu grenzregionalen Projekten, Exkursionen und Unterrichtskonzepten für die deutsch-polnische Grenzregion vorgelegt (Busch/Lis/Müller 2012). Auch für die Großregion Lothringen, Saarland, Luxemburg, Rheinland-Pfalz und Belgien liegen erste empirische Studien sowie pädagogische und didaktische Konzepte zur transnationalen Bildung und zur Europabildung vor (vgl. Busch/Frisch/Wegner 2019). Studien zeigen, dass Grenzregionen die in sie gesetzten Erwartungen vom Kristallisationsraum transnationalen Lernens und Kulturerlebens dabei allerdings häufig nur bedingt erfüllen. Während auf Ebene der politischen Kooperation unterschiedliche Strukturen und Kompetenzen der regionalen Gebietskörperschaften die Zusammenarbeit erschweren, wirken sich neben Sprachbarrieren und räumlicher Entflechtung insbesondere ein mangelndes grenzüberschreitendes Regionalbewusstsein sowie ein an nationalen Grenzen orientiertes Bildungserleben negativ auf die zivilgesellschaftliche Vernetzung von Jugendlichen und Erwachsenen aus. Das Gros der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Europa fühlt sich zugleich dem eigenen Land sowie Europa zugehörig und verfügt dementsprechend über eine „hybride Identität“, jedoch mit deutlichen Unterschieden in den einzelnen europäischen Mitgliedsstaaten (vgl. TUI Stiftung 2019, 30). Zugleich sind populistische und europakritische Einstellungen unter Jugendlichen in verschiedenen Ländern durchaus weit verbreitet (TUI Stiftung 2018, 22). Die Ausbildung eines interregionalen, transnationalen Selbstverständnisses setzt jedoch ein (inter-)kulturelles Selbstbewusstsein voraus (vgl. Schönwald 2012), wofür durch Europabildung und Europalernen wichtige Grundsteine über das gesamte Schulleben hinweg gelegt werden und die Auseinandersetzung mit europäischen Grenzregionen als Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume angestoßen werden kann (u.a. Busch/Lis/Teichmüller 2016). Untersuchungen der Grenzraumforschung betonen in diesem Zusammenhang die zentrale Bedeutung des Alltagshandelns der Grenzraumbewohner:innen für die Ausgestaltung des Grenzraums an sich, wie für die Wahrnehmung der Grenzregion entweder als gemeinsames transnationales Konstrukt oder als durch Grenzen definierten Raum (z.B. Schönwald 2015). Während das Grenzerleben von Grenzpendler:innen und in der Großregion ansässigen Unternehmen schon länger multiperspektivisch untersucht wird (u.a. Schönwald 2015; Belkacem/Pigeron-Piroth 2012), stehen Kinder und Jugendliche selten im Zentrum der Grenzraumforschung. Auch zur Analyse der vorfindlichen bildungspolitischen, medialen, institutionellen, curricularen sowie materialen Rahmenbedingungen von Transregionalität und Europabildung liegen für Grenzregionen bisher nur wenige Studienergebnisse vor (u.a. Lorig/Regolot/Henn 2015; Schmuck 2015; Wille u.a. 2014; Wille 2015). Vorhandene Forschungsansätze untersuchen das Freizeitverhalten von Jugendlichen in Grenzregionen (Scholz 2015)

und die Bilder, die Jugendliche von den Räumen dies- und jenseits der Grenze haben (Busch 2016), und sie geben somit Hinweise auf die (un)gelebte Interregionalität dieser Bevölkerungsgruppe. Insbesondere zur Wechselwirkung von schulischem Erleben und dem Mindset von Schüler:innen hinsichtlich regionaler und (trans)nationaler Wahrnehmungen und Identitäten besteht jedoch bis dato ein Desiderat. Auch hinsichtlich der Professionalisierung und des professionellen Lehrendenhandelns in transnationalen Bildungsräumen zur Unterstützung europabezogener Kompetenzen ist die Studienlage begrenzt (vgl. Oberle 2015). Ein Desiderat bildet insbesondere die vergleichende Analyse der schulischen und unterrichtlichen Realität mit Blick auf eine transnationale Europabildung in Grenzregionen, die sich darüber hinaus den Akteur:innen in Schule und Unterricht, ihren Vorstellungen und subjektiven didaktischen Theorien, den je vorfindlichen schul- und bildungspolitischen Realitäten und Entwicklungszielen widmet.

Vor diesem Hintergrund hat es sich das vom BMBF geförderte Projekt „Edu. GR: Europabildung in der Großregion“, aus dem heraus der vorliegende Tagungsband entstanden ist, zum Ziel gesetzt, aus interdisziplinärer und in komparativer Perspektive einen Beitrag zur empirisch fundierten Rekonstruktion schulischer Praxis und zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in europäischen Grenzregionen zu leisten. Grenzregionen können dabei als prädestinierte Lerngelegenheit gelten, um in ihren transkulturellen Handlungs- und Verflechtungsräumen jene Schlüssel- und Handlungskompetenzen, Selbstverständnisse und Wertvorstellungen für die europäische Lebenswirklichkeit zu entwickeln, die insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbesserte Teilhabechancen und Zukunftsaussichten in einem vereinten Europa eröffnen (vgl. Wisser 2016). Wie diese Lern- und Integrationsprozesse erfolgen und wie diese Bildungsaufgabe in Schulpraxis und Bildungspolitik in Grenzregionen umgesetzt wird, wurde im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts Edu.GR an den Bedingungen der Großregion als exemplarischer transnationaler Bildungsregion untersucht. Im Fokus stand dabei die Frage, wie mentale Selbstverständnisse, Überzeugungen, Werte und Vorstellungen bei Lernenden und Lehrenden in den belgischen, französischen, luxemburgischen und deutschen Teilbereichen der Großregion durch schulische wie gesellschaftliche Wissensproduktion, -aneignung und -tradierung handlungsleitend beeinflusst werden. Analysiert wurde außerdem, wie sich letztlich kollektive Deutungsmuster und soziale Wirklichkeiten eines europäischen Zusammenhalts durch transnationale Lern- und Integrationsprozesse in Bildungswesen, Unterricht und Schulkulturen sowie durch entsprechende Bildungsdiskurse konstruieren. Ziel des Projekts war es, durch interdisziplinäre und kulturvergleichende Erhebungen Herausforderungen und Chancen für eine europäische Integration und Europabildung in Grenzräumen zu bestimmen und entsprechende Konzepte zur Förderung einer transnationalen Europabildung in Grenzregionen zu entwickeln. Es galt zu eruieren, welche pädagogischen, bildungspolitischen und didaktischen Ansätze und Qualifikationskonzepte zu einer aktiven Gestaltung von transnationalen Bildungsräumen beitragen

können. In dem Maße, wie Grenzregionen als innovatives Experimentierfeld europäischer Integration fungieren, kann Edu.GR am Beispiel der Großregion wesentliche Erkenntnisse und Lösungsansätze zu systemischen, sozialen und kulturellen Integrationsprozessen sowie Praktiken zur Förderung und Stärkung europäischen Denkens und Handelns aufzeigen. Auf Basis der Untersuchungsergebnisse wurden im Projekt ferner regionalspezifische Unterrichtsmaterialien, Weiterbildungs- und Schulentwicklungskonzepte zur Förderung einer transnationalen Europabildung in Grenzräumen entwickelt und erprobt.

Flankierend zum Projekt fand im Juni 2023 die internationale Fachtagung *Transnationale Europabildung in Grenzregionen: Interdisziplinäre Perspektiven der Schul- und Unterrichtsentwicklung* an der Universität Trier statt. Im Fokus stand vor allem die Vernetzung Forschender, die sich mit Fragen der Europabildung in Grenzregionen befassen, sowie der Austausch über Möglichkeiten des Wissenstransfers mit der pädagogischen Praxis in der Großregion. Das Tagungsprogramm fokussierte auf vier thematische Schwerpunkte: auf Europakonzepte und diesbezüglich bildungswissenschaftliche Zugänge, auf Europa im Unterricht und fachdidaktische Perspektiven, spezifisch auch auf Aspekte der Mehrsprachigkeit und interkulturelle Aspekte in Grenzregionen sowie schließlich auf Fragen der grenzübergreifenden Kooperation und Mobilität. Die Diskussionen der Beiträge verdeutlichten, dass und inwiefern Europabildung als komplexe Querschnittsaufgabe eines transnationalen und interdisziplinären Zugangs bedarf und welch weites Forschungsfeld sich in Bezug auf (bildungs)politische, institutionelle, curriculare und didaktische Zusammenhänge eröffnet. Sie machten zudem deutlich, inwieweit transnationale Bildungslandschaften in schulischen und außerschulischen Lehr- und Lernprozessen genutzt werden (oder nicht) und welche Potenziale Grenzregionen mit ihrer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und kulturellen Diversität für Schule und Unterricht haben.

Der vorliegende Tagungsband nähert sich dem Thema Europabildung aus verschiedenen Fach- und Forschungsperspektiven. Zunächst erfolgt eine Annäherung an Europa als Bildungsraum und als Rahmen für transnationale Bildungspotenziale in Grenzregionen. Jørgen Kühl eröffnet den Reigen der Fachbeiträge mit einer persönlichen Betrachtung des deutsch-dänischen Grenzraums als Raum für schulische und außerschulische Lerngelegenheiten. Sein Fokus liegt auf der Entwicklungsgeschichte der deutsch-dänischen Grenzraumbeziehungen und deren Einfluss auf Museen als Begegnungs- und Schulen als Lernorte, der er sein eigenes fachliches Wirken als Spiegel den sich stets verändernden Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Grenzraumbewohner:innen sowie den entstandenen Begegnungs- und Kooperationsprojekten gegenüberstellt. Florian Weber schließt sich daran mit einer Einordnung der Großregion als „Reallabor“ grenzüberschreitenden Lebens und Erlebens an. Von der Realität der kleinen Alltagsbegegnungen im Grenzraum hin zu politisch-administrativen Entwicklungen zieht der Beitrag eine Entwicklungslini-

nie und macht die Alltäglichkeit von Interregionalität und Transnationalität daran sichtbar, wie stark die Zäsur der Covid-19-Pandemie mit den damit einhergehenden Grenzsicherungen auf die Großregion und insbesondere das alltagspraktische Handeln entlang der Grenzen gewirkt hat. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Betrachtung der Großregion als grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt und damit einhergehend auch als transnationalen Bildungsraum in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Rachid Belkacem und Franz Clément eröffnen eine sozioökonomische Perspektive auf die Großregion und stellen abschließend mehrere transnational ausgerichtete Praxisprojekte der Aus- und Weiterbildungslandschaft vor.

Der zweite Abschnitt des Bands widmet sich bildungswissenschaftlichen Zugängen zur Europabildung. Saskia Langer und Leif Mönter präsentieren Forschungsergebnisse aus dem Projekt Edu.GR zur zentralen Frage, was Schüler:innen über Europa denken und wissen und ob und wenn ja wie sie sich selbst als Bürger:innen Europas verorten. Aus den Ergebnissen ihrer quantitativen Untersuchung entwickeln sie Konsequenzen für eine kritische Europabildung, die den Fokus auf eine stärkere Reflexion bestehender Konzepte legt, insbesondere in Bezug auf die politische Dimension. Darauf folgt eine Analyse der in den Bildungssystemen der Großregion präsenten curricularen Inhalte zu Europabildung, in der Thomas Benz der Frage nach vorherrschenden Definitionen von Europakompetenzen ebenso nachgeht wie der Repräsentation europabezogener Inhalte in den unterrichtsbestimmenden Leitdokumenten wie beispielsweise Lehrplänen. Somit beleuchtet dieses Kapitel einerseits die Ebene des Curriculums und der Grundlagen der Lehrgestaltung an Schulen, andererseits die Einstellungen der Adressat:innen dieser Lehre, nämlich der Schüler:innen.

Die fachdidaktische Perspektive auf Europabildung wird durch fünf Beiträge repräsentiert, die aus politik- und sprachdidaktischer Sicht Lehr- und Lernmaterialien sowie Lehrkonzepte und -inhalte analysieren und den Status quo transnationaler Europabildung in der Großregion erheben. Zu Beginn dieses Kapitels stellen die Beiträge von Matthias Busch, Michell W. Dittgen und Marina Zingraf sowie Charlotte Keuler weitere Edu.GR-Projektergebnisse vor. Busch, Dittgen und Zingraf geben Einblicke in eine Befragung von Schulleitungen und Fachlehrkräften zur Umsetzung transnationaler Europabildung und großregionaler Vernetzung in Schule und Unterricht. Sie zeigen auf, dass die Potenziale der Großregion von den Bildungsakteur:innen aus Luxemburg, Belgien und Deutschland durchaus gesehen, jedoch aufgrund unterschiedlicher Hürden und Hemmnisse bisher in der Bildungspraxis nicht ausgeschöpft werden. In der anschließenden Schulbuchanalyse von Charlotte Keuler steht die Frage nach Repräsentationen der Großregion in Schulbüchern des Politikunterrichts in Rheinland-Pfalz im Zentrum. Dieser nähert sie sich über die Relevanz von Lehrwerken im Kontext der Entstehung und bewussten Mitgestaltung von Schüler:innenvorstellungen beispielsweise zu Grenzräumen und Grenzkonstruktionen. Dazu thematisch passend, aber aus einer etwas anderen Forschungspers-

spektive präsentiert Stephan Benzmann ebenfalls eine auf Lehrmaterial basierende Analyse. Gegenstand seiner Arbeit ist der Niederschlag des gesellschaftlichen und politischen Diskurses rund um die Aushandlungsprozesse des EU/Türkei-Beitritts in Lehrwerken des Politikunterrichts, die er hinsichtlich expliziter und impliziter Lernnarrative und Wertungen untersucht. Darauf folgt ein erster Beitrag zum Einsatz von Social Media als didaktisches Mittel in der Demokratiebildung: Cornelius Helmert stellt Studienergebnisse zur Social-Media-Nutzung von Jugendlichen vor und verknüpft diese mit konkreten Unterrichtskonzepten in der politischen Bildung, die in Form von Workshops zur Europäischen Union umgesetzt und evaluiert wurden. Den Abschluss dieses Themenkapitels bildet ein Beitrag von Eve Lejot und Corine Philippart, die nach einer Einführung zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit an der Université du Luxembourg Vorschläge zur Integration von Augmented-Reality-Anwendungen in den Sprachunterricht machen. Welche konkreten Einsatzmöglichkeiten und praktischen Tools es zur Förderung der Mehrsprachigkeit gibt und welche fachdidaktischen Ansätze damit verbunden werden können, wird anhand von Studienergebnissen vorgestellt.

Im vierten Kapitel liegt der inhaltliche Fokus auf Bildungsinstitutionen und deren Potenzialen für die Europabildung. Julia Frisch und Anke Wegner stellen Ergebnisse ihrer Forschung zu Schulentwicklung aus dem Projekt Edu.GR vor. Sie gehen der Frage nach, welche bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Europabildung, Bildungs Kooperationen und eine entsprechende Schulentwicklung in der Großregion bestehen und welche Haltungen Schulleiter:innen und Lehrpersonen zu Europabildung und transnationaler Kooperation haben. Der Beitrag beleuchtet ausgewählte Ziele und Potenziale von Europabildung im Kontext von Schulentwicklung, die anhand von Einstellungen, Zielen und Unterrichtspraxen an Schulen kontextualisiert werden. Danach steht die grenzüberschreitende Berufsausbildung zwischen Lothringen und dem Saarland, die 2016 implementiert wurde, im Fokus des Beitrags von Leonie Micka-Monz. Administrative, sprachliche und kulturelle Herausforderungen eines solchen transnationalen Bildungsprojekts, in das verschiedene Bildungsträger und Unternehmen involviert sind, werden hierbei ebenso diskutiert wie die Chancen, die sich aus einem solchen Praxisprojekt für die Grenzregion ergeben. Den Abschluss dieses Kapitels sowie des Tagungsbands bildet der Blick auf Europabildung und Global Citizenship Education an Hochschulen in Europa. Julia Frisch, Petra Garnjost und Kerstin Heuwinkel geben Einblicke in die Ergebnisse des Erasmus+-geförderten Kooperationsprojekts Globdives, das Potenziale und Realitäten von GCE an vier Hochschulen in Europa untersucht und Konzepte zur Implementation dieses Themenspektrums in Hochschulcurricula vorstellt.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren der Beiträge dieses Tagungsbands, die dazu beigetragen haben, eine große Bandbreite an Perspektiven, Diskussionsbeiträgen und Praxiseinblicken zu Europabildung in transnationalen Bildungsräumen zusammenzutragen. Dieser Sammelband leistet einen zentralen Beitrag zur Zusammenführung verschiedener Forschungsansätze und gibt vielfäl-

tige Anlässe, das Thema Europabildung engagiert zu diskutieren. Darüber hinaus wären das Projekt Edu.GR, die Fachtagung sowie dieser Sammelband ohne die finanzielle Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nicht möglich gewesen. Unser Dank gilt daher auch der Projektförderung und allen an der Projektorganisation beteiligten Personen.

Trier und Saarbrücken im Mai 2024

Matthias Busch, Julia Frisch, Leif Mönter, Anke Wegner

Literatur

- Belkacem, R.; Pigeron-Piroth, I. (2012): Le travail frontalier au sein de la Grande Région. In: Dies. (Hrsg.): Le travail frontalier au sein de la Grande Région Saar-Lor-Lux. Pratiques, enjeux et perspectives. Nancy, S. 25–45.
- Busch, M. (2016): Grenzregionen entdecken: Exkursionsdidaktische Grundlagen transnationaler Bildungsarbeit. In: Busch, M.; Lis, T.; Teichmüller, N. (Hrsg.): Bildung grenzenlos vernetzen. Transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen. München OT Trebnitz, S. 163–172.
- Busch, M.; Frisch, J.; Wegner, A. (2019): Europa leben lernen. Apprendre à vivre l'Europe. Tagungsband. Universität Trier.
- Busch, M.; Lis, T.; Müller, D. (2012): Lernen jenseits der Oder. Lehrerhandreichung für deutsch-polnische Unterrichtsprojekte. Konzepte und Materialien für regionalspezifische Unterrichtseinheiten in der Grenzregion. Frankfurt a.O./Gorzow.
- Busch, M.; Lis, T.; Teichmüller, N. (Hrsg.) (2016): Bildung grenzenlos vernetzen. Transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen. München OT Trebnitz.
- Busch, M.; Teichmüller, N. (2016): Transnationale Schulentwicklung in Grenzregionen. In: Busch, M.; Lis, T.; Teichmüller, N. (Hrsg.): Bildung grenzenlos vernetzen. Transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen. München OT Trebnitz, S. 48–53.
- Eis, A.; Moulin-Doos, C. (2018): Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In: Eis, A.; Moulin-Doos, C. (Hrsg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen, S. 7–23.
- Europäische Kommission (1993): Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens. KOM (93). Brüssel.
- Kirsch, C.; Mortini, S. (2016): Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg, 365, S. 23–25.
- Lorig, W. H.; Regolot, S.; Henn, S. (Hrsg.) (2015): Die Großregion SaarLorLux. Politischer Anspruch, Wirklichkeiten, Perspektiven. Wiesbaden.
- Oberle, M. (2012): Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden.
- Oberle, M. (Hrsg.) (2015): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden.
- Ravez, C. (2020): Regards sur la citoyenneté à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, no. 125, juin. Lyon: ENS de Lyon.

- Schmuck, O. (2015): Rheinland-Pfalz. Partner in der Großregion. In: Landeszentrale für politische Bildung. Zum Land 73. <https://www.lpb.rlp.de/publikationen/blaetter-zum-land> [Zugriff: 19.08.2024].
- Scholz, G. (2015): Die Großregion SaarLorLux zwischen Vision und Wirklichkeit: grenzüberschreitende Alltagspraktiken und Raumbilder von Jugendlichen. In: Wille, C. (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Das Beispiel der Großregion SaarLorLux. Bielefeld, S. 157–177.
- Schönwald A. (2012): Identitäten und Stereotype in grenzüberschreitenden Verflechtungsräumen. Das Beispiel der Großregion. Wiesbaden.
- Schönwald, A. (2015): Alle an einem Strang? Zur Rolle von Identitäten und Stereotypen in der grenzüberschreitenden Kooperation. In: Wille, C. (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Das Beispiel der Großregion SaarLorLux. Bielefeld, S. 107–129.
- Schulz, W. u.a. (2008): International Civic and Citizenship Education Study. Assess.
- Tonge, J.; Mycock, A.; Jeffrey, B. 2013: Does citizenship education make young people better-engaged citizens? Political Studies, vol. 60, 3, pp. 578-602.
- TUI Stiftung (Hrsg.) (2018): Junges Europa 2018 – Die Jugendstudie der TUI Stiftung. Hannover. <https://bit.ly/3jpKULe> [Zugriff: 19.08.2024].
- TUI Stiftung (Hrsg.) (2019): Junges Europa 2019 – Die Jugendstudie der TUI Stiftung. Hannover. <https://bit.ly/3fZmgGh> [Zugriff: 19.08.2024].
- Wegner, A. (2011): Weltgesellschaft und Subjekt. Bilingualer Sachfachunterricht an Real- und Gesamtschulen: Praxis und Perspektiven. Wiesbaden.
- Wegner, A. (2018): Biographie und professionelle Entwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit von Schule und Unterricht In: Dirim, I.; Wegner, A. (Hrsg.): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ* (Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 2). Opladen, S. 249–276.
- Wegner, A. (2020): Schule im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – Subjektperspektiven als Anstöße zur Schulentwicklung. In: Schelle, C. u.a. (Hrsg.): Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Empirische Studien und Vergleiche zu Senegal, Togo, Burkina Faso, Frankreich und Deutschland. Münster/New York, S. 163–176.
- Wille, C. (Hrsg.) (2015): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Das Beispiel der Großregion SaarLorLux: Wirtschaft – Politik – Alltag – Kultur. Bielefeld.
- Wille, C. u.a. (Hrsg.) (2014): Räume und Identitäten in Grenzregionen. Politiken, Medien, Subjekte. Bielefeld.
- Wisser, U. (2016): Entwicklung europäischer Lebensräume und die Beteiligung junger Menschen. In: JUGEND für Europa (Hrsg.): Handbuch „Mehr Europa“ in Partizipationsprojekten. Europäische Impulse für die jugendbezogene Partizipationskultur in Deutschland. Bonn.
- Wode, H. (2009): Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Braunschweig.
- Wulf, C. (2015): Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.

I Europa als Bildungsraum

Voneinander, miteinander und füreinander Lernen in der deutsch-dänischen Grenzregion – persönliche Erfahrungen und Überlegungen aus Museumsvermittlung, Forschung und Schule

Jørgen Kühl

In diesem Beitrag werde ich mich dem Thema aus der Praxisperspektive nähern und zwar anhand von persönlich gemachten Beobachtungen und Erfahrungen in der deutsch-dänischen Grenzregion. Wie aus dem Titel zu entnehmen, werde ich dabei drei verschiedene Praxiserfahrungswelten ansprechen, die jeweils mit meinen eigenen beruflichen Tätigkeiten und somit persönlichen Erfahrungen in der Grenzregion seit 1990 verknüpft sind: Museumsvermittlung, Forschung und Universitäten sowie Schule. In allen drei Themen habe ich mit Begegnungen, Kooperationen und Mehrwert zwischen Deutschen und DänInnen, zwischen Borderlanders und GrenzlandeuropäerInnen im Spektrum zwischen Deutsch und Dänisch gearbeitet und dabei immer wieder überraschende Beobachtungen hinsichtlich des gemeinsamen und getrennten Lernens machen können.

1 Erfahrungen und Eindrücke aus mehr als 30 Jahren

Meine Eindrücke und Erfahrungen aus der Praxis sind über einen langen Zeitraum entstanden und reichen mehr als 30 Jahre zurück. Der Anfang liegt im Sommer 1990, zwischen dem Fall der Berliner Mauer und der Vereinigung beider deutscher Nachkriegsstaaten – in einer Zeit, als das deutsch-dänische Grenzland noch von den Erfahrungen der Zeit nach 1945 geprägt war. Die vor, während und kurz nach dem Zweiten Weltkrieg sozialisierten BürgerInnen des Grenzlandes spielten noch immer eine zentrale Rolle. Ihre Erfahrungen aus der Zeit des nationalen Gegensatzes und der kulturellen Konkurrenz zwischen Deutschen und DänInnen, zwischen Mehrheiten und Minderheiten prägten in den 1990ern nach wie vor das Zusammenleben. Europa war damals für die meisten BewohnerInnen des Grenzlandes noch weit weg. Grenzüberschreitungen hatten vorwiegend touristischen oder kommerziellen Charakter. DänInnen kauften in Deutschland insbesondere Süßigkeiten, Bier und Spiritouen billig ein, Deutsche liebten dänische Hotdogs, die Strände und Ferienhäuser an der Westküste und die etwas archaische Stimmung im hyggeligen Nachbarland. Beide anerkannten nationalen Minderheiten der 15.000 Deutschen im

dänischen Nordschleswig und der 50.000 DänInnen im deutschen Südschleswig waren Relaisstationen und vermittelten Kontakte (Kühl/Bohn 2005). Zwar gab es erhebliche wirtschaftliche Kooperationen, aber im Alltagsleben waren die Kontakte zwischen Mehrheitsangehörigen begrenzt. Die Minderheiten hatten zudem grundlegend kein Interesse daran, dass auch die Mehrheiten miteinander kooperierten. Sie wollten den Kontakt kontrollieren, zumindest immer aktiv miteinbezogen werden (Klatt 2005). Schengen war damals undenkbar. Auf dänischer Seite herrschte Europaskepsis vor, das tiefsitzende Misstrauen gegenüber dem deutschen Nachbarn war weit verbreitet. Dies sollte noch mehr als ein Jahrzehnt weiterhin so sein. Und die weitaus spätere, mit den Herausforderungen der Migrationsströme begründete Wiedereinführung von Grenzkontrollen im Januar 2016 nach 15 Jahren Schengen wurde durchaus von vielen DänInnen begrüßt. Kooperationen über die Grenze waren schwierig, Vorurteile waren omnipräsent, obgleich die meisten DänInnen in Nordschleswig innerhalb der Reichweite der nördlichsten TV-Sendemäste und somit innerhalb der in Dänemark ironisch benannten „Sesamstraße-Grenze“ um 1990 täglich deutsches Fernsehen konsumierten und auch ausgezeichnet Deutsch sprachen. Es war eine Umbruchzeit in Europa, die auch im Grenzland ankam. Viele DänInnen war angesichts der sich abzeichnenden Wiedervereinigung der Deutschen eher skeptisch bis nervös. Insbesondere als die Wetterkarten ab 3. Oktober 1990 ein sehr großes Nachbarland zeigten, waren die Gefühlswelten „normaler“ DänInnen nicht immer eindeutig positiv eingestellt.

2 Neun Jahre im Museum am Danewerk

Am 1. August 1990 wurde das Museum am Danewerk feierlich vom jüngsten Sohn der dänischen Königin, dem Prinzen Joachim, eröffnet. Das Museum wurde vom Kulturträger der dänischen Minderheit, SSF, gegründet und teils aus Mitteln der privaten dänischen A. P. Møller Stiftung, teils aus Mitteln der auslaufenden Zonenrandförderung finanziell ermöglicht. Ich wurde als Gründungsdirektor berufen und erhielt die Aufgabe, ein Museum der dänischen Minderheit zum größten Bodendenkmal Nordeuropas – dem damals noch auf 737, heute um 450 datierten Danewerk – aufzubauen und zu leiten.

1990 war das Unterfangen eine Herausforderung: für die dänische Minderheit, weil sie das Danewerk in erster Linie als Geburtsort des dänischen Staates im Frühmittelalter, das in Dänemark noch vor Aufkommen der sogenannten Wikingerzeit verortet wird, und somit auch als Anspruch auf den Landesteil Schleswig als urdänischen Ort deutete und behauptete; für die deutsche Mehrheit in der Region, weil das dänische Museum für viele ein Irritationspunkt war, dem man expansionistische oder propagandistische Motive unterstellte. Für DänInnen aus Dänemark war es eine positive Überraschung, erstmals südlich der Grenze ein Museum mit dänischen Ausstellungstexten besuchen zu können und vor Ort dänische Geschichte zu erkunden. Viele begeisterte Einträge in den Gästebüchern zeugten davon.

Für die öffentlichen Museen in Schleswig und Haithabu war das Museum am Danewerk hingegen eine Herausforderung, da damals auch auf deutscher Seite die Skepsis gegenüber den Motiven der DänInnen überwog. Zu frisch waren noch die Erinnerungen an den nationalen Konflikt, an das Gegen- und Nebeneinander, an die Auseinandersetzungen der Nachkriegszeit, als neue Angehörige der dänischen Minderheit als „Speckdänen“ verhöhnt wurden, an die Friktionen und unterschiedlichen Deutungen der Geschichte.

Es gab kaum Gemeinsamkeiten, wenig Kontakt, viel Potenzial für Missverständnisse, die sich immer wieder manifestierten – auf beiden Seiten. So lehnte der Hauptausschuss des Museumsträgers SSF – Sydslesvigsk Forening 1994 die Beteiligung des Museums am Danewerk an einer gemeinsamen Ausstellung mit dem Schleswiger Stadtmuseum aus Anlass des Schleswig-Holstein-Tages 1994 in Schleswig ab. Thema der Veranstaltung war das 150. Jubiläum des durchaus anti-dänischen Schleswig-Holstein-Liedes. Zu groß war damals noch das Misstrauen gegenüber dem Veranstalter, dem Schleswig-Holsteinischen Heimatbund, der in den Jahren 1978–2012 den Schleswig-Holstein-Tag initiierte. Interessant war dabei, dass niemand im SSF damals auf den Gedanken kam, dass gerade durch eine Zusammenarbeit, sprich die wissenschaftlich fundierte gemeinsame Erinnerung an die Vergangenheit, Gegensätze, Missverständnisse und auch Feindbilder überwunden werden könnten. 1996 nahm der SSF teil – das Motto lautete „50 Jahre Land Schleswig-Holstein“; 1998 lehnte er die Teilnahme ab, da das Motto „150 Jahre streben nach Demokratie“ ihm missfiel. Im selben Jahr wandelte sich die Einstellung zu Dialog und Kooperation: Im Oktober 1998 diskutierte der SSF mit dem Schleswig-Holsteinischen Heimatbund, wie man von einem Gegeneinander über ein Nebeneinander zu einem Füreinander kommen konnte (Henningsen 2011, 253). 2000 nahm der SSF im Zeichen der Entspannung teil, 2004 in Flensburg gemeinsam mit der deutschen Minderheit in Dänemark, den Nordfriesen sowie Sinti und Roma mit einem eigenen Angebot unter der Überschrift „Vielfalt der Minderheiten“ (Henningsen 2011, 291). Den Wandel durch Annäherung und Dialog durfte ich bis 1999 als Redenschreiber des Vorsitzenden des SSF, Heinrich Schulz, und als Teilnehmer an mehreren Initiativen aktiv und aus erster Hand begleiten.

Bereits 1980 hatte ein wohlhabender Däne aus Sonderburg im dänischen Nordschleswig, der aus Flensburg stammte, eine zweisprachige Zeitschrift mit dem programmatischen Namen Slesvigland ins Leben gerufen, die bis 2003 in hoher Auflage von über 200.000 gedruckten Exemplaren an alle Haushalte im Landesteil Schleswig verteilt wurde, von 2004 bis 2010 nur noch digital erschien und eine klar dänische Interpretation der gemeinsamen Geschichte vermittelte, die wiederum zu kontroversen Reaktionen auf deutscher Seite führte (Henningsen 2011, 243–245; Rostgaard Nissen 2016). So lag es nahe, den Verdacht zu äußern, das neue Museum sei eine weitere dänische Speerspitze gegen das deutsche Schleswig-Holstein – obgleich zwischen diesen beiden Initiativen überhaupt keine Verbindungen bestanden. So bestand meine Aufgabe nicht nur im Aufbau des Museums, sondern

zugleich in der entspannenden und mitigierenden Kommunikation mit Deutschen über das Metathema Deutsch und Dänisch in Geschichte und Gegenwart. Zudem konnte ich mit Angehörigen der dänischen Minderheit über Geschichtsinterpretationen und Vorstellungen von der Vergangenheit diskutieren. Das war insgesamt gesehen ziemlich unterhaltsam, manchmal jedoch auch wegen der nationalistischen Geschichtsbilder erschreckend. Viele Ältere in der Minderheit wünschten sich eine Deutung, die den urdänischen Charakter des Grenzlandes hervorheben sollte. Die Älteren in der Mehrheit befürchteten gerade dies und beriefen sich auf die Geschichte als Argument für das deutsche Schleswig-Holstein. Dabei galt: DänInnen waren geduldet, der deutsche Primat einleuchtend. So wurden anfangs immer wieder zum Teil lautstark Geschichtsinterpretationen nachdrücklich vertreten. Es gab jedoch vereinzelt auch beunruhigende Aussagen. So sagte mir im Frühjahr 1991 anlässlich einer Studienfahrt der damaligen Landeszentrale für politische Bildung nach Brüssel ein leicht angetrunkener Jugendoffizier der Bundeswehr mit nachdrücklicher Stimmenführung, er wolle in Deutschland ebenso wenig ein Klein-Kopenhagen sehen wie ein Klein-Istanbul. Als ich ihn an das Grundgesetz und seine Pflichten als Offizier erinnerte, entschuldigte er sich für seine Entgleisung. Auch dies war ein Indiz dafür, dass das Zusammenleben in einer europäischen Grenzregion kein leichtes Unterfangen ist.

Ich kam aus der Identitäts- und Nationalismusforschung der 1980er-Jahre, die, konstruktivistisch inspiriert, Geschichte, Nationen und nationale Identitäten als Vorstellungswelten auffasste. Benedict Andersons Erkenntnis der Imagined Communities war damals zentral (Anderson 1983), wurde aber weder in der Minderheit noch in der Mehrheit verstanden oder rezipiert. Vielmehr wurde mit Begriffen argumentiert, die von der Blut-und-Boden-Ideologie inspiriert waren. Ich sah das Danewerk sowohl als archäologisches Denkmal wie auch als ideologisches Phänomen, sprich als kulturgeschichtlichen Ort und Mythos. Dadurch provozierte ich Reaktionen, die manchmal skurrile Manifestationen nach sich zogen. Der Wissenschaftler in mir registrierte und analysierte fortwährend, auch die mannigfaltigen Manifestationen des Dänischen in Deutschland. Als ich 1993 von „mehreren Dänischtums“ sprach (Kühl 1992, 328–332) und erstmals ein Modell zur Identifikation innerhalb nationaler Minderheiten entwickelte, das Identifikation und Minderheiten als eine Reihe konzentrischer Kreise auffasste, die semipermeabel sind (wobei die Angehörigen sich mit variierender Intensität zur Minderheit bekennen) und die subjektive und (manchmal lediglich vorgestellte) objektive Merkmale ausdrücken (Kühl 2003, 47–53), gab es unter Angehörigen der dänischen Minderheit heftige Reaktionen und energischen Widerspruch. Insbesondere der Umstand, dass im äußersten Kreis, der halboffen gegenüber der deutschen Mehrheit war, lediglich von minimaler dänischer Identifikation gesprochen wurde, verärgerte. Man sah sein Dänischsein durch ein Modell bedroht, forderte vereinzelt erregt meine Entlassung. Das Dänische war in ihren Augen unteilbar; es durfte keine Hinterfragung gar Graduierung der Identität vorgenommen werden. Die heftigsten Reaktionen kamen von den

150 %igen DänInnen, die sich erst nach 1945 der Minderheit angeschlossen hatten und, wie viele Konvertiten, die orthodoxe nationale Lehre predigten. Trotzdem wurde das Modell bereits Ende der 1990er-Jahre ein oft zitiertes Allgemeingut bei der Beschreibung der Minderheitenidentifikation.

Dennoch oder vielmehr gerade aufgrund der intensiven Begegnungen, die Vergangenheitsinterpretation mit der Gegenwart verknüpften, war das Museum ein Ort des gemeinsamen Lernens in der deutsch-dänischen Grenzregion. Tausende Schulklassen, jedoch zu 75 % aus Dänemark, besuchten das Museum und wunderten sich über die Komplexität der Vergangenheit – und darüber, wie Deutsch und Dänisch trotz vieler Kriege sich überwiegend friedlich gar symbiotisch begegnet sind. Es waren weniger die Ausstellungen an sich als die Führungen, die Gespräche, manchmal auch die erhitzten Schimpftiraden oder die mit unterschiedlicher nationaler Färbung energisch und mit nachdrücklicher, lauter Vehemenz vorgetragenen Beteuerungen des historisch verwurzelten und angeblich belegten dänischen bzw. deutschen Alleinanspruchs auf das Danewerk und somit den Landesteil, die immer wieder im Dialog angesprochen wurden. Aber es bewegte sich dennoch etwas. Die Zeit und didaktische Geduld weichten die unversöhnlichen Positionen auf.

Interessanterweise hatten viele der älteren BesucherInnen den Bedarf, sich ihrer eigenen Nationalität zu versichern, wobei das Museum Projektionsfläche und Bezugspunkt für Gespräche wurde. Deutsche und DänInnen wollten sich gleichermaßen ihrer Identität vergewissern. Insbesondere ein älterer Herr kam die ersten Jahre regelmäßig ins Museum und beteuerte jedes Mal sein Dänischsein. Irgendwann bemerkte ich, dass er stets in Weiß und Rot gekleidet war und langes weißes Haar hatte, sein Blutdruck schien viel zu hoch zu sein, da sein Gesicht immer hochrot war, er fuhr einen roten schwedischen SAAB (es gab ja keine dänischen Automarken, so musste eine schwedische herhalten). Er war sozusagen die Inkarnation des Dänischseins. Irgendwann lud er mich zu einem Besuch zu sich ein, dort gab es Erdbeerkuchen, natürlich rot und weiß. Da fiel mir erst auf, wie sehr er das Dänische verinnerlicht hatte. Er trug seine Gesinnung in sich und vor sich her, musste sich dennoch immer wieder Anerkennung seines Ur-Dänischseins holen. An dem Tag lernte ich viel über Identifikation. Viele Jahre später erfuhr ich, dass er zu den vielen Tausenden SüdschleswigerInnen gehörte, die erst nach 1945 den Weg zur dänischen Minderheit fanden. Er war wie beinahe alle in seiner Generation selbst in der Hitler-Jugend gewesen, wurde wie die meisten nationalsozialistisch sozialisiert, verdrängte im Erwachsenenalter jedoch nicht nur die Sozialisation, sondern insgesamt das Deutsche in sich; er wurde gar betont antideutsch. Unter den jüngeren BesucherInnen waren die Reaktionen offener, interessierter, zugleich komplexer. Sie profitierten dabei auch von der Amnesie des Geschichtsunterrichts zum Grenzland, da Berührungsangst gegenüber diesen kontroversiellen Themen vorherrschte. Ich beobachtete interessiert diese Phänomene der 1990er-Jahre, die zugleich auf der Metaebene im Nachmauerfall-Europa eine optimistische europäische Annäherung und Entspannung brachten (Garton Ash 2023).

1995 wurde die Initiative zur Gründung einer deutsch-dänischen Euroregion unternommen (Klatt 2006; Kühl 2006). Auf deutscher Seite wurde die Initiative einmütig positiv empfangen, auf dänischer Seite entstand ein interner Konflikt zwischen antideutschen und kooperationsbereiten DänInnen. Es gab lautstarken, teilweise hysterischen Widerstand, Warnungen vor den Motiven der Deutschen, die Angst vor dem Verlust dänischer Kultur und Eigenständigkeit und weiteren vermeintlich negativen Folgen. Es war ein Rückfall zum Gegeneinander. Einige ExtremistInnen drohten mit Attentaten auf Einrichtungen der deutschen Minderheit. Bis zu 5.000 Menschen bildeten eine Kette entlang der Grenze, um gegen die Institutionalisierung der Kooperation zu protestieren. Einer der dänischen Wortführer rief mich 1996 abends zuhause an und beschuldige mich, Vaterlandsverräter zu sein, weil ich die Kooperation befürwortete. Ich sollte für seine Sache tätig werden. Es waren schwierige Zeiten für gemeinsames Europalernen, die Trennlinien verliefen jedoch weniger zwischen Deutschen und DänInnen, sondern zwischen europafreundlichen und europakritischen DänInnen. Spiegel TV drehte damals eine Reportage, besuchte dabei auch mein Museum. Auf YouTube können heute noch Ausschnitte gefunden werden. Die Bilder erinnern erschreckend an Nord-Kosovo jener Tage.

Die antideutsche und antieuropäische Stimmung war befremdend. Vom Miteinander konnte nur in Teilen der Bevölkerung gesprochen werden. Die Region Sønderjylland-Schleswig wurde dennoch 1997 gegründet und konnte 2022 ihr 25. Jubiläum begehen. Wegen der Vorbehalte in Dänemark durfte sie nicht Euroregion heißen, so musste Region ausreichen. Gleichwohl konnte sie schnell vielfältige Aktivitäten des Miteinanders auch im Bildungs- und Kulturbereich vorantreiben. Es wurden deutsch-dänische LehrerInnenkonferenzen organisiert, Begegnungs- und Austauschprogramme, wobei insbesondere die Interreg-Mittel entscheidend waren. So war es um das Jahr 2000 auch der Fall mit einer deutsch-dänischen Europaklasse in Tondern und Niebüll, in der deutsche und dänische SchülerInnen gemeinsam ein doppeltes Abitur absolvieren konnten. Letztendlich wurde die Kooperation jedoch beendet, weil auf dänischer Seite kein Interesse mehr bestand – die SchülerInnen am Gymnasium in Tondern, die die dänische Seite vertreten sollten, kamen überwiegend aus der dänischen Minderheit, zum Teil aus der Nähe von Niebüll (Yndigegn/Pedersen/Schack 2002). Ein weiterer Faktor war, dass grenzüberschreitende Bildungsprojekte in der Regel kurz nach Auslauf der Interreg-Förderung eingestellt wurden. Trotz der guten Absichten und Vorsätze fehlte es an Nachhaltigkeit.

3 Sieben Jahre am Dänischen Institut für Grenzregionsforschung

1999 wurde ich Direktor des Dänischen Instituts für Grenzregionsforschung in Apenrade in Dänemark und beschäftigte mich aus wissenschaftlicher Sicht mit den Herausforderungen der Grenzregion. Für mich war die Kooperation mit deutschen KollegInnen über die Grenze hinweg wichtig. Sie führte zu etlichen deutsch-däni-

schen Projekten, HistorikerInnentreffen und jeweils zwei Sammelbänden in einer deutschen und dänischen Ausgabe zur Zeitgeschichte der Minderheiten und Minderheitenpolitik sowie zu einer gemeinsamen zweisprachigen Quellenedition. Später folgte das virtuelle Museum VIMU als Kooperationsprojekt. Hier wurde das gemeinsame Lernen in den Mittelpunkt gerückt. Schnell stellten wir fest, dass es gar keine ernsthaften Interpretationsgegensätze zwischen dänischen und deutschen HistorikerInnen gab. Die Friktionen waren eher zwischen den schleswig-holsteinischen HistorikerInnen vorhanden, wir DänInnen waren MediatorInnen. Allerdings gab es auch Dissonanzen. Als im März 2001 ein deutsch-dänisches HistorikerInnenseminar stattfand, stand der Beitritt Dänemarks zum Schengenraum kurz bevor. Einige dänische KollegInnen trauerten damals der bisherigen, vertrauten, sichtbaren Grenze mit Kontrollen nach. Dies verstanden die deutschen KollegInnen gar nicht. Auch in anderen Teilen der dänischen Gesellschaft war Schengen weiterhin ein Streitpunkt. Als ich im März 2001 einen Vortrag zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit an der Kaserne in Hadersleben hielt, rief mir anschließend beim Gang aus der Kaserne ein Hauptmann zu: „Weißt du, was der Unterschied zwischen Deutschen und Dänen ist? Sie haben gute Nachbarn, wir nicht!“ Miteinander Lernen war weiterhin eine Herausforderung.

Als Direktor war ich in den Jahren 1999–2006 einer von drei offiziellen dänischen Beobachtern des deutsch-dänischen Regionalrates der Region Sønderjylland-Schleswig. Unsere Aufgabe bestand darin, gemeinsam mit drei offiziellen deutschen Beobachtern zu observieren, wie der paritätisch besetzte, aus 42 Personen bestehende Regionalrat mit dem paritätisch besetzten Vorstand und zwei Vorsitzenden in seinen halbjährlichen, im Wechsel südlich und nördlich der Grenze stattfindenden Sitzungen agierte. Es war unspektakulär. In den Vorwegen der Sitzungen gab es jeweils auf deutscher und dänischer Seite Vorbesprechungen, wobei die zwei Vertreter der deutschen Minderheit in Dänemark in der dänischen, die beiden Vertreter der dänischen Minderheit in der deutschen Delegation teilnahmen. In den Vorbesprechungen wurde das jeweilige „Drehbuch“ abgesprochen, sodass die nachfolgenden Sitzungen meistens choreografiert verliefen. Die Berührungsängste waren zunächst groß, die Kommunikation war schwierig, da die Sitzungen simultan übersetzt wurden. Da der Regionalrat in den ersten Jahren unter intensiver Beobachtung der dänischen Gegner der Kooperation stand, konnte die Organisation erst Mitte der 2000er-Jahre reformiert werden, indem der Rat verkleinert wurde und Ausschüsse intensiver arbeiteten.

Seit 2012 arbeiten deutsche und dänische WissenschaftlerInnen in der alljährlichen Sommeruniversität zusammen, an der etliche Institutionen und Universitäten beiderseits und zum Teil weit entfernt von der Grenze kooperieren – einschließlich der Forschungseinrichtungen der drei Minderheiten. Hinzu kamen Projekte wie 2022 das deutsch-dänische Erinnerungs- und Zukunftsparlament im Rahmen des Projekts Perspektivregion, in dem Studierende aus Süddänemark und Schleswig-

Holstein die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsperspektiven gemeinsam erkundeten.

Es ergaben sich somit vielfältige Formen der Zusammenarbeit, immer ermöglicht durch finanzielle Förderungen seitens der Interreg-Programme. Bereits Anfang der 1990er-Jahre entstanden gemeinsame grenzüberschreitende Studiengänge, die heute an der Europa-Universität Flensburg und der Universität Süddänemark verankert sind. 2004–2006 hatte ich die Freude, für die Universität Süddänemark, zu der mein Institut seit 2004 gehörte, zwei neue Studiengänge gemeinsam mit den Kollegen in Flensburg zu konzipieren. Interreg sicherte die Anschubfinanzierung. So entstand 2006 ein Bachelor- und Masterstudiengang in European Studies (Rieckmann 2009). Leider wurde nach 10 Jahren dänischerseits die durchaus erfolgreiche Kooperation in den beiden Studiengängen beendet. Die dänische Seite hat zunehmend ihr Interesse am Universitätsbildungsmehrwert der Grenzregion verloren. Dafür sind die Kontakte in den Grund- und Sekundarschulen ausgebaut worden – hier wird kontinuierlich gemeinsam gelernt. In Schulen in Nordschleswig wird Deutsch zum Teil ab der 1. Klasse angeboten. In Schleswig-Holstein gibt es derzeit 10 Modellgrundschulen mit Dänischunterricht. Insgesamt lernen an 65 öffentlichen Schulen 4.400 SchülerInnen Dänisch, davon 1.000 an acht beruflichen Schulen (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2023).

4 15 Jahre an der A. P. Møller Skolen in Schleswig

Als European Studies 2006 die ersten Studierenden empfing, wechselte ich erneut den Arbeitsplatz. Ich ließ mich vom Schulverein der dänischen Minderheit überzeugen, die Stelle als Gründungsdirektor der neuen, von der dänischen A. P. Møller-Stiftung gespendeten dänischen Sekundarschule mit Oberstufe in Schleswig zu übernehmen. Vorher war ich nie im Schulwesen tätig. Es war eine interessante, reizvolle Aufgabe, eine Minderheitenschule von Grund auf zu denken und zu realisieren (Kühl 2009, 287–301; A. P. Møller Skolen 2009, 92–95; Kühl 2015, 113–127). Hier begann in einem Supergebäude, das mehr als 60 Millionen Euro kostete und direkt an der Schlei liegt, ein pädagogisches Experiment der besonderen Art: die Errichtung einer ganz neuen Schule ohne Traditionen oder Vorgeschichte für die Angehörigen der dänischen Minderheit. Dies erfolgte anhand einer Road Map, die zugleich die Wertegrundlage und das Schulprofil bildete. Der Anspruch war, eine exemplarische dänische Minderheitenschule aufzubauen, die inmitten einer historisch konfliktträchtigen Grenzregion die Verankerung der SchülerInnen in der dänischen Minderheit bei gleichzeitiger Offenheit für bi- und interkulturelle, grenzüberschreitende, europäische und globale Perspektiven ermöglichte. Verankerung und Ausblick wurde das Motto, umgesetzt wurde es anhand zahlreicher Projekte, die grenz-, sprachen- und kulturüberschreitend konzipiert waren.

Die Schule entfaltete eine enorme Anziehungskraft, die dänische Minderheitentitas und Grundschulen im Einzugsbereich erhielten einen massiven Zulauf. Es

war der A. P. Møller-Effekt. Innerhalb weniger Jahre entwickelte sie sich zur größten dänischen Schule – und dank riesiger Medienneugierde auch zur bekanntesten. Bundesweit bekannt wurde die Schule aufgrund eines „Tatorts“, der im Winter 2012 an der Schule gedreht wurde und ein minderheitenaffines Thema behandelte: In „Borowski und der brennende Mann“ wurde der Schulleiter während eines Lucia-Aufzugs zu Weihnachten auf der Außentreppe der Schule abgefuckelt. Meine jüngeren SchülerInnen waren dabei sehr um meine Unversehrtheit besorgt. Die Erstausstrahlung im Mai 2013 wurde von 9,3 Millionen ZuschauerInnen gesehen; bereits am Folgetag erreichten Anfragen aus ganz Deutschland und der Schweiz die Schule. Die Folge wurde später mehrfach erneut ausgestrahlt. Und es gab immer wieder neue E-Mails und Führungen. Und auch mehr SchülerInnen. Das Interesse war enorm. Bereits anlässlich der Öffnung der Schule 2008 fand ein dänisches Kulturfestival statt, womit das Gebäude allen Interessierten offenstand. Zudem boten wir Führungen und Erzählungen an, die von sehr vielen angenommen wurden. Innerhalb der ersten viereinhalb Jahre hatte die Schule ca. 70.000 BesucherInnen in Gruppen und zu Veranstaltungen (Henningsen 2013, 329). 2015 waren es bereits 120.000. Die Schule wurde zum größten dänischen Kulturmagneten außerhalb Dänemark. Hier begegneten sich Deutsche und DänInnen.

Die Kooperation mit öffentlichen Schulen umfasste u.a. gemeinsame Projekte, Sportveranstaltungen und politische Debatten vor Wahlen. Hier lernten SchülerInnen gemeinsam. Als das ehrwürdige Schleswiger Gymnasium Lornsensschule 2009 sein 100. Jubiläum mit zwei großen Abendveranstaltungen feierte, fanden diese in der A. P. Møller Skolen statt. Eine ältere Schleswigerin sagte mir damals: „Ich hätte nie zu träumen gewagt, dass das Jubiläum unserer deutschen Schule in einer dänischen Schule stattfinden würde.“ Die Stadt sprach stolz von unserer neuen dänischen Schule. Hier fanden Begegnungen und Austausch ein Gebäude. Die Schule wurde zum Veranstaltungszentrum für Konzerte, auch im Rahmen des „Schleswig-Holstein Musik Festivals“, Lesungen, Podiumsdiskussionen, Konferenzen, Antiterrorübungen, Tage der Geschichte und Archäologie, Sportveranstaltungen und vieles mehr. Auch die traditionellen dänischen Jahrestreffen finden in und vor der Schule statt. Trotz der vielen positiven Effekte erzeugte das Geschenk auch Neid und Missgunst, wurde sogar als ein Motiv für einseitige Kürzungen der CDU/FDP-Landesregierung unter Ministerpräsident Peter Harry Carstensen 2010 genannt. In den Vorwergen der Errichtung und auch während der Eröffnung der Schule durch die dänische Königin am 1. September 2008, als er zugegen war, hatte er sich kritisch-skeptisch geäußert. 2010 folgte – kurz nach der Feier zum 90. Geburtstag des Dänischen Schulvereins – der Entschluss, die Schülerkostensätze für alle dänischen Ersatzschulen von 100 auf 85 % zu kürzen. Dies führte zur bisher schwerwiegendsten Krise im deutsch-dänischen Minderheitenmodell, die letztendlich erst mit Neuwahlen 2012 und einem Regierungswechsel mit einer Küstenkoalition von SPD, Grünen und der Minderheitenpartei SSW gelöst werden konnte (Kühl 2012). Führende CDU-Politiker ließen sich in der Hitze der langwierigen Auseinandersetzung

zu Aussagen hinreißen, die nur als minderheitenfeindlich, gar antidänisch zu verstehen waren (Kühl 2012, 27, 43). Die dänische Minderheit protestierte, sammelte u.a. mehr als 51.000 Protestunterschriften ein, pochte auf Gleichstellung auch bei Sparmaßnahmen und wurde dabei von führenden Politikern aus Dänemark einmütig unterstützt, die von einer offenen Diskriminierung der Minderheit sprachen (Kühl 2012, 31). Dabei hatte das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit sich so positiv entwickelt, dass Deutsche sich offen mit der Forderung nach Gleichstellung und Nichtdiskriminierung solidarisierten und an Protestmärschen 2010 mit u.a. 3.000 TeilnehmerInnen in Schleswig und 2012 mit 12.000 bis 15.000 in Flensburg teilnahmen (Klatt/Kühl 2015, 55–61). Das traditionell sehr deutsche Flensburger Tageblatt bescheinigte in einem Leitartikel am 13.11.2010 der CDU-geführten Landesregierung ein „Deutsches Trauerspiel im Grenzland“.

Nach dem Regierungswechsel 2012 und dem Wiedererlangen der finanziellen Gleichstellung und deren Verankerung in der Landesverfassung 2014 hat sich das positive Zusammenleben weiterentwickelt, obgleich die Erinnerung an die Ereignisse geblieben ist (Klatt/Kühl 2023). Die überraschende Krise zeigte, dass der Modellfall vom politischen Goodwill auf allen Seiten abhängig ist. Er ist kein Naturgesetz, sondern Ergebnis kontinuierlicher, umsichtiger Pflege. Die dänischen Schulen entfalten nach der überwundenen Krise eine große, womöglich noch größere Anziehungskraft als zuvor auf deutsche Familien. Im Januar 2017 stammten 67 % der OberstufenschülerInnen an der A. P. Møller Skolen aus Familien ohne traditionelle Bindung zur dänischen Minderheit, in denen kein Elternteil selbst auf eine dänische Schule ging (Kühl 2018, 108–110). Deutsche Familien wählen tagtäglich eine dänische Schule für ihre Kinder, wohl wissend, dass sie dänisch sozialisiert und in den meisten Fällen nach Beendigung der Schule nach Dänemark gehen werden. So werden deutsche Kinder zu Jugendlichen der Minderheit. Auch in der deutschen Minderheit in Dänemark entfalten sich seit 1995 analoge Entwicklungen. Die SchülerInnenzahl ist um 50 % gewachsen – zunächst, weil die bilingualen deutschen Schulen bei bildungsbewussten dänischen Familien populär sind; seit 2020 zunehmend, weil deutsche Familien aus Deutschland nach Dänemark ziehen, zum Teil wegen ihrer skeptischen Haltung zu Corona, zum Teil wegen einer Begeisterung für Dänemark. Alleine von 2021 auf 2022 wuchs so die SchülerInnenzahl um weitere 15 %, verzeichneten die deutschen Minderheitenschulen Platzprobleme und Wartelisten und verhängten teilweise Aufnahmestopps (Kühl 2023, 158–183). In den Minderheiten kristallisiert sich das positive Zusammenleben. Gemeinsames Europalernen findet dort tagtäglich statt. Das deutsch-dänische Grenzland hat sich insgesamt positiv weiterentwickelt – von einem Gegeneinander zu einem Miteinander mit Angeboten und Aktionen füreinander auch und gerade im Lernbereich, in der Jugend-, Bildungs- und Kulturarbeit.

5 Abschließende Überlegungen

Nach meiner Pensionierung 2021 gebe ich noch Seminare an der Europa-Universität Flensburg in der LehrerInnenbildung in der Germanistik und Geschichte. Dabei verblüfft mich immer wieder, wie wenig die Studierenden über das Nachbarland und die Nachbarkultur wissen. Sogar die Existenz der dänischen Minderheit, die immerhin 20 bis 25 % Flensburgs ausmacht, ist in der Regel unbekannt. Die Studierenden bedauern, in der Schule kaum oder nichts darüber gelernt zu haben, sind erstaunt über die vielfältigen Verbindungen in Geschichte und Gegenwart. Dänemark, die Minderheiten, das besondere Zusammenleben zwischen Deutschen und DänInnen (und der Minderheit der Friesen in Nordfriesland und auf Helgoland) sind oftmals Terra incognita. In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II für die Fächer Geschichte, Wirtschaft/Politik und Geografie in Schleswig-Holstein wird die dänische Minderheit nicht explizit erwähnt. In Dänemark verhält es sich ähnlich, wobei der Fokus auf die angelsächsische Welt liegt, obgleich Deutschland der wichtigste Partner ist.

Ein zentrales Problem ist die fehlende gemeinsame Sprache. In Dänemark fehlt das Interesse an Deutsch, in Deutschland spricht kaum jemand ausreichend Dänisch; so wird Englisch verwendet, wobei DänInnen weitaus gewandter darin sind als Deutsche. Die fehlende gemeinsame Sprache erklärt sich teils konkret durch mangelnde Sprachkenntnisse; aber insbesondere durch unterschiedliche Lebenswelten, auf die die Sprache sich bezieht. Auch wenn beide Seiten Deutsch oder Dänisch sprechen, verstehen sie sich nicht unbedingt, weil die kulturellen Konnotationen, die Referenzen, das Unausgesprochene, die Mentalitäten unterschiedlich sind. So kommt es zu Kommunikationsproblemen, Missverständnissen, Irritationen – aber durchaus auch zu komischen Erfahrungen.

Dennoch ist die deutsch-dänische Grenzregion ein Beispiel von europäischer Signifikanz, das oft als Modellfall bezeichnet wird, aber richtig verortet und eingeordnet werden muss (Kühl/Bohn 2005). Letztendlich sind es maximal jeweils 5–10 % der regionalen Bevölkerungen nördlich und südlich der Grenze, die durch die Minderheiten bikulturelle Bildungswege und Begegnungen einschlagen. Das Mit- und Füreinander, und auch eine Hybridisierung, findet insbesondere innerhalb der Minderheiten statt. Dort wird Europalernen tagtäglich gelebt. Für mehr als 90 % der Bevölkerung nördlich und südlich der Grenze ist es nicht der Fall. Sie sind monokulturell und wissen kaum etwas von der Nachbarkultur. Da ist somit noch viel Potenzial. Dänemark ist für die meisten Deutschen ein beliebtes Urlaubsland; Deutschland ist ein beliebtes Einkaufsparadies, Berlin ein Magnet für DänInnen. Aber sie sprechen dort Englisch, kaum Deutsch. Da helfen Deutschland-Strategien der dänischen Regierungen, da hilft der im August 2022 von beiden AußenministerInnen unterzeichnete deutsch-dänische Aktionsplan zur Entwicklung der Zusammenarbeit bisher wenig. Aber der gute Wille der EntscheidungsträgerInnen ist gegeben.

Europalernen will gelernt sein. Beim Europalernen sollte versucht werden, möglichst große Teile der Grenzregionsgesellschaften miteinzubeziehen. Bis dahin ist es auch in der deutsch-dänischen Grenzregion ein weiter Weg. Aber es lohnt sich, ihn zu gehen. Ich tue es seit mehr als 30 Jahren und lerne jeden Tag dazu.

Literatur

- A. P. Møller Skolen (2009): A. P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal & Arkitektfirmaet C. F. Møller. København/Aarhus.
- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities: Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Bethge, Lars Erik (2022): *Das Danewerk im 19. und 20. Jahrhundert*. Dannewerk: Danevirke Museum.
- Garton Ash, Timothy (2023): *Homelands. A Personal History of Europe*. London: Bodley Head.
- Henningsen, Lars N. (Hrsg.) (2011): *Zwischen Grenzkonflikt und Grenzfrieden*. Flensburg: Studiefdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig.
- Henningsen, Lars N. (Hrsg.) (2013): *Sydslesvigs danske historie*. Flensburg: Studiefdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig.
- Klatt, Martin (2005): Die Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzland in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit seit 1945. In: Kühl, Jørgen; Bohn, Robert (Hrsg.) (2005): *Ein europäisches Modell? Nationale Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzland 1945–2005*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, S. 306–323.
- Klatt, Martin (2006): *Fra modspil til medspil? Grænseoverskridende samarbejde i Sønderjylland/Schleswig 1945–2005*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning – Syddansk Universitet.
- Klatt, Martin; Kühl, Jørgen (2015): *SSW. Die politische Geschichte der dänischen Minderheit 1945–2015*. Flensburg: Studiefdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig.
- Klatt, Martin; Kühl, Jørgen (2023): *SSW 1998–2023. Det danske mindretals politiske historie i Slesvig-Holsten*. Flensburg: Forskningsafdelingen ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig.
- Kühl, Jørgen (1991): *Danevirkegården – Dansk museumsformidling i Tyskland, Danevirkegårdens arbejdsrapport*, 1.
- Kühl, Jørgen (1992): *Danskhederne i Sydslesvig*. In: *Dansk Kirketidende*, 22, 1992, S. 328–332.
- Kühl, Jørgen (Hrsg.) (2002): *En europæisk model? Nationale mindretal i det dansk-tyske grænseland 1945–2000*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Kühl, Jørgen (2003): *Den dansk-tyske mindretalsmodel og Europa*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Kühl, Jørgen (2006): *Vom nationalen Konflikt zur friedlichen Koexistenz und Kooperation. Nationale Minderheiten und grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der deutsch-dänischen Grenzregion*. Notat, 84. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning – Syddansk Universitet.

- Kühl, Jørgen (2009): Die dänische Variante: A. P. Møller Skolen. In: Fröhlich, Werner; Laumann, Maja (Hrsg.): Bildungshauptstadt Flensburg. Eine Region bildet sich... München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 287–301.
- Kühl, Jørgen (2012): Minderheitenmodell in Gefahr. Eine Analyse der schleswig-holsteinischen Politik gegenüber der dänischen Minderheit im Bereich der Förderung der Schulen 2010–2012. Flensburg: Dansk Skoleforening for Sydslesvig.
- Kühl, Jørgen (2015): Die A. P. Møller Skolen in Schleswig. In: Beiträge zur Schleswiger Stadtgeschichte. Band 60, 2015, S. 113–127.
- Kühl, Jørgen (2018): „Ihr seid nicht vergessen worden.“ Königliche Neujahrsgrüße 2001–2017 und Vorstellungen von der dänischen Minderheit in Südschleswig. In: Kühl, Jørgen (Hrsg.) (2018): *Klaar kiming*. Festschrift für Thomas Steensen. Bredstedt/Bräist: Nordfriisk Instituut, S. 100–116.
- Kühl, Jørgen (2023): „Träume ich oder bin ich wach?“. Die deutsche Minderheit in Nord-schleswig/Dänemark seit 1995. In: Hallmann, Harro (Hrsg.): *Grenzland 2022*. Informationen und Hinweise zu aktuellen Fragen des Grenzlandes aus der Sicht der deutschen Volksgruppe. Aabenraa/Apenrade: Bund Deutscher Nordschleswiger, S. 158–183.
- Kühl, Jørgen; Bohn, Robert (Hrsg.) (2005): Ein europäisches Modell? Nationale Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzland 1945–2005. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.
- Kühl, Jørgen; Hardt, Nis (1999): *Danevirke*. Nordens største fortidsminde, Poul Kristensens Forlag, Herning.
- Martinez, Oscar J. (1994): *Border People: Life and Society in the U.S.-Mexico Borderlands*. Tucson: University of Arizona Press.
- Rieckmann, Jana (2009): Grenzübergreifender Masterstudiengang: European Studies. In: Fröhlich, Werner; Laumann, Maja (Hrsg.): *Bildungshauptstadt Flensburg. Eine Region bildet sich...* München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 119–130.
- Rostgaard Nissen, Mogens (2016): *Slesvigland*. In: *Sønderjyske Årbøger 2016*. Historisk Samfund for Sønderjylland. Aabenraa, S. 181–207.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2023): Drucksache 20/730 20. Wahlperiode: Bericht der Landesregierung – Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur. Bericht zur Förderung der Nachbarsprache Dänisch, Kiel 2023-02-15.
- Yndigegn, Carsten; Pedersen, Karen Margrethe; Schack, Michael (2002): *Unges holdninger til nabolandet – en forundersøgelse*. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.

Internetquellen

- IQSH Schleswig-Holstein, <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen.html> [Zugriff: 23.08.2023].
- Internationale Sommeruniversität, <https://sommeruni.org/> [Zugriff: 22.07.2023].
- Das virtuelle Museum VIMU, http://vimu.info/general_01.jsp [Zugriff: 22.07.2023].
- Gemeinsamer Aktionsplan für die zukünftige deutsch-dänische Zusammenarbeit, <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/deutsch-daenischer-aktionsplan/2548528> [Zugriff: 23.08.2023].
- Das Erste, <https://www.daserste.de/unterhaltung/krimi/tatort/sendung/borowski-und-der-brennende-mann-100.html> [Zugriff: 22.07.2023].

Perspektivregion, <https://www.perspektivregion.eu/erinnerungsparlament> [Zugriff: 22.07.2023].

Regeringen, <https://www.regeringen.dk/> [Zugriff: 23.08.2023].

Vor 20 Jahren: Widerstand gegen die Euroregion Schleswig, <https://www.youtube.com/watch?v=bgRKgWircJk> [Zugriff: 22.07.2023].

Region Sønderjylland/Schleswig, <https://www.region.dk/region/de/> [Zugriff: 22.07.2023].

Die Großregion als Reallabor europäischer Integration – Entwicklungsperspektiven, Herausforderungen und Chancen einer Grenzregion

Florian Weber

Einleitung: Viele kleine Schritte

Mit dem Auto zum Tanken nach Luxemburg, schnell mal mit dem Rad über die Kleinblittersdorfer Freundschaftsbrücke zum Einkaufen in den französischen Supermarkt oder umgekehrt von Frankreich bzw. Luxemburg aus in die deutschen Discounter und Drogeriemärkte wie in Großrosseln oder Perl – verschiedene Praktiken, die für viele normal gewordenen Alltag in der deutsch-französisch-luxemburgischen Grenzregion zwischen dem Saarland, dem *département* Moselle und dem Großherzogtum bedeuten. Gleichzeitig liegt auf der Hand, dass es sich hierbei keineswegs um einen Umstand handelt, der einfach so als selbstverständlich erachtet werden sollte. Dafür spricht zunächst die außergewöhnliche Geschichte der deutsch-französischen Aussöhnung nach dem Zweiten Weltkrieg, die den Weg für wachsenden Austausch, gegenseitiges Vertrauen und schließlich ein Europa offener Grenzen ebnete (Filipová 2015; Defrance/Pfeil 2014, 2016). Viele kleine Schritte haben dazu beigetragen – mit großem Engagement unterschiedlichster Beteiligter –, dass wir es heute bei der sogenannten „Großregion“ mit einer Grenzregion im „Herzen Europas“ zu tun haben, die in verschiedenen Bereichen eng zusammengewachsen ist (dazu unter anderem Lorig et al. 2016a; Wille 2015a). Ein Zitat eines französischen Bürgermeisters aus der Moselle vom Frühjahr 2020 zeigt sehr plastisch, wie dieses Gefüge langsam Stabilität erlangte: « On fait la politique des petits pas et on apporte chaque fois une pierre à l'édifice. Et à la fin, on a construit un mur, pas celui de Berlin, mais un mur qui témoigne de l'imbrication et de l'implication de tout le monde. C'est ce qui fait la solidité du mur. »¹

1 Deutsche Übersetzung: „Wir machen eine Politik der kleinen Schritte und jedes Mal bringen wir einen Stein zum Gebäude. Und am Ende haben wir eine Mauer gebaut, nicht die Berliner Mauer, sondern eine Mauer, die von der Verflechtung und Beteiligung aller zeugt. Das ist es, was die Standfestigkeit der Mauer ausmacht.“ Die Passage stammt aus einem Interview, das meine ehemalige Mitarbeiterin Nora Crossey 2020 geführt hat.

Denken wir nun allerdings an die Covid-19-Pandemie zurück, lässt sich erkennen, dass diese gewachsene „Mauer“ der Kooperation – um in der Metapher zu bleiben – auch Risse erhalten kann und wieder neu bzw. weitergeführt stabilisiert werden muss: Temporäre verstärkte Grenzkontrollen haben die Vorstellung eines Europas offener Grenzen erschüttert, dabei aber auch Anstöße für Neues generiert (Albers et al. 2021; Recktenwald et al. 2022; Weber 2022). Die Europäische Kommission hat im Zuge der ersten Lehren aus der Pandemie Grenzregionen neuerlich als „Living labs of European integration“ bezeichnet (European Commission 2021). Genau hier kann Europa erfahren und letztlich mit seinen Errungenschaften greifbar gemacht werden. Europabildung kann damit in Grenzregionen ansetzen und davon profitieren, sich Geschichte als Hintergrund, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven anzueignen.

Mit meinem Beitrag möchte ich in diesem Lichte einen kursorischen Blick auf die „Großregion“ richten – und dies mit einer kurzen Zusammenschau ihrer Institutionalisierung, einem Fokus auf die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie und darauf aufbauend Zukunftsperspektiven für die Großregion als Reallabor der Europäischen Union.

Zur Institutionalisierung einer grenzüberschreitenden Region ohne greifbaren Namen

Entscheidend für die heutige so bezeichnete Großregion ist ihre industriegeschichtliche Vergangenheit: Den Nukleus stellten wirtschaftliche Abhängigkeiten im Grenzgebiet dar, denn Kohle- und Eisenerzvorkommen waren unterschiedlich verteilt, sodass sich ein Montandreieck zwischen Lothringen, Wallonien, Luxemburg und dem Saarland entwickelte (Helfer 2015; Ried 1972). Nach dem Deutsch-Französischen Krieg 1870/1871 etablierte Verflechtungen wurden mit dem Ersten Weltkrieg zwar wieder aufgebrochen, doch im Zuge der Montankrise der 1960er-Jahre wiederbelebt (Wille 2011a, 11). Es ist gerade diese Krise, die eine grenzüberschreitende Abstimmung beförderte, denn die ähnlich gelagerten Herausforderungen erschienen am besten gemeinsam auf den jeweiligen nationalen Ebenen adressierbar. Es muss daher nicht verwundern, dass nach einer Behandlung der Problematik innerhalb der deutsch-französischen Regierungskommission 1970 im Folgejahr eine gemischte deutsch-französisch-luxemburgische Regierungskommission etabliert wurde, welche die Bildung einer Regionalkommission beschloss, um die spezifischen Belange der entsprechenden Grenzregion zu betrachten (Weber 2020, 184). Im Hinblick auf den räumlichen Zuschnitt gilt an dieser Stelle anzuführen, dass über den „Kern“ SaarLorLux hinaus auch Trier und die Westpfalz hinzutraten – Herausforderungen für die Namensgebung gingen und gehen bis heute einher. Beide Kommissionen erfuhren 1980 durch einen ‚Notenaustausch‘ zwischen den

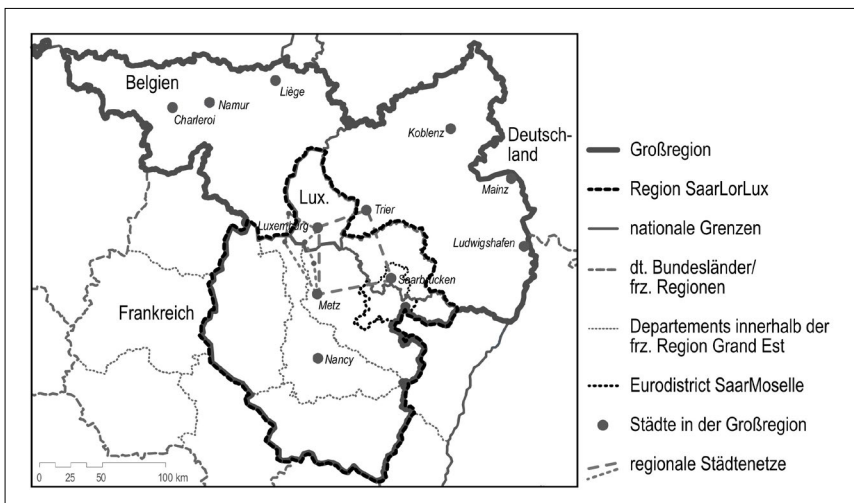
deutschen, französischen und luxemburgischen Regierungen eine Formalisierung (Bundesgesetzblatt 1980).

In der Folgezeit nahm die Institutionalisierung der grenzüberschreitenden Kooperation deutlich zu, unter anderem mit der Gründung eines Interregionalen Parlamentarierrates 1986, dem Interregionalen Rat der Handwerkskammern 1989, dem ersten „Gipfel der Großregion“ 1995 unter Einbeziehung der höchsten politischen Ebene der Partnerregionen, dem Wirtschafts- und Sozialausschuss der Großregion 1997 und der Einrichtung eines gemeinsamen Büros Luxemburg-Rheinland-Pfalz-Saarland im Haus der Großregion 1999 in Luxemburg (EVTZ Gipfelsekretariat der Großregion 2023). In den angeführten Benennungen manifestiert sich die nunmehr etablierte Bezeichnung für die grenzüberschreitende Region: „Großregion“. Neben den deutschen Bundesländern Saarland und Rheinland-Pfalz gehören heute das französische Lothringen innerhalb der *région* Grand Est, das Großherzogtum Luxemburg und in Belgien die Wallonie, die Fédération Wallonie-Bruxelles und die deutschsprachige Gemeinschaft dazu (vgl. Abb. 1). Die Etablierung des „Gipfel“-Formats trug einem gewissen Fehlen einer politischen Verankerung und einer begrenzten Sichtbarkeit der vormals aktiven Regionalkommission Rechnung (Moll/Niedermeyer 2008). In den 2000er-Jahren wurde die angestoßene politisch-administrative Verflechtung vertieft: 2003 stand hierfür die Ausarbeitung eines Zukunftsbildes für das Jahr 2020, 2005 folgte eine Neufassung des ‚Notenaustauschs‘ von 1980, im Jahr 2010 wurde der Europäische Verbund für Territoriale Zusammenarbeit (EVTZ) Interreg „Programm Großregion“ etabliert und vier Jahre später folgte die Einrichtung des „Gipfelsekretariats der Großregion“ ebenfalls als EVTZ, was von einer starken institutionellen Verankerung zeugt (Weber 2022, 9; Wille 2011b, 5). Der Verbund soll die Zusammenarbeit von Institutionen und Akteuren begleiten und als Anlaufstelle für die Bevölkerung sowie Schnittstelle in Richtung europäischer Institutionen fungieren (Wille 2015b). Was damit allerdings fortbestand bzw. weiter verankert wurde, ist eine starke *top down*-Institutionalisierung mit einer Exekutivdominanz (Lorig et al. 2016b).

Die Großregion bildet heute auf 65.401 km² eine Megaregion mit etwa 11,7 Millionen Bewohner:innen und rund 267.000 Grenzgänger:innen, womit sie den größten grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt der Europäischen Union darstellt (Weber/Dörrenbächer 2022). Um vom einen zum anderen Ende zu gelangen, braucht es mehrere Stunden und gefühlt ist man schnell in einer völlig anderen Welt – mitunter weit weg von regionalen Gemeinsamkeiten. Zur ergänzenden Herausforderung wurde und wird bis heute vor diesem Hintergrund auch, dass „Großregion“ eine sehr unklare und abstrakte Bezeichnung darstellt. „SaarLorLux“ als Name für das Montandriek fiel deutlich greifbarer aus (Schulz 1997, 35), womit aber heute nur der „Kernbereich“ abgedeckt wäre (dazu auch Abb. 1). Dieser ist es gleichzeitig, der vielfach von Befragten angeführt wird, wenn sie das räumliche Ausmaß der grenzüberschreitenden Region benennen sollen (Scholz 2015, 2016).

Zur großregionalen Kooperation kommen heute im kleinräumigeren Maßstab weitere Bestrebungen hinzu, die Zusammenarbeit über nationalstaatliche Grenzen hinweg zu vertiefen. 2014 stellte das Saarland seine sogenannte „Frankreichstrategie“ vor, mit der ein „leistungsfähiger mehrsprachiger Raum deutsch-französischer Prägung“ entstehen soll (Landesregierung des Saarlandes 2014, 4) und mit der die enge Abstimmung mit den grenzregionalen Nachbarn in den Fokus rückt (Crossey/Weber 2022). Die damals noch bestehende *région* Lothringen griff den Vorstoß auf und entwickelte eine *Stratégie Allemagne* (Deutschlandstrategie) (Conseil régional de Lorraine 2015), die allerdings nicht mehr zum Tragen kam, da die Region 2016 im Zuge der Gebietsreform in der neueren und größeren *région* Grand Est aufging. Letztere hat noch keine entsprechende Strategie formuliert (Stand Frühjahr 2024), setzt aber auch auf den grenzüberschreitenden Austausch. Neben etablierten Städtenetzen ist es darüber hinaus im deutsch-französischen Grenzgebiet der Eurodistrikt SaarMoselle (Abb. 1), der zu einem institutionalisierten Instrument der Kooperation geworden ist. Auf einem seit den 1990er-Jahren etablierten Austausch fußend, wurde er 2010 zu einem Europäischen Verbund für territoriale Zusammenarbeit, der fünf Gemeindeverbände des *département* Moselle und den Regionalverband Saarbrücken umfasst (Ulrich 2020 [online first 2019]; Weber 2020).

Abb. 1: Räumliche Zuschnitte der Institutionalisierung in der Großregion (Quelle: Kartographie Florian Weber auf Grundlage von Hartz und Caesar 2018, 43)



Auf politisch-administrativer Ebene haben sich über die Jahrzehnte hinweg verschiedene Formen der grenzüberschreitenden Institutionalisierung etabliert, die mit mehr oder weniger Schlagkraft ausgestattet für die Belange der hiesigen Bevölkerung eintreten. Letztere ist sich allerdings nicht immer ganz so bewusst, welche Strukturen mit welchen räumlichen Zuschnitten bestehen, und kennt damit nicht durchgehend die Institutionen, die alle einen Beitrag zum grenzüberwindenden „Europa im Kleinen“ leisten. Für Europabildung in der Grenzregion leitet sich quasi automatisch ab, dass die historischen Entwicklungen und rezente Relevanz grenz-regionaler Verflechtungen stärker im Unterricht verankert werden sollten – und dies mit ganz plastischen Beispielen. Ausgesprochen deutlich wird dies beispielsweise darüber, wenn illustriert wird, was passiert, wenn *taken for granted* genommene Gewohnheiten wegbrechen – wie in der Covid-19-Pandemie.

Die Covid-19-Pandemie als Zäsur und gleichzeitig hoffentlich fortwirkender Impuls

Rückschau auf das Pandemiegeschehen in der Großregion mit seinen Schattenseiten

Als im Jahr 1985 auf der Mosel das Schengener Übereinkommen unterzeichnet wurde (EUR-Lex 1985), ahnten vermutlich die wenigsten, welche Erfolgsgeschichte daraus entstehen würde. Seit 1995 gehören offene Grenzen im Schengen-Raum zum Alltag (EUR-Lex 1995) – mit einer wachsenden Zahl an Mitgliedsländern. Mit dem Ende permanenter Grenzkontrollen rücken nationalstaatliche Grenzen im Hinblick auf das Passieren in den Hintergrund und erleichtern so arbeiten, sich versorgen, Familie und Freunde treffen etc. jenseits des eigenen Landes. Dass zeitweise durchaus auch Kontrollen, bspw. im Zuge der sogenannten Flüchtlingskrise oder terroristischer Anschläge, auf der Tagesordnung sein können, wird dabei häufig eher ausgeblendet, wobei auch diese bereits filternd wirken (Evrard et al. 2020 [online first 2018]; Guild 2021). Zur deutlichen Zäsur wurde die Covid-19-Pandemie mit ihrer Ausbreitung im Frühjahr 2020. In einer unerwarteten, komplexen und undurchsichtigen Lage mit extrem raschen, nahezu täglichen Neuerungen entschieden sich ab Mitte März immer mehr Länder geradezu reflexartig wie in einem „Dominoeffekt“ dazu (Dittel 2023, 130), das Virus auch über ein Handeln über ihre nationalstaatlichen Grenzen einhegen zu wollen – Gesundheitsschutz fällt in der Europäischen Union bis heute weitgehend in nationale Zuständigkeit. Medeiros et al. (2021) sprechen in diesem Zuge von einem „Covidfencing“, das sich vollzog und dabei gleichzeitig keineswegs einheitlich ablief, da ergriffene Maßnahmen unterschiedlich weitreichend ausfielen. In der Großregion befanden sich tendenziell Deutschland und Luxemburg an unterschiedlichen Enden von Verfahrensweisen: Während die Bundesrepublik zunächst hastig ab dem 16. März 2020 verstärkte Grenzkontrollen zu Österreich, der Schweiz, Frankreich, Luxemburg und Dänemark einführte und

drei Tage später die Schließung einer Vielzahl an Grenzübergangsstellen beschloss (illustrierend Abb. 2), blieb das Großherzogtum bei der Haltung, besser auf eine gemeinsame europäische Antwort in Verbindung mit dem Schutz der EU-Außengrenzen zu setzen und eigene nationalstaatliche Grenzen offen zu halten (Weber/Wille 2020). Mit der großen Abhängigkeit von Grenzgänger:innen – rund 200.000 pendeln nach Luxemburg, ein großer Teil der Arbeitnehmer:innen im Gesundheitssektor stammt aus den Nachbarländern (Dittel 2023, 134; Sommarribas/Nienaber 2021, 335) – ist letztere Grundhaltung nachvollziehbar, aber zeugt ganz generell von der fest verankerten Pro-Europa-DNA des Großherzogtums in Verbindung mit dem regionalen Wissen, was es bedeutet, Grenzen eines recht kleinen Landes zu reglementieren. In Berlin schien dies weniger klar gewesen zu sein, wobei auch manch regionale und lokale Politiker:innen der Grenzsicherung etwas abgewinnen konnten – allerdings nur sehr kurzfristig. Denn innerhalb kürzester Zeit wurde wie im Scheinwerferlicht sichtbar, wie vielfältig heute grenzüberschreitende Verflechtungen ausfallen: neben Einkaufen für den kurz- und mittelfristigen Bedarf oder der Versorgung eines Pflegepferds im Nachbarland sei hier auf gravierende Eingriffe in Etabliertes mit weiten Umwegen und unterbrochenen Nahverkehrsverbindungen auf dem Weg zur Arbeit sowie zu pflegenden Angehörigen im Nachbarland verwiesen (siehe dazu die verschiedenen Beiträge in Weber et al. 2021a). Die Kanalisierung der Verkehrsströme über große Übergangsstellen wie die Saarbrücker Goldene Bremm erschien zwar als ein probater pragmatischer Ansatz bei einer unzureichenden Zahl an nicht hinreichend vorbereiteten Bundespolizist:innen zur Grenzsicherung, der grenzüberschreitende Lebensalltag wurde jedoch verkannt. Die zeitweisen Rebordering-Prozesse führten zu politischen Verstimmungen, gerade zwischen Deutschland und Frankreich bzw. Luxemburg, und stießen auf großes Unverständnis, wovon eine Aussage einer französischen Kommunalvertretung der Moselle zeugt: « Tellement on est européen dans l'esprit qu'on n'imaginait pas qu'un jour la frontière puisse être fermée. »² Es dauerte bis zum 16. Mai 2020, bis die verstärkten Kontrollen nach Luxemburg, und bis zum 15. Juni, bis die in Richtung Frankreich beendet wurden.

2 „Wir sind im Geiste so europäisch, dass wir uns nicht vorstellen konnten, dass die Grenze eines Tages geschlossen werden könnte.“

Abb. 2: Der verbarrikadierte Grenzübergang zwischen Merzig-Silwingen (Saarland) und Waldwisse (département Moselle) im Frühjahr 2020 (Aufnahme: Brigitte Weber)



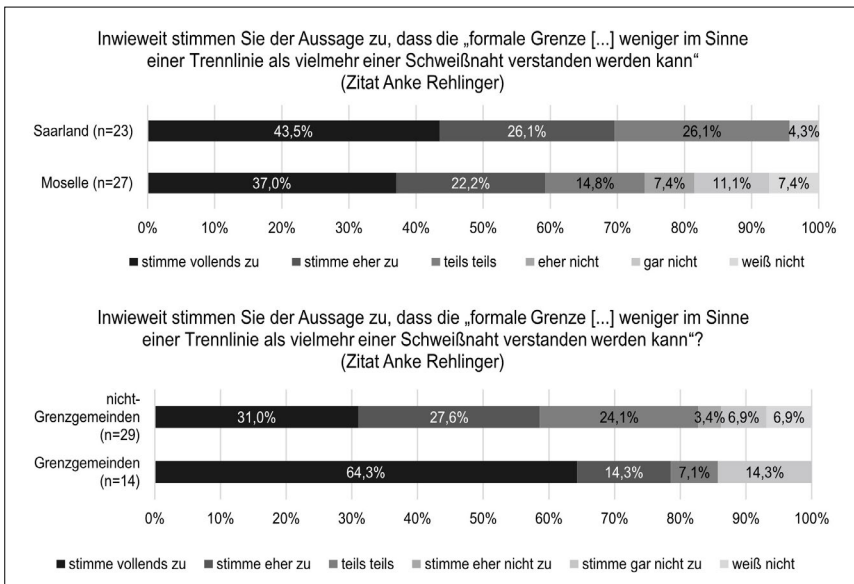
Positive Aspekte und Effekte sowie fortbestehende Barrieren der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit

Bei allen Herausforderungen und der negativen grenzüberschreitenden und europäischen Symbolik können wir in der Rückschau der „Grenzkrise“ auch positive Seiten abgewinnen. Sehr schnell häuften sich die Stimmen derjenigen, die ein rasches Ende der Grenzkontrollen einforderten, zudem ihre Solidarität mit den Nachbarn erklärten und handelten. Hierzu zählt unter anderem die Lieferung von Masken, der Einsatz medizinischen Personals und die Übernahme von Patient:innen aus dem stark vom Coronavirus getroffenen Grand Est. Hinzu kommen viele kleinere und größere Gesten, die auf die grenzüberschreitenden Bande verweisen: Auf der Freundschaftsbrücke zwischen dem deutschen Kleinblittersdorf und dem französischen Grosbliederstroff wurde ein Spruchband mit der Botschaft « La Sarre ou la Lorraine. Aidez-vous les uns les autres et restez fort[s] ! »³ aufgehängt, die Jungen Europäischen Föderalisten räumten Sperren beiseite und hingen ebenfalls Spruchbänder auf bzw. sprühten Botschaften wie „Don’t Touch My Schengen“ auf den Boden, der saarländische Bürger Hartmut Fey erhielt weitreichende Beachtung mit seiner Aktion, sich über die geschlossene Grenze hinweg ein Baguette mit der Angel herüberzufischen und so auf die alltäglichen engen Verwobenheiten in der Region hinzuweisen (weiterführend bspw. Brodowski et al. 2023; Weber et al. 2021a; Wille/Kanesu 2020). Auf der politisch-administrativen Ebene kamen die Formulierung

3 „Ob Saarland oder Lothringen: Helft Euch gegenseitig und bleibt stark!“

von Appellen, die Ausgestaltung und Zeichnung von Beistandspakten und Resolutionen sowie die Einrichtung gemeinsamer Krisenstäbe und *task forces* hinzu, die von starken Bindungen zeugten und illustrierten, dass auf regionaler und lokaler Ebene kaum ohne den Blick auf die Nachbarn agiert werden kann und will (vgl. dazu bspw. Baden-Württemberg et al. 2020; CPI/iPR 2020; Eurodistrict SaarMoselle 2020; Theis 2021). Hierzu passen die Antworten von Bürgermeister:innen im Saarland und der Moselle, die Nora Crossey und ich im Herbst 2020 mit einer quantitativen Onlineumfrage befragt haben: Ein Großteil ist der Auffassung, dass die „formale Grenze [...] weniger im Sinne einer Trennlinie als vielmehr einer Schweißnaht“ zu verstehen ist. Deutsche und französische Antworten zusammengekommen und nach Grenzlage versus nicht direkter Grenzlage differenziert, zeigen noch deutlicher die entsprechende Zustimmung (Abb. 3).

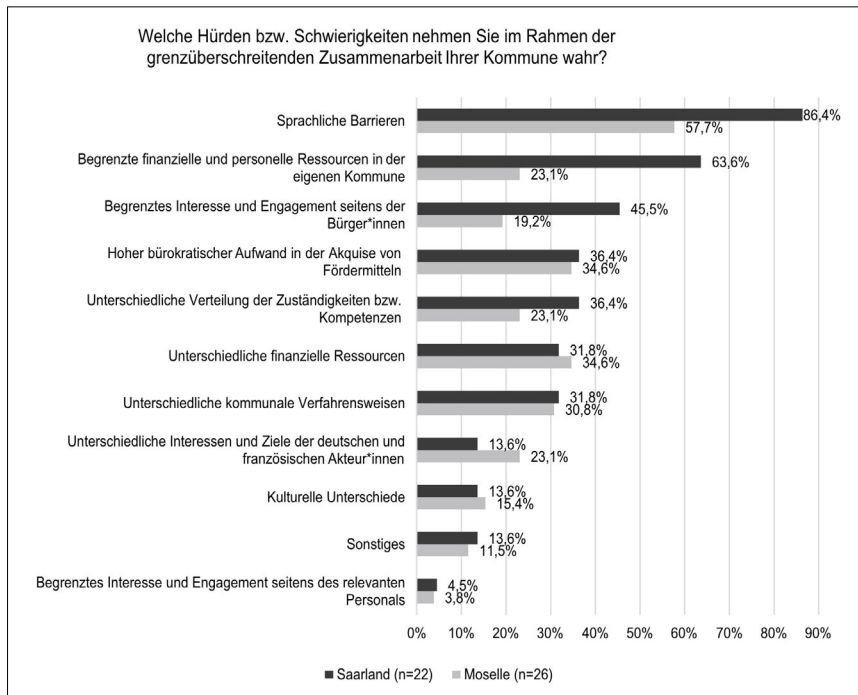
Abb. 3: Deutung der Grenze als „Trennlinie“ oder „Schweißnaht“ (Quelle: Erhebung und Darstellung Nora Crossey und Florian Weber 2020)



Als im weiteren Krisenverlauf im März 2021 die Moselle zum Virusvariantengebiet erklärt wurde, bauten Akteure unter dem Dach des Eurodistrict SaarMoselle grenzüberschreitend gemeinsam an der Goldenen Bremm ein deutsch-französisches Testzentrum auf, um so Testmöglichkeiten für die Pflicht, einen negativen Test bei sich zu führen, zu schaffen (Dittel 2023, 139; Weber et al. 2021b, 15).

Nicht außen vor gelassen dürfen gleichzeitig in der ersten Krisenphase geäußerte Ressentiments gegenüber Franzosen – nicht allgemein Grenzgänger:innen –, denen vorgeworfen wurde, das Virus über die Grenze nach Deutschland zu bringen (Mission Opérationnelle Transfrontalière und Europäische Union 2021, 97f.). Die Gefahr von Nationalismus und eines weiteren Rebordering waren durchaus damit sichtbar und virulent (Nossem 2020, 11). Zudem bestehen grundlegende Herausforderungen fort, die hemmend auf die grenzüberschreitende Zusammenarbeit wirken. In der von Nora Crossey und mir durchgeführten deutsch-französischen Befragung wurde auch dies sehr sichtbar (Abb. 4). Es sind hier gerade sprachliche Hürden, begrenzte Ressourcen auf kommunaler Ebene, ein als ausbaufähig eingeschätztes bürgerschaftliches Engagement, der bürokratische Aufwand bei der Fördermittelakquise und divergierende Kompetenzen/Zuständigkeiten, die als besonders hemmend betrachtet werden.

Abb. 4: Wahrgenommene Hürden in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit der Kommunen (Quelle: Erhebung und Darstellung Nora Crossey und Florian Weber 2020)



Sich auf bis dato Erreichtem auszuruhen, erscheint daher als der falsche Ansatz. Auch sollte der Fehler vermieden werden, zu denken, die Pandemie sei vorbei und eine vergleichbare Krise wird schon nicht wiederkommen. Schlussfolgerungen aus der Covid-19-Pandemie zu ziehen, ist daher von zentraler Relevanz. Mit der abklingenden Coronakrise und gleichzeitig der Energiekrise, der Klimakrise und dem Ukrainekrieg bestehen in einer Zeit der Polykrise (Knodt et al. 2020) neuerliche virulente Konflikte, die die Gefahr mit sich bringen, dass Grenzregionen aus dem Fokus politischer Entscheidungsträger:innen rücken. In einem gemeinsamen Forschungsvorhaben mit Julia Dittel steht daher die potenzielle Resilienz der Großregion mit einem Fokus auf ihrem „Kern“ SaarLorLux im Mittelpunkt der Betrachtung – Zwischenfazit zum Mai 2024: Abstimmungsprozesse im Mehrebenen-geflecht divergierender Kompetenzen brauchen einen langen Atem, Institutionen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit müssten in ihrer Rolle und in ihren Zuständigkeiten noch stärker gemacht werden, persönliche Kontakte sind enger geworden und können gleichzeitig bei wechselnden Zuständigkeiten auch wieder leiden, der Zeitpunkt des Lernens darf für künftige Krisenhaftigkeiten nicht verpasst werden!

Gelingt grenzüberschreitende Zusammenarbeit, kann auch ein Beitrag zur europäischen Entwicklung geleistet werden, wie auf französischer Kommunalebene geäußert wird: « on a un rôle à jouer dans l'exemple qu'on donne pour la coopération européenne. Si des régions comme nous montrent que l'Europe, ça marche [...], je pense qu'on devient un exemple pour le reste de l'Europe, et pour les tentations parfois populistes qu'il peut y avoir. [...] ». [J]e pense qu'il faut être fidèle un peu à l'héritage de Robert Schuman, je crois que nous, on a la responsabilité ici de faire plus de la coopération franco-allemande que les autres encore. »⁴ Für die Europa-bildung in Grenzregionen kann abstrahiert gefolgert werden, dass Institutionen der grenzüberschreitenden Kooperation, ihren Aufgaben und ihren Erfolgen frühzeitig vereinfachend und spielerisch Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, um für den Einsatz für Europa vom Lokalen und Regionalen ausgehend zu sensibilisieren. Es ist nicht selbstverständlich, dass wir einfach so Grenzen unbehelligt passieren können, grenzüberschreitende Kitas und Schulen oder Patient:innen-Notfallversorgung bestehen und europäische Arbeitsmärkte durchlässiger werden – dies ist möglich durch den Einsatz von passionierten und engagierten Brückenbauer:innen.

4 „Wir haben die Aufgabe, ein Beispiel für die europäische Zusammenarbeit zu geben. Wenn Regionen wie wir zeigen, dass Europa funktioniert [...], werden wir meiner Meinung nach zu einem Beispiel für das übrige Europa und für die bisweilen populistischen Versuchungen, die es geben mag. [...]. [I]ch glaube, dass wir dem Erbe von Robert Schuman treu sein müssen, wir hier eine Verantwortung haben, mehr für die deutsch-französische Zusammenarbeit zu tun als andere.“

Fazit und Ausblick

Zum Abschluss möchte ich ein kurzes Fazit und einen kleinen Ausblick zur Großregion als Reallabor europäischer Integration wagen. Wie ich skizzenhaft adressiert habe, ist es nach den deutsch-französischen Verwerfungen und der Kulmination in mehreren kriegesischen Auseinandersetzungen eine geradezu erstaunliche Entwicklung, die zur Aussöhnung und gar zu einem Motor für europäische Integrationsprozesse führte – und dies regional verbunden mit Abstimmungsprozessen vor dem Hintergrund der Montankrise. Die heutige Großregion steht beispielhaft für vielfältige Institutionalisierungsprozesse (Weber/Dörrenbächer 2022 mit Bezug auf Paasi 1986; Paasi/Metzger 2017 [online first 2016]) und gleichzeitig neben vielen Errungenschaften auch für fortbestehende Herausforderungen im grenzüberschreitenden Miteinander. Zu einem vielfach normal gewordenen Umstand sind die offenen Grenzen seit 1995 im Schengen-Raum geworden – Jüngere kennen keinen anderen Zustand mehr! Umso härter wirkten damit die Grenzrestriktionen ab Frühjahr 2020 mit ihren Filterwirkungen (vgl. allgemein dazu auch Mau 2021). Und umso deutlicher wurden gleichzeitig die vielfältig bestehenden engen Verflechtungen bei Grenzgänger:innen, im Einzelhandel und Alltag. Die Großregion ist dafür ein markantes Beispiel in Europa.

Auch wenn sich grenzüberschreitende Zusammenarbeit gerade auf politisch-administrativer Ebene in den letzten Jahrzehnten zunehmend institutionalisiert hat, bestehen gewisse Herausforderungen fort, die in Teilen nicht in regionaler Zuständigkeit liegen – und damit Beharrlichkeit im Multi-level-Governance-Zusammenspiel bedürfen. Verstärkte Grenzkontrollen sind hierbei nur ein Beispiel neben unter anderem vereinfachenden Regelungen für Grenzgänger:innen, der Ermöglichung einer leichteren grenzüberschreitenden Gesundheitsversorgung oder Infrastrukturkooperationen. „[A]ngepasste Rechts- und Verwaltungsvorschriften einschließlich Ausnahmeregelungen“ für Grenzregionen, wie im Aachener Vertrag formuliert (Bundesrepublik Deutschland/Französische Republik 2019, Art. 13 (2)), wurden bislang nicht auf den Weg gebracht und umgesetzt. Potenzielle Instrumente sind damit „in der Schublade“ – sich zu „trauen“, diese auszuprobieren, erscheint geboten, wenn grenzüberschreitende Zusammenarbeit weiter mit Leben gefüllt werden soll. Dann können Grenzregionen zu echten Reallaboren europäischer Integration werden! Und davon kann dann auch eine transnationale Europabildung berichten – von Erfolgen in einem Europa der offenen Grenzen und des Austauschs.

Literatur

- Albers, Tetyana et al. (2021): Nationale Reflexe im Angesicht einer europäischen Krise. Die Kontrollen an der deutsch-französischen Binnengrenze während der ersten Welle der COVID-19-Epidemie. In: Weber, Florian et al. (Hrsg.): Grenzerfahrungen | Expériences transfrontalières. COVID-19 und die deutsch-französischen Beziehungen | Les relations franco-allemandes à l'heure de la COVID-19. Wiesbaden: Springer VS, S. 367–378.
- Baden-Württemberg et al. (2020): Beistandspakt für eine verstärkte grenzüberschreitende Kooperation und Koordination / Pacte d'assistance mutuelle pour une coopération et coordination transfrontalières renforcées. Mainz, Saarbrücken, Straßburg, Stuttgart. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/stk/2020-11-27-beistandspakt.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff: 27.07.2023].
- Brodowski, Dominik et al. (Hrsg.) (2023): Pandemisches Virus – nationales Handeln. Covid-19 und die europäische Idee. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesgesetzblatt (1980): Bekanntmachung der Vereinbarung zwischen den Regierungen der Bundesrepublik Deutschland, der Französischen Republik und des Großherzogtums Luxemburg über die Zusammenarbeit in den Grenzgebieten. Vom 5. November 1980. Hrsg. v. Bundesminister der Justiz. Bonn (Bundesgesetzblatt Teil II, 47). http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&jumpTo=bgbl280047.pdf [Zugriff: 27.07.2023].
- Bundesrepublik Deutschland; Französische Republik (2019): Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration (kurz: Vertrag von Aachen). Aachen. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1570126/c720a7f2e1a-0128050baaa6a16b760f7/2019-01-19-vertrag-von-aachen-data.pdf?download=1> [Zugriff: 27.07.2023].
- Conseil régional de Lorraine (2015): « Stratégie Allemagne de la Lorraine » Rapport final. Synthèse et propositions juin 2015. https://metz.fr/pages/conseil_municipal/seances/cm151029/doc/5_d1445930773387.pdf [Zugriff: 27.07.2023].
- CPI/iPR (2020): Resolution des Interregionalen Parlamentarierrates (IPR): Die Großregion als europäisches Labor in der Corona-Pandemie: Gemeinsam aus der Krise kommen und die richtigen Lehren für die Zukunft ziehen / Résolution du Conseil parlementaire inter-régional (CPI): La Grande Région : laboratoire européen pendant la pandémie du coronavirus : Sortir ensemble de la crise et en tirer les bonnes leçons pour l'avenir. Saarbrücken. https://www.parlement-wallonie.be/wp-content/uploads/2020/06/200605_IPR_Corona-Resolution_DE.FR_.pdf [Zugriff: 27.07.2023].
- Crossey, Nora; Weber, Florian (2022): Die Frankreichstrategie des Saarlandes als multisektoraler Impuls für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit. In: Mangels, Kirsten; Briegel, Daniela (Hrsg.): Strategien und Konzepte grenzüberschreitender Raumentwicklung und Raumplanung. Kaiserslautern: UniGR-Center for Border Studies (UniGR-CBS Thematic Issue, 7), S. 23–41.
- Defrance, Corine; Pfeil, Ulrich (2014): Der Elysée-Vertrag und die deutsch-französischen Beziehungen. Vom Ereignis zum Erinnerungsort. In: Gilzmer, Mechthild et al. (Hrsg.): 50 Jahre Elysée-Vertrag (1963–2013) / Les 50 ans du traité de l'Elysée (1963–2013). Traditionen, Herausforderungen, Perspektiven / Traditions, défis, perspectives. Bielefeld: transcript Verlag (Frankreich-Forum, 13), S. 81–106.

- Defrance, Corine; Pfeil, Ulrich (2016): Der Elysée-Vertrag und die deutsch-französischen Beziehungen: eine Einleitung. In: Defrance, Corine; Pfeil, Ulrich (Hrsg.): Der Elysée-Vertrag und die deutsch-französischen Beziehungen 1945 – 1963 – 2003. München: R. Oldenbourg Verlag (Pariser Historische Studien, 71), S. 9–47.
- Dittel, Julia (2023): Covid-19 als Zäsur und Chance für grenzüberschreitende Regionen am Beispiel der Großregion. In: Brodowski, Dominik et al. (Hrsg.): Pandemisches Virus – nationales Handeln. Covid-19 und die europäische Idee. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–148.
- EUR-Lex (1985): Schengen-Besitzstand – Übereinkommen zwischen den Regierungen der Staaten der Benelux-Wirtschaftsunion, der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik betreffend den schrittweisen Abbau der Kontrollen an den gemeinsamen Grenzen. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:42000A0922%2801%29:de:HTML> [Zugriff: 27.07.2023].
- EUR-Lex (1995): Schengen-Besitzstand – Übereinkommen zur Durchführung des Übereinkommens von Schengen vom 14. Juni 1985 zwischen den Regierungen der Staaten der Benelux-Wirtschaftsunion, der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik betreffend den schrittweisen Abbau der Kontrollen an den gemeinsamen Grenzen. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:42000A0922%2802%29:de:HTML> [Zugriff: 27.07.2023].
- Eurodistrict SaarMoselle (2020): Appel des maires allemands et français des communes frontalières de l'Eurodistrict SaarMoselle // Appell der deutschen und französischen Bürgermeister/innen von Grenzgemeinden im Eurodistrict SaarMoselle. 20. April 2020. https://www.youtube.com/watch?v=m0lxSeZI608&ab_channel=StadtSaarbruecken [Zugriff: 27.07.2023].
- European Commission (2021): Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. EU Border Regions: Living labs of European integration. COM(2021) 393 final. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0393&from=DE> [Zugriff: 27.07.2023].
- Evrard, Estelle et al. (2020 [online first 2018]): The Temporary Reintroduction of Border Controls Inside the Schengen Area: Towards a Spatial Perspective. In: Journal of Borderlands Studies, Bd. 35 (Heft 3), S. 369–383. DOI: 10.1080/08865655.2017.1415164.
- EVTZ Gipfelsekretariat der Großregion (2023): Eckdaten. Esch-sur-Alzette. <http://www.grossregion.net/Die-Grossregion-kompakt/Eckdaten> [Zugriff: 27.07.2023].
- Filipová, Lucie (2015): Erfüllte Hoffnung. Städtepartnerschaften als Instrument der deutsch-französischen Aussöhnung, 1950–2000. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, 237).
- Guild, Elspeth (2021): Schengen Borders and Multiple National States of Emergency: From Refugees to Terrorism to COVID-19. In: European Journal of Migration and Law, Bd. 23 (Heft 4), S. 385–404. DOI: 10.1163/15718166-12340111.
- Hartz, Andrea; Caesar, Beate (2018): Die Großregion und die Oberrheinregion im Kurzporträt. In: Pallagst, Karina et al. (Hrsg.): Border Futures – Zukunft Grenze – Avenir Frontière. Zukunftsfähigkeit grenzüberschreitender Zusammenarbeit. Hannover: Verlag der ARL (Arbeitsberichte der ARL, 20), S. 41–55.
- Helfer, Malte (2015): Die Industrialisierung der Großregion SaarLorLux. In: Wille, Christian (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Das Bei-

- spiel der Großregion SaarLorLux: Wirtschaft – Politik – Alltag – Kultur. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis), S. 3–20.
- Knodt, Michèle et al. (2020): Die EU in der Polykrise: Folgen für das Mehrebenen-Regieren. In: Grimmel, Andreas (Hrsg.): Die neue Europäische Union. Zwischen Integration und Desintegration. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 119–152.
- Landesregierung des Saarlandes (2014): Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland. Saarbrücken. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mfe/Gro%C3%9Fregion_und_Europa/Eckpunkte_Frankreichstrategie_D.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff: 27.07.2023].
- Lorig, Wolfgang H. et al. (Hrsg.) (2016a): Die Großregion SaarLorLux. Anspruch, Wirklichkeiten, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Lorig, Wolfgang H. et al. (2016b): Die Großregion zwischen Bürgerorientierung und Effizienzoptimierung. Grenzüberschreitende Regionalpolitik im Wandel. In: Lorig, Wolfgang H. et al. (Hrsg.): Die Großregion SaarLorLux. Anspruch, Wirklichkeiten, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–46.
- Mau, Steffen (2021): Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert. München: C. H. Beck (Edition Mercator).
- Medeiros, Eduardo et al. (2021): Covidfencing effects on cross-border deterritorialism: the case of Europe. In: European Planning Studies, Bd. 29 (Heft 5), S. 962–982. DOI: 10.1080/09654313.2020.1818185.
- Mission Opérationnelle Transfrontalière; Europäische Union (2021): The effects of COVID-19 induced border closures on cross-border regions. An empirical report covering the period March to June 2020. Luxemburg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/46250564-669a-11eb-aeb5-01aa75ed71a1/language-en> [Zugriff: 27.07.2023].
- Moll, Peter; Niedermeyer, Martin (2008): Das „Zukunftsbild 2020“: Leitlinien und Perspektiven der grenzüberschreitenden Kooperation in der Großregion SaarLorLux. In: Lorig, Wolfgang H.; Hirsch, Mario (Hrsg.): Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 344–363.
- Nossem, Eva (2020): The pandemic of nationalism and the nationalism of pandemics (UniGR-CBS Working Paper, 8). <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1405/file/UniGR-CBS-Working+Paper+Vol.+8.pdf> [Zugriff: 27.07.2023].
- Paasi, Anssi (1986): The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. In: Fennia – International Journal of Geography, Bd. 164 (Heft 1), S. 105–146. DOI: 10.11143/9052.
- Paasi, Anssi; Metzger, Jonathan (2017 [online first 2016]): Foregrounding the region. In: Regional Studies, Bd. 51 (Heft 1), S. 19–30. DOI: 10.1080/00343404.2016.1239818.
- Reckenwald, Katharina et al. (2022): Grenzregionen in Zeiten der Covid-19-Pandemie – eine Analyse der Berichterstattung der Saarbrücker Zeitung im Frühjahr 2020 (UniGR-CBS Working Paper, 12). https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1788/file/UniGR-CBS_Working_Paper_Vol12.pdf [Zugriff: 27.07.2023].
- Ried, Hans (1972): Vom Montandreieck zur Saar-Lor-Lux-Industrieregion. Frankfurt (Main): Diesterweg.
- Scholz, Gundula (2015): Die Großregion SaarLorLux zwischen Vision und Wirklichkeit: grenzüberschreitende Alltagspraktiken und Raumbilder von Jugendlichen. In: Wille, Christian (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen.

- nen. Das Beispiel der Großregion SaarLorLux: Wirtschaft – Politik – Alltag – Kultur. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis), S. 157–178.
- Scholz, Gundula (2016): Das Bild vom Nachbarn – wie die Bewohner die Großregion SaarLorLux wahrnehmen. In: Lorig, Wolfgang H. et al. (Hrsg.): Die Großregion SaarLorLux. Anspruch, Wirklichkeiten, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–113.
- Schulz, Christian (1997): Saar-Lor-Lux. Die Bedeutung der lokalen grenzüberschreitenden Kooperation für den europäischen Integrationsprozeß. In: Europa Regional, Bd. 5 (Heft 2), S. 35–43.
- Sommarribas, Adolfo; Nienaber, Birte (2021): Border controls versus European solidarity. In: Mein, Georg; Pause, Johannes (Hrsg.): Self and Society in the Corona Crisis. Perspectives from the Humanities and Social Sciences. Esch-sur-Alzette: Melusina Press (The Ends of Humanities, 2), S. 329–339.
- Theis, Roland (2021): Viel mehr als »plus jamais!«. Welche Lehren wir aus der Krise ziehen – die Chance auf einen neuen Aufbruch für die deutsch-französische Grenzregion! In: Weber, Florian et al. (Hrsg.): Grenzerfahrungen | Expériences transfrontalières. COVID-19 und die deutsch-französischen Beziehungen | Les relations franco-allemandes à l'heure de la COVID-19. Wiesbaden: Springer VS, S. 427–447.
- Ulrich, Peter (2020 [online first 2019]): Territorial cooperation, supraregionalist institution-building and national boundaries: the European Grouping of Territorial Cooperation (EGTC) at the eastern and western German borders. In: European Planning Studies, Bd. 28 (Heft 1), S. 57–80. DOI: 10.1080/09654313.2019.1623974.
- Weber, Florian (2020): Grenzüberschreitende Governance in der Großregion SaarLorLux. In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung (Heft 4), S. 183–186. https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/08_publicationen/verbandszeitschrift/FWS/2020/4_2020/FWS_4_20_Weber.pdf [Zugriff: 27.07.2023].
- Weber, Florian (2022): Cross-border cooperation in the border region of Germany, France, and Luxembourg in times of Covid-19. In: European Societies (Heft online first), S. 1–28. DOI: 10.1080/14616696.2022.2076894.
- Weber, Florian et al. (Hrsg.) (2021a): Grenzerfahrungen | Expériences transfrontalières. COVID-19 und die deutsch-französischen Beziehungen | Les relations franco-allemandes à l'heure de la COVID-19. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Florian et al. (2021b): Neue Herausforderungen, alte Grenzen? Wie die COVID-19-Pandemie das deutsch-französische Verhältnis aufwirbelt. In: Weber, Florian et al. (Hrsg.): Grenzerfahrungen | Expériences transfrontalières. COVID-19 und die deutsch-französischen Beziehungen | Les relations franco-allemandes à l'heure de la COVID-19. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–18.
- Weber, Florian; Dörrenbächer, H. Peter (2022): Die grenzüberschreitende Region. In: Ermann, Ulrich et al. (Hrsg.): Die Region – eine Begriffserkundung. Bielefeld: transcript Verlag (Sozial- und Kulturgeographie, 52), S. 181–190.
- Weber, Florian; Wille, Christian (2020): Grenzgeographien der COVID-19-Pandemie. In: Weber, Florian et al. (Hrsg.): Geographien der Grenzen. Räume – Ordnungen – Verflechtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–223.
- Wille, Christian (2011a): Entwicklungen und Strukturen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Großregion. Développements et structures de la coopération transfrontalière dans la Grande Région. Luxemburg. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/1013/1/Artikel_GZA_GR_d-f.pdf [Zugriff: 27.07.2023].

- Wille, Christian (2011b): Entwicklungen und Strukturen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Großregion SaarLorLux. Esch-sur-Alzette (GR-Atlas – Atlas der Großregion SaarLorLux, 29). https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/27736/1/GR-ATLAS_29.pdf [Zugriff: 27.07.2023].
- Wille, Christian (Hrsg.) (2015a): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Das Beispiel der Großregion SaarLorLux: Wirtschaft – Politik – Alltag – Kultur. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis).
- Wille, Christian (2015b): Zur Einleitung: Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. In: Wille, Christian (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Das Beispiel der Großregion SaarLorLux: Wirtschaft – Politik – Alltag – Kultur. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur und soziale Praxis), S. ix–xvi.
- Wille, Christian; Kanesu, Rebekka (Hrsg.) (2020): Bordering in Pandemic Times: Insights into the COVID-19 Lockdown. Luxemburg, Trier: UniGR-Center for Border Studies (UniGR-CBS Thematic Issue, 4). https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1428/file/UniGR-CBS_Borders+in+Perspective_thematic+issue_Vol.+4.pdf [Zugriff: 27.07.2023].

La coopération transfrontalière dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la formation professionnelle : quelques éléments de réflexion

Rachid Belkacem, Franz Clément

Introduction

En matière d'éducation et de formation, d'importants enjeux se dessinent pour les composantes territoriales de la Grande Région dans un contexte socioéconomique, institutionnel et technologique en mutation. A des degrés divers, aucun pays européen n'est épargné. Ces évolutions sont particulièrement visibles dans la Grande Région SaarLorLux : tensions croissantes sur le marché du travail, pénurie de main-d'œuvre, vieillissement actif de la population, métiers en tension, digitalisation des économies, ... La Grande Région et ses composantes s'y préparent tant bien que mal. Ce grand territoire constitue aujourd'hui un des plus importants espaces de coopération en Europe et certainement au-delà dans le Monde. Elle se compose de six entités territoriales issues de quatre pays différents fondateurs de la Communauté économiques européenne qui deviendra l'Union Européenne en 1993 : les *Länder* de Sarre et de Rhénanie-Palatinat (Allemagne), la Wallonie, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Communauté germanophone de Belgique (Belgique), l'intégralité du Grand-Duché du Luxembourg (Luxembourg) et la Lorraine (aujourd'hui intégrée dans la région Grand Est). Au cœur de l'Europe occidentale, ce grand espace géographique fait office d'un laboratoire de la construction européenne en matière d'éducation et de formation. *“Si la coopération transfrontalière est le moteur de l'intégration européenne, alors la Grande Région en est le laboratoire”* peut-on lire sur le site de la Grande Région¹. Dans ces domaines, des projets concrets ont été réalisés notamment en matière de mobilité, de formation et d'apprentissage. Mais le chemin reste encore long. Il faudra sans doute aller encore plus loin. Dans cet article, nous voulons montrer dans un premier temps que la coopération transfrontalière dans le domaine de l'éducation et de la formation est nécessaire voire incontournable pour faire face aux nombreux défis qui nous attendent. Dans un second temps, nous

1 Stratégie — Grande Région

montrons que nous ne partons pas de rien. Des projets transfrontaliers concrets dans les domaines de la formation et de l'éducation ont été réalisés mais il reste des obstacles à contourner.

1 La coopération transfrontalière dans la Grande Région : un long processus

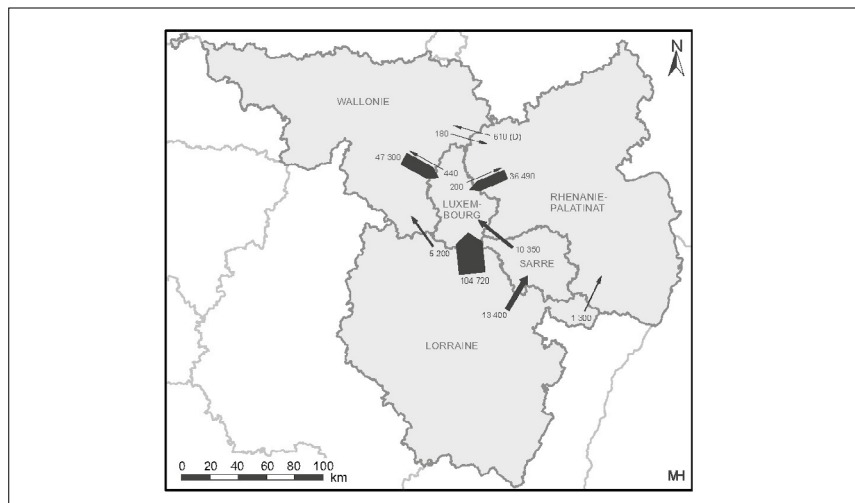
Dans nos régions transfrontalières, la coopération transfrontalière a des origines historiques très anciennes qui trouvent un sens en raison des caractéristiques géographiques et socioéconomiques de nos territoires. Mais qu'entendons-nous par espace de coopération transfrontalière et espace intégré ?

1.1 Un espace au cœur de l'Europe

La position géographique de la GR au cœur de l'Europe a favorisé la coopération transfrontalière depuis longtemps (cf. carte 1).

Source : Université du Luxembourg, auteur : Malte Helfer, données : Observatoire Interrégional du Marché de l'Emploi.

Carte 1 : La Grande Région SaarLorLux : un espace au cœur de l'Europe marqué par l'importance des mobilités transfrontalières comme le travail frontalier (2021).



Ce grand territoire représente 12 millions d'habitants. Il constitue le premier bassin d'emplois transfrontaliers au sein de l'Union européenne. Il est marqué par une histoire industrielle commune et une proximité culturelle. La seconde moitié du XIX^{ème} siècle a marqué l'importance de la sidérurgie et des mines dans les différentes entités territoriales de la Grande Région SaarLorLux. Les richesses du sous-sol (fer, charbon) ne s'arrêtaient cependant pas aux frontières nationales. Ce développement d'activités communes va favoriser les mobilités transfrontalières constituant de véritables ressources pour ce grand territoire (Belkacem, Pigeron-Piroth 2018). Les savoir-faire et les compétences industrielles étaient déjà utilisés de l'autre côté des frontières durant la période d'industrialisation, grâce notamment aux pratiques de langues communes. Mais avec la crise des industries traditionnelles, la coopération transfrontalière va devenir nécessaire. Il s'agissait alors de faire face ensemble à des défis communs. Elle va trouver un important terrain de développement. Elle a été permise par des pratiques d'acteurs animées par une forte volonté politique régionale, nationale et européenne.

1.2 La coopération transfrontalière : une nécessité pour au moins trois raisons

La coopération transfrontalière en matière d'éducation et de formation est une nécessité pour les raisons suivantes.

Que nous le voulions ou non, nos territoires au sein de la Grande Région sont interconnectés et interdépendants en raison des flux de travailleurs frontaliers en essor continu mais pas seulement (Pigeron-Piroth, Belkacem 2011, 2021). Tout en révélant des pratiques différentes de la frontière dans nos régions frontalières, le travail frontalier permet d'assurer cette continuité de nos territoires (Pigeron-Piroth et al. 2023). C'est le marqueur de cette interdépendance des territoires de la Grande Région. A tel point que cette forme d'activité est devenue une pratique courante des régions frontalières, un véritable pilier des marchés du travail et des économies locales aux abords des frontières. Au sein de l'Union européenne, la Grande Région constitue le premier grand bassin d'emplois transfrontaliers avec une progression sans précédent des flux transfrontaliers de travailleurs ces dernières décennies. La coopération transfrontalière permet de renforcer cette continuité des espaces frontaliers favorisant les mobilités transfrontalières, signes de dynamisme économique et social de nos territoires transfrontaliers. C'est ce qu'a permis par exemple l'élaboration de dispositifs transfrontaliers dans les domaines de la formation professionnelle comme l'apprentissage entre la Lorraine et la Sarre (2014), ou encore dans le domaine de l'enseignement supérieur avec la création de l'Université de la Grande Région (2008) favorisant la mobilité des étudiants et leur insertion professionnelle au sein du marché du travail de la région frontalière du pays voisin.

La coopération transfrontalière est nécessaire également pour atténuer les différentiels économiques et sociaux entre nos territoires. Les dynamiques démographiques différenciées de part et d'autre des frontières vont constituer une source

de déséquilibres sur le marché du travail qui vont se renforcer avec le temps et vont faire émerger de nouvelles problématiques sociales comme celles liées à la santé et au bien-être.

Ainsi le poids des seniors va se trouver augmenté et réciproquement celui des jeunes va se trouver réduit. En effet, en se basant sur les projections de population des différents offices statistiques de la Grande Région, ces déséquilibres vont concerner la majeure partie des territoires de la Grande Région.

La question de la formation, sous toutes ses formes, va devenir prioritaire dans les années à venir. Il s'agira alors de renforcer les dispositifs d'éducation visant à améliorer l'intégration des jeunes sans emploi ou « décrocheurs » (ni en éducation ni en emploi ni en stage), des femmes, voire des migrants ou encore des seniors (Belkacem et al. 2022a). Cette question de la formation et de l'éducation s'inscrit également dans un contexte de métiers en tension plus nombreux de part et d'autre des frontières. Ils concernent aujourd'hui tous les pans de l'activité économique et sociale : la comptabilité et la gestion, les études et développement informatique, les systèmes d'information et de télécommunication, ou encore le secrétariat, les services à la personne et à la collectivité, les métiers médicaux, la construction, l'hôtellerie-restauration et le tourisme, ... (Belkacem et al. 2022b).

Derrière ces déséquilibres, se posera une question cruciale qui est celle de l'adéquation entre temps d'éducation, temps de formation et besoins sociétaux – socioéconomiques. Ce décalage risque de s'accroître. Par exemple, il faut en moyenne 5 ans après le bac pour former un comptable alors que pour les entreprises, les besoins en compétences sont immédiats dans un environnement économique plus concurrentiel. En matière d'éducation et de formation, il devient fondamental de mieux anticiper les besoins de l'économie. On comprend alors le rôle important que doit jouer la coopération transfrontalière dans ce contexte. Les lieux, les temps et les formes de la formation devront être totalement repensés.

1.3 Entre coopération transfrontalière et intégration des territoires : de longs processus de construction

« La Grande Région est un laboratoire de l'Europe », « une Europe en miniature », « une pré-configuration de l'Europe ». Voici des expressions que l'on entend ou que l'on peut lire assez souvent dans des colloques, dans des cénacles ou chez des personnes intéressées de près ou de loin à l'espace dénommé « Grande Région ». Parfois, on entend des discours du style « La Grande Région est une coquille vide », « Rien ne s'y fait » ... Pourtant, à y regarder de plus près, nous pouvons affirmer que ces expressions sont toutes plus fausses les unes que les autres. Elles traduisent une certaine méconnaissance des réalités juridiques et institutionnelles. C'est ce que nous souhaitons démontrer à présent (Clément, 2008).

Nous pensons en effet que les deux types de discours relevés ci-dessus proviennent d'un énorme malentendu, d'une véritable confusion entre deux notions

très différentes : l'intégration et la coopération. L'intégration est entendue ici au sens politique comme un processus par lequel des entités indépendantes délèguent ou transfèrent volontairement une partie de leurs prérogatives et pouvoirs à une ou plusieurs institutions. La coopération est, quant à elle, un ensemble dans lequel les parties d'un système travaillent en commun pour atteindre certaines priorités globales. Pour éclairer le lecteur, nous allons prendre en considération un certain nombre de textes que l'on pourrait qualifier de « fondateurs » afin de faire apparaître les institutions de la Grande Région ainsi que les compétences et pouvoirs de celles-ci.

On peut situer la naissance de la Grande Région et de ses institutions à 1969, année durant laquelle une commission gouvernementale franco-allemande avait vu le jour, rejointe l'année suivante par le Luxembourg, afin d'aborder la reconversion industrielle nécessitée par la crise de la sidérurgie et des mines.

Nous estimons toutefois que le texte véritablement fondateur de la Grande Région remonte à 1980. Il s'agit de l'Accord relatif à la coopération germano-franco-luxembourgeoise dans les régions frontalières, signé le 16 octobre 1980 à Bonn. La coopération à l'époque était bien plus restreinte que de nos jours, puisqu'elle rassemblait les entités de trois pays différents et non de quatre comme à présent. En effet, le Luxembourg était pris dans son intégralité, comme il se doit ; pour la France, la coopération concernait les quatre départements lorrains et pour l'Allemagne le Land de Sarre ainsi que certaines régions de la Rhénanie-Palatinat, ce Land n'étant effectivement pas pris en compte dans son intégralité. Cette coopération a été vouée à l'initiative des gouvernements nationaux dont ressortent ces territoires, à savoir le gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, celui de la République française et le gouvernement de la République fédérale d'Allemagne. La coopération est instaurée alors dans le but de consolider et de développer les relations de voisinage en ce qui concerne des activités d'intérêt commun, notamment dans les domaines administratif, technique, social, économique ou culturel.

Deux institutions différentes sont mises sur pied pour parvenir à cette coopération : tout d'abord la « Commission intergouvernementale » puis la « Commission régionale ». La Commission intergouvernementale traite des questions de coopération intéressant les régions visées ci-dessus par la formulation de recommandations, la préparation le cas échéant de projets d'accords, le fait de charger la Commission régionale de lui présenter des propositions ou projets d'accord, de lui soumettre des recommandations et de lui faire rapport sur certaines questions. Cette Commission est composée de délégations nommées par les trois gouvernements signataires. La Commission régionale, à présent, a pour missions de traiter des questions de coopération, de faire rapport à la Commission intergouvernementale de ses activités, de soumettre des recommandations le cas échéant à cette même Commission. Cette Commission est composée de représentants des entités membres de la coopération.

Avec le point suivant, nous ouvrons un genre de parenthèse dans notre présentation des institutions de la Grande Région. Nous allons voir comment une coopéra-

tion à l'initiative de la Commission régionale dont mention ci-dessus peut se mettre en place par un acte écrit, en l'occurrence une charte. En effet, la Charte de coopération culturelle de la Région SaarLorLuxTrèves / Palatinat Occidental du 9 octobre 1998 constitue l'un des exemples des actions mises en œuvre par la Commission régionale dont il est question plus haut. Cette coopération s'est faite à l'initiative de ministères ou autorités en charge de la culture et de l'éducation. La Belgique y était associée par le biais de la Province de Luxembourg, sans intégration officielle dans la zone de coopération. Les signataires de la charte se proposaient d'aider à une prise de conscience par la population de son appartenance à une culture commune. A cet effet, elles prenaient des mesures soulignant cette identité dans le domaine du patrimoine culturel et historique commun. Les articles de ladite charte montrent l'ampleur des actions possibles. Les parties aideront ainsi à renforcer la coopération entre les institutions publiques et les organisations privées qui ont une mission de diffusion, de promotion culturelles et plus tard éducatives. Les parties stimuleront et aideront les échanges et la coopération entre les artistes et acteurs culturels dans le domaine des arts plastiques, du théâtre, de la musique, de la littérature, du cinéma, de l'audiovisuel et du multimédia. Les parties encourageront les échanges culturels par des mesures adéquates qui auront recours au savoir-faire et aux ressources des institutions culturelles existantes et à celles d'initiatives non institutionnelles, en particulier associatives. En vue de renforcer l'information sur les manifestations culturelles dans les régions partenaires, le développement de nouveaux projets et la coordination de projets existants revêtent une importance particulière. Les projets culturels de l'espace transfrontalier prendront en compte, dans la mesure du possible, les efforts entrepris en matière d'éducation et de culture pour développer le partage des langues de l'espace transfrontalier. Le développement des projets existants et le lancement de nouveaux projets tiendront compte, dans la mesure du possible, de l'impact économique et touristique dans l'espace transfrontalier. Les parties s'efforceront d'y associer les entreprises privées notamment dans le domaine culturel.

Le Règlement intérieur de la Commission régionale du 10 novembre 2005 va mettre en œuvre les dispositions des modalités d'organisation de la coopération transfrontalière et interrégionale. Auparavant, un échange de courriers diplomatiques du 23 mai 2005 aura complété l'acte du 16 octobre 1980. Cet accord de 2005 admet les entités fédérées belges et les collectivités lorraines dans la Commission régionale. Le règlement est un texte pouvant être qualifié de commodité qui a pour finalité d'aménager localement la nouvelle architecture institutionnelle de la Grande Région et d'éliminer les dichotomies entre la Commission et le Sommet. La Commission régionale ainsi redéfinie sera identifiée au Sommet sous forme d'un genre de fusion. Le Règlement va mettre en place deux types de pilotage : un pilotage stratégique et un autre dit opérationnel. Le pilotage stratégique constitue le niveau d'impulsion et de décision. Il est exercé par le Sommet des exécutifs. Le Sommet a pour mission de donner de nouvelles impulsions à la coopération transfrontalière et

interrégionale au sein de la Grande Région. Cela a concerné tous les domaines de la vie économique et sociale des territoires dont l'éducation et la formation. Chaque Sommet donne lieu à des résolutions à mettre conjointement en œuvre. Plusieurs résolutions vont d'ailleurs concerner l'éducation et plus récemment la formation. Le pilotage opérationnel permet d'assurer la préparation et le suivi du Sommet qui prend ses décisions sur base du consensus.

Autre avancée institutionnelle : la Convention relative à la création d'un Conseil parlementaire interrégional du 17 février 1986. Effectivement, un Conseil parlementaire interrégional se composera de délégations du Landtag de Sarre, du Landtag de Rhénanie-Palatinat, de la Chambre des Députés du Grand-Duché de Luxembourg, du Conseil régional de Lorraine, du Parlement wallon, du Parlement de la Communauté française de Belgique et du Parlement de la Communauté germanophone de Belgique. Les missions du Conseil parlementaire interrégional consisteront à promouvoir le rôle économique, social et culturel de la Grande Région, à contribuer au développement d'une perspective de coopération transfrontalière dans des domaines relevant de la compétence normative de chacune des régions. Les travaux sont préparés dans six commissions différentes. Il est une assemblée parlementaire consultative. L'article 10 du Règlement parle des résolutions du Conseil. Par résolutions, le texte entend l'expression d'une opinion par le Conseil sous forme de recommandations et d'avis sur base des propositions du Comité permanent, des commissions et membres dudit Conseil. Les recommandations, avis et décisions du Conseil ne peuvent être adoptés contre la volonté de l'une des Assemblées membres. Ce Conseil n'a donc finalement de « parlementaire » que le nom.

Le Comité économique et social de la Grande Région a, quant à lui, été constitué en 1997. Il est l'organe consultatif à vocation socio-économique du Sommet de la Grande Région. Il a pour mission de traiter sous forme d'avis ou de résolutions les problèmes inhérents au développement économique, social, culturel et à l'aménagement du territoire de la Grande Région. Il contribue encore au dialogue social en se référant aux recommandations et aux expériences de ses membres constitutifs. Cette institution reçoit ses missions du Sommet. Elle exécute les termes du mandat et fait rapport de ses activités au Sommet. Elle peut proposer au Sommet des thèmes de travail qu'elle souhaite examiner et peut aussi se saisir de tout débat d'actualité. Le Comité comprend 36 membres effectifs nommés par les autorités respectives des régions, ce qui représente six membres par composante, ainsi que 36 membres suppléants choisis selon la même répartition. Sa composition est tripartite en accueillant des représentants des travailleurs, des employeurs et des entités membres.

Cet état de fait pousse à nous interroger sur le contenu réel des pouvoirs réservés aux institutions de la Grande Région. A proprement parler, on ne peut pas véritablement parler de possibilités réelles d'actions. Ces institutions se cantonnent en effet à émettre des recommandations, élaborer des projets d'accords, poser des questions, rédiger et transmettre des rapports, faire des propositions, prendre ou adopter des résolutions, assurer une promotion, apporter des contributions,

émettre une opinion, émettre un avis. L'emploi du terme « décision » ne doit pas ici induire en erreur. Si la décision relève bien de la compétence du Sommet, le mot est un terme générique pour les attributions relevant du Conseil parlementaire interrégional.

A regarder de près, les mots recensant les compétences des institutions de la Grande Région ont bien peu de poids. Ces mots ne reflètent pas de véritables prises de décisions, de véritables actions emportant dans un élan collectif une action déterminée de ces institutions. Ces dernières sont plutôt dotées de compétences consultatives que décisionnelles. On l'aura d'ailleurs remarqué, l'article 1er du règlement d'ordre intérieur du Conseil parlementaire interrégional énonce : « Il est l'assemblée parlementaire consultative (...) ». Les puristes ne manqueront pas de sursauter à la lecture de pareil libellé. En effet, la vocation première et inhérente d'une assemblée parlementaire n'est pas d'être consultative, mais bien décisionnelle. La Grande Région ne fonctionne toutefois pas comme pourrait le faire le parlement d'un Etat ou encore le Parlement européen. Et pour cause, ce Conseil parlementaire contient des émanations des diverses entités. Ces dernières, à l'exception du Luxembourg, sont insérées dans d'autres Etats indépendants. Elles ne disposent donc pas des compétences institutionnelles et constitutionnelles pour agir de concert comme une véritable assemblée parlementaire. Nous nous trouvons en effet ici dans une configuration où aucune des entités membres de la Grande Région n'a transféré ou délégué aux institutions de cette dernière de véritables compétences décisionnelles susceptibles de produire des décisions en commun valant pour toutes les entités. C'est là où nous trouvons à faire référence à ces notions de coopération et d'intégration. La situation de la Grande Région est telle que décrite plus haut car c'est une coopération qui anime ses entités et non une intégration comme l'est, par exemple, l'Union Européenne. Il n'existe d'ailleurs pas de « traité de la Grande Région » comme il existe divers traités européens depuis celui de Rome signé en 1957. On prête parfois à la Grande Région des pouvoirs qu'elle n'a pas car on s'imagine que, comme l'Union, elle doit réaliser une intégration ! La question dès lors se pose de savoir si ces institutions disposent réellement du pouvoir d'agir. On l'aura vu et compris, elles ne sont pas dotées de véritables pouvoirs décisionnels.

Nous venons de brosser le panorama historico-institutionnel de la Grande Région et par conséquent du développement de la coopération frontalière dans cet espace. Pour mémoire nous pouvons encore faire simplement mention des éléments suivants : la mise en place en 2014 du secrétariat du Sommet de la Grande Région sous la forme d'un Groupement européen de coopération territoriale, en abrégé GECT, ainsi que l'installation de la Maison de la Grande Région à Esch-sur-Alzette en 2015.

Mais l'histoire nous montre que si la Grande Région n'est pas un espace intégré mais bien un espace de coopération, des réalisations concrètes permettent d'avancer vers cet objectif d'intégration dans le domaine de la formation et de l'éducation.

2 Des réalisations concrètes dans les domaines de la formation et de l'éducation

La coopération transfrontalière a besoin d'un cadre, de méthodes, de moyens financiers et surtout de volontés, d'abord politiques et, ensuite, individuelles se traduisant par des engagements d'acteurs dans un projet d'intérêt commun. De nombreuses initiatives ont pu être ainsi impulsées se concrétisant par des avancées importantes et des projets nécessaires pour l'activité économique et sociale transfrontalière. Comme exemple, des projets importants dans les domaines de la mobilité, de la formation professionnelle et de l'éducation ont pu aboutir.

2.1 Des volontés régionales et des moyens financiers européens en soutien

L'Europe s'est dotée d'instruments financiers spécifiques pour favoriser la coopération transfrontalière. Il s'agit du programme INTERREG qui couvre, un montant total d'environ 8 milliards d'euros pour la période 2021-2027. Pour la seule Grande Région SaarLorLux, 182 millions d'euros émanant du Fonds européen de développement régional (FEDER) de l'Union européenne sont investis dans des projets de coopération transfrontalière sur cette période. Quatre priorités de la coopération transfrontalière sont fixées. Il s'agit de faire de ce grand espace, une Grande Région plus verte, plus sociale, plus proche des citoyens et de mettre en œuvre une gouvernance plus efficace de la coopération transfrontalière². En somme faire de la Grande Région « *un espace innovant, résilient et solidaire* » dans un monde qui change et se transforme comme le soulignait l'ex-président de la Région Grand-Est, Jean Rottner, à l'occasion du 17^e sommet des Exécutifs de la Grande Région. Pour atteindre cet objectif, la Grande Région Grand-Est qui a assuré depuis le 20 janvier 2021 jusqu'au 31 janvier 2023, la présidence de la GR s'est fixée les objectifs suivants :

- Transformer les territoires pour retrouver une souveraineté industrielle et encourager la recherche médicale appliquée et sur les nouvelles formes d'énergie ;
- Valoriser des ressources communes comme l'eau, où les ressources sont partagées entre la Meuse, la Moselle et la Sarre, à travers le soutien à l'émergence de circuits-courts de consommation ou encore la protection de la biodiversité et des espaces naturels via le réseau Natura 2000 ;
- Protéger les habitants en renforçant les initiatives de coopération entre les régions, aussi bien en matière de santé publique que de sécurité et protection civile ;

2 Interreg A Grande Région (interreg-gr.eu)

- Et pour ce qui nous préoccupe ici, l'adaptation des formations sur le territoire de la Grande Région pour répondre aux mutations du marché du travail et apporter un soutien à la mobilité.

Cette dernière priorité s'inscrit également dans les 11 objectifs thématiques qui ont été fixés dans le cadre de la stratégie Europe 2020. Il s'agit de l'objectif d'Investir dans l'éducation, les compétences et la formation tout au long de la vie.

2.2 Ayant impulsé de nombreuses initiatives de coopération

Ces initiatives de coopération transfrontalière ont concerné des actions dans les domaines de l'éducation, de l'apprentissage, de la formation professionnelle et dans celui de la recherche universitaire.

2.2.1 De nombreuses concrétisations

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, ces initiatives ont concerné plusieurs sujets qui poursuivent une même ambition, celle de faire avancer l'idée du développement d'un espace et d'un marché du travail plus intégré en promouvant l'éducation, la formation et la mobilité.

Sans être pour autant exhaustif, nous citerons les projets porteurs suivants :

- Le programme d'échange Robert Schuman de la Grande Région qui vient de fêter cette année ses 20 ans, permet aux collégiens de la Grande Région de séjourner pendant 2 semaines dans un établissement scolaire d'une autre composante territoriale et d'accueillir en retour le correspondant chez eux³. Il s'agit là d'un bon moyen d'acquérir la culture du voisin et de développer les bases d'une véritable culture transfrontalière.
- Création en 2007 du lycée germano-luxembourgeois Schengen dans la ville allemande de Perl⁴. Cet établissement donne aux élèves allemands et luxembourgeois l'opportunité d'acquérir le baccalauréat dans l'enseignement secondaire ou le diplôme de technicien administratif et commercial dans l'enseignement secondaire technique. Il combine des éléments de fonctionnement des deux systèmes d'enseignement en mettant l'accent à l'acquisition de compétences langagières et professionnelles indispensables pour intégrer le marché du travail au-delà des frontières.
- Le projet BRIDGE qui est dans sa seconde étape, vise à promouvoir l'enseignement supérieur transfrontalier en alternance et en formation continue. Il a pour

3 Le Programme Robert Schuman célèbre ses 20 ans – | CERS (centre-robert-schuman.org)

4 Lycée germano-luxembourgeois Schengen – Interreg A Grande Région (interreg-gr.eu)

objectif de donner aux étudiants la possibilité de suivre avec réussite un cursus d'études dans deux ou plusieurs pays de la Grande Région. L'ambition de ce projet est de les former sur les plans, professionnel mais également interculturel et en permettant à ces étudiants d'appliquer leurs connaissances acquises dans des situations pratiques⁵.

- Dans un autre registre, le programme BIBLIOBUS vise à promouvoir la lecture et le bilinguisme dans la Grande Région⁶.
- Le projet Sesam'GR⁷ s'inscrit dans ce même ordre d'idée à savoir favoriser l'interculturalité tout en promouvant l'éducation. Plus précisément, ce projet vise à offrir aux jeunes dès leur plus jeune âge, les compétences-clés pour vivre, évoluer et travailler dans un contexte interculturel. Il comprend des mesures d'accompagnement et de renforcement des parcours plurilingues de la maternelle au collège, des activités développant les compétences interculturelles des jeunes en vue de promouvoir une citoyenneté partagée et enfin, des opérations préparant les futurs actifs aux perspectives professionnelles de la Grande Région.

On le voit ici les initiatives de coopération transfrontalière sont nombreuses et diverses mais visent en fin de compte un même objectif, celui de promouvoir l'éducation de l'interculturalité tout en formant les jeunes afin d'évoluer vers un espace plus intégré de la Région.

2.2.2 Dans le domaine de la formation professionnelle, à la croisée de l'éducation et de la formation professionnelle

En 2014, entre le Conseil régional de Lorraine et le Land de la Sarre, un accord cadre pour la coopération transfrontalière en formation professionnelle initiale et continue est signé. Il fera office de modèle pour beaucoup d'autres initiatives par la suite. La même année, associant cette fois-ci toutes les composantes de la Grande Région, un accord-cadre relatif à la formation professionnelle en transfrontalier est signé le 5 novembre 2014 à Trèves. Ce dernier va contribuer à apporter un cadre légal pour toutes les actions de formation en transfrontalier. Dans le même sens, un accord de coopération dans le domaine de l'apprentissage est signé le 26 mai 2015, par les Ministres français et luxembourgeois. Enfin, même si la formation n'a pas été l'objet direct de cette initiative politique, le Traité d'Aix-La-Chapelle, signé le 22 janvier 2019 est une autre marque de cette volonté politique. Rappelons-le, cet accord vise à promouvoir la coopération transfrontalière et de renforcer les liens culturels entre la France et l'Allemagne.

5 BRIDGE | Le projet BRIDGE (bridge-gr.eu)

6 Mettre à la place la référence suivante : BI-BUS, le BIBLIOBUS transfrontalier, 2021

7 SESAM'GR – Interreg A Grande Région (interreg-gr.eu)

Cette volonté politique va consister à définir en fin de compte les cadres dans lesquels vont se construire beaucoup de dispositifs de formation professionnelle transfrontaliers. Nous retenons ici quelques exemples.

Par exemple le diplôme d'infirmier franco-allemand depuis 2015, des programmes de formation en apprentissage entre le lycée professionnel de Sarreguemines et des entreprises sarroises (Globus, Möbel Martin, Usine Michelin), voire la création d'une école transfrontalière de la seconde chance en 2009 dans le cadre d'un projet INTERREG IV-A GR. On peut ajouter le programme « Smart energy 4.4 » depuis 2018. Ce dernier vise la formation continue et l'intégration transfrontalière des travailleurs qualifiés dans la Grande Région. Il concerne le domaine de l'efficacité énergétique, le stockage de l'énergie et la gestion énergétique, des sujets d'actualité. Ce programme associe les quatre pays de la Grande Région⁸. Ou encore on peut retenir le programme FagA/CAMT Centre d'aide à la mobilité transfrontalière. L'objet de ce programme est d'augmenter la mobilité transfrontalière en proposant des stages et des expériences dans le pays voisin⁹. Dans le même sens, un partenariat entre le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) et la *Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes* (HTW), sous l'égide de la Communauté d'agglomération de Forbach Porte de France a mis en place deux formations dans le domaine de l'économie de la santé, celui de Gestionnaire d'établissements médicaux et médico-sociaux et celui du management des institutions sanitaires et sociales en Grande Région ainsi que la mise en place d'un séminaire de formation «Sensibilisation à la communication interculturelle» qui a débuté en juillet 2011.

2.2.3 Les dispositifs d'apprentissage en transfrontalier : un processus de construction multi-niveaux et multi acteurs

L'apprentissage en transfrontalier, lorsqu'un jeune réalise une formation en deux volets, la formation théorique dans un pays et la formation pratique dans un autre, a constitué la principale modalité des actions de la formation en transfrontalier permettant de tirer avantage du contexte transfrontalier (Funk et al. 2020 ; Belkacem et al., 2020a). Ce dispositif est présenté comme une source d'avantages non seulement pour les apprentis qui recherchent des voies d'insertion sur le marché du travail transfrontalier tout en continuant à se former, mais également pour les entreprises qui trouvent ainsi des solutions à leurs besoins en personnels et en compétences. La construction de ces dispositifs a nécessité un processus collectif permis à la fois par des acteurs régionaux des différents côtés des frontières et également des acteurs transfrontaliers.

L'apprentissage en transfrontalier entre la Lorraine et la Sarre a été instauré en juin 2014. Ce dispositif concerne aujourd'hui plusieurs domaines professionnels et

8 Smart-Energy 4.4 – Projet éducatif dans le domaine de l'intégration de spécialistes à quatre emplacements, dans quatre pays (interreg-gr.eu)

9 FagA-CAMT_FR_Description.pdf (interreg-gr.eu)

métiers dont les plus importants sont les mécaniciens industriels, mais aussi les bouchers, les coiffeurs, etc. En juin 2015, le premier contrat signé l'a été en partenariat avec l'entreprise Michelin (à Hombourg, en Sarre). Il a concerné 2 jeunes Lorrains qui étudiaient à Yutz en Moselle. En tout, ce sont 76 contrats d'apprentissage transfrontaliers qui ont été signés dès la première année. Fin 2019, 65 contrats étaient en cours. Pour la majorité, ce sont des contrats d'apprentis français qui réalisent leur stage pratique dans des entreprises sarroises. La construction de ce dispositif de formation s'est appuyée sur des processus d'apprentissage à la fois individuels et collectifs, intrarégionaux, interrégionaux et transfrontaliers par le biais d'échanges intra-interrégionaux et transfrontaliers. Les principaux acteurs régionaux ont été les chambres de commerce, les services d'orientation et de placement, les entreprises, les écoles professionnelles. Tandis que les acteurs transfrontaliers ont été le centre spécialisé pour la Formation en Transfrontalier (FT), les médiateurs de FT de Sarrebruck, des interlocuteurs centraux comme l'OIE, la Task Force Travailleurs transfrontaliers et le réseau EURES Grande Région. De nombreuses réunions se sont tenues avec ces différents acteurs pour trouver des solutions aux contraintes réglementaires générées par des cadres institutionnels de la formation très différents de part et d'autre des frontières comme l'impossibilité de créer un diplôme unique ou encore sur la définition même des stages et de leurs contenus. La solution adoptée a été alors de sanctionner la formation en apprentissage par deux diplômes, français et allemand reconnus respectivement dans les deux pays. C'est comme le notent Funk et al. (2020), *learning by Doing* - apprendre en faisant et en privilégiant des solutions pragmatiques.

Entre le Luxembourg et les pays frontaliers, la pratique de l'apprentissage est très réglementée. Le Luxembourg a légalisé la formation par apprentissage en transfrontalier en 2008 par une Loi (Loi sur la réforme de la Formation Professionnelle). Ses règles sont édictées dans l'article 37 de cette Loi. Ce dispositif qui s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des jeunes de 16 à 25 ans, concerne les trois pays frontaliers (France, Allemagne et Belgique) où les jeunes en apprentissage peuvent y réaliser leur formation théorique, leur formation pratique étant assurée dans tous les cas dans une entreprise localisée au Luxembourg. L'apprentissage en transfrontalier ne doit cependant concerner que des domaines de formation qui ne sont pas assurés par le système scolaire et universitaire du pays. Une liste de métiers autorisés est régulièrement publiée par décret dans le mémorial (journal officiel) du Grand-Duché de Luxembourg. Ces métiers autorisés à l'apprentissage en transfrontalier concernent, en fait, tous les pans de l'activité économique du pays. Cela marque des besoins de plus en plus importants et généralisés de compétences. On y trouve en effet les métiers dans les domaines du sanitaire et médico-social, de la construction, de l'artisanat, de l'industrie, du commerce, des cafés-hôtels-restaurants, de la gestion, des banques, des assurances, ... Depuis la rentrée scolaire 2017/2018, de nouvelles formations BTS sont intégrées dans ce dispositif.

2.2.4 Des projets dans le domaine de la formation et de la recherche universitaire

Ces initiatives de coopération transfrontalière ont concerné également le domaine de l'enseignement universitaire et la recherche. Nous avons assisté ces dernières années à un important mouvement de professionnalisation des cursus de formation à Bac +2, Bac +3 voire au-delà comme les Masters (Bac+4) en Finance, en GRH, Management des organisations de l'Université de Lorraine. Celui-ci répond à des besoins réels en nouveaux profils de compétences sur le marché du travail transfrontalier. C'est le cas par exemple du Bachelor professionnel de l'Université de Lorraine en Gestion Comptable et réviseurs d'entreprise. Ce projet est porté par l'Université de Lorraine (IUT Henri Poincaré de Longwy) en partenariat avec la Chambre des Salariés du Luxembourg. Le programme de formation fait intervenir des professionnels du domaine de la comptabilité, de la révision d'entreprise, du contrôle de gestion et comprend un grand moment de stage pratique en entreprise (environ 14 semaines au second semestre), moment qui fait souvent office de pré-insertion professionnelle de l'étudiant. Se déroulant sur 2 semestres, chaque année, cette formation accueille environ 25 étudiants. A l'issue de celle-ci, pratiquement 9 étudiants sur 10 se voient proposés un contrat de travail.

La coopération transfrontalière dans le domaine de la recherche n'est pas en reste. En 2008, soutenus financièrement par le programme Interreg, les 6 universités (*de Kaiserslautern, de Trèves, de Sarre, de Liège, du Luxembourg et de Lorraine*) de la Grande Région ont créé l'Université Grande Région (UniGR) avec son outil de recherche, le *Center for Border Studies (UniGR-Cbs)*. L'objectif visé est là encore de promouvoir les domaines de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation en facilitant la mobilité transfrontalière des étudiants et des personnels. De cette coopération entre les universités de la Grande région, une formation de Master en *Border Studies* a été créée attirant des étudiants des différentes Universités de la Grande Région et au-delà. Ce cursus de formation se déroule en 2 ans et comprend un programme d'études unique au cours duquel est abordé la complexité des aspects économiques, politiques, sociaux et culturels des frontières et des régions frontalières en Europe et au-delà¹⁰. Ce programme de formation est dispensé dans 3 pays au sein de 4 universités (Universités de Sarre, du Luxembourg, de Kaiserslautern et de Lorraine). Il s'appuie sur trois principes d'action de la formation qui sont le multilingue, le multiculturel et l'interdisciplinarité. L'Université de la Grande Région comprend tous les chercheurs d'horizons disciplinaires différents mais qui ont comme objet commun la recherche sur les frontières. Cette dernière est structurée autour de 5 grands groupes de travail qui sont :

- L'emploi, formation, économie ;
- Gouvernance, pouvoir, coopération ;
- Développement régional, durabilité ;

10 Mettre à la place la référence suivante : Université Grande Région-Center for Border Studies

- Langue, culture, identité ;
- Et théories, concepts et notions.

Ce réseau transfrontalier de chercheurs a gagné en visibilité au niveau des territoires transfrontaliers, nationaux et voire à l'échelle internationale grâce à ses présences dans les réseaux, les conférences internationales, colloques, congrès mais surtout grâce à ses activités de recherche et ses activités de publication dans des revues académiques et en destination des acteurs politiques, économiques et sociaux.

Mais si la coopération transfrontalière dans le domaine de l'éducation est bien réelle dans la Grande Région, donnant lieu à des projets concrets traduisant d'importantes avancées vers un espace grande régionale plus intégré, de nombreux obstacles et freins persistent encore.

2.3 Des obstacles de la coopération à dépasser

L'observation et l'analyse des expériences en Europe des territoires transfrontaliers nous permettent d'identifier trois scénarios de rapports territoriaux, trois modèles de relations transfrontalières en Europe. Lequel voulons-nous ?

- Chaque territoire est replié sur lui – pas de relations bi-tri : Système autarcique – **Tous les territoires sont perdants** ;
- Les territoires agissent mais dans un cadre de concurrence et suivant une logique marchande : **des territoires gagnants / des territoires perdants** ;
- Les territoires coopèrent, échangent, mettent en commun leurs ressources : échanges, recherchent les synergies – **Alors tous les territoires sont gagnants**.

C'est ce dernier scénario dont on a besoin dans la Grande Région !

La coopération transfrontalière relève alors de projets politiques pour la Grande région et d'une vision qui doit être commune et partagée. Différents rapports ont mis cependant en évidence d'importants freins :

- En premier, les obstacles administratifs et légaux (*cf.* Taskforce) ;
- En second, les obstacles liés aux pratiques des langues (*cf.* les travaux du Cbs-UniGR ;
- En troisième, les obstacles liés à la mobilité et l'accessibilité (*ibid.*).

Conclusion

Nous avons voulu montrer que la coopération transfrontalière dans le domaine de l'éducation et de la formation est impérative pour faire face aux nombreux défis économiques et sociaux qui nous attendent. Au cœur de l'Europe occidentale, la Grande

Région fait office d'un laboratoire de la construction européenne en matière d'éducation et de formation. Des projets concrets ont été réalisés notamment en matière de mobilité, de formation et d'apprentissage. Mais nous devons aller encore plus loin en regard des déséquilibres du marché du travail qui s'intensifient. Derrière ces dernières, se posera une question cruciale qui est celle de l'adéquation entre temps d'éducation, temps de formation et besoins sociétaux – socioéconomiques. Ce décalage risque de s'accroître. En matière d'éducation et de formation, il devient alors fondamental de mieux anticiper les besoins de l'économie. Les lieux, les temps et les formes de la formation devront être totalement repensés.

Bibliographie

- Belkacem, Rachid ; Pigeron-Piroth Isabelle (2011) : *Le travail frontalier au sein de la Grande Région Saar-Lor-Lux. Pratiques, enjeux et perspectives*, Presses universitaires de Nancy Éd. universitaires de Lorraine, Nancy, ISBN: 978-2-8143-0137-5
- Belkacem, Rachid ; Pigeron-Piroth Isabelle (2018) : La mobilité transfrontalière des travailleurs est-elle une ressource pour la Grande Région ? *Forum Grande Région*, UniGR-Centre for Border Studies, Jun 2018, Esch-sur-Alzette, Luxembourg
- Belkacem, Rachid ; Pigeron-Piroth, Isabelle, (2020a) : Marché du travail transfrontalier : Quelles équations à résoudre ? *Cahier de la Grande Région*, n°2, LISER, 2020
- Belkacem, Rachid ; Pigeron-Piroth, Isabelle, (2020b) : La formation dans la Grande Région : réalités et défis. *Cahier de la Grande Région*, n°3, LISER, 2020
- Belkacem, Rachid ; Hein, Vincent ; Pigeron-Piroth, Isabelle (2022a) : Formation et marché du travail transfrontalier : quelles pistes face aux déséquilibres croissants ? n°04/3, UniGR-CBS, Policy paper, UniGR-Center for Border Studies, vol. 3, mars, Luxembourg, 37 p.
- Belkacem, Rachid ; Beine, Michel ; Fromentin, Vincent, (2022b) : Salaires et composantes salariales des métiers en tension dans la Grande Région, *Etude pour l'EURES Transfrontalier de la Grande Région*, septembre, 55 p.
- Clément, Franz (2008) : *La construction sociale du territoire de la Grande Région : une confusion entre les concepts de coopération et d'intégration*. Gouvernance et emploi numéro 2, CEPS/INSTEAD, Differdange, 2008
- Clément, Franz ; Belkacem, Rachid ; Pigeron-Piroth, Isabelle ; Wille, Christian, (2023) : *Le travail frontalier en Europe, Réalités et défis*, Larquier Editeur, Luxembourg, à paraître
- Funk, Ines, Niebaber, Birte ; Dörrenbächer, Peter, (2020) : La formation professionnelle transfrontalière en tant que processus d'apprentissage et mobilisation du savoir transfrontalier, in Hamez, Grégory et Defays, Jean-Marc. *Réalités, perceptions et représentations des frontières. L'espace transfrontalier de la Grande Région Sarre-Lor-Lux*, Proximités, EME, p. 75-94
- Pigeron-Piroth, Isabelle ; Belkacem, Rachid, (2021) : Regards sur 25 ans de travail frontalier au Luxembourg : Evolutions, Profils et Défis. *Recherche, Opinions, Décisions - Cycle de débats interactifs sur le thème « Vivre, Travailler et Décider Ensemble », Cycle de conférences*, ASTI, Association des travailleurs immigrés, Luxembourg

II Europakonzepte: Bildungswissenschaftliche Zugänge

Europabildung im transnationalen Raum – eine Untersuchung der Lernendenperspektive in der Großregion

Saskia Langer, Leif Mönter

Einleitung

Die Anlässe, die Ausrichtung und die Berücksichtigung von Europabildung angesichts aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen genauer in den Blick zu nehmen, sind in diesem Band bereits ebenso einführend thematisiert worden wie die Potenziale der Berücksichtigung transnationaler Bildungsräume. Dabei zeigt sich, dass Europabildung unterschiedlich definiert werden kann, worin durchaus ein Spannungsverhältnis etwa zwischen den Zielen einer kritischen Reflexion politischer Zielsetzungen und einer affirmativen Identifikation im Sinne einer Sinnungsbildung deutlich wird. Ein weiteres Spannungsverhältnis besteht darin, ob Europa insbesondere als politischer oder kultureller Raum verstanden wird. In einem ersten Teil werden deshalb die der Europabildung zugrunde liegenden Raumvorstellungen bzw. Europabilder und die damit verbundenen Bildungsziele dargestellt. Dies zeigt auf, welche Erwartungen in der schulischen Europabildung prinzipiell an die Schüler:innen herangetragen werden. In einem zweiten Teil werden zentrale Ergebnisse einer fragebogengestützten Untersuchung der Lernendenperspektive in der Großregion vorgestellt. Hierbei wird insbesondere der Frage nachgegangen, welche Vorstellung von Europa die Schüler:innen teilen und was sie selbst als zentrale Themen und Ziele der Europabildung erachten. Dabei wird deutlich, inwiefern die Erwartungen an die Europabildung auf der Seite der Schüler:innen den Bildungszielen entsprechen, entweder im Sinne einer Reproduktion der angestrebten Diskurse oder in Abweichung dazu. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden schließlich mögliche Konsequenzen für eine zukünftige, reflexive Europabildung skizziert.

Konzeptionen der Europabildung

Ausführungen zur Europabildung lassen sich in bildungspolitischen Vorgaben, Lehrplänen, Schulbüchern sowie fachdidaktischer Reflexion finden. Dabei wird

schnell ersichtlich, dass die in diesen Texten formulierten Ziele der Europabildung nicht deckungsgleich sind. Allein die Bezeichnung „Europabildung“ beinhaltet Diskussionspotenzial, was daran sichtbar wird, dass etwa Oberle (2012, vgl. 126ff.) die didaktischen Konzepte der Europabildung dahingehend strukturiert, ob sie eine Bildung in Europa, für Europa oder über Europa darstellen. In dieser Systematisierung wird nach den Zielen der Europabildung unterschieden, wobei auch Oberle (ebd.) anmerkt, dass manche Konzepte nicht trennungsscharf differenziert werden können. Zunächst gilt es deshalb der Frage nachzugehen, welche Spannungsverhältnisse den Diskurs der Europabildung prägen.

Auf der europäischen Ebene sind die Dokumente der Europäischen Union wegweisend dafür, wie Europa in der formalen und non-formalen Bildung thematisiert werden soll. Der Rat der Europäischen Union veröffentlichte 2018 eine Empfehlung, welche als Minimalkonsens zwischen den Mitgliedstaaten über die Ziele der Europabildung angesehen werden kann, da sie Debatten, die innerhalb der Institutionen der EU geführt wurden, bündelt und konkrete Empfehlungen an die Mitgliedstaaten ableitet. In dieser Empfehlung wird Europabildung einerseits als Werteerziehung gemäß Artikel 2 der EU-Verträge und andererseits als Ermöglichung von Urteilsbildung, einer Bildung/Erziehung zu „aktive[n] und kritische[n] Bürgerinnen und Bürger[n]“, konzeptualisiert (RdEU 2018, 3). Im Sinne der Werteerziehung sollen die Schüler:innen auch „europäische Identität in ihrer gesamten Diversität erfahren und ein positives und inklusives Zugehörigkeitsgefühl zu Europa entwickeln“ (ebd.). In der Erläuterung dessen, was das „Europäische“ konstituiert, bezieht sich der Rat auf kulturelle und historische Aspekte wie das „gemeinsame Erbe“ und die „kulturelle und historische Einheit und Vielfalt der Union“ (ebd., 4). Hier zeigt sich zum einen das Spannungsverhältnis zwischen einer kritischen Reflexion und einer affirmativen Identifikation als Ziele der Europabildung und zum anderen eine mögliche semantische Füllung dessen, was Europa bedeutet (vgl. Langer/Mönter 2022). Dem Rat der EU als einer politischen Institution geht es in seinen Empfehlungen explizit darum, dass Europa nicht nur als politischer Raum, sondern insbesondere auch als ein Raum gemeinsamer Kultur und Wertevorstellungen verstanden wird. Für die Europabildung ergeben sich jedoch unterschiedliche Konsequenzen je nach der Vorstellung Europas, die zugrunde gelegt wird. Wird Europa als ein politischer Raum verstanden, so geht es in der Europabildung um die Befähigung zur politischen Partizipation in und Gestaltung von diesem Raum. Wird Europa jedoch als Kulturraum verstanden, so könnte der Fokus in der Europabildung auch auf einer kulturalisierten Integration in und die Identifikation mit dem Raum liegen. Es ginge dann also nicht um eine politische Teilhabe im europäischen Raum, sondern um eine Zugehörigkeit zur europäischen Kultur, welche der EU zufolge, wie oben benannt, auf geteilten Werten, einer gemeinsamen Geschichte und einem gemeinsamen kulturellen Erbe basiert.

Die didaktische Reflexion der Europabildung findet im deutschsprachigen Raum insbesondere in der Politikdidaktik statt, wobei Europa als politischer Raum

verstanden wird. Weißeno (2004) prägt den Begriff der europazentrierten Politikdidaktik, welcher beinhaltet, dass jeder Gegenstand des Politikunterrichts auch für die europäische Ebene relevant ist und diese darum stets mitgedacht werden sollte. Oberle (2021) bezieht sich in ihrer politikdidaktischen Forschung insbesondere auf die EU respektive „EU-Bildung“, interessiert sich also für Europa als politischen Raum. Sie konzeptualisiert diese EU-Bildung im Anschluss an das Modell der Politikkompetenz von Detjen et al. (2012). Als Ziele der EU-Bildung definiert sie die „Förderung einer auf die europäische Integration bezogenen politischen Urteilsfähigkeit, kommunikativen und partizipativen politischen Handlungsfähigkeit, konzeptuellen Wissens zur Europapolitik in ihren Dimensionen *polity*, *politics* und *policy* sowie in der Förderung europapolitischer Motivationen (z.B. Interesse, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und Einstellungen (z.B. Institutionenvertrauen)“ (Oberle 2021, 73f.).

In der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Europabildung in der Schule (KMK 2020) wird neben der politischen Dimension auch die kulturelle Dimension Europas als Gegenstand der Europabildung benannt. Insbesondere Schulpartnerschaften und Exkursionen sollen dazu dienen, „interkulturelle Kompetenz“ zu fördern und den Schüler:innen „Erfahrungsräume“ zu eröffnen (ebd., 11). Klingler und Welsch (2022) sehen den Ansatz der Transnationalen Europabildung als eine Möglichkeit, diese kulturelle Dimension in die politische Bildung zu integrieren. Die Lebenswelt der Schüler:innen sei, so der Ausgangspunkt dieses Konzepts, durch Europa und Transnationalität geprägt, zum Beispiel in Form von ländergrenzenübergreifenden Diskursen oder Erfahrungen im Rahmen von Urlaub, Familie und Schulaustausch. Gleichzeitig seien auch die politischen Prozesse mittlerweile transnationaler Natur. Von den Erfahrungen der Schüler:innen ausgehend sollen politisch relevante Fragen transnational, also im Austausch mit Akteur:innen anderer Länder zum Beispiel im Rahmen von eTwinning, diskutiert werden. „Politische Europabildung kann so als transnationale Praxis interpretiert werden.“ (Klingler/Welsch 2022, 36) Durch den „Fokus auf die transnational geprägten Deutungsweisen resp. durch die transnationale Vermittlung dieser Deutungen“ (ebd.) könne dieser Ansatz der Europabildung auch zur Konstruktion einer europäischen Identität beitragen. In diesem didaktischen Ansatz wird Europa also sowohl als kultureller wie auch als politischer Raum verstanden, wobei durch diese Verbindung Bildungsziele auf beiden Seiten des Spannungsverhältnisses zwischen affirmativer Identifikation und mündiger Auseinandersetzung verfolgt werden.

Diesen Konzepten gegenüber stehen zwei Ansätze, die Europa anders konzeptualisieren. Richter (2004) formte, in Anlehnung an die Begriffe „*doing gender*“ und „*doing identity*“, den Terminus „*doing Europe*“, womit der konstruierte bzw. konstruktivistische Charakter Europas betont wird. Europa werde stetig durch soziale Praxis konstruiert, daher solle im Unterricht gerade dieser Konstruktionsprozess in den Blick genommen werden. Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, Europa sowohl als politischen wie auch als kulturellen, geographischen, wirtschaftlichen, histori-

schen usw. Raum zu thematisieren und die entsprechenden Diskurse zu reflektieren. Zugleich positioniert Richter sich gegen die Forderung nach einer Förderung einer europäischen Identität in der Schule, da „die Entwicklung konkretistischer Vorstellungen über die sog. »europäische Identität« und das Ziel, Schüler/innen dafür begeistern zu wollen“ dem Beutelsbacher Konsens widerspreche (Richter 2004, 177, H.i.O.). Auch die Kritische Europabildung (vgl. etwa Eis/Moulin-Doos 2018) strebt an, im Unterricht zu reflektieren, welche Europavisionen es gibt. Dabei wird ein Fokus auf die Thematisierung und Kritik der Herrschaftsverhältnisse gelegt, welche die Möglichkeiten zur Partizipation und die sozialen Kämpfe prägen. Europa wird insofern als politischer Raum verstanden, als dass umkämpft ist, was Europa konstituiert, wodurch auch andere Vorstellungen von Europa, z.B. als kultureller Raum, thematisiert werden können.

Eine Curriculumsanalyse der Großregion zeigt, dass sich dieses Spektrum auch in den Lehrplänen abbildet (Langer/Mönter 2022). Zum Teil wird dabei auf historische und kulturelle Narrationen zurückgegriffen, um eine Legitimation für die jetzigen europäischen Strukturen zu schaffen. Die analytisch-kritische Auseinandersetzung im Sinne einer Bildung zur Mündigkeit ist ebenfalls auffindbar. Sie scheint jedoch, durch die Rahmung in Form von identitätsstiftenden Elementen und einer damit einhergehenden affirmativen Perspektive, relativiert bis negiert zu werden (Langer/Mönter 2022, 44). Das Ziel, in der Schule „ein bestimmtes Europa-leitbild zu vermitteln, um etwaige Legitimations- und Informationsdefizite der EU auszugleichen“, könne als „Instrumentalisierung“ bezeichnet werden (Eis/Moulin-Doos 2018, 17). Oder umgekehrt: Wenn einmal die Suche nach einer europäischen Identität aufgegeben wird, so Klein (2015, 34), dann sei auch die „Diskussion und Vermittlung eines Verständnisses europäischer Integration um vieles einfacher“. Als „Stolperstein für deren demokratische Reform“ konstatiert Oberle (2015, 2) insbesondere einen „Informationsmangel der Bevölkerung hinsichtlich der EU“. Insofern gilt es, den „hegemonialen“ und „affirmativen Konsens“ (Eis 2018, 118) bei der Thematisierung von Europa zu durchbrechen.

Mit der Frage, als was für ein Raum Europa verstanden wird, hängt also auch die Frage danach zusammen, welche Bildungsziele durch die Europabildung erreicht werden sollen: Integration in und Befähigung zur Teilhabe an der bestehenden Ordnung – oder Ermöglichung einer Emanzipation aus oder Veränderung von dieser bestehenden Ordnung durch politische Partizipation und kritische Reflexion. Selbstverständlich ist auch für eine Loslösung aus einer Ordnung der Einblick in die Ordnung eine Voraussetzung, um z.B. zu wissen, wie Veränderung vonstattengehen kann, konkret: wie ein politisches Handeln möglich ist. Jedoch geht sie über diese hinaus und bleibt nicht bei der erfolgreichen Teilnahme an und somit Reproduktion von der bestehenden Ordnung stehen.

Perspektive der Lernenden

In den dargestellten Konzepten der Europabildung wurden Erwartungen an die Schüler:innen formuliert, einerseits in Form der Bildungsziele und andererseits in Form der Diskurse um Europa, die in den didaktischen Ansätzen (re-)produziert werden. In den Konzepten wird bereits die Notwendigkeit betont, die Erfahrungen der Schüler:innen und somit ihre Perspektive in den Unterricht einzubeziehen. Auch aus einer theoretischen Perspektive ist es unerlässlich, neben den Anforderungen, welche in den bildungspolitischen Vorgaben und didaktischen Konzepten, also dem Diskurs der Europabildung, formuliert wurden, auch die Lernendenperspektive zu beleuchten. Denn aus den Erwartungen ergibt sich nicht notwendig, dass diese in der schulischen Praxis auch realisiert und von den Schüler:innen übernommen werden bzw. sich in ihren Vorstellungen und Einstellungen verankern. Vielmehr werden aus der Perspektive der Subjektivierungsforschung im Diskurs verschiedene Subjektpositionen angeboten, auf welche die Schüler:innen in der Schule „gerufen“ werden.

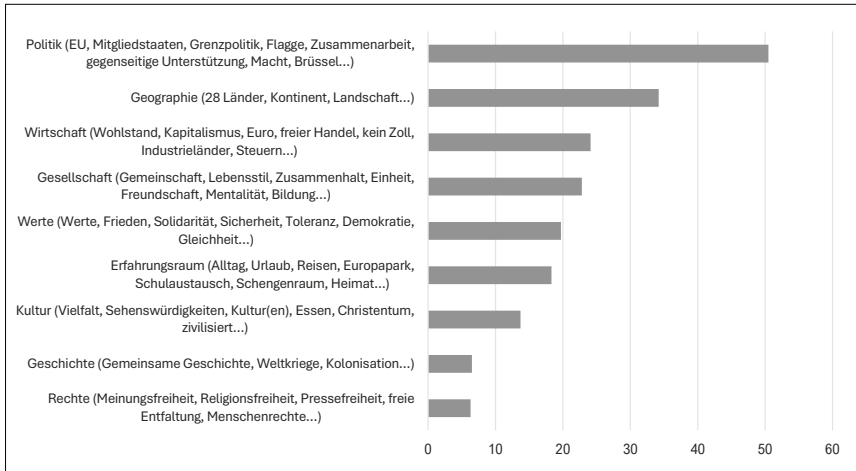
In einem Diskurs, zum Beispiel über Europa, wird festgelegt, welche Subjektpositionen eingenommen werden können. In dem Verständnis von Europa als politischen Raum wäre das die Position als europäische Bürger:innen; im Verständnis von Europa als Kulturraum käme eine Position als Europäer:innen infrage. Was es bedeutet, europäische:r Bürger:in oder Europäer:in zu sein, wird in den Diskursen semantisch gefüllt. Diese Subjektpositionen sind Teil einer Ordnung, welcher Individuen in der Schule unterworfen werden, um zu bestimmten Subjekten, zum Beispiel Schüler:innen zu werden. Denn im Unterricht wird „eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen“ (Foucault 1998, 30) hergestellt. Butler (2021) liest Foucault mit Althusser (2016, 84) und fügt der Theorie der Subjektivierung hinzu, dass auf die Anrufungen – also die Adressierung als ein bestimmtes Subjekt – auch eine Antwort, die Umwendung folgen muss. Die Schüler:innen müssen also, wenn sie von dem Diskurs als Schüler:innen oder auch Europäer:innen angerufen werden, auch darauf antworten, sich dazu positionieren und sich als Subjekte dieser spezifischen Ordnung zu erkennen geben. Durch die Notwendigkeit der Umwendung wird ein Freiraum geschaffen, welcher potenziell auch für die Veränderung des Diskurses genutzt werden kann. Unter dieser Perspektive ist es unerlässlich, nicht nur zu untersuchen, was für Ziele und Vorstellungen von Europa im Diskurs der Europabildung diskutiert und proklamiert werden, sondern auch, wie sich die Schüler:innen dazu verhalten, welche Diskurse sie reproduzieren und wie sie sich in diesen positionieren.

Darum werden im Folgenden Ergebnisse einer Fragebogenstudie vorgestellt, in welcher Schüler:innen zu ihren Vorstellungen von Europa sowie ihrer Einschätzung der schulischen Europabildung befragt wurden. In der Studie zur Lernendenper-

spektive wurden insgesamt 570 Schüler:innen der 9. und 10. Klassenstufe (M 9.58), also mit 15 oder 16 Jahren (M 15.4), aus Rheinland-Pfalz (78,8 %), der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (3,9 %), der Wallonie (6,8 %) und Lothringen, Frankreich (10,5 %) mithilfe eines digitalen Fragebogens befragt. 89,1 % der Befragten besuchten eine allgemeinbildende Schule und 77,8 % lebten gemäß der Definition der EU (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2006, Art. 3) in einer Grenzregion. Jedoch ist davon auszugehen, dass auch die anderen Lernenden, die nicht in diese Definition fallen, Erfahrungen in dem transnationalen Handlungsraum machen. Die Fragebogenstudie untersuchte die Perspektive der Lernenden auf Europa in Hinblick auf die Konzeptionen von Europa, die Identifikation mit Europa, die Einstellungen zu Europa, die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten und die Einschätzung der schulischen Europabildung. Umfassendere methodische Überlegungen und Ergebnisse werden in absehbarer Zeit im Rahmen einer Dissertation von Saskia Langer veröffentlicht. Dieser Artikel konzentriert sich auf ausgewählte Items des Fragebogens, um aufzuzeigen, welche Vorstellungen von Europa unter den Schüler:innen am präsentesten sind und welchen Einfluss die schulische Europabildung ihrer eigenen Einschätzung nach auf diese Vorstellungen hat.

Aus den Ergebnissen dieser Studie geht hervor, dass die Schüler:innen Europa vor allem als politischen Raum verstehen. Auf die Frage, was die Lernenden mit Europa assoziieren, nannten 50,5 % der 553 Schüler:innen, die dieses Freifeld-Item ausfüllten, Aspekte, die der Kategorie „politischer Raum“ zugeordnet werden konnten (siehe Abb. 1). Dazu zählen etwa Begriffe wie EU, Mitgliedstaaten, Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung. Am zweithäufigsten (34,2 %) wurden Gesichtspunkte genannt, die der Kategorie „Europa als geographischer Raum“ zugeordnet werden konnten, und 24,1 % gaben wirtschaftliche Aspekte Europas an. Auch auf Europa als Wertegemeinschaft wurde von 19,2 % der Befragten Bezug genommen, jedoch gaben lediglich 13,7 % kulturelle Merkmale Europas an. Die Zuordnung zu den Kategorien wurde ebenfalls von einem zweiten Kodierer durchgeführt, was für die Kategorie des politischen Raums eine Interkoderreliabilität von Cohens Kappa 0.875 ergab, was bei zwei Kodierenden unter Bezugnahme auf Landis und Koch (1977) als sehr gute Übereinstimmung gelten kann.

Abb. 1: Assoziationen mit Europa, kategorisierte Freifeldangaben mit Beispielen für die von den Schüler:innen genannten Begriffe in Klammern; n=553, Angaben in prozentualen Anteilen der Fälle



Bei einem Item, in welchem die Schüler:innen die Europavorstellungen danach ranken sollten, was Europa für sie selbst ist, wurde der Wirtschaftsraum durchschnittlich am höchsten gerankt (MW: 2.44), dicht gefolgt vom politischen Raum (MW: 2.68). Europa als kultureller Raum (MW: 3.46) und historisch gewachsener Raum (3.23) wurde von den meisten Schüler:innen hingegen an die beiden unteren Rangplätze einsortiert. Interessant bei diesem Ranking-Item ist, dass Europa als geographischer Raum insgesamt von den meisten Schüler:innen an die erste Position gesetzt wurde, aber auch einen zweiten Modus auf der letzten Position aufweist – hier bilden sich also zwei Lager, die Europa entweder hauptsächlich als Kontinent verstehen, oder aber den Fakt, dass Europa ein Kontinent ist, nur als bedingt wichtig erachten.

Wie oben beschrieben, werden häufig kulturelle Aspekte Europas herangezogen, um die politische Zusammenarbeit zu legitimieren. Den Schüler:innen soll nach Empfehlungen des Rats (RdEU 2018) auch ein Bewusstsein für das gemeinsame – kulturelle – Erbe nahegebracht werden. Daher wurden die Schüler:innen auch dazu befragt, ob und wenn ja warum die Staaten in Europa politisch zusammenarbeiten sollten. Am häufigsten wurde bei dieser Frage die Friedenssicherung genannt, dicht gefolgt von dem Zusammenhalt und der gegenseitigen politischen Unterstützung. Dies wurde häufig mit der wirtschaftlichen Zusammenarbeit verknüpft. So steht folgendes Zitat eines Schülers bzw. einer Schülerin repräsentativ für das häufigste Begründungsmuster für die Zusammenarbeit in Bündnissen: „Wenn man zusammenarbeitet bedeutet das immer, dass man sich gegenseitig unterstützt und

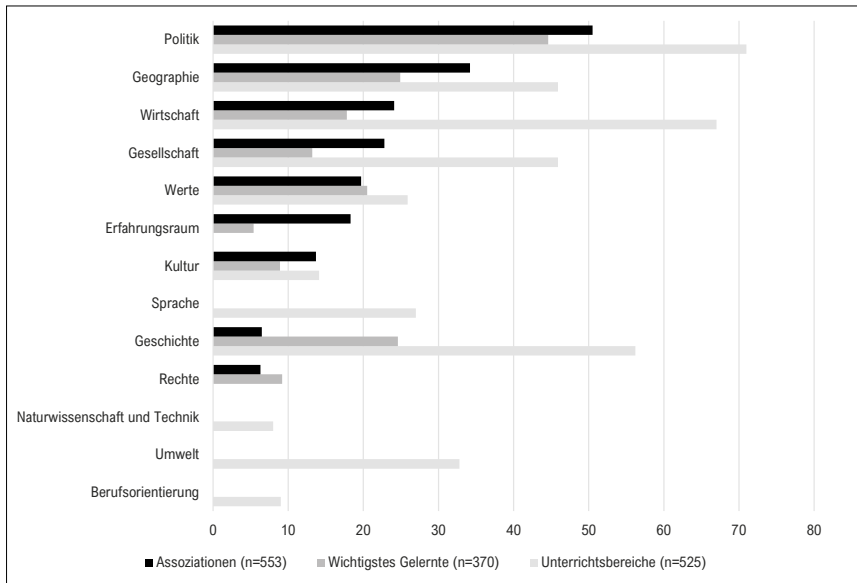
zueinander hält. Ich finde das ist wichtig, vor allem wenn man gemeinsame [sic!] Handelspartner ist.“ Hier wird deutlich, dass der Grund für die Zusammenarbeit gerade in der Zusammenarbeit selbst gesehen wird. Unterstützung und Zusammenhalt werden per se positiv bewertet und diese würden in Bündnissen gestärkt, wie ein:e Schüler:in erklärt: „Zusammenarbeit über Grenzen hinaus stärken [sic!] Gemeinschaft und Zusammenhalt“. Die Schüler:innen benötigen also keine kulturellen oder naturalisierten Aspekte, wie beispielsweise eine vermeintlich gemeinsame Kultur der Länder oder die gemeinsame Geschichte, um eine politische Zusammenarbeit zu legitimieren oder zu befürworten. Gleichzeitig klingt in Äußerungen wie diesen eine Naturalisierung des Zusammenhalts an, da ein bedingungsloser Zusammenhalt zum Selbstzweck wird, wodurch Fragen danach, unter welchen Bedingungen ein Zusammenhalt aufgegeben werden sollte oder welche Vor- und Nachteile ein Zusammenhalt den Beteiligten bringt, sich nicht mehr stellen.

Obwohl die Schüler:innen sich mit politischen Begriffen auf Europa beziehen, haben sie nicht das Gefühl, Europa politisch gestalten zu können. Während 63,9 % der befragten Schüler:innen angaben, an der europäischen Gesellschaft teilhaben zu können, ist nur bei 35,4 % die Wahrnehmung vorhanden, aktuell und in Zukunft gestalten zu können, was Europa ausmacht. Und nur 33,5 % sind der Überzeugung, sich politisch in Europa engagieren zu können. Aus diesen Ergebnissen geht nicht hervor, ob die Einschätzung nur sie persönlich betrifft, sich die Schüler:innen also subjektiv für nicht fähig erachten, politisch tätig zu werden, oder die Herausforderung in den strukturellen Bedingungen der politischen Partizipation gesehen wird. Angesichts eines des Öfteren inkriminierten Demokratiedefizits der EU (vgl. Oberle 2021, 66) erscheint die zweite Einschätzung als durchaus wahrscheinlich. In jedem Fall sind die Ergebnisse auffallend und es scheint, als wäre Europa für die Schüler:innen – obwohl es ein politisch geschaffener Raum ist – nicht veränderbar. Dies sowie die Bewertung des Zusammenhalts als grundsätzlich positiv legt die Vermutung nahe, dass die Schüler:innen Europa als Selbstverständlichkeit und Sachnotwendigkeit ansehen. Europa ist demnach zwar ein politischer Raum, aber kein Raum politischer Aushandlung.

Im Rahmen der Fragebogenstudie wurden die Schüler:innen auch zu ihren Erfahrungen der schulischen Europabildung befragt. Die Items zur Europabildung werden in Abbildung 2 mit dem Item zu den Assoziationen mit Europa in ein Verhältnis gesetzt. Die Freifeldantworten zu der Frage, was das Wichtigste gewesen sei, das die Schüler:innen in der Schule über Europa gelernt haben, wurden denselben Kategorien zugeordnet, wie die Assoziationen mit Europa. 44,6 % der Schüler:innen (n=370) bezogen sich dabei auf Europa als politischen Raum, circa ein Viertel auf Europa als geographischen (24,9 %) und historisch gewachsenen Raum (24,6 %). Die Geschichte Europas und auch die europäischen Werte waren in diesem Kontext präsenter als bei der freien Assoziation mit Europa, während die Wirtschaft anscheinend unterrichtlich etwas weniger häufig thematisiert wurde bzw. in Erinnerung geblieben ist (17,8 %). Die kulturelle Dimension Europas sowie der

Zusammenhang mit den persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen bilden die Schlusslichter.

Abb. 2: Vergleich der Vorstellungen von Europa, auf welche in den Freifeld-Items Assoziationen (siehe Abb. 1) und Wichtigstes Gelernte sowie im geschlossenen Item zu den Unterrichtsbereichen Bezug genommen wurde. Angaben in Prozent im Verhältnis zur Anzahl der Schüler:innen, welche das Item bearbeiteten (siehe Beschriftung für n)



In einem anderen Item konnten die Schüler:innen für die Beantwortung der Frage, worum es im Unterricht ging, wenn Europa, die EU oder der Europarat thematisiert wurden, aus den folgenden Bereichen auswählen: Politik, Geschichte, Geographie (Topographie), Sprachen, Werte, Kultur/Kunst/Musik, Berufsorientierung, Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft oder Soziales, Naturwissenschaft und Technik. Hier ist auffällig, dass nach der Auswahlmöglichkeit Sprachen von 27 % der Schüler:innen (n=525) gewählt wurden und die Wirtschaft (67 %) fast genauso häufig wie Politik (71 %) genannt wurde (siehe Abb. 2). Nachdem die Schüler:innen also durch die Auswahlmöglichkeiten darauf hingewiesen wurden, dass auch Kultur und Sprachen Teil der Europabildung sein können, erfuhren diese mehr Berücksichtigung, während die Lernenden in den offenen Antwortformaten nur selten auf diese Aspekte zu sprechen kamen. Auch Wirtschaft wurde in diesem Item im Vergleich zur offenen Frage wieder präsenter. Da Kultur in allen Items eine randständige Stellung

einnimmt, stellt sich die Frage, ob Kultur von den Schüler:innen eigentlich nicht als Teil der Europabildung angesehen wird.

Hinweise zur Beantwortung dieser Frage bietet ein weiteres Item des Fragebogens. Die Schüler:innen wählten auf einer Skala (1 = stimme zu, 4 = stimme nicht zu) aus, wie sehr sie die folgenden Bildungsziele als Ziele der Europabildung während ihrer eigenen Schulzeit erlebt haben: „Wissen zu vermitteln“, „zu lernen, wie ich mich politisch beteiligen kann“, „eine europäische Identität zu fördern“, „die Geschichte und Gegenwart Europas kritisch zu reflektieren“, „zu lernen, mir selbst ein Urteil zu bilden“, „ein positives Bild von Europa zu vermitteln“, „Sprachfähigkeiten zu vermitteln“. Während fast alle Schüler:innen Wissensvermittlung (89,2 %), die Reflexion von Geschichte und Gegenwart Europas (84,6 %) und Urteilsbildung (79,2 %) als Ziele der Europabildung bewerteten, stimmte nur die knappe Mehrheit der Förderung von Sprachfähigkeit (59,7 %) und europäischer Identität (57,6 %) als Ziele zu. Dies stärkt die Annahme, dass kulturelle Aspekte in der schulischen Europabildung nicht besonders präsent sind.

Konsequenzen für eine kritische Europabildung

Im ersten Teil des Artikels wurden die Spannungsfelder innerhalb des Diskurses der Europabildung aufgezeigt, die sich zwischen einer Förderung einer Identifikation mit Europa und einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Europa sowie zwischen einem zugrunde liegenden Verständnis von Europa als kulturellen oder als politischen Raum aufspannen. Wie bereits an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (vgl. Langer/Mönter 2023), kann die analytisch-kritische Auseinandersetzung im Sinne einer Bildung zur Mündigkeit neben den identitätsstiftenden Elementen nicht bestehen, sondern erscheint durch die Rahmung in Form einer affirmativen Perspektive kaum noch möglich. Die beiden Pole des Spannungsfeldes finden ihre Repräsentation auch auf räumlicher Ebene: Dem Anliegen einer europäischen Identität liegt die Vorstellung von Europa als kultureller Raum zugrunde, während eine Förderung der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung auf der Vorstellung von Europa als politischem Raum basiert. Die Kritische Europabildung nimmt auch die kulturelle Dimension Europas in die Europabildung auf, jedoch als ein Diskurs, der in seiner Machtförmigkeit reflektiert werden sollte, wodurch auch die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Raum Teil der politischen Bildung wird.

Aus den Ergebnissen der Fragebogenstudie geht hervor, dass das Europa-bild der Schüler:innen stark politisch geprägt ist und sie die Diskurse um Europa als politischen Raum reproduzieren. Auch in ihren schulischen Erfahrungen wird insbesondere die Seite des oben beschriebenen Spannungsverhältnisses erlebt, in der Europa als politischer Raum verstanden wird. Im Gegensatz zur EU ziehen die Schüler:innen als Grund für die politische Zusammenarbeit keine kulturellen Aspekte heran, sondern legitimieren sie durch den damit erzeugten Zusammenhalt und Frieden. Dieses Verständnis steht übrigens nicht im Gegensatz zu einer

europäischen Identität: Die Mehrheit der befragten Schüler:innen identifiziert sich mit Europa (vgl. für Ergebnisse aus Rheinland-Pfalz Langer 2023). Obwohl das Politische überwiegt, scheinen sie Europa nicht als einen Raum zu verstehen, den sie selbst politisch gestalten können – sie haben nicht das Gefühl, sich in Europa politisch engagieren zu können. Es lässt sich vermuten, dass der Grund dafür ein statisches Verständnis des Politischen ist. So haben auch Eis und Moulin-Doos (2018) sich für eine Repolitisierung des Politischen ausgesprochen. Europa wird als unveränderbar angesehen und der politische Raum somit naturalisiert. Diese Sachnotwendigkeit, also dass Europa nun mal so ist, wie es ist, gilt es in der schulischen Europabildung infrage zu stellen und stattdessen aufzuzeigen, dass „unser Europa sterblich ist. Es kann sterben und das hängt einzig und allein von unseren Entscheidungen ab“, wie Macron am 24.04.2024 formulierte¹. Auf Grundlage der Forschungsergebnisse erscheint es geboten, bei der Behandlung der bestehenden (politischen) Ordnung nicht in den Hintergrund geraten zu lassen, dieses System auch verstehen, reflektieren, kritisieren und gegebenenfalls auch verändern zu lernen. Subjektorientierung bedeutet vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse, an das Verständnis Europas als politischen Raum anzuschließen, aber auch die Verstrickung in die europäischen Herrschaftsverhältnisse zu thematisieren und so die „eigene Sozialisation und Verortung in der Gesellschaft [zu] reflektieren“ (Reitmaier-Juárez/Lange 2021, 29). Entsprechend sollte auch die Illusion von einem harmonischen Europa-Begriff aufgegeben und die Konflikte um die Deutungshoheit davon, was „Europa“ ist, thematisiert werden. Wenn das Politische mit Rancière (2002) als konflikthafte Aushandlung verstanden wird, kann politische Bildung in diesem Sinne jede Vorstellung von Europa betreffen. Egal, was Europa ist: Es befindet sich in Aushandlung und ist konfliktbehaftet. Und die Reflexion dieser Aushandlungen ist Gegenstand der Europabildung. Im Gegensatz zu Tendenzen der Kulturalisierung erscheint insofern eine stärkere Politisierung geboten.

Literatur

- Althusser, Louis (2016): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband: Michel Verrets Artikel über den »studentischen Mai«, Ideologie und ideologische Staatsapparate, Notiz über die ISAs. Hamburg: VSA Verlag, S. 37–102.
- Butler, Judith (2021): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißenö, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.

1 « Nous devons être lucides sur le fait que notre Europe, aujourd'hui, est mortelle. Elle peut mourir. Elle peut mourir, et cela dépend uniquement de nos choix. » (<https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2024/04/24/discours-sur-leurope> [Zugriff: 08.05.2024])

- Eis, Andreas (2018): Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hrsg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen, S. 118–132.
- Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (2018): Europäische (Des-)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. Zur Einführung. In: Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hrsg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen, S. 7–23.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2006): Verordnung (EG) Nr. 1931/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 20. Dezember 2006 zur Festlegung von Vorschriften über den kleinen Grenzverkehr an den Landaußengrenzen der Mitgliedstaaten sowie zur Änderung der Bestimmungen des Übereinkommens von Schengen.
- Foucault, Michel (1998): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Klein, Lars (2015): Teil eines kosmopolitischen Projektes? Über mögliche Wege, einer ‚europäischen Identität‘ zu entkommen. In: Oberle, Monika (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 27–37.
- Klingler, Philipp; Welsch, Fabian (2022): Europa und ich. Vorschlag für einen transnationalen Ansatz politischer Europabildung. In: Politik Unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. Landesverband Niedersachsen, H. 1, Jg. 37, S. 32–37.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2020): Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 15.10.2020.
- Landis, J. Richard; Koch, Gary G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: Biometrics, H. 33, Nr. 1, S. 159–174.
- Langer, Saskia (2023): The (conceptions of) European identity of pupils in the border region of Rhineland-Palatinate. In: Culture, Practice & Europeanization, H. 1, Jg. 8, S. 96–112.
- Langer, Saskia; Mönter, Leif (2022): Europabildung zwischen Identität und Mündigkeit im transnationalen Vergleich. In: Politik Unterrichten. Zeitschrift der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung e.V. Landesverband Niedersachsen, H. 1, Jg. 37, S. 38–47. https://www.dvpb-nds.de/wp-content/uploads/PU_2022_01.pdf [Zugriff: 19.08.2024].
- Langer, Saskia; Mönter, Leif (2023): Erziehung für Europa? Die Rolle von „Identität“ in der Europabildung. In: Busch, Matthias; Keuler, Charlotte (Hrsg.): Politische Bildung und Digitalität. Schriftenreihe der GPJE. Frankfurt am Main, S. 176–185.
- Oberle, Monika (2012): Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberle, Monika (2015): Einleitung. In: Oberle, Monika (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 1–9.
- Oberle, Monika (2021): Wissen und Einstellungen junger Bürgerinnen und Bürger zur Europäischen Union. In: Frech, Siegfried; Geyer, Robby; Oberle, Monika (Hrsg.): Europa in der politischen Bildung. Didaktische Reihe Beutelsbacher Gespräche. Wochenschau Verlag, S. 65–84.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Berlin.
- RdEU (Rat der Europäischen Union) (2018): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht (2018/C 195/01). Amtsblatt der Europäischen Union.

- Reitmair-Juárez, Susanne; Lange, Dirk (2021): Europapolitische Bildung. Herausforderungen und Prinzipien. In: Vetter, Eva; Lange, Dirk; Wegner, Anke (Hrsg.): Europa denken, kommunizieren und erfahren. Herausforderungen einer teilhabeberechten Europabildung. Frankfurt am Main, S. 21–33.
- Richter, Dagmar (2004): ‚Doing European‘ statt ‚Europäische Identität‘ als Ziel politischer Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 172–184.
- Weißeno, Georg (2004): Konturen einer europazentrierten Politikdidaktik - Europäische Zusammenhänge verstehen lernen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 108–125.

Europe and the curriculum – Challenges to curricular analyses across systems in the Greater Region

Thomas Benz

Introduction: Theoretical framework and review of literature

Education for Europe, “Europabildung”, “éducation à la citoyenneté Européenne” are a few terms which are established in the scientific discourses among European educational research and became vehicles for the inquiries conducted on the topics in the research project Edu.GR. The ideas and definitions behind these terms are relatively speaking as young as the movements which gave rise to the need for the here conducted research.

The *Greater Region* is a space of multi-dimensional cooperation in the borderlands between France, Germany, Luxembourg and Belgium. A political representation of this space exists in the form of a European grouping of territorial cooperation (EGTC) having its administration in the *Maison de la Grande-Région* in Esch-sur-Alzette, Luxembourg. The EGTC Summit describes the avenues of collaborations as following:

Mobility and regional development, Education and lifelong learning, Economy and competitiveness, Society and security, Tourism and culture, Environment and sustainability. (EGTC Summit Secretariat of the Greater Region, n.d.)

The here presented report is the result of interdisciplinary research in the project Edu.GR especially focusing on the dimension of education from the above listed. Edu.GR was created with the aim to reflect on cultural representations in the school systems of the Greater Region, in order to identify challenges and opportunities for European integration and education for Europe in border regions. This research is specifically concerned with a structural comparison of the educational systems that determine formal middle school education. More specifically it operates through the analysis of curricula from the school districts of Nancy-Metz, Luxembourg, Rhineland-Palatinate, Saarland, French Wallonia and of the German-speaking community of Belgium. Having benefitted vastly from the process of European integra-

tion, the Greater Region is increasingly defined through movements of cross-border cooperations in many sectors (see for reference *Kooperationsraum — Großregion*, 2022). All the while working in and with educational stakeholders in the Greater Region, it often becomes clear that the educational sector is still tagging behind to some extent due to many historically grown structural differences. The Greater Region is still rather defined by its borders in that aspect. A space where four countries and six respective educational systems meet that remain rather distinct of one another. This research aims at overcoming some of these differences through an innovative understanding of school curricula and a new approach to competence with the ultimate goal to gain comparative insights into the status quo of Education for Europe and its potentials across these different school systems.

The competence approach to educating for Europe is theoretically represented in the literature (Azoulai (Ed.), 2014; Schiersmann et al., 2016) but maybe more importantly, the German government organization Kultusministerkonferenz (KMK) has been working on defining European competence since the 1970s. In a recent publication (2020) they define a set of competences at the core of education for Europe:

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

The competences mentioned above are 1) geopolitical knowledge of Europe; 2) intercultural competence; 3) participatory competence; 4) multilingual competence. Furthermore, the quote stresses the importance of building an individual European identity for every student, which co-exists with other regional senses of belonging like national, regional, cultural and local ones. Participatory competence (3) following the text (KMK, 2020, 5ff.) is further refined into the abilities needed to navigate intersecting structures starting from local ones and going up to cross-national EU democratic organizations. The introduction of competence is a recent addition to the longstanding series of publications, which started with a first outlet in 1978. Frech et al. (2021) outline (p. 13–15) how the outlook towards teaching about Europe and its institutions has changed over time and with each new iteration of the series. Most importantly, the political body has sought to overcome teaching European formalism and to introduce teaching for Europe, which is rooted in the local, national and global, while transcending each at the same time. The competence model translates this effort into concrete categories of educational action. In terms of substance, these models remain fuzzy and underdefined at best. The research conducted in the project Edu.GR allowed for the further development of the com-

petence model and contextual enrichment it necessitated to become a rationale of analysis in the following sections. Enriching the competence model is embedded in ongoing scientific discourses that focus on contexts of application for each competence (see following chapter). All departures from existing literature on each competence are necessitated as the inquiry is aiming to contribute to research conducted in the project Edu.GR. Hence the article is aiming to respond to the following research questions:

What (unused) potential for the inclusion of European competence is embedded within middle school curricula across different subjects in a cross-border metropolitan area? Which methodology can reveal these competencies across different curriculum designs?

This article documents the creation of a sample which manages to some extent to overcome the various regional and national differences in curricular design in the Greater Region and in a next step, provide a textual content analysis of curricular text. An elaboration on the competence framework follows, as well as the particular understanding of curricular text through which a comparative inquiry of curricula across the Greater Region became even possible in the first place.

The competence framework as rationale for analysis

The vague nature of European competence is striking to readers of the above-mentioned political publication. Before turning European competence into a category of analysis, the research necessitated to become aware of the scientific discourses surrounding its four components. Unlike its umbrella term, each of the components is linked to more extensive scientific discourses. A brief summary follows:

Participatory Competence: This competence often aligns with aspects of civic and social responsibility. References may include educational frameworks that emphasize democratic engagement, active citizenship, and social participation. (Schulz et al., 2010; Biesta and Lawy, 2006; Print et al., 2012). For some researchers, the understanding of national politics in Europe must necessarily entail understanding European politics:

However, national and European politics are entangled to such a large extent nowadays that individuals require knowledge and competencies related to the EU in order to reach the ultimate goals of civic education: political maturity, ability to judge, and ability to act. (Oberle & Stamer 2020)

The above-mentioned aspect of civic and social responsibility gains a transnational dimension through the inclusion of European politics. Participation here means for

students learning to navigate the social, economic and political of not just their own national context, but also of those of their European neighbors (see also: Council of Europe, 2002).

Geographical Competence: Geographical competence involves understanding spatial relationships, cultural landscapes, and global interconnections (see Kerski, 2013; Haubrich, 2016). In the here proposed framework of European competence, geographical knowledge becomes more closely defined through the help of citizenship education (see Van der Schree and Van Dijk, 2015). Meaning that the understanding of spatial relationships and cultural landscapes receives an additional function, the function of being able to support participatory competence with the concrete knowledge of time, space and history of European transnational space. This article is looking at this knowledge especially pertaining to the Greater Region.

Multilingual Competence: Multilingual competence relates to proficiency and effective communication in multiple languages. References can be found in language education frameworks, bilingual education guidelines, and documents from language policy organizations (see Lopez et al., 2017; Romanowski, 2014; see for critical perspective Ruuska, 2016; Gorter, 2018). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is a widely used reference for language competences established by the Council of Europe (Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, 2001). Parallel to the geographical competence above, multilingual competence goes beyond the idea of language as a tool for communication, but instead looks at the command of language as a tool to enable speakers of one European language group the participation in the life and society of surrounding another European language group. The element of multilingual exchange in languages of the Greater Region is at the focus of analysis. Such focus implies that any results produced here must have a point of reference to the languages spoken in the Greater Region, hence the comparison is limited to multilingual competence between French, German, Luxembourgish and English.

Intercultural Competence: Intercultural competence involves understanding and engaging effectively with difference and otherness. To what extent and by which means intercultural competence can be measured in the context of education is largely debated and touches several disciplines. For example, some educational research assumes that intercultural competence can be measured and assessed on the level of teacher training, as well as student's learning outcomes (Bennett, 2009; Fatini, 2009; de Hei et al., 2020). Otherness and cultural differences can be found within smallest geographic locations (Vertovec, 2007; Clifford and Marcus, 2023). The focus of analysis is here the way in which such differences between neighbors in a cross-cultural area like the Greater Region are addressed in school curriculum.

For the purpose of this study, the researchers specifically look at competences which enable students to navigate the Greater Region. The definition of Greater Region is marked on one hand by the geographical inclusion of Rhineland-Palatinate,

Wallonia and the German Community (DG) in Southern Belgium, Luxembourg, the Saarland and the French region of Grande-Est (see Kooperationsraum-Großregion, n.d.). This endeavor in and of itself is methodically challenging to say the least and any research cannot be more than an approximation of the truth. With the careful adaptation and employment of narrative synthesis this research attempted such an approximation.

Defining Curriculum through Curricular Authority

The language and structure of curricular documents displays great difference depending on which educational system it is produced in. This section shortly introduces *Curriculum Studies* (see for reference Pinar et al., 2004, 2008; Varbelow, 2012) as a means to identify documents as having curricular influence on the classroom based on a rationale of authority and influence over classroom teaching. As the study of the composition of curriculum is rarely represented as a discipline in its own rights with research institutes in Europe (see for reference Hopmann & Ri-quarts, 2012; Pinar, 2011) curricular documents, depending on definitions, might include a wider or narrower range of genres of mediated production. Popkewitz (2001) identifies the reason for that difference:

“Curricula are historically formed within systems of ideas that inscribe styles of reasoning, standards, and conceptual distinctions in school practices” (p. 151). [Offering] “an ensemble of methods and strategies that inscribe principles for action” (p. 163) ... [and particular] “styles of reasoning”.

Curriculum must therefore be understood as “a practice of governing and an effect of power” (ibid., p. 163) Curricula form our ways of reasoning about the self and the world, and the rationalities that emerge from this process are constituted not only by what it includes, but by what it implies and neglects. As the Greater Region is composed of social and cultural traditions in educational design, which each have long histories of their own, authorities and outlets of such production vary as well.

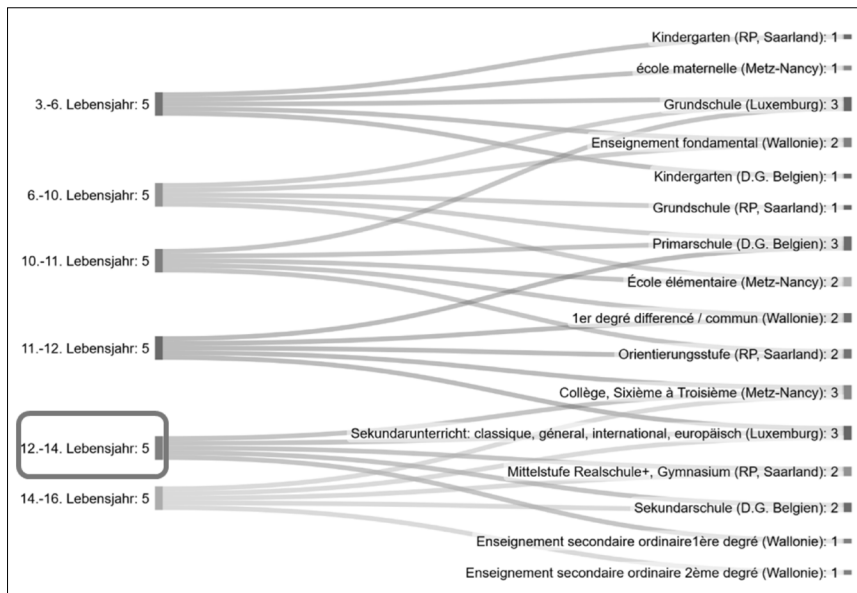
Alongside other thinkers the aforementioned laid the foundation to a social constructivist understanding of curriculum based on authority and control. Other authors in the field of Curriculum Studies like Bhuttah et al. (2019) and Varbelow (2012) describe curricular text as a meta-language, which is used by public and sometimes private stakeholders to shape formal education in schools. This language can be prescriptive in a narrower sense or provide more fundamental guidance to classroom teaching in a wider sense. Depending on the surrounding educational context, a school curriculum can take different forms, and through the definitory weight attributed to them, even political outlets can premeditate the ways in which the conversation of education is held. To apply this theoretical understanding of

curricular text to the present research, it became necessary to establish conceptual links between often vastly different sources of published communication, while always keeping their relevance for the classroom practice in mind. The definition of such relevance is given through the rationale of power. Hence, all texts published with degrees of public endorsement and pertaining to the ways in which subject matter has to be taught in classrooms are assumed to also have a degree of curricular authority.

Sampling: The Challenge of Representation

A fundamental challenge to comparative curricular research posed the different forms and formats in which curricular documents are composed across the Greater Region. The decision on what to include and what to leave out is already a critical design choice which needs to be backed by a sound theoretical reflection. This chapter is dedicated to explaining these rationales and the decisions that needed to be made in order to compose a sample which can even begin to have a representative character. The following diagram exemplifies school choice in the Greater Region across borders and across the different systems:

Figure 1 School choice in the Greater Region



On the left column are age groups shown with a score of five. The score stands for the five school districts of the Greater Region. On the right column a selection of school choices is shown for the corresponding age groups. To receive the greatest number of potential inclusion of student population it was necessary to focus on the school types which unite the highest scores in adjacent entries. The visualization shows that the least structural difference and the highest degree of homogeneity across systems is found in what could be called middle school. In terms of age groups this corresponds to the grade levels that follow the German *Orientierungsstufe*, the Belgian *Sekundarschule / Enseignement secondaire ordinaire 1ère degré* and precedes *Enseignement secondaire ordinaire 2ème degré* and the German *Oberstufe*. With the maximum possible representation in mind, it was necessary to focus on these age grades for sampling curricular documents, with the hope that higher homogeneity allows for better representation within the so sampled curricular documents. The same rationale applied to representation of subjects if there was any in the curricular documents. The sample includes subjects which are shared across all regions.

The following table includes the subjects which are shared across all schools on lower secondary or middle school level in a certain region:

Table 1 Middle school subject comparison

Possible subjects by region	Saarland	Rhine-land-Palatinate	Luxembourg	Wallonia	DG Belgium	Grand-Est
First Language	x	x	x	x	x	x
French/German foreign L.	x	x	x	x	x	x
Religion	x	x		x	x	
Ethics	x	x	x	x	x	x
MINT		x		x	x	x
Math	x	x	x	x	x	x
Art	x	x	x	x	x	x
Sport	x	x	x	x	x	x
Geography	x	x	x		x	x
History	x	x	x	x	x	x
Biology	x	x	x	x	x	x
Physics	x	x	x	x	x	x
Chemistry	x	x	x	x	x	x
Music	x	x	x		x	x

Possible subjects by region	Saarland	Rhine-land-Palatinate	Luxembourg	Wallonia	DG Belgium	Grand-Est
Dutch					x	
Spanish	x	x		x		
Social and Political Education	x	x	x	x	x	x
Cultural Education		x		x		x
English	x	x	x	x		
Philosophie				x		
Latin	x	x	x			x
Russian		x				
IT	x	x	x			x
Theater	x	x				x
Greek	x					
Luxembourgish			x			
Chinese			x			
Local history and dialect						x

The current selection of documents consists of: two languages from the Greater Region, German and French. One language out of this pair is always classified as a foreign language, the other as a native language. Other subjects shared across all regions are: math, chemistry, physics, visual arts, social sciences and ethics. For the sake of comparability only curricular documents from the subjects which are either shared or closely correspond to each other across all regions of the Greater Region were included.

Another measure to assure curricular representation was to include solely public-school curricula of all levels of academic performance from age grades 12 to 14. Aside from these age grades having the least degree of differentiation (see figure 1) across all systems in the Greater Region, a higher degree of homogeneity is as well provided by the fact that public schools unite the largest demographic segment of pupils. While a lack detailed statistical data on school funding across all regions of the Greater Region renders an informed decision impossible here, the European agency Eurostat (2023) measures school attendance by school type for all the nations that compose the Greater Region:

Table 2 Eurostat (2023) student demographics

Number of secondary and post-secondary non-tertiary education pupils, 2021 (1 000)

	Lower secondary					Upper secondary					Post-secondary non-tertiary				
	Total	Public	Private	Gen-eral	Voca-tional	Total	Public	Private	Gen-eral	Voca-tional	Total	Public	Private	Gen-eral	Voca-tional
EU	18 869.4	16 209.1	2 660.4	18 493.9	375.5	18 068.3	14 834.0	3 234.3	9 264.0	8 804.3	1 418.1	826.8	591.3	75.8	1 342.3
Belgium	413.2	164.2	249.9	342.7	70.5	718.6	290.7	428.0	332.1	386.6	53.3	13.0	40.3	4.3	48.9
Bulgaria	198.5	191.9	6.6	194.6	3.9	277.7	268.2	9.5	133.3	144.4	0.6	0.1	0.5	–	0.6
Czechia	457.3	439.1	18.1	454.8	2.5	413.3	329.6	83.7	127.8	285.5	17.8	13.7	4.1	12.8	5.0
Denmark	242.5	167.5	75.1	242.5	–	295.8	288.4	7.4	180.0	115.7	–	–	–	–	–
Germany	4 467.9	3 989.2	478.8	4 312.0	155.9	2 383.8	2 179.2	204.6	1 259.7	1 124.1	722.0	529.5	192.5	39.0	683.0
Estonia	44.5	42.2	2.4	43.1	1.5	48.0	46.3	1.7	28.6	19.4	4.2	4.0	0.3	–	4.2
Ireland	219.4	219.4	0.0	208.6	10.8	230.2	228.2	2.1	175.2	55.1	38.4	38.4	0.0	–	38.4
Greece	340.7	323.2	17.5	335.3	5.4	349.0	333.6	15.4	230.9	118.1	66.6	32.0	34.6	–	66.6
Spain	1 724.0	1 169.9	554.1	1 691.7	32.3	1 883.3	1 316.0	567.3	1 154.5	728.8	42.2	2.0	40.2	–	42.2
France	3 462.0	2 696.4	765.6	3 462.0	–	2 734.3	1 916.3	818.0	1 637.8	1 096.5	19.1	16.7	2.3	10.8	8.3
Croatia	177.4	175.8	1.6	159.1	18.3	149.1	142.7	6.3	44.7	104.3	–	–	–	–	–
Italy	1 750.8	1 683.3	67.5	1 750.8	–	2 898.2	2 632.0	266.2	1 395.0	1 503.2	2.6	–	2.6	–	2.6
Cyprus	28.7	23.1	5.6	28.7	–	28.0	22.2	5.9	23.1	4.9	–	–	–	–	–
Latvia	60.7	58.9	1.8	60.6	0.1	60.2	55.3	4.9	36.1	24.1	3.5	3.3	0.2	–	3.5
Lithuania	167.5	159.0	8.5	165.5	2.0	60.2	58.5	1.8	44.8	15.4	10.1	10.0	0.1	–	10.1
Luxembourg	23.2	18.5	4.7	23.2	–	26.3	21.2	5.1	10.3	16.0	0.5	0.5	0.0	–	0.5
Hungary	390.4	310.8	79.6	390.4	–	393.3	283.9	109.4	197.9	195.4	57.5	45.3	12.2	–	57.5
Malta	13.6	7.5	6.1	13.4	0.2	17.7	12.5	5.2	12.9	4.8	0.1	0.0	0.0	0.1	–
Netherlands	754.2	740.1	14.1	702.6	51.6	838.8	746.8	92.0	262.8	576.1	–	–	–	–	–
Austria	343.1	307.1	36.0	343.1	–	354.5	312.2	42.2	110.2	244.3	12.3	4.5	7.7	–	12.3
Poland	1 607.4	1 498.0	109.3	1 607.4	–	1 609.8	1 388.9	221.0	744.5	865.3	204.5	21.9	182.6	–	204.5
Portugal	342.9	301.9	41.0	328.7	14.1	393.7	297.9	95.8	240.9	152.8	4.9	4.9	0.0	–	4.9
Romania	712.5	705.0	7.5	712.5	–	730.3	712.2	18.1	314.6	415.8	91.8	47.5	44.3	–	91.8
Slovenia	62.6	62.1	0.5	62.6	–	87.7	82.7	5.0	26.5	61.2	–	–	–	–	–
Slovakia	268.8	245.1	23.8	262.3	6.6	181.1	148.9	32.2	58.7	122.4	12.2	9.0	3.2	–	12.2
Finland	190.3	178.8	11.5	190.3	–	326.1	256.8	69.3	106.8	219.4	23.9	14.8	9.1	–	23.9
Sweden	405.3	331.2	74.1	405.3	–	579.1	462.8	116.3	374.3	204.8	30.2	15.6	14.6	8.8	21.4
Iceland	13.7	13.4	0.3	13.7	–	22.8	17.6	5.2	15.6	7.2	1.5	0.5	1.0	0.0	1.5
Liechtenstein	1.6	1.5	0.1	1.6	–	1.7	1.6	0.0	0.6	1.1	–	–	–	–	–
Norway	201.1	190.0	11.1	201.1	–	256.2	232.4	23.8	124.2	132.0	11.3	3.2	8.1	–	11.3
Switzerland	261.8	239.9	21.9	261.8	–	348.2	298.6	49.6	132.5	215.7	15.9	6.3	9.6	3.2	12.7
Bosnia and Herzegovina	120.4	118.4	1.9	120.4	–	110.4	105.8	4.6	23.9	86.5	–	–	–	–	–
Montenegro	30.3	30.2	0.1	30.3	–	27.0	26.8	0.2	8.3	18.7	–	–	–	–	–
North Macedonia	80.5	79.8	0.6	80.5	–	72.2	70.7	1.5	27.4	44.9	0.4	0.4	–	–	0.4
Albania	128.0	117.9	10.1	128.0	–	108.0	94.0	14.0	89.0	19.0	–	–	–	–	–
Serbia	260.0	259.5	0.5	260.0	–	250.9	244.8	6.1	67.3	183.6	1.2	1.2	–	–	1.2
Turkiye	5 213.0	4 901.2	311.8	5 213.0	–	6 318.6	5 782.6	536.0	3 920.1	2 398.5	–	–	–	–	–

Note: according to the UOE classification, the distinction between public and private is made according to whether a public agency or a private entity has the overall control of the institution and not according to which sector provides the majority of the funding. This means that conventionally considered 'private' institutions are only a subgroup of the total private institutions and are referred to as the independent private institutions.

(–) not applicable

Source: Eurostat (online data codes: edu_uoe_enrs01, educ_uoe_enrs04 and educ_uoe_enrs07)

Table 2 above shows that in all countries of the Greater Region, except Belgium, students in Lower Secondary in majority attend public schools. The exception of Belgium is explained by a distinction in the statistic between public schools and private schools which are government dependent. Government dependance here means they either receive funding for their activities by the local authorities and / or their curricular content is audited by a state authority. As this is the case in the German speaking community of Belgium, as well as in the Wallonian community, curricular document issued by the respective authorities largely affect students in private schools as well. A last factor to consider for the sake of representation is the differences between school types (public/private; *lycée general / technique*; *Realschule*, *Gymnasium* etc.). The school types might significantly differ in the type of funding they receive, as well as in the outlook for graduates in their respective systems. Due to a lack of comparative statistical data, this factor needed to be set aside.

The selection translates into grades 7 to 8 for Saarland, Rhineland-Palatinate and the German-speaking community in Belgium, *5ème to 4ème* for Grand-Est, *enseignement secondaire ordinaire 1ère degré* for French Wallonia and *enseignement secondaire général / classique* for Luxembourg. Lastly it is to mention, that the sample manages to include traditional candidates in a search for European competency i.e. social sciences, history, but it equally manages to include STEM subjects. Documents are included as long as they are published as curricular to the subject and grade in question, from local authorities. For the Greater Region these are the school districts of Rhineland-Palantine, Saarland for Germany; the Ministry of Education, Children and Youth in Luxembourg; the Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse in France and the Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles in Belgium. The following passages summarize the result of the sampling process and give brief explanation on why some texts were included over others and how curricular texts differ from one another.

Results: Different forms of curriculum in the Greater Region and their structure in comparison

It cannot be stressed enough at this point that these links are often fuzzy and extremely difficult to protocolize, as they appear in sidenotes, in political communication, in legal notes and so on. A retracing of all the steps that were required to decide on the inclusion of texts into the final sample would go beyond what can be documented in this article and it would warrant a separate publication altogether. Everything documented in the following passages are the mere end results of the research and documentation efforts throughout the project. Two variables played a major role for the inclusion of texts into the curricular sample, being relevance and impact. Relevance refers to the texts being mentioned in official outlets of schools and school districts as having a guiding role in the creation of instructional materi-

als, classroom activities and teacher evaluation. The second variable modulates the first and focuses on the impact each relevant text has on classroom practice.

Relevance through authority: Inspired by Bennett et al. (2017) approach, a rationale was established for the inclusion of texts, which is a degree of relatedness. While Bennett et al. (2017) included only literature published in peer reviewed journals, presenting some type of firsthand research (as opposed to a theoretical discussion), they assessed the authority and validity of their data collection. As this research focuses on already established, widely employed texts (application of curricula is imminent upon publication), the validity of the data collection does not derive from the therein contained data being scientific, but rather from the data being *endorsed*. Endorsement of research, studies, and literature happens through its retraceable relation in any shape and form to the creation of instructional materials in the respective schools, the selection of textbooks and the setting of learning outcomes. As mentioned, this relation is established through mentions, side notes, legal notices and so forth. A scientific documentation would pose formal challenges to begin with, hence this text is limited to the outcomes of those inquiries.

Relevance through impact: To determine which documents were most closely related to the educational reality of the teachers and students and which documents were of rather vague nature providing frameworks to the language of curriculum the following three groups arose:

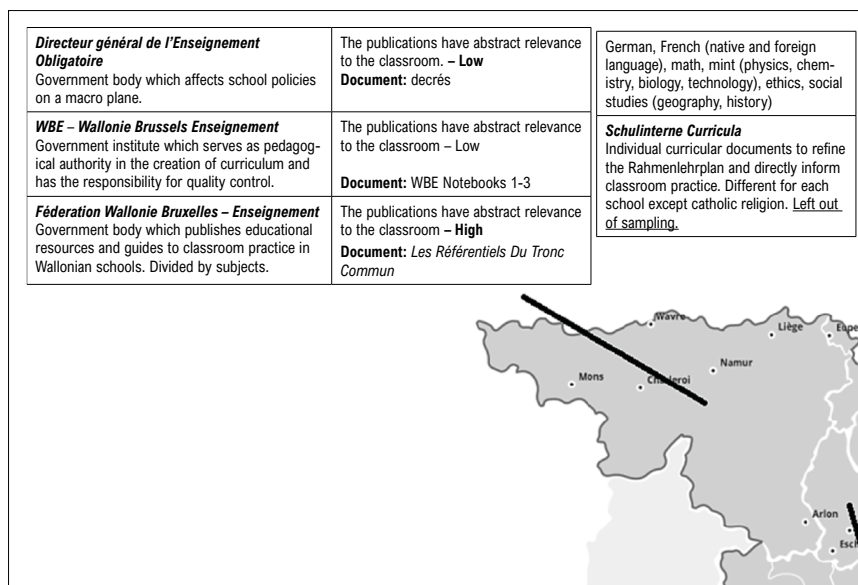
1. Decrees: general (often legal) emissions by the major public and political authorities.
2. Quasi-scientific literature: published at times by the educational stakeholders, at times by official consulting groups about the content in specific subject areas at other times across subjects.
3. Subject and age group focused manuals on instruction and content.

Furthermore, the sampled texts required a certain degree of pedagogical reflection – as opposed to sample exercises, presentations etc. In acknowledging the fact that foreign language learning as an educational offer in schools inevitably contributes some part to multilingual and even intercultural competence, it will require pedagogical reflection in any form of curricular meta-language to find entry in the here proposed analysis. Hence not just the conditions of their production mattered, it became also necessary pre-selecting curricular documents based on their content to consider them for eventual inclusion into the sample. Some documents, especially of a political or administrative nature, tend to contain a range of information. From technical descriptions of organizing lessons, over information of grading intervals to actual pedagogical instructions, everything can be encountered within official communication. Before including decrees and quasi-scientific literature into

the sample, their content was previewed and it was ascertained to exclude any documents or parts of larger documents, that solely contained technical information.

The assembly of all curricular documents lead to a textual corpus, which was then divided into subsamples: one being a corpus composed of all curricular documents across subjects of one area, the other being a corpus composed of the same subject across all areas. The following figures are taken from a larger map. Each table contains summative information of the composition of the sample divided by the region in question. Each table is composed of two columns, the left column indicates the respective authority, and the right column indicates the texts published by that authority. Furthermore, the right column also indicates how these publications are categorized following the rationale of impact to classroom activities. The last information contained in the right column are terms to describe the format in which the relevant documents are published. These formats are indicative of the pedagogical structure of what is above termed the “degree of pedagogical reflection”. The map underlying the tables is an official map of the Greater Region (*Karte der Großregion*) published on the website of EGTC Summit Secretariat of the Greater Region (n.d). For the French Community in Belgium (Wallonia) three centers of authority were identified with three different genres of published curricular text:

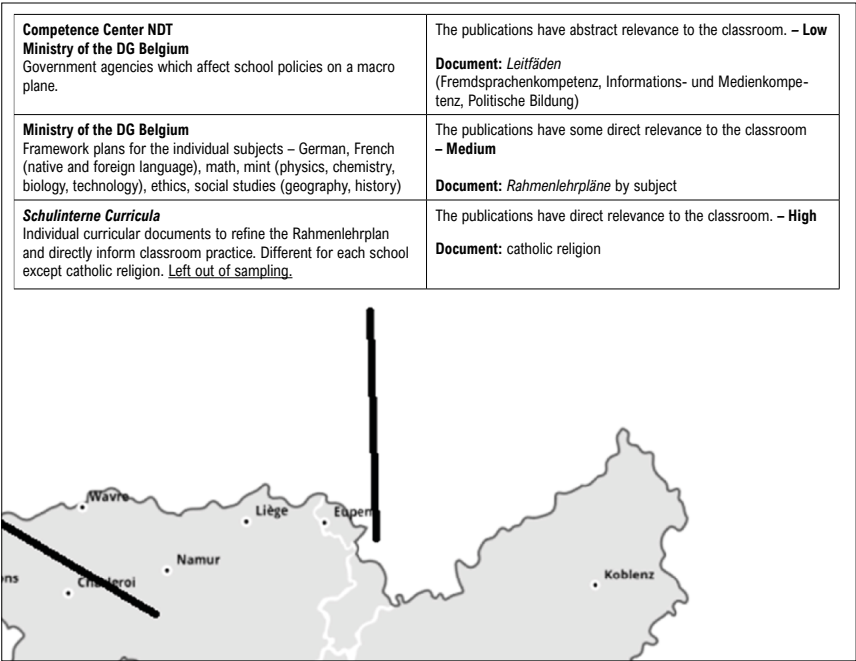
Figure 2 Curricular Documents French Wallonia



Aside from political decrees, publications of abstract relevance to classroom practice are published by the local government institute WBE in the form of quality frameworks. Aside these genres, reference works are issued by the local government (*Référentiels*). They are divided by subject and specific to each, serving as direct manuals for lesson planning.

For the German-speaking community in Belgium, two local authorities for the production of curricular text were identified. Furthermore, each school is able to produce their own internal curricular materials, that were most times not publicly available and hence had to be left out of the final sample to avoid misrepresentations through selective biases.

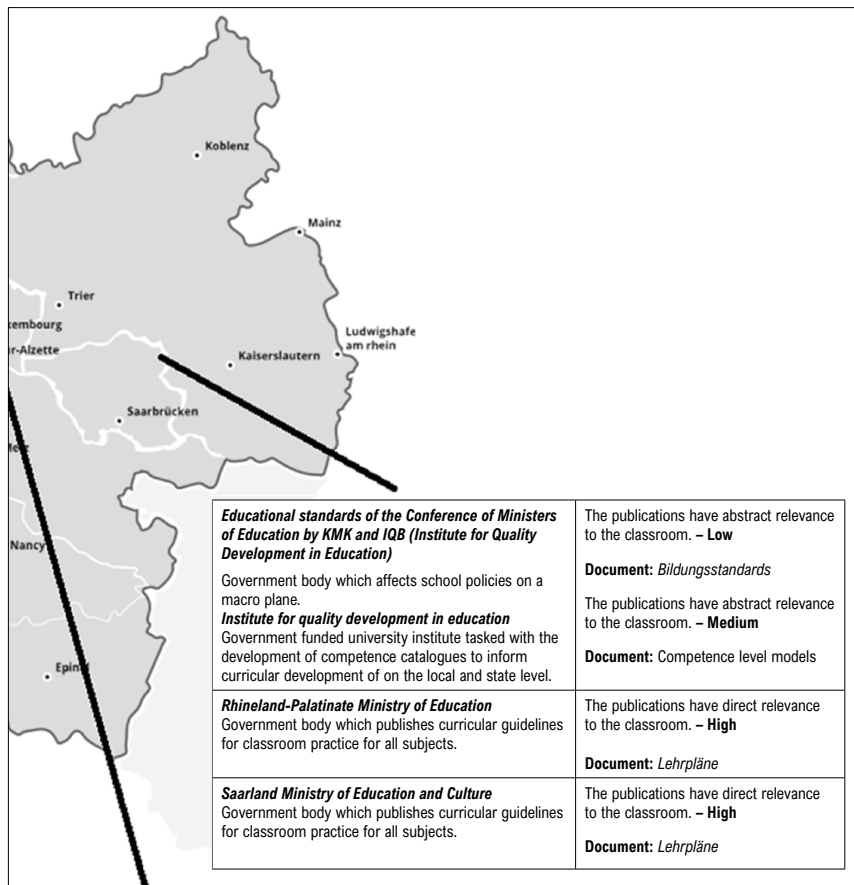
Figure 3 Curricular Documents DG Belgium



Without representative access to the internal instructional manuals of schools, the documents that made it into the final sample are instructional guidelines (*Rahmenlehrpläne*) and reference materials from research institutions (*Leitfäden*), both having a more abstract impact on classroom practice. The instructional guidelines are provided per subject and therefore have a stronger relationship with classroom practice than reference materials.

The German states of Saarland and Rhineland-Palatinate are included in the following table as they have some sources of curriculum in common:

Figure 4 Curricular Documents R-P / Saarland

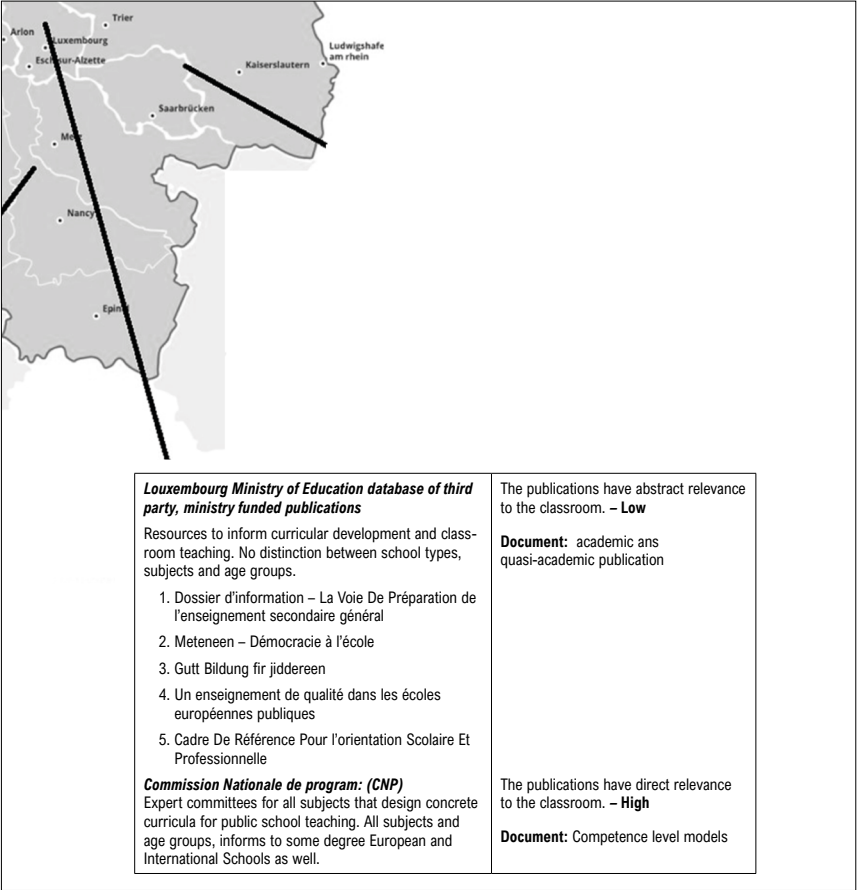


Curricular texts of more abstract nature and only indirect relationship to classroom practice are produced on a federal level, such as educational standards (*Bildungsstandards*) and competence level models. Authorities are here the federal Ministry of Education and affiliated organizations as well as a government funded university institute. Instruction manuals are provided on the state level in both states by their respective state ministries of education. These manuals are a rather ideal rep-

resentation of “traditional” curriculum with a high impact on classroom teaching and learning outcomes.

Luxembourg has the highest range of diversity and was the hardest to build a representative sample of:

Figure 5 Curricular Documents Luxembourg

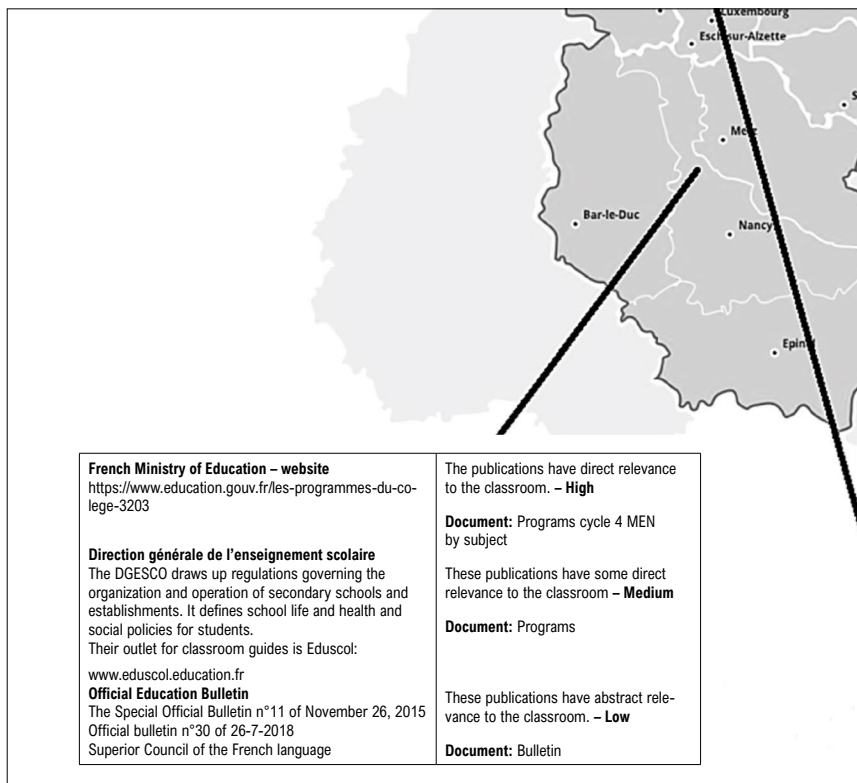


The Luxembourgish ministry of education employs several entities of public and semi-public nature for the production of relevant research and advisory to inform the curricular development in its public and international (and often also in the private) lycées. These publications often have academic complexity and therefore

must be considered having a very abstract impact on classroom practice. Curricular texts, so called competence level models, with a high impact to the classroom practice exist on the other hand as well. These texts are developed by national commissions composed of experts and are divided by subjects.

Finally, the school districts of Metz and Nancy are exclusively represented through publications on the national level.

Figure 6 Curricular Documents Metz / Nancy



Creators of curricular texts are the French Ministry of education and its affiliate outlet eduscol with the *Direction générale de l'enseignement scolaire* (DGESCO) focusing on organizational aspects of school life. The latter has become an interesting source of curriculum in the context of education for Europe as it also governs social policies of schools.

Conclusively it needs to be stated that the sampled documents, the textual corpus as the basis of the following content analysis, is subject to constant change. The sampling was conducted on the basis of the publications available in 2023, any future samples might produce different corpuses of texts. Nevertheless, the here proposed rationales can serve as models for future inquiries with a similar comparative nature. Retracing the workings of authority and control on classroom activities when looking for what matters in curricular discourses across national and language boundaries.

Qualitative Meta-Review in application to curricular text

After constructing the sample, the methodology requires some explanation. Using methods of qualitative meta-synthesis (Bennett et al., 2017; Jones, 2004; Baumeister 2003) enabled the researchers to analyze these large bodies of text authored and published by the curricular authorities from the previous chapter. After careful consideration, it was decided that the methodologies from the field of qualitative meta-analysis are most conducive in providing a response to the research question above. Examples used in literature for a resembling set of methodologies are systematic reviews in the social sciences (Jones, 2004; Baumeister, 2003) and qualitative metasynthesis, very prominent in the field of medicine (Sandelowski et al., 1997). Patticrew and Roberts (2008) discussed systematic reviews in the social sciences, which provide the following guidelines for the processes of inclusion and exclusion of certain studies (sampling):

If one wants to know “what works,” the review may include randomized controlled trials (RCTs), if there are any. If one wants to investigate “what matters,” qualitative data are going to be important. Many reviews do not have to address either one or other of these types of questions alone. (p. 57)

While sampling for the purpose of a narrative literature review will always rely on already published text, another important distinction given above is the one between *what matters* and *what works*. Qualitative meta-reviews aim to provide a review of themes and topics, which arise from the comparison of published texts in different formats and with different structures. This makes it ideal to compare texts which belong to different genres with a great diversity of information packaging as is the case for the curricular outlets above.

The qualitative meta-synthesis is aided by corpus linguistic procedures to determine not just themes across texts but also their statistical importance (see Jakubíček et al., 2015; Baker & LeTendre, 2014). Borrowing methodology from Bennett, Driver and Trent’s (2017) theoretical approach to the method of *narrative literature* reviews:

(...) a narrative literature review refers to a systematic review that synthesizes the individual studies (...) systematically extracting, checking, and narratively summarizing information on their methods and results (...) Narrative reviews are beneficial in providing conclusions for researchers who examine topics that do not have one optimal way of measuring outcomes. (p. 896)

Similar to authors, the narrative literature review conducted here allows for organizing the curricular texts although from different countries and languages, along emerging categories. Eventually, topics and themes arise in context of the European competence model. Petticrew and Roberts (2008) write: “Systematic reviews also flag up areas where spurious certainty abounds. These are areas where we think we know more than we do, but where in reality there is little convincing evidence to support our beliefs” (p. 2).

Another important procedure in the analysis of so assembled textual data would be what the authors (Petticrew and Roberts, 2008) call “typologies of evidence” (p. 59). Generating a typology for the selection or non-selection of available evidence demands for knowledge of the study design. Bennett et al. (2017) did not discuss this issue, but presented a rationale based on their research question through which they conducted their review of literature (p. 896). All texts chosen are either qualitative in nature nor did they use a wide range of mixed methods to qualitative methods. For that reason, it was concluded that the most fitting approach was which Leamy et al. (2011) outlined as a *narrative synthesis*. This approach can be considered a rather recent adaptation of qualitative meta-synthesis to work with qualitative research, as opposed to empirical, often quantitative one. Leamy et al. (2011) went even a step further and developed a framework to combine and cross-tabulate findings from empirical, as well as from non-empirical, theoretical, research. The texts included for the meta-synthesis are all qualitative in nature, and often do not adhere to modern scientific standards, but are nevertheless highly relevant for either one of the exams. Hence narrative synthesis is the most appropriate method and is used in this inquiry.

As outlined previously, the coding of the sample of texts from German and French language texts happened in two steps, one being inductive, and the other deductive coding. Both steps require a coding rationale which is provided through the research question, the question of competencies as connected to education for Europe.

Inductive Coding: Denzin & Lincoln (2002) mention the possibility of using so called *keyword in context* (KWIC) as linguistic tools used in the analysis of textual content. This logical formalism was enabled through the use of KWIC and linguistic statistics. *Keyness* can be described as the relative frequency of terms appearing in a specific corpus in relation to a generalized reference corpus for a specific language. *Keyness* refers to the higher/lower frequency of particular words (termed keywords)

in one corpus when compared to their frequency in another corpus (Scott 1999). The significance level of this frequency difference is statistically calculated via log-likelihood tests. Keyword analysis was used to determine words which were significantly more frequent in broadsheets and tabloids (pp. 24-25). The math behind *keyness* is often associated with problems early corpus linguists faced when applying traditional statistics (for example parametric tests) to textual data.

Ted Dunning (1993), a linguistic statistician describes the problems as following:

“Statistics based on the assumption of normal distribution are invalid in most cases of statistical text analysis unless either enormous corpora are used, or the analysis is restricted to only the very most common words (that is, the ones least likely to be of interest (Dunning, 1993, p. 11)”. He (1993) goes on to contrast the use of two methods of statistical tests used to provide what came to be called *keyness* in more modern publications: the first method relied on Pearson’s Chi-Square statistic, while the second analysis happened through the log-likelihood correlation ($-2 \log A$) (Dunning, 1993, pp. 68-70). He looked at the significance of occurring *word bigrams* or *multigrams*. His results showed that the log-likelihood generated word bigrams coincided more neatly with semantic significance on closer inspection. Beyond the scopes of his paper, Dunning’s experiment sheds light on the nature of *keyness* and its relation to *collocations*. *Collocations* are generated around the core parcel of query terms combined with their most significant neighbors where the occurrence is not random, or due to chance. In other words, collocations are correlations among words, where the occurrence of these pairs or triplets is predicted to be higher than chance.

For the case of this research the tool *SketchEngine* (Kilgariff, 2004) from the website www.sketchengine.eu was used. SketchEngine is a fairly advanced statistical toolbox for corpus linguists, which offers functionality similar to *WordSmith* and beyond that of *AntConc*. Furthermore, SketchEngine offered accessibility and transparency. The concrete statistic procedure which underlies SketchEngine’s *keyness* scores is slightly altered from the statistics described above, but still relies on the same comparative procedures. At the end, a feasible sample for analysis must be reduced to the amount that the resulting text can be read multiple times by one person, the researcher, myself, as reading will be key to the following data analysis.

Deductive Coding: The same analytic design is followed here, but instead of solely relying on the reading to reveal *inductive codes* from the text sample, additional layers of logical formalism are also used to guide the reading. The deductive coding of term combinations with the highest *keyness* across all sampled documents resulted in the expression of certain themes with each theme’s significance being underlined through the sum of *keyness* of all the term combinations it included. To conclude the coding, it remained for me to sort the themes according to and in context of the competency model. The result reveals a comparative look at the importance of all five competencies sorted per subject, as well as per region.

Results and Analysis: The competence model in application to curricular text

The following table provides an overview of the results of the linguistic corpus analysis of the sample of curricular text.

Table 3 Sample composition

Directly related	1,103,893
Some relevancy	679,925
Abstract character	523,830
N	2,307,648

An analysis of European competency along different subjects turned out to be not possible in the confines of the research paradigm. First of all, many documents did not distinguish between subjects, especially when looking at those documents of indirect relevance to classroom practice. Given the research paradigm as laid out in the introduction, it is safe to assume an integrality of curricular production as documents on one end of the scale (decrees for example) inform those at the other end of the scale (classroom manuals). Aside from a lack of representation, an analysis focusing on classroom manuals alone, would also have not produced sufficient results. This will be further discussed in the following chapter. Nevertheless, there is insight to be gained from looking at document types within their own subgroup. As a result, the table distinguishes between texts of *high*, *medium* and *low* character; abbreviations of the degree of influence on classroom teaching as thoroughly discussed in the previous chapter.

The table is further divided by region / school district authority and by each of the four competences. All subsamples have very different word counts and differ in terms of their number of documents. This limitation is overcome by the algorithm behind the statistical calculation of keyness. The keyness score for each competence is indicative of the importance of the terms which were directly or indirectly related to the four competences in the linguistic analysis. Despite the different subsample sizes, the scores are comparable on a macro level between the regions. The DOCF percentage is a measure of how many documents contained relevant passages pertaining to the respective competences.

Above table summarizes the total words for each subsample notwithstanding regional origin. In total N consisted of 2.307.648 words. Roughly half of N comes from documents with direct relevance to classroom teaching (manuals for example), while the other half is taken from documents with more abstract character. In summary, I could identify 4 groups which stood out.

Group 1: European competence is potentially and actually realized in the curriculum.

subsample	words	language	Competency	keyness / mode DOCF (%)
Luxembourg high	16.714	French	Participatory Competence	370 / 9%
Luxembourg high	16.714	French	Geopolitical Knowledge	47 / 9 %
Luxembourg high	16.714	French	Multilingual Competence	-
Luxembourg high	16.714	French	Intercultural Competence	45 / 9 %
Luxembourg low	49.027	French	Participatory Competence	1865 / 20 %
Luxembourg low	49.027	French	Geopolitical Knowledge	19 / 20 %
Luxembourg low	49.027	French	Multilingual Competence	204 / 20 %
Luxembourg low	49.027	French	Intercultural Competence	230 / 20 %

The Luxembourgish subsample stands out, as it not just displays an extraordinarily high keyness in participatory competence, but also as it is the only one where I was able to deduce the competence framework as defined in the introduction from the textual corpus. The respective competencies are marked green above. Where no color is marked, but scores are given in the right column that means that I was not able to safely deduce the realization of a competence framework similar to the European competence framework underlying this research. Instead I was able to explore potential through inductive analysis. This means that the curricular documents contained passages that hinted to one or more of the four competences of the European competence framework, but not linked to the idea of education for Europe per se. Lastly, cells marked in red indicate that I was not able to identify passages linked to the competence framework per the definition given for this research. In a multilingual society like Luxembourg, this result is remarkable. Upon closer examination there is a stark contrast between the documents of abstract character and the ones of concrete character. Where the former display significant mentions of European competence through multilingualism, the latter were focused on teaching and learning within the confines of each language, without cutting across language barriers. A result which I will examine and discuss further in the following chapter.

The Luxembourgish subsample further stands out through the contrast between high keyness scores and rather low document frequency scores (DOCF). While the occurrence of European competence in the curricular documents is without question, the result is carried by specialty publications which focus on certain aspects of the competence model. The DOCF scores above mean that one or at most two documents significantly treat aspects of the competence model, while the others either focus on different aspects or turn up with no measurable results.

Group 2: Potential for the development of European competence through existing focus on multilingual competence.

subsample	words	language	Competency	keyness / mode DOCF (%)
Wallonie high	366,051	French	Participatory Competence	51 / 29 %
Wallonie high	366,051	French	Geopolitical Knowledge	6 / 31 %
Wallonie high	366,051	French	Multilingual Competence	59 / 12 %
Wallonie high	366,051	French	Intercultural Competence	-
<i>Wallonie medium</i>	<i>4,954</i>	<i>French</i>	<i>Participatory Competence</i>	<i>one document</i>
<i>Wallonie medium</i>	<i>4,954</i>	<i>French</i>	<i>Geopolitical Knowledge</i>	<i>too few words</i>
<i>Wallonie medium</i>	<i>4,954</i>	<i>French</i>	<i>Multilingual Competence</i>	
<i>Wallonie medium</i>	<i>4,954</i>	<i>French</i>	<i>Intercultural Competence</i>	
Wallonie low	371,251	French	Participatory Competence	230 / 17 %
Wallonie low	371,251	French	Geopolitical Knowledge	-
Wallonie low	371,251	French	Multilingual Competence	678 / 33 %
Wallonie low	371,251	French	Intercultural Competence	31 / 33 %
DG medium	366,051	French	Participatory Competence	150 / 69 %
DG medium	366,051	French	Geopolitical Knowledge	-
DG medium	366,051	French	Multilingual Competence	-
DG medium	366,051	French	Intercultural Competence	200 / 34 %
DG low	26,505	German	Participatory Competence	1200 / 33 %
DG low	26,505	German	Geopolitical Knowledge	122 / 33 %
DG low	26,505	German	Multilingual Competence	1030 / 33 %
DG low	26,505	German	Intercultural Competence	161 / 33 %

An important common take-away from the analysis of the Belgian Wallonian subsample and the subsample of the Belgian German community (BGC) is their shared approach to participation through multilingual competence. As the table above illustrates, both competences unite high keyness scores in curricular documents of both regions. Similar to the Luxembourgish subsample above, there is a strong contrast in the BGC between the documents of abstract and the documents of direct relevance to classroom teaching. While the *Leitfäden* from the competence center display high scores for multilingual competence, the multilingual dimension is not significantly realized in the *Rahmenlehrpläne* published through the Ministry of

the BGC. Like above one explanation here might be the focus on language specific pedagogical approaches to learning and mastering over incorporating language exchange in the Rahmenlehrpläne.

Group 3: Potential for the development of European competence through existing focus on intercultural competence.

subsample	Words	language	Competency	keyness / mode DOCF (%)
RP high	201,786	German	Participatory Competence	58 / 15 %
RP high	201,786	German	Geopolitical Knowledge	-
RP high	201,786	German	Multilingual Competence	93 / 14 %
RP high	201,786	German	Intercultural Competence	267 / 14 %
Saarland high	519,342	German	Participatory Competence	250 / 60 %
Saarland high	519,343	German	Geopolitical Knowledge	-
Saarland high	519,344	German	Multilingual Competence	29 / 6 %
Saarland high	519,345	German	Intercultural Competence	407 / 8 %
Saarland / RP medium	118,562	German	Participatory Competence	50 / 8 %
Saarland / RP medium	118,562	German	Geopolitical Knowledge	-
Saarland / RP medium	118,562	German	Multilingual Competence	61 / 17 %
Saarland / RP medium	118,562	German	Intercultural Competence	400 / 16 %
RP / Saarland low	20,291	German	Participatory Competence	<i>not representative</i>
RP / Saarland low	20,291	German	Geopolitical Knowledge	<i>too few subjects</i>
RP / Saarland low	20,291	German	Multilingual Competence	
RP / Saarland low	20,291	German	Intercultural Competence	

The curricular texts from the German regions of Saarland and Rhineland-Palatinate display some similarity, which led me to include them in group 3. Although the German federal government (*Kultusministerkonferenz*) attempts to establish federal curricular guidelines, the only subjects available were German and Math, which led me to exclude them from the sample as they were for once, too subject focused while at the same time lacking representation of all the subjects required for the sake of representation. This leaves competence guides published by the *Institute for Quality Development in Education* and the state published classroom manuals (*Lehrpläne*) for the analysis. In all publications intercultural competence has very

significant keyness scores while geopolitical competence related to the European neighbors is not significantly present. As intercultural competence is defined by the cultural exchange with neighbors, this result does by no means indicate that the state curriculum does not foresee exchange with its European neighbors, quite the opposite. What explains the discrepancy though, is the fact that at least for the published curriculum, intercultural competence is geographically framed / limited to intercultural exchange with the European neighbors. In terms of answering to the research question, there is great potential to use the already existing curricular frameworks of intercultural exchange and geographically refine them for the purpose of specifically developing European competence.

Group 4: Potential for the development of European competence through existing focus on regional identities / geographical competence.

subsample	words	language	Competency	keyness / mode DOCF (%)
<i>Grand-Est high</i>	3,142	French	<i>Participatory Competence</i>	<i>one document</i>
<i>Grand-Est high</i>	3,142	French	<i>Geopolitical Knowledge</i>	<i>too few words</i>
<i>Grand-Est high</i>	3,142	French	<i>Multilingual Competence</i>	
<i>Grand-Est high</i>	3,142	French	<i>Intercultural Competence</i>	
Grand-Est medium*	195,312	French	Participatory Competence	331
Grand-Est medium	195,312	French	Geopolitical Knowledge	150
Grand-Est medium	195,312	French	Multilingual Competence	70
Grand-Est medium	195,312	French	Intercultural Competence	222
Grand-Est low	77,047	French	Participatory Competence	260 / 67 %
Grand-Est low	77,047	French	Geopolitical Knowledge	101 / 67 %
Grand-Est low	77,047	French	Multilingual Competence	23 / 67 %
Grand-Est low	77,047	French	Intercultural Competence	260 / 67 %
* programme cycle 4: one document all subjects				

Although geographical competence does not have an outstanding keyness score sum, the fact that it has some potential here is noteworthy and warrants a closer look at the subsample of Grand-Est as its own group. Similar to the German subsamples, the *Grand-Est* corpus displays high keyness scores in intercultural and participatory competence and unlike the other regions, it was possible to encounter significant curricular realizations of geopolitical competence.

At the same multilingual competence has rather low keyness scores. An explanation for the here presented constellation might come from a high national diversity as a result of France's postcolonial history. Several passages suggest, that

intercultural competence includes the knowledge of and exchange with regional identities, on mainland France and overseas. It is further often mentioned in the sampled curriculum that their participation in the French majority society is a focus of modern classroom teaching. A closer look at this presumption and a discussion of all here presented results follows in the next chapter.

Discussion

The results of the previous chapter provide an empirical basis to respond to the research question stated in the introduction to this article. Through discussion there will be suggestions as to curricular potential for European competence, which is already present in curricular documents across the Greater Region. The following passage sheds light on group 1 as identified in the previous chapter. This subsample stands out, as it actually provides curricular reflection on European competence in documents with curricular authority, as opposed to realizing the competence model in different contexts or applications. All references here are taken from the word corpus. Therefore, formatting present in the original documents is lost. I also employ a simplified mode of referencing; all citations here are linked to the documents as laid out in figure 2 and explained in chapter 2 of this article.

(49.027 words / 5 documents)

Participatory Competence:	Keyness, Document Frequency
éducation à la démocratie	485 / 20 %
activité actionbound	370 / 20 %
éducation à la démocratie dans la société	212 / 20 %
école européenne	203 / 40 %
participation démocratique	159 / 40 %
processus participatif	46 / 20 %
Chance de reussite	41 / 20 %
Participation à la société	35 / 40 %
Enseignement moderne	35 / 40 %
éducation à la citoyenneté	39 / 40 %
Transition vers la vie active	58 / 60 %
Coexistence démocratique	54 / 20 %
Compétence sociale	65 / 40 %
compétence démocratique dans un contexte	19 / 20 %
projet socio-éducatif	36 / 20 %

From all terms sampled in the table above I choose to focus first on the terms *éducation à la démocratie* with a high keyness value of 485. The following passage is a *collocation*, the term's direct textual environment. A translation follows each collocation together with an *élaboration* on its further textual environment.

(Taken from 2. Mateneen)

L'éducation à la démocratie dans la société numérique Regard sur la Grande Région : le numérique du point de vue des élèves. En termes de politique éducative, la promotion du numérique dans les écoles et l'enseignement revêt une importance essentielle.¹

It is assumed that in a digital society like Luxembourg, digital skills play an important role in education. To enable students social participation, digital means need to be promoted through educational politics. Beyond the citation this passage is embedded in an argument that the promotion of access to digital media also promotes participatory competence in regard to Luxembourg as a whole and also to some extent the Greater Region. On the other hand, the use of digital media provides representation to different regions of Luxembourg (and its immediate neighbors). The take away in terms of the research question here is that the promotion of digital media could be an avenue to increase representation, visibility of the different regions of the Greater Region, as well as it could help build participatory competence among the students.

Participatory Competence:	Keyness, Document Frequency
collaboration avec les acteurs de la région	19 / 20 %
dimension européenne	41 / 20 %
compétence difficilement observable	19 / 20 %
école internationale	59 / 20 %
culture générale	68 / 40 %

Another term combination with a high keyness here is *dimension européenne*. Though this seems a little obvious, there is still value in looking at the curricular passages surrounding the terms as I found with the following:

1 Education for democracy in the digital society. A look at the Greater Region: digital technology from the point of view of pupils. In terms of educational policy, the promotion of digital technology in schools and teaching is of vital importance.

(taken from 4. Enseignement Écoles Européennes Publiques)

*Rendre plus visible la dimension européenne ; mieux différencier pour prendre davantage en compte les besoins des élèves qui ont une langue maternelle autre que la langue de la section où ils sont inscrits.*²

To render visible the European dimension of diversity in the classroom, the passage and the surrounding text believe it necessary to recognize the potential for learning about Europe through the different native languages of students. In general, the Luxembourgish sample displays significant differences to the other sample by the fact alone that European schools, as well as international schools are offered and to some extent aligned with the here sampled state curriculum. Another passage is found contributing to understanding how European competence could be realized. The passage is a collocation of *collaboration avec les acteurs de la région*.

(taken from 3. (Gutt bildung fir jiddeeren)

*Les forums parentaux seront implantés dans 15 régions du pays d'ici la rentrée scolaire 2023-2024. Ils seront encadrés par des coordinateurs régionaux qui mettront en place une offre en étroite collaboration avec les acteurs de la région (communes, écoles, maisons relais, crèches, associations etc.).*³

Created in the context of better integration of the diverse backgrounds of its residents, the passage above describes the creation of parental councils for the school year of 2023-24. Their purpose is to contribute diverse and regional perspectives to administrative structures of communities, schools, preschools and local clubs. The idea to incorporate layman advice through regional, parental perspectives is an interesting approach which has the potential to lead to better participatory, geopolitical and intercultural competence. It sure is noteworthy in search of ways to incorporate education for Europe in curriculum.

In Group 2 of the previous chapter, the curricular documents from southern Belgium, from French Wallonia and the Belgian German Community showed some similarities, which led me to look at them together. Their keyness scores on multilingual competence were high across the board. The first table and its examples are taken from curricular documents of French Wallonia with abstract character: (371.251 words / 6 documents)

-
- 2 Make the European dimension more visible; better differentiate to take greater account of the needs of students whose mother tongue is not the language of the section in which they are enrolled.
 - 3 Parenting forums will be set up in 15 regions of the country by the start of the 2023-2024 school year. They will be overseen by regional coordinators who will set up an offering in close collaboration with regional players (communes, schools, maisons relais, crèches, associations etc.).

Participatory Competence:	Keyness, Document Frequency
langue de scolarisation	54 / 33%
immersion linguistique	18 / 17%
français de scolarisation	18 / 33%
langues modernes	277 / 33%
immersion linguistique	18 / 17%
double immersion	18 / 17%

The terms *langues modernes* and *immersion linguistique* are linked to passages which exemplify well what developing European competence through multilingual competence could mean:

(decree by *Direction générale de l'Enseignement obligatoire*)

L'immersion linguistique est une approche alternative à l'apprentissage traditionnel des langues modernes : on apprend la langue en apprenant dans cette langue. Cet apprentissage poursuit donc la maîtrise de compétences liées à la communication orale et écrite dans la langue de l'immersion mais également la maîtrise des compétences⁴

Linguistic immersion is presented as an alternative to traditional language learning. Instead of learning the language, students learn in the target language across all other school subjects. Language competency is then measured by written and oral expression, and at the same time by the mastery of the subject matter taught in this language. Beyond the above presented passage, linguistic immersion is a tool which is used to not just gain multilingual competence, but also gain participatory competence, the latter also being significantly presented in the results above. This is reached through a focus on modern European languages (among them German, English and French) and through a focus on local dialects. Hence linguistic immersion presents a great solution to realizing European competency through curricular action.

On the side of the BGC, multilingual competence is also intrinsically linked to social and political participation. Both competences display high scores with curricular documents of abstract character.

26505 words / 3 documents

4 Language immersion is an alternative approach to traditional modern language learning: you learn the language by learning in the language. This learning process not only focuses on mastering oral and written communication skills in the language of immersion, but also on mastering the following skills..

Participatory Competence:	Keyness, Document Frequency
demokratische Schulkultur	209 / 33 %
Entwicklung einer demokratischen Schulkultur	91 / 33 %
politisch-demokratische Bildung	694 / 33 %
außerschulischer Lernort	126 / 100 %
soziale Kompetenz	48 / 67 %
persönliches Engagement	36 / 33 %

Participatory Competence:	Keyness, Document Frequency
Förderung der Mehrsprachigkeit	606 / 33 %
fremdsprachliche Aktivität	393 / 33 %
Entwicklung der Sprachkompetenzen der Schüler	31 / 33 %

Although few, the keyness score of the entries above is undeniably significant. Education for democracy (*politisch-demokratische Bildung*) and the development of multilingual competence (*Förderung der Mehrsprachigkeit*) have more in common than just high keyness scores, the data suggests, they are seen as intrinsically linked:

(from NDT Competence Center, *Leitfaden Politische Bildung*)

Grundlegend für die Entwicklung eines politisch-demokratischen Bewusstseins (Werteerziehung) ist eine demokratische Schulkultur. Eine demokratische Schulkultur ist durch demokratische Werte, Handlungs- und Kommunikationsformen geprägt. Sie eröffnet allen Beteiligten bei bedeutsamen Fragen und Themen des Schullebens umfassende und vielfältige Möglichkeiten zur Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung.⁵

The passage deems democratic school culture indispensable for the development of a participatory conscience of its students. Values, action, and forms of communication contribute to a democratic school culture. Beyond the passage above the curricular document continues to develop each element, while mentioning the importance of a linguistic command of all languages spoken in Belgium and in the Greater Region across the Belgian borders.

Group 3: Potential for the development of European competence through existing focus on intercultural competence.

5 A democratic school culture is fundamental to the development of a political-democratic awareness (values education). A democratic school culture is characterized by democratic values, forms of action and communication. It opens up comprehensive and diverse opportunities for all participants to have a say, help shape and co-determine important issues and topics of school life

In curricular texts with direct impact to classroom practice in Saarland and in Rhineland-Palatinate, entries relating to intercultural competence united the highest keyness scores. Even when compared to texts of more vague character (decrees for example) no pattern appeared more clearly than intercultural competence.

Rhineland-Palatinate High	201786 words / 7 documents
Participatory Competence:	Keyness, Document Frequency
transkulturelle Kompetenz	24 / 14 %
inter- und transkulturelle Kompetenzen	65 / 14 %
transkulturelle kommunikative Kompetenz	41 / 14 %
multikulturelle Gesellschaft	27 / 14 %
kulturelle Vielfalt	57 / 20 %
Musik verschiedener Kulturen	32 / 14 %
geprägtes kulturelles Umfeld	17 / 14 %

For Saarland a correlating passage is even represented in teaching manuals across subjects. The term marked in red below translates as cultural and economic internationalization.

Saarland High	84681 words / 18 documents
Participatory Competence:	Keyness, Document Frequency
interkulturelle Kompetenz	122 / 61 %
kulturelle und wirtschaftliche Internationalisierung	94 / 55 %
verstärkte Verfügbarkeit von interkulturellen Kompetenzen	94 / 55 %
interkulturelle Kompetenz bei Schülerinnen	94 / 55 %
Verfügbarkeit von interkulturellen Kompetenzen	94 / 55 %
ästhetische und interkulturelle Kompetenz	94 / 55 %

The according passage exemplifies the statistical significance measured through keyness statistics:

(from *Lehrpläne*, across subjects)

Es ist Aufgabe aller Fächer, die neuen Medien soweit wie möglich in die pädagogische Arbeit zu integrieren, Chancen und Risiken aufzuzeigen und den Schülerinnen und Schülern einen sachgerechten und verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Medien zu vermitteln. Konsequenzen für die pädagogische Arbeit ergeben sich auch durch die zunehmende politische, ge-

*sellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Internationalisierung und die größer gewordene kulturelle Vielfalt. Diese Entwicklung fordert und fördert eine verstärkte Verfügbarkeit von interkulturellen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, insbesondere durch regelmäßige Perspektivwechsel im Unterricht. Die Lehrpläne für die Gemeinschaftsschule sollen in diesem Sinne dazu beitragen, dass der dem Konzept der Gemeinschaftsschule innewohnende und in der Verordnung über den Bildungsgang und die Abschlüsse der neuen Schulform verankerte Gestaltungsspielraum bestmöglich im Sinne kompetenter Schülerinnen und Schüler genutzt werden kann.*⁶

The passage stresses the importance of intercultural competence especially in the information age, where cultural diversity is easily accessible through a wide range of media outlets. The passage calls for the incorporation of these resources into classroom practices in order to enable students a maximum of creative expression and a shift of cultural perspective.

Group 4: Potential for the development of European competence through existing focus on regional identities / geographical competence. This group arises from the analysis of curricular texts from the French districts of the Greater Region. The keyness of the associated passages in curricular was very significant in the texts with abstract relationship to classroom practice (decrees). During analysis a hypothesis arose, that France's colonial diversity reflected in policies which stress the importance of local transcultural spaces. When passing towards the curricular documents with less abstraction and higher relation to classroom practice, it was not possible to have this idea reflected there.

In general, it can be said that deductive coding, meaning the direct application of the framework of European competence produced exclusively results in Luxembourgish curricular documents with an abstract relationship to classroom practice. More specifically through documents focusing on democracy and citizenship education. It is safe to say that European competence as defined by the European competence model was not measurable. Deductive coding was not successful.

Inductive coding: (explorative research to evaluate potential) The first aspect which demands discussion would be the question for the potential contained within the curricular documents. Potential is deduced for each subsample in comparison with the potential of the other subsamples

6 It is the task of all subjects to integrate the new media into educational work as far as possible, to point out opportunities and risks and to teach pupils how to use the new media appropriately and responsibly. The increasing political, social, cultural and economic internationalization and the growing cultural diversity also have consequences for educational work. This development demands and promotes an increased availability of intercultural skills among pupils, in particular through regular changes of perspective in lessons. In this sense, the curricula for the Gemeinschaftsschule should help to ensure that the freedom inherent in the concept of the Gemeinschaftsschule and enshrined in the ordinance on the educational pathway and qualifications of the new type of school can be used in the best possible way for the benefit of competent pupils.

Potential for European education is found throughout all subjects, in all areas of the Greater Region, but the implementation into classroom practice, therefore the actual presence of European education, shows to be lacking. The matrices based on each competency across subjects and across school and regional districts continue to provide material for discussion and serve to flesh out and add to the competency model from KMK from the theoretical framework.

References

- Azoulai, L. (Ed.) (2014). *The question of competence in the European Union*. OUP Oxford.
- Baker, D., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baumeister, R. F. (2003). „Writing a literature review.“ In M. Prinstein & M. Patterson (Eds.), *The portable mentor: Expert guide to a successful career in psychology* (pp. 57–71). New York: Springer.
- Bennett, J. M. (2009). „Transformative Training: Designing Programs for Culture Learning.“ In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 457–476). Sage Publications.
- Bennett, J. S., Driver, M.K. & Trent, S.C. (2017). Real or ideal? A narrative literature review addressing white privilege in teacher education. *Urban Education*, 54(7), 891–918.
- Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H., & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14–22.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). *From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy, and practice*.
- Brömssen, K. V., & Nixon, G. (2021). „Religious Education Curriculum Constructions in Northern and Western Europe: A Three-Country Analysis.“ In *Religious Education in a Post-Secular Age* (pp. 57–81). Palgrave Macmillan, Cham.
- Busch, M.; Frisch, J. (2019). *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule*. Berlin: LISUM.
- Byram, M. (2009). The Role of the CEFR and Language Examinations in Multilingual Education in Europe. *Language Assessment Quarterly*.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.) (2023). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.
- Council of Europe (2002). *Education for Democratic Citizenship: A Reference Handbook*.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- de Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190–211.
- EGTC Summit Secretariat of the Greater Region (n.d.). The greater region at a glance — grande region. <https://www.granderegion.net/en> (02.11.2023)
- Eurostat (2023). Secondary Education Statistics [Data set]. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Secondary_education_statistics (23.11.2023)

- Fantini, A. E. (2009). "Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools." In: D. K. Dear-dorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456–476). Sage Publications.
- Frech, S., Geyer, R., & Oberle, M. (Eds.). (2021). *Europa in der politischen Bildung*. Wochen-schau Verlag.
- Gorter, D. (2018). Multilingualism and Multilingual Education in Europe: Current Issues in the Field of Sociolinguistics of Education in Minority Languages. *Frontiers in Psychology*.
- Haubrich, D. (2016). Geography Education in Germany – Structures, Developments, Chal-lenges. *European Journal of Geography*.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (2012). Starting 21 Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions. *Teaching As A Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, 3.
- Huber, M. (1981). The renewal of curriculum theory in the 1970s: An historical study. *JCT*, 3(1), 14–84.
- Jakubiček, M., Kilgarriř, A., Kovář, V., Rychlý, P., & Suchomel, V. (2014, April). Finding terms in corpora for many languages with the Sketch Engine. In *Proceedings of the Demonstra-tions at the 14th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 53–56).
- Jones, K. (2004). Mission drift in qualitative research, or moving toward a systematic review of qualitative studies, moving back to a more systematic narrative review. *Qualitative Re-port*, 9, 95–112.
- Kerski, J. (2013). The Importance of Geography in the 21st Century. *The International Journal of Geographic Information Science*.
- Kooperationsraum — Großregion. (n.d.). <https://www.grossregion.net/Die-Grossre-gion-kompakt/Kooperationsraum> (10.09.2023)
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Europabildung in der Schule: Beschluss der Kultusminister konferenz vom 08.06. 1978 in der Fassung vom 15.10.2020*. Bonn: Sekretariat der Ständi-gen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Leamy, M., Bird, V., Le Boutillier, C., Williams, J., & Slade, M. (2011). Conceptual framework for personal recovery in mental health: systematic review and narrative synthesis. *The British Journal of Psychiatry*, 199(6), 445–452.
- Lopez, A. A., Turkan, S., & Guzman-Orth, D. (2017). „Assessing multilingual competence. Language Testing and Assessment.“ In *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, Cham, 91–102.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring ques-tion of the subject*. Springer.
- Pinar, W. F. (1989). A reconceptualization of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 9–12.
- Pinar, W. F. (2006). *Understanding curriculum an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Lang.
- Popkewitz, T. S. (2001). *The production of reason and power: Curriculum history and intellec-tual traditions*.
- Print, M., Lange, C., & Sälzer, C. (2012). *Students' Conceptions of Citizenship in Germany and England: Stability and Change*.

- Romanowski, P. (2014). *Multilingualism and Education Policy in Post-Communist Poland. Language Policy*.
- Ruuska, K. (2016). Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied Linguistics Review*, 7(3), 353–374.
- Schiersmann, C., Einarsdottir, S., Katsarov, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R., Pukelis, K., & Weber, P. (2016). „European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners.” *NICE Handbook Volume 2* (p. 136). Verlag Barbara Budrich.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 European report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 24 European countries*.
- Van Der Schee, J. A., & Van Dijk, T. A. (2015). *The Role of Geography in Citizenship Education. Education Inquiry*.
- Varbelow, S. (2012). Instruction, curriculum and society: Iterations based on the ideas of William Doll. *International Journal of Instruction*, 5(1).
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024–1054.

III Europa im Unterricht: Fachdidaktische Zugänge

Transnationale Europabildung in Schule und Unterricht der Großregion

Matthias Busch, Michell W. Dittgen, Marina Zingraf

1 Einleitung

Europabildung stellt in Schule und Unterricht eine zentrale Querschnittsaufgabe dar, deren Bedeutung sowohl auf europäischer und nationaler Ebene als auch in Curricula und bildungspolitischen Dokumenten vielfach herausgestellt wird (vgl. u.a. Rat der EU 2018; KMK 2020; Busch/Frisch 2019; Busch/Frisch 2021). Europäischen Grenzregionen werden hierbei besondere Chancen zuerkannt, diese Bildungsaufgabe in ihren transnationalen Verflechtungsräumen zu realisieren (vgl. u.a. Busch/Lis/Teichmüller 2016; Busch/Frisch/Wegner 2019). Sie gelten als Motor der europäischen Integration und bieten ideale Lerngelegenheit, um jene Schlüssel- und Handlungskompetenzen, Selbstverständnisse und Wertvorstellungen für die europäische Lebenswirklichkeit zu entwickeln, die insbesondere Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbesserte Teilhabechancen und Zukunftsaussichten in einem vereinten Europa eröffnen (vgl. u.a. Brandtner/Wisser 2016, 42–43). Wie in Grenzregionen diese Lern- und Integrationsprozesse erfolgen und Europabildung in Schulpraxis und Bildungspolitik umgesetzt wird, untersuchte das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt Edu.GR an den Bedingungen der Großregion als exemplarischem transnationalen Bildungsraum der Länder Rheinland-Pfalz, Saarland und Luxemburg, der Regionen Wallonie und Lothringen, der Fédération Wallonie-Bruxelles und der belgischen deutschsprachigen Gemeinschaft. Im Fokus stand, wie mentale Selbstverständnisse, Überzeugungen, Werte und Vorstellungen bei Lernenden und Lehrenden in den Teilregionen der Großregion durch schulische wie gesellschaftliche Wissensproduktion, -aneignung und -tradierung handlungsleitend beeinflusst werden und wie sich letztlich kollektive Deutungsmuster und soziale Wirklichkeiten eines europäischen Zusammenhalts durch transnationale Lern- und Integrationsprozesse in Bildungswesen, Unterricht und Schulkultur sowie durch entsprechende Bildungsdiskurse konstruieren.

Der folgende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse einer Teilstudie vor, in der Erfahrungen und Vorstellungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Akteuren der Lehrkräftefortbildung erhoben wurden. Ziel war es, Einblicke in Bildungspraktiken, Potenziale und Hindernisse einer transnationalen Europabildung in den

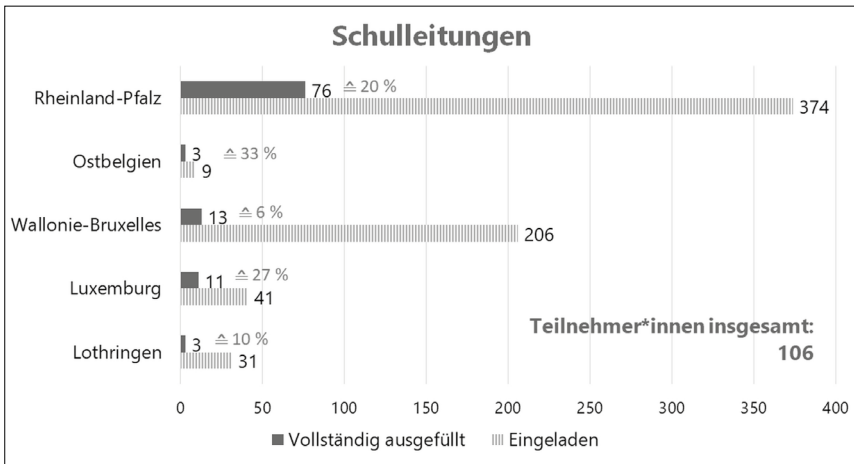
allgemeinbildenden Schulen der Großregion zu rekonstruieren, um daraus Rückschlüsse für die Lehrer*innenbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung ziehen zu können.

2 Studiendesign und Teilnehmende

Im Rahmen der Studie wurde von März bis August 2023 eine Erhebung mittels eines onlinegestützten Fragebogens durchgeführt, der sich an die Schulleitungen aller weiterführenden allgemeinbildenden Schulformen sowie an je eine Vertretung pro Fach bzw. Fächergruppe einer jeden Schule (beispielsweise Fachkonferenzvorsitzende) richtete. Ziel war es, die Erhebung in der gesamten Großregion durchzuführen; in einigen Teilregionen blieben die hierfür erforderlichen Genehmigungsanträge und Auskunftersuchen jedoch unbeantwortet. Realisiert werden konnte die Studie schließlich in Rheinland-Pfalz, Luxemburg, Wallonie-Bruxelles, Ostbelgien sowie den französischen *départements* Meuse und Vosges (im letztgenannten lediglich an den *collèges*). Um eine möglichst breite Datenbasis zu generieren, wurden in diesen Arealen im Sinne einer Vollerhebung (vgl. Döring 2023, 294–295) alle Schulen der adressierten Schulformen durch Anschreiben an die Schulleitungen bzw. Sekretariate eingeladen und nach einiger Zeit erneut an die Befragung erinnert (zu den Vorteilen onlinegestützter Befragungen: vgl. Kaya 2009, 52–54).

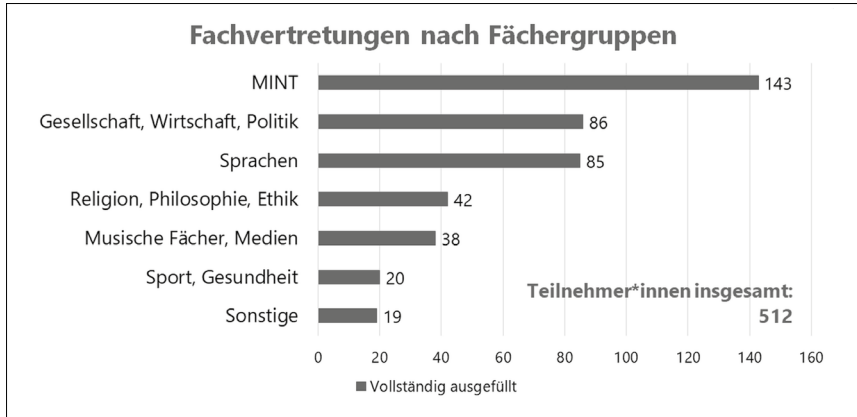
Auf der Ebene der Schulleitungen wurde der folgende Rücklauf erzielt (vgl. Abb. 1):

Abb. 1: An der Erhebung beteiligte Schulleitungen



Auf der Ebene der Fachvertretungen haben insgesamt 512 Personen an der Befragung teilgenommen, davon 421 aus Rheinland-Pfalz, 61 aus Luxemburg, 27 aus Ostbelgien und 3 aus Wallonie-Bruxelles. Nach Fächergruppen gegliedert, ergibt sich das folgende Bild (vgl. Abb. 2):

Abb. 2: An der Erhebung beteiligte Fachvertretungen



Insgesamt haben mehr als 600 Personen an der Befragung teilgenommen, was der breitesten Datenbasis gleichkommen dürfte, die in jüngerer Vergangenheit zur transnationalen Bildung in der Großregion erzielt wurde. Allerdings sind bei den Schulleitungen die Rücklaufquoten je nach Teilregion sehr unterschiedlich, und die zu adressierende Grundgesamtheit der Fachvertretungen lässt sich aufgrund der Diversität des Fächerkanons in den verschiedenen Teilregionen, aber auch zwischen den und sogar innerhalb der Schulformen gar nicht erst beziffern. Insofern ist die Studie notwendigerweise explorativen Charakters. Verzerrungen des Antwortverhaltens könnten dabei etwa dadurch entstanden sein, dass möglicherweise vor allem solche Schulleitungen oder Fachvertretungen teilgenommen haben, die dem Untersuchungsgegenstand besonders interessiert oder sensibilisiert gegenübersehen („Non-Response-Fehler“, vgl. Döring 2023, 381).

Die Fragebögen unterschieden sich zwischen Schulleitungen und Fachvertretungen, waren aber in beiden Fällen so konzipiert, dass sie in ca. 15 bis 20 Minuten zu beantworten waren. Neben grundlegenden Auskünften zu den Rahmenbedingungen und Ressourcen an den Schulen sowie zum Stellenwert der Großregion in der praktischen Bildungsarbeit wurden konkrete Angebote für Schüler*innen und Lehrpersonen erfragt. Im letzten Teil des Fragebogens standen Potenziale der Großregion für die Bildungsarbeit der Befragten, aber auch diesbezügliche Hürden, Hemmnisse und Unterstützungsbedarfe im Fokus.

An die Spezifika der einzelnen Teilregionen und Schulformen wurden die Erhebungsinstrumente sowohl sprachlich als auch inhaltlich angepasst. Es kamen Multiple-Choice-, Skalen- und offene Fragen zum Einsatz. Die Auswertung erfolgte mittels deskriptiver Statistik (vgl. Bühner/Ziegler 2017, 38–106) und, im Falle der Freitextfelder, mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022).

Zudem wird im vorliegenden Artikel stellenweise auf eine qualitative Interviewstudie mit verantwortlichen Akteur*innen der Lehrkräfteweiterbildung in Frankreich, Luxemburg, Belgien, Rheinland-Pfalz und dem Saarland sowie eine Analyse von Weiterbildungsangeboten zur Europabildung in den Teilregionen Bezug genommen, die im Rahmen des Edu.GR-Projekts durchgeführt wurde.¹ Ziel der Expert*innen-Interviews (vgl. Gläser/Laudel 2010) war es, weiterführende Erkenntnisse zu Unterstützungsangeboten und zur Relevanz europabezogener Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erheben. Die Auswertung erfolgte mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd.; Meuser/Nagel 2013).

3 Transnationale Europabildung in Schulleben und Fachunterricht

Der Großregion als transnationalem Handlungsraum wird von den befragten Bildungsakteur*innen ein erhebliches Potenzial für die Gestaltung von Schule und Unterricht zuerkannt. So messen beispielsweise Schulleitungen aus Belgien, Luxemburg und Deutschland der grenzüberschreitenden Vernetzung gleichermaßen besondere Chancen für politisches, soziales, (inter-)kulturelles und sprachliches Lernen zu. Insbesondere in den deutschen Teilregionen werden zudem finanzielle Vorteile, beispielsweise durch spezielle Fördertöpfe für grenzüberschreitende Aktivitäten, und die Potenziale zusätzlicher außerschulischer Lernorte herausgestellt. Der Aussage, dass der transnationale Austausch zudem Impulse zur pädagogisch-didaktischen und inhaltlichen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht ermöglicht, stimmen deutsche und luxemburgische Schulleitungen im Mittel eher, belgische Schulleitung eher nicht zu.

Auch vonseiten der befragten Lehrpersonen werden entsprechende Potenziale der Großregion für den Fachunterricht weitgehend geteilt. Während hier speziell für die gesellschaftswissenschaftlichen und sprachlichen Fächer Vorteile für fachliche Lernprozesse und Chancen für transnationale Zusammenarbeit und Exkursionen gesehen werden, zeigen sich Lehrkräfte aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Sport eher skeptisch, dass die Großregion für ihre Fächer geeignete Möglichkeiten eröffne.

1 Die Teilstudie wurde von Viktoria Franz (Universität Trier) durchgeführt. Die Autor*innen danken ihr für die Bereitstellung ihrer noch unveröffentlichten Ergebnisse für die vorliegende Publikation.

In der konkreten Unterrichts- und Schulpraxis werden die ausgemachten Potenziale, die der transnationale Raum birgt, wie die folgenden Ergebnisse zeigen, jedoch bisher nur bedingt genutzt.

3.1 Transnationale Bezüge und Vernetzung in Schulleben und Schulorganisation

Die Großregion oder transnationale Bezüge werden nach Angabe der Schulleitungen in den wenigsten Schulen im Leitbild adressiert oder im Schulgebäude, beispielsweise durch entsprechende Aushänge, Plakate oder Hinweise, manifest. Auch auf den Webseiten der Schulen wird nach Einschätzung der Befragten kaum auf die spezifische transnationale Lage oder grenzüberschreitende Aktivitäten Bezug genommen. Untersucht man das Antwortverhalten der rheinland-pfälzischen Schulleitungen unter Einbezug der unterschiedlichen Schulformen, lässt sich feststellen, dass sich die Realschulen plus tendenziell häufiger auf die Großregion beziehen als die Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien. Die häufigste Bezugnahme erfolgt dabei auf der Schulhomepage: Hierbei scheint, wie Antworten auf offene Fragen nahelegen, insbesondere das Thema „Berufsorientierung“ Anlässe zu bieten, Verbindungen zur Großregion auf der Homepage der Schulen herauszustellen.

Im Schulleben selbst unterscheiden sich der gelebte europäische Gedanke und die Referenzen auf den transnationalen Bildungsraum deutlich zwischen den Sekundarschulen der einzelnen Teilregionen. Im Mittel finden dabei europabezogene Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften, europäische Schüler*innenaustausche, Wettbewerbe und grenzüberschreitende Kooperationsveranstaltungen an luxemburgischen und belgischen Schulen deutlich häufiger statt als an deutschen Schulen.

So geben ein Drittel der luxemburgischen und rund 15 % der belgischen Schulleitungen an, mindestens alle zwei Jahre einen Europatag zu begehen. An deutschen Schulen wird dagegen in der 5. und 6. Klasse sowie in der Oberstufe nur in 4,55 %, in der 7. bis 10. Klasse in 15,15 % der Schulen eine entsprechende Veranstaltung angeboten. Projektwochen mit einem expliziten Europabezug finden in Belgien in 18,18 % der Sekundarschulen statt. In Luxemburg werden solche Projektwochen insbesondere in der 7. und 8. Jahrgangsstufe an 22,22 %, in den anderen Jahrgängen an 11,11 % der Schulen durchgeführt. An den befragten deutschen Schulen gaben dagegen über alle Jahrgangsstufen hinweg nur 6,06 % der Befragten an, mindestens alle zwei Jahre eine entsprechende Projektwoche zu veranstalten, wobei diese verstärkt in den Klassenstufen 9. und 10. (9,09 %) realisiert wird. Allerdings widmen sich an deutschen Schulen dafür häufiger außerunterrichtliche Arbeitsgemeinschaften Fragen europäischer Kultur, Geschichte oder Gesellschaft: 16,67 % der Befragten aus Deutschland gaben an, diese mindestens alle zwei Jahre durchzuführen. In Luxemburg sind es 13,89 %. In Belgien werden freiwillige Arbeitsgemeinschaften zu europäischen Themen dagegen nach Einschätzung der Befragten so gut wie nicht angeboten. Eine hohe Beteiligung in allen Ländern der Großregion

ist schließlich an europäischen, europabezogenen oder grenzüberschreitenden Wettbewerben festzustellen. Hier geben 24,24 % der deutschen, 30,55 % der luxemburgischen und 21,21 % der belgischen Schulen an, mindestens alle zwei Jahre an entsprechenden Angeboten teilzunehmen.

Fest-, Kultur- oder Sportveranstaltung werden an 7,96 % der deutschen Schulen mindestens alle zwei Jahre auch zusammen mit Partner*innen aus der Großregion organisiert. Entsprechende grenzüberschreitende Kooperationen werden in Luxemburg und Belgien dagegen von 13,83 % bzw. 9,09 % der befragten Schulen umgesetzt. Insbesondere in der 9. und 10. Klasse nehmen Schulen darüber hinaus an grenzüberschreitenden Berufs- und Ausbildungsmessen teil: 9,09 % der belgischen Schulen, 10,61 % der deutschen und 22,22 % der luxemburgischen Schulen besuchen entsprechende Veranstaltungen mindestens alle zwei Jahre mit ihren Schüler*innen.

Sprachkompetenzen bilden eine zentrale Grundlage, um Schüler*innen transnationale Kontakte und Kooperationen zu ermöglichen (vgl. den Beitrag von Frisch/Wegner in diesem Band). Die Schulen wurden deshalb auch nach verpflichtenden und fakultativen Angeboten befragt, mit denen Schüler*innen die jeweiligen Sprachen der anderen Teilregionen erwerben können. Während Französisch an belgischen und luxemburgischen Schulen die zentrale Unterrichtssprache an den Sekundarschulen darstellt, wird sie nur an 28,79 % der deutschen Schulen verbindlich unterrichtet. 83,33 % der deutschen Schulen bieten die Sprache darüber hinaus als Wahlfach und 18,18 % als freiwillige Arbeitsgemeinschaft an, wobei Französisch an Gymnasien eine höhere Priorität als an Realschulen plus und Integrierten Gesamtschulen zu haben scheint. Sachfächer werden nur von 1,52 % der deutschen Schulen in französischer Sprache bzw. als bilingualer oder CLIL-Unterricht angeboten. Umgekehrt wird die deutsche Sprache in Luxemburg in allen beteiligten Schulen als Pflichtfach und in Belgien an 36,36 % der Schulen sowohl verpflichtend als auch als Wahlfach unterrichtet. Demgegenüber besteht an keiner der befragten deutschen oder belgischen Schulen für Schüler*innen die Möglichkeit, Luxemburgisch im regulären Unterricht oder in einer freiwilligen Arbeitsgemeinschaft zu erlernen.

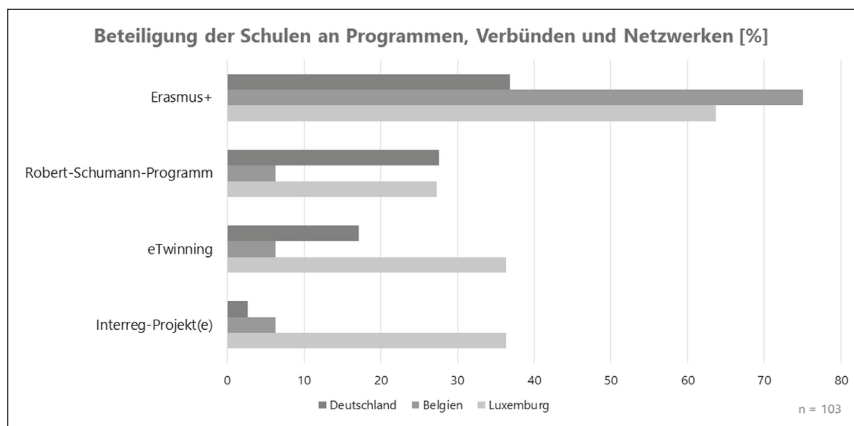
In der Durchführung von internationalen Schüler*innenaustauschen zeigen sich indes Unterschiede. Hierbei wurden die Schulen sowohl nach Angeboten befragt, die Austausche mit Schulen innerhalb der Großregion betrafen, als auch nach internationalen Schüler*innenaustauschen jenseits der Großregion. Schüler*innenaustausche mit Partnerorganisationen innerhalb der Großregion finden in Luxemburg in den Jahrgangsstufen der 9. und 10. Klasse bei 44,44 % der befragten Schulen statt, während in höheren Jahrgangsstufen die Angebote innerhalb der Großregion (11,11 %) zugunsten verstärkt stattfindender Austausche jenseits der Großregion (66,69 %) abnehmen. Dass sich mit steigendem Alter der Schüler*innen der Radius des Austausches über die Großregion hinaus erweitert, lässt sich tendenziell auch an den deutschen und belgischen Schulen erkennen. Allerdings

gibt fast die Hälfte der belgischen Schulen an, Austausch sowohl innerhalb (v.a. in der Mittelstufe) als auch außerhalb der Großregion (v.a. in der Oberstufe) umzusetzen. Entsprechende Angebote an deutschen Schulen finden sich dagegen weit seltener als in luxemburgischen und belgischen. Großregionale Schüler*innenaustausche finden zwischen der 7. und 10. Klasse bei 18,94 % der deutschen Schulen statt, in der Unter- und Oberstufe dagegen nur noch bei 3,03 %. Internationale Austausche jenseits der Großregion werden verstärkt ab der 7./8. Klasse (28,79 %) und insbesondere in der 9. und 10. Klasse (39,39 %) organisiert (Oberstufe: 18,18 %). Um auf die Möglichkeiten aufmerksam zu machen, an europäischen Förderprogrammen wie z.B. Austauschprogrammen oder Stipendien teilzunehmen, bieten in der Mittelstufe in allen Teilregionen etwa ein Drittel der Schulen Informationsveranstaltungen für Eltern und Schüler*innen an.

Erfragt wurden sodann auch etablierte Schulkooperationen mit Partnerschulen innerhalb wie außerhalb der Großregion. Während über alle Jahrgänge hinweg 15,15 % der belgischen Schulen und 11,11 % der luxemburgischen Schulen Schulpartnerschaften innerhalb der Großregion pflegen, sind dies in Deutschland nur 6,06 % der befragten Schulen. Letztere setzen dagegen insbesondere in der Mittelstufe mit 31,06 % stärker auf Schulkooperationen außerhalb der Großregion als dies in Belgien (9,09 %) und Luxemburg (27,78 %) der Fall ist. Antworten auf offene Fragen deuten darauf hin, dass belgische und luxemburgische Schulen ihre Kooperationspartner*innen aus der Großregion vergleichsweise pragmatisch und agil rekrutieren, beispielsweise häufiger über die pragmatische Nutzung der geographischen Nähe argumentieren, während an den befragten deutschen Schulen entsprechende Partnerschaften häufiger an langfristige politische Konstrukte wie Städtepartnerschaften geknüpft zu sein scheinen.

Für die unterschiedlichen Kooperationen und Austauschprogramme greifen die Schulen auf vielfältige europäische Programme wie *Eramus+*, das europäische E-Learning-Angebot *eTwinning*, das Robert-Schuman-Programm zurück oder nehmen an *Interreg*-Projekten teil (vgl. Abb. 3). Im Vergleich zwischen den Ländern zeigt sich jedoch, dass die Programme unterschiedlich stark genutzt werden und beispielsweise deutsche Schulen tendenziell weniger an *Erasmus+*- und *Interreg*-Projekten teilnehmen als belgische und luxemburgische Schulen.

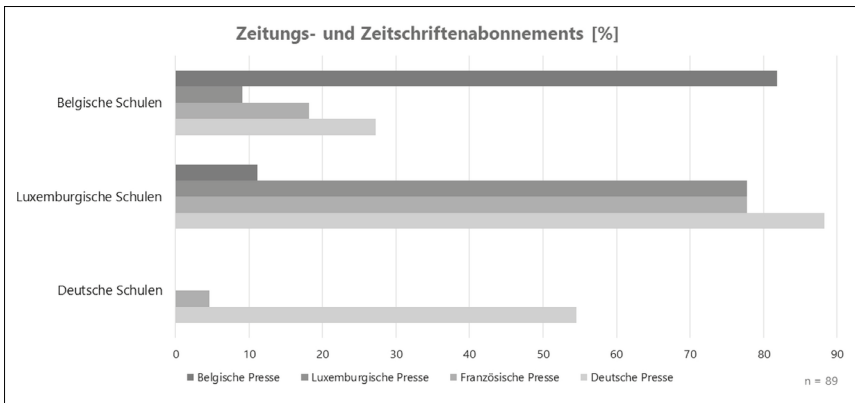
Abb. 3: Beteiligung der Schulen an Programmen, Verbünden und Netzwerken



In Deutschland lässt sich darüber hinaus feststellen, dass an Gymnasien eine höhere Nachfrage nach europabezogenen Programmen und Netzwerken besteht als an anderen Schulformen, Gymnasiast*innen mithin tendenziell mehr europabezogene Angebote zur Verfügung stehen als Schüler*innen anderer Schulformen.

Ausländische Tages- und Wochenzeitungen bieten Möglichkeiten, um Perspektiven der Nachbarländer im Schulleben sichtbar zu machen und mehr über die anderen Teilregionen zu erfahren. Die Schulen wurden deshalb auch zu entsprechenden Zeitschriften- und Zeitungsabonnements ihrer Schulbibliotheken befragt (vgl. Abb. 4). Während in jeweils rund 80 % der belgischen und luxemburgischen Schulen entsprechende Printmedien aus dem eigenen Land vorgehalten werden, ist dies in Deutschland nur bei 54,55 % der Schulen der Fall. Zeitschriften und Zeitungen aus Deutschland werden in Belgien und Luxemburg von jeweils 27,27 % bzw. 88,89 % der Schulen bezogen, Medien der französischen Presse an 18,18 % bzw. 77,78 % der Schulen. Jeweils rund 10 % der belgischen und luxemburgischen Schulen besitzen zudem Abonnements für Zeitschriften aus dem Nachbarland Belgien bzw. Luxemburg. Eine vergleichbare Praxis lässt sich an deutschen Schulen dagegen nicht erkennen: Nur 12 % der befragten Gymnasien geben an, eine Zeitschrift oder Zeitung aus Frankreich abonniert zu haben. Medien aus Belgien oder Luxemburg werden an keiner der befragten deutschen Schulen zur Verfügung gestellt.

Abb. 4: Anteil der an der Erhebung beteiligten Schulen mit belgischen, luxemburgischen, französischen und deutschen Zeitungs- bzw. Zeitschriftenabonnements



3.2 Europabildung und transnationale Vernetzung im Fachunterricht

Neben dem Schulleben und fachübergreifenden Lerngelegenheiten bildet der Fachunterricht eine zentrale und nicht zuletzt aufgrund seines zeitlichen Umfangs im Bildungsgang von Schüler*innen bedeutsame Gelegenheit für transnationale Europabildung.

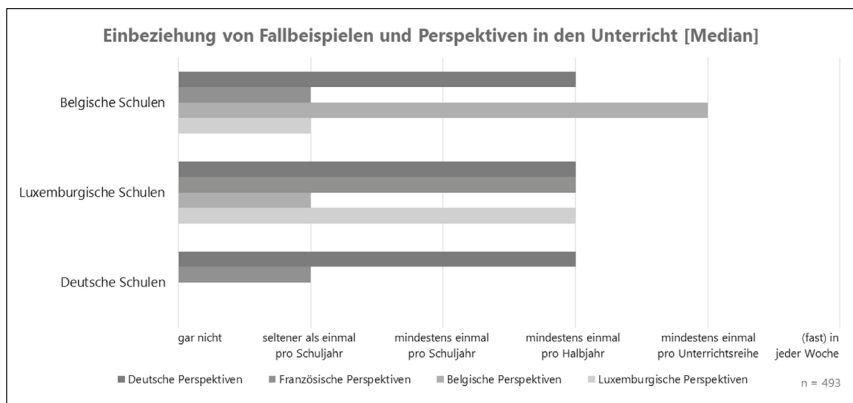
Während die grundsätzliche Bedeutung und Bildungschancen des grenzüberschreitenden Handlungsraums von den befragten Lehrpersonen insgesamt durchaus wahrgenommen werden, spielt die Großregion in ihrer tatsächlichen Unterrichtspraxis allerdings nur eine geringe Rolle. So messen in den meisten Fächern die befragten Lehrkräfte ökonomischen, ökologischen, politischen, rechtlichen, geographischen, gesellschaftlichen oder historischen Aspekten der Großregion im Mittel nur einen geringen oder eher geringen Stellenwert zu. Einzig Lehrpersonen der gesellschaftlichen Fächer geben an, politische, geographische oder historische Dimensionen der Nachbarländer hätten einen eher hohen Stellenwert in ihrem Unterricht. Auch in der beruflichen und berufsvorbereitenden Bildung werden eher selten Bezüge zur Großregion genommen. In den sprachlichen Fächern werden großregionale Themen ausschließlich in den Fächern Französisch und Luxemburgisch eher adressiert – dabei insbesondere historisch-politische und geographische Aspekte. In den Einschätzungen lassen sich kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Teilregionen und Schulformen feststellen.

Landesspezifische Differenzen ergeben sich jedoch bei der Frage, wie oft Fallbeispiele und Perspektiven der anderen Teilregionen im Fachunterricht thematisiert werden (vgl. Abb. 5). So berücksichtigen belgische und luxemburgische Schulen über alle Fächer hinweg deutlich häufiger als deutsche Schulen die Perspektiven ihrer Nachbarländer: In Belgien werden mindestens einmal im Halbjahr Themen aus

Deutschland einbezogen, französische und luxemburgische dagegen seltener als einmal pro Schuljahr. In Luxemburg sind französische, deutsche und luxemburgische Fallbeispiele mindestens einmal pro Halbjahr im Unterricht präsent, belgische dagegen seltener. In Deutschland werden, unabhängig von der Schulform, luxemburgische und belgische Perspektiven nach Angaben der Lehrpersonen im Mittel gar nicht und französische seltener als einmal pro Jahr berücksichtigt.

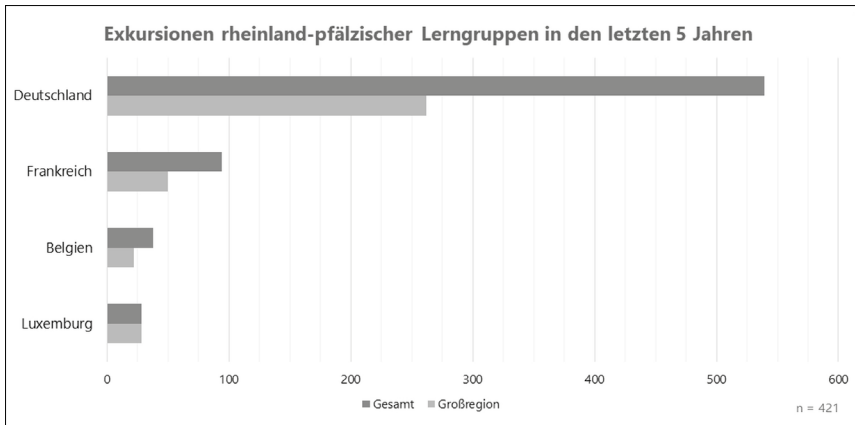
Im Französischunterricht werden über die Großregion hinweg im Mittel fast jede Woche Beispiele aus Frankreich, andere frankophone Teilregionen wie die Wallonie und Luxemburg dagegen mit ein- bzw. zweimal im Schuljahr deutlich seltener thematisiert. In den gesellschaftswissenschaftlichen und musisch-künstlerischen Fächern beschränkt sich die Thematisierung fast ausschließlich auf deutsche und – im Mittel einmal pro Halbjahr adressierte – französische Sichtweisen, während andere Teilregionen praktisch keine Rolle im Unterricht spielen. In den naturwissenschaftlichen Fächern und im Sportunterricht sind internationale Bezüge kaum präsent.

Abb. 5: Mittlere Häufigkeit der Einbeziehung von Fallbeispielen und Perspektiven aus Deutschland, Frankreich, Belgien und Luxemburg



Schließlich wurden die Lehrpersonen in Freitextfeldern nach Exkursionsorten gefragt, die sie mit ihren Schüler*innen in den letzten fünf Jahren im Kontext ihrer Fächer besucht haben. Am Beispiel der deutschen Schulen (vgl. Abb. 6) wird deutlich, dass auch in dieser Hinsicht die Großregion kaum als Bildungsraum genutzt wird. Unterrichtsgänge beschränken sich mehrheitlich auf das eigene Land (77,11 %), auch wenn vergleichbare Exkursionsziele jenseits der Grenze vorhanden und teils sogar näher gelegen wären. In die belgischen und luxemburgischen Teile der Großregion führten nur 3,14 % bzw. 4 % der Exkursionen. Der Anteil französischer Exkursionsziele liegt bei 13,44 %, allerdings befindet sich rund die Hälfte der genannten Orte (46,80 %) außerhalb der Großregion.

Abb. 6: Fachbezogene Exkursionen rheinland-pfälzischer Lerngruppen in den letzten 5 Jahren (Anzahl der Nennungen durch die an der Erhebung beteiligten Fachvertretungen, differenziert nach der geographischen Lage der Exkursionsziele; Mehrfachnennungen möglich)



3.3 Fort- und Weiterbildungen

Damit Lehrpersonen die Potenziale einer transnationalen Europabildung in Schule und Unterricht nutzen können, bedarf es einer entsprechenden Professionalisierung und Unterstützungsstrukturen.

13,19 % der befragten deutschen Lehrpersonen, 25 % der luxemburgischen und 16,67 % der belgischen Lehrkräfte gaben an, ihre Schule böte mindestens einmal alle zwei Schuljahre eine Fortbildung zu fachlichen oder didaktisch-pädagogischen Themen mit Bezug zu Europa bzw. der Großregion an. Hierbei scheinen Lehrpersonen der sprachlichen und gesellschaftlichen Fächer mit durchschnittlich rund 24 % deutlich mehr an europabezogenen Fortbildungen teilzunehmen als beispielsweise Kolleg*innen mit naturwissenschaftlichen (7,74 %) oder musisch-künstlerischen Fächern (13,95 %).

Erfragt wurde zudem, inwieweit Lehrpersonen sich schul- und landesübergreifend mit Kolleg*innen austauschen. Während jeweils rund 45 % der belgischen und luxemburgischen Lehrkräfte angaben, innerhalb der letzten zwei Jahre mindestens einmal an einem Austauschangebot mit Kolleg*innen ihres Landes teilgenommen zu haben, verwiesen in Deutschland nur 21,82 % auf entsprechende Erfahrungen. Länderübergreifende Kontakte sind allerdings in allen Ländern nur schwach ausgebildet: Die befragten deutschen Lehrpersonen kooperierten im Befragungszeitraum fast ausschließlich mit französischen Kolleg*innen (14,86 %), während Austausche mit belgischen (0,96 %) und luxemburgischen Lehrkräften (0 %) praktisch ausblieben. In Belgien liegen regelmäßige Kooperationserfahrungen mit Kolleg*innen aus Luxemburg und Frankreich jeweils bei 6,67 %, mit Kolleg*innen aus Deutschland

bei 16,67 % vor. 6,67 % der befragten luxemburgischen Lehrpersonen haben in den letzten zwei Schuljahren mit belgischen, 10 % mit deutschen und 11,67 % mit französischen Kolleg*innen kooperiert.

Die Befunde bestätigen sich auch in der flankierenden Interviewerhebung mit Akteur*innen in der Lehrkräfteweiterbildung. Hier berichten die Interviewpartner*innen aller Teilregionen von Schwierigkeiten, länderübergreifende Kooperationsveranstaltungen durchzuführen und entsprechende Teilnehmende zu gewinnen. Zugleich schwankt die Zahl der Angebote mit spezifischen Themen zur Großregion über die Jahre stark und offenbar in Abhängigkeit zu politischen Initiativen.

3.4 Hemmnisse und Unterstützungsbedarfe für transnationale Bildungspraktiken

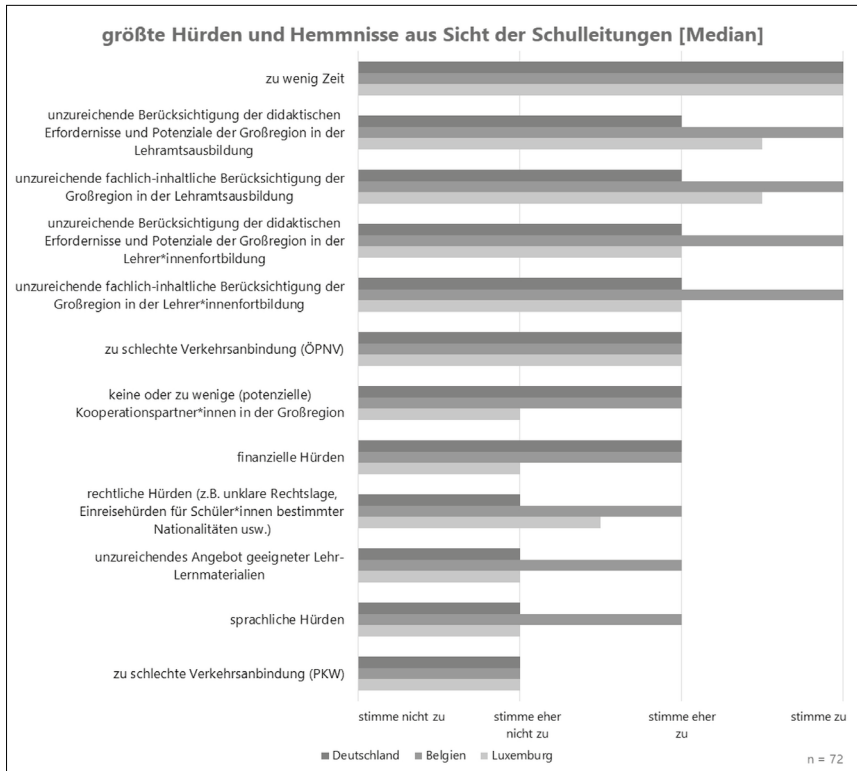
Angeichts der Diskrepanz zwischen wahrgenommenen Potenzialen und der tatsächlichen Bildungspraxis transnationaler Europabildung wurden Schulleitungen und Lehrkräfte auch nach möglichen Hemmnissen und Hürden für grenzüberschreitende Kooperationen befragt.

Neben fehlenden Zeitressourcen, die länderübergreifend als Problem bei der Umsetzung großregionaler Bildungspotenziale hervorgehoben wurden, wird eine unzureichende Berücksichtigung fachlicher und didaktischer Aspekte transnationaler Europabildung in der Lehramtsaus- und -fortbildung gesehen. Dem stimmen sowohl belgische Schulleitungen vollumfänglich (Md: 4) als auch deutsche (Md: 3) und luxemburgische Direktionen (Md: 3,5) teilweise zu (vgl. Abb. 7). Eine schlechte Anbindung im grenzüberschreitenden öffentlichen Personennahverkehr und – insbesondere auf deutscher und belgischer Seite – finanzielle Hürden sowie fehlende Kooperationspartner*innen werden als weitere Ursachen für ausbleibende großregionale Bildungsangebote betrachtet. Rechtliche Herausforderungen, wie sie beispielsweise bei der Organisation von Praktika auftreten können (vgl. Staudt 2020), Sprachbarrieren oder fehlende geeignete Lehr-Lern-Materialien werden dagegen nicht oder eher nicht als Probleme identifiziert.

Die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte decken sich zu großen Teilen mit den Wahrnehmungen der Schulleitungen und weisen auch im Ländervergleich und zwischen den unterschiedlichen Schularten allenfalls geringe Unterschiede auf. So werden auch von den Lehrpersonen eine unzureichende Berücksichtigung von Europabildung und Großregion in der Lehramtsaus- und -weiterbildung sowie fehlende geeignete Kooperationspartner*innen als Hemmnisse für die Nutzung der Bildungspotenziale der Großregion im jeweiligen Fach ausgemacht. Leicht positiver werden potenzielle Hürden an jenen Schulen wahrgenommen, die bereits über mehr transnationale Bildungserfahrungen verfügen. Schwierigkeiten der Verkehrsanbindung, finanzielle und sprachliche Hürden werden von Lehrpersonen aus Luxemburg weniger belastend eingeschätzt als von ihren deutschen und belgischen Kolleg*innen. Anders als die Schulleitungen messen die Fachlehrkräfte – mit Aus-

nahme des Fachs Sport – dem unzureichenden Angebot geeigneter Lehr-Lern-Materialien eine eher höhere Bedeutung bei.

Abb. 7: Größte Hürden und Hemmnisse für transnationale Bildungspraktiken aus Sicht der an der Erhebung beteiligten Schulleitungen



Angesichts der wahrgenommenen Hemmnisse besteht an den Schulen eine Nachfrage nach stärkerer Unterstützung bei der Umsetzung transnationaler Bildungsangebote. Die höchste Priorität messen Schulleitungen aller Teilregionen dabei im Schnitt Angeboten zum grenzübergreifenden Austausch von Lehrpersonen, Fortbildungen für Lehrpersonen sowie der Entwicklung spezifischer europabezogener Lehr-Lern-Materialien für die Großregion zu (Median von 4 auf einer fünfstufigen Skala). Hilfestellungen bei der Implementierung von Europabildung im Schulprogramm (Md: 3) und im Aufbau von transnationalen Kooperationsstrukturen (Md: 3,5) werden ebenfalls verstärkt nachgefragt.

4 Fazit und Ausblick

Die Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften der Großregion zeigt, dass die Potenziale transnationaler Bildungs- und Handlungsräume vielfach gesehen und stellenweise genutzt werden. Insgesamt bleibt die gelebte Praxis transnationaler Europabildung allerdings deutlich hinter den bildungspolitisch formulierten Zielen sowie den von den Lehrpersonen selbst artikulierten Möglichkeiten zurück. Insbesondere deutsche Schulen scheinen im Vergleich mit belgischen und luxemburgischen Bildungseinrichtungen Kooperationsangebote, kollegialen Austausch sowie Möglichkeit, die Grenzregion im Fachunterricht durch grenzüberschreitende Themen und Exkursionen zu re-repräsentieren, weniger stark zu nutzen.

Unterstützungsbedarf besteht aus Sicht der befragten Fachlehrkräfte vor allem in Bezug auf Bildungsmaterialien, strategische Beratung und Vernetzung von Akteur*innen.

Literatur

- Brandtner, H.; Wissner, U. (2016): Grenzüberschreitungen. Europäische Mobilitätsangebote für sozial benachteiligte junge Menschen. Bonn: Jugend für Europa.
- Bühner, M.; Ziegler, M. (2017): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 2. Aufl. Hallbergmoos: Pearson.
- Busch, M.; Frisch, J. (2019): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule. Ludwigsfelde: LISUM.
- Busch, M.; Frisch, J. (2021): Handreichung für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule. Ludwigsfelde: LISUM.
- Busch, M.; Frisch, J.; Wegner, A. (2019): Europa leben lernen. Apprendre à vivre l'Europe. Tagungsband. Universität Trier.
- Busch, M.; Lis, T.; Teichmüller, N. (Hrsg.) (2016): Bildung grenzenlos vernetzen. Transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in europäischen Grenzregionen. München/Trebnitz.
- Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Aufl. Berlin: Springer (Lehrbuch).
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaya, Maria (2009): Verfahren der Datenerhebung. In: Albers, Sönke; Klapper, Daniel; Konradt, Udo; Walter, Achim; Wolf, Joachim (Hrsg.): Methodik der empirischen Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 49–64.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Europabildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 in der Fassung vom 15.10.2020. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 457–471.
- Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht (2018/C 195/01).
- Staudt, Volker (2020): Praktikum in der Großregion. Hrsg. v. Département Moselle. Metz/Trier. https://www.schengenlyzeum.eu/resources/documents/_base_6/1485606367051-INTERREG_Handbuch_DE.pdf?ac=1611409976 [Zugriff: 19.08.2024].

Die Großregion im rheinland-pfälzischen Schulbuch – Darstellungen eines pluriregionalen Grenzraums für den politischen Unterricht im Grenzgebiet

Charlotte Keuler

Schulbücher politischer Bildung müssen vor ihrer Zulassung in Rheinland-Pfalz ein Verfahren durchlaufen, in dem sie auf bildungspolitisch festgelegte Anforderungen hin geprüft werden (vgl. Ministerium für Bildung 2019). Sie lassen sich damit auch als zeit- und bildungshistorische Quellen lesen. Ihre Deutungsangebote können wirkmächtig sein, liegt ihnen doch das Potenzial inne, Schüler:innenvorstellungen bspw. mittels Angeboten von stimmig scheinenden Erklärungsmustern (vgl. Posner et al. 1982, 214 zur Bedeutung und den Konditionen von Vorstellungsänderungen) mitzuformen. Schulbücher bieten ihren Rezipient:innen Gelegenheiten, eigene Erfahrungen zu reflektieren. Die Lehrwerke können dabei als Bestandteil spezifischer Alltagserfahrungen von Schüler:innen interpretiert werden, über die Andreas Lutter im Kontext von Schüler:innenvorstellungen schreibt: „Durch die alltägliche Begegnung mit der gesellschaftlichen und politischen Realität bauen Menschen Vorstellungen über zentrale Merkmale von Politik auf und entwickeln grundlegende Annahmen über die Werte und Normen, auf denen das politische Gemeinwesen fußt“ (Lutter 2017, 63).

Das macht gerade den Blick auf einen Lebensraum wie die Großregion besonders spannend, die Antje Schönwald (2012, 36) als „größte grenzübergreifende Region Europas“ bezeichnet. Rheinland-Pfalz ist qua Definition des Gipfels der Großregion Bestandteil dieses auch politisch organisierten Grenzraums,¹ der nach dem Gipfel einen Verbund aus fünf Regionen von vier europäischen Ländern darstellt (vgl. Gipfel der Großregion o.A.a). Die Thematisierung dieses Grenzraums im Kontext des Querschnittsthemas Europabildung (vgl. KMK 2020, 7) lässt sich damit ganz unterschiedlich vornehmen, könnte der Grenzraum doch u.a. nationenzentriert und/oder transnational, EU- und/oder auch europazentriert, regionspezi-

1 Vgl. die Darstellung des Gipfels der Großregion, so bspw. den Wirtschafts- und Sozialausschuss oder den Interregionalen Parlamentarierrat (vgl. Gipfel der Großregion o.A.b).

fisch, inter- und/oder pluriregional betrachtet werden (vgl. zur Mehrperspektivität im Kontext Europa auch Reitmair-Juárez; Lange 2021).²

Gerade für einen politischen Unterricht ist die Frage, wie eine europäische Grenzregion im Schulbuch in eben jenem Grenzgebiet dargestellt wird, relevant, stellen Schulbücher doch Rollenbilder, Lebensraum- und Gesellschaftsdeutungen sowie Einordnungen des Selbst-Gesellschafts-Verhältnisses zur Disposition (vgl. Rößler 2017; Ritter 2017; Müller-Mathis/Wohnig 2017), deren Wiedergabe im Unterricht – das bestätigen die Beiträge im Sammelband von Stefan Müller-Mathis und Alexander Wohnig (2017) einmal mehr – nicht kritiklos geschehen sollte.

Dabei ist es nicht die Aufgabe von Schulbüchern, alle möglichen Raum-, Gesellschafts- und Selbstdeutungen zu präsentieren. Rheinland-pfälzische Schulbücher politischen Unterrichts müssen laut Verwaltungsvorschrift u.a. „zeitgemäße und ausreichende Identifikationsangebote im beruflichen und privaten Bereich, die der Vielfalt der Gesellschaft in Sprache, Bildern und Inhalten gerecht werden und diese in diskriminierungsfreiem Kontext darstellen“ (Ministerium für Bildung 2019), abbilden. Dieser Anspruch wird mittels Gutachter:innenverfahren für die Fächer Sozialkunde, Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre überprüft (vgl. ebd.). Er steht dabei in einem spezifischen Kontext, denn er konkretisiert mit weiteren Ausführungen die geforderte „Übereinstimmung mit dem Verfassungsrecht und sonstigen Rechtsvorschriften, insbesondere den Grundsätzen des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates und dem pluralen Verständnis unserer Gesellschaft“ (ebd.).

Gesellschaftsdeutungen und -angebote politischer Bildung werden folglich auf ihre Vereinbarkeit mit Normen und Werten geprüft, die, so ließen sich die zitierten Ansprüche aus der Verwaltungsvorschrift interpretieren, aufgrund ihres juristischen Status als legitimiert wahrgenommen werden können. Die Darstellung von Gesellschaft, Zusammenleben und Individuen ist in Hinsicht auf die in der Vorschrift genannten Kriterien also relevant für die Zulassung der Bücher (vgl. Ministerium für Bildung 2019).

Für den vorliegenden Kontext kommt eine Perspektive nach Vorbild Sven Rößlers (vgl. 2017) auf das Schulbuch-Schüler:innen-Gesellschafts-Verhältnis zum Tragen:³ Hier ist von Interesse, inwieweit sich aus den zugelassenen Schulbüchern eine

2 Vgl. u.a. auch den Projekttitel „Edu.GR. – Europabildung in transnationalen Bildungsräumen“ (Universität Trier 2021). Die vorliegenden Analysen wurden im Rahmen des Projekts angefertigt. Die Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen Großregion und schulischer Europabildung ist dem Projekt Edu.GR immanent. Das inkludiert auch die Relevanz der Großregion für schulische Europabildung und den Blick auf die Großregion als Lernraum und Gegenstand; vgl. bspw. den MOOC „Transnationale Europabildung in der Großregion“ (Projektwebsite EDU.GR o.A.a.; vgl. weitere Beispiele ausgehend von ebd. o.A.b). Auf die Darstellung der im Edu.GR-Projekt mit Lehrpersonen durchgeführten Gruppendiskussionen musste aus Platzgründen zugunsten dieses Zugangs verzichtet werden. Es wird kein Bezug zu dieser und einigen anderen Studien der Autorin hergestellt, da sie zum aktuellen Zeitpunkt (noch) nicht in Schriftform veröffentlicht sind.

3 Sven Rößler (2017, 159ff.) führt in seinem Artikel „Mündigkeit als Erfahrung von Nicht-Identität“ aus und stellte im Kontext eines Projekttags mit Schüler:innen die Frage: „Bin ich das im Schulbuch?“ (beide 2017, 159).

Relevanz des Gegenstands *Großregion* für seine Rezipient:innen rekonstruieren lässt. Inwiefern wird der Gegenstand in Schulbüchern thematisiert? Worin besteht der gewählte Zugang zur Großregion? Inwiefern lässt sich aus den Schulbüchern eine Betroffenheit oder Bedeutsamkeit (vgl. Gagel 2000, 149ff.) für die Schüler:innen interpretieren, also: Inwiefern scheinen die Schüler:innen nach Darstellung in rheinland-pfälzischen Schulbüchern denn von der Großregion betroffen (vgl. Gagel 2000, 149ff.)? Was macht die Großregion einer Rezeption des Schulbuchs nach potenziell bedeutsam (vgl. ebd.) für Schüler:innen? Wo also *holen* Schulbuchautor:innen ihre Rezipient:innen, die Lernenden, mit Blick auf die Großregion vermeintlich *ab* und welche Schlaglichter auf den Gegenstand schlagen sie vor?

Dabei ist mit dem Gegenstand *Großregion* auch das Potenzial verbunden, Schüler:innen des Grenzraums ergänzende, noch unbekannte Perspektiven auf den eigenen Lebensraum anzubieten, wie zum Beispiel zu bisherigen schulischen oder auch familiären Erfahrungen. Ein Schulbucheinsatz kann Räume öffnen, eigene Erfahrungen des Grenzraums einzuordnen, zu (de-)konstruieren und sie dadurch gestaltbar(er) zu machen (vgl. u.a. auch Rößler 2017). Ein kritisches Zusammentragen ebensolcher Deutungsangebote, hier aus Schulbüchern, kann dann zu einem „Fundus“ (Petrik 2013, 219) beitragen, der sich nach Andreas Petriks Ausführung als zentral für politisches Lernen liest. So schlussfolgert der Autor auf Grundlage seiner Rezeptionen im Kontext „Gesellschaftsbilder“ (ebd.): „Die wesentliche Bildungsaufgabe besteht also darin, das eigene Gesellschaftsbild auf seine Genese zu prüfen und dabei zunehmend als subjektive Auswahl aus einem kulturellen Fundus anzusehen, die vor anderen *prinzipiell* begründet werden muss [...]. Diesen Prozess der politischen Identitätsentwicklung nenne ich *Politisierung*.“ (Petrik 2013, 219, H.i.O.)

In der politischen Bildung wird Schüler:innen als Lerngestalter:innen eine zentrale Bedeutung (u.a. Schmiederer 1977) zugesprochen, gleiches gilt für Gesellschaft als Gegenstand (vgl. Petrik 2013, 219). Nicht zuletzt deswegen scheint es eine unmögliche Aufgabe, keine Deutungen von Rezipient:innen und Gesellschaft im Schulbuch zu transportieren und damit nicht den Ausführungen von Anne Sophie Krossa zu entsprechen, wenn sie zu Gesellschaft im Kontext Konflikt schlussfolgert: „[J]eder Anspruch und auch nur Bezug auf etwas vermeintlich Objektives repräsentiert und manifestiert institutionelle Festschreibungen. So behandeln auch wir Gesellschaft wie etwas Bestimmtes, einer spezifischen, anerkannten Kategorie entsprechend, und setzen sie damit fest.“ (Krossa 2018, 202)

Dabei ist zusammenfassend festzuhalten: Schulbücher konstruieren zwar Gesellschaft(en), Zugehörigkeiten und weitere Charakteristika ihrer Rezipient:innen (vgl. Rößler 2017). Sie können und müssen dabei nicht alle möglichen oder legitimen Deutungsangebote beinhalten und spiegeln auch nicht die Unterrichtswirklichkeit wider. Sie bieten hingegen Deutungsangebote, deren kritische Einordnung eine alltägliche Aufgabe von Lehrpersonen (und Schüler:innen) darstellt. Mit dem Ziel, eben diese Deutungsangebote zur Großregion zu rekonstruieren, werden in

einem ersten Schritt die zum Tragen gekommenen Definitionen, das Sample, das Vorgehen und die zur Analyse verwendeten Kategorien (Kuckartz/Rädiker 2022) dargelegt. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse der Schulbuchanalysen vorgestellt. Darauf folgt eine Zusammenführung der Ergebnisse sowie Implikationen und Vorschläge für den politischen Unterricht über die Großregion.

1 Eingrenzungen: Definitionen, Sample, Vorgehen, Kategorien

1.1 Definitionen

In einem ersten Schritt bedarf es einer für den vorliegenden Kontext gültigen Einordnung der Begriffe *Europabildung* und *Großregion*. Im Sinne eines möglichst offenen Vorgehens wird der Begriff *Europabildung* an dieser Stelle auf solche Bildungssettings und -materialien angewandt, die europa- und EU-bezogene Inhalte inkludieren. Dieses Verständnis entspricht einem Minimalkriterium und steht an dieser Stelle unabhängig von den Ansprüchen, die an Europabildung herangetragen werden (vgl. bspw. Eis/Moulin-Doos 2018 für eine kritisch konzipierte Europabildung; Behne/Lange 2009 für eine politische Europabildung). Eine Wertung oder weitere Einordnung wird an dieser Stelle für den vorliegenden Kontext nicht als zielführend eingeschätzt, denn eine im Schulbuch kritisch gestaltete, in Alternativen gedachte Europabildung (vgl. auch Eis/Moulin-Doos 2018) könnte einerseits völlig entpolitisiert, unkontrovers im Klassenzimmer Eingang finden. Andererseits könnte ein völlig proeuropäisches, unkritisches Material als ein Deutungsangebot in den Lernraum gebracht und als Narration (aktueller) Zeitgeschichte gemeinsam mit alternativen Angeboten diskutiert und als eine Perspektive von vielen dekonstruiert werden (vgl. auch ebd., 8ff.; vgl. auch Pandel 2010, 75ff. zur Einordnung). Eben dieses minimale Verständnis von Europabildung soll die vorliegende Materialanalyse daher (unter-)stützen und wird auch der zuvor beschriebenen Limitation gerecht, die besagt, dass die Analyse keine Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis zulässt.

Die Großregion umfasst als Grenzregion laut dem Gipfel der Großregion die belgische Deutschsprachige Gemeinschaft, die Fédération Wallonie-Bruxelles und die Wallonie, die deutschen Bundesländer Rheinland-Pfalz und Saarland, das französische Lothringen und das Staatsgebiet Luxemburg (vgl. Gipfel der Großregion o.A.a). Eindeutig ist die Zuweisung der Gebiete dabei nicht, es existieren auch andere Begriffe, die verschiedene Grenzümgebungen fassen. So spricht Gundula Scholz (2015, 157f.) beispielsweise von der *Großregion SaarLorLux*, dessen potenzielle territoriale Entgrenzung die Autorin problematisiert. Bekannt ist außerdem die Bezeichnung *Saar-Lor-Lux*, die Christian Schulz (1998) in seiner Dissertation verwendet. Schulz trägt dabei auf Grundlage unterschiedlicher Rezeptionen die nach ihm „fünf bekanntesten Abgrenzungen“ (1998, 51) zusammen, von denen hier zwei Raumdefinitionen zum Aufzeigen der möglichen räumlichen Spannbreite wieder-

gegeben werden sollen (vgl. hier und im Folgenden Schulz 1998, 51f.): Der Raum *Saar-Lor-Lux* umfasst laut Schulz nach Wortsinn weder Rheinland-Pfalz noch belgische Gebiete, während nach einem vom Autor aufgegriffenen Vorschlag⁴ das Gebiet *Saar-Lor-Lux* aus der Region Lothringen, dem Großherzogtum Luxemburg sowie der gleichnamigen belgischen Provinz, dem Landkreis Birkenfeld, dem Saarland und dem Regierungsbezirk Trier besteht (vgl. Born et al. 1982, 16).

Für eine Verwendung des Begriffs *Großregion* im vorliegenden Kontext spricht hingegen die Argumentation der Autorin Antje Schönwald (2012, 36ff.): Sie kommt auf Grundlage ihrer Interviews mit Akteur:innen der *Großregion* zu dem Schluss, dass der Begriff *Großregion* trotz „Schwächen insbesondere bezüglich seiner inhaltlichen Aussagekraft und seiner Verwechselbarkeit“ dennoch „im Sprachgebrauch der Akteure stark verankert ist.“ (beide 2012, 37) *Großregion* ist laut der Autorin zudem der im politischen Kontext verwendete Begriff (vgl. ebd., 38). Nach Schönwald sind das Saarland und Rheinland-Pfalz; Luxemburg; die Wallonie inkl. der Deutschsprachigen und Französischsprachigen Gemeinschaften Belgiens sowie Meurthe-et-Moselle, Meuse; Moselle, Vosges (alle Lothringen) Bestandteil der *Großregion* „wie man sie heute definiert“ (ebd., 36).

Für den vorliegenden Kontext kommt der Begriff *Großregion* nach der beschriebenen Gebietsdefinition des Gipfels der *Großregion* zum Tragen mit dem kritischen Vermerk, dass diese Verwendung namentliche wie territoriale Alternativen aufweist. Da die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse nicht auf Grundlage dieser Entscheidung eingeschränkt werden soll, wurde diesem Umstand für die Analyse der Schulbücher Rechnung mit einem spezifischen Vorgehen (vgl. 1.3) getragen. Ausgegangen wurde auf Grundlage von Schönwald und dem Gipfel der *Großregion* dabei jedoch in jedem Fall von einem Grenzraum, der Regionen aus vier Ländern, also Belgien, Deutschland, Frankreich und Luxemburg, vereint.

1.2 Sample

Das Sample wurde auf Schulbücher der Sekundarstufe I begrenzt, da eine Hinzunahme von Büchern der Sekundarstufe II die Vergleichbarkeit bzgl. der Fächer⁵ Sozialkunde und Gesellschaftslehre reduziert hätte. Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen der Fächer finden sich in der Sekundarstufe I in der Gesellschaftslehre bspw. im Thema „Deutschland und Frankreich als Beispiel für europäische Nachbarschaft“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur

4 Schulz (1998, 51) spricht von einem Vorschlag von Brücher, Quasten, Reitel. Diese sind im Band als Herausgeber gelistet, die Autoren Born, Brücher, Eberle, Quasten und Reitel (1982) hingegen als Verfasser.

5 Alle auswählbaren Fächerkombinationen, die den Begriff Sozialkunde oder Gesellschaftslehre enthielten, wurden im Lernmittelkatalog beider Schuljahre für alle drei Schulformen geprüft: Erdkunde/Sozialkunde; Geschichte/Sozialkunde; Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde; Gesellschaftslehre; Sozialkunde; Sozialkunde/Gemeinschaftskunde; Sozialkunde/Wirtschaftslehre (vgl. Ministerium für Bildung o.A.).

2015, 24). Für das Thema „Europa und ich“ wird Saar-Lor-Lux als „Möglichkeit zur Öffnung von Unterricht/Demokratietag/Projektarbeit“ explizit genannt (Ministerium für Bildung 2022, 62). „Welche Bedeutung hat die EU im Alltag“ ist eine Frage im Feld „Politik in der Europäischen Union“ (Ministerium für Bildung 2016, 147; vgl. hier außerdem die Projekte mit den Fächern Geschichte und Erdkunde (ebd., 18ff.)).

Alle gedruckten Bücher, die für die genannten Fächer laut Lernmittelkatalog für die Schuljahre 2023/2024 und 2024/2025 für die Sekundarstufe I für Gymnasien und/oder Integrierte Gesamtschulen und/oder Realschulen plus in Rheinland-Pfalz zugelassen wurden, wurden einer ersten Sichtung unterzogen (vgl. Ministerium für Bildung o.A.). Diese erfolgte in einem ersten Schritt im Lernmittelkatalog für alle Fächerkombinationen rund um Sozialkunde.

Ein formales Kriterium für die Auswahl des Sample waren die Erstescheidungsdaten der aktuellen Ausgaben der Schulbücher. Das für die Fächerkombinationen Sozialkunde zugelassene Schulbuch, dessen aktuelle Ausgabe bereits am längsten auf dem Markt war, ist 2020 erschienen (vgl. Brückmann et al. 2020, hier erster Druck der ersten Ausgabe). Dieses Datum wurde im Sinne eines vergleichbaren Entstehungsalters der aktuellen Ausgabe der Bücher auch als Grenze für die Schulbücher der Gesellschaftslehre gesetzt. Bücher, deren aktuelle Ausgabe bereits vor 2020 unverändert erschienen waren, wurden daher ausgeschlossen. Nicht berücksichtigt werden konnte zudem das Schulbuch *Exploring Society*, da es zum Analysezeitpunkt noch nicht veröffentlicht war (vgl. Westermann o.A.c). Auch Themenhefte, Arbeitshefte und -bücher wurden nicht in die Untersuchung inkludiert, ebenso wenig Schülerhefte, Atlanten oder auf den sogenannten Regelunterricht präparierende Werke bzw. Werke für den DaZ-Unterricht (vgl. Ministerium für Bildung o.A.).⁶

Alle übrigen Bücher wurden gemäß dem Vorgehen (vgl. 1.3) in einem ersten Schritt auf Thematisierungen des Grenzraums (rund um die) Großregion gesichtet. Zusätzlich ausgeschlossen wurden daraufhin die Bände 1–3 der Reihe *Europa – Unsere Geschichte* (2016, 2017, 2019) sowie der Band *Basiswissen Staatsbürgerkunde* mit dem Titel *Staat. Rechtsstaat. Europäische Union* von Detlev Schild (2023). In diesen vier Lehrmitteln wurde, wie zuvor erwartet, kein expliziter inhaltlicher Bezug zur Großregion (vgl. 1.3) vorgefunden. Da diese Lehrmittel im Fall der Europa-Reihe einmal aufgrund ihrer Betrachtung von Geschichte bis zum Ersten Weltkrieg (vgl. Brückmann et al. 2016; 2017; 2019), einmal im Fall des Staatsbürgerkunde-Buchs aufgrund seines Basiswissens-Charakters (vgl. Schild 2023) nur bedingt in die Reihung passen und das Zählen der Nicht-Thematisierung des Grenzgebiets

6 Die Liste aller nicht ins Sample aufgenommenen Materialien inklusive der Begründungen und ihrer Belege wird auf Anfrage gerne zugesandt. Grundlagen aller Ausschlüsse waren im Internet abrufbare Verlagsangaben, die Angaben im jeweiligen Buch oder die Informationen im Lernmittelkatalog. Ins Literatur- und Quellenverzeichnis wurden lediglich die Bücher aufgenommen, die inhaltlich analysiert und nicht aufgrund formaler Kriterien aussortiert wurden.

damit verfälschend wirkt, wurden sie schließlich gänzlich aus dem Sample ausklammert.

Zum Sample zugehörig wurden schließlich neun Schulbücher erklärt,⁷ davon fünf für das Fach Sozialkunde und vier für das Fach Gesellschaftslehre: *Mensch & Politik* (2021), *Politik & Co.* (2021), *Politik erleben* (2021), *praxis Sozialkunde* (2022), Band 4 der Reihe *Europa – Unsere Geschichte* (2020), *#Gesellschaftslehre 5/6* (2021) sowie die drei *trio*-Bände (2021; 2022; 2022) für die Klassenstufen 5–10.⁸ Analysiert wurden alle Bestandteile der Schulbuchdarstellungen, also u.a. Texte, Abbildungen, Quellen, Glossare wie auch digitale Produkte, die bspw. über QR-Codes bereitgestellt werden.

1.3 Vorgehen

Den Erkenntnisinteressen folgend wurde in einem ersten Schritt nach expliziten Thematisierungen und Darstellungen, also textlichen und bildlichen Abbildungen der Großregion in allen Kapiteln der Schulbücher gesucht. Um auch Thematisierungen hiervon abweichender Grenzräume rund um die Großregion, wie zuvor beschrieben, in den Ergebnissen beachten zu können, erfolgte in einem zweiten Schritt die Suche nach Darstellungen von Luxemburg, da das Land in alle bisher erläuterten Gebietsverständnisse inkludiert war (vgl. 1.1). Wurde eine Buchstelle mit expliziter Thematisierung (Nennung) des Großherzogtums gefunden, wurde sie auf ihren Kontext und Inhalt hin untersucht. Sofern es sich dabei um eine Thematisierung des Grenzgebiets (rund um die) Großregion handelte, wurde die jeweilige Schulbuchdarstellung in die Analyse mitaufgenommen. Nicht inkludiert wurden hingegen Länderkooperationen ohne jeglichen Regionalbezug (bspw. deutsch-luxemburgische Zusammenarbeit) oder auch bspw. bi- oder triregionale Thematisierungen (Luxemburg, Rheinland-Pfalz und Saarland). Verzichtet wurde außerdem auf eine Analyse, wenn mehr als die beschriebenen Regionen bzw. Länder thematisiert wurden, wenn also zusätzlich zu einer möglichen Kombination bspw. die Niederlande miteinbezogen wurden.

7 Bei allen Schulbüchern entspricht das in Klammern hinterlegte Datum dem ersten Erscheinungsdatum der Ausgabe, die ggf. anschließend unverändert nachgedruckt wurde (Erstdruck der aktuellen Ausgabe), nachzulesen auf den jeweils ersten Buchseiten oder im Lernmittelkatalog (vgl. Ministerium für Bildung o.A.). Im Fall von *Politik & Co.* erfolgte ein Abgleich mit dem einsehbaren Buch auf der Verlagsseite (vgl. Buchner o.A.).

8 Der Band *Mensch & Politik* ist laut Internetauftritt von Westermann in Rheinland-Pfalz, Hamburg und im Saarland einsetzbar (vgl. Westermann o.A.a). *Politik & Co.* sowie *praxis Sozialkunde* sind laut den Angaben im jeweiligen Buch für Rheinland-Pfalz; *Politik erleben* laut Internetauftritt von Westermann für Rheinland-Pfalz, Hamburg, das Saarland und Schleswig-Holstein zulässig (vgl. Westermann o.A.b). Bezüglich des Bandes *Europa – Unsere Geschichte* wird auf der zur Reihe gehörigen Website eine Orientierung an den Gemeinsamkeiten der Lehrpläne aller Bundesländer und Polens zugesichert (vgl. Leibniz-Institut für Bildungsmedien o.A.). *#Gesellschaftslehre 5/6* und die *trio*-Bände und Band 3 sind laut den Angaben im jeweiligen Buch für Rheinland-Pfalz verfasst.

Methodisch wurde qualitativ-inhaltsanalytisch vorgegangen; orientiert wurde sich dabei an der Analyse zur inhaltlichen Strukturierung nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022, 132ff., vgl. auch im Folgenden).⁹ Die gesammelten Schulbuchauszüge wurden zuerst allgemein auf Auffälligkeiten, Irritationen, Fragen und auf weitere, politikdidaktisch relevant erscheinende Momente hin untersucht, hier bereits der Perspektive Rößlers folgend (vgl. 2017). Im Zuge der Entscheidung für den vorliegenden Untersuchungsschwerpunkt wurde eine Materialordnung nach relevant erscheinenden Kategorien vorgenommen, für deren Definition Literatur (siehe unter 1.4) herangezogen wurde (vgl. 1.4). Der Untersuchungsfokus wurde schließlich zu den bereits bekannten Erkenntnisinteressen zugespitzt. Die Ergebnisse der ersten, ergebnisoffenen Analyse wurden gemäß den Kategorien noch einmal strukturiert, die Schulbuchauszüge zudem ein weiteres Mal geprüft und die Ergebnisse abschließend inhaltlich geordnet.¹⁰

1.4 Kategorien

Um die Inhaltsanalyse im Sinne des vorliegenden Materials vornehmen zu können, wurde ein weites inhaltliches Fassen der Kategorien einer engen Definition vorgezogen. Die Kategorien dienten als Untersuchungsanker und zur Ergebnisstrukturierung und sind thematischer oder analytischer Art (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, 55ff. sowie 129ff.).¹¹ Drei Kategorien wurden gemäß den Erkenntnisinteressen für die Analyse ausgemacht:

Kontext und Zugang: Innerhalb dieser Kategorie wird thematisiert, unter welchem Anlass, mit welcher Perspektive der Gegenstand betrachtet wird. Beispiele für Zugänge zum Politischen sind die Konfliktorientierung (Giesecke 1970, u.a. 99ff.) oder das Fallprinzip (Fischer 1972, bspw. 47; hier: „[d]as Exemplarische“). In ihrer Bedeutung hervorgehoben wird oft die Problemorientierung: „[K]aum denkbar“, so Thomas Goll (2020, 197), „ist ein zeitgemäßer und der Komplexität des Politischen gerecht werdender Politikunterricht“ ohne diesen Zugang. Interessant für den vorliegenden Kontext ist die Einschätzung von Goll, dass „[b]ei der Auswahl von Problemen [...] zudem die Spannung von „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ genutzt

9 Das von Kuckartz und Rädiker beschriebene Verfahren ist umfangreicher; hier wurde bedarfsorientiert modifiziert (vgl. 2022, 129ff.).

10 Für den Analysevorgang vorerst nicht miteinbezogen wurden also Forschungsergebnisse wie bspw. die Dissertation von Antje Schönwald, in der „Identitäten und Stereotype in grenzüberschreitenden Verflechtungsräumen“ (2012) in der Großregion rekonstruiert wurden (vgl. ebd.).

11 An dieser Stelle sei nochmal darauf hingewiesen, dass die Untersuchung von Schulbuchstellen hinsichtlich einer potenziellen Betroffenheit und Bedeutsamkeit ein interpretativer Akt ohne Herstellungsmöglichkeit von Kausalität oder Aussagemöglichkeiten über Verfasser:innenintentionen ist – stärker, als sie für das Beispiel analytischer Codierungen von Kuckartz und Rädiker angenommen werden (vgl. 2022, 56). Die Ausführungen zu den Kategorien ermöglichen kein umfangreiches fachdidaktisches Fassen von Betroffenheit und Bedeutsamkeit. Es handelt sich um Minimalauffassungen, die lediglich als Analysewerkzeuge für Inhalte dienen, die schon im Kontext politischer Bildung dargelegt werden.

werden [kann], also des Zugangs über die Lebenswelt der Lernenden oder über die gesellschaftliche Dimension von Problemlagen“ (2020, 196).

Thematisierung Grenzraum (rund um die) Großregion: Unter dieser Kategorie wurden alle Informationen zum spezifischen Grenzraum gefasst.

Bedeutsamkeit und Betroffenheit: Hierunter fallen sowohl *Bedeutsamkeit* wie auch *Betroffenheit*. Um keine Überinterpretation des Materials zu provozieren, wurden die Begriffe hier in einer Art Minimalgehalt in einer Kategorie gefasst.

Die Ausführung dieser Kategorien wurde gemäß dem angestrebten Vorgehen und hier dem Beispiel Walter Gagels folgend mit einer „*didaktische[n]* Schlüsselfrage“ (2000, 164, H.i.O.; vgl. zu „Schlüsselfragen“ auch Hilligen 1985, 29ff.) zusammengefasst. Diese Schlüsselfrage zur *Bedeutsamkeit* wurde auf Grundlage einer literaturgestützten Diskussion von Walter Gagel (2000, 149ff.) zusammengetragen, bei der er u.a. in Abgrenzung zur *Betroffenheit* schließt: „Bedeutsamkeit meint dagegen, dass die Lerngegenstände ein Problem enthalten sollen, das *universelle Geltung* hat. Es geht nicht nur die Schüler der Klasse an, sondern es geht *viele* oder *alle* an (Gesellschaft), es geht Menschen in *anderen Regionen* an, es geht *zukünftige* Generationen oder die *Menschheit* an.“ (ebd., 172f., H.i.O.)

Diesem Verständnis folgend wurde eine seine Rezeptionen und Ausführungen zusammenfassende Definition Gagels in eine Frage umformuliert:¹² Lassen sich aus dem Schulbuch (scheinbare,) grenzraumbezogene „Herausforderungen der natürlichen oder sozialen Umwelt, die Chancen und Gefahren für die Existenz und das Wohlergehen von Personen, Gruppen, Gesellschaften mit sich bringen“ (Gagel 2000, 166), rekonstruieren? Die von Gagel gesetzte Bedingung von kollektiver Anerkennung der nicht ertragbaren Schwierigkeit (vgl. ebd., genau: „Beeinträchtigung oder Verletzung von Werten“ (ebd.)) sowie die Frage, ob die benannten „Herausforderungen“ hier „zum Handeln veranlassen“ (ebd.), wurden für die Codierung ausgeklammert. Ersteres lässt sich mithilfe des Materials nicht beantworten, eine Handlungsaufforderung alleine aufgrund eines Schulbuchs scheint zweitens nicht sinnvoll (vgl. letzteres auch Hilligen 1985, 34).

Begriffe, die wiederum nach Gagels (2000) rezeptionsbasierten Zusammenfassungen *Betroffenheit* als Prinzip begleiten, sind „Lebenswelt, Erfahrung, Lebenssituationen“ (Gagel 2000, 149). Diese drei Begriffe stehen in Verbindung mit Politik, sie „ist für den einzelnen Menschen spürbar, sie greift in die Lebenswelt ein“ (ebd.). Diese Prämissen wurden bereits als grundlegend für die Analysefrage ausgemacht: Lassen sich aus dem Schulbuch politische oder mit politischen Inhalten verknüpfbare Erfahrungen bzw. Erfahrungsangebote (rund um die) Großregion herauslesen

12 Siehe für die vollständige Herleitung Gagel 2000, 149ff. Gagel bedient sich auf dem Weg hin zu dieser Definition bspw. Hilligens Ausführungen: Das Vorliegen einer herausfordernden Situation ist Bedingung für das Sprechen von einem als politisch zu charakterisierenden Problem, so Gagel (2000, 163ff., auch 171, unter Bezugnahme u.a. auf Hilligen 1985, 31). Auch Hilligen spricht hier von „*Herausforderungen*“ sowie „*Gefahren und Chancen*“ (ebd., H.i.O., weiter 32ff.) existenzieller Natur (vgl. ebd., 31; für Letzteres auch Gagel 2000, 171).

oder rekonstruieren (vgl. Gagel 2000)? Dieses Kriterium kann folglich auch (noch) nicht politisch angebundene Inhalte erfassen.

Da aufgrund der offensichtlich mangelnden Abgrenzbarkeit bspw. von *Zugang* und *Bedeutsamkeit* einige Dopplungen erwartet wurden, wurden bei der Diskussion dieser Kategorie nur jene *Betroffenheiten* und *Bedeutsamkeiten* ausgeführt, die nicht bereits zuvor diskutiert wurden.

2 Der (eigene) Grenzraum im Schulbuch: eine Analyse¹³

Eine erste Erkenntnis ist, dass der Grenzraum (rund um die) Großregion in drei der neun Bücher explizit thematisiert wird.¹⁴ Lediglich im Fall *praxis sozialkunde* wird in den Schulbüchern dabei eine konkrete Nennung des Begriffs *Großregion*, hier der „Großregion SaarLorLux“ (vgl. Bellmann et al. 2022, 236), vorgefunden. In *trio* 7/8 wird außerdem die „Euregio SaarLorLux“ (Krautter 2022a, 189) thematisiert, in *trio* 9/10 die „SaarLorLux-Rhein“ als eine von „[m]ehrere[n] EUREGIOS [...] im Grenzraum von Deutschland, Frankreich, Luxemburg und Belgien“ (beide Krautter 2022b, 213). Die Darstellungen zwischen den *trio*-Bänden und *praxis Sozialkunde* unterscheiden sich inhaltlich deutlich, auch wenn es in allen Fällen vor allem bei der bildlichen Abbildung der Großregion bleibt (vgl. Bellmann et al. 2022, 236; Krautter 2022a, 189; 2022b, 213; auch im Folgenden). Hinsichtlich der *trio*-Bände ist festzuhalten, dass die Gebiete namentlich und nach Darstellung der Gebiete der im Fall von *trio* 9/10 über QR-Code abrufbaren Karte nicht dieselben sind, während die Abbildung in *trio* 7/8 und *praxis sozialkunde* mit Ausnahme des mit Seitenende abgeschnittenen Frankreichs und einem geringfügigen Unterschied in der Darstellung mindestens großflächig das gleiche Gebiet mit anderem Namen einzugrenzen scheinen.¹⁵

13 Herzlich gedankt sei an dieser Stelle Anna Krekeler, die die Kategoriendefinitionen und die Analyse prüfend gegengelesen und dabei auch einen Materialabgleich vorgenommen hat. Bei der nun vorliegenden Analyse handelt es sich um eine anschließend weiterentwickelte Version. Eine noch frühere Version hatte zudem Julian Heinz im Abgleich mit zwei Schulbuchdarstellungen auf Schlüssigkeit in der Interpretation überprüft. Auch ihm sei gedankt. Zu Vorschlägen des Einbindens weiterer Wissenschaftler:innen in den Forschungsprozess, hier umfangreicher und u.a. mittels Codieren durch mehrere Personen, vgl. Kuckartz & Rädiker (2022, 129ff.).

14 An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass lediglich Darstellungen eines pluri-nationalen und -regionalen Grenzraums von Interesse waren. Genaue Kriterien finden sich unter *Vorgehen* (1.3). Vgl. die Bücher, in denen keine explizite Darstellung gefunden wurde: *Mensch & Politik* (vgl. Bachmann et al. 2021), *Politik & Co.* (vgl. Als et al. 2021), *Politik erleben* (vgl. Herzig/Mattes 2021), *Europa – Unsere Geschichte* Band 4 (vgl. Brückmann et al. 2020) sowie *trio* 5/6 (vgl. Krautter 2021) und *#Gesellschaftslehre* 5/6 (vgl. Akyazi et al. 2021).

15 Ein Dank für die Prüfung von acht Büchern, dass hierin keine Darstellungen u.a. der Großregion in Schulbüchern übersehen wurden, gilt Olivier Wolfers. Carla Göbel hat zudem eine erweiterte Prüfung (u.a. Großregion und Thematisierung Luxemburg) der neun Bücher vorgenommen, um sicherzustellen, dass keine Darstellung des Grenzraums übersehen wurde. Auch ihr sei herzlich gedankt.

Im Folgenden sind die Analyseergebnisse dargestellt, geordnet nach den einzelnen Schulbüchern. Auf die Ergebnisse zum Buch *trio 7/8* folgen die Ergebnisse des Bandes *trio 9/10*. Einsichten in das Buch *praxis sozialkunde* werden anschließend gegeben. Unter 3. werden die Ergebnisse abschließend zusammengeführt.

Darstellung der „Euregio SaarLorLux“ in *trio 7/8*

Kontext und Zugang: Problematisierend beginnt die Darstellung in *trio 7/8* im Kapitel „Deutschland und Frankreich“ (Krautter 2022a, 172ff.). Der Einführungstext beginnt mit einer Erklärung von „immer“ (ebd.) gültigen Problemen von Grenzgebieten (vgl. ebd., 189 hier und im Folgenden): So „stellt jede Grenze eine Zerschneidung des Wirtschafts- und Kulturraumes dar“ (ebd.). Zudem handele es sich bei Grenzgebieten historisch um nationalpolitisch „häufig vernachlässigt[en]“ (ebd.) Boden. Aus diesen Problemen und aus Verschiebungen von EU-Außen- zu EU-Binnengrenzen wird im Text wiederum die hohe Relevanz von Fördermitteln für EUREGIOS begründet. Ebenjene Förderung zielt auf „grenzüberschreitende Zusammenarbeit“ (ebd.) ab, wobei letztere über fünf Kästchen, angeordnet um eine Karte der „SaarLorLux“ (ebd.), noch einmal konkretisiert wird. Auch innerhalb dieser Kästchen werden Herausforderungen, Chancen, Ansprüche und Probleme diskutiert.

Thematisierung Grenzraum (rund um die) Großregion: Die Abbildung, bestehend aus der Karte und den Kästchen, trägt die Unterschrift „M 4 Euregios – fünf Bereiche der Zusammenarbeit zur Förderung von Europas Grenzregionen“ (Krautter 2022a, 189, vgl. ebd. hier und im Folgenden). In den bereits aufgeführten Kästchen mit den Überschriften „Raum“, „Arbeit“, „Wirtschaft“, „Mensch“ sowie „Umwelt, Natur, Landwirtschaft“ (ebd.) werden Aufgaben, Hindernisse, Chancen und Ziele von einer Zusammenarbeit in Grenzgebieten beschrieben. Diese sind nicht spezifisch für den Grenzraum SaarLorLux. Einmal könnten die Texte im Fall von *Raum* und *Arbeit* und dem Kasten rund um naturräumliche Themen (mindestens teilweise) auf *nationenübergreifende Zusammenarbeit* hin gelesen werden. Zu lesen ist hier von „[j]ede[m] EU-Mitglied“, von einer „Stellensuche im Nachbarland“ und von „nationale[n] Gesetzen und Vorschriften“ (alle ebd.). Zudem wird die Zusammenarbeit an zwei Stellen für konkret *zwei* Partner:innen für *Raum* („zwischen zwei Staaten“) und *Arbeit* („Stellensuche im Nachbarland“; alle ebd.)¹⁶ beschrieben. Eine Einladung weg von rein national gedachten hin zu grenzraumspezifischen Perspektiven böte der Text, dementsprechend eingesetzt, hingegen mit der Kategorie *Sprache*: „Sprachförderung soll durch gemeinsame Kulturprojekte und Veranstaltungen das gegenseitige Verständnis zeigen“ (ebd.).

16 Streitbar ist hier ggf. die Reduktion auf zwei Partner:innen hinsichtlich des Satzteils „jenseits der Grenze“: „Durch Stellensuche im Nachbarland oder eine Ausbildung jenseits der Grenze verbessern sich die beruflichen Perspektiven der EU-Bürger in Grenzräumen.“ (Krautter 2022a, 189)

Als weitere Gelegenheit, einer Verkürzung der Darstellung auf reine Einzelregionen wie auf binationale Zusammenarbeiten entgegenzuwirken, liest sich die Aufgabe zu M4 „Informiere dich über die Projekte der Euregio SaarLorLux (M4, Internet)“ (Krautter 2022a, 189; vgl. ebd. hier und im Folgenden). Hier können, so fokussiert durch beispielsweise die Lehrperson, neben binationalen oder bi-regionalen, pluriregionale und transregionale Zusammenarbeiten auch fernab der Frage nach Länderzugehörigkeiten diskutiert werden. Ebendiese Aufgabe wie auch die Karte sind damit die einzigen Darstellungen, die sich gemäß den Erkenntnisinteressen konkret auf den spezifischen Grenzraum beziehen.

Bedeutsamkeit und Betroffenheit: Offensichtlich scheint, dass eine *Betroffenheit* auf Seiten der Schüler:innen nicht im Fokus steht (vgl. ebd., hier und im Folgenden). Diese werden nicht direkt angesprochen und die Darstellungen fernab der Aufgaben könnten, so die Lesart, auch in außerschulischem Informationsmaterial für Leser:innen ohne Schulzugehörigkeit abgedruckt sein. Vielmehr scheint die Seite eine Auflistung (ggf. auch existenziell) bedeutsamer Merkmale, so Herausforderungen, aus denen Chancen und Probleme (vgl. 1.4) für einen Grenzraum erwachsen sind, anzubieten. Eine Chance, die aus der Förderung des herausgeforderten Grenzraums bspw. zu erwachsen scheint, ist die eines international zugänglich(er)en Arbeitsmarkts: „Eine Erweiterung des Arbeitsmarkts ist eine Chance für die Bewohner des Grenzgebietes. Durch Stellensuche im Nachbarland oder eine Ausbildung jenseits der Grenze verbessern sich die beruflichen Perspektiven der EU-Bürger in Grenzräumen.“ (Krautter 2022a, 189) Dabei wäre ein Einsatz der Schulbuchseite, die Aufgaben ausgenommen, in einem anderen großregionalen Gebiet ohne Veränderungsbedarf möglich. Dementsprechend ist auch das Kriterium bzgl. der Übertragbarkeit in andere Regionen gegeben (vgl. 1.4) – allerdings in einer Exemplarität, die im bereits diskutierten Maße die Übertragung auch auf andere Grenzregionen der EU ermöglicht.

Erst die in Aufgabe 4 zu recherchierenden SaarLorLux-spezifischen Projekte, hier ggf. als Antworten auf zuvor aufgeworfene Herausforderungen etc., böten dann, tatsächlich bspw. pluriregional betrachtet und nicht binational verkürzt, weitere Angebote für die vorliegende Kategorie – umso mehr, wenn es nicht beim Operator „[i]nformiere dich“ (ebd., vgl. hier und im Folgenden) bleibt, sondern ein Austausch stattfindet. Argumentieren ließe sich zudem, dass die Schüler:innen sich nach Aufforderung im Unterricht auf der Karte der Großregion verorten könnten – hier würde *der* Grenzregion damit in einem ersten Schritt räumlich begegnet, was sich auf einen *Betroffenheitsmoment* politisch ausweiten bzw. zuspitzen ließe. Ein im Schulbuch hingegen explizit verankertes Angebot dieser Art stellt folgende Aufgabe dar: „Beschreibe mögliche Aktivitäten zur Vertiefung der deutsch-französischen Zusammenarbeit an deiner Schule“ (ebd.). Doch hier fehlt für den vorliegenden Kontext (noch) der Bezug zu einem mehr als binational verstandenen Grenzraum (rund um die) Großregion.

Darstellung der EUREGIO „SaarLorLux-Rhein“ in *trio* 9/10

Kontext und Zugang: Die Darstellung im Folgeband der *trio*-Reihe ließe sich in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand als Wiederholung aus *trio* 7/8 einordnen, mit der Ausnahme, dass sich Gebiet und Namen der Grenzregionen „SaarLorLux“ aus *trio* 7/8 (Krautter 2022a, 189) und „SaarLorLux-Rhein“ aus *trio* 9/10 (Krautter 2022b, 212f.) unterscheiden (vgl. für den gesamten Vergleich der Darstellung aus *trio* 9/10 Krautter 2022a, 189; 2022b, 212f.). Wie auch in *trio* 7/8 ist die Darstellung im *trio*-Band 9/10 problematisierend, steht sie doch als „Zusatz“ unter dem Thema „Europa – durch Ungleichheit herausgefordert?“ und trägt die Überschrift „[g]renzüberschreitende Zusammenarbeit“: „Alle EU-Länder haben sich mit ihrem Eintritt in die EU dem Ziel verpflichtet, dass nationale Grenzen kein Hindernis mehr für eine ausgewogene Ernährung sein sollen. Wie wird versucht, dieses Ziel in den Grenzgebieten zu verwirklichen?“ (alle Krautter 2022b, 212)

Unter dieser Ausgangsfrage ist ein Informationstext mit der Überschrift „[d]ie EU unterstützt Grenzräume“ (ebd.) abgebildet. Dieser Text unterscheidet sich bis zum anschließend verhandelten Grenzraum EGRENSIS kaum von dem in *trio* 7/8: „Probleme“ gebe es in Grenzräumen „zwischen Staaten“, hier ist allerdings von „off“ (alle ebd.) statt wie zuvor im Band 7/8 von „immer“ (Krautter 2022a, 189) die Rede. In beiden Schulbüchern, also in *trio* 7/8 und in *trio* 9/10, werden dabei die gleichen Probleme ausgeführt. Darauf folgt in beiden Fällen eine Erklärung, dass „ehemalige Außengrenzen der Staaten zu Binnengrenzen der EU“ (Krautter 2022b, 212) gemacht würden und sodann eine – teils abweichende – Einführung von EUREGIOS. Gefördert werde die Kooperation, um hier „grenzübergreifende Strukturen“ (ebd.) zu schaffen. Dabei ist von der Entwicklung eben dieser Strukturen die Rede, nicht von einer Stärkung. Ziel sei es, dass „sich die Lebensqualität der Bevölkerung“ (ebd.) erhöht, so über die Kooperation in den Bereichen „Arbeiten, Wohnen, Freizeit, Kultur und Umwelt“ (ebd.), während in *trio* 7/8 „Wirtschaft, Verkehr, Kultur, Arbeitsmarkt und Bildung“ (Krautter 2022a, 189) als Beispiele der unterstützten Kooperation aufgezählt werden.

Die Relevanz einer Förderung finanzieller Art sei laut beiden *trio*-Bänden „daher von großer Wichtigkeit.“ (Krautter 2022a, 189; Krautter 2022b, 212) Hieran sind in *trio* 9/10 nun weitere EGRENSIS-bezogene Informationen hinzugefügt, die über die spezifische historische Situation aufklären und innerhalb derer zwei Ziele beschrieben werden: den Kontakt zwischen Menschen wiederaufleben zu lassen und die Wirtschaft vor Ort anzukurbeln (vgl. Krautter 2022b, 212).

Dabei ist auch der Zugang zum für die Untersuchung relevanten Grenzgebiet über eine Recherche von Projekten in Aufgabe 3 mit dem Zugang in *trio* 7/8 vergleichbar, er wurde lediglich, so wird noch im Folgenden erläutert, erweitert.

Thematisierung Grenzraum (rund um die) Großregion: Mit der Aufgabe 3 werden erst ganz am Ende der Doppelseite, fernab des ausführlicher behandelten Beispiels EGRENSIS, Länder des Grenzraums (rund um die) Großregion und „SaarLorLux-Rhein“ aufgegriffen: „Mehrere EUREGIOS liegen im Grenzraum von

Deutschland, Frankreich, Luxemburg und Belgien (siehe QR Code), zum Beispiel: Maas-Rhein, SaarLorLux-Rhein, Pamina, Centra, TriRhena. Recherchiere zu Projekten in einer dieser EUREGIOS und bewerte die Wirkung der Projekte.“ (Krautter 2022b, 213) Inhaltlich ergibt sich mithilfe dieser Thematisierung von SaarLorLux-Rhein im Folgeband von *trio* 7/8 kaum ein inhaltlicher Mehrwert zum Wissen über den Grenzraum. Der Aufgabe in *trio* 7/8 ist in *trio* 9/10 die Bewertung der „Wirkung der Projekte“ aufgrund einer einfachen Recherche „zu Projekten in einer dieser EUREGIOS“ (beide Krautter 2022b, 213) hinzugefügt. Aufgrund des unterschiedlich gefassten Raums würde die Recherche dabei jedoch, so ist zu vermuten, in einigen Fällen andere Ergebnisse hervorbringen.

Ansonsten sind der Doppelseite lediglich allgemeine Informationen zu Grenzräumen sowie spezifische Informationen zu EGRENSIS zu entnehmen, die in ihren Grundideen auf andere Grenzräume transferabel sind (vgl. Krautter 2022b, 212f.): ein gemeinsamer Fahrradweg, eine Schulpartnerschaft, hier ein (für die Gruppen aus dem Tirschenreuther Landkreis in Gänze) finanziell geförderter, gemeinsamer Zugang zu einem Bildungserlebnis und ein gemeinsames Lernen. Bei der Erläuterung der beschriebenen Schulkoooperation wird einmal der Landkreis Tirschenreuth hervorgehoben, eine hierzu gehörende Schule kooperiert mit, so heißt es, „den tschechischen Nachbarn“ (ebd., 213). Besucht wird hier gemeinsam ein Angebot in Pilsen, drei Schüler:innen aus Deutschland nehmen hierzu Stellung sowie ein Kind aus Tschechien, das seine Vorfreude auf den Schulbesuch zum Ausdruck bringt und erzählt, dass es dafür engagiert Deutsch lerne. Ein Kind aus Deutschland schildert seine sprachliche Weiterentwicklung: „Ich traue mich jetzt eher, tschechisch zu sprechen“ (ebd.). Auch eine vom Grenzraum unabhängige Erzählung ist dabei: „So macht der Unterricht Freude. Außerdem habe ich neue Freunde kennengelernt.“ (ebd.) In einem Kästchen wird außerdem allgemein die Sprachanimation als Methode vorgestellt (vgl. ebd.).

Bedeutsamkeit und Betroffenheit: Die auf der Doppelseite möglicherweise anbindbaren *Betroffenheitsmomente*, beispielsweise die Schulkoooperation und das mit „Erfahrungen“ (Krautter 2022b, 213) betitelte Material, eignen sich zumindest in gewisser Hinsicht für die Schüler:innen in Rheinland-Pfalz. Auch wenn hier keine Erfahrungen mit dem beschriebenen Grenzraum vorausgesetzt werden können, auch nicht mit dem Schulbesuch in Bayern, dem Besuch des Bildungsorts oder der tschechischen Sprache, so ließen sich die Erfahrungen zu weiteren Sprachen als Anlass nehmen, Erfahrungen zum eigenen Grenzraum zu diskutieren. Die im Schulbuch geschilderten Erfahrungen ließen sich im Klassenzimmer anschließend ggf. in Hinsicht auf bedeutsame Inhalte vertiefen.

Insgesamt finden sich auf der Doppelseite dabei, genau wie in *trio* 7/8, als bedeutsam interpretierbare Angebote, so die mit Grenzräumen einhergehenden Herausforderungen (vgl. Krautter 2022b, 212). Während die linke Schulbuchseite im Kontext von Chancen und Problemen sowie des Umgangs der EU mit Grenzräumen steht, stehen auf der rechten Seite konkrete Chancen für Schulen, hier gemachte

Erfahrungen, im Vordergrund, sowie eine Vertiefung auf andere EUREGIOS in Aufgabe 3, die ebenfalls mit der angestrebten Bewertung je nach Einsatz im Klassenzimmer Betroffenheitsmomente wie Fragen der Bedeutsamkeit hervorbringen könnte (vgl. ebd., 212f.).

Darstellung der „Großregion SaarLorLux“ in *praxis Sozialkunde*

Kontext und Zugang: In *praxis Sozialkunde* ist die Darstellung der „Großregion SaarLorLux“ auf der zweiten Doppelseite im Kapitel „Politik in der Europäischen Union“ (Bellmann et al. 2022, 236) zu finden; die „Übersichtskarte Großregion SaarLorLux“ ist neben der „Übersichtskarte Region PAMINA“ (ebd.) gedruckt (vgl. auch im Folgenden ebd.). Darunter wird die Frage gestellt: „Was verbindet dich mit Europa und der Europäischen Union?“ (ebd.) Der Text „Europa, die EU und du“ führt hier in verschiedene Perspektiven über den eigenen Lebensraum ein: „Hast du dir schon einmal Gedanken darüber gemacht, dass du nicht nur in einer Stadt, einem Bundesland und in einem Staat lebst, sondern auch auf einem **Kontinent** mit dem Namen **Europa**?“ (ebd., H.i.O.) Angeknüpft wird hieran anschließend mittels Beispielen ganz konkret an (potenziell) lebensweltliche Aspekte von rheinland-pfälzischen Bewohner:innen (siehe unten). Sowohl PAMINA wie auch SaarLorLux, letztere eingegrenzt mit den Begriffen „Rheinland-Pfalz, Saarland, Wallonie (Belgien), Lorraine (Frankreich) und Luxemburg“ (ebd.), werden als zwei Beispiele für „**grenzüberschreitende Regionen**“ (ebd., H.i.O.) in Schüler:innennähe aufgeführt. Anschließend werden Leser:innen textlich auf das Thema EU weitergeleitet: „Staaten wie Deutschland, Frankreich, Belgien, Luxemburg und noch 23 weitere Länder [...]“ (ebd.).

Thematisierung Grenzraum (rund um die) Großregion: Ein Eingehen auf den Grenzraum „Großregion SaarLorLux“ erfolgt über die Abbildung der Karte hinaus nicht, schließt nach der genannten textlichen Darstellung wiederum die Explikation der EU als politischer und wirtschaftlicher Zusammenschluss an (vgl. Bellmann et al. 2022, 236, hier und im Folgenden). Weitere potenzielle Anknüpfungspunkte für Rezipient:innen und Lehrpersonen finden sich in den Aufgaben, nach denen europabezogene Alltagserfahrungen aufzuzählen sind oder auch diskutiert werden soll, inwieweit die eigene Identität als europäisch wahrgenommen wird, wenn gefragt wird: „Fühlst du dich als Europäer/-in?“ (ebd.)¹⁷ Hier wie auch bezüglich der zuvor angeführten lebensweltlichen Aspekte gilt, dass sie keinen direkten Bezug speziell zum pluriregionalen Grenzraum (rund um die) Großregion aufweisen müssen, sondern sich hier auch auf einen Grenzübergang zwischen zwei Ländern beschränkt werden kann, wenn formuliert wird:

„In deiner Nähe liegen Länder wie Luxemburg, Belgien oder Frankreich. Rheinland-Pfalz hat Grenzen mit diesen drei Ländern. Du kannst für

17 Vgl. zu Fragen um Identität und Europa auch das Dissertationsprojekt von Saskia Langer (o.A.).

einen Ausflug, zum Einkaufen oder zum Besuch von Freunden in ein anderes Land fahren, ohne an den Grenzen halten zu müssen. Dann kannst du dort mit dem Euro bezahlen und später auch in einem dieser Länder arbeiten oder wohnen. Ebenfalls kannst du beispielsweise in Frankreich mit deinem Smartphone telefonieren, ohne mehr zu bezahlen als in Deutschland.“ (ebd.)

Bedeutsamkeit und Betroffenheit: Schüler:innen sind dem Schulbuch nach, so die Interpretation der gerade zitierten Stelle, durch ihren Wohnort von der Grenzregion tangiert, da sie leicht Grenzen in ein anderes Land übertreten können. Die vom Schulbuch vorgeschlagenen Aktivitäten sind dabei sowohl alltäglich (*Einkaufen*) als auch eher besondere Aktivitäten (*Ausflug*). Diese potenziellen Betroffenheitsmomente lesen sich im Schulbuch recht unspezifisch und außer den im Ausland lebenden Freunden recht unpersönlich. Sie sind auch mit Ausnahme des erst später möglichen Wohnortwechsels ins Ausland altersunabhängig und damit insgesamt, so ließe sich argumentieren, niedrigschwellig als Anlass zur Diskussion einer Betroffenheit des eigenen Grenzraums einsetzbar. Aus geographischer Nähe und räumlicher Verortung der Schüler:innen lässt sich hier eine potenzielle *Betroffenheit* interpretieren, die sich folglich aus Erfahrungsmöglichkeiten zusammensetzt – ohne dass diese jedoch unbedingt dem spezifischen, plurinationalen Grenzraum gerecht werden. Auch sind die beschriebenen Chancen EU-bedingt und ließen sich auch auf andere Grenzräume übertragen (vgl. Bellmann et al. 2022, 236).

Eine Diskussion möglicher *Betroffenheitsmomente* u.a. im pluriregionalen Raum könnte durch die Aufgabe initiiert werden, nach der tägliche Begegnungen mit Europa, nicht der EU, aufgelistet werden sollen. Die mittels QR-Code (vgl. Bellmann et al. 2022, 236) abrufbare Homepage “What Europe does for me“ (Wissenschaftlicher Dienst des Europäischen Parlaments o.A.a) könnte außerdem zur Konstruktion von *Betroffenheit* oder *Bedeutsamkeit* verwendet werden – hier auch zum Thema (Grenz-)Regionen (vgl. ebd. o.A.a; o.A.b; o.A.c).

Auf der Schulbuchseite werden die EU und Europa mittels Infotexten kurz politisch und geographisch eingeführt; Herausforderungen (vgl. 1.4) werden weder im Kontext Europa noch EU oder Großregion SaarLorLux geschildert – eine Bedeutsamkeit im Sinne politischer Bildung, wie von Walter Gagel als notwendig angeführt (vgl. 1.4), wird hier insgesamt nicht wahrgenommen (vgl. Bellmann et al. 2022, 236, auch im Folgenden). Diese Schulbuchseite ließe sich, so ist abschließend zu sagen, nicht zuletzt aufgrund der fehlenden Spezifik und des zweiten Beispiels PANIMA auch in einer französischen Grenzregion einsetzen. Die Darstellung bedient damit sogar zwei Grenzräume in potenzieller Schulschule, bleibt aber – ggf. auch aus diesem Grund – ohne spezifischen Bezug weder zu PANIMA noch zum Grenzraum (rund um die) Großregion.

3 Den eigenen Grenzraum zum Gegenstand machen

Nachfolgend werden die Ergebnisse mittels einiger Schlaglichter noch einmal eingeordnet. Konzentriert wird sich dabei aufgrund des für gering gehaltenen Mehrwerts einer Einbindung von *trio 9/10* (vgl. 2.) lediglich auf die Darstellungen aus *trio 7/8* und *praxis Sozialkunde*.¹⁸

Während im Schulbuch *praxis Sozialkunde* ein lebensweltlicher Erstzugang dominiert und mit dem ersten Satz mehrere Dimensionen (so u.a. lokal, regional, national, europäisch; politisch, geographisch) aufgeworfen werden, das Schulbuch die Großregion als Gegenstand, im Vergleich aber insgesamt nur wenig inhaltlich füllt, ist der Zugang des Bandes *trio 7/8* problem- und mit seinem Fokus auf *Zusammenarbeit* bzw. *Kooperation* vergleichsweise prozessorientiert. So finden sich diese zwei Wörter, die auf der *trio*-Seite insgesamt sechsmal vorkommen, auf der Seite aus *praxis Sozialkunde* kein einziges Mal. Auffällig ist zudem, dass die Großregion in *praxis Sozialkunde* als eine *Region* bezeichnet wird, während in *trio 7/8* die Begriffe *Grenzregionen*, *Grenzgebiet*, *Euregion* oder *Grenzraum* verwendet werden. Eine Klärung im Schulbuch hinsichtlich der Verwendungsmöglichkeiten von *Region*,¹⁹ aber auch hinsichtlich SaarLorLux(-Rhein), Großregion und Großregion SaarLorLux, wäre im Kontext von Darstellungen der Großregion vorteilhaft (vgl. Krautter 2022a, 189; Bellmann et al. 2022, 236).

Hervorzuheben ist, dass die Schulbuchdarstellungen keinesfalls immer als rheinland-pfalz-spezifisch und nur zu geringen Anteilen als deutschzentriert wahrgenommen wurden. Vielmehr ließen sie sich nach ggf. notwendiger Übersetzung auch in einer anderen (*praxis Sozialkunde*) oder auch in allen Regionen (*trio 7/8*) der Großregion fast unverändert einsetzen (vgl. ebd.).

Führt man die Schulbuchseiten (vgl. ebd., hier und im Folgenden) zusammen, erfahren Leser:innen fernab von räumlicher Abbildung nur wenig Spezifisches über den (Lebens-)Raum (rund um die) Großregion; die bedeutsame und allgemein grenzraumbezogene, exemplarische Perspektive überwiegt.²⁰ Die in den Aufgaben potenziell verpackte Betroffenheit hingegen könnten Schüler:innen wiederum interessen- und erfahrungsorientiert ausfüllen, hier bieten sich die Gelegenheiten des eigenständigen Entdeckens. An dieser Stelle sei auch auf Gagels Einordnung zwischen den Polen Bedeutsamkeit und Betroffenheit hingewiesen: „Der Fall erschließt die objektive Dimension, aber der dort konstatierte Sachverhalt erhält Bedeutung, weil er Wirkungen bei Subjekten erzeugt, betroffen macht. Beide Dimensionen sind

18 Das ermöglicht zudem einen profunderen Vergleich aufgrund der vergleichbaren Gebietsabgrenzungen (vgl. genauer unter 2.).

19 Definitionen lassen sich beispielsweise bei Antje Schönwald (2012, 23ff.) nachlesen.

20 Für potenziell bedeutsame, grenzraumspezifisch vertiefbare Perspektiven vgl. auch Schönwalds studienbasierte Zusammenstellung zu Grenzräumen (2012, 42f.).

miteinander verknult; ihre Dramatik zwingt das Denken von einem zum anderen und umgekehrt.“ (2000, 168)²¹

Mittels Forschungsergebnissen sollen an dieser Stelle einige Anlässe für den Austausch über eben solche, mögliche Betroffenheitsmomente und Bedeutsamkeiten, aber auch Zugänge zum Gegenstand Großregion aufgezeigt werden: Antje Schönwald weist mittels ihrer Typisierungen mögliche „Identitatsformen“ (2015, 124f.) aus, so die „[t]erritoriale groregionale Identität“ (S. 123), die „Mehrwertidentitat“ (S. 124), die „Subidentität europäischer Identität“ (ebd.), die „[g]renzregionale Identität“ (ebd.), die „[k]ulturelle Identität“ (ebd.) sowie die „Werteidentitat“ (ebd.). Zudem weist sie unter Verweis auf Pries (2008) eine als transnational, unter Rückgriff auf Beck (2004, 113) eine als kosmopolitisch bezeichnete Identität nach (vgl. Schönwald 2015, 124).²² Diese Identitäten basieren laut Autorin auf aus den Interviews rekonstruierten, potenziell, „identitätsstiftende[n] Faktoren“ (ebd., 119), die sie im Gespräch mit den Akteur:innen der Großregion rekonstruierte und die ihr besonders auffielen: „Raum, Sprache; Symbole, Geschichte, Kontakt, funktionale Beziehungen, Mehrwert und Bildungssysteme“ (ebd., 119).

Die von Gagel als Knäuelform beschriebene Relation zwischen Bedeutsamkeit und Betroffenheit zeigt sich dann auch an Schonwalds Fazit, wenn sie schließt:

„Ebenso kann die Frage, ob es sich bei der Großregion SaarLorLux um eine Lebenswirklichkeit oder um eine politische Konstruktion handelt, mit Ja und Nein beantwortet werden. Die Großregion SaarLorLux ist zweifellos eine politische Konstruktion [...]. Jedoch gehen auch die Nationalstaaten und andere regionale territoriale Einheiten zumeist auf politische Konstruktionen (z.B. des Wiener Kongresses) zurück. Politische Konstruktionen schließen die Entstehung von Lebenswirklichkeiten aber nicht aus.“ (2015, 126)

Eben diese Konstruktion „nicht verschleiern zu wollen“, „sondern das Konstrukt als Chance eines Mehrwerts für alle Beteiligten zu erkennen“ (beide ebd.) betont die Autorin als relevant für die Auseinandersetzung mit der Großregion (vgl. ebd.).

Wahrnehmungen der Großregion können auch in Form von „Stereotypisierungen“ (Schönwald 2015, 112) als Anlass zur Selbst- und Fremdwahrnehmung im Unterricht eingesetzt werden. Schönwald schlussfolgerte aus ihren Interviews bspw. zum Stereotyp „Sprachgrenzen“ (ebd., 113), dass die Mehrheit der befragten Akteur:innen Gruppen unreflektiert nach Sprachgrenzen formieren, denn, so die

21 Lohnenswert ist eine Lektüre der Folgeseiten Gagels zum literaturbasiert hergestellten „Zusammenhang zwischen Betroffenheit und Bedeutsamkeit“ (Gagel 2000, 168–179). Vgl. dazu auch Golls (2020, 196) Ausführungen zum Verhältnis Betroffenheit-Bedeutsamkeit im Kontext der Problemorientierung (vgl. 1.4).

22 Nach Angabe der Autorin bezieht sie sich einmal auf Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt/M., einmal auf Beck, Ulrich (2004): Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt/M.

Autorin, „Sprache und Kultur [werden] als untrennbar empfunden“ (ebd., 113). Für den vorliegenden Kontext auch von Relevanz ist die Zuschreibung von Entscheidungsmacht der Teilregionen, die laut Autorin für die einzelnen Teilregionen unterschiedlich ausfällt, wobei u.a. Lothringen eine geringere Entscheidungsmacht zugesprochen wurde als bspw. Luxemburg (vgl. ebd., 112f.).

Für einen Blick auf die „Alltagspraktiken“ sensibilisiert Christian Wille (2015, 133), der die Ergebnisse dreier Studien über Bewohner:innen von SaarLorLux unter den Kategorien „Einkaufen und Shoppen“ (S. 136), „Erholen im Grünen/Tourismus“ (S. 143), „Besuchen von kulturellen Veranstaltungen“ (S. 146), „Besuch von Freunden und Familienmitgliedern“ (S. 149) zusammenführt und hier auch auf raum- bzw. regionenspezifische Unterscheide eingeht (vgl. Wille 2015; Cavet/Fehlen/Gengler 2006; Scholz 2011 und Wille 2014 zusammenführend).²³ Wille schließt dabei:

„Auch wenn [...] die Großregion SaarLorLux verschiedene räumliche Zuschnitte besitzt, ihr Name nicht hinreichend aussagekräftig ist, das politische Konzept >Großregion SaarLorLux< bei vielen Einwohnern nicht >ankommt< oder die Zusammenarbeit der politischen Partner oft mühselig ist, hat dieser Beitrag gezeigt, dass es die Großregion SaarLorLux gibt. Sie manifestiert sich als grenzüberschreitende Lebenswirklichkeit ihrer Bewohner, die sie über Alltagspraktiken (immer wieder aufs Neue) konstituiert.“ (Wille 2015, 154)

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Großregion nur in drei von neun Schulbüchern explizit aufgegriffen wird. Hinsichtlich der Einführungen als Grenzraum wird eine Dominanz von Bedeutsamkeits- gegenüber Betroffenheitsangeboten wahrgenommen. Die Zugänge sind lebensweltlich oder problemorientiert; Kontext ist Europa, die EU oder das deutsch-französische Verhältnis.

Die Großregion könnte, das haben die zusammengetragenen Forschungsergebnisse gezeigt, über unterschiedliche Perspektiven und Zugänge als Gegenstand in den politischen Unterricht eingebracht werden. Die *Konstituierung* der Großregion (Wille 2015) oder auch ihre *Konstruktion* (Schönwald 2012; 2015) sowie die von Schönwald rekonstruierten Identitätsformen und Stereotypisierungen (ebd.) sind mögliche Perspektiven, an denen Schüler:innen ihre Vorstellungen auch abgleichen (vgl. auch Posner et al. 1982) und mithilfe derer sie dem Gegenstand Großregion

23 Christian Wille bietet eine Zusammenführung folgender Studien an: (1) Cavet, Marine; Fehlen, Fernand; Gengler, Claude (2006): Leben in der Großregion. Studie der grenzüberschreitenden Gewohnheiten in den inneren Grenzräumen der Großregion SaarLorLux/Rheinland-Pfalz/Wallonien. Luxemburg. (2) Scholz, Gundula (2011): Der SaarLorLux-Raum zwischen Realität, Illusion und Vision. Wahrnehmung und aktionsräumliches Verhalten aus der Sicht von Bewohnern einer europäischen Grenzregion. Saarbrücken. (3) Wille, Christian (2014): Mobilität und Raum. Vorder- und rückseitige Regionalisierungsprozesse in der Großregion SaarLorLux. In: Potvin-Solis, Laurence; Meyer, Vincent (Hrsg.): Mobilité et valeurs européennes dans la Grande Région. Nancy, S. 143–173.

auch narrationskritisch (vgl. auch Eis/Moulin-Doos 2018) begegnen können – so im Rahmen einer Arbeit mit den vorgestellten, expliziten Schulbuchdarstellungen des Grenzraums (rund um die) Großregion.

Sample²⁴

- Akyazi, Mehmet; Dieterichs, Michael; Hammel, Laura; Kreckel, Kevin; Rasky, Nicolai; Rothmann, Lara; Trojecka, Anetta; Verwohlt, Peter (Bearbeiter:innen) (2021): #Gesellschaftslehre Band 5/6 – Rheinland-Pfalz. Gesellschaftslehre für die Integrierte Gesamtschule und Realschule plus. Bamberg.
- Als, Susanne; Fringes, Christian; Hillenbrand, Philippe; Müller, Marcus; Sauer, Michael; Schreier, Torsten (Bearbeiter:innen) (2021): Politik & Co. Sozialkunde. Gymnasium. Rheinland-Pfalz. Bamberg.
- Bachmann, Christian; Comagic, Slobodan; Hennrich, Niels; Mohr, Georg; Müller-Dittloff, Stefan; Schug, Dietmar; Straßner, Veit (Erarbeiter:innen) (2021): Mensch & Politik. Sekundarstufe I. Sozialkunde. Braunschweig.
- Bellmann, Kerstin; Bosse, Marius; Eßer, Melanie; Gans, Sabine; Hänsel, Anna; Knoll, Laura; Pankratz, Wolfgang (Erarbeiter:innen) (2022): praxis Sozialkunde. Realschule plus. Rheinland-Pfalz. Braunschweig.
- Brückmann, Asmut; Gutowski, Krzysztof; Huneke, Friedrich; Kmak-Pamirska, Aleksandra; Kohl, Herbert; Peters, Jelko; Scholz, Birgit; Schröder, Helge; Szelągowska, Grażyna; Szlanta, Piotr (Autor:innen) (2020): Europa – Unsere Geschichte. Band 4. 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Wiesbaden.
- Herzig, Karin; Mattes, Wolfgang (Erarbeiter:innen) (2021): Politik erleben. Sozialkunde. Braunschweig: Braunschweig.
- Krautter, Yvonne (Autorin) (2021): trio Gesellschaftslehre. Rheinland-Pfalz. Klasse 5/6. Braunschweig.
- Krautter, Yvonne (Autorin) (2022a): trio Gesellschaftslehre. Rheinland-Pfalz. Klasse 7/8. Braunschweig.
- Krautter, Yvonne (Autorin) (2022b): trio Gesellschaftslehre. Rheinland-Pfalz. Klasse 9/10. Braunschweig.

Literatur und weitere Quellen

- Behne, Markus W.; Lange, Dirk (2009): Zur europapolitischen Bildung. Konzepte und Prinzipien, Probleme und Forschungsansätze. In: Politik unterrichten, 1/2009, S. 9–14.
- Born, Martin; Brücher, Wolfgang; Eberle, Ingo; Quasten, Heinz; Reitel, François (Verfasser, 1982): Pilotstudie zu einem Saar-Lor-Lux Atlas. Herausgegeben von Brücher, Wolfgang; Quasten, Heinz; Reitel, François. Saarbrücken u.a.
- Brückmann, Asmut; Kabisch, Eva-Maria; Kowalewski, Krzysztof; Peters, Jelko; Pytlińska-Markowicz, Olga; Pieńkowska-Wiederkehr, Patrycja; Pysiak, Jerzy; Sajkowski, Ryszard; Scholz, Birgit; Schröder, Helge; Wallmeier, Franz-Josef; Wilińska, Marta; Wilk, Mateusz;

24 Bei den im Sample angegebenen Jahreszahlen handelt es sich um das Jahr des Erstdrucks der aktuellsten Ausgabe (Begründung in 1.4).

- Wunderer, Hartmann (2016): Europa – Unsere Geschichte. Band 1. Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter. Wiesbaden.
- Brückmann, Asmut; Gutowski, Krzysztof; Huneke, Friedrich; Michał Kopczyński; Kowalewski, Krzysztof; Scholz, Birgit; Schröder, Helge; Ugniewski, Piotr; Wallmeier, Franz-Josef; Wijaczka, Jacek; Wunderer, Hartmann (2017): Europa – Unsere Geschichte. Band 2. Neuzeit bis 1815. Wiesbaden.
- Brückmann, Asmut; Gutowski, Krzysztof; Huneke, Friedrich; Kmak-Pamirska, Aleksandra; Kohl, Herbert; Scholz, Birgit; Schröder, Helge; Szelągowska, Grażyna; Szlanta, Piotr; Trees, Pascal; Wunderer, Hartmann (2019): Europa – Unsere Geschichte. Band 3. Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg. Wiesbaden.
- Buchner (o.A.): Politik & Co. Blick ins Buch. https://www.ccbuchner.de/_files_media/live-book/8074/ [Zugriff: 04.12.2024].
- Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (2018): Europäische (Des)Integration als kollektive Lerngelegenheit? Aufgaben kritischer politischer Europabildung. In: Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (Hrsg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen, S. 7–23.
- Fischer, Kurt G. (1972): Überlegungen zur Didaktik des politischen Unterrichts. Göttingen.
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen.
- Giesecke, Hermann (1970): Didaktik der politischen Bildung. München.
- Gipfel der Großregion (o.A.a): Die Großregion in Zahlen. <https://www.grossregion.net/Die-Grossregion-kompakt/Die-Grossregion-in-Zahlen> [Zugriff: 04.12.2024].
- Gipfel der Großregion (o.A.b): Institutionelle Kooperation. Der Gipfel im Detail. <https://www.grossregion.net/Institutionen> [Zugriff: 04.12.2024].
- Goll, Thomas (2020): Problemorientierung. In: Achour, Sabine; Busch, Matthias; Massing, Peter; Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 195–197.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen – Didaktische Konzeptionen – Unterrichtspraktische Vorschläge. Wiesbaden.
- Krossa, Anne Sophie (2018): Gesellschaft. Betrachtungen eines Kernbegriffs der Soziologie. Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 15.10.2020. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html> [Zugriff: 04.12.2024].
- Langer, Saskia (o.A.): Die Vorstellungen von und die Identifikation mit „Europa“. Online abrufbar auf der Projektwebsite edu-gr.eu: <https://www.edu-gr.eu/informieren/forschung/forschung-sch%C3%BClerinnen/> [Zugriff: 04.12.2024].
- Leibniz-Institut für Bildungsmedien (o.A.): Europa. Unsere Geschichte. Fragen und Antworten. https://europa-unsere-geschichte.org/?page_id=719 [Zugriff: 12.05.2024].
- Lutter, Andreas (2017): Schülervorstellungen in der politischen Bildung. In: Reinhardt, Volker; Lange, Dirk (Hrsg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Band 2. Baltmannsweiler.

- Ministerium für Bildung (o.A.): Lernmittelkatalog gedruckter Lernmittel für das Schuljahr 2024/2025. https://secure3.bildung-rp.de/LMF_Verlagsportal/#/lernmittelkatalog [Zugriff: 04.12.2024].
- Ministerium für Bildung (2016): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Fachseminare/Geschichte/Selbststudium/Erdkunde_Geschichte_Sozialkunde_LP_SekI.pdf [Zugriff: 04.12.2024].
- Ministerium für Bildung (2019): Genehmigung, Einführung und Verwendung von Lehr- und Lernmitteln, Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung vom 24. Februar 2019. <https://lmf.bildung-rp.de/hc/de/articles/4420383758225-VV-Genehmigung-Einf%C3%BChrung-und-Verwendung-von-Lehr-und-Lernmitteln> [Zugriff: 04.12.2024].
- Ministerium für Bildung (2022): Lehrplan Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Klassen 5–10. <https://bildung.rlp.de/lehrplaene/seite/1> [Zugriff: 12.05.2024].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2015): Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und Realschulen plus in Rheinland-Pfalz. Klassenstufe 7 bis 10. <https://bildung.rlp.de/lehrplaene/seite/1> [Zugriff: 04.12.2024].
- Müller-Mathis, Stefan; Wohnig, Alexander (Hrsg.) (2017): Wie Schulbücher Rollen formen. Wochenschau.
- Pandel; Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Opladen u.a.
- Posner, Georg; Strike, Kenneth; Hewson, Peter; Gertzog, William (1982): Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. In: Science Education Volume 66/1982, S. 221–227.
- Projektwebsite (o.A.a): Edu.GR MOOC: Transnationale Europabildung in der Großregion. <https://www.edu-gr.eu/unterrichten/edu-gr-mooc/> [Zugriff: 04.12.2024].
- Projektwebsite (o.A.b): Europabildung in der Großregion. <https://www.edu-gr.eu/> [Zugriff: 04.12.2024].
- Reitmair-Juárez, Susanne; Lange, Dirk (2021): Europapolitische Bildung. Herausforderungen und Prinzipien. In: Vetter, Eva; Lange, Dirk; Wegner, Anke (Hrsg.): Europa denken, kommunizieren, erfahren: Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung. Frankfurt/M.
- Ritter, Sabine (2017): Das Verschwinden der Ungleichheit. Zur Konstruktion der Mitte im Schulbuch. In: Müller-Mathis, Stefan; Wohnig, Alexander (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Wochenschau. S. 97–105.
- Rößler, Sven (2017): Mündigkeit als Erfahrung von Nicht-Identität: der Projekttag ‚Bin ich das im Schulbuch?‘ In: Müller-Mathis, Stefan; Wohnig, Alexander (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Wochenschau. S. 159–179.
- Schild, Detlev (2023): Staat. Rechtsstaat. Europäische Union. Göttingen.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.
- Scholz, Gundula (2015): Die Großregion SaarLorLux zwischen Vision und Wirklichkeit: grenzüberschreitende Alltagspraktiken und Raumbilder von Jugendlichen. In: Wille, Christian (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregion-

- nen. Das Beispiel der Großregion SaarLorLux: Wirtschaft – Politik – Alltag – Kultur. Bielefeld, S. 157–178.
- Schönwald, Antje (2012): Identitäten und Stereotype in grenzüberschreitenden Verflechtungsräumen. Das Beispiel der Großregion. Wiesbaden.
- Schönwald, Antje (2015): Alle an einem Strang? Zur Rolle von Identitäten und Stereotypen in der grenzüberschreitenden Kooperation. In: Wille, Christian (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Bielefeld, S. 107–129.
- Schulz, Christian (1998): Interkommunale Zusammenarbeit im Saar-Lor-Lux-Raum. Staaten-grenzenüberschreitende lokale Integrationsprozesse. Saarbrücken.
- Universität Trier (2021): Edu.GR – Europalernen in Transnationalen Bildungsräumen. <https://www.uni-trier.de/universitaet/fachbereiche-faecher/fachbereich-iii/faecher/geschichte/profil/fachgebiete/didaktik-der-gesellschaftswissenschaften/forschung-und-projekte/edugr/startseite> [Zugriff: 04.12.2024].
- Westermann (o.A.a): Mensch und Politik SI. <https://www.westermann.de/artikel/978-3-14-116814-3/Mensch-und-Politik-SI-Ausgabe-2021-fuer-Rheinland-Pfalz-Hamburg-und-das-Saarland-Schuelerband> [Zugriff: 04.12.2024].
- Westermann (o.A.b): Politikerleben. <https://www.westermann.de/artikel/978-3-14-113660-9/Politik-erleben-Sozialkunde-Stammausgabe-2021-Schuelerband> [Zugriff: 04.12.2024].
- Westermann (o.A.c): Exploring Society 2024. <https://www.westermann.de/suche?o=relevanz&q=exploring+society+2022> [Zugriff: 04.12.2024].
- Wille, Christian (2015): Grenzüberschreitende Alltagspraktiken in der Großregion SaarLorLux: eine Bestandsaufnahme. In: Wille, Christian (Hrsg.): Lebenswirklichkeiten und politische Konstruktionen in Grenzregionen. Bielefeld, S. 133–156.
- Wissenschaftlicher Dienst des Europäischen Parlaments (o.A.a): What Europe does for me. <https://what-europe-does-for-me.europarl.europa.eu/> [Zugriff: 04.12.2024].
- Wissenschaftlicher Dienst des Europäischen Parlaments (o.A.b):. What Europe does for me. In meiner Region. <https://what-europe-does-for-me.europarl.europa.eu/> [Zugriff: 04.12.2024].
- Wissenschaftlicher Dienst des Europäischen Parlaments (o.A.c): What Europe does for me. In meinem Leben. Bewohner von Grenzregionen. <https://what-europe-does-for-me.europarl.europa.eu/de/social/J08?search=Luxemburg> [Zugriff: 04.12.2024].

Analysewege zur fachdidaktischen Beschreibung des Grenzaushandlungsprozesses EU/Türkei-Beitritt in Politikschulbucheinheiten

Stephan Benzmann

Schlagen Schüler:innen Politikschulbücher auf, um sich politisches Wissen anzueignen, fallen ihnen Überschriften wie „Folgen der EU-Erweiterung“ (Demokratie gestalten 2017, 340) ins Auge. Das bei diesem Beispiel für Berufsschulen im Saarland vorgesehene Politikschulbuch repräsentiert EU-Beitrittsprozesse und damit Fragen über die Veränderung europäischer Grenzen, da es den „Lehrplan Sozialkunde“ für Berufsschulen im Saarland umsetzt und dieser das Lernziel „Die Lernenden erkennen die Probleme der europäischen Einigung“ (Ministerium für Bildung und Kultur 2012, 12) vorsieht.

In der Politikschulbucheinheit, deren Teil die Überschrift ist, geht es um die Frage, ob ein EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll¹. Die exemplarische Thematisierung von EU-Grenzaushandlungsprozessen im Politikfeld EU-Erweiterungen anhand des EU/Türkei-Beitritts wird durch den Lehrplan nicht vorgegeben. Viele weitere Politikschulbucheinheiten repräsentieren den EU/Türkei-Beitritt. Für ein laufendes Forschungsprojekt zur theoretischen Begründung einer lernnarratologischen Politikdidaktik in Politikschulbüchern (Benzmann 2023, 199) wurden 195 Politikschulbucheinheiten zum Thema EU/Türkei-Beitritt in einem Korpus zusammengetragen². Aus dieser großen Anzahl kann eine hohe didaktische Relevanz des Themas geschlossen werden.

Politikschulbücher sind eine mediale Form, die häufig in schulischen Kontexten verwendet wird (Oberle/Tatje 2017, 117). Als fachdidaktisches Produkt sind sie Konstruktionen und Konstrukteure sozialer Ordnungen und Wissensbestände

-
- 1 Im politischen und gesellschaftlichen Diskurs werden für diese Frage unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, die jeweils verschiedene gesellschaftliche und semantische Prägungen sowie Rollen repräsentieren. Während z.B. das Wort ‚Aufnahme‘ in der Frage ‚Soll die Türkei in die EU aufgenommen werden?‘ einen Akt der EU kommuniziert, sieht die Frage ‚Soll die Türkei der EU beitreten?‘ eine aktive Handlung der Türkei vor. Im Folgenden wird die Bezeichnung ‚EU/Türkei-Beitritt‘ verwendet. Die EU und die Türkei stehen in alphabetischer Reihenfolge und durch den Schrägstrich ist das Wort ‚Beitritt‘ nicht durch die Handlungen eines Akteurs semantisiert. ‚Beitritt‘ ist eine im Diskurs gängige Bezeichnung des politischen Vorgangs.
 - 2 Da es für Politikschulbucheinheiten keine Metakorpora oder Bibliografien gibt, wurde die Recherche eigenständig im Bestand der internationalen Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Institut für Bildungsmedien in Braunschweig durchgeführt.

(Lässig 2010, 203). Für die politische Bildung repräsentieren sie die Wirklichkeit³, damit Schüler:innen sich domänenspezifisches Wissen aneignen, und prägen auf diese Weise die gesellschaftliche Ordnung mit. Das Wissen ist durch Prozesse der Schulbuchzulassungen kontrolliertes und zugleich kontrollierendes Wissen, wenn es den Zweck der Diagnose durch Lern- und Leistungskontrollen hat (Geuenich 2015, 59).

Politikschulbücher umfassen mehrere Politikschulbucheinheiten, die fachdidaktisch transformiertes politisches Wissen zu jeweils einem politischen Wirklichkeitsbereich textlich-visuell repräsentieren. Sie fordern implizit durch ihre spezifische Schulbuch-Medialität und explizit durch Lernaufgaben zu Verhaltensweisen auf, durch die Wissen angeeignet werden soll.

EU-Beitrittsprozesse sind EU-Integrationsprozessen wie z.B. denen der ‚Großregion‘ politisch vorgelagert. Während die Staaten, von denen Teile zur Großregion gehören, seit Gründung Mitgliedsstaaten der EU und ihrer Vorgängerorganisationen sind, ist die Türkei derzeit kein EU-Mitgliedstaat.

Im Folgenden wird an Beispielen aus dem Forschungskorpus der 195 Politikschulbucheinheiten eine Theorie dazu entfaltet, wie Politikschulbucheinheiten fachdidaktisch-analytisch beschrieben werden können. Auf dieser Basis wird erhoben, wie Politikschulbucheinheiten EU-Beitrittsprozesse als Grenzaushandlungsprozesse exemplarisch durch den EU/Türkei-Beitritt repräsentieren. Es werden beispielhaft Wege zur Aneignung von Wissen und damit „soziale Praktiken“ (Bourdieu 1987, 98) des Lernens über EU-Grenzaushandlungsprozesse dargestellt.

Lernnarrationen

In 85 der 195 Politikschulbucheinheiten des Forschungskorpus ist das erste Lernmaterial nach der Überschrift ein Text, der auf einer Metaebene in die Repräsentation des EU/Türkei-Beitritts einführt. In einem dieser Einführungstexte steht der Satz: „[...] In diesem Kapitel erfahrt ihr, was es genau bedeuten würde, wenn die Türkei der EU beiträte.“ (Politik & Co 2017, 311) Auf der Dokumentenebene der Politikschulbucheinheit wird in dem Satz eine kommunikative Beziehung zwischen einem Sender und einem Empfänger etabliert. Den Sender mit Autor:innen gleichzusetzen, würde zu kurz greifen, da die Politikschulbucheinheit materiell und kompositionell getrennt von realen Autor:innen besteht. Die auf der Dokumentenebene bestehende kommunikative Instanz kann vielmehr als fachdidaktische Erzählinstanz bezeichnet werden, da sie Wissen kommuniziert, dessen Aneignung sie intendiert.

3 Unter Wirklichkeit wird hier eine wahrnehmungsabhängige und auf Erfahrungen basierende Auffassung der Welt bzw. Umwelt verstanden und begrifflich von Realität, als eine auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse beschriebene Beschaffenheit der Welt bzw. Umwelt, unterschieden (Poljanšek 2022, 11).

Durch das Personalpronomen „ihr“ werden in dem Satz Adressat:innen direkt angesprochen. Sie werden als unwissend darüber, „was es genau bedeuten würde, wenn die Türkei der EU beiträte“ (ebd.), verortet und damit wird die didaktische Repräsentation des Themas begründet. In der Literaturwissenschaft wurde für in Texten angelegte Leserrollen das Konzept des „impliziten Lesers“ entwickelt (Iser 1976, 60). Für die Beschreibung der kommunikativen Form der Politikschulbucheinheiten wird dieses angepasst als *impliziter Schüler*⁴, dem im Text realisierten Schüler, dem durch die fachdidaktische Erzählinstanz Wissen kommuniziert wird und der Lernaufgaben zur Aneignung von Wissen erfüllt. Beide textimmanenten Rollen werden nachfolgend als analytische Kategorien verwendet, um die didaktisch intendierte Aneignung von Wissen über den EU/Türkei-Beitritt zu beschreiben.

In dem eingangs zitierten Satz kündigt die fachdidaktische Erzählinstanz an, dass sie im Fortgang den EU/Türkei-Beitritt auf eine sinnstiftende Art und Weise „(re)repräsentiert“ (Mollenhauer 1985, 34), was Einfluss auf die Art haben soll, wie die Wirklichkeit wahrgenommen wird. Zum Zweck der Wissensaneignung simuliert die fachdidaktische Erzählinstanz einen potenziell erfolgten EU/Türkei-Beitritt und kommuniziert mögliche daraus hervorgehende Folgen. Die Kommunikation anzu-eignenden Wissens hat einen Beginn und ein Ende sowie eine durch Lernaufgaben sequenzierte Handlungsstruktur. Akteure und Orte sowie deren Zusammenhänge sind so geordnet, dass damit die Lernabsicht erreicht wird. Die Form dieser Kommunikation von Wissen weist Übereinstimmung mit narratologisch kommuniziertem Wissen auf.

In der Erzähltheorie wird eine Narration definiert als die sprachlich ausgedrückte Verknüpfung von Ordnung und Fakten (Lahn/Meister 2016, 6). Politikschulbücher sind keine fiktionalen Narrationen, da sie keine fiktiven Geschehnisse wiedergeben, sondern auf die Wirklichkeit als Referenz bezogene Aussagen mit einem Geltungsanspruch kommunizieren. Solche Narrationen werden im Rahmen narratologischer Forschungen als „Wirklichkeitserzählungen“ beschrieben (Klein/Martínez 2009, 1).

Die in dem Eingangsbeispiel angekündigte didaktische Absicht ist sinnkonstitutiv für den repräsentierten Inhalt, die Story, und die lernprozessualen Vorgänge, den Plot. Ausgewählte Geschehnisse des EU/Türkei-Beitritts werden von der fachdidaktischen Erzählinstanz repräsentiert, strukturiert und kommuniziert. Politikschulbucheinheiten können als ‚Lernnarrationen‘ beschrieben werden, d.h. als *Narrationen*, die *Lernen* beabsichtigen. Plots von Lernnarrationen sind fachdidaktische Lernwege, da sie auf Ideen davon basieren, durch welchen Lernprozess domänenspezifisches Wissen angeeignet wird.

4 In Anlehnung des Konzepts wird für den Singular das generische Maskulinum genutzt.

Politikschulbucheinheiten als strukturelle Systeme

In den 195 Politikschulbucheinheiten zum EU/Türkei-Beitritt folgen nach der Überschrift und gegebenenfalls nach Einführungstexten einzelne Lernmaterialien, die jeweils Wissen kommunizieren. Im Forschungskorpus können 968 Lernmaterialien unterschieden werden, davon 593 Texte, 104 Fotos, 97 Karikaturen, 57 Karten, 56 Statistiken, 37 Tabellen und 24 Abbildungen. Aufgrund der Zusammensetzung der Politikschulbucheinheiten aus unterschiedlichen einzelnen Lernmaterialien können sie als Collagen beschrieben werden.

In dem Lernmaterial einer Politikschulbucheinheit steht der Satz „Die Türkei gehört geographisch gesehen nicht zu Europa [...]“ (Mitgestalten 2014, 206). Er ist grafisch von einer Sprechblase umgeben, sodass die Repräsentation eines O-Tons kommuniziert wird, obgleich keine Quelle angegeben ist. Der Inhalt des Satzes kommuniziert ein Kriterium, um zu entscheiden, ob die Türkei zu Europa gehört – die geografische Lage auf demselben Kontinent – und ein Urteil anhand des Kriteriums. In Form eines „Otherings“ (Varela 2010, 256) wird die Türkei aus einer ‚Wir-Position‘ durch eine an topografischen Begebenheiten orientierte normative Grenzsetzung auf eine Differenz festgelegt.

Die Überschrift der Politikschulbucheinheit, in welcher der Satz steht, lautet „Gehört die Türkei in die EU? Eine Pro-Kontra-Debatte“ (Mitgestalten 2014, 206). Sie situiert den Satz des Lernmaterials in einen didaktischen Bedeutungszusammenhang. Mit der Überschrift kündigt die fachdidaktische Erzählinstanz als Absicht der Lernnarration an, dass der implizite Schüler eine didaktische Frage beantwortet. Im zweiten Teil der Überschrift wird die Durchführung einer Methode als Weg, um die Absicht zu erfüllen, benannt. Inhaltlich geht es nicht um einen institutionellen Prozess, beispielsweise einen Beitrittsprozess, sondern um die Frage der Zugehörigkeit eines Staates, der Türkei, zu einer bestehenden Gruppe, der EU. Die Überschrift gibt einen Rahmen, den Lernnarrationsrahmen, vor, in dem sich die Absicht und das Ziel der Lernnarration ausdrücken. Wenn die Türkei geografisch nicht auf dem Kontinent Europa liegt, dann kann geschlussfolgert werden, dass die Grundlagen einer politischen Entscheidung für einen EU/Türkei-Beitritt fehlen, da die EU u.a. in der Bezeichnung als *Europäische Union* attribuiert ist. Der Satz in dem Lernmaterial kommuniziert somit im Kontext der Überschrift eine Entscheidung der Zugehörigkeit mit „nein“.

Teil der Politikschulbucheinheit ist eine methodische Beschreibung und ein Ablaufplan der Pro-Kontra-Debatte. Es werden in diesem Zusammenhang Lernaufgaben genannt, die implizite Schüler:innen zu einer produktiven Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien, d.h. auch dem Beispielsatz aus dem Lernmaterial, auffordern. Durch die Lernaufgaben soll die didaktische Absicht des Lernnarrationsrahmens zielorientiert erreicht werden. Die fachdidaktische Erzählinstanz fordert die impliziten Schüler:innen durch die Lernaufgaben dazu auf, dass im Rahmen der Debatte alle Stimmen vorgetragen sowie durch Expert:innen begutachtet werden

und dass das Publikum über die Qualität einzelner Argumente entscheidet (ebd., 207). Die Absolutheit des Urteils, das der Beispielsatz des Lernmaterials für sich allein stehend kommuniziert, besteht im didaktischen Zusammenhang nicht. Er ist Teil einer diskursiven Auseinandersetzung, in der er überprüft werden soll. Die Begutachtung und Prüfung könnten z.B. ergeben, dass die geografische Passung nicht bedeutend für eine sozio-kulturelle, wirtschaftliche oder politische Zugehörigkeit ist.

Diese exemplarische Betrachtung ergibt, dass die einzelnen Elemente einer Politikschulbucheinheit in strukturalen Beziehungen zueinander stehen, die aus der fachdidaktischen Absicht der Lernnarration hervorgehen. Politikschulbucheinheiten können als strukturale Systeme beschrieben werden. Auf der Oberfläche sind die drei Elemente zu unterscheiden: Lernnarrationsrahmen, Lernmaterialien und Lernaufgaben. Ihre Beziehung konstituiert die Lernnarration.

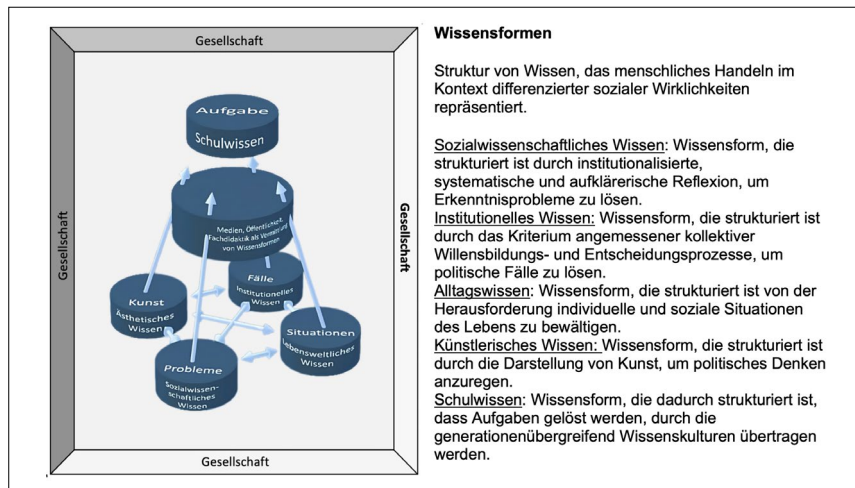
Lernnarrationen intendieren beim impliziten Schüler die sequenzierte Veränderung von Wissensstrukturen. Diese Veränderungen sind Tiefenstrukturen der Lernnarration, die nicht beobachtbar sind, auf die jedoch von veränderten Oberflächenstrukturen geschlossen werden kann (Lenzen 1976, 16). Ein Beispiel hierfür ist, dass das Anwenden des Satzes des Lernmaterials in der Debatte voraussetzt, dass der implizite Schüler ihn kognitiv als Argument, mit dem er andere überzeugen soll, transformiert hat. Dass er dies getan hat, ist nicht beobachtbar, kann aber durch die Anwendung in der Debatte geschlossen werden.

Kommunikation politischen Wissens

Die bisherigen exemplarischen Analysen haben ergeben, dass Politikschulbucheinheiten politisches Wissen kommunizieren. Unter ‚Wissen‘ ist das menschliche Verfügen über Begriffe und deren Verknüpfungen zu verstehen (Rumpf 1970, 1418), die als Deutungs- und Handlungsmuster den Umgang mit der Wirklichkeit strukturieren (Arnold 1983, 893). Das Modell der Wissensformen (Grammes 1998, 70) ist ein fachdidaktisch-analytisches Instrument, um politikdidaktische Inhaltsstrukturen und Handlungslogiken als Wissensformen differenziert zu erfassen und fachdidaktische Wissensvermittlungen zu legitimieren (vgl. Abb. 1⁵).

5 Im Vergleich zu dem Modell bei Grammes ist in diesem 3D-Modell „Kunst“ als Wissensform und ästhetisches Wissen ergänzt worden. Ursächlich dafür ist, dass in den Politikschulbucheinheiten viele Karikaturen Wissen zum EU/Türkei-Beitritt vermitteln und dass durch die Ergänzung ein lernnarratologisch-analytischer Zugriff auf diese erfolgen kann.

Abb. 1: Modell der Wissensformen (eigene Darstellung nach Grammes 1998, 70)



Die Überschrift einer Politikschulbucheinheit des Forschungskorpus lautet „Fallbeispiel EU-Erweiterung: Soll die Türkei der EU beitreten?“ (Politik & Co 2017, 175). Sie drückt die fachdidaktische Perspektive aus, dass sich der implizite Schüler zur Beantwortung der Frage Wissen als Demonstrationsfall aneignen soll, d.h. über ‚EU-Erweiterungen‘ als Allgemeines durch das Besondere ‚EU/Türkei-Beitritt‘. Das Wissen, das die Lernnarration vermittelt, ist „Schulbuchwissen“ (Höhne 2003), da es so strukturiert ist, dass damit etwas gelernt wird. Es wird inhaltlich als politischer Fall verortet: EU/Türkei-Beitritt (*policy*) und Beitrittsprozess (*politics*), der zwischen zwei staatlichen Akteuren verhandelt wird (*polity*). Die geschlossene Frage strukturiert das Thema als Entscheidungsfrage. Das Modalverb „soll“ kommuniziert in Kombination mit dem Verb „sein“ als Futur I, dass die fachdidaktische Erzählinstanz den EU/Türkei-Beitritt so repräsentiert, dass der implizite Schüler eine politische Gestaltungsperspektive evaluiert.

Neben institutionellem Wissen, z.B. über die Kopenhagener Kriterien, wird in den Lernmaterialien der Schulbucheinheit, zu der die Überschrift gehört, u.a. in Form von statistischen Daten und Texten aufklärerisches sozialwissenschaftliches Wissen kommuniziert, um Erkenntnisprobleme über Zustände in der Türkei zu lösen. In einem Lernmaterial wird durch eine Karikatur zu politischem Denken zu der Frage angeregt, wie die Türkei politisch verfasst ist. Der implizite Schüler soll auf diese Weise ästhetisches Wissen aneignen.

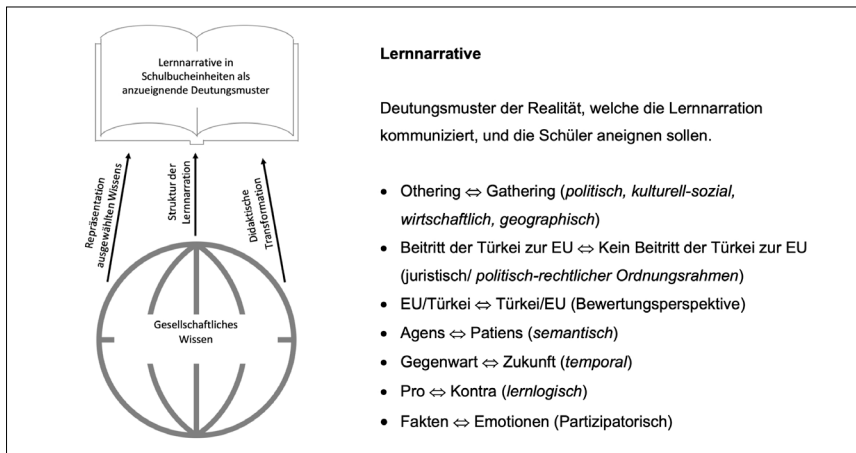
Politisches Schulbuchwissen, das durch die Lernnarration kommuniziert wird, repräsentiert Wissensformen in Relationen zu anderen Wissensformen. Ziel ist es, interrelationale Urteile zu ermöglichen.

Lernnarrative

In einer weiteren Politikschulbucheinheit steht in einem Lernmaterial, für das keine Quelle angegeben ist und das durch eine Sprechblase die Repräsentation eines O-Tons suggeriert: „Eine EU, die auch die Türkei umfasst, könnte sich nicht mehr auf ein politisches Wir-Gefühl berufen – dazu sind die kulturellen Prägungen in der Türkei und Europas zu unterschiedlich.“ (Demokratie heute 2017, 201) Der Satz stellt ein soziologisches Faktum als Regel dar, die nicht begründet oder mit Quellen belegt wird, und kommuniziert ein gesellschaftliches Othering der Türkei. Auch im strukturalen Zusammenhang wird nicht begründet, warum kulturelle Prägungen „zu unterschiedlich“ sind. Dadurch wird der implizite Schüler als Rolle realisiert, der diese Leerstelle füllen kann oder der der fachdidaktischen Erzählinstanz dahingehend vertraut, dass sie Inhalte kommuniziert, die belegt sind. Wie der exemplarisch betrachtete Ausschnitt zur geografischen Lage (Mitgestalten 2014, 206) wird eine allgemeine Ablehnung eines EU/Türkei-Beitritts durch ein gruppentheoretisches Argument kommuniziert.

Das Phänomen, dass im Rahmen didaktischer Repräsentationen eines Themas Inhalte sozial vorgeprägte Wertungen kommunizieren, wird in der Politikdidaktik als „wertungsmäßige Vorwegbestimmtheit“ beschrieben (Gagel 1983, 227f.). Im Rahmen des lernnarratologischen Theoriekomplexes werden wertungsmäßige Vorwegbestimmtheiten als ‚Lernnarrative‘ bezeichnet, da die Lernnarration zu ihrer Aneignung auffordert. Abbildung 2 stellt als Zwischenergebnis des Forschungsprojektes einen Überblick dazu dar, auf welche Arten und Weisen Lernnarrative Teil von Politikschulbucheinheiten sein können.

Abb. 2: Lernnarrative in Politikschulbucheinheiten (eigene Darstellung)



Der Grenzaushandlungsprozess EU/Türkei-Beitritt in Politikschulbucheinheiten

Schlagen Schüler:innen ein Politikschulbuch nach erfolgter Bearbeitung einer Einheit zu, haben sie sich Wissen angeeignet. Die Anwendung der lernnarratologischen Theorie und ihrer methodischen Instrumente führt zu Erkenntnissen darüber, wie und was Politikschulbucheinheiten als relevantes Wissen zum EU-Grenzaushandlungsprozess EU/Türkei-Beitritt lernnarratologisch kommunizieren. Die folgenden Aufzählungen sind Zwischenergebnisse des Projekts zur theoretischen Begründung einer lernnarratologischen Politikdidaktik.

Die 195 Politikschulbucheinheiten des Forschungskorpus repräsentieren unterschiedliche Storys zum EU/Türkei-Beitritt: der EU/Türkei-Beitritt u.a. als ...

- politischen Fall, an dem Schüler:innen partizipieren sollen,
- soziologisches Erkenntnisproblem über Zugehörigkeiten von Gruppen,
- Markierung politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Grenzen der EU,
- Identifizierung und soziokulturelle Prägung einer europäischen Identität,
- Simulation der künftigen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Struktur der EU (mit bzw. ohne die Türkei als Mitgliedstaat),
- Thema, um aneignungsorientierte Verfahren zu kennen (lernlogische Sortierungen, Abfolgen von Lernschritten),
- Thema, um Lernnarrative anzueignen,
- Thema, um die lebensweltliche Herausforderung zu bewältigen, am gesellschaftlichen Diskurs über den EU/Türkei-Beitritt auf eine bessere Weise teilnehmen zu können,
- Thema, um Repräsentationen des EU/Türkei-Beitritts politisch zu strukturieren.

Die exemplarische Anwendung lernnarratologischer Theorien und Methoden ergibt, dass der EU-Grenzaushandlungsprozess EU/Türkei-Beitritt je nach fachdidaktischer Perspektive unterschiedlich repräsentiert wird. Eine Gemeinsamkeit ist, dass Lernnarrationen zum EU/Türkei-Beitritt die Aneignung von exemplarischem und praxisrelevantem Wissen im Kontext des EU/Türkei-Beitritts beabsichtigen. Implizite Schüler:innen sollen angeeignetes Wissen politisch anwenden und auf analoge Themen übertragen können.

Die Plots der 195 Lernnarrationen, welche exemplarisch praxeologisches Wissen zur Wissensaneignung im Kontext von EU-Grenzaushandlungsprozess vermitteln, sehen u.a. vor, dass implizite Schüler:innen ...

- das Thema der Lernnarration, d.h. ihren Rahmen, als Struktur der Lernnarration zur Kenntnis nehmen,

- einem inneren Impuls folgend ein Spontanurteil fällen und dieses nach der Lernnarration und einem abschließenden Urteil reflektieren,
- repräsentierte Wissensformen im Sinne des Lernnarrationsrahmens koordinieren,
- Lernmaterialien reorganisieren, auswerten, kontextualisieren, kombinieren, unter Fragestellungen analysieren und bewerten,
- mit Lernmaterialien produktionsorientiert umgehen,
- Argumente abstrahieren und/bzw. lernlogisch in Pro-Kontra reorganisieren,
- politische Ordnungsrahmen, vor allem die Kopenhagener Kriterien, anwenden,
- lernlogische Methoden durchführen,
- ein politisches Urteil nennen/begründen.

Politikschulbücher leiten dazu an, dass implizite Schüler:innen sich kognitiv Wissen über den Grenzaushandlungsprozess EU/Türkei-Beitritt erarbeiten. Praxeologisch wird die selbständige Aneignung politischen Wissens beabsichtigt.

Die Lernnarrationen der Politikschulbucheinheiten kommunizieren im Kontext des EU/Türkei-Beitritts u.a. diese Lernnarrative:

- Die Türkei muss bewertet werden, die EU nicht (Bewertungsperspektive).
- Die EU ist christlich, die EU ist islamisch (soziokulturelles Othering).
- Die Türkei ist religiös bzw. kulturell different zu den bisherigen Mitgliedstaaten (soziokulturelles Othering).
- Die Türkei ist monarchisch/autokratisch, die EU demokratisch (politisches Othering).
- Die EU ist wirtschaftlich fortschrittlich, die Türkei ist wirtschaftlich rückständig (wirtschaftliches Othering).
- Die Türkei verletzt Menschenrechte, die EU nicht (politisches Othering).
- Die Türkei gehört geografisch nicht zu Europa, die Mitgliedsstaaten der EU tun dies (geografisches Othering).
- Ein EU/Türkei-Beitritt würde politische Prozesse in der EU erschweren (Gegenwart/Zukunft negativ).
- Ein EU/Türkei-Beitritt würde die strategische Bedeutung der EU erhöhen (Gegenwart/Zukunft positiv).
- Durch ein EU/Türkei-Beitritt würde die EU demokratischer werden (Gegenwart/Zukunft positiv).
- Ein EU/Türkei-Beitritt würde die Reichweite der EU-Werte erhöhen (Gegenwart/Zukunft positiv).
- Die EU gibt den rechtlichen Rahmen für einen EU/Türkei-Beitritt vor, nicht die Türkei (Ordnungsrahmen).

- Die Türkei ist tendenziell ein Akteur, der in der Rolle eines Agens, d.h. aktiv Handelnden, negative Auswirkungen auf den Patiens, d.h. passiv Betroffenen, EU hat bzw. haben würde (semantische Rolle).
- Die EU ist tendenziell ein Akteur, der in der Rolle eines Agens positive Auswirkungen auf die Türkei hat bzw. haben würde (semantische Rolle).

Die aufgezählten Lernnarrative repräsentieren „Orientalismen“ (Said 1981), da sie eurozentrische Perspektiven auf die Türkei ausdrücken. Eine Rückverfolgung von Lernmaterialien auf Quellen hat ergeben, dass Texte um türkische Perspektiven durch fachdidaktische Transformationen reduziert wurden. Die Lernnarrative beruhen auf gesellschaftlich bestehenden und repräsentierten sowie fachdidaktisch geprägten wertungsmäßigen Vorwegbestimmtheiten.

Ausblick

Schlagen politische Bildner:innen Politikschulbücher auf, damit Schüler:innen Wissen über EU-Grenzaushandlungsprozesse aneignen, und können Lernnarrationen mit analytischen Instrumenten einer lernnarratologischen Politikdidaktik erfassen, dann können Einsatzweisen professionell abgewogen werden. Schüler:innen können fachdidaktisch reflektiert dabei begleitet werden, Wissen anzueignen und diese sozialen Praktiken zu reflektieren, damit die politikdidaktische Wissensaneignung selbstbestimmt erfolgen kann.

Schlagen Politikdidaktiker:innen Schulbücher auf, um Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie EU-Grenzaushandlungsprozesse in Politikschulbucheinheiten fachdidaktisch repräsentiert werden, benötigen sie fachdidaktische Theorien und Methoden. Einzelne Elemente sollten nicht singulär inhaltsanalytisch betrachtet werden, sondern in ihrem fachdidaktisch-strukturalen Zusammenhang zu allen weiteren Elementen. Mit den analytischen Instrumenten der lernnarratologischen Politikdidaktik können Politikschulbucheinheiten sowie andere Lernmaterialien fachdidaktisch erfasst werden. Mit gewonnenen Erkenntnissen können dann neue Generationen von Politikschulbüchern, in denen EU-Grenzaushandlungsprozesse repräsentiert werden sollen, optimiert werden.

Literatur

- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik 29. 1983/6, S. 893–912.
- Benzmann, Stephan (2023): Lernnarrationen und Lernnarrative der politischen Bildung: Wege zur Aneignung gesellschaftlichen Wissens in Schulbucheinheiten. In: Busch, Matthias; Keuler, Charlotte: Politische Bildung und Digitalität. Schriftenreihe der GPJE. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 199–200.

- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gagel, Walter (1983): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske.
- Geuenich, Helmut (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch: Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen, Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Klein, Christian; Martínez, Matías (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: Klein, Christian; Martínez, Matías (2009): Wirklichkeitserzählungen. Weimar: Metzler, S. 1–13.
- Lahn, Silke; Meister, Jan Christoph (2016): Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 199–218.
- Lenzen, Dieter (1976): Struktur. Strukturalismus und strukturelle Theorien der Erziehung und des Unterrichts. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Kronberg: Athenäum, S. 8–18.
- Ministerium für Bildung und Kultur (2012): Lehrplan Sozialkunde. Berufsschule des kaufmännisch-wirtschaftlichen, technisch-gewerblichen und sozialpflegerischen Bereichs. www.saarland.de/lehrplaene.html [Zugriff: 16.05.2024].
- Mollenhauer, Klaus (1982): Vergessene Zusammenhänge. München: Juventa.
- Oberle, Monika; Tatje, Christian (2017): Schulbuchnutzung im Politikunterricht. In: Manzel, Sabine; Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–125.
- Poljanšek, Tom (2022): Realität und Wirklichkeit. Zur Ontologie geteilter Welten. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rumpf, Horst (1970): Wissen. In: Pädagogisches Lexikon. Band. 2. Gütersloh: Bertelsmann.
- Said, Edward (1981): Orientalismus. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Varela, do Mar Castro (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, Fabian; Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 249–262.

Schulbücher

- Mitgestalten. Das handlungsorientierte Lehrbuch (2014): Gehört die Türkei in die EU? Eine Pro-Kontra-Debatte. Köln: Bildungsverlag EINS, S. 206–207.
- Demokratie gestalten. Sozialkunde an Berufsschulen und Berufsfachschulen im Saarland (2017): Folgen der EU-Erweiterung. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel, S. 340–341.
- Politik & Co. 9. Politik/Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch. Nordrhein-Westfalen (2017): Fallbeispiel EU-Erweiterung: Soll die Türkei der EU beitreten? Bamberg: Buchner, S. 175–177.

Demokratie heute. Politik. Nordrhein-Westfalen 9/10 (2017): Soll die Türkei Mitglied der EU werden? Schroedel, S. 201.

Gesellschaft verstehen und handeln. Klassen 11–13 (2001): Braucht Europa grenzen? Pro und Kontra. Leipzig: Militzke Verlag, S. 256–258.

Mit Social Media Europabildung zielgruppennah gestalten am Beispiel des Workshops „Europa – was geht mich das an?“

Cornelius Helmert

1 Einführung

Die Europäische Union (EU) prägt wesentlich die Gesetzgebung, die Politik und dadurch auch die Gesellschaften ihrer Mitgliedsländer. Damit hat sie erhebliche Auswirkungen und Einfluss auf das Leben der Bevölkerungen und damit auch Jugendlicher. Nicht verwunderlich ist daher, dass Europabildung als ein zentrales Querschnittsthema aller Bildungsanstrengungen eingeordnet (KMK 2020) und die „europäische Dimension“ (Rappenglück 2022, 401) als wichtiger Teil der politischen Bildung betrachtet wird. Inwieweit dieser Anspruch eingelöst wird und der Lernort Schule Jugendlichen in Deutschland dabei hilft, sich aktiv mit der EU und ihrer Politik auseinanderzusetzen und eine bewusste eigene Position ihr gegenüber herauszubilden, war eine wesentliche Fragestellung des Kooperationsprojektes JUROP „Jugendliche und Europa: zwischen Polarisierung und Zusammenhalt“ (JUROP 2023a). Dies wurde vom Dezember 2020 bis November 2023 von Teams des Instituts für Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, des Instituts für Psychologie der Universität Duisburg-Essen und des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft Jena durchgeführt und beantwortete u.a. die genannte Fragestellung über einen multimethodalen Ansatz. Dazu wurden in einer Social Media-Analyse jugendrelevante Beiträge aus dem Zeitraum März 2020 bis März 2021 ausgewertet (Helmert et al. 2023), von September 2021 bis Februar 2022 acht Gruppendiskussionen in Thüringen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt (Helmert et al. 2024), parallel dazu eine schulformübergreifende Fragebogenstudie mit 1.096 Teilnehmenden der neunten Klassenstufe an zwei Messzeitpunkten umgesetzt (Mayer et al. 2023a) und dazwischen mit 371 Jugendlichen, die auch an beiden Messzeitpunkten der Fragebogenstudie teilnahmen, eine Tagebuchstudie an zehn aufeinanderfolgenden Tagen realisiert (Mayer et al. 2023b).

Aufbauend auf den Ergebnissen wurden Bildungskonzepte entwickelt, an Schulen in Thüringen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt, evaluiert und auf Basis der Erkenntnisse überarbeitet. Ein zentrales Konzept, der Workshop „Europa – was geht mich das an?“, wurde bereits auf Fachtagungen präsentiert (Edu.GR

2023; JUROP 2023b) und soll in diesem Beitrag vorgestellt werden. Zuvor werden jedoch die für die Konzipierung zentralen Studienergebnisse umrissen und die Ableitungen daraus benannt. Auf diese Weise wird gezeigt, wie der Transfer von Forschungsergebnissen zu Bildungskonzepten vorgenommen werden kann.

2 Die Studienergebnisse des Kooperationsprojektes JUROP

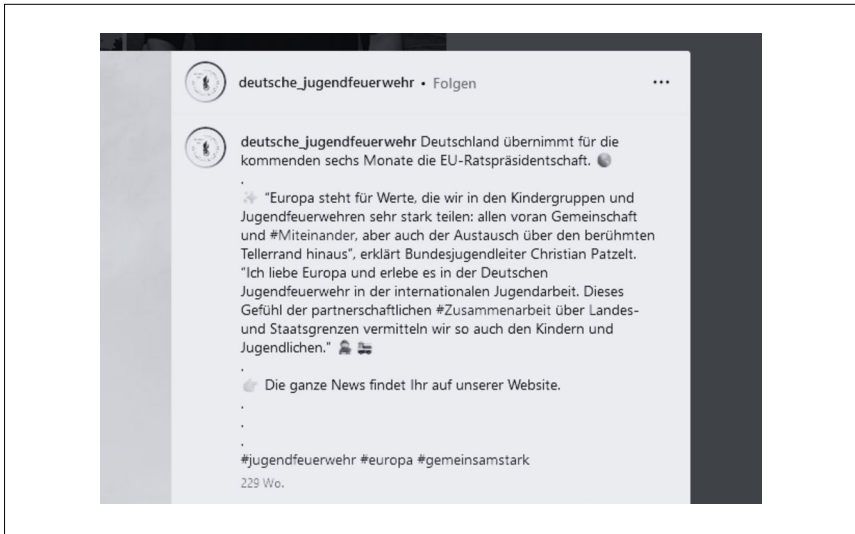
Das Projekt JUROP konzentrierte sich auf die vier genannten Teilstudien, die jedoch nicht isoliert voneinander durchgeführt wurden, sondern eng miteinander verknüpft waren und teilweise aufeinander aufbauten. Aufgrund der Pandemie wurde dem ursprünglichen Projektkonzept eine Social-Media-Analyse vorangestellt, auf deren Basis die Leitfäden und Fragebögen der anderen Teilstudien aktueller und zielgruppengerechter gestaltet werden konnten. Die parallel laufenden Teilstudien wurden aufeinander abgestimmt und ergänzten sich so gegenseitig. So flossen beispielsweise erste Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen in den Fragebogen der Tagebuchstudie und in die Anpassungen für den zweiten Messzeitpunkt der Fragebogenstudie ein. Die Ergebnisse der Studien wurden anschließend intensiv diskutiert und halfen so, die qualitativen Ergebnisse zu quantifizieren und die quantitativen Ergebnisse zu interpretieren.

2.1 Die Social Media-Analyse

Für die jugendliche Lebenswelt sind Social Media kaum wegzudenken. Auch wenn der Konsum bzw. die Nutzung sehr individuell ausgestaltet sind, besuchen viele Jugendliche mehrmals pro Woche oder gar täglich Social Media-Plattformen (Feierabend et al. 2023, 33). Daher wurden auch Social Media-Plattformen in das Projekt JUROP einbezogen und es wurde untersucht, mit welchen EU- und europabezogenen Inhalten Jugendliche dabei konfrontiert werden (Helmert et al. 2023). Auffällig dabei war, dass die für Jugendliche relevanten Influencer:innen/Creator:innen weitestgehend politische Inhalte insgesamt mieden und EU- und europabezogene Themen noch seltener angesprochen wurden. Dies scheint u.a. darin begründet zu liegen, dass sich ihr Einkommen durch große Reichweite bestimmt, die durch eine explizite politische Positionierung eingeschränkt werden kann (vgl. Ezzat 2020, 77).

In den untersuchten Beiträgen wurden auch diverse Jugendorganisationen untersucht, die – bei meist weitaus geringerer Reichweite – wesentlich häufiger politische Inhalte allgemein und auch EU- und europabezogene im Speziellen posteten. Dabei überwog grundsätzlich ein positiver Bezug zur europäischen Idee und der EU, wie das Beispiel der Jugendfeuerwehr verdeutlicht:

Abb. 1: Screenshot des Instagram-Profiles der Deutschen Jugendfeuerwehr „deutsche_jugendfeuerwehr“ vom 03.07.2020



Die grundsätzliche Befürwortung der europäischen Integration bedeutet in den untersuchten Beiträgen jedoch keine unkritische Hinnahme der EU-Politik. Vielmehr wurde die politische Praxis der EU oft und zum Teil vehement kritisiert, ohne dabei die EU insgesamt infrage zu stellen (Helmert et al. 2023, 26f.).

2.2 Die Gruppendiskussionen

Bei den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen (Helmert et al. 2024) fiel auf, dass diese meist sehr abstrakte erste Assoziationen zu Europa hatten. Dies wurde dadurch deutlich, dass vor allem Begriffe aus der Geografie (z.B. Kontinent, Länder) oder der Politik (Staatenbund, Parlament, Brüssel) genannt wurden, die keine persönlichen Bezüge erkennen lassen. Bei einigen Jugendlichen waren diese Bezüge jedoch von Anfang an vorhanden, indem sie bspw. die Begriffe *Heimat* oder *Zukunft* als erste Assoziationen zu *Europa* benannten.

Bzgl. der EU war den Teilnehmenden häufig nicht bewusst, welche ihrer Themen, Anliegen und Fragen wesentlich auf europäischer Ebene geregelt werden. Gleichwohl zeigte sich ein zum Teil sehr hohes Interesse an aktuellen politischen Themen, auch mit EU-Bezug. Explizit benannt und diskutiert wurden dabei der Abzug westlicher Staaten aus Afghanistan, der Brexit und der sich andeutende und dann ausgeführte Angriffskrieg der russischen Föderation gegen die Ukraine. Diesbezüglich äußerten viele Teilnehmende, dass ihnen in der Schule hierarchiefreie

Diskussions- und Austauschräume fehlen, um Fragen, Ängste und Meinungen zu solchen aktuellen Ereignissen austauschen zu können.

Bezüglich der Europäischen Idee befürworteten die Jugendlichen weit überwiegend die Grundidee der EU und den derzeitigen Kompetenzzuschnitt zwischen ihr und den Mitgliedsstaaten. Auch dies wieder, ohne an der Kritik an der konkreten politischen Praxis zu sparen. Explizit benannt wurde bspw. der Umgang der EU mit Geflüchteten an der Grenze zwischen Belarus und Polen oder dass die EU zu wenig gegen Diskriminierung, Rassismus und LGBTIQ-Feindlichkeit tue. Vereinzelt forderten die Teilnehmenden auch eine stärkere europäische Integration:

„Ja auch nochmal zu den Vereinigten Staaten [von Europa, C.H.]. Also an sich finde ich die Idee ganz gut, wenn sich Deutschland, wenn sich die EU zusammenschließen würde, quasi.“
Gruppendiskussion 5 (Helmert et al. 2024)

Bezüglich der Sozialisationsinstanzen bestätigte sich der Eindruck aus der Social Media-Analyse, dass die Teilnehmenden wenig in ihrem alltäglichen Social Media-Konsum mit politischen Inhalten und EU- und europabezogenen Themen konfrontiert werden, außer sie folgen explizit wissensvermittelnden Accounts (MrWissen2go; tagesschau). Auch die Schule war bei den Teilnehmenden der Gruppendiskussion eine wenig prägende Informations- und Diskussionsinstanz. Diese Funktion erfüllten weitaus häufiger die Familie oder peers.

2.3 Die Fragebogenstudie

Neben den beiden vorgenannten qualitativen Untersuchungen näherte sich das Kooperationsprojekt auch mittels einer qualitativen Fragebogenstudie den Forschungsfragen. Grundsätzlich überwogen auch hier positive Einstellungen gegenüber der EU. So stimmten 90 % der befragten Jugendlichen zu, dass Deutschland in der EU verbleiben sollte. Diese Zustimmung war auch relativ unabhängig von den demographischen Hintergründen. Auch in der Fragebogenstudie wurden Unzufriedenheiten mit der konkreten politischen Praxis der EU geäußert. So erwarteten die Befragten vor allem mehr Engagement der EU beim Schutz der Umwelt und bei der Verbesserung der Umweltqualität sowie zum Zusammenhalt zwischen europäischen Ländern. Daneben wurden auch bei der Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus, beim Abbau sozialer Ungleichheit sowie bei der Sicherung persönlicher Freiheiten Handlungsbedarfe gesehen (Mayer et al. 2023a).

2.4 Die Tagebuchstudie

In der Tagebuchstudie wurde den Teilnehmenden der Fragebogenstudie zwischen den beiden Messzeitpunkten an zehn aufeinanderfolgenden Tagen jeweils ein kur-

zer Fragebogen zum Ausfüllen gegeben. Auch in dieser Teilstudie wurden die bereits genannten Ergebnisse bestätigt. So hat fast ein Drittel der Befragten angegeben, an keinem der zehn Tage des Erhebungszeitraumes einen politischen Inhalt in irgendeinem Medium wahrgenommen zu haben. Lediglich ein Fünftel der befragten Jugendlichen nahm an acht oder mehr Tagen einen politischen Inhalt wahr. Bezogen auf EU- und europabezogene Inhalte kam dies noch seltener vor.

Ebenso überwogen bei den Teilnehmenden der Studie positive Emotionen gegenüber der EU gegenüber negativen. Interessant dabei war der Zusammenhang, dass negative mediale Ereignisse zu negativeren Emotionen gegenüber der EU führen (Mayer et al. 2023b, 8).

2.5 Ableitungen für die Bildungskonzepte

Die JUROP-Studien haben gezeigt, dass Jugendlichen der Bezug der EU und Europas insgesamt zu ihrem Alltag und ihrem Leben oft nicht bewusst ist. Sie sind zwar überwiegend eher positiv gegenüber der EU und der europäischen Idee eingestellt, üben aber gleichwohl Kritik an der praktischen Ausgestaltung. Aktuelle Ereignisse mit EU/Europa-Bezug sind einerseits von besonderem Interesse für Jugendliche, was der Sozialisationsort Schule jedoch oft nur eingeschränkt adressiert. Andererseits hat die Berichterstattung über entsprechende Ereignisse einen Einfluss auf die Emotionen der Jugendlichen gegenüber der EU. Obwohl Social Media intensiv genutzt werden, sind bei vielen Jugendlichen nur selten politische Inhalte und solche mit EU- und Europabezug in diesen präsent.

Die Bildungskonzepte sollten dementsprechend folgende Anforderungen erfüllen:

- Den Jugendlichen nicht die Inhalte und Themen vorgeben, sondern mit ihren persönlichen Interessen und Anliegen arbeiten.
- Viele Freiräume lassen, damit die Teilnehmenden ihre eigenen Themen herausarbeiten können.
- Offene, sanktions- und hierarchiefreie Diskussionsräume schaffen.
- Social Media bewusst methodisch einsetzen, um Lebensweltnähe herzustellen.

3 Das Workshopkonzept „Europa – was geht mich das an?“

Neben einem Barcamp und einer Projektwoche wurde aufbauend auf den Studienergebnissen ein Workshopkonzept entwickelt, mehrfach durchgeführt, evaluiert und angepasst. Das Konzept ist auf einen Tag à sechsmal 45 Minuten zuzüglich Pausen angelegt und kann im Idealfall auf zwei Tage ausgeweitet werden. Die Zielgruppe sind bestehende Gruppen mit Teilnehmenden ab 14 Jahren.

1. Block	Einführung
Zeit	ca. 25 min
Ziele	Der Rahmen für den Workshop ist geschaffen. Die ersten europabezogenen Eindrücke der TN sind bekannt.
Inhalt	Kennenlernen, Vereinbarungen zum Umgang, Vorstellung des Tagesplans, erste Assoziationen zu „Europa“

Der Workshop soll folgende Ziele erfüllen:

- Die Teilnehmenden (TN) sind sich ihrer eigenen Fragen, Interessen und Anliegen in Bezug auf Europa und die EU bewusst.
- Die TN kennen unterschiedliche Positionen und Ansichten zu EU- und europabezogenen Themen in ihrer Klasse.
- Die TN haben sich zu einzelnen EU- oder europabezogenen Themen ausgetauscht und gemeinsame Wünsche, Vorstellungen und Forderungen entwickelt.
- Die TN haben mittels Social Media-Beiträgen ihre EU- oder europabezogenen Wünsche, Vorstellungen und Forderungen ausgedrückt.

Den Einstieg in den Workshop bildet ein erster Block mit einem Kennenlernen, Seminarvereinbarungen und einer Assoziationsmethode, bei der die TN ihre ersten Gedanken zum Begriff „Europa“ artikulieren, damit ihre Bezüge und Themen präsent sind.

Abb. 2: Sammlung der wichtigsten Themen in einem der durchgeführten Workshops (Foto: JUROP)



2. Block	Clusterung der Themen und Diskussion
Zeit	ca. 60 min
Ziele	Die wichtigsten EU- und europabezogenen Themen, Fragen und Inhalte der TN sind bekannt. TN kennen unterschiedliche Positionen und Ansichten zu EU- und europabezogenen Themen in der Klasse. TN kennen ihre eigene Position zu einzelnen EU- und europabezogenen Themen und haben diese diskursiv vertreten.
Inhalt	Clusterung der vorhandenen Themen und Zuspitzung; Diskussion der Themen

Den zweiten Block des Workshops bildet der angesprochene Diskussionsschwerpunkt des Workshops. In einer ersten Methode, einer interaktiven Abfrage, werden in Ergänzung der abgefragten Themen der TN Schwerpunkte herausgearbeitet, mit denen am Tag weitergearbeitet wird. Die Themen sollten zu Überthemen geclustert werden und gemeinsam mit den TN sollte entschieden werden, welche Inhalte intensiver behandelt werden. Beispielsweise kann die Überkategorie „europäische Klima- und Umweltpolitik“ gefunden werden.

Darauf aufbauend stellt eine diskursive Methode den Schwerpunkt dieses inhaltlichen Blocks dar, wobei die konkrete Methode an die Gruppensituation ange-

passt werden und bspw. in einer Plenumsdiskussion, einer Pro/Contra-Debatte oder einer Fishbowl, bestehen kann. Wichtig ist, dass die TN vor der eigentlichen Diskussion ausreichend Zeit erhalten, um sich in Einzelarbeit oder Murmelgruppen mit den später diskutierten Inhalten auseinanderzusetzen und sich nicht während der Diskussion ein erstes Urteil bilden. Zentral ist weiterhin, dass die Durchführenden des Workshops eine stringente Moderation gestalten, die darauf achtet, dass die Themen nacheinander diskutiert und nicht alle auf einmal diskutiert werden und alle TN die Möglichkeit bekommen, sich einzubringen. Inhaltlich sollten sich die Durchführenden aus der Diskussion heraushalten und nur bei Grenzüberschreitungen (z.B. Beleidigungen, diskriminierende Aussagen) Position beziehen. Außerdem zielt die Methode nicht auf das Finden einer gemeinsamen Position, sondern auf das Herausarbeiten unterschiedlicher Standpunkte und Sichtweisen auf die Themen, die zu einem pluralistischen Diskurs führen.

3. Block	Gruppenarbeit zur Social-Media-Erstellung
Zeit	ca. 120 min
Ziele	TN kennen Vorteile und Gefahren von Social Media-Nutzung und Beratungsstellen. TN haben Informationen zur ihrem EU- und europabezogenen Thema recherchiert. TN haben ein Konzept dafür ausgehandelt und erstellt, wie sie ihr Thema auf Social Media darstellen wollen. TN haben Beiträge zu ihrem Thema für Social Media erstellt. TN kennen die Social-Media-Beiträge der anderen und haben gemeinsam beschlossen, welche Beiträge online gehen.
Inhalt	Input zu Vorteilen und Gefahren von Social Media-Nutzung, Recherche, Aushandlung eines Konzeptes, Erstellung eines Social Media-Beitrags; Präsentation der Beiträge

Kernstück der Workshops ist eine Gruppenarbeit zu den diskutierten EU- und europabezogenen Themen, mit denen sich die Teilnehmenden in Gruppenarbeiten intensiver auseinandersetzen und mittels Social-Media-Beiträgen ihre Positionen, Forderungen und Anliegen dazu ausdrücken. Zur Verdeutlichung sei hier wiederum das Thema „europäische Klima- und Umweltpolitik“ angeführt.

Vor dem Wechsel in die Gruppenarbeit verdeutlichen die Durchführenden durch einen kurzen Input, dass Social Media viele Möglichkeiten und Chancen (Unterhaltung, Vernetzung, Information etc.) bieten, aber gleichzeitig auch Gefahren (Fakenews, Digitales Mobbing, Diskriminierung etc.) mit sich bringen. Das zeigt auf, dass Social Media bewusst und kritisch genutzt werden sollten, um den Gefahren vorzubeugen.

Anschließend teilen sich die TN in drei bis vier Kleingruppen auf, die jeweils eines der in Block 2 geclusterten Themen, z.B. die „europäische Klima- und Umweltpolitik“, bearbeiten. Die Gruppengrößen müssen nicht gleich sein, jede Gruppe

sollte jedoch aus mind. drei Personen bestehen. Die Gruppenarbeit erfolgt in vier Schritten:

1. Zuerst besprechen die TN inhaltlich, welche Aspekte des Themas ihnen wichtig sind und welche Anliegen und Forderungen sie diesbezüglich haben. Das kann bspw. die Konzentration auf die Förderung erneuerbarer Energien durch die EU und die Forderung nach Förderung von Wind- und Solarenergie und die gesetzliche Begrenzung von Kohleenergie sein.
2. Im zweiten Schritt überlegen die TN gemeinsam, wie sie ihre Forderungen und Anliegen in Social-Media-Beiträgen ausdrücken könnten.
3. Im dritten Schritt setzen sie ihr erarbeitetes Konzept praktisch um. Dabei können sie die Plattform und die Art der Beiträge frei nach ihren Wünschen wählen. Es empfiehlt sich hierbei Geräte (Tablets, Laptops) mitzubringen, damit die TN nicht ihre eigenen Geräte nutzen müssen. Ebenso empfiehlt es sich, die Beiträge nicht direkt auf den Plattformen erstellen zu lassen, sondern eine separate Grafikdesign-Plattform zur Erstellung zu verwenden.
4. Die Beiträge werden im letzten Schritt im Plenum präsentiert und es wird gemeinsam besprochen, welche Beiträge auf die jeweilige Plattform gepostet werden. Dabei sollte ein eigener Projektaccount genutzt werden und auch auf den Datenschutz geachtet werden. Beispielsweise sei der JUROP-Instagram-Account angeführt (Jugendliche und Europa 2023).

Abb. 3: Instagram-Story aus einem durchgeführten Workshop (Quelle: [instagram.com/jugendliche_und_europa](https://www.instagram.com/jugendliche_und_europa))



4. Block	Auswertung
Zeit	ca. 65 min
Ziele	TN haben die Teamarbeit in ihrer AG reflektiert und Wünsche für die zukünftige Zusammenarbeit formuliert. TN haben die Nutzung von Social Media zur Thematisierung EU- und europabezogener Inhalte reflektiert. TM kennen die Rückmeldungen der TN zu Inhalten, Methoden und Team des Workshops.
Inhalt	Auswertung der Teamarbeit in den Kleingruppen; inhaltliche Auswertung; Feedback zum Seminartag
Methode	Diverse Auswertungsmethoden (Daumen, Standogramm, Fragebogen)

Nach der Präsentation der erarbeiteten Beiträge erfolgt die Auswertung in drei Schritten, wobei die Methoden variiert und an die Gruppensituation angepasst werden können. Zuerst wird die Gruppenarbeit auf Ebene der Teamarbeit reflektiert.

Hier sollen die TN die Möglichkeit bekommen, ihre Wahrnehmung zur Gruppenarbeit zu schildern, ggf. Konflikte in der Teamarbeit zu benennen und Wünsche für künftige Gruppenarbeiten zu formulieren. Dem folgt die inhaltliche Auswertung, in der die Teilnehmenden die Bearbeitung ihres Themas, das Konzept ihrer Social Media-Beiträge und die Möglichkeit diskutieren, auf Social Media ihren EU- und europabezogenen Themen, Anliegen und Wünschen Ausdruck zu verleihen. Zum Abschluss des Workshops geben sich Durchführende und TN gegenseitig Feedback zu dem Workshop.

4 Reflexion des Konzeptes

Die bisherigen Durchführungen und Auswertungen des Workshops haben gezeigt, dass die beiden Hauptelemente – die freie Diskussion und die Nutzung von Social Media zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit politischen Themen allgemein und EU- und europabezogenen Inhalten im Speziellen – sehr gut funktionieren und sowohl an den Bedarfen Jugendlicher anknüpfen als auch einen hohen Lebensweltbezug herstellen.

Die TN betrachteten insbesondere die methodischen Freiheiten und die Nutzung von Social Media als großen Gewinn. Gleichzeitig konnten sich nur wenige TN nach dem Workshop vorstellen, selbst über ihre persönlichen Accounts politische Inhalte zu verbreiten, da sie befürchteten, negative Resonanz und Beleidigungen dafür zu erhalten.

Der Workshop eignet sich sehr gut, um in ein Thema einzuführen und die jeweils aktuellen Interessen und Anliegen einer Gruppe zu erörtern und anschließend darauf aufbauend weiterzubearbeiten. Beispielsweise ließe sich in Anschluss an den Workshop eine fächerübergreifende Projektwoche zu den Möglichkeiten des europäischen Klimaschutzes durchführen oder im Fachunterricht die Notwendigkeit von internationalen Staatenbündnissen am Beispiel der EU-Klimapolitik verdeutlichen.

Der Workshop ist dabei nicht thematisch gebunden, sondern lässt sich auch auf andere Themen übertragen. Beispielsweise wurde das Workshop-Konzept bereits für die Kinder- und Jugendkonferenz der Bertelsmann-Stiftung am 17.11.2023 in Berlin adaptiert, wobei die Kinder und Jugendlichen ihre Forderung zur Bildung und Schule der Zukunft ausdrückten (zukunfts.bildung 2023).

Das Workshopkonzept wird neben den anderen Bildungskonzepten 2024 in einer Methodenhandreichung veröffentlicht und so für Pädagog:innen nutzbar gemacht. Weitere Informationen unter: jurop.uni-jena.de.

Literatur

- Edu.GR (2023): Internationale Tagung Edu.GR: Transnationale Europabildung in Grenzregionen – Interdisziplinäre Perspektiven der Schul- und Unterrichtsentwicklung. <https://www.edu-gr.eu/austauschen/edugr-fachtagung-2023-1/> [Zugriff: 05.12.2023].
- Ezzat, Hanan (2020): Social media influencers and the online identity of Egyptian youth. In: Catalan Journal of Communication & Cultural Studies 12 (1), S. 119–133. DOI: 10.1386/cjcs_00017_1.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckler, Stephan (2023): JIM-Studie 2023 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Hrsg. v. Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs). Stuttgart.
- Helmert, Cornelius; Steinhauer, Jaroscha Pia; Dieckmann, Janine (2023): Social Media-Analyse – Jugendliche und Europa. Hrsg. v. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft. Jena. <https://jurop.uni-jena.de/wp-content/uploads/2023/05/Social-Media-Analyse.pdf> [Zugriff: 19.08.2024].
- Helmert, Cornelius; Steinhauer, Jaroscha Pia; Dieckmann, Janine (2024): „Eine unheimlich gute Idee“. Bezugspunkte, Anliegen und Positionen Jugendlicher zu Europa und EU. Hrsg. v. Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft. Jena.
- Jugendliche und Europa (2023): Instagram-Account im Rahmen des Kooperationsprojektes JUROP. https://www.instagram.com/jugendliche_und_europa/ [Zugriff: 04.12.2023].
- JUROP (2023a): JUROP – Jugendliche und Europa. <https://jurop.uni-jena.de/> [Zugriff: 05.12.2023].
- JUROP (2023b): Fachtagung | JUROP. <https://jurop.uni-jena.de/fachtagung/> [Zugriff: 05.12.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 15.10.2020. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html> [Zugriff: 25.11.2022].
- Mayer, Anna-Maria; Helmert, Cornelius; Körner, Astrid; Dieckmann, Janine; Eckstein, Katharina; Jugert, Philipp; Noack, Peter (2023a): Europa und Schule: Auswirkungen des Lernorts Schule auf die Einstellungen von Jugendlichen gegenüber EU und Europa. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (3), S. 277–294. DOI: 10.3262/ZSE2303277.
- Mayer, Anna-Maria; Neubauer, Andreas B.; Jugert, Philipp (2023b): What is in the news today? How media-related affect shapes adolescents' stance towards the EU. In: Journal of Adolescence. DOI: 10.1002/jad.12225.
- Rappenglück, Stefan (2022): Europabezogenes Lernen. In: Sander, Wolfgang; Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung), S. 400–409.
- zukunfts.bildung (2023): Instagram-Account im Rahmen der Kinder- und Jugendkonferenz der Bertelsmann Stiftung am 17.11.2023 in Berlin. <https://www.instagram.com/zukunfts.bildung/> [Zugriff: 04.12.2023].

Réalité augmentée : la place des médias numériques dans les méthodes d'enseignement du plurilinguisme

Eve Lejot, Corine Philippart

1 Introduction

Le Grand-Duché de Luxembourg exerce une attractivité considérable sur les étudiants, principalement en raison de son caractère multilingue et de l'engagement de l'Université du Luxembourg à inscrire ses programmes dans une démarche d'internationalisation, conformément aux accords de Bologne de 1998. L'une des approches privilégiées pour favoriser cette internationalisation consiste à accroître la dimension *internationale* au sein du programme académique, comme suggéré par Cosnefroy en 2020 (159-174). Cela se traduit par l'introduction de cours de langues supplémentaires, la proposition de cours dispensés en anglais, l'inclusion d'un contingent de 20% d'étudiants en mobilité internationale au sein de chaque promotion, la multiplication des approches comparatives entre les différentes disciplines pour enrichir les contenus académiques, ainsi que l'invitation ou le recrutement d'enseignants en mobilité pour participer au programme.

Il convient de souligner que l'intervention d'enseignants issus de cultures différentes de celle de l'université exerce une influence significative sur ce que l'on désigne communément sous le terme de «curriculum caché», conformément à la théorie formulée par Perrenoud en 1993. Cette notion renvoie à l'impact indirect et souvent méconnu que l'acquisition d'une perspective différente sur une matière au sein du cursus peut avoir sur les étudiants. Enfin, il est essentiel de noter que l'intégration des nouvelles technologies joue un rôle clé dans le processus d'internationalisation. Cette relation entre internationalisation et technologies émergentes s'est d'ailleurs renforcée depuis la crise sanitaire du Covid-19, comme l'a mis en évidence Linden en 2021. Un exemple illustratif de cette évolution est la promotion de pratiques numériques telles que les travaux de groupe en ligne (la mobilité virtuelle) et les Massive Open Online Courses (MOOCs).

La mobilité des étudiants et des enseignants est un pilier fondamental de la stratégie d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte national, l'Université du Luxembourg a inscrit le multilinguisme au cœur de son règlement intérieur, érigeant le français, l'allemand, l'anglais, et dans une mesure plus

restreinte, le luxembourgeois, en tant que langues d'enseignement académique. Cette diversité linguistique se matérialise à travers des programmes d'études monolingues, bilingues, trilingues, voire quadrilingues. Tous les programmes de baccalauréat de l'Université du Luxembourg sont conçus au minimum en deux langues. En outre, le Centre de Langues de l'Université du Luxembourg propose des cours en français, en anglais et en allemand, qui sont intégrés autant que possible aux programmes de baccalauréat et de master. Bien que le développement des compétences linguistiques constitue une stratégie essentielle pour favoriser l'intégration des étudiants en mobilité, il ne saurait être considéré comme la seule solution, comme le souligne Cosnefroy en 2020 (144).

Dans l'optique de relever les défis anticipés (Cosnefroy, 2020, 146), il est essentiel d'encourager les étudiants à discuter des différentes cultures et des méthodes d'apprentissage avec les enseignants, notamment à travers les évaluations, la participation active en classe, la réflexion sur le silence, et la promotion de l'autonomie de l'étudiant. Cette démarche permet de renforcer la confiance des étudiants et de les mettre en situation de s'investir pleinement dans leurs études.

Le cours intitulé «LCGR» pour «Language Centre Greater Region» constitue un exemple concret de programme visant à développer les compétences linguistiques et culturelles des étudiants en mobilité internationale au sein de la Grande Région. À l'origine, le cours LCGR était un projet Erasmus+ regroupant six universités partenaires. Aujourd'hui, il continue de s'appuyer sur la convergence des objectifs entre les différentes universités participantes, favorisant ainsi la formation des étudiants germanophones en langue française et vice versa pour les étudiants francophones en langue allemande. Le cours se structure en trois grandes parties. La première section repose sur le travail autonome des étudiants via la plateforme Moodle du cours, couvrant cinq domaines majeurs : la préparation avant le départ, la préparation à l'arrivée, l'adaptation à la vie sur place, la validation des acquis et la gestion des études. La seconde section se compose de deux activités communicatives et d'une activité collaborative, que les étudiants réalisent en tandem ou en petits groupes. Enfin, la dernière section comprend la participation des étudiants à des séances de cours et de suivi. Depuis la crise sanitaire du Covid-19, ces séances de cours et de suivi ont presque exclusivement lieu en distanciel.

Dans le cadre de ce cours d'accompagnement à la mobilité et une volonté de rester en phase des ressources pédagogiques interactives et attractives pour les étudiants en échange dans notre Université, nous nous demandons quel est l'effet de la réalité augmentée sur les étudiants d'un cours de préparation à la mobilité qui vise au développement linguistique et culturel.

Dans cet article, nous allons tout d'abord faire un état des lieux sur les technologies immersives dans l'apprentissage des langues, puis, nous verrons comment redynamiser le cours de langues en introduisant la réalité augmentée et nous présenterons la réaction des apprenants avant de faire un bilan sur cette approche.

2 Les technologies immersives dans l'apprentissage des langues

En vue de soutenir l'apprentissage en classe de langues, les enseignants sont enclins à utiliser des méthodologies d'enseignement incluant plus d'un outil technologique (Shadiev et al., 2021 : 18). Cette tendance ne signifie cependant pas que les mêmes outils persistent dans le temps. Certains outils technologiques deviennent rapidement obsolètes et ne se retrouvent alors plus que rarement dans la salle de classe (ex. ePortfolios), tandis que d'autres résistent aux avancées technologiques et continuent de trouver leur place dans les séquences pédagogiques (ex. l'écriture collaborative). D'autres outils technologiques, enfin, apparaissent avec les nouvelles innovations et deviennent, plus ou moins rapidement, plus ou moins gratuitement, accessibles aux enseignants en poste (Shadiev & Yang, 2020, 6).

Les technologies immersives font partie de cette dernière catégorie d'outils.¹ Malgré tout, cette nouveauté n'implique pas une adoption massive et inconditionnelle dans les classes de langues. En effet, le choix d'inclure un outil technologique dans la séquence pédagogique est le fruit d'une réflexion multi-niveau. D'un côté, ce choix repose sur la personne de l'enseignant, ses représentations, son identité ainsi que ses compétences techniques et son acceptation du digital (Melo Pfeifer, 2019, 588-589 ; Hein et al., 2021, 118). De l'autre, ce choix est motivé par la création d'une « *plus-value pédagogique du numérique* », dans le sens où l'utilisation de l'outil en question doit permettre à l'enseignant soit d'« effectuer une tâche de manière plus efficace (...) [soit d'] effectuer une tâche (...) [qu'il aurait été impossible de] faire sans le numérique » (Noben, 2022, 46–47).

Dans les sections qui suivent, nous allons définir ces technologies en les repositionnant dans la démarche de digitalisation de la société. Nous examinerons ensuite quelles caractéristiques ces technologies peuvent posséder lorsqu'elles sont employées dans le cadre spécifique de l'enseignement des langues.

2.1 Ere digitale, technologies immersives et Réalité Augmentée

La digitalisation a eu des effets sur la société au sens large. A l'ère digitale, les pratiques sont devenues multimédias (Payn et al., 2022, 15), tandis que les nouvelles générations occupent, contrairement aux premières assumptions, essentiellement un rôle de consommateur des contenus à leur disposition (Prensky, 2001 ; Payn et al., 2022, 16). La digitalisation a également eu pour conséquence de questionner l'efficacité de divers secteurs d'activité de la société, dont l'éducation (Payn et al., 2022, 1).

Ce questionnement a poussé à la mise en place d'une injonction à la digitalisation des pratiques éducatives et en conséquence, à l'introduction des nouvelles tech-

1 Notons cependant que la Réalité Augmentée est une technologie qui, bien qu'innovante, a été utilisée pour la première fois dans les années 1960 (Punar Özçelik & al., 2022, 132).

nologies dans le contexte éducatif (TICE²). Ces nouvelles technologies sont vues comme un vecteur de performance, divers bienfaits leur sont attribuées comme le renforcement de la motivation, de la satisfaction et de l'autonomie des apprenants ou encore, l'accès aisé à des contenus authentiques (Milanovic, 2010 ; Lin et al., 2022).

Face à ces bienfaits, le manque, tout comme l'absence, d'équipements permettant de mettre en place des pratiques éducatives digitalisées est donc perçu comme un problème majeur (Hein et al., 2021, 118). Cette problématique est néanmoins moins prégnante dans le cadre des technologies immersives, depuis que ces dernières ne nécessitent plus nécessairement l'emploi de matériel spécialisé. De manière plus précise, cependant, l'accessibilité de ces « technologie[s] qui brouille[nt] la frontière entre les mondes physique et virtuel »³ (Suh & Prophet, 2018, 77), et qui mettent ce faisant l'utilisateur en *présence* d'une réalité différente de celle qu'il côtoie habituellement, dépend du type d'altération de la réalité mis en œuvre (Hein et al., 2021, 118). La *Réalité Virtuelle* (RV) et la *Réalité Augmentée* (RA), bien que toutes deux désignées sous le terme générique de « *technologie immersive* », n'ont par exemple pas les mêmes contraintes techniques (Hein et al., 2021, 118). D'une part, la RV implique la visualisation d'un monde entièrement virtuel. Du matériel plus pointu, comme un casque de réalité virtuelle et des manettes, peuvent alors être nécessaires pour accéder à ce nouvel espace, complètement distinct du monde physique. La RA, d'autre part, est une « technologie qui combine le monde physique avec des éléments générés par ordinateur en temps réel »⁴ (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022, 12124). Son emploi est aujourd'hui déjà possible par le biais des appareils portables récents de type smartphone, ces derniers possédant déjà des capacités de traitement suffisantes.⁵

Grâce à la démocratisation du smartphone et à sa propagation dans la société, les technologies immersives et plus particulièrement, la RA sont devenues « un des secteurs à la croissance la plus rapide ayant un impact sur l'éducation »⁶ (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022, 12124).

2 TICE est l'abréviation de Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

3 Traduit de l'anglais : « technology that blurs the boundary between the physical and virtual worlds » (Suh & Prophet, 2018, 77).

4 Traduit de l'anglais : « technology that combines the physical world with computer-generated elements in real time » (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022, 12124).

5 Notons qu'il existe sur le marché d'autres équipements associés à la RA comme des lunettes ou casques pour la RA.

6 Traduit de l'anglais : « In fact, mobile AR is one of the fastest-growing sectors with an impact on Education » (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022, 12124).

2.2 RA et enseignement des langues

Ce développement a permis la mise en place sur le marché de divers apps et plateformes dédiées à la création d'activités en RA (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022, 12124). Parmi celles-ci, se trouvent par exemple, Assemblr, Blippar, HalloAR ou encore MetaverseAR.

Ces quelques exemples de plateformes gratuites montrent que la création d'activités en RA est accessible dès l'ouverture d'un compte. Pourtant, cette accessibilité ne rend pas la RA plus facile à manipuler ou à créer. Un des principaux freins à l'utilisation de la RA en classe de langues est le fait que cette technologie nécessite tout autant un temps d'adaptation de la part des apprenants-utilisateurs (Punar Özçelik et al., 2022, 146) qu'un effort de prise en main de la part des enseignants-concepteurs (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022 ; Hein et al., 2021, 128).

La popularité du smartphone n'enlève pas non plus certaines contraintes techniques face auxquelles les utilisateurs et concepteurs ne sont pas forcément préparés. La comptabilité de l'appareil utilisé avec le système d'exploitation visé par l'app, l'utilisation d'un appareil avec une caméra en état de marche ou encore, selon les apps, l'obligation d'une bonne connectivité (réseau Wifi) (Punar Özçelik et al., 2022, 134), constituent autant d'exemples de défaillances possibles au bon déroulement d'une activité en RA dans la salle de classe.

Malgré cela et bien que la faisabilité des activités en RA repose fortement sur le matériel de l'apprenant, la RA, comme les TICE en général, a un fort potentiel éducatif (Iqbal et al., 2022, 1). Tout d'abord, elle renforce la position d'acteur de l'apprenant, qui travaille à son rythme dans un mode interactif (Iqbal et al., 2022, 22 ; Punar Özçelik et al., 2022, 133). Ce mode interactif permet de créer une expérience d'apprentissage, mise en scène dans un environnement sûr, contextualisé et proche du réel (Elmezziane et Lecorre, 2021, 2 ; Iqbal et al., 2022, 8 ; Punar Özçelik et al., 2022, 133). Au travers de cette expérience, les apprenants démontrent une motivation accrue ainsi qu'une attitude d'apprentissage positive (Hein et al., 2021, 131 ; Iqbal et al., 2022, 2 ; Punar Özçelik et al., 2022, 133). Mis à part un éventuel *effet de découverte* pouvant distraire l'apprenant (Elmezziane et Lecorre, 2021, 16 ; Hein et al., 2021, 128), la RA se révèle efficace et propice à la rétention, notamment du vocabulaire (Iqbal et al., 2022, 23 ; Punar Özçelik et al., 2022, 131-144).

Techniquement ensuite, l'apprentissage devient mobile et n'exige pas de posséder un ordinateur (Iqbal et al., 2022, 2 ; Punar Özçelik et al., 2022, 133).

Enfin, l'introduction d'activités en RA s'inscrit dans une continuité technologique par rapport aux nouvelles générations plutôt technophiles (Elmezziane et Lecorre, 2021, 3) et à la digitalisation, plus généralisée, de la société.

3 RA et didactique du plurilinguisme

Comme nous le disions précédemment, l'Université du Luxembourg a inscrit le multilinguisme dans son Règlement d'Ordre Intérieur. Par conséquent, « la majorité des membres de sa communauté est plurilingue » (Lejot, 2015, 50). Dans ce cadre, l'apprentissage des langues est un facteur de cohésion important et l'utilisation des TICE, un moyen supplémentaire de stimuler l'apprentissage. Au Luxembourg, cependant, l'utilisation des technologies s'exerce essentiellement dans une approche centrée sur l'enseignant, où « (...) les apprenants utilisent eux-mêmes [rarement] les outils numériques pour faire preuve de créativité et de productivité (...) »⁷ (« Teaching in the digital and social media age », 2021). Par conséquent, les étudiants plurilingues de l'Université du Luxembourg sont généralement bien informés sur l'emploi des TICE, sans pour autant être familiers des activités digitales centrées sur l'étudiant.

Ces caractéristiques nous paraissent donc propices pour réaliser une étude de cas. Dans les sections qui suivent, nous allons détailler la méthodologie de cette étude de cas et nous analyserons ensuite les données recueillies.

3.1 Méthodologie

Dans le cadre du cours bilingue de préparation à la mobilité internationale (LCGR), une des six séances de cours et de suivi a été modifiée afin d'inclure une activité en RA portant sur le registre de langues et l'expression écrite. Cette séance, qui se déroulait en ligne, rassemblait 5 étudiantes et 2 étudiants, soit un total de 7 participants, qui au moment de l'étude de cas étaient âgés entre 20 et 30 ans. Tous les participants avaient un niveau moyen B1/B2 dans la langue cible du cours (français ou allemand).

Durant cette séance, les étudiants, répartis en petits groupes et par langue de travail (2 étudiants pour le français et 5 étudiants pour l'allemand), ont cherché à adresser la situation-problème suivante :

« Vous arrivez dans votre appartement pour votre séjour Erasmus. Cependant, le locataire précédent a complètement détruit plusieurs meubles... Le propriétaire vous demande de télécharger l'application «Stressless@home» et de choisir 2 nouveaux meubles pour un budget total de 4000 €. Téléchargez l'application «Stressless@home» sur votre téléphone portable et essayez les meubles disponibles.

Envoyez ensuite un SMS à votre meilleur ami dans lequel vous décrivez les types de meubles que vous avez choisis et pourquoi !

⁷ Traduit de l'anglais : « Yet, activities where students themselves use digital tools to be creative and productive remain rather rare. » (« Teaching in the digital and social media age », 2021).

Faites de même pour le propriétaire de l'appartement. Convincez votre propriétaire que l'argent qu'il dépense est bien investi !

Et ajoutez une photo au SMS/email ! ».

Les réactions des 7 participants ont ensuite été collectées directement après l'achèvement de l'activité en RA par le biais d'un questionnaire en ligne anonyme, constitué de questions ouvertes et fermées. Une courte discussion de suivi durant le cours a ensuite clôturé cette étude de cas.

3.2 Analyse

Notre premier constat à la suite de cette étude de cas est que la RA n'était connue que par une minorité des étudiants présents (14,3%). Ce manque de familiarité avec cette technologie n'implique pas nécessairement un parti pris positif envers la RA. Elle est, au contraire, même plutôt à l'origine de ressentis mitigés.

L'utilisation de la RA dans l'apprentissage des langues a été remise en question par une minorité d'étudiants. Les problèmes énoncés étaient majoritairement d'ordre technique, les étudiants ayant dû mal à s'approprier la technologie, notamment dans un contexte éducatif. Ces problèmes techniques correspondent à la difficulté de prise en main du smartphone personnel de l'apprenant mais aussi à la difficulté de prise en main de la RA elle-même, soit deux freins récurrents déjà évoqués précédemment. Le souhait de revenir à un enseignement des langues davantage présentiel a accessoirement été communiqué.

A côté de ces impressions négatives, la RA a également été évaluée positivement. Près des trois quarts des étudiants considérés par notre étude de cas ont évalué la RA comme étant bénéfique pour l'apprentissage des langues. Caractérisée comme dynamique, enrichissante et visuelle, elle aurait entraîné davantage d'échanges lors du travail de groupe, étant donné sa forme mais aussi sa mise en œuvre (délicate pour certains). Ainsi, un peu plus de la moitié des étudiants (57%) a signalé que cette activité en RA leur a permis de davantage travailler la langue-cible et surtout, de davantage mobiliser leurs différents répertoires linguistiques ; un fait qu'un quart d'entre eux lie explicitement à l'intégration de la RA dans la séquence pédagogique. Le caractère innovant de la RA a également été considéré positivement, tandis que les étudiants soulignaient la faible fréquence d'utilisation des technologies immersives dans l'enseignement.

Les productions écrites des étudiants, quant à elles, respectent les contraintes posées par la situation-problème. Les différences de registre entre le SMS informel et le mail formel ont été prises en compte par les étudiants (ex. tutoiement ou vouvoiement, accolades familières ou formules de politesse, présence ou absence d'émoticônes, ponctuation...). La longueur a elle aussi été adaptée au genre de texte, le SMS étant bien plus court que le mail. En ce qui concerne le choix des meubles, qui étaient accessibles par le biais de l'application en RA, les étudiants ont sélectionné

des éléments de mobiliers différents. Dans leurs productions écrites, les étudiants s'appuient, de manière relativement égale, aussi bien sur des arguments qualitatifs en lien avec l'utilité du meuble, sa qualité ou son prix, que sur des arguments visuels, plus en phase avec la stimulation apportée par la RA, tels que le confort perçu du meuble, sa couleur ou son style. Notons cependant que la photo à joindre aux productions écrites, qui avait pour vocation de venir soutenir l'argumentation, était plutôt constituée de photos traditionnelles des meubles, et non d'une photo intégrant les meubles choisis en RA dans l'appartement d'un des étudiants. Ce résultat s'explique entre autres par les difficultés techniques des étudiants à faire apparaître les meubles en RA sur le sol et à taille réelle, ce qui empêche un rendu acceptable notamment pour le « propriétaire du logement », ce deuxième destinataire plus formel que les étudiants devaient convaincre dans la situation-problème.

4 Conclusion

Dans la perspective des prochaines étapes de cette étude de cas, notre intention est de persévérer dans la voie de la transformation digitale et de promouvoir l'adoption accrue des nouvelles technologies, en particulier au sein des cours de préparation à la mobilité, tels que le cours dédié à la Grande Région LCGR. Cette démarche s'inscrit dans la continuité de nos pratiques actuelles, où nous utilisons déjà des outils tels que Moodle, Padlet, Wooclap, Chat GPT, Learning Apps, YouTube, Google Jamboard et Kahoot dans le cadre de l'enseignement des langues.

Pour rappel de l'utilité des nouvelles technologies dans la classe de langues, nous faisons ici un petit bilan sur comment nous utilisons et continuerons à utiliser des applications spécifiques pour développer les compétences en langues de nos apprenants.

Moodle, en tant que plateforme d'apprentissage en ligne, offre la possibilité aux enseignants de créer des environnements interactifs, de partager des ressources pédagogiques, d'organiser des activités d'apprentissage, de stimuler la pratique de la langue par le biais de forums de discussion et de proposer des évaluations en ligne, favorisant ainsi l'apprentissage des langues.

Padlet, un outil collaboratif en ligne, permet aux étudiants de partager des informations de manière visuelle, favorisant la collaboration et la participation active, tout en constituant un espace pour l'affichage de vocabulaire, d'expressions ou de projets linguistiques.

Wooclap, en tant que plateforme d'interaction en direct, offre la possibilité de créer des activités interactives en temps réel, permettant d'évaluer la compréhension des étudiants, d'encourager leur participation active et de renforcer leur pratique linguistique.

L'utilisation de Chat GPT, une technologie de traitement du langage naturel, peut être exploitée pour améliorer les compétences en écriture et en conversation dans une langue étrangère, favorisant ainsi la pratique linguistique.

Learning Apps, une collection d'applications éducatives en ligne, propose des exercices interactifs, des jeux et des activités variées pour renforcer la grammaire, le vocabulaire et la compréhension de la langue.

YouTube offre une abondance de ressources pour l'apprentissage des langues, notamment des vidéos pour la pratique de l'écoute et de la compréhension orale, ainsi que des cours en ligne.

Google Jamboard, en tant que tableau blanc virtuel, facilite la collaboration en temps réel et peut être utilisé pour diverses activités linguistiques en classe.

Kahoot, une plateforme de quiz interactive, transforme l'apprentissage en un jeu compétitif, offrant ainsi une approche ludique pour évaluer les connaissances linguistiques et culturelles des étudiants.

En parallèle, nous prévoyons de poursuivre l'expérimentation d'activités de réalité augmentée (RA) avec de nouvelles cohortes d'étudiants. Cette démarche vise à tester différents formats d'activités de RA, à évaluer la familiarité des étudiants avec cette technologie, et à observer de manière approfondie si la réalité augmentée trouve véritablement sa place comme méthode dans la didactique du plurilinguisme. Ces investigations futures contribueront à éclairer davantage l'impact de la RA sur l'apprentissage des langues et à affiner les pratiques pédagogiques dans ce domaine en constante évolution.

Bibliographie

- Belda-Medina, Jose; Calvo-Ferrer, José Ralmón (2022): « Integrating augmented reality in language learning: pre-service teachers' digital competence and attitudes through the TPACK framework ». In: *Education and Information Technologies*, 27(9), p. 12123–12146. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11123-3>
- Elmezziane, Abderrazzak; Lecorre, Thomas (2021) : « Micro-étude de l'impact de l'utilisation de la réalité augmentée sur la performance et les attitudes des apprenants dans le cadre d'un cours sur les techniques boursières ». In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(2), p. 1–98. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n2-01>
- Hein, Rebecca M.; Wienrich, Carolin & Latoschik, Marc E. (2021): « A systematic review of foreign language learning with immersive technologies (2001-2020) ». In: *AIMS Electronics and Electrical Engineering*, 5(2), p. 117–145. <https://doi.org/10.3934/ELECTRENG.2021007>
- Iqbal, Muhammad Zahid; Mangina, Eleni; Campbell, Abraham G. (2022): « Current Challenges and Future Research Directions in Augmented Reality for Education ». In: *Multimodal Technologies and Interaction*, 6(9), 75–. <https://doi.org/10.3390/mti6090075>
- Lejot, Eve (2015): « Les pratiques multilingues au cœur des programmes de Master et de Bachelor à l'Université du Luxembourg ». In: *Synergies Pays Germanophones*, (8), p. 49–64.
- Lin, Vivien; Liu, Gi-Zen; Chen, Nian-Shing (2022): « The effects of an augmented-reality ubiquitous writing application: a comparative pilot project for enhancing EFL writing ins-

- truction ». In: Computer Assisted Language Learning, 35(5-6), p. 989–1030. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770291>
- Melo Pfeifer, Silvia (2019): « Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels ». In: *Educazione Linguistica Language Education*, 8(3), *Educazione Linguistica Language Education*, 2019, Vol.8 (3), p. 587–610.
- Milanovic, Milena (2010): « L'intégration des TIC en classe de langue étrangère – pourquoi et comment ? ». In: *Studii si Cercetari Filologice: Seria Limbi Straine Aplicatie*, 9, p. 104–107.
- Noben, Natasha (2022): « Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : les représentations d'étudiants du master en sciences de l'éducation de l'Université de Liège ». In: *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(3), p. 44–59. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n3-03>
- Payn, Mathieu; Derrac, Louis; Alvarez, Lionel (2022): « Le transfert des compétences d'usages numériques ». In : *Interfaces numériques*, 11(3). <https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.4965>
- Prensky, Marc (2001): « Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1 ». In: *On the Horizon*, 9 (5), p. 1–6.
- Punar Özçelik, Nermin; Eksi, Gonca; Baturay, Meltem Huri (2022): « Augmented Reality (AR) in Language Learning: A Principled Review of 2017-2021 ». In: *Participatory Educational Research*, 9(4), p. 131–152. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.83.9.4>
- Shadiev, Rustam; Wang, Xueying; Wu, Ting-Ting; Huang, Yueh-Min (2021): “Review of Research on Technology-Supported Cross-Cultural Learning”. In: *Sustainability* (Basel, Switzerland), 13(3), 1402–. <https://doi.org/10.3390/su13031402>
- Shadiev, Rustam; Yang, Mengke (2020): “Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching”. In: *Sustainability* (Basel, Switzerland), 12(2), 524–. <https://doi.org/10.3390/su12020524>
- Suh, Ayoung; Prophet, Jane (2018): The state of immersive technology research. A literature analysis. In: *Computers in Human Behavior*, 86, p. 77–90.
- Teaching in the digital and social media age (2021). *Research Luxembourg*. <https://www.researchluxembourg.org/en/teaching-in-the-digital-and-social-media-age/>. Consulté en dernier lieu le 28.08.2023.

IV Europa in der Institution: Perspektiven der Schul- und Hochschulentwicklung

Europabildung: Potenziale der Schulentwicklung in der Großregion

Julia Frisch, Anke Wegner

Europabildung, Europalernen, Europadidaktik – Europa ist als überfachliches Thema längst in der Schule angekommen. Während unstrittig ist, dass Schüler:innen Wissen und Kompetenzen benötigen, um als mündige europäische Bürger:innen nach dem Konzept einer *citoyenneté européenne* (Ravez 2020) leben und handeln zu können, sind die Ansätze zur Umsetzung dieses Anspruchs durchaus vielfältig. Hierbei divergieren die Ansichten dazu, in welchen Fächern und Klassenstufen Europa thematisiert werden soll, zudem werden konkrete Lehr-/Lerninhalte ebenso diskutiert wie Desiderate in der Lehreraus- und Weiterbildung sowie im Bereich der Schulentwicklung. Darüber hinaus ist zu klären, ob nicht gerade in europäischen Grenzregionen einerseits besondere Potenziale zur Auseinandersetzung mit dem Lehrgegenstand Europa sowie dem Selbstverständnis von Schüler:innen und Lehrenden als Bürger:innen Europas, andererseits auch eine gesteigerte, mit- unter historisch bedingte Verantwortung zur Nutzung eben dieser Potenziale liegen (Busch/Teichmüller 2016). Ob und inwiefern in Grenzregionen tatsächlich andere Ansätze zur Europabildung in Schul- und Unterrichtsentwicklung verfolgt werden oder bearbeitet werden könnten, untersuchte das Projekt „Edu.GR – Europalernen in transnationalen Bildungsräumen“ am Beispiel der Großregion (Edu.GR 2021). Als Großregion wird hierbei der geographische und politische Raum, der die ehemalige französische Region Lothringen mit den Départements Moselle, Meurthe-et-Moselle, Meuse und Vosges sowie Luxemburg, das Saarland, Rheinland-Pfalz, die Wallonie und die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens umfasst, als Untersuchungsraum benannt.

Der vorliegende Beitrag diskutiert nach einer kurzen Einordnung des bildungspolitischen Rahmens und der übergeordneten Ziele einer zeitgemäßen Europabildung die Herausforderungen und Potenziale von Schulentwicklung hin zu mehr Europabildung in der Großregion anhand der Ergebnisse zweier von 2021 bis 2023 durchgeführten qualitativen Studien mit Lehrpersonen und Schulleiter:innen an Schulen in den Teilregionen der Großregion.

1 Bildungspolitische Handlungsebenen der Großregion

Hinsichtlich des Umgangs mit Europa in der Bildungspolitik in der Großregion lassen sich drei große Linien ausmachen: die Vorbereitung auf den grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt, die Mehrsprachigkeit bzw. der Erwerb der Amtssprache(n) der Nachbarregion(en) und die Stärkung transnationaler bzw. transnationalen institutioneller Kooperationen im Bildungswesen.

Sowohl in der grenznahen Industrie als auch in Handel und Dienstleistung sind Grenzpendler:innen sowie eine interregionale Betrachtung des Arbeitsmarkts von großer regionaler Bedeutung (vgl. u.a. Belkacem/Pigeron-Piroth 2020; Clément et al. 2023). Ein zentraler Aspekt ist hier neben der Förderung grenzüberschreitender Schüler:innenaustausch- und Begegnungsprojekte für Jugendliche vor allem die Etablierung von berufsorientierenden Maßnahmen wie Praktika, Berufs-/Berwberungsberatungen oder auch binationale Ausbildungsvarianten. Das seit 2016 existierende „Abkommen zur grenzüberschreitenden Berufsausbildung Saarland-Lothringen“ zur Realisierung binationaler Berufsausbildungen im dualen System beispielsweise ermöglicht es Auszubildenden, den theoretischen Teil ihrer Ausbildung in ihrem gewohnten nationalen Schulsystem zu absolvieren, während der Praxisanteil in einem Unternehmen des Nachbarlandes realisiert wird (Saarländische Staatskanzlei 2016). Vor allem Einzelhandelsunternehmen, die in der Grenzregion das Kundenpotenzial beiderseits der Grenze(n) adressieren möchten, versprechen sich einen erheblichen Mehrwert von der Förderung dann zweisprachiger Auszubildender (Dorka/Frisch 2019, 192). Von politischer Seite erschien nicht nur die Möglichkeit, den Fachkräftemangel auf der einen und die hohe Jugendarbeitslosigkeit auf der anderen Seite des Grenzraums durch einen erleichterten binationalen Ausbildungsweg zusammenzubringen, als offenkundig relevant. Auch generell bedingte das Ziel einer vertieften transnationalen institutionellen Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung wesentliche Impulse zur Realisierung des Abkommens (ebd., 196) sowie weiterer binationaler Kooperationen bei grenzüberschreitenden Praktika (Rehlinger 2019). Ähnliche Praxiskonzepte finden sich ebenso an anderen Regional- und Sprachgrenzen der Großregion.

Die zweite bildungspolitische Linie fokussiert sich auf den Fremdspracherwerb, genauer auf die jeweiligen nationalen Amts- und Bildungssprachen in den Nachbarregionen. Sie steht in enger Bindung an die Positionen der Europäischen Union zu Mehrsprachigkeit, deren Bildungsziele sich im Konzept „M+2“, also Muttersprache plus zwei weitere Sprachen, die ein:e europäische:r Bürger:in erlernen soll, manifestieren (Europarat 2019, 2001; Europäisches Forum für Mehrsprachigkeit 2009). Rindler Schjerve und Vetter kommen bereits 2012 zu dem Schluss, dass diese Betrachtungsweise von Mehrsprachigkeit einige Fragen zur Definition von „Sprache“ aufwirft, darunter die nach einer Position oder Opposition zu Regionalsprachen oder Minderheiten- und Migrationssprachen, die auf europäischer Ebene ebenso wenig angesprochen werden wie die besondere Rolle der Nachbarsprachen

in Grenzregionen (Rindler Schjerve/Vetter 2012, 10). Gleichwohl betont der Europarat die grundsätzliche Relevanz des Spracherwerbs für ein Leben als Bürger:in Europas, indem er die Bedeutung sprachlicher Register zur Bewältigung verschiedener Alltagssituationen herausstellt und Sprachkompetenz als eigentliches Ziel von Mehrsprachigkeit hervorhebt (Europarat 2001, Kapitel 1.3). Für die Großregion lässt sich festhalten, dass die bildungs- und sprachpolitischen Grundsätze dem Verständnis von (Bildungs-)Spracherwerb folgen. Exemplarisch kann hier die saarländische „Frankreichstrategie“ genannt werden. Diese soll das Französischlernen an saarländischen Schulen verstärken, beispielsweise durch vermehrten Französischunterricht ab der Grundschule, und darüber hinaus die generelle kulturelle und institutionelle Zusammenarbeit mit Frankreich und insbesondere Lothringen als Nachbarschaftsregion unterstützen. Aus der Politik heißt es dazu:

Die Überzeugung, dass die historisch gewachsene und stetig ausgebauten Frankreichkompetenz eine große Chance für die Zukunft unseres Landes und unserer Grenzregion darstellt, veranlasste die saarländische Landesregierung Anfang 2014 die Frankreichstrategie ins Leben zu rufen, die das Erlernen der französischen Sprache, aber auch anderer Sprachen und die Förderung der interkulturellen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. [...] Ein solcher Veränderungsprozess kann nicht verordnet werden. Er muss behutsam und mit allen Beteiligten gestaltet werden, mit den Saarländerinnen und Saarländern, mit den Französischen und Franzosen, die im Saarland leben, mit den deutsch-französischen und französischen Einrichtungen im Land. (Kramp-Karrenbauer 2017, 16)

Aus Lothringen erfolgte die Antwort mit der Entwicklung einer „Stratégie Allémanne de la Lorraine“. Diese beruht auf Vorschlägen des Conseil Economique, Social et Environnemental de Lorraine (CESEL) und fußt ebenfalls auf den Säulen der Förderung des Fremdsprachenerwerbs, hier des Deutschen, des institutionellen und politischen Austauschs sowie der Förderung binationaler Wirtschaftszonen. Trotz noch bestehender Potenziale in der Umsetzung dieser Strategien (Marcowitz 2017, 90) zeigen sich hier sprachpolitische Absichten, welche die Bildungsziele der betroffenen Teilregionen mitgestalten sollen. Allerdings tritt der sprachliche Fokus der Grenzregionen durchaus hinter der Größe und Einwohner:innenzahl der nicht grenznahen Gebiete der Großregion zurück und wirkt somit regionalpolitisch, auch bedingt durch bildungspolitischen Zentralismus in Frankreich, in der Fläche nicht immer nachhaltig (ebd., 91). Hier kristallisiert sich mit den divergierenden nationalen und föderalen politischen Kompetenzen insgesamt eine große Herausforderung für die grenzregionale Sprach- und Kompetenzbildung im deutsch-französischen Grenzraum heraus. In Luxemburg wiederum, das aufgrund seiner institutionalisierten Dreisprachigkeit alle nationalen Amtssprachen der Großregion in sich vereint und diese auch, gestaffelt nach Kontexten, als Bildungssprachen definiert, ist die Perspektive auf Fremdsprachenerwerb wiederum eine grundlegend andere. Nachdem Schüler:innen in Luxemburg im Laufe ihrer Schullaufbahn mit allen drei Amtssprachen in Kontakt kommen, auch wenn die tatsächliche Sprachwahl

in Familie, Beruf und Alltag später von individuellen und Umweltfaktoren abhängt, werden Kenntnisse vor allem des Deutschen und Französischen eher als „Bring-schuld“ für nach Luxemburg einpendelnde Grenzgänger:innen betrachtet denn als schulische Bildungsaufgabe (z.B. Fehlen/Heinz 2016; Marten 2016). Und auch in Belgien deckt die Sprachperspektive der Bildungspolitik zunächst eine zweite Nationalsprache ab, bevor Schüler:innen weitere Wahlmöglichkeiten erhalten (Marten 2016, 112f.).

Die dritte Linie bezieht sich auf die Intensivierung institutioneller Kooperationen im Bildungswesen. Dies geschieht einerseits durch die Schaffung neuer transnational agierender Institutionen und Gremien, andererseits durch eine Stärkung bereits existierender kooperativer Ansätze und bildungspolitischer Koordinationsformen. Hierzu gehört als zentrales Beispiel die Universität der Großregion (UniGR), die als Verbund mehrerer Universitäten der Region aus einem Interreg-Projekt hervorgegangen ist. Seit November 2015 ist sie ein eingetragener Verein nach luxemburgischem Recht mit sechs Mitgliedern: die Technische Universität Kaiserslautern, die Universität Lüttich, die Université de Lorraine, die Universität Luxemburg, die Universität des Saarlandes und die Universität Trier sowie seit 2020 die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar) als assoziierte Partnerin. Die Universität der Großregion „soll das Studieren, Lehren und Forschen ‚ohne Grenzen‘ ermöglichen, indem [sie] die Mobilitätsbedingungen für Studierende, Promovierende und Lehrende der Partneruniversitäten vereinfacht und verbessert; existierende grenzüberschreitende Kooperationen mithilfe [ihrer] im Laufe der Jahre entwickelten Netzwerke und Expertise unterstützt; und die Sichtbarkeit der grenzüberschreitenden Initiativen in den Universitäten erhöht“ (UniGR 2016). Zum Konzept der UniGR gehören beispielsweise gemeinsame Kolloquien für Nachwuchswissenschaftler:innen, die vereinfachte Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Partnerhochschulen, Projektverbünde und Arbeitsgruppen von Forschenden sowie seit 2022 ein gemeinsames Zusatzzertifikat für Studierende der Partnerhochschulen mit dem Schwerpunkt Europa (UniGR 2022). Auch für schulische Aspekte bestehen Kooperationen: Auf der Ebene der Lehrerfortbildungsinstitute der Großregion existieren gegenseitige Anerkennungsvereinbarungen für Weiterbildungen sowie eine Arbeitsgruppe des Gipfels der Großregion, die sich mit den Möglichkeiten verstärkter Transnationalität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden im Rahmen der nationalen Bildungssysteme befasst. Im Bereich der Schulkooperationen wiederum bestehen mehrere Netzwerke, wie z.B. EuRegio SaarLorLux+, das unter anderem ein Grundschulnetzwerk unterhält, Kooperationen von Schulträgern, Schulen und Bildungspartnern im Rahmen von größeren Projekten oder auch bilaterale Schulpartnerschaften, die beispielsweise Austausch- und Begegnungswochen für ihre Schüler:innen organisieren.

Damit sind exemplarisch die Rahmenbedingungen vorgezeichnet, innerhalb derer in der Großregion Bildungsaspekte in, mit und für Grenzregionen gedacht werden und letzten Endes auch Schulentwicklung aus transnationaler Perspektive

verankert werden kann. Neben dem „Wo“ der transnationalen Verortung muss allerdings auch das „Was“ definiert werden: Welche Ziele der Europabildung können und sollten im Fokus von Schulentwicklung stehen?

2 Grundpfeiler der Bildung und Erziehung zur Bürgerschaft

Die europäische Dimension im Bildungswesen ist von zentraler Bedeutung für die nationale und europäische Bildungspolitik. Dies wird durch eine Vielzahl bildungspolitischer Dokumente und Aktivitäten der Europäischen Union und der Europäischen Kommission unterstrichen. So empfiehlt beispielsweise der Rat der Europäischen Union im Jahr 2018 die

- a) Förderung eines aktiven bürgerschaftlichen Engagements und ethischer Bildung sowie eines offenen Klimas im Klassenzimmer, um tolerante und demokratische Einstellungen sowie soziale, staatsbürgerliche und interkulturelle Kompetenzen zu stärken,
- b) Förderung kritischen Denkens und der Medienkompetenz, insbesondere im Umgang mit dem Internet und sozialen Medien, um das Bewusstsein für die Risiken in Verbindung mit der Zuverlässigkeit von Informationsquellen zu schärfen und eine solide Urteilsbildung zu ermöglichen,
- c) Nutzung bestehender oder im Bedarfsfall Schaffung neuer Strukturen, die die aktive Einbindung von Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie der dazugehörigen Gemeinschaft in die Schulen fördern, und
- d) Unterstützung von Möglichkeiten für junge Menschen, am demokratischen Leben teilzuhaben und sich aktiv, kritisch und verantwortungsbewusst in der Gemeinschaft zu engagieren (Rat der Europäischen Union 2018/C195/01).

Die genannten Aspekte bilden wichtige Grundpfeiler für eine Bildung zur Bürgerschaft, da sie demokratische Einstellungen und kritisches Denken fördern sowie die politische Urteilskraft von Schüler:innen stärken. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) in Deutschland hebt zudem die notwendige Verankerung von Europabildung als transversale Bildungsaufgabe in allen Schulformen und Fächern hervor. Junge Menschen sollen dazu befähigt werden, aktiv am gesellschaftlichen, beruflichen, politischen und kulturellen Leben in Europa teilzunehmen. Als Grundpfeiler der Europabildung an Schulen hat die KMK daher bereits 2008 Folgendes definiert:

Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewusst zu machen. Sie soll dazu beitragen, dass in der heranwachsenden Generation ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür entwickelt wird, dass in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische

Entscheidungen verlangt werden. Die Schule hat zudem die Aufgabe, Respekt vor und Interesse an der Vielfalt der Sprachen und Kulturen zu wecken und auszubauen. Um diese Dimension in Bildung und Erziehung zu verwirklichen, muss die Schule Kompetenzen vermitteln, die zu einem gelingenden Leben in Europa befähigen. Die Grundwerte des staatlichen, gesellschaftlichen und individuellen Lebens, an denen sich die Unterrichts- und Erziehungsziele der Schule orientieren, müssen in ihrer Beziehung zum Leben in der europäischen Völker- und Staatengemeinschaft gesehen werden (KMK 2008, 4).

Europabildung erfordert die fachliche, didaktische und methodische Integration mehrerer Kompetenz- und Wissens Ebenen, um Schüler:innen in ihrer Entwicklung hin zu verantwortlichen europäischen Bürger:innen zu begleiten und zu unterstützen.

Neben diesen klaren politischen Stellungnahmen zu den Bildungszielen und -inhalten stehen jedoch auch Herausforderungen, die insbesondere in gesellschaftlichen und/oder politischen Entwicklungen wie rezenten Migrationsbewegungen begründet liegen (Wegner 2024; vgl. Veuglers 2020). Diese haben dazu beigetragen, dass Konzepte der Bürgerschaft und der Bildung zur Bürgerschaft medial und institutionell entweder auf eine unpolitische europäische oder globale Staatsbürgerschaft oder auf eine traditionell nationale Staatsbürgerschaft verengt wurden. Die Herausforderung bestehe darin, Bürgerschaft auf die politische Ebene auszuweiten und sicherzustellen, dass Heranwachsende in der Lage sind, lokale, nationale, europäische und globale Zusammenhänge zu verstehen, zu analysieren und mitzugestalten. Es müsse daher angestrebt werden, Bildung zur Bürgerschaft als kritische Europabildung zu verstehen, die ein Verständnis für komplexe europäische und globale Zusammenhänge fördert und politische Teilhabe sowie bürgerschaftliches Engagement ermöglicht (Wegner 2024, 3).

Im Folgenden werden zentrale Aspekte der Schulentwicklung für die Bildungsinstitutionen der Großregion diskutiert. Diesbezüglich stehen ausgewählte Aspekte der Erziehung, der Bildung und der Begegnung vorrangig mit Blick auf den Sprachunterricht im Fokus, die auf der Basis von Interviews mit Lehrpersonen sowie Vertreter:innen der Schulleitung hergeleitet werden.

3 Potenziale der Schulentwicklung aus der Perspektive der Beteiligten

Dass der Sprachunterricht in der Großregion einen elementaren Beitrag zur Erziehung und Bildung zur Bürgerschaft und auch zur Europabildung leisten kann, liegt auf der Hand. Gleichwohl lassen sich bis heute Hürden rekonstruieren, die im Folgenden exemplarisch nachgezeichnet werden. Ebenso aufgezeigt werden daraus resultierend gewichtige Potenziale der Schulentwicklung in der Großregion.

3.1 Potenziale der Erziehungsentwicklung

Eine grundsätzliche Problematik stellt das Prestige der jeweiligen Fremdsprachen dar. Die Motivation von Schüler:innen für den Erwerb der Sprache des Nachbarn erscheint oftmals begrenzt. So beschreibt eine Lehrerin, die an einer Realschule plus in Rheinland-Pfalz Französisch unterrichtet, die Situation des Französischunterrichts.

L: Also ich habe jetzt zwei Jahre lang das (.) schon in der Sechsten gestartet mit Französisch. Aber da waren immer so wenige Anmeldungen. Und dann habe ich gedacht: <Versuch's noch mal mit dem Orientierungskurs, jetzt mal schauen, wie sich das ergibt. > (.) Viele Schüler haben doch ein bisschen Angst davor. Das ist viel zu kompliziert, zu anstrengend, ist ja auch eine schwierige Sprache eigentlich.

I: Wovor haben die dann Angst?

L: Ich glaube, vor diesen vielen Vokabeln lernen. Und wenn jemand Englisch (..) in Englisch schon relativ große Schwierigkeiten hat, der wird nicht noch Französisch wählen.

Die französische Sprache gilt als kompliziert, der Erwerb der Sprache als anstrengend, sodass viele Schüler:innen das Wahlfach meiden, gerade dann, wenn sie in der ersten Fremdsprache Englisch Schwierigkeiten haben. Die Lehrerin berichtet aber auch über Schüler:innen, die motiviert am Französischunterricht teilnehmen.

L: Auf der anderen Seite habe ich natürlich auch tolle Schüler, die super sind. (.) Das sind viele, die wissen jetzt schon: <Ich mach Französisch. > (.) Ich meine, man kann die Schüler eigentlich immer ganz gut damit locken, dass man sagt: <Wenn du dein Abitur machen willst, hast du nach der Zehn die zweite Fremdsprache quasi abgehakt. Und musst dich damit nicht noch auseinandersetzen am Gymnasium oder an der Berufsschule. >

Die Motivation eines Teils der Schüler:innen, die sich für Französisch als Wahlfach entscheiden, erscheint primär extrinsisch bedingt, pragmatisch im Hinblick auf den Zugang zur bzw. Entlastung in der gymnasialen Oberstufe. Als weiteren Grund nennt die Lehrerin die Perspektive, in der Großregion, spezifisch in Luxemburg, arbeiten zu können, wobei auch diese Überlegung angesichts vorfindlicher Verdienstmöglichkeiten in Luxemburg primär pragmatischer Natur ist. Immerhin empfinden einige Schüler:innen die französische Sprache zudem als schön. Nach Einschätzung der Lehrerin jedoch fühlen sich Schüler:innen eher der englischen Sprache nahe, zumal Englisch in der Musikwelt eindeutig dominiert, während französische Musik relativ selten, etwa im Radio, gespielt bzw. gehört wird. Gleichwohl gefällt ihren Schüler:innen die Erarbeitung französischer Musik im Unterricht. Deutlich wird, dass Englisch, als *lingua franca* markiert, die Jugend prägt, während die Sprachen der Nachbarn nicht unmittelbar im Blickfeld der Schüler:innen liegen und auch der Nutzen der Nachbarsprachen in der Großregion ihrerseits offenkundig kaum wahrgenommen wird.

Vergleichbar berichtet ein Lehrer eines Gymnasiums in der Wallonie über die Motivation der Schüler:innen, die deutsche Sprache zu lernen:

L: Ähm, immer schwer. Man muss wirklich kämpfen, äh (..) das ist wirklich nicht einfach, äh. Wir haben von dem Ruf gesprochen. Und Deutsch (lacht) hat den Ruf (.) äh (.) eine sehr schwere Sprache zu sein. Und (.) äh (..) die Schüler haben natürlich Angst davor. Ähm. Dazu ist Französisch unsere Muttersprache (.) äh eine romanische Sprache. Deshalb denken die (.) die Schüler (.): Ah, es wird einfacher äh (.) Italienisch oder (.) äh Spanisch zu nehmen. Äh (.) und ja (..) äh (.) nie so einfach. Äh (.) diejenige, die Deutsch nehmen, sind nicht äh (.) die schlechtesten Schüler. Und meistens sind die Eltern dahinten. [...] Aber wie ist die Lage? Nicht so, nicht so gut. Es gibt immer weniger Schulen, die Deutsch haben.

Ähnlich der Situation des Französischen in Rheinland-Pfalz wird die deutsche Sprache als erste Fremdsprache oftmals nicht mehr angeboten und als zweite Fremdsprache durch eine weitere romanische Sprache, Spanisch oder Italienisch, verdrängt. Die deutsche Sprache wird hier als Sprache der Elite verstanden, ihre Vermittlung (bildungs-)politisch nur bedingt unterstützt. Der Lehrer erläutert, dass eine solche Entwicklung nicht dem (groß)regionalen Bedarf entspricht. Dies betreffe beispielsweise den Export in Nachbarländer und vor allem nach Deutschland, aber auch den Bedarf an deutschsprachigen Mitarbeiter:innen in belgischen Unternehmen. Sowohl für den regionalen Arbeitsmarkt als auch im Hinblick auf eine Beschäftigung in Deutschland begreift der Lehrer den Erwerb der deutschen Sprache als relevant. Die Entwicklung an Schulen in der Wallonie zeigt jedoch, dass sie solchen (arbeitsmarktrelevanten) Erwägungen nicht folgt, sodass er Schüler:innen immer wieder erkläre, wie wichtig Deutsch sei, so im Internet und in der Wissenschaft.

In Bezug auf die Motivation zum Erwerb der Sprachen des Nachbarn zeichnet sich die Notwendigkeit einer Erziehungsentwicklung ab, die sich zunächst auf die sprachliche Bildung bezieht. Der Schulleiter einer Europäischen Schule im Saarland äußert sich diesbezüglich folgendermaßen:

S: Durch die Sprache wecken sie eine gewisse Offenheit in den Menschen und im Kind (.) und dafür ist die Sprache letztlich auch fürs Europalernen, das heißt die Sprache hat die zentralste Funktion. [...] Das Lernen in einer Fremdsprache ab der ersten Klasse ist an einer europäischen Schule fest im Stundenplan verankert. Das ist Europa, finde ich, das ist Europa an der Schule.

Die Großregion ist durch die sprachlich bedingte Diversität ihrer Bürger:innen geprägt, die es erfordert, dass sprachliche Pluralität, dass Mehrsprachigkeit als Normalfall für alle Schüler:innen erfahrbar und als gewinnbringend erlebt wird. Mit Blick auf die Erziehungsentwicklung in den Bildungsinstitutionen der Großregion erscheinen deshalb als besonders relevante Ansatzpunkte

- die Förderung der Wahrnehmung sprachlicher Pluralität als Chance, die über das Beherrschen des als *lingua franca* markierten Englischen hinausgeht,

- die Förderung einer kritischen Sprachbewusstheit, d.h. die gemeinsame Reflexion auf Sprachregimes, Fragen von Sprache und Macht und die Einsicht in die Bedeutung sprachlicher, mithin gesellschaftlicher Pluralität,
- die verstärkte Reflexion auf den Nutzen der Nachbarsprachen für das alltägliche Zusammenleben, berufliche Perspektiven und die gesellschaftliche Partizipation aller,
- die konsequente Berücksichtigung und Förderung der sprachlichen Pluralität der Schüler:innen selbst sowie der Ausbau und die Pflege einer diversitätsorientierten Schulkultur.

Schüler:innen vertreten darüber hinaus teils offenkundig Vorurteile gegenüber dem Nachbarn. So erläutert ein Lehrer aus der Wallonie, dass allzu kurze Aufenthalte in Deutschland kontraproduktiv wirken und geradezu zu neuen Vorurteilen führen können.

L: Wir, wir gehen nicht mehr so. (..) Ähm (..) sie trafen (..) äh (..) einander nur zweimal pro Jahr, einmal in Deutschland, einmal (..) äh einmal in Belgien und (..) äh (..) wir hatten nur einige Stunden zur Verfügung. Und statt, die (..) äh (..) die (..) äh ähm (..) Vor- (..) statt die Vorurteilen zu bekämpfen (..) äh (..) wurden die Vorurteilen (..) äh (..) verstärkt, einfach (..) äh weil wir nicht viel Zeit zur Verfügung hatten (..) äh <Ah, er hat gelacht. Er hat sicher über uns gelacht.> Man weiß es ja nicht. <Sie sind nicht sehr nett. Ich habe eine Frage gestellt, er hat nicht geantwortet.> Ja, vielleicht hat er nicht verstanden? Oder war er schüchtern? Es gibt so viele Möglichkeiten.

Die durch die Schüler:innen geäußerten Zuschreibungen stellen für den Lehrer persönlich eine „Katastrophe“ dar, die er im Gespräch mit diesen zu relativieren sucht. Als Beispiel erläutert er, dass Schüler:innen etwa in London auch bei Rot über die Straße gehen und mitten auf der Straße stehen bleiben müssen, weil sich Autofahrer:innen an die Regeln halten, bei grün also tatsächlich fahren. Er erklärt, dass die Schüler:innen „ihre Mentalität“ nach England, Kroatien oder Deutschland „exportieren“ und nicht immer verstehen, dass es anderswo anders sei. Solche Erfahrungen nutzt er zur Erklärung von Unterschieden:

L: Hier in Belgien folgen wir nicht (..) wir haben keine germanische Mentalität und wir folgen nicht immer den Regeln. [...] Ja, so ist es, aber sie sind mit ihrer (..) mit ihrer Mentalität und sie exportieren diese Mentalität. Sie, sie können nicht immer verstehen, dass irgendwo anders es anders ist. (..) Man soll das erklären. Und natürlich sind das Gelegenheiten zu erklären. (..) Man benutzt diese Gelegenheiten, um zu sagen: <Ja, so, dort ist es nicht so. In Deutschland sind die Regeln wichtig, sie folgen die Regel, denn sie folgen den Regeln.>

Der Lehrer beruft sich auf eine – vermeintlich – belgische Mentalität, die sich von der „germanischen“ unterscheidet und die dazu veranlasst, dass Schüler:innen Schwierigkeiten haben, sich etwa in Deutschland wohlfühlen. Offenkundig doku-

mentiert sich an dieser Stelle sowohl schülerseits als auch lehrerseits eine doppelte Zuschreibung belgischer und deutscher Mentalität. Dass seine Erfahrung schülerseitiger Zuschreibung jedoch kein Einzelfall ist, liegt auf der Hand: Frankfurter Schüler:innen äußern sich in identischer Weise über Jugendliche und Erwachsene, denen sie in Straßburg begegnen.

Hinzu kommt jedoch, dass bis heute auch historisch bedingte Ressentiments gegenüber Deutschen durch Schüler:innen reproduziert werden. Ein Lehrer aus der Wallonie geht darauf im Interview ein.

L: Sind auch schon Schüler, die nicht so viel gereist sind und nicht immer so sehr, also doch auch offen natürlich, weil die jung sind. (.) Aber man merkt schon, dass die Eltern jetzt nicht unbedingt zumindest, also zumindest Richtung Deutschland gegangen sind. Für die ist das nach wie vor, (..) glaube ich, (unv.) kriegen sie schon über die Großeltern noch mit, was alles passiert ist und mit dem Zweiten Weltkrieg, und so es gibt immer diese Erinnerungstage und das, die haben noch viele Vorurteile eigentlich (.) und das ist eigentlich schade, weil die dann die Schüler, die die dann Deutsch nehmen, also denen probiere ich immer das natürlich alles, diese ganzen Vorurteile zu brechen, (..) denen zu zeigen, wie spannend das, diese Kultur ist und dass die direkt nebenan. [...] Hier auf dem Land, die haben immer noch dieses Bild, ja Deutschland gleich Krieg und die deutsche Sprache klingt ja fürchterlich, weil man diese aus den Filmen da diese Sprache von den Nazis kennt. Und dann ist es sehr (..) das ist so schon immer noch finde ich sehr stark. [...] Und vor allen Dingen, die machen dann auch noch, das hab ich ja letztes Jahr, das war ja sehr auffällig. Also es war, diese Klasse hatte ich schon seit einem Jahr, das war das zweite Jahr und das war ihr letztes Jahr und die haben immer im Geschichtsunterricht in der zwölften Klasse, dann reden sie über den Zweiten Weltkrieg und über Nazismus und so weiter. [...] Und plötzlich, meine super motivierten Schülerinnen kamen so mit so einer Fresse in den Klassenraum, weil sie wahrscheinlich über ganz heftige Sachen gesprochen haben. Und die waren richtig schockiert plötzlich. (.) Und dann merkte ich, irgendetwas (.) da ist irgendetwas los. Dann sagte ja die eine, die eine sagte irgendetwas dann: <Ja, die Nazis, das war ja ganz fürchterlich.> Irgendwas, sagte sie. Dann habe ich gesagt: <Aha!> (.) Dann haben wir angefangen, darüber zu reden und so. Dann hab ich gesagt, ja, wisst ihr, für die Jugendlichen heute ist das genauso wie für euch.

Zumindest für einen Teil belgischer Schüler:innen spielt damit auch die deutsche Vergangenheit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges, der Shoa, eine nicht zu unterschätzende Rolle in Bezug auf die Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache und die Annäherung an den Nachbarn. Eine Schulleiterin aus Rheinland-Pfalz erläutert hingegen:

S: Ich glaube Europa ist die Zukunft. Irgendwann wird es die Staaten von Europa geben. Das ist für mich nur eine Frage der Zeit. (..) Das wird sicherlich noch einige Jahre dauern und es sind noch einige Hürden zu überwinden, aber ich bin ziemlich sicher, dass die Länder noch enger zusammenwachsen werden. Ich finde es wichtig, dass sich Jugendliche mit Jugendlichen aus anderen Ländern auseinandersetzen und treffen.

Die Großregion ist durch die Diversität ihrer Bürger:innen geprägt, die es erfordert, Jugendliche zu einem kritisch-konstruktiven, demokratischen Diskurs auf Augenhöhe anzuleiten. Die Erziehungsentwicklung, mithin die Ausbildung von Haltungen, Einstellungen und demokratischen Werten bildet deshalb einen elementaren Schwerpunkt der Schulentwicklung in der Großregion. Im Fokus der institutionellen Erziehungsentwicklung steht u.E. deshalb

- die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen zugunsten des gesellschaftlichen Engagements und der Entwicklung demokratischer Werte,
- die aktive Partizipation und die Entwicklung einer Vielfalt an Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Schüler:innen in Bezug auf großregionale, europäische und globale Themen,
- die Erziehung zum souveränen, konstruktiven Umgang und zur Pflege von Diversität in der Großregion, d.h. auch die Entwicklung einer diversitätsorientierten Schulkultur,
- der Ausbau und die Pflege einer transregionalen Schulkultur, die sowohl das Potenzial als auch die Herausforderungen des privaten und öffentlichen Zusammenlebens und der demokratischen, solidarischen Gestaltung der Großregion in den Blick nimmt.

3.2 Potenziale der Unterrichtsentwicklung

Die Großregion ist durch sprachliche Vielfalt geprägt. Dies bezieht sich nicht nur auf die in der Großregion vertretenen National- und Amtssprachen, sondern auch auf vorfindliche Regio- und Dialekte und auf die Familiensprachen ihrer Bürger:innen. Was den Sprachunterricht betrifft, so lassen sich mit Blick auf Aspekte sprachlicher Bildung in sprachlich diversen Kontexten unterschiedliche Tendenzen nachzeichnen. Eine Lehrerin aus Rheinland-Pfalz sieht die mündliche Kommunikation als größte Herausforderung ihres Unterrichts.

L: Ja, die größten Herausforderungen bei den Kleinen noch nicht, bei den Siebenern noch nicht, (.) aber bei den Achtern und Neunern fängt's dann an, dass sie sich nicht mehr trauen was zu sagen. Sie werden so stumm. (..) Da ist es manchmal wirklich schwierig, da so Sprechreize zu schaffen. Die haben Angst nen Fehler zu machen oder so. Ist mir ja ganz egal, die können ja von mir aus tausend Fehler machen, Hauptsache sie trauen sich. (.) Und wenn es dann an die Zeiten geht, wird es natürlich sehr schwierig. (..) Passé Composé, Imparfait. Dann kapitulieren schon einige. [...] Also meine größte Herausforderung ist wirklich, dass die Kinder am Ball bleiben im (.) in der Hinsicht, dass die in der Sieben was lernen, was sie in der Acht oder Neun anwenden können. Dass das nicht wieder verloren geht. Dass da Inhalte aufgebaut werden. Verstehen Sie, was ich meine, dass man sich am Ende dann auch unterhalten kann auf Französisch.

Als zentrale Problematik erweist sich in diesem Fall die mündliche Kommunikation im Unterricht, das Zutrauen in die eigenen Sprachfähigkeiten und die Hemmungen, die in der unterrichtlichen Kommunikation entwickelt werden. Untermauert wird ein solcher Rückzug aus der Kommunikation zudem mit dem Fokus auf grammatische Aspekte, etwa die Anwendung von Tempora. Die Lehrerin nennt „Inhalte“, die „aufzubauen“ sind, und meint damit primär formale, sprachliche Mittel zugunsten der unterrichtlichen Kommunikation überhaupt, weniger die Auseinandersetzung um Welt und Selbst. Zugleich lebt der Französischunterricht in Rheinland-Pfalz wesentlich von der positiven Erfahrung der erfolgreichen Kommunikation in der Großregion.

L: Mir ist eigentlich das Mündliche wichtiger als das Schriftliche, denn ich denke, wer von diesen Schülern wird jemals irgendwie in die Verlegenheit kommen, auf Französisch irgendwas zu schreiben. Wichtig ist ja, dass sie sich unterhalten können. (.) Manchmal habe ich das dieses Aha-Erlebnis. Dann sagen sie: <Wir waren am Wochenende in Luxemburg einkaufen. Meine Mutter, die konnte, die hat nicht verstanden, was die Verkäuferin sagt, aber ich konnte das.> Das ist natürlich toll. Da freue ich mich immer. Da sach ich: <Siehste, hast du doch was gelernt.> Solche Sachen.

Die unmittelbare Nähe etwa zu Luxemburg bedingt, dass viele Familien zum Einkaufen hinfahren und Schüler:innen vor Ort ihren Eltern kommunikativ voraus sind. Die Sinnhaftigkeit des Erwerbs des Französischen wird durch solche Alltagserfahrungen unmittelbar deutlich und im Unterricht seitens der Lehrerin zugunsten der schülerseitigen Motivation für den Spracherwerb genutzt.

Eine Lehrerin aus der Wallonie erzählt über andere Reaktionen ihrer Schüler:innen auf die deutsche Sprache im Unterricht.

L: Also Deutsch ist nicht sehr populär, sagt man das auf Deutsch? Ja?

I: Ja, oder beliebt.

L: Ja, nicht sehr beliebt. Es ist sehr, sehr schwer. Das ist die (.) die (.) ja (.) das ist eine schwere Sprache und auf jeden Fall gibt es immer Gefühle vom Krieg noch und sie, sie machen immer wie in Filmen und sie sprechen Deutsch und sie, sie schreien fast und ich sage ja: <Wir sind nicht in der Grande Vadrouille.> Das ist ein französischer Film, sehr komisch, über den Krieg. Ich sage: <Nein, sprich normal.> Und das ist ein Problem. Das ist ein sehr starkes Klischee. [...] Ja, das ist, um zu scherzen eigentlich. Sie, sie, sie, sie (..) sie wissen wohl, dass Deutsch nicht eine solche Sprache ist. Aber ja, (.) sie machen es ein bisschen lustig. Und doch sie, sie sagen ja, meine Eltern und meine Großeltern sagen doch, dass Deutsch ist eine starke Sprache, nicht sehr melodische Sprache, nicht sehr musikalisch. (.) Und ich spreche so: <Warum sagst du das?> Und ich spreche so leise und schön und ein bisschen romantisch. Und sie sagen: <Oh ja, ja.> Aber sie, ja, sie können musikalisch sprechen, aber. Ja, und ich sage immer: <Ja, Deutsch ist doch die Sprache der Romantik.> Also sie ändern ein bisschen die Meinung, ja.

Offenkundig wird noch einmal der inhärente Widerstand gegen die deutsche Sprache, obwohl die Schüler:innen am Deutschunterricht teilnehmen. Deutlich wird aber auch, dass sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrerin mit Markierungen wie „stark“ oder „romantisch“ Zuschreibungen vornehmen, die der Komplexität der deutschen Sprache nicht gerecht werden. Im Vordergrund steht erneut das pragmatische Argument, die deutsche Sprache zugunsten beruflicher Perspektiven zu erlernen. Fragen sprachlicher Bildung im weiteren Sinn scheinen in beiden unterrichtlichen Kontexten kaum von Belang.

Es erstaunt darüber hinaus, dass das sprachliche Repertoire der Schüler:innen in den Interviews mit Sprachlehrpersonen nur bedingt eine Rolle spielt. Die vorfindliche Mehrsprachigkeit der Schüler:innen, die einen entscheidenden Beitrag zur Gestaltung einer diversen Großregion beizutragen im Stande ist, wird bislang kaum hinreichend ausgeschöpft. Für Rheinland-Pfalz nimmt die Französischlehrerin durchaus wahr, dass ihre Schüler:innen ein reichhaltiges sprachliches Repertoire mitbringen.

L: Also das schon, wir haben auch einige Schülerinnen, zum Beispiel die tunesischen oder marokkanischen Hintergrund haben, die dann (..) die können natürlich sich ganz gut, äh, verständigen.

I: Ja. Dass sie sich dort zurechtfinden und prinzipiell (..) ahm, was sind sonst so die Erstsprachen von den Schülern? -

L: - Bei uns gibt's ja nur Englisch. -

I: - Muttersprachen.

L: Ach, Muttersprachen. Ja, ist ganz unterschiedlich. Wir haben ein paar syrische Kinder. (..) Viele Aussiedler, Deutschrussen, (..) aber bei denen, die sprechen ja eh Deutsch. Die meisten auch, auch zu Hause. Ja, in der Hauptsache dann n paar aus Nordafrika. Ja, (..) das ist es im Wesentlichen. Mal Holländer, die dann hierhinziehen. Holländer ziehen scheinbar gerne in die Eifel.

Die Lehrerin fokussiert zunächst auf die deutsch- und französischsprachigen Schüler:innen, so aus Russland oder dem Maghreb, die Sprachen syrischer Schüler:innen oder das sprachliche Repertoire niederländischer Schüler:innen scheint nicht von Belang. Aus der sprachlichen Vielfalt, die die Basis ihres Unterrichts bildet, zumindest bilden könnte, zieht sie keinerlei Konsequenzen für ihre Didaktik.

Ähnlich äußert sich eine Lehrerin aus der Wallonie hinsichtlich des Bezugs ihrer Schüler:innen zur Deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien und zu Deutschland.

I: Und Sie haben ja auch schon so ein bisschen ein paar Gründe gesagt, warum Schülerinnen oder Schüler Deutsch wählen. Ähm (..) haben die aus Ihrer Erfahrung auch einen Bezug zu deutschsprachigen Ländern oder Regionen? Ähm (..) oder ist es eher weit entfernt?

L: Nein, normalerweise nicht.

I: Oder ist das für sie ganz fremd normalerweise?

L: Das ist ziemlich ganz fremd. Für Spanisch und Italienisch vielleicht (lacht), aber Deutsch nicht. (.) Aber hier in Belgien haben wir doch eine deutschsprachige Gegend. Ja, in der Gegend von Sankt Vith, Eupen und so. Also es gibt doch Schüler, die vielleicht Familie da haben. Und ich habe zum Beispiel einen Schüler, (Name). Er ist Türke und er hat in Deutschland gelebt (.) früher. Also er kann Deutsch sehr gut sprechen. Es gibt auch Schüler aus Russland und ich weiß nicht warum, aber sie wählen ziemlich oft Deutsch. //okay// Aus, ja, aus dem Ostblock, denke ich, (.) aus Rumänien, Ungarn, Russland.

Auch diese Lehrerin ist sich einerseits darüber bewusst, dass der Bezug zur deutschen Sprache selbst in der unmittelbaren Umgebung kaum wahrgenommen wird, andererseits darüber, dass migrierte Schüler:innen am Unterricht teilnehmen. Ihr sprachliches Repertoire allerdings spielt auch für sie keine Rolle.

Mit Blick auf Konzepte sprachlicher Bildung gilt es, der sprachlichen Diversität in der Großregion Vorschub zu leisten. Ein Schulleiter eines Lycées in Luxemburg bringt dies etwa mit Bezug auf Strategien des *Translanguaging* (Otheguy/García/Reid 2015) zum Ausdruck:

S: Es ist ein unglaublicher Sprachenreichtum hier (...) und es gibt eine sehr bekannte deutsche Forscherin, ich glaube aus Hamburg, Gogolin heißt die Frau, die hat dann auch gesehen, wenn man, wenn man jetzt Gruppenarbeiten macht und man lässt die Kinder (..) mathematische Probleme auf Türkisch lösen, dann sind sie sehr viel effizienter als wenn man sie zwingt, das gleiche Problem auf Deutsch zu lösen. Das Konzept dahinter ist, dass wir (..) dass unser Denken am besten funktioniert in der Sprache, in der wir auch am besten sind. Und das ist so ein bisschen der Hintergrund, was wir hier versuchen, also Schülern Möglichkeiten zu geben, flexibler mit Sprachen umzugehen.

Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung in den Bildungsinstitutionen der Großregion nimmt u.E. die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit bzw. des sprachlichen Repertoires der Schüler:innen einen zentralen Stellenwert ein. Dies erscheint deshalb relevant, weil das vorfindliche Potenzial des sprachlichen Repertoires der Schüler:innen in seiner Vielfalt als Ressource zugunsten sprachlicher und fachlicher Bildung bislang nur bedingt, wenn überhaupt, ausgeschöpft wird. Der Einbezug des sprachlichen Repertoires von Schüler:innen im Unterricht gewährt nicht nur die Beförderung von Lern- und Bildungsprozessen, sondern auch mehr Aufmerksamkeit für die Bedeutung individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, den Abbau von sprachlich bedingter Diskriminierung in der Schule und die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Vor dem Hintergrund des Ziels sprachlicher Bildung bietet es sich an,

- nicht nur adäquate didaktische Konzepte zur Förderung der kommunikativen Kompetenzen in den Nachbarsprachen fortzuentwickeln, sondern auch
- allen Schüler:innen den Erwerb der Sprachen des Nachbarn, der lebensweltlich relevanten Sprachen und ihrer Varietäten, einschließlich der Dialekte, zu ermöglichen,
- mithin, das individuelle sprachliche Repertoire einschließlich der Familiensprachen der Schüler:innen zugunsten sprachlichen und fachlichen Lernens, sprachlicher und fachlicher Bildung anzuerkennen, zu nutzen und zu fördern,
- *Translanguaging* im Unterricht zu verankern und in der Interaktion im Unterricht zu entfalten sowie weitere mehrsprachige Strategien und Techniken für Lern- und Bildungsprozesse zu nutzen und auszuschöpfen,
- die Reflexion auf Sprachen und sprachliche Varietäten sowie die Förderung von (kritischer) Sprachbewusstheit einzuschließen, insbesondere mit Blick auf die je vorfindliche Sprachenvielfalt sowie bildungs- und sprachenpolitische Entwicklungen.

Neben der Notwendigkeit konsistenter Konzepte sprachlicher Bildung nimmt darüber hinaus auch im Sprachunterricht die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zugunsten der Bildung zur Bürgerschaft einen zentralen Stellenwert ein. Trotz der vielfältigen Möglichkeiten der Verhandlung (groß)regionaler, transnationaler und globaler Themen und Gegenstände im Sprachunterricht scheinen diese teils kaum von Belang. Eine Lehrerin aus Rheinland-Pfalz berichtet über die Themen, die sie im Französischunterricht bearbeitet.

L: Ja meistens geht es um Jugendliche. Um den Alltag von Jugendlichen in der Schule, zu Hause, mit Freunden. Ich weiß net, ich arbeite mit dem Buch *Tous ensemble* eins. (.) Ich weiß nicht, ob Sie das *Tous ensemble* ob Sie das kennen. [...] Das ist ganz gut aufbereitet. (..) Wobei ich finde, hier in diesem neuen Band sind zu viele Vokabeln pro Lektion. Und das erschlägt einen, wenn da pro Text fünfundzwanzig dreißig Vokabeln sind nur für den einen Text in der Lektion, (.) dann ist es nicht so gut geeignet, bis die so weit gelernt sind, dass man mit dem Text arbeiten kann (.) also teilweise fehlen (.) aber die Themen sind ganz interessant. Also was ich interessant finde (.) in der Zehn habe ich jetzt die Lektion bearbeitet über Ludwig den Vierzehnten und Versailles, find ich total spannend. Über das Leben am Hofe und so. (.) Aber die Schüler sind da weniger begeistert.

Das verwendete Lehrwerk bietet in den ersten Jahren vor allem Themen an, die den Alltag von Jugendlichen prägen. Für den Abschlussjahrgang Zehn hingegen werden erste historische Themen veranschlagt, die zwar die Lehrerin, aber nicht die Schüler:innen interessieren. Auf die Nachfrage, welche Themen die Schüler:innen eher ansprechen könnten, erläutert sie, dass Darstellungen von Treffen mit französischen Jugendlichen in Paris, Shoppen und Sport relativ zentrale Punkte sind, die Schüler:innen motivieren.

L: Ja, wenn Jugendliche sich treffen und was weiß ich (.) in Paris, was unternehmen. Da ist so ne Lektion oder sich zum Sport treffen (.) oder zum Shoppen. Shoppen ist ja sowieso das Thema. Es ist auch sehr unterschiedlich, dem einen Jahrgang macht das Spaß, dem nächsten eher wieder nicht so. Ganz komisch.

Das Lehrwerk enthält überwiegend alltagsrelevante und touristische, fast banale Situationen und Themen, die kaum einer kritischen Europabildung zuträglich sind, und auch die Lehrerin setzt keine eigenen Impulse und greift Interessen von Schüler:innen nicht auf. Die nachfolgende Passage des Interviews bestätigt dies.

L: Ja, meistens ist das so, dass mehr der Aufhänger für ein Thema wie jetzt hier mit dieser Radtour (.) ne, (.) dann wird dann auch ein bisschen die Landschaft beschrieben. (.) Aber sie ist dann jetzt kein Selbstzweck, würde ich mal sagen. Ist halt jetzt zufällig gewählt. Oder Sport, Ferien in der Bretagne oder so.

I: Okay. Und kommen auch andere europäische Länder vor? Also Belgien, Schweiz, Luxemburg. Oder haben Sie dazu schon mal was gemacht?

L: Die Schweiz? Ja (.) in irgendeinem (.) in irgendeiner Lektion kam mal die Schweiz. Und auch Belgien. Ich seh grad das Atomium vor mir, da war was mit (.) mit Brüssel.

I: Das heißt so Frankreich ist auf jeden Fall präsent und dann-

L: - Luxemburg ist auch präsent, weil viele da schon mal hinfahren oder zum Einkaufen. (.) Belgien auch. Aber es gibt auch ein zwei Eltern, die dann da arbeiten. Dann haben die Kinder schon mal wieder einen anderen Blick darauf.

Als zentrale Ziele des Französischunterrichts benennt sie schließlich die folgenden:

L: Also (.) mir ist auf jeden Fall wichtig, dass die Schüler ein Bild von Frankreich bekommen. Aber auch in der Lage sind, wirklich (.) wenn sie mal (.) weiß ich nicht nach Frankreich irgendwo in ein französischsprachiges Land fahren, dass sie in der Lage sind zu kommunizieren. (.) Das muss jetzt nichts Hochtrabendes sein, aber das wäre ja schon mal ein Ziel, was zu erreichen wäre und das ist schon viel für einige. [...] Ne, also das ist jetzt kein super hohes Ziel, aber das (.) dann ist ja schon was erreicht im Fremdsprachenunterricht, wenn man in der Lage ist, sich in dem französischsprachigen Land zurechtzufinden und da klarzukommen.

Die Ausführungen der Lehrerin zur thematischen Ausrichtung des Unterrichts bleiben relativ vage. Sie bezieht sich, was Frankreich betrifft, wesentlich auf den Aufbau und Inhalte des Lehrwerks, die in Ansätzen zufällig gewählte landeskundliche „Aufhänger“ für die Spracharbeit bieten, mehr nicht. Es werden damit entscheidende Chancen einer Bildung zur Bürgerschaft vertan.

Eine Lehrerin aus der Wallonie hingegen macht deutlich, dass sie sich im Deutschunterricht nicht auf ein Lehrwerk konzentriert.

L: Bei uns gibt es, nein. Wir haben Deutsch.Com, kennen Sie, wir wollten da mitarbeiten. Das ist von Hueber. //okay// Aber das hat nicht geklappt. (.) Äh nein. Und in den ersten Jahren kann es schon klappen. Aber mit den vierten, fünften und sechsten Klasse dann (..) ich finde, wollen sie etwas anders. Und ja, nein, wir arbeiten nicht mit Büchern. Aber die die (.) in meiner Klasse lesen die Schüler ein Buch, also das ist etwas, eher Literatur. (lacht) [...] Das ist Verschollen in Berlin. Ich denke, das ist (.) das Buch habe ich hier. Ja, das ist von Klett. Ja, das ist ein, ein Krimi. Also ganz ganz nett. Aber da, als sie das bekommen haben, haben sie gesagt: <Was? Wir lesen ein Buch auf Deutsch? Das ist schwierig.> Und dann haben sie es geschafft. Und ja, ich habe ihnen gesagt: <Dann können, könnt ihr stolz sein.>

Sie erläutert weiterhin, dass mit dem neuen Lehrprogramm über alltägliche kommunikative Situationen hinaus kulturelle Bezüge einen zentralen Stellenwert einnehmen.

L: Ja ja (.) ähm (.) ich also (.) ähm (.) das (.) das sollten wir in dem Programm in dem neuen Programm, das wir jetzt haben in Belgien ist, (.) hat endlich die Kultur einen wichtigen Platz. Früher war das nicht so. Das war Kommunikation, Kommunikation. (.) Also in die Bäckerei, die Metzgerei, mit der Polizei, was noch? Urlaub, also immer dieselben Themen. (..) Jetzt dürfen wir endlich etwas mit der Kultur anfangen. Und da finde ich das auch sehr wichtig, weil die Schüler nicht nur die Sprache lernen. Sie müssen auch das Land kennen und die Länder kennen, wo Deutsch, zum Beispiel Deutsch gesprochen wird. (.) Das ist auch (.) das geht auch mit der Kultur, mit den Leuten. (.) In meiner Klasse also einen Monat lang beschäftige ich mich mit der Geschichte Deutschland, also die Geschichte, das heißt seit dem Zweiten Weltkrieg. (.) Ich erkläre ihnen, ich erzähle. Das ist eher eine Erzählung und über die (.) über den Zweiten Weltkrieg und dann nach dem Krieg und dann die Mauer und die Länder, die müssen auch die 16 Länder Deutschland (..) Österreich beschäftige ich mich nicht so viel mit Österreich. [...] jetzt ein bisschen Umwelt auch wie die Leute auch (.) äh (.) in der vierten Klasse. Das Thema ist schwer für sie, aber ich spreche ein bisschen über den Müll, (..) wie man in Deutschland, wie der Müll sortiert wird in Deutschland und ja (.) da (.) das ist ganz praktisch. Aber das ist auch ein bisschen Landeskunde, das gehört dazu. Und was sie auch machen zweimal pro Jahr bereite ich für sie ein (.) wie eine (.) ähm (..) wie sagt man das? Ich bereite acht Artikeln aus der deutschen Presse über verschiedene Themen dann (.) und das müssen sie zu Hause lesen, das sind insgesamt vielleicht zwischen zwanzig und fünfundzwanzig Artikeln und über und das finde ich ganz interessant, (.) weil da kann ich andere Themen als in der Klasse behandeln und die lernen auch viel über Deutschland. [...] Es ist interessant, um etwas anderes zu tun.

Gemeinsam mit ihren Kolleg:innen werden über Themen wie Urlaub, Arztbesuche und so weiter komplexere Themen im Rahmen des *plan de pilotage* festgelegt, die durchaus das Potenzial zur Bildung zur Bürgerschaft im Sprachunterricht einschließen. Alle interviewten Lehrpersonen verzichten jedoch darauf, die Perspektiven der Schüler:innen, ihre eigenen Erfahrungen, Entwicklungsaufgaben und Interessen konsequent in den Unterricht aufzunehmen und zu leben. Ein Schulleiter aus Luxemburg betont eben dies:

S: Das, was wir hier erleben, ist, man könnte sagen, ist Luxemburg im Kleinen, ist Europa im Kleinen. (.) Also sehr viele unterschiedliche Nationen, die dann zusammen beschult werden. Daraus entstehen sehr viele (..) es sind sehr viele Gelegenheiten damit verbunden, sehr viele Gelegenheiten andere Kulturen kennenzulernen, was wir auch aktiv zu fördern versuchen. (...) Es gibt diese wunderbaren Momente von Zusammenleben, wo das richtig schön ineinander greift, wo man sagt: <Boah, das ist das ist sowas von toll!> Und es gibt eben halt auch die unschönen.

Die Bildung zur Bürgerschaft umfasst ein Kernziel aller Unterrichtsfächer, wobei vielfach, wie die Äußerungen der Lehrerin und des Schulleiters zeigen, die inter- und transkulturelle Dimension des Unterrichts im Mittelpunkt steht (auch wenn diese jeweils nicht präzise ausbuchstabiert wird). Darüber hinaus gilt es jedoch u.E., die politische, gesellschaftliche und demokratiebezogene Dimension im Unterricht, d.h. die Auseinandersetzung und Verhandlung (groß)regionaler, nationaler, europäischer und globaler Zusammenhänge, ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen und ihres Potenzials, zugunsten gesellschaftlicher Transformation zu stärken. Die Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen, die Ausbildung von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit und von Werthaltungen zugunsten von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit sind im Kontext der Bildung zur Bürgerschaft von zentraler Bedeutung. Es sind deshalb unterrichtliche Settings zu gestalten, in denen Schüler:innen Sinn sehen, in denen sie ihren Interessen folgen können und in intersubjektive Aushandlungsprozesse involviert sind. Als zentrale Schwerpunkte der Unterrichtsentwicklung – nicht nur im Sprachunterricht – eignen sich deshalb (vgl. Veugelers 2020, 1187)

- der Erhalt und die Erweiterung einer inter- und transkulturellen Perspektive, um angesichts gelebter Diversität das Zusammenleben in der Großregion zu fördern, ohne Menschen und Gruppen auszuschließen,
- die Stärkung einer moralischen Perspektive auf gesellschaftliche Problemstellungen, die Heranwachsende dazu anregt, sich auf der Folie eigener Erfahrungen und Perspektiven für andere Menschen und die Welt zu interessieren,
- die Beförderung einer wirtschaftlichen Perspektive der sozialen Gerechtigkeit, um Erfahrungen von Ungerechtigkeit in der Großregion und darüber hinaus differenziert analysieren und diese angehen zu können,
- die Beförderung einer politischen Perspektive im Unterricht, um regionale, transnationale, europäische und globale (glokale) Zusammenhänge und Entwicklungen in der Welt adäquat zu analysieren und sich mit multipolaren Politiken und Machtverhältnissen auseinanderzusetzen,
- die Fortentwicklung einer kritisch-demokratischen Perspektive, um Vielfalt und Menschenrechte zu würdigen, gemeinsam leben und Gesellschaft gestalten zu lernen, in Richtung einer inklusiveren und gerechteren Welt.

3.3 Potenziale der Begegnung und des Austauschs

Für die Großregion kann festgehalten werden, dass Schulleiter:innen ebenso wie Lehrpersonen Reisen, Austausch und Begegnung als der transnationalen Annäherung und der Ausbildung europäischer Perspektiven zuträglich verstehen. So lebt etwa der Französischunterricht in Rheinland-Pfalz wesentlich von der positiven Erfahrung der erfolgreichen Kommunikation in der Großregion und spezifisch in Frankreich. Die Nähe zu Frankreich bietet für Sprachlehrpersonen vielfältige Möglichkeiten, Begegnungen mit dem Nachbarn zu gewährleisten.

L: Ich fahr immer (.) was heißt immer (.) in der letzten Zeit ja auch nicht mehr. Ich hatte so einen Rhythmus ein Jahr Metz einen Tag und im nächsten Jahr Paris ein oder zwei Nächte. Da sind die Schüler immer ganz happy. (.) Da sind sie immer wirklich begeistert. [...] Ja, nach Metz sind wir einen Tag, das geht von hier. (.) Das sind so etwa zwei Stunden Fahrt und Metz wähle ich einfach wegen der (..) wegen der relativen Nähe. Und da habe ich dann meistens Stadtrallye gemacht mit den Schülern. (.) Ich habe mir was überlegt, dass die da irgendwas fragen müssen oder so, ein bisschen die Stadt erkunden. Gefällt ihnen eigentlich immer ganz gut.

I: Ja, was bewirkt das dann so? Wie, wie kommen die dann zurück?

L: Ja, die sind schon immer sehr begeistert davon und sind glücklich, wenn sie sich verständigen konnten. Muss man sagen und wollen dann auch gerne nach Paris. Ich würde auch nach Brüssel fahren, ist mir im Grunde genommen egal. (.) Aber Paris ist immer so, das, was sie so anzieht. Straßburg wäre auch mal nen Ziel, denke ich.

Nicht nur Besuche in Metz und Paris, jedenfalls in pandemiefreien Zeiten,¹ auch der Austausch mit Klassen der Partnerstadt und die Organisation etwa eines „deutsch-französischen Tages“ vertiefen das Erleben der Begegnung mit französischsprachigen Jugendlichen. Die Nähe zu Frankreich trägt aus Sicht der Lehrerin erheblich zur Bereicherung ihrer Schülerinnen und Schüler bei.

In der Wallonie zeichnen sich unterschiedliche Erfahrungen ab. Eine Lehrerin berichtet, dass es schwierig sein kann, Schüler:innen der Wallonie und der Deutschsprachigen Gemeinschaft im Rahmen eines Schüleraustauschs zusammenzubringen.

L: Wir haben das zwei oder drei Jahre lang gemacht (.) und wir wollten auch (.) das wäre gut gewesen, wenn die Schüler in Kontakt geblieben wären. Aber die sind nicht in Kontakt geblieben. (..) Und naja die Mentalitäten sind auch anders und das hat nicht geklappt. (.) Leider. (.) Leider hat es nicht geklappt. Sie haben keine (.) ja das wäre das wäre (.) das war die Idee. Das aber (.) wir dachten ja: <Ihr könnt auch euch, einander schreiben oder in Kontakt bleiben.> Aber nein, das hat nicht geklappt und wir haben das zwei, drei, drei Jahre lang, ich denke aber (.) ja es gibt in (.) es gibt auch andere Erfahrungen in anderen Schulen und es kann auch

1 Die Interviews mit den Lehrpersonen aus Rheinland-Pfalz und der Wallonie wurden während der Pandemie durchgeführt.

klappen. Aber bei uns hat es nicht geklappt mit unseren Schülern und die Lehrer da haben eine andere Schule gefunden.

Die Lehrerin erzählt, dass die Schüler:innen jeweils vom Schuljahresbeginn einander Briefe schrieben und dann im Mai des folgenden Jahres ein Schüleraustausch stattfand, währenddessen die Schüler:innen eher unter sich blieben und anschließend daran einen dauerhaften Kontakt mit den Schüler:innen der Partnerschule nicht aufrechterhielten. Letztlich hängt es nicht nur von der Energie der Lehrpersonen ab, sich dauerhaft und konsequent auf die Vorbereitung und Durchführung solcher Unternehmen einzulassen, auch die mangelnde Motivation der Schüler:innen kann zum Scheitern ebensolcher Projekte führen. Ein Deutschlehrer aus der Wallonie erläutert außerdem, dass Jugendliche häufig nicht über die Bedeutung der deutschen Sprache in Belgien informiert sind. Er hat deshalb Projekte durchgeführt, die die Sprecher:innen des Französischen und des Deutschen stärker miteinander verbinden.

I: Mhm. Und was haben Sie da gemacht in dem Projekt?

L: Ein Spiel, ein Spiel. (.) Wir haben das Spiel aufgrund von Risk geschafft [...] Und wir hatten ein Brett gemacht und das Brett war über die Provinz Lüttich mit dem Gemeinden, wo man Deutsch spricht, deutschsprachige Gemeinde und einige (.) nicht alle Gemeinde, wo man Französisch spricht (.) und das Spiel, was das einzustürmen und dafür bekommt, bekamen sie Fragen und Fragen über das andere Teil. (..) Wir haben Fragen für die Deutschsprachigen vorbereitet und umgekehrt. Wir haben, um das Brett zu machen, haben wir ein bisschen nachgesehen. (.) Ja, was sind diese Gegende? Ähm (.) äh (.) ähm (.) Und die jede jeder Schüler oder jede Schülerin hat auch etwas vorzu- vorzustellen. Sie müssen vor den andern einen Referat halten. (.) Und dazu haben sie auch- wir haben uns gegenseitig besucht (.) und die Schüler haben Lüttich, weil wir nach Lüttich gefahren sind. Die Schüler haben Lüttich vorgestellt, (.) sie haben über einige Gebäude gesprochen und das haben die auf Deutsch, wenn (.) wenn die Eupener nach Lüttich gefahren sind, wurde es auf Deutsch vorgestellt. (.) Und wenn wir nach Eupen gefahren sind, wurde es auf Französisch vorgestellt. (..) Also das war ganz gut. Von mir aus war es wirklich ganz gut. Sie haben gesprochen, sie haben zugehört, sie haben etwas geschafft. Und das ist immer (.) es ist sehr gut, etwas zusammen zu tun. Sie haben etwas produziert. Das war konkret und wir haben uns kennengelernt. Ganz, ganz gut also solche Projekte.

Lehrpersonen in der Wallonie organisieren darüber hinaus Fahrten nach Deutschland, die den Schüler:innen stets gefallen. So berichtet eine Lehrerin über Fahrten nach Berlin oder Bayern.

L: Und wir machen auch mit meinen Kolleginnen haben wir schon sehr viele Ausflüge und Reisen organisiert. Aber seit der Coronazeit ist es natürlich nicht möglich. (..) Ja, wir sind in Bayern gewesen. Berlin auch. Und die Schüler mögen Berlin sehr natürlich, das ist eine Großstadt. Das ist sehr alternativ und so, und wir machen Ausflüge in der Gegend Aachen, Köln, Bonn, Düsseldorf. (.) Selbst ein Tag, ein Tag genügt sie (.) sie zum Beispiel wir (.) wir kommen an und wir besuchen ein Museum oder wir machen eine Stadtrundfahrt und so, (.) und da-

nach haben sie Aufgaben in der Stadt. Also die Leute interviewen und sie haben auch Fragen zu beantworten bezüglich die Geschichte, bezüglich ja (.) das Essen oder Sehenswürdigkeiten der Stadt. Fünf Tage. Bayern war es vielleicht sechs Tage, Berlin fünf.

Ersichtlich wird, dass gerade die Begegnung, das Reisen in deutschsprachige Städte und Regionen ein vielversprechendes Potenzial hat, wenn es darum geht, die Großregion und Europa zu verstehen und einen differenzierten Einblick in regionale und nationale Spezifika zu erlangen. An vielen Schulen ist eben dies gut etabliert, an anderen (noch) nicht. Schulentwicklung, die die Begegnung, den Austausch ernst nimmt, bedarf des konsequenten Engagements der Schulgemeinde insgesamt. Ein Schulleiter einer Grundschule in Ostbelgien beschreibt dies wie folgt:

S: Wir fahren dann, wie gesagt, fünf Minuten, dann bin ich in der Wallonie, dann habe ich eine andere Kultur, eine andere Sprache, und wir schätzen das sehr hier. Und das finden auch die Jugendlichen, selbst die Kinder. [...] Das ist so etwas Natürliches mittlerweile geworden. (.) Auch für Frankreich, dass man dann eine Woche, dass man 'ne Woche in Frankreich war und dann den Gegenbesuch. Also Klassenaustausch auf Ebene der der Fremdsprache, der Zweitsprache. Dann nehmen wir zum Beispiel teil mit der Grundschule am Vierstädturnier, das ist Trier, Metz, Luxemburg und Sankt Vith. (.) Da treffen sich die Schüler zweimal im Jahr um Sport zu machen.

Europabildung im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit in der Großregion schließt die Entwicklung institutioneller Mehrsprachigkeit ein. Dies impliziert zunächst, die je national geprägten Bildungstraditionen ein Stück weit aufzubrechen, den oftmals vorliegenden monolingualen Status der Bildungsinstitutionen zu überwinden und sprachliche Pluralität institutionell zu verankern. Die Entwicklung institutioneller Mehrsprachigkeit schließt nicht nur ein, Mehrsprachigkeit und sprachlich bedingte Diversität als Bildungspotenzial anzuerkennen und zu fördern, die diesbezügliche Entwicklung eines Schulentwicklungskonzepts sowie die Verankerung dessen im Leitbild der Schule voranzutreiben, sondern auch,

- das Sprachenangebot in Bezug auf Nachbarsprachen und Familiensprachen der Schüler:innen, aber auch hinsichtlich vorfindlicher Regio- und Dialekte zu diversifizieren,
- die Durchführung von transregionalen und transnationalen Unterrichtsprojekten, Exkursionen und Begegnungsprogrammen zu institutionalisieren, die die Mehrsprachigkeit in der Großregion erlebbar machen und fördern und somit sprachliche Bildung unterstützen,
- den Ausbau der Elternmitwirkung, die Kooperation mit außerschulischen Partner:innen vor Ort sowie die Kooperation mit großregionalen und europäischen Bildungseinrichtungen, die die Erfahrung sprachlicher Diversität gewährleisten,

- eine Schulkultur zu etablieren, in der alle Akteur:innen konstruktiv an der Schulentwicklung teilhaben und transparente Strukturen der fachlichen und interdisziplinären Zusammenarbeit entwickelt werden.

Auch hinsichtlich der Erziehung und Bildung zur Bürgerschaft bedarf es einer Organisationsentwicklung, die die europäische Dimension konsequenter auf den Plan ruft. Eine Lehrerin aus der Wallonie trägt beispielsweise zur „Erinnerungsarbeit“ im fünften Jahrgang bei, indem sie mit 16- oder 17-jährigen Schüler:innen dreitägige Fahrten nach Berlin unternimmt.

L: Aber das Thema ist nicht, das ist nicht um Deutsch zu lernen, dass wir (.) obwohl die Schüler, die Deutsch können, dann fühlen sie sich auch schon gut. Die können Deutsch, obwohl sie es nicht sagen, oder sie, sie wagen es nicht, aber die können und dann sind sie auch ein bisschen stolz da. (.) Ah dann können sie auch Deutsch reden und verstehen und (.) äh. Aber das Ziel ist, das ist keine Sprachreise. Das ist der (.) eine Erinnerung (unv.) Arbeit. Das ist das Thema der Reise. [...] Wir besichtigen, wir besichtigen die Unterwelten. Kennen Sie ein bisschen Berlin? [...] Unterwelten das ist (.) das ist privat, aber wir besichtigen dann die (.) die (.) die U-Bahn. (.) Als die U-Bahn vor hundert Jahren gebaut wurde in Berlin gab es im Norden Berlins einen Raum und da haben sie (.) wie sagt man das Tunnels, ja? //mmh// Ja, das war für die U-Bahn. Aber in der (.) in dem Zweiten Weltkrieg hat Hitler diese Tunnels benutzt und er wollte, er sagte der Bevölkerung, dass er sie schützte und dass sie, wenn die (.) die Stadt bombardiert wurde, dann wäre die Bevölkerung da geschützt. (.) Und die Bevölkerung war überhaupt nicht geschützt. (.) Es gibt, es gab nur achtzig Zentimeter zwischen Boden und ihre Köpfe oder so. Aber das war ein bisschen die Manipulation von Hitler und das finde ich interessant den Schülern zu zeigen, dass die Deutschen auch von (.) von Hitler manipuliert wurde, die deutsche (.) die deutsche Bevölkerung, weil also hier in Belgien gibt es noch besonders bei den älteren Leuten: <Naja, die Deutschen, die sind, die gehörten alle mit Hitler an.> Nein nein, (.) sie haben auch gelitten und das wollte ich (.) das will ich den Schülern zeigen, dass die Bevölkerung (.) die deutsche Bevölkerung auch gelitten hat und deshalb diese, diese Unterwelten zeigen die- diesen (.) diesen Punkt, ja. Und dann besichtigen wir auch die Bernauer Straße. [...] Wir besichtigen auch in Oranienburg, die (.) das Memorial von den Lager (.) Konzentrationslager in Oranienburg. [...] Und ja, es braucht auch eine Vorbereitung. Um die, zum Beispiel die Lehrerin, die Erdkunde unterrichtet. Sie braucht auch zwei Stunden lang und sie erzählt die Geschichte von Berlin vor, also nach dem Krieg, sodass sie auch sehen können, dass alles wieder gebaut wurde und alles wurde zerstört, (.) ganz kaputt. (.) Und sie sagt: <Das ist ein bisschen wie in Syrien jetzt.> Und nach sechzig Jahren, ja, gehen wir dorthin und alles ist neu. So, aber die Leute haben dafür gearbeitet und so.

Nicht nur solche Unternehmungen von Lehrpersonen, die auf die europäische Geschichte und ihre Entwicklung abheben, tragen entscheidend zur Erziehung und Bildung zur Bürgerschaft bei. Ein Schulleiter eines Gymnasiums in Rheinland-Pfalz bringt die Bedeutung der europäischen Dimension zudem mit Blick auf die Organisationsentwicklung zum Ausdruck:

S: Unser Leitbild haben wir gerade in Grundzügen erarbeitet. Das ist im Moment noch sehr allgemein gehalten und wir wollen das noch verdichten auf das, was uns speziell ausmacht. (.) Das sind bisher die Grundhaltung, die vertrauensvolle Zusammenarbeit, Toleranz gegenüber Identitätsfindung, Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler. [...] Das Thema Europa ist natürlich ein wesentliches, (.) da wir Europaschule sind und wir seit dem letzten Jahr März auch Erasmus plus Schule sind und da eben auch Aktivitäten, die in Europa stattfinden, besonders finanziell gefördert werden. [...] Wir haben 2022 ein Qualitätssiegel bekommen für ein Projekt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts Türkisch. Ein sehr schönes Projekt.

Hinsichtlich der Entwicklung der Organisation Schule bieten sich, wie die Auszüge aus Interviews zeigen, vielfältige Möglichkeiten zur Innovation an. Die organisationale und strukturelle Verankerung der Erziehung und Bildung zur Bürgerschaft kann u.a. gelingen, indem

- die kollektive Entwicklung eines Leitbilds der Schule auch mit dem Fokus auf die Erziehung und Bildung zur Bürgerschaft bzw. die Profilierung einer kritischen Europabildung, die auf dem Bewusstsein gesellschaftlicher Pluralität und der Diversität der Schülerschaft gründet, angegangen und fortentwickelt wird,
- sich die Akteur:innen der Schule, insbesondere das Lehrpersonal, auf Eckpfeiler der Organisationsentwicklung, so u.a. auf (fachübergreifende) Unterrichtsprojekte, schulische Veranstaltungen, Exkursionen, Begegnungsprogramme usw. verständigen, die der Erziehung und Bildung zur Bürgerschaft und einer kritischen Europabildung dienen,
- Kooperationen mit Familien, außerschulischen Partner:innen vor Ort und mit großregionalen, europäischen und außereuropäischen Bildungseinrichtungen intensiviert werden, die der Erziehung und Bildung zur Bürgerschaft Vorschub leisten,
- eine Schulkultur befördert wird, die auf die konstruktive, solidarische Teilhabe aller Beteiligten sowie auf die Sicherung transparenter Strukturen der fachlichen und interdisziplinären Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinde zielt.

4 Schlussbemerkung

Die Schulen der Großregion leisten oftmals seit Jahrzehnten entscheidende Beiträge zur Bildung zur Bürgerschaft und spezifisch auch zur Europabildung. Dies zeigt sich nicht nur in der Entwicklung und Ausgestaltung entsprechender Leitbilder und Profile der Schule als Organisation. Dies betrifft wesentlich die pädagogische und didaktische Arbeit vor Ort und in Kooperation mit Partner:innen in der Großregion und darüber hinaus. Die an Schule Beteiligten engagieren sich im Rahmen ihrer Erziehungsarbeit vielfach dafür, im Kontext von Diversität und Inklusion gesellschaftliche Teilhabe sowie die demokratische, europäische und globale Bürger-

schaft aller voranzutreiben. Sie sind aktiv in dem Bemühen um die Fortentwicklung einer mehrsprachigen und politisch informierten, demokratieorientierten Bildung und sie machen sich gemeinsam mit Schüler:innen auf den Weg, die Großregion und Europa zu entdecken, kritisch zu hinterfragen und dennoch konstruktive Visionen weiterzudenken. Zugleich tun sich Hürden auf, in den Köpfen von Einzelnen und Gruppen, in den Bildungsinstitutionen und in der Bildungspolitik. Bildungspolitisch wird immer neu zur Bildung zur Bürgerschaft, zur Umsetzung der europäischen Dimension im Bildungswesen, zu Mehrsprachigkeit und der Orientierung an Diversität und Inklusion aufgerufen. Entsprechende Ressourcen, entsprechende Unterstützung und vor allem auch Freiräume zur umfassenden Realisierung einer solchen Vision von Schule lassen allerdings noch immer zu wünschen übrig. Die politische, ökonomische und kulturelle Verflechtung der europäischen Staaten und Regionen scheint einerseits zur Normalität geworden zu sein, andererseits bleibt sie bis heute zugleich eine zentrale Herausforderung nicht nur für die Institution Schule selbst, sondern für Politik und Gesellschaft gleichermaßen.

Literatur

- Belkacem, R.; Pigeron-Piroth, I. (2020): Borders and Cross-border labor markets: opportunities and challenges. *Borders in Perspective*. UniGR CBS Thematic Issue 3/2020.
- Busch, M.; Teichmüller, N. (2016): Transnationale Schulentwicklung in europäischen Grenzregionen. In: Busch, Matthias; Lis, Tomasz; Teichmüller, Nikolaus (Hrsg.): *Bildung grenzenlos vernetzen. Transnationale Bildungs- und Partizipationslandschaften in Grenzregionen*. Müncheberg OT Trebnitz, S. 48–53.
- Clément, F.; Belkacem, R.; Pigeron-Piroth, I.; Wille, C. (Hrsg.) (2023): *Cross-border Work in Europe. Regional Practices and Realities | Le travail frontalier en Europe. Pratiques et réalités régionales*. Bruxelles: Larcier.
- Dorka, S.; Frisch, J. (2019): Interkulturelle Dimensionen transnationaler Ausbildungsprojekte. In: Lüsebrink, H.-J.; Rampeltshammer, L. (Hrsg.): *Staat, Wirtschaft und Arbeitsbeziehungen in Deutschland und Frankreich. Vergleichende Perspektiven im europäischen und globalen Kontext*. Saarbrücken, S. 183–204.
- Edu.GR (2021): *Europabildung in der Großregion* (Projektwebseite). <https://www.edu-gr.eu/> [Zugriff: 18.05.2024].
- Europäisches Forum für Mehrsprachigkeit (2009): *Europäische Charta für Mehrsprachigkeit*. https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/charteplurilinguisme_dev2.13.pdf [Zugriff: 18.10.2023].
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat (2019): *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen* (OJ 2019 C 189). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)) [Zugriff: 18.10.2023].
- Fehlen, Fernand; Heinz, Andreas (2016): *Die Luxemburger Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Volkszählung*. transcript.

- Kramp-Karrenbauer, A. (2017): Grußwort. In: Lüsebrink, H.-J.; Polzin-Haumann, C.; Vatter, Ch. (Hrsg.): »Alles Frankreich oder was?« – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext / »La France à toutes les sauces?« – La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript, S. 15–16.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Europabildung an Schulen. Beschluss vom 05.05.2008.
- Marcowitz, R. (2017): Ein Blick von außen: Die Frankreichstrategie des Saarlandes aus lothringischer Perspektive. In: Lüsebrink, H.-J.; Polzin-Haumann, C.; Vatter, Ch. (Hrsg.): »Alles Frankreich oder was?« – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext / »La France à toutes les sauces?« – La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld: transcript, S. 83–93.
- Marten, H. F. (2016): Sprachenpolitik: Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Otheguy, R.; García, O.; Reid, W. (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: Applied Linguistics Review 6, 3, S. 281–307.
- Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 C 195/1 zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht (2018/C 195/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=CS](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=CS) [Zugriff: 2.1.2024].
- Ravez, Claire (2020): Regards sur la citoyenneté à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, no. 125, juin. Lyon: ENS de Lyon.
- Rehlinger, A. (2019): Die Großregion als Fachkräftepool Europas. In: Lüsebrink, H.-J.; Rampeltshammer, L. (Hrsg.): Staat, Wirtschaft und Arbeitsbeziehungen in Deutschland und Frankreich. Vergleichende Perspektiven im europäischen und globalen Kontext. Saarbrücken, S. 167–182.
- Rindler Schjerve, R.; Vetter, E. (2012): European Multilingualism. Current Perspectives and Challenges. Clevedon.
- Saarländische Staatskanzlei (2016): Abkommen über die grenzüberschreitende Berufsausbildung Saarland-Lothringen.
- Universität der Großregion (UniGR) (2016): Ziele. <http://www.uni-gr.eu/de/ziele> [Zugriff: 18.10.2023].
- Universität der Großregion (UniGR) (2022): EurIdentity Certificate. <https://www.uni-gr.eu/en/studying/euridentity-certificate> [Zugriff: 15.05.2024].
- Veugelers, W. (2020): How globalisation influences perspectives on citizenship education: from the social and political to the cultural and moral. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education. DOI: 10.1080/03057925.2020.1716307.
- Wegner, A. (2024): Dissonanzen der (transnationalen) Lehrer:innenbildung im 21. Jahrhundert. In: Wegner, A. (Hrsg.): Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert. (Trans) Nationale Perspektiven. Budrich: Opladen.
- Wegner, A.; Frisch, J. (2023): Handreichung Mehrsprachigkeit. Berlin: Pinguin Druck.
- Wegner, A.; Frisch, J. (in Druck): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit in der Großregion – ein europäisches Projekt. In: Dirim, I.; Meyer, J.; Blaschitz, V. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.

Grenzüberschreitende Berufsausbildung Saarland-Lothringen: Realität oder Utopie?

Leonie Micka-Monz

1 Einleitung

Mit dem Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration wurde am 22. Januar 2019 der Élysée-Vertrag von 1963 erneuert und modernisiert. In Kapitel 4 (Regionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit) verpflichten sich die beiden Nachbarländer dabei zur Förderung der Zweisprachigkeit in den Grenzräumen. Zudem soll die grenzüberschreitende Mobilität gefördert sowie die grenzüberschreitende Zusammenarbeit gestärkt werden, indem der gemeinsame Alltag insgesamt erleichtert wird und Hindernisse im gemeinsamen Handlungsraum einfacher beseitigt werden können (vgl. Bundesregierung 2019, Artikel 13 und 15). Zu diesen grenznahen Gebieten gehört die Großregion SaarLorLux+ im Herzen Europas. Sie erstreckt sich auf einer Fläche von 65.401 km² und besteht auf deutscher Seite aus dem Saarland und Rheinland-Pfalz, in Frankreich aus der Region Lothringen, dem Großherzogtum Luxemburg sowie in Belgien aus der französischsprachigen Region Wallonie mit der deutschsprachigen Gemeinschaft. Insgesamt leben hier 11,7 Millionen Einwohner:innen. Zu den offiziellen Sprachen gehören Deutsch, Französisch und Luxemburgisch (vgl. Gipfel der Großregion 2023). Mit über 267.300 Grenzpendler:innen im Jahr 2022 verzeichnet die Großregion die höchsten Grenzgängerströme innerhalb der EU. Die deutliche Mehrheit, circa 216.500 Personen, pendelt dabei ins Großherzogtum Luxemburg. Das Saarland verzeichnet insgesamt einen Strom von 14.036 Einpendler:innen pro Tag, davon alleine 13.996 (99,7 %) aus Lothringen kommend. Die Zahlen in die entgegengesetzte Richtung sind nicht ausgewiesen. (vgl. Interregionale Arbeitsmarktbeobachtungsstelle 2023).

Um eine Verzahnung der Berufsausbildung beiderseits der Grenze zu ermöglichen, „die Integration der Arbeitsmärkte des Saarlandes und Lothringens zu verbessern, um das Wachstum und die Beschäftigung in der Grenzregion zu fördern“ (RVSL 2014, 2), wurde 2014 die *Rahmenvereinbarung* für die Kooperation in der *grenzüberschreitenden beruflichen Aus- und Weiterbildung Saarland-Lothringen* (ebd. 2014) sowie ein entsprechendes Abkommen (AGBSL 2014) unterzeichnet.

Doch auch heute noch, zehn Jahre später, gibt es einige Hindernisse zu bewältigen. Im folgenden Beitrag soll der Blick auf die Region SaarLorLux+ gerichtet werden, wobei das Hauptaugenmerk auf dem saarländischen-lothringischen Grenzraum liegt. Dabei werden erste Ergebnisse aus dem Projekt „Linking Borderlands: Dynamiken grenzregionaler Peripherien“¹ vorgestellt. Es wird sowohl auf bisherige Erfolge in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung eingegangen, als auch aktuelle Chancen und Herausforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Zudem soll die Bedeutung von Sprachen und Sprachunterricht in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung thematisiert werden.

2 Sprachenpolitik im saarländisch-lothringischen Grenzraum: ein Einblick

Sowohl das Saarland als auch Lothringen unternehmen Schritte, um die jeweilige Nachbarsprache zu fördern. Im Saarland sind hierfür die *Frankreichstrategie* der saarländischen Landesregierung (Staatskanzlei Saarland 2014) sowie das *Sprachenkonzept Saarland 2019* (Ministerium für Bildung und Kultur/Universität des Saarlandes 2019), Nachfolger des Sprachenkonzeptes von 2011, zu nennen.

Mit der *Frankreichstrategie* hat sich das Saarland zur Aufgabe gemacht, bis zum Jahr 2043 zu einem „leistungsfähigen mehrsprachigen Raum deutsch-französischer Prägung“ (Staatskanzlei Saarland 2014, 20) zu werden und Französisch als zusätzliche funktionelle Verkehrssprache zu etablieren (ebd., 10). Aufgrund seiner geographischen Nähe zu Frankreich strebt das Saarland eine Brückenfunktion an, wodurch eine Frankreichkompetenz als „große Chance für die Zukunft und die Eigenständigkeit“ (ebd., 1) gesehen wird. Um das anvisierte Ziel zu erreichen, fokussiert die Frankreichstrategie insgesamt 15 Kernthemen, darunter nicht nur Bildung in allen Altersstufen, sondern auch weitere Themen wie der grenzüberschreitende Arbeitsmarkt oder Mobilität (vgl. Staatskanzlei Saarland 2023; Krämer 2018, 12f.). Das *Sprachenkonzept Saarland 2019* hat eine konkretisierende Funktion. Es werden entsprechende Vorschläge zur Umsetzung beim Sprachenlernen gemacht. Im Bereich der beruflichen Bildung sollen die Schüler:innen „die von ihnen an allgemeinbildenden Schulen erworbenen sprachlich-interkulturellen Kompetenzen berufsbezogen weiter ausbauen“ (Ministerium für Bildung und Kultur/Universität des Saarlandes 2019, 69). Zudem soll der Erwerb von Sprachzertifikaten, die diese

1 Das Verbundprojekt „Linking Borderlands: Dynamiken grenzregionaler Peripherien“ wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen: 01UC2104A) gefördert. Nähere Informationen hierzu unter: <https://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/weber/forschung/linking-borderlands-dynamiken-grenzregionaler-peripherien.html> [Zugriff: 19.08.2024]. Das linguistische Teilprojekt „Communicative Borderlands: Soziale Praxis und Sprache im Berufsausbildungskontext“ beschäftigt sich dabei mit der Rolle von Sprachen und plurilingualer Kommunikation im Berufsausbildungskontext als Tor zur grenzüberschreitenden Arbeitswelt.

Kompetenzen ausweisen, gefördert werden (vgl. ebd., 69, für weitere Informationen vgl. Polzin-Haumann/Reissner 2020a, 120ff. und Polzin-Haumann/Reissner 2020b, 77ff.).

Auch die französische Nachbarregion Lothringen verfolgt mit ihrer *Stratégie Allemagne de la Lorraine*, welche im Jahr 2015 in Anlehnung an die Frankreichstrategie erstellt wurde, das Ziel, die deutsch-französische Zusammenarbeit beispielsweise in den Bereichen Berufsbildung, Wirtschaft, Bildungs- und Hochschulwesen, Deutschunterricht sowie Mobilität zu stärken (vgl. Conseil régional de Lorraine 2015). So wird der Nachbarsprachenerwerb als „*un atout indéniable tant sur le plan interculturel et linguistique que sur le plan professionnel*“ angesehen (ebd., 22). Nachbarsprachenunterricht wird folglich eine besondere Rolle zugesprochen und er soll u. a. durch Projekte gefördert werden (vgl. ebd., 22). Ergänzend ist das Rahmenabkommen *Pour une vision stratégique commune du développement des politiques éducatives en faveur du plurilinguisme transfrontalier* (Dossier de Presse 2019) zu nennen. Auch in diesem essenziellen Dokument wird in Axe 4 („Mener un travail spécifique sur la voie professionnelle“) die Bedeutung von Sprache in der Berufsbildung hervorgehoben (vgl. ebd., 5f.). Seit der Einführung der französischen Territorialreform im Jahr 2015, mit der Lothringen in die neu geschaffene région Grand-Est integriert wurde, stagniert die französische Strategie allerdings (vgl. dazu auch Marcowitz 2017 und Polzin-Haumann 2017, 116f.).

3 Grenzüberschreitende Berufsbildung im saarländisch-lothringischen Grenzraum: unterschiedliche Programme und Akteur:innen

Mit dem Ziel, die grenzüberschreitende Ausbildungsmobilität im saarländisch-lothringischen Grenzraum voranzutreiben, wurden seither diverse Programme durch zahlreiche Akteur:innen ins Leben gerufen (vgl. Polzin-Haumann 2020, 59ff.). Beispielshaft sollen im Folgenden einige davon vorgestellt werden:

Ab ins Nachbarland! – Die Bundesagentur für Arbeit und die IHK Saarland bieten jungen Heranwachsenden im Alter zwischen 16 und 30 Jahren die Möglichkeit einer grenzüberschreitenden Ausbildung im saarländisch-lothringischen Grenzraum. Die duale Ausbildung erfolgt auf Grundlage der *Rahmenvereinbarung für die Kooperation in der grenzüberschreitenden beruflichen Aus- und Weiterbildung Saarland-Lothringen* (RVSL 2014), welche es den jungen Menschen ermöglicht, die Praxisphasen in einem Unternehmen im Nachbarland zu absolvieren. Die Theoriephasen der dualen Ausbildung finden an einem Berufsbildungszentrum (kurz: BBZ) bzw. einem *Centre de formation d'apprentis* (kurz: CFA) im jeweiligen Heimatland statt. Ziel ist es, die Abschlussprüfung im Heimatland abzulegen, der jeweilige Abschluss des Nachbarlandes kann zusätzlich erworben werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023; IHK Saarland 2023; RVSL 2014, 6). Insgesamt wurden im Zeit-

raum von 2014 bis April 2022 77 Ausbildungsverträge abgeschlossen, davon die Mehrheit mit französischen Berufsschüler:innen an deutschen Ausbildungsbetrieben (vgl. B1, 60; B2, 77).^{2 3}

Als weiteres wichtiges Projekt innerhalb der Großregion ist die Fachstelle für grenzüberschreitende Ausbildung (kurz: FagA, franz.: *Centre d'aide à la mobilité transfrontalière*, kurz: CAMT) der Verbundausbildung Untere Saar e.V. zu nennen, die grenzüberschreitende Praktika innerhalb der Großregion für Schüler:innen der Berufsbildungszentren organisiert (vgl. hierzu auch Dörrenbächer 2018, 291ff.). Das Angebot richtet sich auf deutscher Seite an Schüler:innen der Fachoberschule, der beruflichen Oberstufengymnasien sowie an Auszubildende (vgl. Verbundausbildung Untere Saar e.V. 2023). Auf französischer Seite richtet sich das Programm an Berufsschüler:innen, die ein *Bac Professionnel* (kurz: Bac pro) oder ein *brûvet de technicien supérieur* (kurz: BTS) absolvieren (vgl. Robichon/Schwarz 2013, 77).⁴ Ziel ist es, die Chancen der jungen Menschen auf dem grenzüberschreitenden Arbeitsmarkt zu erhöhen (vgl. Verbundausbildung Untere Saar e.V. 2023). Seit Projektinitiierung im Jahr 2016 bis Mitte 2022 wurden ca. 340 grenzüberschreitende Praktika vermittelt. Ähnlich wie im Bereich der dualen Berufsausbildung stammt auch hier die Mehrheit der Teilnehmer:innen aus Frankreich und absolvierte ein Praktikum in Deutschland (vgl. B3, 58).⁵

Daneben sind Akteur:innen und Programme in der grenzüberschreitenden Berufsorientierung zu nennen. Das deutsch-französische Berufsorientierungscamp, ins Leben gerufen von der Europäischen Akademie Otzenhausen, dem DFJW sowie der ODDO BHF Stiftung, richtet sich an Schüler:innen zwischen 14 und 16 Jahren aus Frankreich und Deutschland. Inhaltlich bietet das Camp u.a. Workshops zur interkulturellen Kommunikation und Förderung der Sprachenkenntnisse durch

2 Die Statistik von Funk/Wille (2022) verdeutlicht die Zunahme der grenzüberschreitenden Auszubildenden in der Zeit zwischen 2014 und 2019. Neben der Corona-Pandemie führte eine Ausbildungsreform zu einer starken Abnahme der Teilnehmerzahlen (vgl. Funk/Wille 2022, 7f.). Aufgrund der Ausbildungsreform änderten sich in Frankreich die Zuständigkeiten von der regionalen auf die nationale Ebene. Dies hatte zur Konsequenz, dass die Kosten der *taxe d'apprentissage* für die deutschen Unternehmen nicht mehr übernommen wurden. Grenzüberschreitende Ausbildungsverträge konnten folglich nur noch mit Übergangsregeln unterschrieben werden (vgl. ebd., 8 sowie Bundesagentur für Arbeit 2023). Durch die Erneuerung des *Abkommens zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Französischen Republik über die grenzüberschreitende Berufsausbildung* (Bundesrepublik Deutschland/Französische Republik 2023) am 21. Juli 2023 soll die grenzüberschreitende Berufsausbildung insgesamt erleichtert und erneut an Dynamik gewinnen.

3 Die Abkürzungen (z.B. B1, 60) beziehen sich auf die geführten Interviews. Nähere Informationen diesbezüglich in Kapitel 4.

4 Der Berufsabschluss kann in Frankreich wahlweise an einem CFA im dualen System, aber auch in schulischer Form an einem *lycée professionnel* erfolgen. Das Bac pro ist ein berufsqualifiziertes Abitur, das BTS ein zweijähriges Kurzzeitstudium im Anschluss. Während dieser Ausbildungszeit sind jeweils mehrere Wochen Praxisphasen vorgesehen. (vgl. Robichon/Schwarz 2013, 76f. und Dörrenbächer 2018, 291ff.).

5 Zum Kürzel vgl. oben Fußnote 63.

beispielsweise gezielte Sprachanimationen sowie Besuche von Unternehmen und Berufsschulen im Grenzraum. Es zielt darauf ab „Jugendliche bereits in ihrer Schullaufbahn interkulturell zu sensibilisieren und zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung hinsichtlich beruflicher bzw. berufsorientierter grenzüberschreitender Mobilität anzuregen“ (Europäische Akademie Otzenhausen 2023).

Zudem bieten zahlreiche berufliche Schulen im Saarland und in Lothringen grenzüberschreitende Ausbildungsgänge an, die sich in ihrer Art und Weise unterscheiden (vgl. Polzin-Haumann 2020, 60f.). Als Beispiel ist hierfür das BBZ St. Ingbert zu nennen. Dieses kooperiert im Bereich Automobil mit dem Lycée André Citroën in Marly. Während ihrer dreijährigen Berufsausbildung werden die Jugendlichen durchgehend in der französischen Sprache sowie im fachbezogenen Unterricht geschult. Zudem stehen während dieser Zeit unterschiedliche Austauschmaßnahmen auf der Agenda, um die jungen Heranwachsenden der beiden Schulen miteinander in Kontakt zu bringen. Aus diesem Grund sind im ersten Ausbildungsjahr zwei Tagesausflüge mit der Partnerschule sowie eine einwöchige Begegnung innerhalb der Großregion vorgesehen. In den beiden darauffolgenden Ausbildungsjahren sind je drei Wochen Praktikum in einer französischen Werkstatt geplant (vgl. BBZ St. Ingbert 2020).

Als weitere Form grenzüberschreitender Berufsausbildung sind grenzüberschreitende Tandemtage aufzuführen. Beispiele hierfür sind das TG BBZ Dillingen im Bereich Elektrotechnik in Kooperation mit dem Lycée Professionnel Ernest Cuvette in Freyming-Merlebach. Neben dem persönlichen Kennenlernen der Austauschpartner:innen stand in den vergangenen Jahren beispielsweise die gemeinsame Realisierung von Installationsschaltungen im Fokus. Zudem wurde in Kooperation mit den beiden Austauschschulen ein deutsch-französisches Fachwörterbuch im Bereich Elektrotechnik entwickelt (vgl. TG BBZ Dillingen 2020). Tandemtage im berufsbildenden Bereich werden ebenfalls an der Friedrich-List-Schule in Saarbrücken im Bereich Einzelhandel in Kooperation mit dem Lycée Pierre et Marie Curie in Freyming-Merlebach sowie im Bereich Büromanagement in Kooperation mit dem Lycée Blaise Pascal aus Forbach gefördert (vgl. Friedrich-List-Schule 2023).

Neben grenznahen Angeboten sind zudem grenzferne Kooperationen in Frankreich möglich. So bietet das TG BBZ 2 seit dem Schuljahr 2019/20 einen deutsch-französischen Berufsschulzweig im Bereich Hotel- und Gaststättengewerbe an. Das Programm richtet sich dabei an künftige Köch:innen sowie Auszubildende im Restaurant- und Hotelfach. Mit auf der Agenda steht ein dreiwöchiger Azubi-Austausch mit dem Lycée des métiers Georges Frêche in Montpellier. Finanziert wird der Austausch durch ProTandem, die Deutsch-Französische Agentur für den Austausch in der beruflichen Bildung. Während des Schuljahres werden die jungen Heranwachsenden in einem unbenoteten Zusatzsprachkurs Französisch (2h/Woche) unterrichtet (vgl. TG BBZ 2 Saarbrücken 2019).

Eine weitere Möglichkeit im Bereich der grenzüberschreitenden Berufsausbildung, die ebenfalls am BBZ St. Ingbert in Kooperation mit dem Lycée Professionnel

Simon Lazard in Sarreguemines angeboten wird, ist das EUROPLUS-Zertifikat. Es richtet sich im Saarland an Schüler:innen der Fachoberschule sowie in Lothringen an Schüler:innen, die ein Bac pro erwerben wollen. Die Besonderheit dieses Angebotes liegt in seiner Form. So werden die Berufsschüler:innen während ihrer gemeinsamen Ausbildungszeit in definierten Fächern (z.B. Nachbarsprache und Handel) von Lehrkräften der jeweiligen Partnerschule unterrichtet (vgl. Britscher 2013, 148f.). Um die Schüler:innen der beiden Schulen miteinander in Kontakt zu bringen, finden zudem regelmäßige Treffen zwischen den beiden Partnerschulen sowie Betriebsbesichtigungen statt. Des Weiteren ist im ersten Projektjahr eine gemeinsame Drittortbegegnung vorgesehen (vgl. ebd., 148; BBZ St. Ingbert 2017). Am Ende der Ausbildungszeit haben die Teilnehmer:innen schließlich die Möglichkeit, das EUROPLUS-Zusatzzertifikat zu erwerben. Dieses bescheinigt ihnen ihr Sprachniveau in Bezug zum europäischen Referenzrahmen (vgl. ebd., 149).

4 « Co-Constructing Communicative Borderlands »

Trotz der politischen Bemühungen, die jeweilige Nachbarsprache zu fördern, und trotz bereits bestehender Berufsbildungsangebote zeigen Studien, dass dies nicht alleine ausreicht, um einen transnationalen Raum zu schaffen (vgl. z.B. Polzin-Haumann/Reissner 2018). Im eingangs erwähnten Forschungsprojekt wurde daher der Begriff *Co-Constructing Communicative Borderlands* (kurz: CCCBL) geprägt, um die aktive Kooperation aller Bewohner:innen in Grenzräumen als fortlaufenden Prozess zu verdeutlichen. Dabei kommt den Kommunikationspraktiken, d.h. der Art und Weise wie die verschiedenen Beteiligten in der Praxis miteinander interagieren und welche kommunikativen Strategien sie dabei anwenden, eine hohe Bedeutung zu (vgl. Jungbluth et al. 2023a, 33; Jungbluth et al. 2023b).

Um zu ermitteln, welche Faktoren die Gestaltung eines grenzüberschreitenden Raumes begünstigen bzw. erschweren, ist es notwendig, die Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen zu berücksichtigen, insbesondere ihre Praktiken und Einstellungen. Hierfür wurden insgesamt 19 Interviews mit Expert:innen in den fördernden Institutionen, den Ausbildungsbetrieben sowie den Berufsbildungszentren geführt.⁶ Das folgende Kapitel liefert einen Einblick in erste Ergebnisse, basierend auf Daten aus sieben Expert:inneninterviews. Die befragten Personen wurden vorab mittels eines entsprechenden Codes (z.B. „S1“) anonymisiert.

4.1 Sprache(n) in der grenzüberschreitenden Ausbildung

Die Interviewdaten verdeutlichen, dass es in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung im dualen System keine expliziten Vorgaben zu Sprachkenntnissen gibt, Basiskenntnisse in der entsprechenden Nachbarsprache den Interessent:innen in

6 Zur vollständigen Datenerhebung ist weiterhin eine Befragung von Auszubildenden geplant.

der Regel jedoch empfohlen werden. Nach Einschätzung der Expert:innen verfügt die Mehrheit der Auszubildenden, die sich für die Teilnahme an einem solchen Programm entscheide, über ein gutes Sprachniveau. Darüber hinaus wurde ergänzt, dass diese innerhalb kurzer Zeit durch den Alltag im Beruf an Sicherheit und Sprachroutine gewinnen (vgl. B1, 18; B2, 26). Spezielle Sprachkurse seien seitens der fördernden Agenturen nicht vorgesehen. Um den jungen Menschen dennoch den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern, wird auf die Plattform „PARKUR“⁷ des DFJW oder auch auf die App „Do you speak Jeun’Est“⁸ der Region Grand Est verwiesen (vgl. B1, 92).

Anders sieht es im Bereich der grenzüberschreitenden Praktika aus. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Praktikant:innen lediglich über rudimentäre Kenntnisse in der entsprechenden Nachbarsprache verfügt. Um den Teilnehmer:innen dennoch die Möglichkeit zu bieten, praktische Erfahrungen im Nachbarland zu sammeln, greife man auf das Sprachenrepertoire zurück, d.h. auf die Sprachenvielfalt der Jugendlichen (vgl. B3, 35). Hinsichtlich des Sprachunterrichtes wurde auf den Unterricht in den Berufsschulen verwiesen. Des Weiteren nutze man ein selbstentwickeltes Glossar mit wichtigem Vokabular und Phrasen für die Zeit im Betrieb, im Kontakt mit den Kolleg:innen oder auch am Telefon mit Kund:innen. Zudem biete die Handreichung den jungen Menschen die Möglichkeit, im Praktikum neu gelernte Vokabeln zu notieren (vgl. B3, 72).

Wie auch in den fördernden Institutionen werden gute Sprachkenntnisse von Unternehmen als Erleichterung für die Teilnahme an der grenzüberschreitenden Ausbildung angesehen, seien jedoch zu Beginn nicht zwingend notwendig. Essenzielles Kriterium sei vielmehr die Motivation der Bewerber:innen. So könne man beispielsweise in Form von zusätzlichen Sprachkursen, die vom Betrieb eigenständig finanziert werden, dem Sprachdefizit entgegenwirken (vgl. W4, 39).

Ähnlich sieht es in den befragten Schulen mit deutsch-französischem Berufsschulzweig aus. Die im Weiteren dargestellten Beispiele stammen aus zwei saarländischen Berufsbildungszentren, die mit den Teilnehmer:innen dieser Berufsschulzweige für einen mehrwöchigen Aufenthalt nach Frankreich reisen. Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass Sprachkenntnisse an beiden befragten Schulen als hilfreich, aber nicht als zwingende Voraussetzung für die Teilnahme an der grenzüberschreitenden, deutsch-französischen Praxisphase angesehen werden (vgl. S1, 39; S4, 44). So informierte eine/r der Expert:innen, dass Sprachausbildung als „wünschenswert, aber [...] sehr, sehr schwierig, gerade im beruflichen Ausbildungskontext“ (S1, 61) gesehen werde. Gründe hierfür seien zum einen die hohe Stundenbelastung, aber auch durch Blockunterricht sei eine Realisierung nicht im-

7 Kostenlose Plattform des DFJW mit dem Ziel, die Mobilität im Nachbarland vorzubereiten. Nähere Informationen unter: <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/parkur.html> [Zugriff: 19.08.2024].

8 Kostenloses Sprachlernangebot mit Filmen, Fernsehserien und Dokumentationen der Region Grand Est. Nähere Informationen unter: <https://doyouspeakjeunest.fr/de> [Zugriff: 19.08.2024]

mer möglich (vgl. ebd., 61). Um die Teilnehmer:innen dennoch bestmöglich auf die Begegnung vorzubereiten, finden vorab Sprachanimationstage statt, an denen Grundlagen vermittelt bzw. wiederholt werden. Das Ziel sei es, Hemmungen zu verlieren und gegebenenfalls vorhandene Sprachkenntnisse bei den Auszubildenden abzurufen (vgl. ebd., 61). Anders verläuft der Sprachunterricht in der Ausbildung an einem weiteren befragten BBZ. So haben, wie ein:e Ansprechpartner:in anmerkt, Schüler:innen dieser Schule die Möglichkeit, freiwillig an einem zweistündigen Sprachunterricht teilzunehmen. Inhalte werden dabei individuell den Erwartungen und Wünschen angepasst, der Sprachkurs erfolgt zudem unbenotet (vgl. S4, 118).

4.2 Aktuelle Herausforderungen in der grenzüberschreitenden Ausbildung

Auch zehn Jahre nach der Unterzeichnung des Abkommens in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung verdeutlichen die Interviewdaten, dass die unterschiedlichen Akteur:innen noch immer vor diversen Herausforderungen stehen. So beklagte ein:e Interviewteilnehmer:in, dass eine Ausbildungsreform in Frankreich aus dem Jahr 2019 sowie die Corona-Pandemie es in den vergangenen Jahren erschwert haben, über das grenzüberschreitende Ausbildungsprogramm zu informieren und Ausbildungsverträge abzuschließen (vgl. B1, 30). Ferner spielen nach Aussagen der Expert:innen fehlende Kenntnisse über das jeweilige andere Schulsystem, die Anerkennung von Abschlüssen, hoher bürokratischer Aufwand sowie das Thema Mobilität eine wesentliche Rolle (vgl. B1, 66; B2, 30).

Auch die befragte Person im Bereich grenzüberschreitender Fachpraktika berichtete über aktuelle Herausforderungen. So sei die Suche nach geeigneten und zudem verfügbaren Betrieben gelegentlich komplex. Als Konsequenz sei es daher notwendig, bei Bedarf Rücksprache mit den entsprechenden Berufsbildungszentren zu halten und gemeinsam eine Alternativlösung zu finden. Auch die Suche nach einer entsprechenden Unterkunft mit begrenztem Budget inklusive attraktivem Standort und guter Verkehrsanbindung gestaltet sich oft schwierig. Ferner können rudimentäre Sprachkenntnisse der Schüler:innen eine Herausforderungen für die Vermittlung grenzüberschreitender Praktika darstellen (vgl. B3, 35).

Problematische Aspekte werden ebenfalls aus Sicht der Unternehmen wahrgenommen. Ein befragtes Unternehmen klagt etwa über Schwierigkeiten zu den Themen Mobilität und Vergütung. So erhalten Auszubildende in Frankreich oftmals mehr Lohn, der fest durch den SMIC⁹ definiert wird. Durch Mietkosten, Essensgeld aber auch anfallende Mobilitätskosten werde der Alltag für grenzüberschreitende Auszubildende zur Herausforderung. Ziel sei es jedoch, zufriedene junge Menschen auszubilden, die fortan als Multiplikator:innen eingesetzt werden können, sodass die grenzüberschreitende Ausbildung zum Selbstläufer werde. Zudem werde die

9 Das *Salaire minimum interprofessionnel de croissance* (kurz: SMIC) ist der gesetzliche Mindestlohn in Frankreich.

Förderung von Mehrsprachigkeit als Handlungsbedarf angesehen, bei dem Luxemburg als Vorbild diene (vgl. W4, 37).

Auch in den berufsbildenden Schulen spielen finanzielle Ressourcen eine wesentliche Rolle. So werden (inter-)nationale Programme wie Erasmus+¹⁰, aber auch ProTandem gerne genutzt, um den Auszubildenden einen längerfristigen Austausch über die Grenze zu ermöglichen. Nach Aussagen einer befragten Person seien kürzere Fahrten über die nahe gelegene Grenze finanziell jedoch nicht immer einfach, da hierfür keine speziellen Gelder zur Verfügung stehen. Dadurch entstehe ein Jonglieren zwischen Förderverein oder auch Restgeldern aus anderen Projekten (vgl. S1, 29). Neben den finanziellen Ressourcen spiele nach Aussagen einer interviewten Person zudem die zeitliche Ressource, insbesondere für die Lehrkräfte, eine entscheidende Rolle. Während den berufsbildenden Schulen in Frankreich spezielle Verwaltungsmitarbeiter:innen zur Verfügung stehen, welche sich u.a. um das Akquirieren von Geldern für Austauschmaßnahmen kümmern, gehöre dies in Deutschland zu den Aufgaben der Sprachenlehrkräfte. Zwar verfüge man über ein entsprechendes Deputat zum Ausgleich, dieses sei jedoch mit dem tatsächlichen Aufwand nicht zu vergleichen (vgl. S2, 65).

4.3 Chancen grenzüberschreitender Ausbildung

Trotz der aktuellen Herausforderungen sieht die Mehrheit der Expert:innen diverse Vorteile in der grenzüberschreitenden Ausbildung. Nach Aussagen eines Interviewteilmehmers/einer Interviewteilmehmerin wird diese als wichtiges Angebot für die nicht akademische Zielgruppe angesehen. Ferner biete sie den grenzüberschreitenden Auszubildenden die Möglichkeit, Berufserfahrung zu sammeln sowie ihre Sprachkenntnisse anzuwenden, wodurch sie sich als mehrsprachiges Fachpersonal auf dem Arbeitsmarkt qualifizieren. Zudem werde Mobilität als absolutes Plus in jedem Lebenslauf angesehen (vgl. B1, 28; B2, 30).

Im Bereich grenzüberschreitender Praktika wird v.a. die Stärkung der Sozialkompetenz sowie die Entwicklung persönlicher Kompetenzen hervorgehoben. So berichtete ein:e Befragte:r, dass während des Aufenthaltes im Nachbarland die Praktikant:innen an Selbstständigkeit gewinnen und zudem lernen, ihre Ängste zu überwinden und Probleme eigenständig zu lösen. Dies habe oftmals zur Konsequenz, dass die Jugendlichen stolz auf ihre Erfahrungen zurückblicken und künftig mutiger an grenzüberschreitende Projekte herangehen. Ferner werde die interkulturelle Kompetenz der Praktikant:innen gestärkt, da sie sich beispielsweise mit Bewerbungsgewohnheiten im Nachbarland befassen müssen. Des Weiteren werde durch den Alltag im Nachbarland die Sprachkompetenz gefördert, wodurch bei vie-

10 Austauschprogramme mit Erasmus+ haben eine Mindestaufenthaltsdauer von zehn Tagen (vgl. S1, 29).

len Jugendlichen die Motivation steige, die Sprache der Nachbarn zu lernen sowie das Nachbarland erneut zu besuchen (vgl. B3, 33).

Die vorhandenen Chancen für Betriebe sind vor allem wirtschaftlicher Natur. So wurde auf die zahlreichen bereits bestehenden Kooperationen zwischen Deutschland und Frankreich im wirtschaftlichen Bereich hingewiesen. Das Saarland mit seiner unmittelbaren Grenze zu Frankreich und Luxemburg wird als attraktiver Standort für Firmen angesehen. Dies habe beispielsweise dazu geführt, dass große und bekannte Unternehmen wie der Küchenhersteller Nobilia oder auch Hellmann sich im Saarland angesiedelt haben. Um diese Standortvorteile effektiv nutzen zu können, bedarf es daher an geschultem, mehrsprachigem Fachpersonal. Grenzüberschreitende Ausbildung sei folglich in den Augen der befragten Person „ein Muss“ (vgl. W4, 35).

Auch in den saarländischen Schulen werden sowohl der Spracherwerb (vgl. S3, 81) als auch der Fachkräftenachwuchs (vgl. S2, 63) als Chancen in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung angesehen. Doch auch weitere Faktoren spielen für die Interviewten eine essenzielle Rolle. So liege die Chance zum einen in der „Tatsache, dass der Nachbar wahrgenommen wird als Nachbar, obwohl das so dicht nebeneinander liegt“ (S1, 33), und darin, ein Bewusstsein für den Nachbarn und den Grenzraum zu schaffen (vgl. ebd., 33; S4, 83). Die grenzüberschreitenden berufsbildenden Programme bieten den jungen Heranwachsenden folglich die Möglichkeit, ihre Nachbarn kennenzulernen, mit ihnen zu sprechen und diese trotz möglicher rudimentärer Sprachkenntnisse zu verstehen. Durch das Miteinander-Sprechen werden oftmals eine Verbindung sowie ein Zugehörigkeitsgefühl geschaffen (S2, 63; S3, 81).

5 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der geführten Interviews haben sich diverse Herausforderungen in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung herauskristallisiert. Während regionale Politiken darauf abzielen, die beiden Nachbarregionen miteinander in Kontakt zu bringen, kann diese durch nationale Entscheidungen, wie beispielsweise die Ausbildungsreform in Frankreich aus dem Jahr 2019, negativ beeinträchtigt werden. Auch finanzielle sowie zeitliche Ressourcen können die Förderung grenzüberschreitender berufsbildender Angebote erschweren. Insbesondere im Schulalltag sind grenzüberschreitende Berufsangebote stark personell abhängig, da die Organisation und Durchführung solcher Programme i.d.R. das Stundenkontingent der Lehrkräfte übersteigt und diese die Programme auf freiwilliger Basis durchführen.

Trotz aller kritischer Anmerkungen lässt sich aus den Interviews insgesamt eine eher positive Einschätzung der Befragten feststellen. Neben der Ausbildung der jungen Heranwachsenden zu mehrsprachigem Fachpersonal spielt aus ihrer Sicht ebenfalls die Sensibilisierung für das jeweilige Nachbarland und seine Bewoh-

ner:innen eine wichtige Rolle mit dem Ziel, einen gemeinsamen, transnationalen Raum zu schaffen.

Umso erfreulicher ist das bereits bestehende, umfassende Angebot in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung sowie seine dynamische Weiterentwicklung.¹¹ Wichtig bleibt es, auf unterschiedlichen Wegen sowohl in den Betrieben als auch in den Schulen darüber zu informieren, damit die grenzüberschreitende Berufsausbildung auch weiterhin gelebte Realität bleibt.

Literatur

- AGBSL (2014): Abkommen über die grenzüberschreitende Berufsausbildung Saarland-Lothringen. <https://www.grossregion.net/Mediathek/Veroeffentlichungen/Abkommen-ueber-die-grenzueberschreitende-Berufsausbildung-Saarland-Lothringen> [Zugriff: 23.09.2023].
- BBZ St. Ingbert (2017): Euro-Plus: Gemeinsame Entdeckungsfahrt in die Normandie. <https://kbbz-sb.de/frankreichstrategie/> [Zugriff: 21.09.2023].
- BBZ St. Ingbert (2020): Deutsch-französischer Ausbildungszweig Automobil. <https://wp.bbzigb.de/deutsch-franzoesischer-ausbildungszweig-automobil/> [Zugriff: 22.09.2023].
- Britscher, Fabrice (2013): Das EUROPLUS-Zertifikat. Partnerschaft Lycée Professionnel Simon Lazard, Sarreguemines/Berufsbildungszentrum, St. Ingbert. In: Vatter, Christoph; Lüsebrink, Hans-Jürgen; Mohr, Joachim (Hrsg.): Praktikum / stage. Interkulturelle Herausforderungen, praktische Umsetzung und didaktische Begleitung von schulischen Praktika im Partnerland. Ergebnisse und didaktische Materialien des COMENIUS-Regio-Projekts NEWAP. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 145–151.
- Bundesagentur für Arbeit (2023): Grenzüberschreitende Ausbildung Saarland-Lothringen. Grenzenlos durchstarten! <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/saarland/internationales/apt-dt> [Zugriff: 21.09.2023].
- Bundesregierung (2019): Vertrag zwischen der Bundesrepublik und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit und Integration. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2178596/7b304525053dde3440395ecef44548d3/190118-download-aachenervertrag-data.pdf> [Zugriff: 21.09.2023].
- Bundesrepublik Deutschland, Französische Republik (2023): Abkommen zwischen der Regierung des Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Französischen Republik über die grenzüberschreitende Berufsausbildung. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/abkommen-deutsch-franzoesische-ausbildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff: 23.09.2023].
- Conseil régional de Lorraine (2015): Stratégie Allemagne de la Lorraine. Rapport final. Synthèse et propositions juin 2015. https://metz.fr/pages/conseil_municipal/seances/cm151029/doc/5_d1445930773387.pdf [Zugriff: 29.09.2023].

11 Am 25. September 2023 wurde die deutsch-französischen Kooperation im Bereich der Erzieher:innenausbildung am sozialpflegerischen Berufsbildungszentrum (kurz: SBBZ) Saarbrücken in Kooperation mit dem Campus des métiers et des qualifications aus Tomblaine unterzeichnet (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur 2023).

- Dossier de Presse (2019): Convention cadre pour une vision stratégique commune de développement des politiques éducatives en faveur du plurilinguisme et du transfrontalier sur le territoire lorrain de l'académie de Nancy-Metz (départements de Meurthe-et-Moselle (54), Meuse (55), Moselle (57) et des Vosges (88).
- Dörrenbächer, H. Peter (2018): Die Großregion: ein grenzüberschreitender Berufsbildungsraum? In: Pallagst, Karina; Andrea, Hartz; Beate, Caesar (Hrsg.): *Border Futures – Zukunft Grenze – Avenir Frontière: Zukunftsfähigkeit grenzüberschreitender Zusammenarbeit*. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung, S. 286–302.
- Europäische Akademie Otzenhausen (2023): Deutsch-französisches Beruorientierungscamp. In: Flyer der Europäischen Akademie Otzenhausen.
- Friedrich-List-Schule (2023): Frankreichstrategie. <https://kbbz-sb.de/frankreichstrategie/> [Zugriff: 21.09.2023].
- Funk, Ines; Wille, Christian (2022): Grenzüberschreitende Berufsausbildung und Studium während der Pandemie – Erfahrungen und Perspektiven. In: DFJW (Hrsg.): *PANORAMA. #2 Stresstest für die Jugendmobilität im Grenzraum*. <https://www.dfjw.org/resources/panorama-2-stresstest-fur-die-jugendmobilitat-im-grenzraum.html> [Zugriff: 21.09.2023].
- Gipfel der Großregion (2023): Die Großregion in Zahlen. <https://www.grossregion.net/Die-Grossregion-kompakt/Die-Grossregion-in-Zahlen> [Zugriff: 23.09.2023].
- IHK Saarland (2023): Ab ins Nachbarland! – Grenzüberschreitende Ausbildung Saarland-Lothringen. <https://www.saarland.ihk.de/ihk-saarland/Integrale?SID=CRAWLER&ACTION=ViewPage&MODULE=Frontend&Page.PK=2147> [Zugriff: 21.09.2023].
- Interregionale Arbeitsmarktbeobachtungsstelle (2023): Grenzgängerströme in der Großregion. <https://www.iba-oie.eu/themen/grenzgaengermobilitaet/grossregion/grenzgaengerstroeme-in-der-grossregion> [Zugriff: 23.09.2023].
- Jungbluth, Konstanze et al. (2023a): Communicative Borderlands: Language and Sociale Practive in Vocational Training Comparing West and East. In: *UniGR-CBS Working Paper Vol. 17*, 31–40. <https://center-border-studies.uni-gr.eu/en/resources/publications/working-papers/unigr-cbs-working-paper-vol-17> [Zugriff: 25.09.2023].
- Jungbluth, Konstanze et al (2023b): *Communicative Borderlands: The case of Vocational Training*. <https://center-border-studies.uni-gr.eu/en/resources/borderobs> [Zugriff: 25.09.2023].
- Krämer, Philipp (2018): Von der Fremdsprache zum français sarrois – Meinungen zur Mehrsprachigkeitspolitik im Saarland. In: Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer e.V., Bd. 4/2018, S. 12–16.
- Marcowitz, Rainer (2017): Ein Blick von außen: Die Frankreichstrategie des Saarlandes aus lothringischer Perspektive. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Polzin-Haumann, Claudia; Vatter, Christoph (Hrsg.): *»Alles Frankreich oder was?« – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext / »La France à toutes les sauces?« – La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen*. Bielefeld, S. 83–97.
- Ministerium für Bildung und Kultur (2023): Kooperation unterzeichnet: Neue deutsch-französische Zusammenarbeit in der Erzieher:innenausbildung. <https://www.facebook.com/MBKSaarland/posts/703663185134264> [Zugriff: 25.09.2023].
- Ministerium für Bildung und Kultur/Universität des Saarlandes (2019): Sprachenkonzept Saarland 2019 – Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. <https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/unterricht-und-bildungsthe>

- [men/internationalebildung/sprachenkonzept/sprachenkonzept_node.html](#) [Zugriff: 21.09.2023].
- Polzin-Haumann, Claudia (2017): Frankreichstrategie und Bildungspolitik. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus der Sicht der Angewandten Linguistik und der Sprachlehr-/Sprachlernforschung. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen; Polzin-Haumann, Claudia; Vatter, Christoph (Hrsg.): »Alles Frankreich oder was?« – Die saarländische Frankreichstrategie im europäischen Kontext / »La France à toutes les sauces?« – La »Stratégie France« de la Sarre dans le contexte européen. Bielefeld, S. 97–121.
- Polzin-Haumann, Claudia (2020): »Die Nachbarn verstehen‘ ... in der grenzüberschreitenden Berufsbildung. Sprachenpolitik, Praktiken und Projekte in der Großregion SaarLorLux“. In: Tinnefeld, Thomas; Kühn, Bärbel (Hrsg.): Die Menschen verstehen: Grenzüberschreitende Kommunikation in Theorie und Praxis. Festschrift für Albert Raasch zum 90. Geburtstag. Tübingen, S. 57–71.
- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2018): Language and Language Policies in Saarland and Lorraine: Towards the Creation of a Transnational Space? In: Jańczak, Barbara Alicja (Hrsg.): »*Language Contact and Language Policies Across Borders: Construction and Deconstruction of Transnational and Transcultural Spaces*«. Berlin, S. 45–55.
- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2020a): Traverser les frontières et les langues dans la Grande Région. In: Hamez, Grégory; Defays, Jean-Marc (Hrsg.): *Réalités, perceptions et représentations des frontières. L'espace transfrontalier de la Grande Région Sarre-Lor-Lux*. Louvain-la-Neuve, S. 117–135.
- Polzin-Haumann, Claudia; Reissner, Christina (2020b): 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*. S. 73–90.
- Robichon, Julien; Schwarz, Alexandra (2013): Die Fachstelle für grenzüberschreitende Ausbildung. In: Vatter, Christoph; Lüsebrink, Hans-Jürgen; Mohr, Joachim (Hrsg.): *Praktikum / stage. Interkulturelle Herausforderungen, praktische Umsetzungen und didaktische Begleitung von schulischen Praktika im Partnerland. Ergebnisse und didaktische Materialien des COMENIUS-Regio-Projekts NEWAP*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 73–89.
- RVSL (2014): Rahmenvereinbarung für die Kooperation in der grenzüberschreitenden beruflichen Aus- und Weiterbildung Saarland-Lothringen. Strategische Ziele. Accord-cadre pour la coopération transfrontalière en formation professionnelle initiale et continue Sarre-Lorraine. Objectifs stratégiques. <https://granderegion.net/en/content/download/4657/74401> [Zugriff: 23.09.2023].
- Staatskanzlei Saarland (2014): *Eckpunkte einer Frankreichstrategie für das Saarland*. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mfe/Gro%C3%9Fregion_und_Europa/Eckpunkte_Frankreichstrategie_D.html [Zugriff: 21.09.2023].
- Staatskanzlei Saarland (2023): *Themenfelder der Frankreichstrategie*. https://www.saarland.de/stk/DE/portale/europa/frankreichstrategie/themenfelder/themenfelder_node.html [Zugriff: 21.09.2023].
- Staatsministerium Baden-Württemberg (2023): Neues Übereinkommen über grenzüberschreitende Berufsausbildung. <https://neuelandschaft.de/artikel/neues-abkommen-zur-grenzueberschreitenden-berufsausbildung-11655> [Zugriff: 21.09.2023].

- TG BBZ 2 Saarbrücken (2019): Deutsch-Französischer Berufsschulzweig der Abteilung Hotel- und Gaststättengewerbe am TGBBZ 2. https://www.tgbbz2.de/projekte/detailansicht/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=145&cHash=0d5b64aeb4b637dd75ea2b5fc629ffeb [Zugriff: 21.09.2023].
- TG BBZ Dillingen (2020): Besuch der Partnerschule aus Freyming-Merlebach. https://www.tgbbzdillingen.de/newsreader/besuchDerPartnerschuleFreymingMerlebach2019_2020.html [Zugriff: 21.09.2023].
- Verbundausbildung Untere Saar e.V. (2023): Fachstelle für grenzüberschreitende Ausbildung (FagA). <https://vausnet.de/projekte/fachstelle-fuer-grenzueberschreitende-ausbildung-faga/> [Zugriff: 21.09.2023].

Global Citizenship Education als interdisziplinäre Bildungsaufgabe für europäische Hochschulen

Julia Frisch, Petra Garnjost, Kerstin Heuwinkel

Global Citizenship Education fördert gezielt die Entwicklung von Fähigkeiten, Einstellungen und Werten, die in einer zunehmend vielfältigen Welt notwendig sind (UNESCO 2015). Im Kontext der Global Citizenship Education sollen „Menschen dazu befähigt werden, sich als verantwortungsvoll denkende und handelnde Menschen für eine gerechtere Welt einzusetzen“ (Wintersteiner/Grobbauer 2019, 31). Diversity Management unterstützt in diesem Kontext die Idee, von der Vielfalt in der Gemeinschaft zu lernen (Becker 2016), sodass ein Lernumfeld entsteht, das von der Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven und der Integration von Vielfalt geprägt ist. Das Erasmus+ Projekt „Global Citizenship and Diversity Management Skills in Higher Education“ hat zum Ziel, die dafür notwendigen Fähigkeiten, Einstellungen und Werte an Hochschulen zu fördern. Im Zentrum steht hierbei der Wunsch, die bisherigen Strategien zur Umsetzung von Global Citizenship Education und Diversity Management im Kontext der Lehre an verschiedenen Hochschulen in Europa gegenüberzustellen und die Voraussetzungen für eine verstärkte Implementation dieser Thematik auf der Basis konkreter Praxiskonzepte zu evaluieren.

1 Das Projekt GLOBDIVES (01/2022–12/2023)

Fünf Hochschulen aus Finnland, Deutschland, Litauen, Rumänien und Spanien¹ beteiligen sich an diesem Projekt, das drei aufeinander aufbauende Ziele umfasst: erstens die Entwicklung eines „European Framework“ für Hochschullehrende, welches zentrale Themen im Kontext von Global Citizenship Education und Diversity Management herausstellt und eine didaktische Unterstützung für die Umsetzung in der Hochschullehre bietet; zweitens werden konkrete Kursinhalte für ein Seminar zu Global Citizenship und Diversity Management im Umfang von fünf ECTS konzipiert und erprobt, das bisher vor allem in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen verortet ist – dies ist eine direkte Folge der Anbindung des Projekts GLOBDIVES an vornehmlich wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten und Arbeitsbereiche an al-

1 LAB University of Applied Sciences (FIN), Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (GER), Kauno Kolegija (LIT), Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (ROM), Universidade de Vigo (ESP)

len beteiligten Hochschulen; drittens die Entwicklung eines Toolkits für Dozent:innen, welches im Kontext eines Train-the-trainer-Angebots ausgearbeitet wird.

Methodisch bewegt sich GLOBDIVES entlang mehrerer Achsen eines Mixed-Methods-Ansatzes, die sich um die drei Hauptziele – und damit Gliederungsebenen des Projekts – wie folgt gruppieren:

1. Mehrere Literaturanalysen zur Beantwortung der Fragen, a) was in den im Projekt vertretenen Forschungsliteraturen unter Global Citizenship Education (GCE) und Diversity Management (DM) verstanden wird, b) ob und wenn ja an welchen Stellen der nationalen Bildungssysteme GCE verortet ist, c) welchen Stellenwert GCE und DM in der Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrenden hat und d) welche Referenzrahmen oder Lehr-/Praxisprojekte zu GCE und DM es an Hochschulen bereits gibt. Hierfür wurden die im jeweiligen nationalen Forschungsdiskurs als am relevantesten wahrgenommenen rezenten Publikationen ausgewählt und exemplarisch inhaltlich auf Themenschwerpunkte, Definitionen und (Lern-)Ziele hin analysiert.
2. Leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden an den teilnehmenden Hochschulen sowie Vertreter:innen von Unternehmen und Non-Profit-Organisationen, um die Sichtweisen der Akteur:innen aus Hochschule, Privatwirtschaft und NPOs mit den Ergebnissen der Literaturanalysen zu vergleichen.
3. Basierend auf diesen Ergebnissen wurden Online-Fragebögen für Studierende und Lehrende entwickelt, um deren Wissen um und Verständnis von Global Citizenship Education und Diversity Management sowie die curriculare Umsetzung dessen an ihren jeweiligen Hochschulen zu analysieren.

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse des Projekts auszugsweise vorgestellt. Im Kern steht dabei die Frage, wie GCE und DM an europäischen Hochschulen zeitgemäß, interdisziplinär, systemisch integriert und lernerzentriert umgesetzt werden kann.

2 Grundlage des Projekts: Global Citizenship als mehrdeutiges Konzept

Die UNESCO definiert Global Citizenship als „a supranational sense of belonging to a broader community and common humanity [that] emphasizes political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national, and the global” (UNESCO, G.C.E. 2014, 15).²

- 2 Eigene Übersetzung: „[...] ein supranationales Gefühl der Zugehörigkeit zu einer übergreifenden Gemeinschaft, eines gemeinsamen Mensch-Seins, das die wechselseitigen politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Abhängigkeiten und die wechselseitigen Verbindungen zwischen dem Lokalen, dem Nationalen und dem Globalen hervorhebt.“

Im Unterschied dazu verwendet die OECD den Begriff „Global Competence“ anstatt Global Citizenship und definiert diesen als „the acquisition of in-depth knowledge and understanding of global and intercultural issues, the ability to learn from and live with people from diverse backgrounds; and the attitudes and values necessary to interact respectfully with others.“ (OECD 2016)³

Die Definitionen der UNESCO und der OECD zu „Global Citizenship“ bzw. zu „Global Competence“ führen zu unterschiedlichen Zielsetzungen in Bezug auf die jeweils damit intendierten Bildungsziele. Global Citizenship Education hat folgendes Ziel: „[...] all learners acquire knowledge, skills, values and attitudes to establish sustainable and peaceful societies, including through global citizenship education and education for sustainable development“ (UNESCO 2014, 3). Im Gegensatz dazu zielt Global Competence im Verständnis der OECD auf den Erwerb einer breit angelegten Metakompetenz ab, die über die solcherart qualifizierten Arbeitnehmer:innen die globale Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft stärkt (Vaccari/Gardinier 2019). Darüber hinaus gibt es weitere Publikationen, die sich mit der detaillierten Darstellung der jeweils intendierten Kompetenzen basierend auf Wissenserwerb, Fähigkeiten sowie Werten und Einstellungen mittels Global Citizenship Education befassen (z.B. Baysal/Tanriseven 2020; Cleminson 2021) und die sich inhaltlich in der überwiegenden Mehrheit auf eine dieser beiden Grundaussrichtungen zurückführen lassen.

Der Blick in die aktuelle Forschungsliteratur der fünf teilnehmenden Länder ergibt, dass Global Citizenship Education verbreitet in schulische Lehrpläne integriert ist, wenn auch in unterschiedlicher Form. In Finnland und Spanien ist GCE in Grund- und weiterführenden Schulen ein fester Bestandteil des Lehrplans. In Litauen hingegen wird GCE als Initiative in Vorschulen und weiterführenden Schulen verfolgt, während es in Rumänien und Deutschland lediglich in weiterführenden Schulen Anwendung findet. Auffallend ist, dass bis dato keines der fünf Projektländer GCE in Hochschulen oder Universitäten in curricularer Form implementiert hat. Die Betrachtung der nationalen Bildungsdiskurse für den Schulunterricht im Kontext von GCE in den beteiligten Ländern legt zudem offen, dass die Themen Menschenrechte, Klimawandel und Gleichberechtigung in allen untersuchten Ländern einen herausragenden Stellenwert innerhalb der GCE innehaben. Ferner zeigen sich nationale Unterschiede; so ist beispielsweise Friedenserziehung in Spanien und Deutschland besonders relevant, während Demokratieerziehung vor allem in Rumänien und Deutschland im Fokus der GCE steht.

Darüber hinaus offenbaren sich weitere länderspezifische Schwerpunktthemen, die sich aus der gesellschaftlichen und politischen Historie der betrachteten Länder erklären lassen. So werden in Finnland derzeit die Themen kulturelle Iden-

3 Eigene Übersetzung: „[...] dass alle Lernenden fundiertes Wissen und ein Verständnis von globalen und interkulturellen Themen erlangen, die Fähigkeit von anderen Menschen mit diversem Hintergrund zu lernen und mit ihnen zu leben und die Einstellungen und Werte, die es benötigt, um respektvoll miteinander umzugehen.“

tität und globale Verantwortung vermehrt bearbeitet, was möglicherweise auf die seit jüngster Vergangenheit zunehmende Migration aus außereuropäischen Staaten zurückzuführen ist, die bis in die späten 1980er-Jahre in Finnland nur marginal existent war (Fereidooni 2011, 130). In Deutschland stehen Holocaust Education, Prävention von gewalttätigem Extremismus und Inklusion im Zentrum der GCE (UNESCO 2017b), was sich aus der historischen Verantwortung, dem „Nie wieder!“ der jüngeren deutschen Vergangenheit erklären lässt. In Rumänien werden die demokratische Verantwortung der Bürger:innen im Sinne einer civic responsibility und Themen im Zusammenhang mit dem Post-Sozialismus priorisiert, was sich mit der vergleichsweise noch jungen Demokratieerfahrung in Rumänien begründen lässt.

Die Ergebnisse dieses Teils der Literaturanalyse legen nahe, dass Global Citizenship Education in den fünf Projektländern die jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontexte dieser Länder widerspiegelt. Dies deutet darauf hin, dass ein European Framework für Global Citizenship Education neben den allgemeinen, in allen Ländern relevanten Themen wie Menschenrechte, Klimawandel und Gleichheit auch die verschiedenen nationalen Schwerpunkte im Kontext der tertiären Bildung berücksichtigen sollte. Dies könnte dazu beitragen, die Verbindung zwischen globalen Themen und den spezifischen Anliegen und Bedürfnissen eines Landes zu stärken und so Bildung in diesem Bereich effektiver und inhaltlich zugänglicher zu gestalten.

3 Systemische Rahmenbedingungen und Grundüberlegungen zur praktischen Implementierung von Global Citizenship Education und Diversity Management an Hochschulen

Die Potenziale zur interdisziplinären Implementierung von Global Citizenship Education und Diversity Management in der Hochschullehre sind vielfältig vorhanden. Die Evolution der Inhalte und Konzepte für Lehrveranstaltungen steht vor der anspruchsvollen Aufgabe, nationale und curriculare Besonderheiten zu berücksichtigen. In diesem Prozess sind die GLOBDIVES-Projektpartner:innen aktiv und engagiert tätig, um praxisnahe Vorschläge und Praxisansätze zur Umsetzung zu entwickeln, ohne die Ziele und Inhalte der SDGs (Sustainable Development Goals) aus den Augen zu verlieren. Die Auseinandersetzung mit lokalen Gegebenheiten und bildungspolitischen Kontexten stellt dabei eine unverzichtbare Grundlage für die Weiterentwicklung dar. Da vor allem GCE bis dato an europäischen Hochschulen kaum eine Rolle zu spielen scheint, bieten sich hierfür auf den ersten Blick auch die größten Entwicklungsmöglichkeiten. Allerdings bleibt zu berücksichtigen, dass die Ausgangslagen und auch die Vorstellungen von GCE an den untersuchten Hochschulen sehr divergent sind, was entsprechend variable Ansätze erfordert.

Als ebenso hinderlich für ein europäisches Curriculum müssen auch die divergierenden Hochschulsysteme und Strukturen innerhalb der Hochschulen angesehen werden. Gerade im Bereich der Lehrautonomie und der Entscheidungsfreiheit über Inhalte und Ausrichtungen von Curricula bestehen manifeste Differenzen in der europäischen Hochschullandschaft (Teichler 2014), die in gemeinsamen internationalen und interdisziplinären Projekten immer wieder sichtbar werden: Wer entscheidet über Lehrinhalte und Lernziele, welchen Einfluss haben nationale, föderale oder andere politische Ebenen auf die Implementierung von (neuen) Studiengängen oder interdisziplinären Studienprogrammen und welche hierarchischen Strukturen bestehen an den Hochschulen selbst, die derartige Prozesse beeinflussen (vgl. Manchen Spörri 2017)? All diese Punkte verhindern eine zielgerichtete Lösung über Hochschulgrenzen hinweg, sodass ein gemeinsamer Top-down-Ansatz zur gemeinsamen Verankerung von mehr GCE- und Diversity-Management-Inhalten auch in den thematisch bereits sensibilisierten Partnerhochschulen des GLOB-DIVES-Projekts nicht umsetzbar erscheint.

Auch in Bezug auf die Lehre selbst erscheinen Top-down-Ansätze wie die Einführung einer Policy oder Leitlinie nicht unbedingt als zielführend, wenn man die Ergebnisse der Lehrendenbefragung aus Kapitel 4 betrachtet. Die Etablierung von Anknüpfungspunkten in verschiedenen Fächern, Modulen und Lehrformaten erweist sich als relevanter Schritt auf dem Weg, Fakultäten und letztlich Hochschulen für die transdisziplinäre Ausrichtung zu gewinnen. Hierbei besteht die Möglichkeit, durch eine fachspezifische Verankerung einen kohärenten Rahmen zu schaffen, der thematische Bausteine aus GCE und DM als organisch wachsende Bestandteile in Curricula integriert. Jedoch ist durchaus Überzeugungsarbeit notwendig, um bisher nicht dem Thema zugeneigte Lehrpersonen für die Lerngelegenheiten zu sensibilisieren, die in der transdisziplinären Verzahnung von GCE und Diversity Management liegen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass von vornherein alle Lehrpersonen einer Fakultät oder eines Studiengangs die Relevanz dieser Themenbereiche anerkennen (vgl. z.B. Blome et al. 2013; Zimmermann 2007). Die inhaltliche Weiterentwicklung von Curricula und Modulkatalogen sollte hierfür auf Kurs- und Fächerebene erfolgen, denn der Blick auf die spezifischen Bedürfnisse und Potenziale der einzelnen Fächer, Studiengänge und Fakultäten ist von grundlegender Bedeutung: Die Verankerung und Verstetigung einzelner Lehrveranstaltungen von Wahlpflicht zu Pflicht sowie die schrittweise Erweiterung des transdisziplinären Ansatzes innerhalb der Studienstrukturen bedürfen einer strategischen und einer den Fächerstrukturen vor Ort angepassten Herangehensweise.

In der Summe bildet die Bottom-up-Strategie über Lehrende eine vielversprechendere Basis für die Entwicklung eines Bewusstseins für die Relevanz von Global Citizenship Education sowie Diversity Management und die nachhaltige Verankerung dieser Aspekte an Hochschulen. Die kontinuierliche Anpassung von Curricula und Modulkatalogen, unter Berücksichtigung fachspezifischer Bedürfnisse, sollte daher eher als geleiteter evolutionärer Prozess angesehen werden, der von positi-

ven Beispielen ausgeht und Strahlkraft für die Hochschulen entwickeln kann. Trotz der Fokussierung auf nationale Eigenheiten schließt sich die Identifikation gemeinsamer Lern- und Entwicklungsziele keineswegs aus. Vielmehr wird die Schaffung eines gemeinsamen Referenzrahmens für Lernziele und Praxisbeispiele angestrebt, ohne jedoch die Vielfalt der nationalen Systeme nivellieren zu wollen. Dieser Ansatz erweist sich als lohnenswert, da er Raum für Diversität und nationale sowie kulturelle Spezifika lässt, während gleichzeitig eine gemeinsame Grundlage für die konzeptionelle Ausgestaltung geschaffen wird: eine lokale Ausgestaltung überregionaler wie globaler Fragestellungen.

4 Wissen und Einstellungen von Hochschullehrenden und Studierenden zu Global Citizenship Education und Diversity Management – Ergebnisse aus dem Projekt

Um einen ersten Einblick in die Lehrpraxis an den beteiligten Hochschulen zu gewinnen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden durchgeführt. Das Ziel dieser Interviews bestand darin, mehr über das Verständnis von Global Citizenship und Diversität bei Lehrenden zu erfahren und einen Einblick zu gewinnen, ob und in welcher Form sie Global Citizenship Education und Diversity Management oder damit verbundene Themen in ihre Fachveranstaltungen integrieren.

Insgesamt 18 Dozierende wurden im Rahmen der Interviews nach ihrer individuellen Definition von Global Citizenship befragt, was selbstverständlich nur ein exemplarisches Schlaglicht darstellt und keine quantitativen Rückschlüsse zulässt. Die jeweiligen Antworten bewegen sich im Einklang mit den Kernelementen der UNESCO-Definition. Sie reichen von „Verantwortung für den gesamten Planeten haben“, über „kosmopolitisch, also den bereiteren Kontext kennend“, bis hin zur Überzeugung, dass die „ganze Welt eine große Gemeinschaft mit gemeinsamen Verantwortlichkeiten ist“, sowie zur Idee, ein „Weltbürger [zu] sein, überall auf der Welt leben und arbeiten zu können und sich nicht über ein einziges Land zu definieren“⁴.

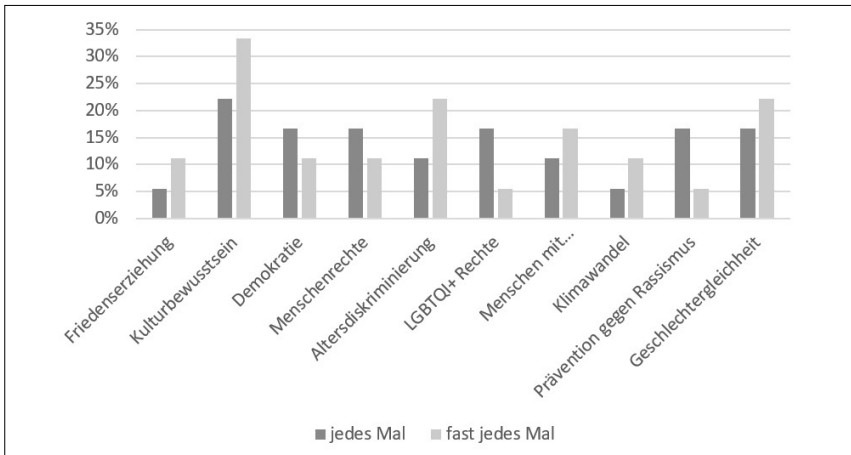
Ebenfalls wurden die Lehrenden nach ihrem Verständnis von Diversity befragt. Hierbei zeigt sich, dass für viele Befragte kulturelle Unterschiede die Basis für Diversität darstellen. Sie bestehe im Wesentlichen aus „verschiedene[n] Menschen, Kulturen und Sprachen“. Es wird betont, dass Diversität auf „Toleranz und Wissen und auf dem Verständnis von Kulturen“ basiert. Dieses Wissen und Verständnis darum unterstützten Personen dabei zu erkennen, „dass Menschen einzigartig sind und trotz kulturell bedingten unterschiedlichen Lebensstilen ihren Beitrag für unse-

4 Die wörtlichen Zitate aus diesem Abschnitt stammen aus Transkriptionen der in GLOBDIVES geführten Interviews und wurden, wo notwendig, vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Siehe auch Häkli et al. 2024.

ren Pflanzen leisten, genauso wie wir auch“. Nur in einer einzigen Definition werden „Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung“ als Bestandteil von Diversität erwähnt.

Diese Fokussierung auf Kultur im Kontext der Diversitätsdiskussion zeigt sich auch in der Lehre: Gefragt wurde explizit danach, welche Themen aus einer vorgegebenen Liste die Lehrenden in ihren Veranstaltungen wie häufig zur Sprache bringen, wenn es um Diversität geht. Die Lehrenden sollten hierbei einschätzen, welche der vorgegebenen Themen sie „jedes Mal“, „fast jedes Mal“, „manchmal“, „selten“ oder „nie“ ansprechen, wenn sie in einer ihrer eigenen Lehrveranstaltungen über Diversität sprechen.

Abb. 1: Diversity-Themen integriert in Lehrveranstaltungen (eigene Darstellung auf Basis der Befragungsergebnisse aus GLOBDIVES)



„Kulturbewusstsein (Culture Awareness)“ wird mit deutlichem Abstand am häufigsten in Lehrveranstaltungen thematisiert, danach folgen verschiedene Themen mit ähnlichen Häufigkeiten. Dies deckt sich mit den von den Hochschullehrenden selbst gegebenen Definitionen von Diversity.

Auf die Frage nach den angewandten Lehrmethoden im Zusammenhang mit Global Citizenship Education und Diversity wurde eine vielfältige Palette von lernerzentrierten Ansätzen genannt. Dazu zählen Methoden wie Austausch und Diskurs, Fallstudien, Diskussionen, die Analyse oder die Produktion von Interviews oder Videos sowie Rollenspiel-Übungen. Zudem wurden Gruppenaktivitäten außerhalb des Seminarraums und das Sammeln von „eigener Erfahrung“ genannt. Viele Lehrende gaben hierbei an, dass ihnen die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit an der Lebenswelt der Studierenden orientierten, praxisorientierten Beispielen wichtig sei.

Doch wie verhalten sich die Perspektiven der Studierenden zu denen ihrer Dozent:innen? In einer Online-Befragung von Studierenden, die an den fünf Hochschulen des Projekts stattfand, wurde dieser Frage nachgegangen. Insgesamt beteiligten sich 371 Studierende an der Befragung, die in sechs Sprachen (die jeweiligen Unterrichtssprachen an den Hochschulen sowie Englisch) durchgeführt wurde.

Die Antworten bei der Frage nach einer individuellen Definition von Global Citizenship zeigen deutlich, dass die Studierenden, ähnlich wie bereits zuvor die Lehrenden, die zentralen Elemente der UNESCO-Definition und deren vielfältige Perspektiven kennen und wiedergeben. Ein wiederkehrender Aspekt in den Definitionen der Studierenden ist die Vorstellung von Global Citizenship als eine Art „Weltgemeinschaft“ oder als das Gefühl der Zugehörigkeit zur „Menschheitsfamilie“. Einige betrachten Global Citizenship als die Bemühungen der Menschen, die „Welt zu einem besseren Ort“ zu machen, wobei sie „Toleranz, Bildung, Welt-offenheit, Neugierde und Menschenfreundlichkeit“ als gemeinsamen Wertekanon betonen. Ein weiterer bedeutender Aspekt in ihren Definitionen ist die „Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Ethnien“ sowie das Interesse an diesen. Darüber hinaus beschreiben einige Studierende die Idee, dass Global Citizenship es den Menschen ermöglicht, „überall auf der Welt problemlos zu leben und zu arbeiten.“ Folglich zeigen die Studierenden ein breit gefächertes Verständnis von Global Citizenship, das sich nicht unbedingt entlang nationaler Zugehörigkeiten der Studierenden differenzieren lässt. Wie bei den Dozierenden auch, scheint die Definition von Global Citizenship inhaltlich relativ allgemein, aber auch universell und wenig variant zu sein (vgl. Häkli et al. 2024).

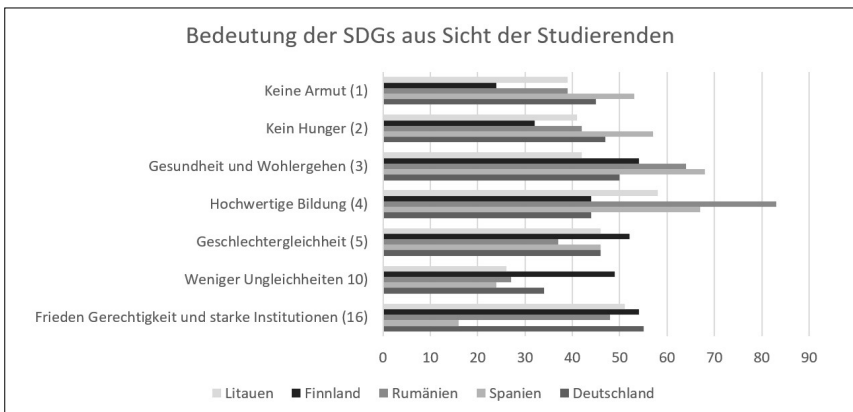
In der Online-Befragung wurden die Studierenden ebenfalls aufgefordert, ihre individuelle Definition von Diversität zu formulieren. Studierende beschreiben Diversität als „Vielfältigkeit in allen möglichen Bereichen, sei es Hautfarbe, Sprache, Kultur, Kleidungsstil, Sexualität etc.“ und betrachten sie somit als Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen Merkmale und Eigenschaften von Individuen. Für die Studierenden bedeutet Diversität auch „Individualität und Differenzen“ in Bezug auf „Existenz und Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen und Nationalitäten“, aber auch im Hinblick auf „vielfältige Einstellungen und Lebensweisen“.

Die UNESCO selbst stellt in ihrem Bericht „Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives“ eine Verbindung zwischen GCE und den globalen nachhaltigen Entwicklungszielen (SDGs) her. Dabei betont sie, dass GCE eine Schlüsselrolle bei der Sensibilisierung, Schulung und Mobilisierung von Menschen zukommt, um die nachhaltigen Entwicklungsziele in Zukunft auch tatsächlich zu erreichen (UNESCO 2017a). Daher wurden die Studierenden gebeten, die nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) aus ihrer Perspektive zu priorisieren. Neben der *Bereitstellung von hochwertiger Bildung* (SDG 4) identifizieren die Studierenden *Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen* (SDG 16) als eines der bedeutsamsten nachhaltigen Entwicklungsziele. Angesichts des russischen militärischen Überfalls auf die Ukraine im Februar 2022 und der seitdem andauernden Kriegshandlungen

dort ist diese Priorisierung nachvollziehbar, insbesondere in Ländern wie Finnland, das eine 1.300 km lange Grenze zu Russland hat. Dies gilt ebenso für Litauen, das bis 1990 Teil der Sowjetunion war, und für Rumänien, das eine rund 600 km lange gemeinsame Grenze mit der Ukraine hat. Die geografische Nähe bedingt hier sicherlich eine stärkere Brisanz des SDG *Frieden und Gerechtigkeit* und damit einhergehend eine stärkere Identifikation mit dem SDG 16, als dies in anderen, weniger tangierten Nationen (bspw. Spanien) der Fall ist.

Das SDG 3 *Gesundheit und Wohlergehen* wird von den Studierenden ebenfalls als sehr relevant eingeschätzt. Weitere SDGs, wie die *Bekämpfung von Armut* (SDG 1), *Kein Hunger* (SDG 2) und die *Förderung der Geschlechtergerechtigkeit* (SDG 5), sind für die Studierenden von Bedeutung, wenn auch je nach Studienland in unterschiedlichem Maße (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Relevanz der SDGs aus Studierendensicht; n=371 (eigene Darstellung auf Basis der Befragungsergebnisse aus GLOBDIVES)



Die Ergebnisse zur Priorisierung der verschiedenen SDGs verdeutlichen, dass nationale Aspekte, wie politische Historie, geografische Lage und die derzeitige allgemeine Situation eine entscheidende Rolle bei der Bewertung der SDGs durch die Studierenden spielen. Ein weiterer Hinweis darauf ist die geringe Bedeutung des SDGs 16 (*Frieden und Gerechtigkeit und starke Institutionen*) für Studierende aus Spanien im Vergleich zu Studierenden aus den anderen vier Ländern. Ebenso wird deutlich, dass hochwertige Bildung für rumänische Studierende einen höheren Stellenwert hat als für Studierende aus Deutschland. Betrachtet man die Präferenzen der finnischen Studierenden, so fällt auf, dass SDG 2 (*Kein Hunger*) von dieser Gruppe Studierender als weniger relevant angesehen wird als von allen anderen. Diese Ergebnisse bestätigen die in der Literaturanalyse aufgestellte These, dass es

deutliche Unterschiede hinsichtlich der als relevant erachteten Themen im Kontext von Global Citizenship gibt. Eine generelle, verallgemeinerte Herangehensweise bei der Umsetzung von GCE/DM in der Hochschullehre bietet sich dementsprechend nicht an; die eingangs formulierte Ausgangsthese zur notwendigen Diversifizierung der Ansätze je nach Zielgruppe kann somit durchaus als bestätigt gelten.

5 Praktische Ansätze zur interdisziplinären Stärkung von Global Citizenship und Diversity Management in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschullehre

Die Befragungen von Studierenden und Lehrenden an den projektbeteiligten Hochschulen zeigen die Grundlage auf, in deren Rahmen Global Citizenship Education und Diversity Management inhaltlich in der Hochschullehre verankert werden können. Hierbei stehen zwei Perspektiven nebeneinander: einerseits der interdisziplinäre Charakter dieser Themen, die in Teilaspekten bereits an vielen Hochschulen extracurricular in Zusatzzertifikaten, Soft-Skill-Workshops und ähnlichen Angeboten präsent sind, andererseits jedoch der Anspruch einer fachlichen Integration in Studienprogramme und Fachlehrveranstaltungen. Letzterer begründet sich aus den Bildungszielen der UNESCO (2017a) ebenso wie aus dem Charakter der SDGs heraus, die nur dann erreicht werden können, wenn sie auch nach der schulischen Bildung weiterhin Teil des Bildungswegs sind und dort auch nicht nur als Nebenschauplatz stattfinden (UNESCO 2017b). Darüber hinaus zeigt sich eine in den vergangenen Jahren stetig steigende Relevanz von und Interesse an Themen wie beispielsweise nachhaltigem Konsum, fairen Produktionsbedingungen oder auch diskriminierungsfreien Arbeitsräumen – Themen, die dementsprechend gerade auch in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen curricular verankert und fachlich integriert sein sollten. Neben der Aufnahme eines eigenen Kurses zu GCE und/oder DM in den Lehrplan als Pflicht- oder Wahlfach würde eine weitreichende Einbeziehung von Nachhaltigkeitsaspekten in wirtschaftswissenschaftliche Fachkurse die Entwicklung einer globalen Perspektive sowie diversitätsbewussteres Denken im fachlichen – und nicht ausschließlich im gesellschaftlichen – Kontext fördern. Im Folgenden werden daher zwei Beispiele für die wirtschaftswissenschaftliche Hochschullehre vorgestellt, die beide Ansätze repräsentieren.

Im Rahmen von GLOBDIVES entwickelten Lehrpersonen der beteiligten Hochschulen einen gemeinsamen Kurs im Umfang von fünf ECTS in Form eines Intensive Programs, das je nach formalen Anforderungen der Hochschulen passend in das Lehrangebot integriert und im Frühjahr 2023 zum ersten Mal durchgeführt wurde. An der htw saar erfolgte diese Implementierung im Rahmen des Wahlpflichtbereichs im Bachelor-Studiengang Betriebswirtschaftslehre. Diese Entscheidung wurde in erster Linie aus praktischen Gründen getroffen, da hierfür weder Curricula noch Semesterpläne geändert werden mussten, den Studierenden aber trotzdem

die Anrechnung der ECTS im Rahmen des regulären Studiums ermöglicht werden konnte. Studierende und Lehrkräfte der fünf Projekthochschulen trafen sich am Kauno Kolegija (Litauen) physisch zu einer gemeinsamen Blockwoche, nachdem die Inhalte und Aufgaben der Intensivwoche in nationalen Gruppen vorab an den jeweiligen Heimathochschulen vorbereitet worden waren. Neben Grundlagen zu interkultureller Kommunikation und teamzentrierten Erfahrungsübungen enthielt das Seminar vor allem anwendungsorientierte Elemente zu den SDGs sowie Fallbeispiele zu sustainability marketing, corporate social responsibility, responsible consumer behaviour und social biases in Bezug auf Diversität in der Arbeitswelt. Die thematische Anbindung an Inhalte des Studiengangs war somit gewährleistet. Im Nachgang wurde der Kurs von den Studierenden evaluiert; als besonders positiv wurde gerade diese Integration der Themen herausgestellt, gemeinsam mit der Erfahrung der Multiperspektivität auf Diversity Management und Global Citizenship Education, die durch die Zusammensetzung der Teilnehmenden und Lehrenden aus den fünf verschiedenen Hochschulen ermöglicht wurde.

Parallel dazu wurden in zwei Lehrveranstaltungen an der htw saar bewusst thematische Schwerpunkte aus dem Spektrum der GCE gesetzt, um mit den teilnehmenden Studierenden globale Zusammenhänge für lokale oder regionale Fragestellungen zu erarbeiten: In mehreren Veranstaltungen des Studiengangs Internationales Tourismus-Management lag der Fokus auf dem SDG 5 *Förderung der Geschlechtergerechtigkeit*, und in einer Veranstaltung zu internationalem Marketing des Studiengangs Betriebswirtschaftslehre ging es um das SDG 13 *Maßnahmen zum Klimaschutz*. Ersteres wurde umgesetzt, indem die Studierenden Probleme diskutierten, die sich aus genderbasierten Ungleichbehandlungen, Vorurteilen und Stereotypen im Tourismus ergeben (Heuwinkel 2021). Als Materialien dienten einerseits globale Statistiken zu genderbezogener Diskriminierung in der Familie, am Arbeitsplatz und im Zugang zu Bildung und andererseits Marketingmaterialien von Fluggesellschaften sowie Unternehmen aus dem Tourismussektor, die bezüglich Stereotypisierung und Gender Bias analysiert wurden. Ziel war es, mit den Studierenden drei Ebenen zu erschließen: 1. Sensibilisierung: Bewusstseinsbildung für geschlechtsspezifische Themen im Tourismussektor; 2. Wissen: Austausch von Daten und Informationen zu geschlechtsspezifischen Fragen im Tourismus; 3. Handeln: Reflexion und Aktivitäten innerhalb der Universität.

Das zweite Beispiel aus dem internationalen Marketing thematisierte die Möglichkeiten, die einzelne Konsument:innen haben, um bewusst klimaschonend zu handeln. Vorab gaben die Studierenden an, dass sie eher geringe individuelle Einflussmöglichkeiten im Klimaschutz sehen. Im Zentrum der folgenden Fallstudie stand die Problematisierung von Trinkwasser in Plastikflaschen mit Aspekten wie CO₂-Verbrauch bei der Herstellung der Flaschen, Privatisierung von Trinkwasser etc., welche die Studierenden in handlungsorientierten Mini-Studien selbst erarbeiteten und mit Daten und Fakten unterfütterten. Anschließend diskutierten die Studierenden über sustainability marketing von Unternehmen, ihr eigenes

Konsumverhalten sowie potenzielle Einsparmöglichkeiten für CO₂ innerhalb ihrer Hochschule. Im Anschluss gaben die Studierenden an, dass sie nun eher das Gefühl hätten, auch selbst als einzelne Konsument:innen bewusst etwas für den Klimaschutz tun zu können.

Diese Beispiele aus der Lehrpraxis zeigen, dass sich ein Themenbezug zu Global Citizenship Education und Diversity Management in fachlichen Lehrveranstaltungen nicht nur herstellen lässt, sondern dieser von Studierenden auch durchaus positiv wahrgenommen wird und zu Reflexionen anregt. Die niedrigschwelligen Themenbeispiele ließen sich als Studieneinheiten in verschiedenen Studiengängen integrieren und könnten, mit entsprechend didaktisch aufbereitetem Material, auch in Blended-Learning-Konzepten unterrichtet werden.

6 Schlussbetrachtungen aus Sicht des Projekts

Das Projekt GLOBDIVES zeigt exemplarisch, dass die Komplexität von interdisziplinären Bildungsaufgaben wie jener der Global Citizenship Education oder des Diversity Managements keine einfachen, allgemeinen Lösungen zulässt. Trotz der internationalen Bedeutung der Thematik, die durch das Engagement von UNESCO und OECD eindrucksvoll reflektiert wird, erfordert es eine genaue Analyse der bildungspolitischen, strukturellen, curricularen und personellen Rahmenbedingungen und darauf basierenden zumindest teilweise individualisierten Umsetzungsstrategien an den Hochschulen. Eine von außen vorgegebene allgemeine europäische Lösung im Stil „one size fits all“ würde weder den bisherigen Schwerpunkten und Themenvorstellungen der Lehrenden und Studierenden noch den unterschiedlichen Ausgangspunkten, die aus einer teilweisen Verankerung von GCE in schulischen Curricula einiger europäischer Länder resultieren, Rechnung tragen.

Hinzu kommt, dass sich Lehrveranstaltungen zu Diversität und Diversity Management nicht (mehr) nur auf das „Draußen“ beziehen sollten, sondern auch heterogene Lehrendengruppen aktiv adressieren und von ihrer Multiperspektivität auf Themen wie SDGs oder Diskriminierungsprävention profitieren müssten. Die Studierenden kommen mit unterschiedlichem Vorwissen und sehr individuellen Erfahrungen in den Seminarraum, an denen insbesondere auch in diesem Themenbereich nicht vorbei unterrichtet werden sollte. Hierbei ist es einerseits gut, dass es Untersuchungen wie die Befragung aus dem Projekt gibt, die die thematischen Präferenzen und Wünsche der Studierenden sichtbar machen. Andererseits sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass sowohl Lernende als auch Lehrende ihre eigenen Standpunkte und Interessen reflektieren müssen, damit keine blinden Flecken bei Themen entstehen, die in der individuellen Erfahrungswelt bisher keine Rolle gespielt haben. GLOBDIVES bietet hier Anknüpfungspunkte für weitere methodisch-didaktische Betrachtungen und möchte daher die hier vorgestellten Ergebnisse als

Einladung zu hochschulinternen und -übergreifenden Diskussionen verstanden wissen.

Literatur

- Baysal, S.; Tanriseven, I. (2020): Global Citizenship: From the Lens of the Education Faculty Instructors. In: *International Journal of Progressive Education*, 16(5), S. 106–120.
- Becker, M. (2016): Was ist Diversity Management? In: Fereidooni, K.; Zeoli, A. P. (Hrsg.): *Managing Diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Springer VS, S. 291–317.
- Blome, E. et al. (2013): *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen: Von der Frauenförderung zum Diversity Management?* Springer VS.
- Cleminson, M. (2021): What is Global Citizenship Education? *Global Citizenship Education Solutions* 23 March 2021. <https://gcdsolutions.com/2021/03/23/what-is-global-citizenship-education/> [Zugriff: 30.10.2023].
- Fereidooni, K. (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung*. Springer VS.
- Garnjost, P.; Heuwinkel, K.; Frisch, J. (erscheint 2024): How to embed sustainable development goals (SDGs) into business courses – Two case studies. In: *Transformative Education for an Interconnected and Equitable World. Conference proceedings of STAR Global Conference 2023*, Vigo.
- Häkli, J.; Arustei, C.; Tocar, S. (erscheint 2024): Finnish and Romanian students' understanding of Sustainable Development Goals in higher education. Eingereicht für das *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, Band 9/2024.
- Heuwinkel, K. (2021): *Frauen im Tourismus*. UTB.
- Manchen Spörri, S. (2017): Innovationspotenziale an Hochschulen durch Diversity-kompetente Führung freisetzen. In: Truniger, L. (Hrsg.): *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16165-1_15 [Zugriff: 24.10.2023].
- OECD (2016): *Global Competency for an Inclusive World*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://tinyurl.com/yy5ye63j> [Zugriff: 19.08.2024].
- Teichler, U. (2014): *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen*. Waxmann.
- UNESCO, G.C.E. (2014): *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNESCO (2015): *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO Publishing. <http://tinyurl.com/y2a2fpm5> [Zugriff: 30.10.2023].
- UNESCO (2017a): *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993/PDF/232993eng.pdf.multi8> [Zugriff: 30.10.2023].
- UNESCO (2017b): *UNESCO-Leitfaden für die Bildungsarbeit im Bereich Global Citizenship Education*. <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education/unesco-leitfaden-fuer-die-bildungsarbeit> [Zugriff: 30.10.2023].
- UNESCO (2023): *Global Citizenship and Peace Education*. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education> [Zugriff: 30.10.2023].

- Vaccari, V.; Gardinier, M. P. (2019): Toward One World or Many? A Comparative Analysis of OECD and UNESCO Global Education Policy Documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), S. 68–86.
- Wintersteiner, W.; Grobbauer, H. (2019): Global Citizenship Education: Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>, <https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/global-citizenship-education/> [Zugriff: 19.08.2024]
- Zimmermann, U. (2007): Gender & Diversity-Management an Hochschulen – Überlegungen zu einem Aufgaben- und Anforderungsprofil für Gender & Diversity-Manager/innen. In: *Journal Netzwerk Frauenforschung NRW*, 22/2007, S. 23–31.

Autor:innenangaben

Rachid Belkacem est docteur en Sciences Economiques de l'Université de Paris 1 – Panthéon-Sorbonne. Il est maître de conférences en économie à l'Université de Lorraine et chef de département de Gestion des Entreprises et des Administrations de l'IUT Henri Poincaré de Longwy. Il est membre du Center for Border Studies de l'Université Grande Région et membre du réseau Labor SwissLux. Ses travaux concernent les dynamiques du marché du travail dans une optique comparative internationale et transfrontalière. Ses derniers travaux concernent surtout la mobilité des travailleurs frontaliers dans les espaces transfrontaliers de la Grande Région.

Thomas Benz works for the University of Luxembourg's Competence Centre as a post-doc and a specialist for university level continuing education. His professional and scientific expertise lies in understanding curriculum and educational policy from a systemic perspective. In 2021 he completed his Ph.D. in Curriculum Studies from Louisiana State University in the US. He worked as a project coordinator in the Edu.GR project at the University of Trier.

Stephan Benzmann ist Lehrer an einem Hamburger Gymnasium, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Didaktik der sozialwissenschaftlichen Fächer an der Universität Hamburg und Schulbuchautor.

Matthias Busch ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier. Schwerpunkte seiner Forschung bilden die Demokratiebildung und demokratische Schulentwicklung, die historische Bildungsforschung sowie das interdisziplinäre Lernen und Lehren in gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünden.

Franz Clément est spécialiste des sciences sociales et titulaire d'un doctorat en sociologie du travail du Conservatoire national des arts et métiers de Paris (France). Auparavant, il a étudié les sciences politiques à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique) et la sociologie à l'Université de Nancy 2 (France). Depuis 28 ans, il travaille dans le domaine de la politique du marché du travail, des travailleurs frontaliers et du dialogue social au LISER (Luxembourg Institute of Socio-Economic Research). Il est responsable de l'équipe luxembourgeoise assumant le rôle de correspondant national de l'agence européenne Eurofound.

Michell W. Dittgen, M.Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ der Universität Trier. Er hat Französisch, Sozialkunde und Deutsch als Zweitsprache auf Lehramt studiert und widmet

sich zurzeit vor allem den (hoch-)schulischen Querschnittsaufgaben Demokratiebildung und Europabildung sowie dem fächerübergreifenden Lernen und Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften.

Julia Frisch leitet die Stabstelle für interkulturelles Management und Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar). Sie hat an der Universität des Saarlandes zu interkulturellen Dimensionen transnationaler Zusammenarbeit von Organisationen in Grenzregionen promoviert und an Hochschulen der Großregion u.a. zu den Themenbereichen interkulturelle Kompetenz(en) und interkulturelles Training, Cross-Cultural Management, Europabildung und kultursensitive Deutschdidaktik gearbeitet.

Petra Garnjost ist Professorin für allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Studiendekanin der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der htw saar. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Hochschuldidaktik im Kontext betriebswirtschaftlicher Studiengänge. Im Fokus stehen lernerzentrierte Lehr-Lernkonzepte in der Hochschule, die Integration von Nachhaltigkeit und Global Citizenship in bestehende Studiengänge sowie Diversity und Inklusion im Bereich Studium und Lehre allgemein.

Cornelius Helmert ist Politikwissenschaftler und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft Jena. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Demokratie- und Jugendforschung, Wissenschaft-Praxis-Transfer und politische Bildung.

Kerstin Heuwinkel ist Tourismussoziologin und seit 2005 Professorin für Internationales Tourismus-Management an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, htw saar. Ihre aktuellen Forschungsthemen liegen im verantwortungsvollen Tourismus einschließlich der Entwicklung von Lehrformaten und -inhalten. Ausgangspunkt für ihre Arbeiten ist ihr interdisziplinärer Hintergrund, insbesondere die Integration soziologischer und informationswissenschaftlicher Ansätze in die Tourismuswissenschaft.

Charlotte Keuler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier. Sie beschäftigt sich in mehreren Kontexten und Studien mit Europabildung und dem Grenzraum Großregion. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf Antinomien (in) der politischen Bildung.

Jörgen Kühl ist Historiker, Honorarprofessor für Minderheitenforschung und Minderheitenbeauftragter an der Europa-Universität Flensburg. Seine Forschungs-

schwerpunkte sind Fragestellungen in der deutsch-dänischen Grenzregion, europäische Minderheitenforschung, Identitätsbildung in nationalen Minderheiten sowie europäische und sowjetische/postsowjetische Zeitgeschichte.

Saskia Langer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem DFG-Projekt der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Vorher war sie im Edu.GR-Projekt an der Universität Trier tätig, in welchem auch ihr Promotionsprojekt zu Europäischen Subjektivierungen angesiedelt ist. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Subjektivierungsforschung, politische Bildung und Sozialanalyse literarischer Texte.

Eve Lejot est professeur en linguistique appliquée et enseignement des langues. Elle est la coordinatrice des cours de français académique intégrés aux programmes d'études de l'Université du Luxembourg. Sa recherche se concentre sur la didactique des langues, le multilinguisme ainsi que l'analyse des discours en milieux universitaire et professionnel multilingues.

Leonie Micka-Monz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Romanische Sprachwissenschaft an der Universität des Saarlandes. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sprachenpolitik, Sprache(n) und plurilinguale Kommunikation in der grenzüberschreitenden Berufsausbildung.

Leif Mönter ist seit 2022 Professor für Didaktik der Geographie an der Universität Vechta. Zuvor war er zehn Jahre lang Professor für Geographie und ihre Didaktik an der Universität Trier. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen Politische Bildung und Geographieunterricht, Schulbuchforschung sowie Geographie und Integrationsfächer.

Corine Philippart est doctorante en sciences du langage dans la Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Education et des Sciences Sociales de l'Université du Luxembourg. Ses axes de recherche englobent les questions d'inclusion dans l'enseignement des langues, la didactique des langues et l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement.

Florian Weber forscht und lehrt seit 2019 als Juniorprofessor für Europastudien mit dem Schwerpunkt „Westeuropa und Grenzräume“ an der Universität des Saarlandes, zudem ist er Clusterprofessor im Cluster für Europaforschung in Saarbrücken und Mitglied im UniGR-Center for Border Studies. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Diskursforschung, Border Studies, Energiepolitiken sowie Stadtentwicklungsprozessen im internationalen Vergleich.

Anke Wegner ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache mit einem Schwerpunkt auf Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen, Mehrsprachigkeit, Bildung in der Großregion, Bildungsgangforschung, Professionalisierungsforschung und Unterrichtsforschung.

Marina Zingraf war wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften im Projekt „Edu.GR“ an der Universität Trier. Sie beschäftigte sich hierbei insbesondere mit Themen der Europabildung in transnationalen Bildungsräumen.

Europabildung als komplexe und fächerübergreifende Querschnittsaufgabe umfasst eine Vielzahl an inhaltlichen, methodischen und didaktischen Herausforderungen. Die Autor*innen befassen sich mit bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Zugängen zur Europabildung in Grenzregionen, mit spezifischen Fragen der Förderung von Mehrsprachigkeit und inter- bzw. transkulturellem Lernen sowie mit Möglichkeiten und Chancen grenzübergreifender Kooperation, Teilhabe und Mobilität.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Matthias Busch, Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Universität Trier,
Dr. Julia Frisch, Leiterin der Stabstelle für interkulturelles Management und Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (HTW Saar), Saarbrücken,

Prof. Dr. Leif Münster, Didaktik der Geographie, Universität Vechta,

Prof. Dr. Anke Wegner, Didaktik der deutschen Sprache / Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Trier

ISBN 978-3-8474-3046-9



www.budrich.de