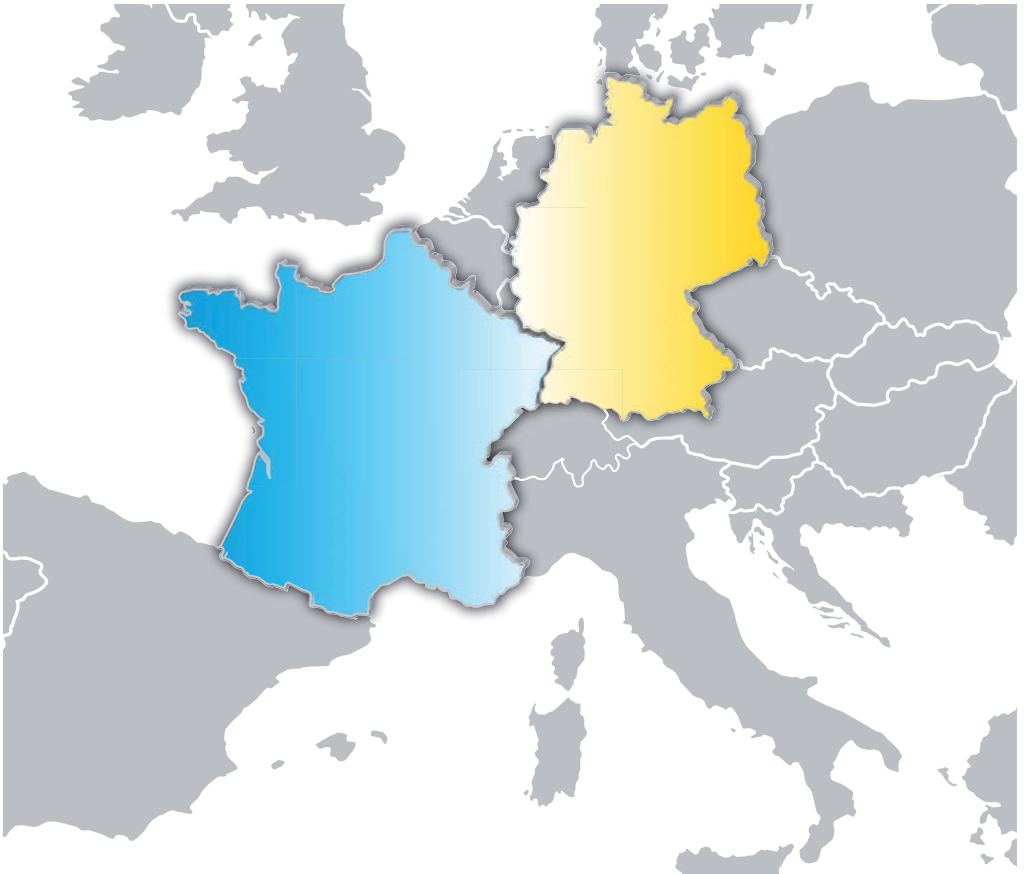




Université
franco-allemande
Deutsch-Französische
Hochschule

Begriff, Konzepte und die Übertragbarkeit deutsch-französischer Erfahrungen - Integrierte Studiengänge und Cotutelle



Notion, concepts et possibilités de transfert
des expériences franco-allemandes -
Cursus intégrés et cotutelles

Robert Bosch **Stiftung**

© 2016 Deutsch-Französische Hochschule
Kohlweg 7
66123 Saarbrücken
Internet: www.dfh-ufa.org

Das Projekt „Begriff, Konzepte und die Übertragbarkeit deutsch-französischer Erfahrungen – Integrierte Studiengänge und Cotutelle“ wurde von der Robert Bosch Stiftung gefördert.

Le projet « Notion, concepts et possibilités de transfert des expériences franco-allemandes – cursus intégrés et cotutelles » a été soutenu par la Robert Bosch Stiftung.

**Begriff, Konzepte und die Übertragbarkeit
deutsch-französischer Erfahrungen –
Integrierte Studiengänge und Cotutelle**

**Notion, concepts et possibilités de transfert
des expériences franco-allemandes –
cursus intégrés et cotutelles**

INHALT | SOMMAIRE

Vorwort Avant-propos	6-7
Grußwort vom 18. Januar 2016 Allocution de bienvenue du 18 janvier 2016	
Wolfgang Chur	9-12
Université franco-allemande - Upscaling a unique brand	
Peter van der Hijden	13-15
L'internationalisation de la formation doctorale : cotutelles et programmes doctoraux structurés	
Pierre Monnet	17-27
Das etwas andere Modell: Versuch einer Beschreibung der Deutsch-Französischen Hochschule	
Jochen Hellmann	29-46
Die Deutsch-Französische Hochschule – ein transnationales Bildungsprojekt?	
Stephan Geifes	47-63
Le rôle des programmes de double diplôme dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur	
Guy Haug	65-66
Doppelabschluss als Königsweg zur Anerkennung von Studienleistungen?	
Carola Beckmeier	67-71
Leviers de médiation Une question systémique de la coopération franco-allemande	
Jonas Erin	73-80
„What is the nature of your research?“ Internationalisierung, Struktur und Praxisorientierung berufsbegleitender Promotionsprogramme	
Udo Thelen	81-94
La formation franco-allemande des enseignants – défis particuliers, approches intégrales et visions novatrices	
Jean-Marc Bobillon, Christine Schmider, Katja Zaki	95-116

Les cursus intégrés de l’UFA dans la perspective des établissements scolaires, des élèves, et des parents	
Michèle Hugel.....	117-120
Die „Classes préparatoires“ – eine Herausforderung für binationale Studiengänge	
Valentin Mandelkow.....	121-124
Interkulturelle Herausforderungen für binationale integrierte Studiengänge	
Christoph Vatter.....	125-134
Ein Glücksfall der Geschichte – die DFH und ihre sprachliche Verfasstheit	
Joachim Umlauf.....	135-144
Opportunities and challenges of university cooperation between Latin America and Europe with a special focus on Argentina	
Graciela Humbert-Lan.....	145-154
Interdisziplinarität und Mobilität als Chance und Hürde: Sprachenpolitik im niederländischen Hochschulsystem	
Nicole Colin.....	155-167
Deutsch und Französisch, ein Wettbewerbsvorteil am Arbeitsmarkt?	
Frank Baasner.....	169-179
Le doctorat en cotutelle favorise-t-il l’insertion sur le marché du travail ? Le cas des anciens boursiers du CIERA.	
Nathalie Faure.....	181-195
Die Autoren Les auteurs	196-204

VORWORT | AVANT-PROPOS

Warum bedarf es angesichts von BA- / MA-Reform und Erasmus-Austauschprogrammen noch eines Doppeldiplomstudiums? Welches sind die Vorteile einer strukturierten binationalen Ausbildung? Gerade weil die Deutsch-Französische Hochschule (DFH) seit ihrer Gründung eine große Expertise auf diesem Gebiet gewonnen hat, war es ihr ein Anliegen, in dem vorliegenden Band den Modellcharakter ihrer Doppeldiplomstudiengänge in einer Expertenrunde zur Diskussion zu stellen. Denn die DFH ist geradezu ein Labor für die Entwicklung, Konzeption und Evaluierung von deutsch-französischen Doppeldiplomstudiengängen. Zurzeit fördert sie nahezu 180 solcher Studiengänge in fast allen Fachrichtungen. Bei jedem neuen Fach, bei jedem neuen Studiengang eröffnen sich neue Chancen, es treten aber auch neue bisher unbekannte Probleme auf, für die eine Lösung gefunden werden muss. Die strukturierte deutsch-französische Ausbildung, bei der die Studierenden keine Zeit verlieren und von den Vorteilen des ganz anderen Universitätssystems mit unterschiedlichen Forschungsansätzen profitieren, bietet Freiraum und erfordert Disziplin. Sie ist vor allem deshalb so erfolgreich, weil das langjährige Studium in der deutsch-französischen Gruppe den Horizont erweitert und die interkulturelle Kompetenz fördert. Ein Erasmusjahr könnte diese Erfahrung nicht vermitteln. Die Studierenden entwickeln ihre Persönlichkeit, begeben sich leistungsbereit, neugierig und mutig in ein Abenteuer, das die Chancen für eine attraktive Anstellung verbessert. Denn 70 % unserer Absolventen finden innerhalb von weniger als drei Monaten eine angemessene Anstellung. Deshalb sind die DFH-Doppeldiplomstudiengänge ein Erfolgsmodell, das Nachahmer finden sollte. Ich möchte mich an dieser Stelle sehr herzlich bei Maria Leprévost und ihrer „Équipe“ für die Unterstützung bei der Herausgabe und bei unserem Generalsekretär, Dr. Jochen Hellmann, für die Konzeption des vorliegenden Bandes bedanken, der dem Herzstück unserer Mission gewidmet ist.

Prof. Dr. Patricia Oster-Stierle
Präsidentin der Deutsch-Französischen Hochschule
Présidente de l'Université franco-allemande

VORWORT | AVANT-PROPOS

Mehr als 16 000 junge Franzosen und Deutsche haben seit der Gründung der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) einen doppelten Abschluss in einem der von der DFH geförderten integrierten Studiengänge erworben oder sogar im Rahmen der „Cotutelle de thèse“ einen deutsch-französisch anerkannten Doktorgrad erhalten. Für die Mehrzahl dieser Absolventen bedeutete der doppelte Abschluss den Beginn einer vielversprechenden Karriere in Wissenschaft, Wirtschaft oder Verwaltung. Zugleich sind diese Absolventen 16 000 Botschafter deutsch-französischer Interkulturalität und Kenner von Sprache und Kultur des Nachbarlandes.

Insofern lässt sich sagen, dass die DFH zugleich auf zwei gesellschaftlich relevanten Aktionsfeldern tätig ist: Die DFH ist einerseits mit der Weiterentwicklung und Verbreitung des Konzepts des Hochschul-Doppelabschlusses beschäftigt; sie trägt dazu bei, dass das Hochschulstudium für leistungsbereite Studierende über das beinahe obligate Auslandssemester hinaus systematisch aus dem mononationalen Rahmen herausgelöst wird und insbesondere durch das Konzept des integrierten transnationalen Studiengangs von Beginn an gelebte Internationalität und Mehrsprachigkeit verbürgt. Dementsprechend stellt die DFH eine Ideenwerkstatt für moderne Hochschul-Internationalisierung dar.

Zum anderen ist die DFH aber auch ein Teil der institutionalisierten deutsch-französischen Zusammenarbeit. Deutschland und Frankreich bilden kein beliebiges Länderpaar: Die komplizierte Geschichte des Verhältnisses beider Nationen, ihr wirtschaftliches und politisches Aufeinander-Angewiesensein, ihre Rolle in Europa, dies alles ist Grund genug, von einem besonderen Nachbarschafts-Verhältnis zu sprechen, das schicksalhaft zu nennen mich nur die Scheu vor pathetischen Floskeln abhält.

Diese Doppelrolle der DFH als „Agentur“ für Hochschul-Internationalisierung und Teil der deutsch-französischen Wechselbeziehung stand uns in den letzten Jahren deutlicher als je vor Augen. Als Akteur der Hochschulwelt sieht es die DFH gern, wenn ihre Konzepte im Rahmen anderer Länderpaare aufgegriffen werden und auf diese Weise Einfluss auch außerhalb unseres angestammten territorialen Wirkungsfeldes ausüben. Als deutsch-französische Institution hingegen übersieht die DFH nicht die Partikularität und Unverwechselbarkeit gerade unserer beiden Trägerländer und fragt schon deshalb, inwieweit das DFH-Modell auf andere Länderpaare übertragbar ist.

Um dieser Frage nachzugehen, hat die DFH im Januar 2016 in der Villa Europa in Saarbrücken, ihrem Verwaltungssitz, ein Experten-Symposium durchgeführt. Die Beiträge der eingeladenen Experten wurden im vorliegenden Band versammelt. Mein besonderer Dank gilt der Robert Bosch Stiftung, die uns bei dem Vorhaben ermutigt, beraten und finanziell unterstützt hat.

Dr. Jochen Hellmann
Generalsekretär der Deutsch-Französischen Hochschule
Secrétaire général de l'Université franco-allemande

GRUSSWORT VOM 18. JANUAR 2016
ALLOCUTION DE BIENVENUE DU 18 JANVIER 2016

Wolfgang Chur

Liebe Frau Professor Oster-Stierle,
lieber Herr Dr. Hellmann,
sehr geehrte Damen und Herren!

Es ist mir eine Freude und Ehre, Sie heute im Namen der Robert Bosch Stiftung willkommen zu heißen und das Symposium mit zu eröffnen.

Die deutsch-französischen Beziehungen liegen der Robert Bosch Stiftung seit ihrer Gründung am Herzen. Sie waren das erste Arbeitsfeld auf dem Gebiet der Völkerverständigung in der Aufbauphase der Stiftung, das damit Robert Boschs Vision einer Verständigung zwischen Deutschland und Frankreich folgte. Hierfür hatte sich der Stifter namentlich in der Zwischenkriegszeit engagiert und den Gedanken der deutsch-französischen Zusammenarbeit auch in den politischen Raum getragen.

Heute geht es nicht mehr um die Aussöhnung der Nachbarn am Rhein, sondern um die Festigung und Pflege einer in Europa vorbildlichen und für die europäische Einigung maßstabsbildenden Freundschaft (Stichwort „Übertragbarkeit der Erfahrungen“). Viele der im Kern deutsch-französischen Projekte, die die Stiftung unterstützt – etwa der „Deutsch-Französische Zukunftsdialog“, das Jugendaustauschprogramm „Mehr Chancen durch grenz-

überschreitende Mobilität in der beruflichen Bildung“ oder der Ideenwettbewerb „On y va“ im Bereich bürgerschaftliches Engagement – holen inzwischen weitere europäische Partner ins Boot – wovon alle Seiten profitieren. Insgesamt hat die Robert Bosch Stiftung hierfür bis heute rund 50 Mio. € eingesetzt.

Wir haben für unsere Aktivitäten im **Handlungsfeld Internationale Bildung** die Vision: Jeder junge Mensch soll die Möglichkeit erhalten, eine Auslandserfahrung zu machen. Denn wir sind überzeugt, dass Auslandserfahrungen bedeutend für die persönliche Entwicklung junger Menschen sind. Sie stärken Selbstvertrauen, Mut, Offenheit, Toleranz und Flexibilität. Sie erlauben zudem, eine fremde Gesellschaft von innen und die eigene Gesellschaft – auch kritisch – von außen zu betrachten. Im Idealfall führen sie zu langfristigem Engagement für die internationale Verständigung, für Toleranz, Zusammenarbeit und Völkerverständigung. Dies ist ein hochgestecktes Ziel, denn bisher nimmt nur ein kleiner Prozentsatz der jungen Generation an solchen Mobilitätsmaßnahmen teil. Doch jeder Einzelne, der sich aufmacht, fremde Luft zu schnuppern, bringt uns unserer Vision einen Schritt näher. „Die gefährlichste Weltanschauung ist die Weltanschauung derer, die die Welt nie angeschaut haben.“ (Alexander von Humboldt)

Daher fördert die Robert Bosch Stiftung schon seit Langem internationale Austauschmaßnahmen, beispielsweise die Geschwisterprogramme „France-Mobil“ und „mobiklasse.de“, die Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch, und das Lektorenprogramm in Osteuropa und China. Wir zählen uns zu den großen Akteuren des Internationalen Austauschs und haben hier gute Erfahrungen in vielen Ländern gesammelt. Über diese konkreten Maßnahmen hinaus setzen wir uns nun auch für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen des internationalen Austauschs ein. Daher haben wir im vergangenen Herbst die **„Aktion Auslandserfahrung bringt's!“** gestartet. Mit unserer Aktion verfolgen wir drei Ansätze: Erstens setzen wir uns dafür ein, dass dem Thema internationaler Austausch ein höherer Stellenwert in unserer Gesellschaft eingeräumt wird. Zweitens bemühen wir uns darum, die Hindernisse für bislang unterrepräsentierte Zielgruppen im internationalen Austausch zu identifizieren und abzubauen. Drittens wollen wir Schlüsselfiguren – vor allem die Lehr- und Fachkräfte der formalen und nonformalen Bildung – in ihrem Engagement für den internationalen Austausch stärken. Zu allen drei Ansätzen unterstützen oder planen wir konkrete Projekte.

Dialogkonferenz mit Steinmeier, 14.10.2015

Um den internationalen Austausch stärker ins öffentliche Bewusstsein zu rücken, haben wir im Rahmen der Bürgerdialoge der deutschen Bundesregierung gemeinsam mit der Deutschen UNESCO-Kommission im Oktober 2015 ein Dialogforum mit Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier mit 100 jungen Leuten zum Thema „Ins Ausland gehen – im Inland wirken. Engagement junger Menschen im Ausland – Effekte für gutes Leben in Deutschland“ veranstaltet. Dabei stand die Erkenntnis im Vordergrund: Die deutsche Gesellschaft verändert sich im Moment dramatisch durch den Zuzug von Flüchtlingen aus Krisenregionen. In dieser herausfordernden Situation können gerade junge Menschen mit internationaler Erfahrung einen essenziellen Beitrag leisten, weil sie die Erfahrung von Fremdheit selbst gemacht und den Wert von Toleranz und Gastfreundschaft erfahren haben.

Zugangsstudie

Um bisher unterrepräsentierten Gruppen Zugänge zu internationalen Mobilitätsmaßnahmen zu eröffnen, muss analysiert werden, warum bestimmte Zielgruppen bisher nicht an internationalen Austauschmaßnahmen teilnehmen und wie Hürden abgebaut werden können. Gemeinsam mit dem Familienministerium starten wir jetzt im Januar eine interdisziplinäre wissenschaftliche Studie zur Nutzung von Maßnahmen der internationalen Mobilität junger Menschen.

Plattform „Austausch macht Schule“ – Konferenz, 29./30.09.2015

Um Schlüsselfiguren des internationalen Austauschs systematisch zu stärken, müssen unterschiedliche Menschen zusammenwirken: Akteure aus dem schulischen Umfeld, der Lehrerbildung an den Hochschulen, der außerschulischen Jugendarbeit, der Wissenschaft, der Bildungs- und Jugendpolitik auf Landes- und Bundesebene, der Zivilgesellschaft und aus den Ministerien. Daher unterstützen wir die Aktivitäten der Initiative „Austausch macht Schule“, die Kräfte aus allen diesen Bereichen erstmals zusammenführt und bündelt. Start war eine große Konferenz im Herbst in Berlin. Ziel ist, Koalitionen zu schmieden, Netzwerke zu bilden und die Internationalisierung zum selbstverständlichen Bestandteil von Schule und im Lehrerstudium zu machen.

Gemessen an diesen Vorhaben, ist das von der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) Erreichte geradezu ein Traum. Umso wichtiger ist es, diese Errungenschaften auf ihre Übertragbarkeit abzuklopfen.

Die Robert Bosch Stiftung unterstützt die Deutsch-Französische Hochschule seit deren Gründung bei ausgewählten Aktivitäten. Dazu gehören deutsch-französische Promotionen, Forschungsateliers und Dissertationspreise. Ziel war dabei die Internationalisierung des Studiums und Belebung der grenzüberschreitenden wissenschaftlichen Zusammenarbeit.

Nach über 15-jähriger Praxis in der Etablierung und Förderung deutsch-französischer Hochschulzusammenarbeit sollen im Rahmen dieses Symposiums nun die Errungenschaften und Ergebnisse reflektiert und anderen europäischen Ländern zur Verfügung gestellt werden. Es geht um eine Zwischenbilanz und die Frage der Übertragbarkeit auf andere Länderkonstellationen und Hochschulsysteme. In anderen Ländern setzt man sich mit vergleichbaren Themen auseinander: der Rolle unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen, der Herausforderung der Mehrsprachigkeit, den Chancen junger Akademiker auf dem Arbeitsmarkt, mit der Durchsetzungskraft der erarbeiteten Inhalte und dem Einfluss auf die jeweils andere Wissenschaftskultur.

- Die DFH hat als erste und bis heute einzige vollentwickelte binationale Einrichtung zur Förderung solcher Programme Maßstäbe gesetzt.
- Die DFH kann als die „hohe Schule“ der internationalen universitären Zusammenarbeit und damit als Vorbild/Modell auf diesem Gebiet gesehen werden.
- In dieser komplexen und gut ausgestatteten Form ist die DFH für andere Länder wohl fast unerreichbar. Wenn wir es jedoch schaffen, das Modellhafte der DFH und einzelne Erfolgsbausteine zu identifizieren, kann eine Übertragbarkeit in andere Kontexte gelingen. Für die Internationalisierung der universitären Ausbildung in Europa wäre das eine große Chance!

Es freut uns, hierfür eine Plattform bieten zu können und damit den Kreis zur Förderung der deutsch-französischen Promotionsvorhaben ab 1998 zu schließen, die wir auch als Starthilfe für die Deutsch-Französische Hochschule verstanden haben. Wir sind davon überzeugt, dass das Symposium einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der universitären Ausbildung in Europa leistet! In diesem Sinne wünsche ich Ihnen ein fruchtbares und spannendes Symposium!

Université franco-allemande - Upscaling a unique brand

Peter van der Hijden

The world today is full of antagonisms, with outbursts of violence making it to the front pages. These outbursts may not disturb the everyday lives of most of us, but they are there, in the background, enough to weigh on our lightness of being. Acts of terror nearby and warfare further afield are, once more, a frightening reality.

Strong antagonisms often exist among neighbouring nations, which are in fact very close in terms of geographical proximity, language and ethnicity or faith, such as France and Germany, Croatia and Serbia, Israel and Palestine. Small differences create big tensions which do not occur that easily among civilisations less familiar with each other.

Societies have every interest in preventing such tensions from turning violent. It is unsurprising that after the horrors of the Second World War a series of 'confidence-building measures' have been put in place in the economic sphere (ECSC, EC), in the political sphere (Council of Europe, EU) and the military arena (NATO). In the field of education there was the failed idea of a European University and the successful idea of a European University Institute for postgraduate studies in Florence. The Collège Franco-Allemande pour l'enseignement supérieur (1988), which became the Université franco-allemande or UFA (1997), stands in this tradition.

The Collège and later the UFA have successfully contributed to peace and understanding between two countries who have fought bitter wars three times in less than 75 years. The contribution of UFA was to invite university students from both countries to follow whole programmes of study together, using both languages and following classes in both countries.

Since 1999, about 30,000 of students have followed these programmes in a series of disciplines, at undergraduate, postgraduate and doctoral level. These young people were future professionals and decision makers with a profound understanding of the neighbouring country. Many are now working in influential positions.

Since then, many types of integrated study programmes have emerged outside UFA, especially since the launch of the Erasmus programme in 1987 and the Erasmus Mundus programme in 2005, involving hundreds of universities and several hundred thousand students. Some follow the ,combined cohort' approach of UFA; others go for ,hub-and-spoke' whereas some lead to double or multiple degrees and others deliver joint degrees.

The originality of UFA lies not so much in its format, but in its deliberate intention to function as an instrument for bilateral understanding between two nations. More, if not all, international study programmes have political objectives alongside academic aspirations, but the UFA is unique in its focus and persistency.

UFA has built up a unique experience which goes far beyond the obvious positive impact of international education. This in fact is its originality and its ,unique selling point'. It is worth sharing this experience with other antagonized societies across the world which are also in dire need of peace and confidence building measures.

Just like the Israeli Ami Dror and the Palestinian Forsan Hussein have set up the Israeli-Palestinian start-up Zaitoun Ventures¹, a success against all odds, UFA can offer its experience to troubled regions across the world and invite actors from such regions to visit Saarbrücken under the auspices of UNESCO, for instance. There must be countries, organizations and philanthropists willing to sponsor such endeavour.

This does not mean that UFA should cease to innovate its educational model. There are lessons to be learned from the many look-alikes and from those that have introduced new modes of cooperation in international education. UFA could become a platform for short courses on specific aspects of Ger-

¹ <http://www.timesofisrael.com/why-jewish-and-arab-cofounders-are-good-for-business/>

man and French societies (academia, trade, business, labour market), which can be interesting to follow for UFA students, business, expats, migrants and asylum seekers alike. Distance learning courses and MOOCs should become part of the UFA repertoire, allowing high-level ‚patchwork‘ degrees based on the principle of recognized blended learning. The Université franco-allemande has a story to tell to the world!

L'internationalisation de la formation doctorale : cotutelles et programmes doctoraux structurés

Pierre Monnet

Il n'est sans doute pas inutile, pour commencer, de rappeler quelques cadres généraux de la formation doctorale commune à la France et à l'Allemagne, dans la mesure où, au gré des réformes récentes, les systèmes universitaires de ces deux pays ont considérablement changé dans les dernières années, notamment en matière de préparation puis de soutenance de la thèse de doctorat. Il est également bon de souligner, dans cette introduction, que les remarques formulées dans cette contribution concernent pour l'essentiel le doctorat tel qu'il est préparé dans les sciences humaines et sociales (SHS), les sciences de la nature et de l'ingénieur présentant des spécificités dont l'auteur de ces lignes est conscient mais qui échappent en grande partie à sa compétence.

La première remarque consiste à observer que, toutes proportions gardées, le doctorat est devenu un phénomène massif : près de 12 000 doctorats ont été délivrés en France en 2014 (à hauteur de 94 % par les universités), dont 7 800 en sciences dites dures, 2 800 en SHS, 1 600 en droit et économie. La population inscrite en doctorat en France dans la même année atteignait le chiffre de 63 500, dont 20 % en droit et en économie, et 33 % en SHS (pour un total de 21 800 doctorats inscrits dans ce secteur), auxquels s'ajoutent quelque 4 000 doctorats inscrits dans les formations délivrées

par les écoles non universitaires d'ingénieurs¹.

En Allemagne, on dénombre au même moment 220 000 inscrits en doctorat dont 104 000 dans une université (33 % en sciences dures et 22 % en sciences de l'ingénieur, 37 % en droit et SHS ; avec 41 % de femmes, mais 38 % en sciences dures et 59 % en SHS ; 59 % de ces doctorants et doctorantes ont entre 26 et 30 ans)². C'est d'abord l'importance du nombre de doctorants inscrits en Allemagne qui saute ici aux yeux. En effet, le rapport entre les deux pays est presque de 1 à 4 en faveur de l'Allemagne, alors que la population étudiante globale inscrite dans une université de plein droit (hors écoles professionnelles, grandes écoles, Fachhochschulen) est de 1,5 million d'étudiants en France contre 1,72 million en Allemagne (2,2 millions dans l'ensemble des Hochschulen). Mais c'est aussi le nombre total de doctorats délivrés en Allemagne qui retient l'attention : d'ailleurs, avec 25 400 thèses soutenues en 2012, l'Allemagne présente la plus grande densité de doctorats au monde rapportée au chiffre de la population (2,6 thèses pour 1 000 habitants contre 1,2 en France). Les variations sont également disciplinaires, et jouent cette fois autant en France qu'en Allemagne : dans ces deux pays, presque tous les doctorants inscrits en sciences dures soutiennent in fine, contre seulement la moitié en SHS, un taux d'abandon proche de la moitié par conséquent dans ces disciplines, et qui est commun aux deux systèmes. On retrouve en revanche des différences dans le système de financement des thèses entre les deux pays. Si près de 70 % des doctorants dont la situation est connue en 2013 bénéficiaient en France d'un financement, celui-ci ne dépend du MESR, et donc d'un financement universitaire que dans 51 % des cas. A l'inverse, 83 % des doctorants allemands étaient liés par contrat à une université ou à un institut extra-universitaire, et parmi eux 25 % reçoivent des allocations publiques de fondations, organismes, fonds régionaux ou fédéraux, ou bien de la Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG, notamment au sein des

¹ Chaque année, le ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) publie un état institutionnel, universitaire et scientifique des lieux : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid91058/publication-de-l-edition-2015-de-l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche.html>. Les chiffres restitués dans cet article sont extraits pour l'essentiel de cette publication. Il convient de les compléter par le portail statistique de l'éducation édité par le gouvernement français : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>. Dernières consultations : 30 mars 2016.

² L'office fédéral allemand des statistiques (Statistisches Bundesamt) publie chaque année les chiffres relatifs aux universités et à l'enseignement supérieur : <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Hochschulen.html>. On consultera également avec profit le portail allemand des statistiques « Statista » : <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>, de même que le Deutscher Bildungsserver : <http://www.bildungsserver.de/Hochschulstatistik-Deutschland--305.html>, ainsi que le Bildungsbericht du Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) : <https://www.bmbf.de/de/bildungsbericht-1530.html> et le Datenportal du même ministère : <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/en/index.html>. Dernières consultations : 29 mars 2016.

quelque 250 Graduiertenkollegs et 50 Graduiertenschulen qu'elle soutient), à hauteur de 40 % pour les sciences dures et de 20 % pour les sciences humaines. Enfin, pour clore ce bref tableau comparé de la thèse entre les deux pays, l'avenir professionnel des docteurs montre également quelques disparités : la moitié des docteurs allemands vont travailler après l'obtention de leur titre dans le privé (des enquêtes montrent par exemple que, dès la soutenance, 20 % des docteurs allemands souhaitent spontanément candidater aussitôt dans le privé, contre 2,6 % en France), alors que cette évolution ne concerne que moins d'un cinquième des docteurs en France qui, dans leur très grande majorité, se tournent vers l'emploi public.

La seconde remarque liminaire invite à préciser que, des deux côtés du Rhin, le doctorat est un épisode long, qui commence selon les étages du système de Bologne au minimum après l'obtention du mastère au bout de 5 ans d'études (sans compter les concours, les stages, les interruptions, les entrées dans la vie professionnelle)³ : 40 % des thèses en France durent moins de 40 mois, mais 33 % autour de 46 mois, 16 % près de 62 mois et 11 % plus de 72 mois. La durée moyenne se situe donc autour de 49 mois, soit 4 ans, toutes disciplines confondues, donc un an de plus que les 36 mois officiels d'allocation ou de contrat doctoral quand il en existe un. Les écarts disciplinaires sont grands : 57 % des thèses françaises inscrites en sciences dures durent moins de 40 mois et 92 % sont achevées en moins de 52 mois ; tandis qu'en SHS seules 15 % des thèses sont achevées en moins de 40 mois et 30 % en plus de 72 mois pour une durée moyenne de thèse en SHS de 5 ans à 5 ans et demi. Une telle dichotomie se laisse également observer en Allemagne⁴, quoique le rythme soit un peu plus accéléré ici car 12 % des doctorants seulement étaient inscrits en thèse depuis 4 ans sans avoir soutenu et seulement 6 % depuis 5 ans⁵.

³ La présentation des spécificités du doctorat allemand et du doctorat français fait l'objet de deux présentations détaillées récentes, qu'il importe de consulter en complément : Pour la situation française (en allemand, avec de très nombreuses références bibliographiques) = Falk BRETSCHNEIDER, Christophe DUHAMELLE, « Promovieren in Geschichte und die cotutelle in Frankreich », dans : Falk BRETSCHNEIDER, Mareike KÖNIG, Pierre MONNET (dir.), *Geschichte machen in Frankreich*, Numéro spécial Hors série en ligne de la Revue de l'Institut Français d'Histoire en Allemagne (Francfort) publié en accès libre sur [Revues.org](https://ifha.revues.org) : <https://ifha.revues.org/7868>. Dernière consultation : 30 mars 2016. Et le pendant en français = Falk BRETSCHNEIDER, Christophe DUHAMELLE, « La thèse de doctorat en histoire et la cotutelle en Allemagne », dans : Falk BRETSCHNEIDER, Mareike KÖNIG (dir.), *Faire de l'histoire en Allemagne : un guide pour les jeunes chercheurs français*, [Perspectivia.net](http://www.perspectivia.net) : http://www.perspectivia.net/publikationen/scholar-guide/histoire-en-allemande/bretschnieder-duhamelle_these-de-doctorat. Dernière consultation : 30 mars 2016

⁴ Consulter en ligne l'étude de Stefan HORNBOSTEL (Hg.), *Wer promoviert in Deutschland? Machbarkeitsstudie zur Doktorandenerfassung und Qualitätssicherung von Promotionen an deutschen Hochschulen*, iFQ-Working Paper No. 14 | November 2012 : http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_14_2012.pdf.

⁵ Voir l'étude de 2012 de Miriam WOLTERS, Sven SCHMIEDEL, *Promovierende in Deutschland* : https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/PromovierendeDeutschland_62012.pdf?__blob=publicationFile.

En troisième lieu, et cette remarque est liée à la précédente sur la durée moyenne des thèses, il importe de considérer que le doctorat constitue un travail à temps plein. En France, un peu moins de 70 % des thèses faisaient l'objet d'un financement en 2014, contrats ou allocations auxquels s'ajoutent 19 % de thésards travaillant (le plus souvent dans le secondaire) et donc se finançant par leur propre salaire. Mais là encore les écarts sont importants et significatifs : en sciences dures, 90 % des thèses sont financées sur fond propre (contrat, partenariat public-privé, recherche en développement des entreprises etc.), contre seulement 33 % en SHS, les 66 % restant étant soit des salariés exerçant une profession parallèlement (au total pour 18 % d'entre eux), soit des thésards sans financement. Sur les 63 000 doctorants inscrits au total en France, 10 000 sont sans aucune ressource financière connue, dont 7 000 en SHS. Peut-être corrélés à ces chiffres sont les taux d'abandon : proche de 45 % en droit et SHS, proche de 5 % en sciences dures. En Allemagne, le taux de financement des thèses, supérieur à 83 % (76 % rattachés dans ce cadre à une université), est plus important encore par le cumul de dispositifs universitaires et extra-universitaires, mais qui demandent un investissement important au doctorant. Mais là encore, la différence disciplinaire est marquée puisque la proportion de doctorants aidés dans le cadre des dispositifs de la DFG ou des bourses publiques est deux fois supérieure en sciences naturelles à celle que l'on peut observer dans les sciences humaines.

En quatrième lieu, le doctorat reste majoritairement une expérience nationale, même si la tendance à l'internationalisation progresse, notamment grâce aux dispositifs d'aide à la mobilité, à l'internationalisation des universités, au processus de Bologne, à l'existence de conventions de cotutelle.

Enfin, dernière remarque introductive, le doctorat connaît selon les pays des situations diverses, en dépit du processus d'unification et de rapprochement initié par Bologne depuis 1999⁶. C'est bien également le cas entre la France et l'Allemagne. Ces différences ne tiennent pas seulement à la disparité statistique précédemment évoquée mais également à la valeur sociale et symbolique attachée en Allemagne au titre de docteur (aucun ministre en France n'a démissionné pour accusation de plagiat au sein de son mémoire de thèse), et cela dans un pays qui ne forme pas ses élites par les grandes écoles et où les universités sont plus autonomes et par tradition entretiennent une réputation historiquement fondée et introduisant des hiérarchies de prestige plus importantes. Le travail du doctorant en Allemagne est par ailleurs mieux encadré et matériellement soutenu

⁶ Christine MUSSELIN, Eric FROMENT et Marie-Odile OTTENWALTER, « Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 45, septembre 2011, p. 99-110. Pour une approche critique : Franz SCHULTHEIS, Marta ROCA I ESCODA et Paul-Frantz COUSIN (dir), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, 2008.

dans le cadre des Graduiertenkollegs (GDK) ou des structures de recherche extra-universitaires bien dotées tels que les instituts Max-Planck⁷, mais où on leur demande en contrepartie une plus grande activité collective et des services rendus.

Mais enfin, toutes proportions gardées et avec le recul de la durée, le doctorant de 2016 dispose de moyens, d'infrastructures, de conventions, de centres, de mobilités qui sont sans commune mesure avec ce que la génération précédente a connu il y a seulement 30 ans, où le mot même de cotutelle n'existait pas. En témoigne notamment une sensibilité croissante, tant de la profession que des acteurs publics, envers le parcours doctoral : il faut sans doute y voir l'effet du travail des écoles doctorales en France (au nombre de 286 en 2015), celui des quelque 250 GDK et 50 Graduiertenschulen allemands, sans omettre les clusters d'excellence⁸.

La profession universitaire elle-même se penche de plus en plus sur le doctorat, et manifeste un souci d'auto-réflexivité sur le parcours, les compétences acquises, en souhaitant que les doctorants intègrent ce retour sur soi et ces pratiques dans leur propre démarche de recherche. Plusieurs publications récentes se font le témoin de cette attention accrue à la formation doctorale, à son devenir, à sa signification⁹. C'est dans ce champ que s'inscrivent bien évidemment les réflexions ici présentées lorsqu'elles se concentrent sur la plus-value que représente un doctorat exercé dans un contexte international ou conduit sous une double direction entre deux pays. On sait ainsi mieux aujourd'hui que la cotutelle multiplie les occasions d'interaction, entre le doctorant et ses deux directeurs, entre le doctorant et les autres doctorants des deux pays qu'il côtoie, entre le doctorant et les cultures scientifiques diverses auxquelles il est confronté¹⁰.

Des enquêtes sont aussi le signe de cette sensibilisation, celles menées par le CIERA (Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherche sur l'Allemagne), notamment celle de 2009 sur la constitution d'un réseau de jeunes chercheurs franco-allemand entre 2001 et 2008, qui montrait qu'en 2008,

⁷ <https://www.mpg.de/de>.

⁸ Pour une présentation large et comparée des structures de la recherche et de l'enseignement supérieur en France et en Allemagne : Béatrice DURAND, Stefanie NEUBERT, Dorothee RÖSEBERG, Virginie VIALON (dir.), *Etudier en France et en Allemagne. Approche comparée des cultures universitaires*, Lille, 2007.

⁹ Claudia KOEPERNIK, Johannes MOES, Sandra TIEFEL (Hg.), *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen*, Bielefeld 2006. Stefan STOCK, Patricia SCHNEIDER, Elisabeth PEPPER, Eva MOLITOR (Hg.), *Erfolgreich promovieren. Ein Ratgeber von Promovierenden für Promovierende*, Berlin, Heidelberg, New York 2006. Ansgar NÜNNING, Roy SOMMER (Hg.), *Handbuch Promotion. Forschung – Förderung – Finanzierung*, Stuttgart, Weimar 2007. Laurent DI FILIPPO (dir.), *La position du doctorant : trajectoires, engagements, réflexivité*, Paris, 2012

¹⁰ Daniel HECHLER, Jens HÜTTMANN, Ulrich MÄHLERT, Peer PASTERNAK (Hg.), *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte*, Berlin 2009. Moritz HUNSMANN (dir.), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales*, Paris, 2013.

25 % des doctorants inscrits au CIERA l'étaient en cotutelle¹¹, ou par GIRAF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche Allemagne – France), lancée en 2013 et à laquelle avaient répondu 723 doctorants entre la France et l'Allemagne entre mai et août 2014¹². De cette dernière était ressorti un profil-type du doctorant entre la France et l'Allemagne : une femme âgée de 26 à 30 ans, vivant en couple, sans enfants, inscrite en sciences sociales et sans cotutelle ni codirection, dont le tiers effectue sa thèse sans financement. Quand il y a cotutelle cependant, poursuivait cette enquête, elle était synonyme de délai allongé de rédaction et de forte mobilité, mais aussi de plus forte densité du lien avec les directeurs, avec lesquels un échange est souvent deux fois supérieur à l'entrevue normale d'un doctorant sans cotutelle (2 à 5 rendez-vous par an pour 60 % des thésards français contre 47 % des doctorants allemands, chiffres d'échanges suivis à multiplier par deux dans le cas d'une cotutelle). 52 % des répondants français se disaient surmenés et en insécurité psychique contre 37 % des allemands, qui se déclarent mieux intégrés dans leur université ou leur laboratoire de recherche. Dans 90 % des cas, les doctorants se disaient engagés dans des activités de publication et d'organisation de manifestations scientifiques, les doctorants français reconnaissant majoritairement que cette activité était souvent le fait d'une entreprise ou d'un projet suscité par le côté allemand.

Au milieu de ce paysage global de la thèse en France et en Allemagne, et grâce à l'éclairage des enquêtes et des études précédemment citées, quelle place spécifique tiennent la cotutelle et la formation doctorale structurée entre les deux pays ?

Du côté français, la cotutelle fait l'objet d'un décret de 1994 remanié en 2005¹³, lequel s'insère plus largement dans la réforme de la formation doctorale promulguée en 2006¹⁴. Pour flanquer ce dispositif binational, depuis 2009, des cotutelles entre consortiums de recherche « Erasmus Mundus » ont été créés, remplacés par les Doctorats Européens Conjointes dans le cadre du plan de développement baptisé « Horizon 2020 ». La cotutelle jouit donc d'une place reconnue en France par le législateur, et cela au niveau national, quelle que soit l'université, selon le principe d'une centralisation des dispositifs et des règlements, à la grande différence de l'Allemagne dont les Pro-

¹¹ Consultable en ligne sur le site du CIERA : <http://www.ciera.fr/ciera/enquete-sur-les-inscrits-et>.

¹² Consultable en ligne sur le site de GIRAFIFFD : <http://www.giraf-iffd.eu/gs/index.php?id=enquetes-umfragen>

¹³ Arrêté du 6 janvier 2005 relatif à la cotutelle internationale de thèse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000258089>. On trouve sur le site de GIRAF une belle étude, datée de 2007, sur « cadre juridique et expériences pratiques de la cotutelle de thèse » : <http://www.giraf-iffd.eu/gs/data/uploads/synthese-cotutelle-2007.pdf>.

¹⁴ Arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000267752>.

motionsordnungen, et donc les cotutelles, diffèrent non seulement d'une région à l'autre (16 !), mais aussi d'une université à l'autre au sein d'un même Land. A regarder les objectifs formulés dans l'arrêté de 2005 sur la cotutelle, on peut prendre la mesure des ambitions assignées à ce dispositif binational : « conforter la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, développer la coopération internationale, favoriser la mobilité des doctorants dans des espaces scientifiques et culturels différents, promouvoir la coopération scientifique entre des équipes de recherche françaises et étrangères ».

Il existe bien, au-delà des textes réglementaires, de part et d'autre du Rhin, un consensus sur les avantages, parfois les désavantages pratiques et théoriques prêtés à la cotutelle :

- Interculturalité et enrichissement linguistique
- Mobilité
- Une forme d'insécurité qui favorise la réflexivité
- Confrontation scientifique
- Transfert et comparaison des cultures académiques
- Diffusion internationale des travaux
- Valeur ajoutée professionnelle
- Accès possible à des doubles financements

A ce titre, la cotutelle reste donc bien une expérience riche mais complexe, précisément en raison des différences évoquées entre la France et l'Allemagne (chiffres, marché du travail, financements...). Elle est de ce point de vue moins un lieu de rapprochement qu'une expérience de la compatibilité et de la comparabilité, et elle ressemble en cela sur le fond et dans la forme à l'Université franco-allemande, dont on peut s'accorder à dire qu'elle a joué, depuis sa création, et en la matière, un rôle d'incubation, d'harmonisation, d'expérimentation pour rapprocher les manières doctorales de faire entre les deux pays. Reste pourtant que le nombre de ces cotutelles demeure minoritaire parmi les doctorants pratiquant une forme d'internationalisation, ces derniers étant eux-mêmes minoritaires au sein de la population doctorante des deux pays.

Pourtant, bien des indicateurs montrent que la cotutelle peut présenter des avantages en matière professionnelle. Il est ainsi remarquable de noter d'emblée que le taux de chômage des docteurs dans l'ensemble des pays de l'OCDE tourne autour de 3 % à 4 % trois ans après la fin de la thèse, quand il est de 8 % en France, donc pas très éloigné du taux global de chômage national... ce qui donne à réfléchir sur l'opportunité, du moins en France, de vouloir diplômer 20 000 doctorants par an en 2020 comme l'objectif

en a été fixé. Pour autant, la part des docteurs sans emploi retombe à 4 % en France (donc rejoignant le taux global des pays de l'OCDE pour l'ensemble des docteurs cette fois) si l'on se place du côté des cotutelles, celles-ci représentant donc un amortissement considérable à la difficulté de l'employabilité.

Reste que, cotutelle ou pas, on constate en effet, en France mais aussi de plus en plus en Allemagne, ce que l'on peut appeler une crise des ciseaux, c'est-à-dire d'un côté l'existence croissante de docteurs de mieux en mieux formés, et de l'autre la baisse continue des postes et des places d'avenir pour les postdoctorants dans l'université, la recherche ou les carrières scientifiques publiques ; à quoi s'ajoute, pour contraster davantage encore la situation entre la France et l'Allemagne, une totale disparité du marché du travail universitaire et scientifique. En France, 77 % de la population académique employée dans les universités ou les institutions publiques de recherche possède encore un contrat à durée indéterminée (CDI) et fixe, le plus souvent de fonctionnaire (c'est la règle pour les 24 % de professeurs et les 40 % de maîtres de conférences qui constituent le plus gros bataillon de ces emplois fixes), alors qu'en Allemagne on compte seulement 15 % de professeurs au statut stable et à durée indéterminée et 17 % de Wissenschaftliche Mitarbeiter qui jouissent d'un contrat à durée indéterminée, contre 68 % qui occupent un poste soumis à un contrat à durée déterminée (CDD), tandis que se laisse justement observer en Allemagne une croissance de l'emploi à temps partiel (dans 45 % des cas) et des financements sur fonds tiers.

On peut achever ce tour d'horizon par la place et les perspectives d'avenir occupées par les dispositifs de l'UFA en matière de cotutelle et de formation doctorale structurée.

On peut simplement rappeler qu'en 2014, 9 programmes de PHD-Track (M+D) et 22 collèges doctoraux (dont 6 trinationalisés, essentiellement en sciences dures) se placent sous le toit de cette institution. L'UFA dépense 540 000 euros pour ses collèges doctoraux (dont les 2/3 pour la mobilité), 240 000 euros pour ses PHD-Track, et 165 000 euros pour ses cotutelles (54 doctorats en cotutelle soutenus en 2014, dont la moitié en SHS, pour un total de 160 cotutelles en cours). A cette somme approchant le million d'euros, s'ajoutent les 449 000 euros des écoles d'été et près d'un million pour les ateliers souvent organisés par les doctorants, et enfin presque autant, soit un total de 1,5 million pour la mise en réseau¹⁵. Pour résumer, le dispositif financier déployé par l'UFA dans l'aide doctorale et la jeune recherche se répartit grossièrement en presque trois tiers entre les dis-

¹⁵ Voir les rapports d'activité de l'UFA publiés en ligne : <http://www.dfh-ufa.org/fr/hilfe/telechargements/telechargements-actualites/rapport-dactivite/>.

positifs structurants, les manifestations courantes et la mise en réseau¹⁶. De ces chiffres ressort, semble-t-il, la nécessité de continuer à porter plus que jamais l'aide aux dispositifs structurants (cotutelles, collèges et PHD-Tracks) conçus par l'UFA dans son secteur de soutien à la recherche.

A moyen et long terme, et puisque l'objectif du présent recueil d'actes était autant rétrospectif que prospectif, quelques propositions peuvent être formulées comme autant de pistes de réflexion ou de champs de discussion.

1. Capitaliser et accroître l'avance prise en matière d'expertise de cotutelle, notamment en termes de convention, d'aides à la mobilité, de structuration du parcours au sein des collèges, mais aussi en termes de droits (paiements déguisés nombreux en Allemagne), mais aussi en matière d'examens de soutenance (Scheine complémentaires à acquérir en Allemagne, Rigorosum ou Disputation...), de langue de publication et de soutenance, de libellé de la discipline, de forme du diplôme délivré, de nature de la mention délivrée (summa cum laude encore relativement rare en Allemagne alors que les félicitations en France sont inflationnistes).
2. Faire aussi que l'expertise franco-allemande accumulée par la formation doctorale franco-allemande favorisée au sein de l'UFA ne soit pas que de forme mais aussi de contenu : l'internationalisation de la formation doctorale se heurte aussi et peut-être avant tout à des cultures d'encadrement et de direction radicalement différentes d'un pays à l'autre. La seule comparaison franco-allemande le démontre à merveille : en France, c'est souvent le doctorant qui propose ou suggère un sujet, plus ou moins suivi par les compétences d'un directeur ou d'une directrice qui, pour le coup, demandera de beaucoup relire et corriger, tandis qu'en Allemagne c'est plutôt le directeur qui impose un sujet, quitte à laisser ensuite davantage la bride sur le cou de son doctorant. Les relations émotionnelles et affectives sont également différentes entre un *Doktorand* et son *Doktorvater* ou sa *Doktormutter* en Allemagne, d'autant que ce dernier ou cette dernière est celui qui rédigerait le *Gutachten* décisif, là où en France c'est un membre extérieur qui rédige un rapport, lequel souvent sert non seulement à juger le candidat mais aussi son directeur de thèse. Et cela d'autant plus que la thèse sera rejugée par un comité national de qualification. En Allemagne, la thèse n'est qu'une étape, et ne donnera jamais lieu directement à un poste, là où en France subsiste l'espoir de devenir tout de suite titulaire à vie d'un poste en université peu après la thèse qui accorde d'ailleurs un titre sans que le mémoire doive être publié à un jeune qui

¹⁶ Sur ces instruments et le devenir professionnel des doctorants soutenus par l'UFA, voir l'excellent site de l'ABG-UFA, antenne franco-allemande de l'Intelli'Agence établie dans les locaux de l'UFA : <http://www.dfh-ufa.org/fr/recherche/abg/abg-ufa-qui-sommes-nous/>.

est qualifié plutôt comme « jeune chercheur » à part entière, quand son homologue allemand demeure « *Nachwuchswissenschaftler* » au moins jusqu'à l'habilitation. Les demandes et pratiques d'internationalisation pendant le parcours doctoral varient également fortement : en Allemagne, la demande sur ce plan est plus forte qu'en France, d'autant plus que la mobilité interne des doctorants et des post-doctorants en Allemagne est même beaucoup plus forte, là où en France il n'est pas rare de voir un étudiant d'une même université y soutenir sa thèse, puis s'y habilitier puis y devenir maître de conférences et professeur ensuite, et cela tant en province qu'à Paris, l'attractivité parisienne jouant même un rôle de sédentarisation de longue durée inconnu à ce degré en Allemagne, un phénomène accentué par la spécialisation thématique précoce. En effet, un sujet choisi depuis la thèse peut devenir et rester en France l'œuvre de toute une vie, avec un effet d'approfondissement empirique, là où l'obligation coutumière d'un changement thématique en Allemagne renforce l'approche théorique. Cela signifie donc, au total et plus largement, qu'une institution comme l'UFA, confrontée à trois modèles, celui d'abord d'une internationalisation par l'homogénéisation et la standardisation prônée au niveau européen, et il en faut, celui ensuite d'une internationalisation encore commandée centralement comme en France (qui explique aussi une forme de résilience de l'histoire nationale), celui enfin d'une internationalisation dans la dispersion et la concurrence comme c'est souvent le cas en Allemagne ; une institution donc comme l'UFA doit pouvoir et devoir tenir sur un quatrième modèle, celui d'une articulation et d'une gestion des différences. En ce sens, le cœur et le projet binationaux d'une Université franco-allemande restent par essence effectivement et au sens propre « binationaux », non pas comme substitut ou remplacement de l'international mais comme son laboratoire d'expériences et d'impulsions. Cela implique, semble-t-il, de miser sur la binationalité des dispositifs structurants en matière de formation doctorale, puisqu'au-delà le niveau européen peut prendre le relai avec les Erasmus Mundus devenus Doctorats Conjoints.

3. Continuer à armer les Collèges doctoraux franco-allemands (CDFA) de modules interdisciplinaires, méthodologiques et interculturels, auxquels on pourrait attacher des formations spécifiques en *digital humanities* et en recherche de fonds tiers.
4. Articuler encore plus étroitement les dispositifs de l'UFA entre eux (cotutelle, collèges, mise en réseau, lien entre cotutelle et PHD-Track), notamment en suivant les évolutions et les remembrements du paysage

universitaire français et allemand. Pour la France, cela suppose donc de surveiller les modifications de l'organisation du parcours doctoral au sein des nouvelles Communautés d'universités et d'établissements (COMUE) qui, en matière de formation doctorale, non seulement seront appelées à mutualiser structures et moyens, mais aussi à devoir inventer une nouvelle interface entre universités et grandes écoles, dans le cadre stable d'une exclusivité de la formation doctorale confiée aux écoles doctorales (ED) dont l'arrêté de 2006 fixe les missions dans les termes suivants : « offrir un cadre structuré de la formation doctorale, gérer les contrats et les allocations destinés aux doctorants, mettre en place des modules spécifiques de formation, s'occuper de l'insertion professionnelle des doctorants et des docteurs, favoriser la diffusion et les publications des résultats de la recherche ».

5. Impulser les acquis de la cotutelle dans les appels à projets ANR/DFG.
6. Creuser le sillon thématique des CDFA dans la mesure où, à la différence des écoles doctorales françaises notamment, ces collèges peuvent se configurer sur une thématique innovante très précise et limitée dans le temps.
7. Faire de l'UFA le vivier et le lieu d'accueil privilégié des doctorants en cotutelle.
8. Privilégier et formuler le transfert des expériences franco-allemandes des collèges et des cotutelles dans les GDK allemands ou les ED françaises, selon un principe de subsidiarité et non de mimétisme : c'est à ce prix que les CDFA et les cotutelles de l'UFA pourront conserver leur fonction d'interface et de dispositif spécifique (thématique changeante, durée limitée dans le temps, taux supérieur de cotutelles par rapport à la moyenne, mobilité obligatoire, élargissement de la pratique bilingue de la recherche).

Tels peuvent être les chantiers de demain pour une UFA toujours à la pointe de l'intégration binationale, au service d'une formation exigeante mais ouverte, pourvu qu'elle forme de vrais européens sur la base d'une expérience partagée entre deux pays décidément différents, et pour cette raison appelés à se compléter.

Das etwas andere Modell: Versuch einer Beschreibung der Deutsch-Französischen Hochschule

Jochen Hellmann

1. Die Deutsch-Französische Hochschule als weltweit einmalige Institution

Die Deutsch-Französische Hochschule (DFH) wurde 1997 durch die Unterzeichnung eines Staatsvertrages („Weimarer Abkommen“) zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der französischen Republik gegründet und nahm 1999, mit dem Ziel der Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Frankreich im Hochschul- und Forschungsbereich, ihren Betrieb auf¹. Nun gibt es neben der DFH bekanntlich auch andere binationale Einrichtungen, die zum Zweck der Förderung der Hochschul-Kooperation zwischen jeweils zwei beteiligten Ländern gegründet wurden. Das Deutsch-Italienische Hochschulzentrum sitzt in Trient, unterhält zugleich aber auch eine Geschäftsstelle beim DAAD in Bonn. Das „Réseau franco-néerlandais“ hat Antennen an der Universität Lille 3 und bei Nuffic (d. h. bei der niederländischen Einrichtung zur Förderung der Hochschulmobilität). Die Sekretariate der „Université franco-italienne“ sind den Akademischen Auslandsämtern der Universitäten Turin und Grenoble II organisatorisch zugeordnet. Das Deutsch-Argentinische Hochschulzentrum unterhält Büros in Buenos Aires und beim DAAD. All diese bilateralen Gründungen sind Träger und Ausdruck eines besonderen politischen Willens zur vermehrten akademischen Kooperation innerhalb des betreffenden Länderpaares, aber

¹ Zur ausführlichen Darstellung der Geschichte der DFH, zu den Umständen ihrer Gründung sowie zur quantitativen und qualitativen Entwicklung ihrer Förderprogramme vgl. HAMM 2014.

sie zeichnen sich bisher nicht, wie die DFH, durch einen hohen Grad an institutioneller Eigenständigkeit aus. Sie fungieren stattdessen als mehr oder weniger technische Schnittstellen zwischen den beteiligten nationalen, für die internationale Mobilität zuständigen Projektträgern. Hier lassen sich übrigens Grenzen der staatlichen Strategien zur Förderung der Hochschul-Mobilität in genereller Hinsicht erkennen: Die Internationalisierungs-Agenturen sind selbst ihrem Charakter nach „national“, d. h. ihr Daseinszweck ist die Standortförderung des jeweiligen Sitzlandes im Hinblick auf die Internationalität des nationalen Hochschulsystems. Sie erreichen diesen Zweck durch Aktivitäten und Förderprogramme, die durch Zuwendungen der jeweiligen Regierung finanziert werden; ihr Personal ist in der Regel hochkompetent, weltoffen, international erfahren, mehrsprachig und intrinsisch motiviert, zugleich aber weitgehend rekrutiert aus dem Hochschulsystem des Sitzlandes, dessen Internationalisierungs-Interessen vertreten werden.

Dass dies so ist, hat nachvollziehbare und gute Gründe. Die Verdienste von Einrichtungen wie dem DAAD müssen nicht extra betont werden; sie verstehen sich von selbst. Der Hinweis auf die scheinbar paradoxe „nationale“ Betriebsgrundlage der Internationalisierer im Allgemeinen und die geringe institutionelle Eigenständigkeit der bilateralen Gründungen im Besonderen erfolgt zur Hervorhebung des wichtigsten Alleinstellungsmerkmals der DFH: Bei dieser, und nur bei dieser Einrichtung, handelt es sich um eine bilaterale Institution mit eigenständiger Rechtspersönlichkeit, die lediglich lose an die tragenden Regierungen beider Länder gebunden ist; die DFH weist einen hohen organisatorischen Integrationsgrad auf und die Loyalität der in ihrem Rahmen von Amts wegen Handelnden gehört in erster Linie ihr selbst. Diese gewissermaßen übernationale – wenngleich auf zwei spezifische Länder fokussierte – Ausrichtung unterscheidet die DFH von allen übrigen der Hochschul-Internationalisierung zuarbeitenden Agenturen, und zugleich auch von den Schnittstellen-Projekten anderer Länderpaare.

2. Die DFH: Halb Netzwerk, halb Förderorganisation

Dabei trägt die DFH selbst deutliche Merkmale einer Förderorganisation. Der Name „Deutsch-Französische Hochschule“ bzw. „Université franco-allemande“ bezeugt zwar den politischen Willen der Gründer, mit dieser Einrichtung die Keimzelle einer zukünftig realisierbaren „richtigen“ Universität bereits geschaffen zu haben. Dennoch ist zunächst, bei aller Begeisterung für die Entwicklungsmöglichkeiten, die dem Projekt potenziell innewohnen, nüchtern und in aller Bescheidenheit festzustellen, dass die DFH

nach demselben Prinzip arbeitet, das auch andere Förderorganisationen anwenden: Es werden Förderprogramme entwickelt und in den Gremien zur Diskussion gestellt, Ausschreibungen publiziert, die hierauf eingehenden Förderanträge evaluiert und von wissenschaftlichen Peers in Rangordnungen gebracht und schließlich werden die ausgewählten Projekte mit Mitteln gefördert, die im Falle der DFH überwiegend für die Mobilität von Studierenden und jungen Wissenschaftlern verwendet werden.

Die Bezeichnung „Hochschule“, „Universität“, in Kombination mit dem Hinweis auf die Binationalität, weckt Interesse, deutet auf Einzigartigkeit hin, bringt der DFH Publizität. Aber sie fördert auch die Entstehung von Missverständnissen, die oft nur durch geduldiges und wiederholtes Erklären beseitigt werden können. Studieninteressenten, Unternehmen, Multiplikatoren und Journalisten erwarten bei einer „Universität“ das unmittelbare Vorhandensein von Lehrenden und von Studierenden, von Hörsälen, Bibliotheken und Laboren. Erklärt man dann, dass die DFH eine dezentrale Hochschule ist („virtuell“ hat sich als Begriff nicht bewährt, hier schwingt die Assoziation von online-basierter Fernlehre zu sehr mit), und zwar eine dezentrale Hochschule mit ca. 180 integrierten Studiengängen und mit zwei Dutzend Doktorandenkollegs, die jeweils an verschiedenen deutschen und französischen Hochschulen loziert sind, wird die Sache klarer; es bleibt aber bei manchen Gesprächspartnern, wie es scheinen will, der leise, meist höflich verschwiegene Vorwurf im Raum, der Name der Einrichtung korrespondiere nicht vollständig mit der bezeichneten Sache.

Dazu muss aber doch ins Feld geführt werden, dass die DFH zwar über die typischen Merkmale einer Förderagentur, eines (doppel-)staatlichen Projektträgers, verfügt, dass ihr Wesen jedoch über diese Merkmale signifikant hinausreicht. Noch einmal: Die DFH soll hier in ihrer Besonderheit beschrieben, nicht aber in ihrer Bedeutung verklärt oder in irgendeiner Form wertend über andere Akteure gestellt werden. Dies umso weniger, als viele, wenn nicht die meisten Förderorganisationen, mit denen die DFH von Weitem vergleichbar ist, im Hinblick auf Fördervolumen und wissenschaftspolitischen „impact“ einen signifikanten Vorrang gegenüber der kleinen, wenngleich auf ihre Weise sehr wirksamen DFH beanspruchen dürfen.

Die DFH besitzt, wenn sich auch ihr Haushalt nicht mit den großen Mittlerorganisationen messen kann, eine wichtige Eigenschaft, die anderen wissenschaftsfördernden Projektträgern abgeht: Die DFH ist neben ihrer Eigenschaft als Förder- und Qualitätsprüfungsinstanz zugleich ein engmaschig geknüpftes Netzwerk. Sie ist nicht ein Geldschalter, aus dem bei Bedarf und guter Begründung nach wettbewerblicher Auswahl Fördermittel

zur Durchführung spezifischer akademischer Projekte herausgereicht werden. Sie ist vielmehr ein Verbund von Hochschulen und insbesondere von spezifisch engagierten individuellen Wissenschaftlern in Deutschland und Frankreich, die eine besondere Affinität zum Partnerland besitzen und mit dortigen Kollegen, oft seit vielen Jahren, vertrauensvoll zusammenarbeiten. Natürlich ist dieser Verbund in erster Linie akademisch-wissenschaftlich motiviert, aber er hat auch etwas mit deutsch-französischer Kooperation, um nicht zu sagen: deutsch-französischer Freundschaft, zu tun. Kurz: Hier sind Überzeugungstäter am Werk, ohne deren herausragendes Engagement die DFH nicht existieren könnte. Im Tagesbetrieb der klassischen Fördereinrichtungen sind die erfolgreich antragstellenden Wissenschaftler hingegen miteinander nicht inhaltlich verbunden; diese – untereinander eher um die Mittel konkurrierend als kooperierend – haben nur ein direktes Verhältnis zur Fördereinrichtung selbst, die sie schätzen, insofern sie Geld gibt, und fürchten, da sie kontrolliert und evaluiert. Nicht so in der DFH: Zwar müssen die Projektnehmer (die Wissenschaftler, die Programmbeauftragten der geförderten Studiengänge etc.) nach erfolgreicher Antragstellung ebenfalls mit qualitätssichernden Maßnahmen rechnen und sich regelmäßigen Re-Evaluierungen unterziehen. Aber zugleich, und dies bezeichnet ihren Doppelcharakter, ist die DFH gewissermaßen ein verschworener Club, ein Dach, unter dem sich die Träger der ausgewählten Einzelkooperationen versammelt haben, die untereinander kommunizieren, Erfahrungen austauschen, bestimmte Materialien gemeinsam nutzen, in thematischen Arbeitsgruppen einzelprojektübergreifend zusammenarbeiten.

Dass unter den in Frankreich und Deutschland mit weltweiten Partnern unterhaltenen Doppelabschluss-Studiengängen ein so überproportional hoher Anteil an deutsch-französischen Kooperationen existiert, ist zunächst kontraintuitiv: Man könnte in Anbetracht der Dominanz des Englischen als Wissenschaftssprache vermuten, dass z. B. deutsche Hochschulen eine besonders große Anzahl von Doppelabschluss-Studiengängen mit anglofonen Partnereinrichtungen unterhalten. Aber es liegen die deutsch-französischen Kooperationen deutlich vorn². Der Grund hierfür liegt in der Existenz der Dachorganisation DFH, die es erleichtert, ein ambitioniertes Projekt wie die Einrichtung eines Doppelabschluss-Programms erfolgreich umzusetzen. Die DFH ist also auch ein Forum der binationalen Hochschulkooperation, in dem neue Lösungsansätze besprochen und ausprobiert, auf ihre Übertragbarkeit hin ausgewertet und schließlich in vergleichbaren Kontexten

² Der HRK-Hochschulkompass listet 617 Studiengänge in Deutschland auf, bei denen ein internationaler Doppelabschluss möglich ist (Stand Mai 2016). Wohlgermerkt: möglich ist, d. h. es handelt sich längst nicht in allen Fällen um integrierte Studiengänge mit obligatorischem Doppelabschluss. Dass die DFH fast 180 Studiengänge im deutsch-französischen Kontext mit vorgeschriebenem doppeltem Abschluss fördert, ist vor diesem Hintergrund eine stolze Zahl. Die Obligatorik geht übrigens im Fall der DFH so weit, dass Studierende ihre bereits erhaltene Mobilitätsbeihilfe zurückzahlen müssen, wenn sie den Doppelabschluss nicht erreichen (Ausnahmen nur in begründeten Fällen).

übernommen werden können, was für weniger Erfahrene den Einstieg in die keineswegs triviale Gestaltung von „joint programmes“ erleichtert.

Aufgrund ihres beschriebenen Netzwerk-Charakters ist es demnach doch nicht abwegig, dass die DFH die Bezeichnung „Hochschule“, „Universität“ im Namen trägt. Die DFH fördert wissenschaftliche Projekte, aber sie ist zugleich die Gemeinschaft der Träger dieser Projekte und bildet insofern einen organisatorischen Rahmen, der in die Nähe dessen kommt, was eine „Universität“ ausmacht. Zumindest ist die Annahme plausibel, dass die DFH – und dies weist ihr einen Sonderplatz in der Reihe der wissenschaftsfördernden Einrichtungen zu – in sich die Möglichkeit zum Ausbau zu einer „richtigen“ Hochschule trägt³.

3. Parität: Zwei Arbeitssprachen, zwei Länder, zwei Geldgeber

Auf allen Ebenen des Organisationslebens der DFH findet sich das immer wiederkehrende Leitmotiv der deutsch-französischen Dualität. In den meisten Situationen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation wird entweder die deutsche oder die französische Sprache verwendet. Dabei ist es eine typische, für die DFH-Insider aber alltägliche Gesprächsform, dass die Beteiligten aktiv die ihnen näher liegende der beiden Sprachen verwenden (ihre „L1“), zugleich passiv die Beiträge von Kollegen oder Kommilitonen in der anderen Sprache aufnehmen und auf diese wiederum in ihrer L1 reagieren, wodurch zweisprachige Dialoge entstehen. Neu hinzutretende Zuhörer finden es häufig bemerkenswert, wie leicht es den Gesprächspartnern zu fallen scheint, hierbei mitzuhalten. Die daran gewöhnten Diskutanten registrieren offenbar kaum, so sieht es jedenfalls aus, dass ein mehrsprachiger Dialog stattfindet.

Es kommt aber auch vor, dass Besprechungen zunächst in einer der beiden Sprachen geführt werden, dann nach einer gewissen Zeit, ohne dass klar wäre, warum, in die andere Sprache gewissermaßen „kippen“, um dann mehrere Minuten später wieder in die ursprüngliche zurückzukehren. Manchmal wird so ein spontanes Code-Switching durch einen sprachlichen Auslöse-Reiz angestoßen, zum Beispiel dadurch, dass ein Gesprächspartner einen Terminus nicht in der gerade praktizierten Sprache parat hat und ihn deshalb in der anderen verwendet.

³ Ein weiteres Indiz für die Plausibilität der Annahme, dass schon in der Gründung der DFH die Möglichkeit einer späteren Weiterentwicklung zu einer „richtigen“ Hochschule – und somit eine entscheidende Abgrenzung zu anderen Förderorganisationen – angelegt ist, stellt die im Weimarer Abkommen (Art. 3, 3) vorgesehene Option dar, der zufolge die DFH „unter Mitwirkung der Hochschulen eigene Abschlüsse verleihen darf [...]“. Von dieser Möglichkeit macht die DFH bisher keinen Gebrauch; allerdings stellt sie ihren Absolventen ein besonderes zusätzliches Zertifikat aus.

Sehr wichtig ist es der DFH, dass alle ihre Dokumente in beiden Sprachen zugänglich sind. Dies erzeugt ein erhebliches Volumen an Übersetzungsarbeit und stellt insofern eine administrative Hürde dar, wirkt sich in der Praxis aber zugleich bewusstseins-schärfend für die einzelsprachliche Konstitution der behandelten Inhalte aus: Studierende, Lehrende, Verwaltungsmitarbeiter und alle am Tagesgeschäft der DFH Beteiligten werden durch die doppelsprachliche Verfügbarkeit der Vorlagen immer wieder mit der Bilingualität und Bilingualität als Grundlage der Zusammenarbeit konfrontiert. Im Hinblick auf den bevorstehenden Vorgang des Übersetzens muss Vagheit im Ausgangstext soweit wie möglich vermieden werden; spätestens in der Übersetzung findet die terminologische Disambiguierung notwendig statt, wodurch die Autoren des Ausgangstextes nicht selten in einem zweiten redaktionellen Schritt zur Präzisierung der ursprünglichen Formulierung animiert werden. Insofern stellt zweisprachiges Administrieren eine aufwendige, aber auch potenziell erkenntnisfördernde Sonderform des Wissenschaftsmanagements dar.

Gerade weil Deutschland und Frankreich in der DFH gleichberechtigte Partner sind, wird auf die sprachliche Parität sorgfältig geachtet. Die Gleichberechtigung beider Länder auf allen Ebenen der Entscheidungsfindung ist ein wesentlicher Aspekt der DFH-Identität. Es zeigen sich hier zugleich Grenzen der Übertragbarkeit des DFH-Modells auf beliebige Länderpaare: Nur bei ungefähr gleicher wissenschaftlich-akademischer Stärke lässt sich die Vorgabe ausbalancierter Parität in der täglichen Praxis umsetzen. Dieser Umstand grenzt das DFH-Modell von Projekten im Bereich der sogenannten Transnationalen Bildung (TNB) ab. Bei der TNB handelt es sich um den „Export“ von Studiengängen einer Hochschule oder eines Verbundes von Hochschulen in ein Partnerland, wobei die akademischen Abschlüsse bzw. Grade des exportierenden Landes vergeben werden. Zwar liegen solchen TNB-Projekten, schon aus Gründen der Praktikabilität, ebenfalls regelmäßig binationale Abkommen und Partnerschaften zugrunde; jedoch sind die Partner meist nicht auf demselben wissenschaftlich-technischen Niveau angesiedelt⁴: Es ist diese Differenz, aus welcher der exportierte Studiengang seine Attraktivität am Ort des Geschehens, nämlich im Empfängerland, bezieht.

Das 1997 unterzeichnete Weimarer Abkommen, die „Verfassung“ der DFH, stellt klar: Beide Regierungen, die deutsche und die französische, stellen der DFH Mittel in vergleichbarer Höhe zur Verfügung (Art. 8); auf Französisch „des fonds d'un montant sensiblement équivalent“. Die Formulierung lässt Spielraum für kleinere und vorübergehende Abweichungen in der exakten Zuwendungs-summe, aber es ist im Sinne der Parität beider Trägerregierungen

⁴ Zur „Transnational Education“ vgl. HELLMANN 2012: „[...] von echter Reziprozität kann aber [...] bei diesem Typus nicht die Rede sein.“ (S. 88)

nie in Frage gestellt worden, dass über längere Zeiträume zusammengekommen die von Frankreich und Deutschland in die DFH investierten Mittel sich in der Höhe entsprechen müssen⁵: Die auch in Einzelheiten austarierte Parität zwischen den Partnern Deutschland und Frankreich ist und bleibt das A und O, die Voraussetzung für den Erfolg der DFH.

4. Leitung durch ein „zweiköpfiges“ Präsidium + Generalsekretär; paritätisch besetzte Gremien

Dieses Streben nach partnerschaftlicher Parität bildet sich auch ab in den Richtlinien der „Governance“, durch welche die Einrichtung in strategischer Hinsicht, aber auch im Tagesgeschäft gesteuert wird. Im zweiköpfigen Präsidium stammt immer ein Mitglied aus Frankreich, das andere aus Deutschland; die jeweiligen Träger des Präsidenten- und Vizepräsidentenamtes tauschen in der Mitte ihrer Amtszeit die Funktion (Weimarer Abkommen, Art. 5, 1); beide werden aber von allen Mitgliedern, d. h. den die DFH-Kooperationsprojekte tragenden Hochschulen, gewählt, also keineswegs das französische Präsidiumsmitglied nur von den französischen Mitgliedshochschulen und das deutsche nur von den deutschen: Die Präsidiumsmitglieder stehen für die gesamte DFH ein und nicht etwa für die Hochschulen ihres Herkunftslandes. Dies unterstreicht den hohen Integrationsgrad innerhalb des DFH-Netzwerkes, das zu einem Verbund zusammengewachsen ist und nicht etwa aus zwei kooperierenden Hälften eines Verbundes besteht. Die beiden Präsidiumsmitglieder sind an Hochschulen lehrende Wissenschaftler, die ihr vierjähriges Wahlmandat ehrenamtlich ausüben und neben der intensiven und zeitraubenden Tätigkeit in der DFH an einer deutschen bzw. französischen Hochschule weiterhin als Hochschullehrer amtieren.

Die dreiköpfige Hochschulleitung wird vervollständigt durch einen hauptamtlichen Generalsekretär, der das Sekretariat leitet und für die Koordinierung des operativen Geschäftes verantwortlich ist.

Der Grundsatz der paritätischen Steuerung der DFH gilt auch für die Besetzung der Gremien: Der Hochschulrat, der die Leitlinien der DFH festlegt, setzt sich aus elf deutschen und elf französischen Mitgliedern zusammen. Ebenso paritätisch ist der Wissenschaftliche Beirat zusammengesetzt, der die Hochschulleitung und den Hochschulrat bei Förderentscheidungen sowie bei der Weiterentwicklung der Förderinstrumente und -verfahren berät. Zu betonen ist, dass alle Steuerungsorgane und Gremien in erster Linie bestrebt sind, am wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Erfolg der DFH und der Umsetzung ihrer Ziele mitzuwirken; das Selbstverständnis

⁵ Um eine Idee von der Größenordnung zu geben: Im Jahr 2016 verfügt die DFH über einen Haushalt von ca. 14 Mio. Euro. Sowohl die französische wie auch die deutsche Regierung wenden der DFH für die Durchführung ihrer Aktivitäten je 6,814 Mio. Euro zu.

der Amtsträger beinhaltet also nicht die Vertretung der Interessen eines der beiden Partnerländer gegenüber den Interessen des anderen.

5. Verwaltungssitz an der Grenze zwischen Deutschland und Frankreich

Die DFH verfügt über ein Sekretariat, das mit der Erledigung der täglichen Geschäfte beauftragt ist. Die Betonung liegt hier auf „ein Sekretariat“. Und zwar in dem Sinne, dass das Sekretariat an einem Sitz örtlich vereint ist. Selbstverständlich hätte man in der Gründungsphase der DFH auch die Einrichtung eines Sekretariats mit zwei gleichberechtigten Antennen in Deutschland und Frankreich beschließen können. Mit großer Wahrscheinlichkeit würden diese Antennen in den jeweiligen Hauptstädten angesiedelt worden sein. Es soll nicht bestritten werden, dass eine solche Regelung auch Vorteile besessen hätte. Die hauptstädtische Ansiedlung würde eine Nähe zu den ausschlaggebenden politischen Institutionen, aber auch zur Welt der Medien bedeuten und somit der Sichtbarkeit der DFH zugutekommen. Nicht zuletzt sind Berlin und noch mehr Paris zugleich Ballungsgebiete wissenschaftlich-akademischer und kultureller Kompetenz sowie der Sitz zahlreicher Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Mittlerorganisationen.

Jedoch wog in der Diskussion um die Lozierung des Standortes, neben ökonomischen Aspekten – ein örtlich konzentrierter Verwaltungssitz ist wirtschaftlicher als der Unterhalt zweier Antennen! –, der Grundsatz sehr schwer in der Waagschale des Urteils, dass eine Institution, deren hoher Integrationsgrad von Beginn an intendiert war, möglichst nicht auf zwei unterschiedliche, tausend Kilometer voneinander entfernte, Sitzorte verteilt werden sollte. Zu bedenken ist dabei auch, dass die DFH und ihr Sekretariat, wie wohl jede vergleichbare Organisation, klein anfangen musste und mit einer knappen Handvoll Mitarbeiter ihre Tätigkeit aufnahm; diese auch noch auf zwei Standorte zu verteilen, hätte zusätzliche Koordinierungs- und Abstimmungsschwierigkeiten erzeugt. So kam es, dass die mit der Entscheidung dieser Frage Beauftragten für die Einrichtung eines konzentrierten Standortes für den DFH-Sitz optierten. Hier drängte sich nun aber die Schlussfolgerung auf, dass unter diesen Voraussetzungen der Sitz eher nicht in einer der beiden grenzfernen Hauptstädte, sondern vielmehr grenznah, wenngleich dann logischerweise nicht hauptstädtisch, sein sollte. So kam es nach Abwägung verschiedener Optionen schließlich zu der Entscheidung, das Sekretariat in Saarbrücken, und somit wenige Kilometer von der Grenze zum französischen Lothringen entfernt, anzusiedeln⁶. Mit dieser Entscheidung ist die DFH bisher gut gefahren. Das Saarland, mit

⁶ Zur Entscheidung zugunsten von Saarbrücken als Verwaltungssitz vgl. auch HAMM 2014, S. 46.

seiner ambitionierten Frankreich-Strategie und seiner bewegten deutsch-französischen Geschichte, ist ein kooperativer und in das Gelingen der DFH-Mission aus wohlverstandenen Eigeninteressen stark involvierter Gastgeber; die deutsch-französische Luft, die hier geatmet wird, passt genau zu den Aufgaben der Institution und inspiriert die Mitarbeiter sprachlich und inhaltlich; die direkte Flugverbindung nach Berlin und der Hochgeschwindigkeitszug nach Paris reduzieren die Nachteile der geografischen Distanz zu den politischen Metropolen.

Hier liegt nun ein weiteres Beispiel für die Grenzen der Übertragbarkeit des DFH-Modells auf andere Länderpaare vor: Wie sollte denn, um nur einige Beispiele zu nennen, das „Réseau franco-néerlandais“ oder das Deutsch-Italienische Hochschulzentrum, oder gar, *a fortiori causa*, das Deutsch-Argentinische Hochschulzentrum, in Anbetracht fehlender gemeinsamer Grenzen einen einheitlichen Verwaltungssitz einrichten, wenn das Paritätsprinzip gegen die Ansiedlung in einer der beiden Hauptstädte spricht?

6. Binationales Team im Sekretariat, binationales Netzwerk

Ca. vierzig Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind in der Saarbrücker „Villa Europa“ damit beschäftigt, das Tagesgeschäft der DFH zu administrieren. Es werden Ausschreibungen für Förderprogramme konzipiert, Antragsunterlagen bearbeitet, Auszahlungen genehmigt, Verwendungsnachweise geprüft, Gutachter für Auswahlverfahren gesucht, Sitzungen von Gremien vorbereitet, deutsch-französische Konferenzen organisiert, Publikationen gestaltet, Internetseiten redigiert, Presseerklärungen verfasst, Berichte geschrieben, Zuschriften und Anfragen beantwortet, Antragsteller beraten; dies alles ist nicht sehr verschieden von der Arbeit anderer Förderorganisationen. Allerdings geschieht es in zwei Sprachen: Jedes Dokument muss übersetzt und sprachlich korrigiert werden. Eine wichtige Voraussetzung für die effiziente Arbeit in beiden Sprachen ist, dass etwa die Hälfte des Teams aus Deutschen und die andere Hälfte aus Franzosen besteht. Eine nicht geringe Anzahl der Mitarbeiter (und nicht nur die Franzosen) haben ihren Wohnsitz auf der anderen, der lothringischen Seite der Grenze und pendeln jeden Morgen nach Saarbrücken. Die DFH legt, wie man sich nach dem bisher Ausgeführten denken kann, Wert auf ein ungefähr ausbalanciertes Verhältnis zwischen deutschen und französischen Mitarbeitern, nicht nur aus sprachpraktischen, sondern auch aus grundsätzlichen Erwägungen. Um eine binationale Einrichtung zu verwalten, ist Erfahrung mit den unterschiedlichen Arbeits- und Administrations-Kulturen der beteiligten Länder erforderlich. Beherrschung der jeweils anderen Sprache und eine biogra-

fische Affinität zum Partnerland sind DFH-Einstellungsvoraussetzungen, bieten zugleich auch Gewähr für das überdurchschnittliche Engagement der Mitarbeiter, für die das Deutsch-Französische mehr ist als ein Job und vielmehr eine Herzensangelegenheit darstellt.

Hohe intrinsische Motivation der involvierten Personen und die beschriebene Komponente der deutsch-französischen Spezifität finden sich in jeder einzelnen Kooperation, die unter dem Dach der DFH tätig ist. Die Programmverantwortlichen der Studiengänge und der Doktorandenkollegs auf deutscher und französischer Seite sind das eigentliche Fundament, auf dem die DFH gebaut ist. Sie müssen mit ihren Partnern und Kollegen vertrauensvoll zusammenarbeiten und die kulturellen Differenzen in pädagogisch-akademischer Hinsicht, aber auch im Hinblick auf legale Rahmenbedingungen und ggf. abweichende Kommunikationsnormen reflektieren und kluge Lösungen finden, wenn einmal etwas nicht zusammenzupassen scheint.

7. Doppelter Abschluss als roter Faden

Neben der Parität und der deutsch-französischen Dualität gibt es ein weiteres Leitmotiv, durch das die DFH bestimmt wird: In allen unter dem Dach der DFH geförderten Ausbildungsformen, seien es Bachelor/Licence-Studiengänge, Angebote auf der Master-Ebene, Doktorats-Projekte („cotutelle de thèse“) oder die besondere Form des „PHD-Tracks“, bei der die Master- und die Doktoratsphase ineinander übergehen, immer steht am Ende die Erreichung eines doppelten Abschlusses. Die wohl innerhalb der Internationalisierungsdebatte in ihrer Bedeutung überschätzte Frage, ob es sich dabei um ein „double degree“, d. h. die Verleihung der Diplome beider Einrichtungen, oder um das vielzitierte „joint degree“, also die Verleihung eines gemeinsamen Abschlusses und Abschluszeugnisses, handelt, spielt aus Sicht der DFH keine wichtige Rolle. Entscheidend ist bei dem DFH-Kriterium des doppelten Abschlusses, dass die Absolventen erfolgreich einen Studiengang durchlaufen haben, der von den Verantwortlichen curricular abgestimmt wurde und möglichst aus einem konzeptionellen Guss ist. Im Idealfall studieren die Teilnehmer in einer gemeinsamen, deutsch-französischen gemischten Kohorte und wechseln als Gruppe von der deutschen in die französische Hochschule oder umgekehrt. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland und Frankreich sollte ungefähr gleich lang sein. Hierdurch entsteht, wie man sich leicht vorstellen kann, eine Lerngemeinschaft, in der bald die eine, bald die andere Hälfte die Funktion der kulturell eingeweihten Mentoren übernehmen kann; am Ende des

Studienganges haben alle die akademische und sprachliche Vertrautheit mit dem Partnerland erreicht, welche durch die Verleihung des doppelten Abschlusses ihren belohnenden Ausdruck findet.

Dies macht deutlich, worin der Unterschied des DFH-Modells zum bloßen Auslandsaufenthalt besteht. Bei den klassischen „study year abroad“- oder „mobility window“-Konzepten⁷ geht es in erster Linie darum, den Horizont der Teilnehmer zu erweitern, ihnen erste Einblicke in akademische und kulturelle Alterität zu verschaffen und die Motivation zum Vertiefen von Fremdsprachenkenntnissen zu stärken. Dies alles ist sehr achtbar und sollte keineswegs gering geschätzt werden. Bei allem Respekt für die Bedeutung herkömmlicher Mobilitätsförderung der genannten Art für die anzustrebende Internationalisierung der Hochschulausbildung in der Breite legt die DFH großen Wert auf die klare Abgrenzung zu Austauschprogrammen, die in ihrer dünnsten Ausprägung kaum über die Gestaltung von „Schnupperaufenthalten“ hinauskommen. Dies ist nicht so abwertend gemeint, wie es verstanden werden könnte: Die Verdienste des Erasmus-Programms sind unbestritten; die seit seiner Einführung erreichte große Zahl der Teilnehmer an diesem erfolgreichen EU-Programm beeindruckt⁸. Im Vergleich zu den dort erreichten Quantitäten im Hinblick auf absolvierte Austauschsemester nimmt sich die Zahl der Teilnehmer an DFH-Studiengängen bescheiden aus. Wenn Mobilitätsprogramme nach dem Erasmus-Konzept durch ihre Breitenwirkung überzeugen, steht das DFH-Modell für die inhaltliche Tiefe eines für den einzelnen Teilnehmer ungleich ambitionierteren Ansatzes. Den bisher ca. 16 000 Studierenden, die erfolgreich einen DFH-Studiengang absolviert haben, wurde im Partnerland keine Sonderbehandlung zuteil, ihnen wurden dieselben akademischen Leistungen abverlangt wie den Landeskindern. Das Vollstudium in zwei Sprachen, ohne Studienzverlängerung und schon deshalb mit dem Anspruch der schnellen Adaption an eine zu Beginn unbekannte Lehr- und Lernkultur ist nur für überdurchschnittlich leistungsbereite Studierende zu schaffen. Gleichwohl ist in den

⁷ Laut FERENCZ 2015 ist ein „[...] mobility window [...] a period of time reserved for international student mobility that is embedded into the curriculum of a study programme.“ (S. 26). Dass FERENCZ die „embedded-ness“ betont und insofern auf curriculare Verpassung der im Ausland studierten Module mit dem Heimat-Curriculum besteht, ist nicht unumstritten; der Begriff „mobility window“ wird gelegentlich auch verwendet für im Studienplan offengehaltene Semester, die die Studierenden für beliebige horizontweiternde Auslandsaufenthalte verwenden können. Auch in der weitergehenden und insofern anspruchsvolleren Definition von FERENCZ ist nicht von einer Kooperation, sondern von einem Studiengang die Rede, d. h. die Perspektive ist einseitig und enthält nicht die Dimension der Reziprozität.

⁸ Schon 2014 wurde von der EU-Kommission gemeldet, dass seit Beginn dieses Förderprogramms mehr als drei Millionen Studierende Studienaufenthalte im Rahmen von Erasmus absolvieren konnten; die zuständige Bildungsministerin sprach nach Presseberichten mit Blick auf die gesellschaftlichen Auswirkungen dieser Austauschmaßnahmen sogar von einer Million Erasmus-Babys, die mittlerweile geboren worden seien. (Vgl. Spiegel Online, 22.09.2014, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/erasmus-austausch-studenten-finden-im-ausland-haeufig-partner-a-993086.html>)

DFH-Studiengängen die Abbruchquote gering: Das Studium in der deutsch-französischen Lerngemeinschaft hilft bei der Überbrückung von Schwierigkeiten; auch werden wohl von vornherein eher leistungsstarke Studierende sich für eine Option entscheiden, die für alle, die den Weg mit dem geringsten Widerstand suchen, wenig Anziehungskraft besitzen mag.

Es zeigt sich in dieser Abgrenzung des Doppelabschluss-Konzeptes vom klassischen Austauschprogramm ein weiteres Hindernis für die Übertragbarkeit des DFH-Modells auf beliebige Länderpaare: Etwa das Erasmus-Programm muss ja *per definitionem* die bilaterale Kooperation und den Austausch zwischen Hochschulen jedes EU-Landes (sowie weiterer Erasmusassoziierter Länder) gestatten, also auch zwischen Ländern mit selten anderswo gelernten Sprachen. Wie sollte man sich ein Doppelabschluss-Programm zwischen einer estnischen und einer portugiesischen Hochschule vorstellen, es sei denn, es würde ausschließlich auf Englisch unterrichtet? Aber wenn die Verwendung des Englischen auch auf den ersten Blick eine befriedigende Lösung darstellen könnte, wäre doch nicht der beschriebene DFH-Effekt einer sprachlichen und akademischen Vertrautheit mit dem Partnerland erreichbar: Der doppelte Abschluss hätte lediglich den Wert einer Würdigung der studentischen Leistung, würde jedoch im Gegensatz zum DFH-Modell nicht zur Berufsfähigkeit im Zweitland führen, da hierfür natürlich die Arbeitsfähigkeit in der Landessprache eine Voraussetzung darstellt. Zur Ehrenrettung des Erasmus-Konzeptes mag also hinzugefügt werden, dass es geradezu ein Glücksfall für die – um das Beispiel noch einmal zu strapazieren – estnisch-portugiesische Hochschulkooperation ist, dass das Erasmus-Programm auch niedrigschwellige Austauschformen unterhalb der Notwendigkeit der vollständigen Beherrschung der Sprache des Gastlandes unterstützt.

8. Qualitätsauswahl und Qualitätskontrolle: Die Marke DFH

Die DFH achtet darauf, dass alle in ihrem Netzwerk vereinten deutsch-französischen Kooperationen eine hohe Qualität aufweisen. Um ihre Sonderstellung in der Landschaft der Internationalisierungsförderung zu behaupten, aber auch mit der Intention, die knappen Mittel immer dorthin zu vergeben, wo sie am sinnvollsten im Hinblick auf die Erreichung der DFH-Ziele eingesetzt werden, schließlich auch aus Verantwortung für die Teilnehmer an den Studiengängen, Doktorandenkollegs, Sommerschulen etc. besteht die DFH auf eine gewissenhafte Prüfung der ihr zur Förderung vorgelegten Kooperationsprojekte.

Förderungsanträge im Bereich der Studiengänge werden administrativ vor-

geprüft, dann von deutsch-französischen Experten-Tandems begutachtet, schließlich in einer fachbezogenen Evaluierungs-Kommission unter Vorsitz einer erfahrenen wissenschaftlichen Persönlichkeit diskutiert und in eine Rangordnung gebracht. Danach stellen die Vorsitzenden der Evaluierungskommissionen der verschiedenen Fachgruppen ihre Ergebnisse im Wissenschaftlichen Beirat vor, in Absprache mit dem Vorsitzenden dieses Beratungsgremiums. Dort wird die endgültige Förderempfehlung beschlossen und schließlich noch dem Hochschulrat zur Verabschiedung vorgelegt. Die Gutachter sind „Peers“, also Hochschullehrer des betreffenden Fachbereichs, überdies vertraut mit den Wissenschaftssystemen beider Länder und beider Sprachen mächtig. Unter diesen Voraussetzungen ist es nicht immer einfach, einschlägig ausgewiesene Gutachter zu finden. Die DFH ist sich jedoch der Notwendigkeit bewusst, hartnäckig zu suchen, bis die geeigneten Experten gefunden und für die gutachterliche Tätigkeit gewonnen wurden.

Die Qualitätsprüfung bezieht sich immer auf den Aspekt des Mehrwerts, der durch die deutsch-französische Kooperation im Vergleich zur Alternative rein „nationaler“ Studiengänge erzeugt wird. Ist das Curriculum in beiden Studiengangsbestandteilen gut abgestimmt, entsteht durch die Kooperation beider Hochschulen ein Komplementär-Effekt, sind die Lernmodule plausibel „verpasst“, ist dafür gesorgt, dass die Studierendengruppe auf den Studienteil im Partnerland gut vorbereitet ist, wie können anfangs möglicherweise vorhandene sprachliche Defizite ausgeglichen werden, nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl der Studierenden, wie wird sichergestellt, dass der Studiengang auf die Erwartungen des Arbeitsmarktes zugeschnitten ist?

Die DFH unterstützt im Gegensatz zu anderen wissenschaftsfördernden Einrichtungen die ausgewählten Kooperationsprojekte prinzipiell ohne zeitliche Begrenzung. Es gibt keine Höchstförderdauer. Eine solche Maximalbefristung, wenngleich gelegentlich aus budgetären Erwägungen von einzelnen Ratgebern ins Spiel gebracht, wurde von der DFH immer verworfen. Hieran lässt sich der weiter oben bereits diskutierte Charakter der DFH als Netzwerk, vielleicht sogar als Keimzelle einer „richtigen“ Universität erkennen. Der Auftrag der DFH erschöpft sich eben nicht im Anstoßen exzellenter Projekte, die nach Auslaufen der Anschubförderung im Falle positiver Evaluierung in die Obhut der örtlich zuständigen Grundfinanzierungsträger übernommen werden. Würde die DFH diesem Modell folgen, hätte sie zwar bei stagnierendem Haushalt durch das Auslaufen von Finanzierungsverpflichtungen regelmäßig frei werdende Budgetlinien, die für Neuaufnahmen zur Verfügung stünden. Sie würde den hierdurch gewonnenen Spielraum aber sehr teuer bezahlen, insofern als mit der Zeit viele alteingeführte und besonders bewährte deutsch-französische Koope-

rationen nicht mehr unter ihrem Dach versammelt wären. Es ist aber gerade der DFH-Markenkern, alle wichtigen deutsch-französischen Projekte der genannten Art in ihren Reihen zu wissen und zu vertreten. Hierdurch ergibt sich die Notwendigkeit, den Bestand regelmäßig auf Qualität hin erneut zu evaluieren: Zur Befreiung von jeder Höchstförderdauer gehört zwingend die Pflicht der Kooperationen, ihre Verstetigung durch Wiederbegutachtungen zu legitimieren. Daher müssen Studiengänge und Doktorandenkollegs sich alle vier Jahre einer erneuten Evaluierung unterziehen.

9. Interkulturelle Kompetenz als Lernziel

Deutschland und Frankreich, verwandte Nachbarländer, durch eine lange, wenn auch turbulente und konfliktreiche Geschichte und seit Jahrzehnten durch zahllose institutionelle Gemeinsamkeiten eng verbunden, strategische Partner in Europa: Da kann der Graben, der die Hochschul- und Wissenschaftssysteme beider Länder trennt, weder sehr breit noch sehr tief sein, oder? Das mögen sich viele Studierende, aber auch erfahrene Wissenschaftler sagen, die sich erstmals anschicken, lernende oder forschende Lebenserfahrung an Hochschulen des jeweiligen Nachbarlandes zu sammeln. Die ersten Wochen und Monate im Partnerland bringen dann oft erhebliche Überraschungen. Es ist nicht ohne Risiko, interkulturelle Differenzen auf griffige Formeln zu bringen, die Gefahr der Verkürzung, Stereotypisierung und Übergeneralisierung ist jederzeit vorhanden, sodass man bei Beschreibungsversuchen gut daran tut, seine Worte sorgfältig zu wählen. Es kann aber kein Zweifel bestehen: Es geht an französischen Grandes Écoles und Universitäten anders zu als im deutschen Hochschulalltag. Das merken die jungen Franzosen schon am ersten Tag an der deutschen Hochschule, das registrieren die deutschen Studierenden ebenfalls sofort (und erlegen sich auch selten Zurückhaltung auf beim Artikulieren der Feststellung überraschender Differenzen).

Was den jungen (und auch den nicht mehr so jungen) Deutschen in Frankreich so sehr auffällt, ist die Tatsache, dass die in Deutschland im Kontext der hochschulischen Lehr- und Lernkultur für entscheidend erachtete Wissenschaftlichkeit, verstanden in schärfster Abgrenzung zum schulischen Lernen, in Frankreich ganz offenbar weniger konstitutiv für das Selbstverständnis von universitär Lehrenden wie Lernenden zu sein scheint. „Verschult“ seien die Lehrveranstaltungen in Frankreich, berichten deutsch sozialisierte Teilnehmer und legen in diesen Begriff etwas der Verachtung sehr Nahekommendes. Die französischen Kommilitonen schreiben jedes Wort mit, lautet eine andere kopfschüttelnd vorgetragene Beobachtung.

Umgekehrt reagieren französische Teilnehmer an universitären Seminaren in Deutschland, entweder als Studierende und umso mehr, falls ihre Rolle die des erstmalig besuchenden Gastdozenten ist, geradezu verstört auf das respektlose Gebaren studentischer Diskutanten, die nicht davor zurückschrecken, die wohlfundiert *ex cathedra* vorgetragenen Thesen der gelehrten Autorität unverblümt und *coram publico* in Zweifel zu ziehen.

Es ist hier nicht der Ort, die angedeuteten Unterschiede im Einzelnen zu diskutieren. Klargestellt sei aber, dass es der DFH darum gehen muss, es bei dieser Erst-Konstatierung bemerkenswerter Differenz nicht bewenden zu lassen. Wenn es an französischen Hochschulen stärker um die Vermittlung von Wissen und in Deutschland eher um die Fähigkeit zu kompetentem Hantieren mit Wissen zu gehen scheint, so mag der deutsche Ansatz auf den ersten Blick als der modernere, fortschrittlichere erscheinen. Aber gewarnt sei vor Schnellschüssen und intuitiver Urteilsbildung. Ist nicht für die erfolgreiche Beherrschung von Techniken zum Umgang mit Inhalten die faktische Aneignung dieser Inhalte eine unabdingbare Voraussetzung? Nicht alle französischen Gastdozenten erstarren in Deutschland in Ehrfurcht vor der Fortschrittlichkeit der Kommunikationskultur, wenn sie erleben, dass Studierende meinungsschnelle Ansichten beisteuern, ohne sich in jedem Fall dabei auf sicherem Faktenfundament zu bewegen.

Ziel muss es sein, die Vorteile beider Ansätze zu verstehen und diese im Idealfall zu einer Synthese zu verknüpfen: Lehrmeinungen theoretisch reflektieren und ggf. in Frage stellen, aber nach notfalls mühsamer Erarbeitung der Faktengrundlage. Über Texte kritisch diskutieren, aber erst, nachdem man sie gelesen und verstanden hat. Unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen kennenlernen, sie aber erst beurteilen, wenn man ausreichend differenzierte Erfahrungen mit ihren Vor- und Nachteilen sammeln konnte. Hier zeigt sich der Vorteil des integrierten Studiengangs-Konzeptes: Die Teilnehmer sind im Gegensatz zum einsemestrigen Auslandsaufenthalt jahrelang, handelnd und beobachtend, in die verwickelten didaktisch-kulturellen Verhältnisse zwischen deutscher und französischer Hochschule eingespannt. Sie können sich ein Bild machen, dieses mit der Zeit differenzieren und rektifizieren, sich mit Kommilitonen, die den umgekehrten Erfahrungsweg zurücklegen mussten, intensiv austauschen.

So entsteht im Idealfall die viel zitierte interkulturelle Kompetenz. Betont werden sollte, dass eine solche Kompetenz sich dadurch auszeichnet, dass sie auf andere als die kennengelernten kulturellen Kontexte übertragbar sein muss. Wenn es in Frankreich so zugeht und in Deutschland so, und wenn folglich vieles relativ und wenig selbstverständlich ist, dann liegt die

Schlussfolgerung auf der Hand, dass in einem dritten Land, und vielleicht mit guten Gründen, noch andere Normen, Regeln und Handlungsmuster gepflegt werden. Aus dieser Erwägung heraus beschränkt sich im Selbstverständnis der DFH die Berufsfähigkeit ihrer Absolventen keineswegs auf die beiden Partnerländer, in denen interkulturelle Sensibilität so ausführlich trainiert werden konnte. Vielmehr zeigen unsere Studien zum Berufsverbleib der Absolventen, und dieser Befund überrascht die DFH nicht, dass Arbeitgeber den deutsch-französischen Doppelabschluss als Ausweis interkultureller Kompetenz und besonderer Adaptabilität selbst an exotische Lebensverhältnisse ansehen und dass demzufolge nicht wenige Absolventen mit DFH-Doppeldiplom weder in Deutschland noch in Frankreich, sondern anderswo im globalisierten „Weltdorf“ berufstätig sind.

10. Dreisprachigkeit: Ideal der Zukunft, in der DFH verwirklicht

Dass die DFH-Absolventen oft schon zu Beginn, in jedem Fall aber zwingend am Ende ihres Studiums in einem integrierten Studiengang die beiden DFH-Arbeitssprachen Deutsch und Französisch auf dem Niveau der problemlosen Berufsfähigkeit beherrschen, ist ausreichend deutlich geworden. Welche Rolle spielt aber das Englische im DFH-Konzept und was lässt sich auf den Einwand entgegenen, die ausführlich untermauerte deutsch-französische Dualität als Merkmal der DFH-Praxis könnte in Anbetracht der Dominanz des Englischen auch ein Hindernis bei der Erreichung persönlicher und berufsbezogener Weltläufigkeit darstellen?

Dass das Englische als primäre Wissenschaftssprache, aber auch als weltweites Verständigungsmittel fungiert, und zwar bei den meisten mehr oder weniger offiziellen transnationalen Kontakten, seien sie ökonomisch, beruflich, politisch, touristisch oder anderweitig motiviert, ist unbestritten. Der Befund ist klar und wird sich, zumindest auf für uns Zeitgenossen absehbare Zeit, schwerlich ändern⁹. Da ist es kein Wunder, dass sehr häufig die These zu hören ist, es sei eigentlich genug, wenn möglichst alle Menschen auf der Welt in der Kombination Muttersprache plus Englisch über zweisprachige Kompetenz verfügten. Abgesehen davon, dass diese Vorstellung der Komplexität der Sprachwirklichkeit in den meisten Regionen der Erde kaum gerecht wird, da Multilingualität nicht die Ausnahme, sondern die Regel in einer Vielzahl von Ländern und Kulturen darstellt, ist auch der Einwand zu erheben, dass durch die nur auf den ersten Blick probate Formel Muttersprache plus Englisch eine wichtige Funktion der Sprache nicht ausreichend in ihrer sprachpolitischen Auswirkung berücksichtigt wird: Sprache ist nicht nur Code zur Übermittlung aktueller Informationen, Spra-

⁹Vgl. AMMON 2015: Es „hätte die Umstellung auf eine völlig andere, womöglich künstliche Weltwissenschafts- oder sogar Weltsprache unabsehbare ökonomische Folgen. Sie ist daher in heutigen Zeiten ökonomischer Dauerkrisen nicht zu erwarten“ (S. 692).

che ist zugleich auch Erkenntnismedium sowie Vehikel zur Weiterreichung sprachgebundener Kultureme. Hilfreich für das Verständnis dieser Doppelfunktion ist möglicherweise die begriffliche Dichotomie Kommunikationssprache versus Identifikationssprache (HOUSE 2005, S. 56ff.). Wenn nun, um den Gedanken weiterzuführen, die Formel Muttersprache plus Englisch bereits als ausreichend angesehen wird, ist die zugrunde liegende Implikation, dass die Muttersprache – dieser unscharfe Begriff wird hier der Einfachheit halber undiskutiert verwendet – die Identifikations- und Englisch die für transnationale Kontakte bequeme Kommunikationssprache sei. Denkt man dies aber weiter, wäre die Konsequenz, dass Englisch als „neutrales Medium, mit dem sich keine der Gruppen zu identifizieren braucht“ (HOUSE 2005, S. 56) lediglich wie ein Morse-Code oder eine Programmiersprache zur Transmission von Informationen dient, während alle konnotativen, affektiven, kulturellen Mitteilungen und Zwischentöne der „Muttersprache“ überlassen blieben. Konzidiert sei: Dies ist im Hinblick auf die lebenspraktischen Anforderungen des modernen Weltverkehrs und der Globalisierung immer noch besser als bloße Einsprachigkeit. Aber ein solches Modell verzichtet darauf, dem Individuum die Erfahrung der Aneignung einer zweiten Identifikationssprache nahezubringen. Es erfolgt nicht der Erkenntnisgewinn echter Mehrsprachigkeit im Sinne des Erlebnisses einer neuen Kultur- und Gedankenwelt mit ihren Anspielungen, ihrem Humor, ihren Ausparungen, ihrer Geschichte, ihrer so häufig lebensweltbezeichnenden Idiomatik; dies alles wäre reserviert für den muttersprachlichen Hausgebrauch. Echte Bildung benötigt aber die Erkenntnis der Einzelsprachgebundenheit und Relativität, die sich durch die Reibung mit fremdsprachlicher Konstruktionsvorgaben beinahe automatisch einstellt: Der Erwerb der Identifikationssprache ist nicht allein das Erlernen eines zusätzlichen Zeichensystems, sondern zugleich ein kognitives Stimulans und die „carte de séjour“ für eine neue und spannende Gedankenwelt.

Aber, wird man vielleicht entgegenen, diese Lektion haben doch die Absolventen der DFH-Programme gewiss alle verstanden, und zwar durch das ergiebige Eintauchen in die beschriebene deutsch-französische Dualität. Warum dann überhaupt die Betonung der Dreisprachigkeit und damit der Notwendigkeit, auch die englische Sprache gut zu beherrschen? Die Antwort muss sein: Die DFH-Studiengänge bilden ihre Teilnehmer, aber sie bilden sie auch aus. Den Absolventen soll der weltweite Arbeitsmarkt offenstehen, und in diesem ist die Beherrschung des Englischen eine selbstverständlich vorausgesetzte Kulturtechnik. Gerade weil die DFH junge Menschen an ihre Programme bindet, die es in die Welt hinauszieht, darf sie es nicht unterlassen, auf die Wichtigkeit der Pflege und des Ausbaus der Englischkenntnisse hinzuweisen. Wenn man überhaupt bereit ist, sich trotz der Gefahr einer

Vereinfachung auf die Formulierung sprachpolitischer Rezept-Formeln einzulassen, kann eine solche sinnvollerweise dann eher heißen: Muttersprache plus Englisch plus Identifikationssprache. Dass Deutsch für junge Franzosen und Französisch für junge Deutsche sich bestens anbieten, als Identifikationssprache gewählt zu werden, ist ein wichtiges Marketing-Argument für die integrierten Studiengänge der DFH. Schließlich sei noch angemerkt, dass mit drei Sprachen vertraute junge Menschen, auch wenn sie nicht primär philologisch-geisteswissenschaftlich interessiert sind und eventuell ganz andere, beispielsweise technische Fächer studieren, nicht selten auf den Geschmack kommen und sich noch weitere Sprachen aneignen. Die Beherrschung von vier und mehr Sprachen ist bei den Studierenden der DFH keine Ausnahme. Dass diese Absolventen vom Arbeitsmarkt gern aufgenommen werden, sollte nicht verwundern.

Bibliografie

AMMON, Ulrich (2015): „Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt“, Berlin: De Gruyter.

FERENCZ, Irina (2015): „Mobility Windows – the What, Why, How and to Which End“. In: Supplement 1 for the Handbook Internationalisation of Higher Education (2015), Stuttgart: Raabe.

HAMM, Albert (2014): „Die Deutsch-Französische Hochschule, 1999 - 2014 – Eine weltoffene Hochschule“, Straßburg: DFH-Deutsch-Französisches Forum.

HELLMANN, Jochen (2012): „Binationale Integrierte Studiengänge: Akademischer Mehrwert durch Bilingualität und Bikulturalität am Beispiel der Studiengänge der Deutsch-Französischen Hochschule“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), 41. Jahrgang (2012, 2), Themenschwerpunkt koordiniert von Gnutzmann, Claus, Tübingen: Narr.

HOUSE, Juliane (2005): „Englisch als *Lingua franca*: Eine Bedrohung für die deutsche Sprache?“. In: Motz, Markus (Hrsg.): Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Die Deutsch-Französische Hochschule - ein transnationales Bildungsprojekt?

Stephan Geifes

Seit dem letzten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts sind zahlreiche binationale Hochschulen mit deutscher Beteiligung entstanden: die Deutsch-Kasachische Universität (DKU, 1996), die Deutsch-Französische Hochschule (DFH, 1999), die Deutsche Universität Kairo (GUC, 2003), die Deutsch-Jordanische Hochschule (GJU, 2006), die omanische German University of Technology (GUtech, 2007), die Deutsch-Vietnamesische Hochschule (VGU, 2008), das Deutsch-Argentinische Hochschulzentrum (DAHZ, 2010), die Türkisch-Deutsche Universität (TDU, 2011/2013) sowie zuletzt das Deutsch-Russische Institut für Spitzentechnologie (GRIAT, 2014). Die Deutsch-Französische Hochschule befindet sich also in einer Reihe ähnlich klingender deutscher „Bindestrichhochschulen“? Ist es richtig, die DFH hier einzureihen? Dieser Frage will der vorliegende Artikel nachgehen.

Deutschland ist mittlerweile bekannt für „seine“ binationalen Hochschulen. Sie gelten als besondere Spielart von „transnational education made in Germany“. Transnationale Bildung gehört seit gut zwei Jahrzehnten zu einer der dynamischsten Entwicklungen in den internationalen Hochschulbeziehungen. Nicht mehr die Studierenden sind über Grenzen hinweg mobil zu Bildungsangeboten in anderen Ländern, sondern die Bildungsangebote sind über Grenzen hinweg mobil in die Heimatländer der Studierenden geworden. Will

man die individuelle Mobilität von Studierenden als Internationalisierung 1.0 und strukturierte Mobilitätsprogramme als Internationalisierung 2.0 bezeichnen, dann ist man mit der Transnationalen Bildung (TNB) bei Internationalisierung 3.0 angelangt.

Doch zurück zur DFH. Wie ordnet sie sich in den Kontext der oben aufgelisteten deutschen „Bindestrichhochschulen“ ein? Ist die Deutsch-Französische Hochschule ein transnationales Bildungsprojekt? Ist die Deutsch-Französische Hochschule eine deutsche binationale Hochschule?

Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Ich meine, dass beide Fragen mit Nein zu beantworten sind. Und ich sage dies als ehemaliger Generalsekretär der DFH wie auch als aktuell für binationale Hochschulen im DAAD zuständiger Bereichsleiter. Warum, das will ich im Folgenden darlegen und dabei eingangs den besonderen deutschen TNB-Ansatz herausarbeiten (I.). Im Hauptteil sollen deutsche TNB-Angebote näher beleuchtet werden. Dabei wird es zunächst darum gehen, das deutsche weltweite TNB-Angebot quantitativ, geografisch sowie disziplinär zu vermessen (II.1). Vor diesem Hintergrund wird versucht, eine Typologie deutscher TNB-Projekte (II.2) vorzunehmen. Ferner werden die Erwartungen deutscher wie ausländischer Hochschulen ebenso beleuchtet wie die Studierendenerwartungen an diese Projekte (II.3). Den letzten Aspekt der Untersuchung des deutschen TNB-Ansatzes stellt der spezifische Deutschlandbezug der Kooperationen dar (II.4)¹. Abschließend soll es wieder um die DFH gehen: Was ist die DFH nun, wenn sie kein TNB-Projekt und keine deutsche binationale Hochschule ist? In diesem Zusammenhang wird es dann auch um die Übertragbarkeit des immer wieder als Modell / Laboratorium bezeichneten Unternehmens DFH gehen (III).

I. Die DFH, ein transnationales Bildungsprojekt?

Der angelsächsische Internationalisierungsdiskurs des Hochschulwesens kennt neben „transnational education“ weitere Begriffe wie „borderless education“ oder auch „cross-border education“ für Bildungsangebote, bei denen idealtypisch ein Land A als „sending country“ seine Abschlüsse in einem Land B als „hosting country“ anbietet. Der Abschluss kann dabei sowohl als eigenständiger Abschluss des Landes A als auch als Doppelabschluss der Länder A und B vergeben werden. Formal gibt es dabei verschiedene Variationen von „off-shore“, „validation“ oder auch „articulation“.

In Deutschland hat sich auf der Grundlage von DAAD-Förderprogrammen aus Mitteln des BMBF für deutsche Hochschulen, die Studiengänge im Ausland anbieten, eine anders akzentuierte TNB-Konzeption und -Praxis

¹ Diese Ausführungen folgen ganz wesentlich dem DAAD-Positionspapier „Transnationale Bildung in Deutschland“, Bonn 2012. Download unter www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/tnb-positionspapier.pdf.

entwickelt. Dies zielt nicht primär auf die „degree awarding power“ in der Kooperation ab, sondern vielmehr darauf, woher die Lehrinhalte, sprich die Curricula, ursprünglich kommen. Auf dieser Grundlage hat der DAAD 2012 folgende Definition des deutschen TNB-Ansatzes formuliert:

„Unter Transnationaler Bildung werden Hochschulen, Studiengänge und einzelne Studienmodule verstanden, die im Ausland hauptsächlich für Studierende des jeweiligen Landes oder der jeweiligen Region angeboten werden, für die eine Hochschule aus einem anderen Land aber die wesentliche akademische Verantwortung trägt. Akademische Verantwortung zielt in erster Linie auf Studieninhalte (Curricula) ab. Üblicherweise kommen noch zumindest einige der folgenden Merkmale hinzu: deutsche Dozenten für einen Teil der Lehrveranstaltungen, Abschlüsse der deutschen Hochschule und qualitätssichernde Maßnahmen durch die deutsche Hochschule.“

Die Abgrenzung zu anderen internationalen Hochschulkooperationsprojekten bleibt in einzelnen Fällen auch unter Zugrundelegung der oben gewählten Definition schwierig, da die Übergänge fließend sind. Ausgeschlossen werden können Kooperationsabkommen über Studierenden- oder Wissenschaftler austausch sowie Vereinbarungen über gemeinsam angebotene Studiengänge, welche für Studierende beider Hochschulen ein zeitweiliges, voll in das Heimatcurriculum integriertes Studium an der Partnerhochschule vorsehen (z. B. „joint“ oder „double degrees“). Der Umkehrschluss, dass ein gemeinsamer Abschluss das Vorliegen eines TNB-Projekts ausschließt, kann aber nicht gezogen werden. Im Zweifel sollte darauf abgestellt werden, welche Zielgruppe der Studiengang hat.

Es liegt also auf der Hand, dass die binationalen Studiengänge der DFH nicht unter diese deutsche TNB-Definition fallen. Die Studiengänge der DFH zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass Studierende beider Hochschulen ein zeitweiliges, voll in das Curriculum integriertes Studium an der Partnerhochschule absolvieren und dafür einen doppelten oder einen gemeinsamen Abschluss bekommen. Aber auch nach dem angelsächsischen Modell von TNB ist die DFH aufgrund der gleichberechtigten Kooperation und der gemeinsam entwickelten und verantworteten Curricula sowie des gegenseitigen Studierendenaustausches kein TNB-Projekt.

Ist die DFH dennoch mit den anderen eingangs aufgelisteten deutschen binationalen Hochschulen zu vergleichen? Nein, das ist sie nicht. Die anderen erwähnten deutschen binationalen Hochschulen sind rechtlich gesehen alle ohne Ausnahme staatliche (GJU, VGU, TDU, GRIAT) oder private (DKU, GUC, GUTech) Hochschulinstitutionen des Sitzlandes. Es sind

² DAAD-Positionspapier (2012), S. 3.

Hochschulen, an denen reale Lehre in eigenen Gebäuden stattfindet und keine Verbünde von Hochschulen wie bei der DFH, bei der die Lehre in den Mitgliedshochschulen stattfindet, die auch ihre jeweils eigenen Abschlüsse vergeben. Die Infrastruktur und der laufende Betrieb der binationalen Hochschule werden vom bzw. im Sitzland getragen, wobei Studiengebühren in der Regel eine große Rolle spielen. Anders die DFH: hier zahlen Deutschland und Frankreich in einen eigenen Haushalt der DFH ein. Statt Studiengebühren zu erheben, werden Stipendien für die wechselseitige Mobilität vergeben.

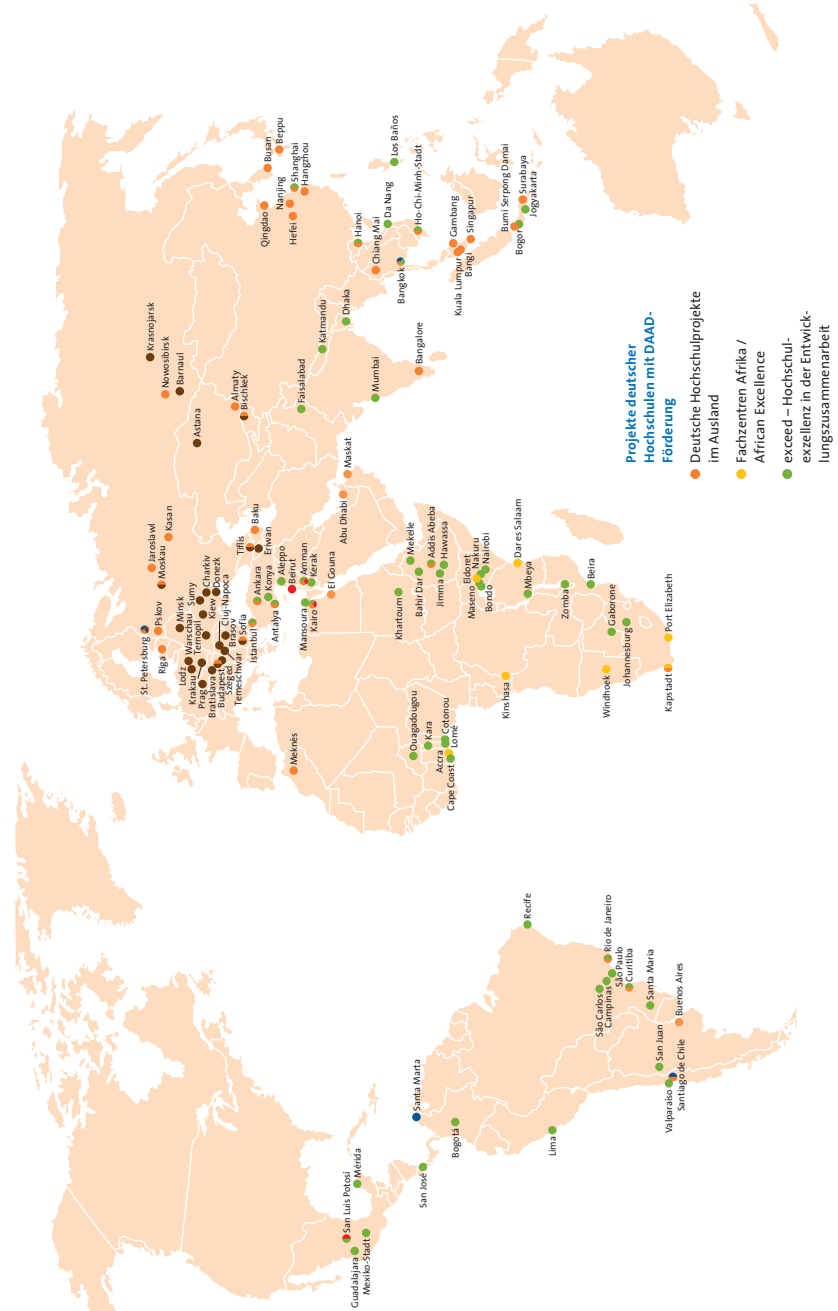
II. Deutsche transnationale Bildungsangebote weltweit

II. 1 Deutsche TNB-Angebote weltweit aus quantitativer, geografischer sowie disziplinärer Perspektive

Neben die klassische individuelle Mobilität von Studierenden, Wissenschaftlern und Hochschullehrern ist in den vergangenen Jahren eine weitere, kontinuierlich erstarkende Facette der Internationalisierung getreten, in deren Mittelpunkt die internationale Mobilität von Bildung und Bildungsinstitutionen zu interessierten Studierenden steht. Seit 2013 dokumentiert der DAAD daher in seiner jährlichen Veröffentlichung „Wissenschaft Welttoffen“ auch Daten und Fakten zu TNB als wichtigem Element der Internationalität von Studium und Lehre in Deutschland. Den dort detailliert vorgestellten Daten zum Umfang des TNB-Angebots deutscher Hochschulen liegt im Anschluss an die bereits zitierte DAAD-TNB-Definition eine Definition zugrunde, die im Ausland angebotene Studiengänge und Fakultäten deutscher Hochschulen, „Branch Campuses“ – d. h. Ausgründungen bzw. Filialen von Universitäten im Ausland – und binationale Hochschulen beinhaltet. Die gesicherte Mindestzahl der eingeschriebenen Studierenden in erfassten TNB-Angeboten deutscher Hochschulen ist in den vergangenen Jahren um rund 10 % jährlich gewachsen und liegt für das Hochschuljahr 2015/16 bei über 28 500³. Diese Zahlen bilden jedoch nur eine statistisch belegte Teilmenge der tatsächlichen TNB-Aktivität deutscher Hochschulen ab. Sie sind daher lediglich als Näherungswert eines größeren Gesamtbildes zu verstehen.

Die folgende Karte zeigt die Standorte der in den obigen Angaben erfassten Studienangebote deutscher Hochschulen (orange) und der deutschen Studiengänge im Ausland (braun) sowie die einer Reihe verwandter Projekte mit TNB-ähnlichem Charakter. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit bietet sie einen Eindruck von der geografischen Reichweite des transnationalen Engagements deutscher Hochschulen.

³ Vgl. DAAD / DZHW 2016 (Hrsg.): Wissenschaft Welttoffen 2016, S. 86.
Download: http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2016_verlinkt.pdf.



(Copyright: DAAD)

Auch der Gesamtumfang der weltweiten TNB-Aktivität lässt sich bislang nicht exakt beziffern. Mit Ausnahme der größten Anbieterländer Großbritannien und Australien und einiger weniger Sitzländer von TNB-Angeboten in Asien erheben nationale und internationale Hochschulstatistiken im Allgemeinen keine separaten Daten zu Einschreibungen in transnational angebotenen Studienprogrammen. Die systematische Erfassung wird zusätzlich erschwert durch das Fehlen einer einheitlichen Begriffsdefinition und Terminologie. Statistische Angaben aus unterschiedlichen Quellen sind daher nur bedingt vergleichbar. Alle vorliegenden Zahlen der Anbieterländer weisen jedoch übereinstimmend für die vergangenen Jahre, wenn auch in unterschiedlichem Maße, wachsende Einschreibungszahlen aus. Nach jüngsten Angaben waren in TNB-Angeboten britischer Hochschulen im Jahr 2013/14 rund 380 000 Studierende eingeschrieben – von denen jedoch ein Großteil, nämlich 56 % der „undergraduates“ und 34 % der „postgraduate students“ in Fernstudiengängen verzeichnet waren, die in der deutschen TNB-Statistik nicht erfasst sind⁴. Die australische Regierung beziffert die Anzahl von Studierenden in australischen „offshore (on-campus)“-Angeboten im Jahr 2013 auf rund 85 000⁵.

In deutschen TNB-Angeboten führen, bezogen auf die Anzahl der eingeschriebenen ausländischen Studierenden, im Jahr 2015 Ägypten, Jordanien und China die Liste der bedeutendsten Sitzländer an. Wie aus einer Übersicht der größten Einzelstandorte deutlich wird, bildet das TNB-Engagement deutscher Hochschulen in verschiedenen Ländern unterschiedliche Prägungen aus. So geht in Ägypten und Jordanien der weitaus überwiegende Teil der Einschreibungen auf binationale Hochschulgründungen mit deutscher Beteiligung zurück, in diesem Fall die German University Cairo (GUC) mit 10 491 Studierenden und die German Jordanian University (GJU) in Amman mit aktuell 3 717 Einschreibungen. China hingegen ist ein Beispiel für ein Land mit einer hohen Zahl von TNB-Studierenden, die sich auf eine Reihe von Projekten mittlerer Größe verteilen.

Bei der Fächerverteilung zeigt sich eine ungebrochene Präferenz für ingenieurwissenschaftliche Fächer, die rund die Hälfte (49,5 %) aller Studierenden in den erfassten deutschen TNB-Angeboten wählen. Der große Anteil von 80,7 % grundständig Studierenden in diesen Angeboten lässt für die Zukunft einen steigenden Anteil von Absolventen deutscher TNB-Angebote in weiterführenden Studiengängen deutscher Hochschulen im In- und Ausland erwarten.

Wie bereits dargestellt, sind die vorhandenen Daten zur TNB-Aktivität ein-

⁴ HE Global (Hrsg.) (2016): The Scale and Scope of UK Higher Education Transnational Education, S. 46.

⁵ Australian Government (Hrsg.) (2015): Draft National Strategy for International Education (for consultation) April 2015, S. 61, Abb. K.

zelner Länder nur eingeschränkt vergleichbar. Sie können dennoch Hinweise auf Spezifika des jeweiligen TNB-Angebots bieten. So zeigt z. B. eine Gegenüberstellung der wichtigsten Sitzländer deutscher und britischer TNB-Angebote eine geringere Konzentration der Aktivitäten deutscher Hochschulen auf Standorte, die sich seit einigen Jahren durch die Ansiedlung ausländischer Bildungsanbieter um eine Positionierung als „international education hubs“ bemühen.

Deutliche Unterschiede zwischen dem deutschen und dem britischen Angebot zeigen sich in der Fächerverteilung. Mit knapp der Hälfte der Einschreibungen (46 %) ist im britischen Beispiel die Nachfrage nach den wirtschaftswissenschaftlichen und managementbezogenen Fächern besonders stark. Die MINT- (bzw. STEM-)Fächer nehmen demgegenüber einen weit geringeren Anteil von 25 % ein. Demgegenüber tritt im deutschen Profil die Dominanz der MINT-Fächer mit rund 66 % aller eingeschriebenen Studierenden deutlich hervor⁶.

II. 2 Typologie deutscher TNB-Angebote

Bei einer Typologie der TNB-Aktivitäten kommt es letztlich darauf an, welchen Parametern welche Bedeutung beigemessen wird und inwiefern sie deshalb als Unterscheidungskriterium herangezogen werden. Bei einem komplexen und vielschichtigen Phänomen wie TNB sind die verschiedenen Kategorien trotz fließender Übergänge zur Orientierung nützlich. Der DAAD hat aus seinen bisherigen Erfahrungen drei Typen deutscher TNB-Projekte herausgearbeitet, in die sich neben den BMBF-finanzierten Projekten auch die Kooperationen der Förderprogramme aus AA- und BMZ-Mitteln einordnen lassen.

Deutsche Studiengänge im Ausland sind das Basismodell: Eine deutsche Hochschule führt einen (oder auch mehrere) ihrer Studiengänge (Bachelor, Master oder strukturierte Promotionsprogramme) an einer ausländischen Partnerhochschule durch. Der Partner stellt in der Regel hauptsächlich seine Infrastruktur und Lehrpersonal für einige Basisveranstaltungen zur Verfügung. Das DAAD-Förderprogramm „TNB-Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ ist für TNB-Aktivitäten dieses Zuschnitts konzipiert worden. Es wird aus Mitteln des BMBF finanziert. Ebenfalls in diese Kategorie einzuordnen sind die deutschsprachigen Studiengänge in Osteuropa, die seit den 1990er-Jahren aus Mitteln des Auswärtigen Amtes finanziert werden. In eingeschränktem Umfang gilt dies auch für Projekte aus anderen Förderprogrammen des DAAD, wie Fachzentren in Afrika und Exzellenzent-

⁶ Vgl. Wissenschaft Weltoffen 2016, S. 88-89.

ren, soweit es sich dabei um Studiengänge und nicht um Forschungskoope-
rationen handelt (beide aus Mitteln des Auswärtigen Amtes gefördert) und
Projekte des Exceed-Programms (aus Mitteln des BMZ).

Hochschulen mit deutscher Beteiligung im Ausland: Im Ausland wird eine
Hochschule nach dem jeweiligen nationalen Hochschulrecht oder mit ein-
nem Sonderstatus gegründet. Ein rechtlicher Sonderstatus wird am ehesten
bei politisch initiierten Projekten eingeräumt, die einen Modellcharakter für
das jeweilige Land besitzen. In der internationalen Diskussion wird dieses
Modell in der Regel als „binational university“, in älterer Literatur auch als
„foreign-backed“ bezeichnet. Sie können definiert werden als unabhängige
Hochschulen, die akademisch mit einer oder mehreren Mentorhochschulen
im Ausland assoziiert sind. Die Mentorhochschule nimmt sich der Curricu-
lumsentwicklung, der Qualitätssicherung und der Fortbildung des örtlichen
Lehrpersonals an. Üblicherweise entsendet sie auch Lehrpersonal und en-
gagiert sich im Fundraising in ihrem Heimatland. Die meisten Mentorhoch-
schulen sind dauerhaft in Gremien der „binational university“ vertreten.

In der Praxis schließen sich bei größeren oder auch politisch motivierten
Vorhaben dieses Typs mehrere Hochschulen zu einem Konsortium unter
Führung einer Sprecherhochschule oder einer Organisation wie dem DAAD
zusammen. In diese Kategorie fallen eine Reihe der größten deutschen
TNB-Projekte, z. B. die German University in Cairo (GUC), die Deutsch-
Jordanische Hochschule (GJU) in Amman, die Deutsch-Kasachische Uni-
versität (DKU) in Almaty, die German University of Technology (GÜtech) im
Sultanat Oman, die Türkisch-Deutsche Universität (TDU) in Istanbul und
die Vietnamesisch-Deutsche Universität (VGU) in Ho-Chi-Minh-Stadt. Bis
auf die Kooperation zur DKU, die aus Mitteln des Auswärtigen Amtes fi-
nanziert wird, werden in allen anderen Fällen die deutschen Partnerhoch-
schulen für die Kooperation aus Mitteln des BMBF unterstützt.

Ein Filialcampus ist eine Zweigstelle der deutschen Hochschule im Ausland
und somit im Gegensatz zu den binationalen Hochschulen eine ausländische
Bildungsinstitution in der sie umgebenden nationalen Hochschullandschaft.
Eine solche Zweigstelle kann aus infrastrukturellen Gründen eventuell an den
Campus einer Hochschule des jeweiligen Landes angeschlossen sein. Die
Mutterhochschule trägt die volle Verantwortung für Lehre und Verwaltung.
Zwingend beachten muss sie nur die vor Ort gültigen rechtlichen Bestim-
mungen für ausländische Bildungsanbieter (nicht jedes Land gestattet es
ausländischen Bildungsanbietern, Filialen zu eröffnen). Vergeben werden
die Abschlüsse der deutschen Hochschule. Dieser Typus, der bei austra-
lischen TNB-Angeboten überwiegt, etabliert sich in Deutschland nur zö-

gerlich. Beispiele sind das German Institute of Science and Technology – TUM Asia (GIST-TUM Asia), eine Filiale der Technischen Universität München (TUM), sowie die Masterstudiengänge, die die TU Berlin in El Gouna (Ägypten) anbietet.

Eine vom Centrum für Hochschulentwicklung im Auftrag des DAAD durchgeführte Studie hat im Jahr 2001 weitere Modelle identifiziert, die auf dem internationalen Bildungsmarkt vertreten sind, jedoch in Deutschland keine große Rolle spielen: Validierung, Franchising und Fernstudium⁷. Unter Validierung wird eine Ex-ante-Evaluation eines Studiengangs einer anderen Hochschule verstanden. Die validierende Institution bietet also keinen ihrer eigenen Studiengänge im Ausland an, sondern verleiht nach Prüfung von Studieninhalten, Qualitätssicherungsmaßnahmen u. Ä. ihren eigenen Abschluss für einen fremden Studiengang. Nach der auf die deutschen Verhältnisse angepassten, engen Definition von Transnationaler Bildung durch den DAAD fällt diese Spielart nicht in den Bereich von Bildungsexport, da die validierende Hochschule nicht die wesentliche akademische Verantwortung für den Studiengang trägt.

Beim Franchising findet im Gegensatz zur Validierung tatsächlich ein Studienexport statt. Hier wird eine ausländische Hochschule berechtigt, einen Studiengang der exportierenden Hochschule anzubieten und dafür auch deren Abschlussgrad zu vergeben. Die exportierende Hochschule trägt somit die volle Verantwortung für die Studieninhalte. Maßnahmen zur Fortbildung der Dozenten und Qualitätssicherung des Angebots sind unerlässlich, wenn die Lehre komplett durch Dozenten der ausländischen Hochschule erbracht wird.

Fernstudium schließlich ist zwar ein Element in einigen Bildungsexportstudiengängen und wird dort als Ergänzung (Vorbereitung, Unterstützung, Nachbereitung) von Präsenzphasen genutzt, komplette Fernstudiengänge werden aber in Deutschland üblicherweise nicht unter dem Begriff Transnationale Bildung subsumiert. Dies mag auch daran liegen, dass die Anbieter selbst erst gerade beginnen, sich als internationale Bildungsanbieter zu begreifen. Andernfalls dürfte die FernUniversität in Hagen mit 5 830 Studierenden im Ausland (Sommersemester 2016) einer der größten TNB-Anbieter in Deutschland sein.

II. 3 Der spezifische Deutschlandbezug der deutschen TNB-Projekte

Voraussetzung für das Interesse und das Engagement aller beteiligten Ak-

⁷ vgl. SCHREITERER, Ulrich und WITTE, Johanna (2001): Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine international vergleichende Studie, Gütersloh, S. 38.

teure ist, dass es gelingt, den Studierenden der Studienangebote im Ausland einen Deutschlandbezug zu vermitteln. Neben der Tatsache, dass Studiengänge von deutschen Hochschulen angeboten werden, gibt es eine Vielzahl weiterer Elemente, die den Deutschlandbezug herstellen. Der Deutschlandbezug kann durch die deutsche Sprache, Aufenthalte in Deutschland oder den Kontakt zu Deutschen (Kommilitonen, Lehrenden, am Praktikumsplatz) hergestellt werden. Durch Studienstrukturen, -inhalte und -gestaltung werden Herangehensweisen, das Ideal der Verbindung von Forschung und Lehre bzw. Praxis und Lehre sowie das Rollenbild des selbstverantwortlichen Studierenden vermittelt.

Typische Merkmale des deutschen Hochschulsystems sind insbesondere die starke Betonung der Einheit von Forschung und Lehre, ein deutliches Bewusstsein für die Freiheit von Lehre und Forschung, akademische Selbstverwaltung unter Beteiligung aller Hochschulangehörigen, das Ideal eines kritisch hinterfragenden, sich diskursiv beteiligenden, selbstständigen Studierenden sowie eine frühe Heranführung von Studierenden an Forschung bzw. Praxis. Neben den Curricula, die nach den Qualitätsstandards deutscher Hochschulen entwickelt und überprüft werden, sind dies die Elemente, die am deutlichsten für deutsche Qualität in den exportierten Studiengängen sprechen.

Ein offensichtlicher Deutschlandbezug ist ferner durch die Verwendung der deutschen Sprache gegeben, auch wenn die Unterrichtssprache in der Regel Englisch ist. Nur in wenigen Hochschulen (TDU) und Studiengängen wird überwiegend auf Deutsch unterrichtet, an vielen anderen lernen die Studierenden aber studienbegleitend Deutsch, um sich u. a. auf Praktika und Studienphasen in Deutschland vorzubereiten. Die deutsche Sprache ist hierbei ein wichtiger Schlüssel für ein tieferes Verständnis der deutschen Kultur sowie Voraussetzung für ein weiterführendes Studium oder eine berufliche Tätigkeit in Deutschland. Auch Studienaufenthalte in Deutschland (Sprach- oder Laborkurse, die Teilnahme an einer deutschen Sommerakademie, ein Auslandssemester oder ein Praktikum in Deutschland) sind Elemente des Deutschlandbezugs, die je nach Länge unterschiedlich intensive Deutschlandbezüge vermitteln. Weitere Möglichkeiten sind Kontakte zu Deutschen im Heimatland der Studierenden, z. B. zu deutschen Kommilitonen oder in deutschen Unternehmen vor Ort, sowie der Besuch deutscher Kulturveranstaltungen. Die Stärke dieses Deutschlandbezugs in den bestehenden TNB-Angeboten macht wiederum die Statistik deutlich. So findet in 59 % der angebotenen Studiengänge der Unterricht zumindest teilweise in deutscher Sprache statt, 76 % der eingeschriebenen Studierenden lernen, unabhängig von fachlicher Ausrichtung und Unterrichtssprache ihres Stu-

diengangs, Deutsch als Teil ihres Pflichtcurriculums, und 95 % der angebotenen Studiengänge bieten ihren Studierenden die Möglichkeit eines in das Curriculum integrierten Deutschlandaufenthalts⁸.

II. 4 Benefit von TNB für deutsche und ausländische Hochschulen, Deutschland sowie Studierende

TNB-Aktivitäten werden seit Beginn von der Frage begleitet, welchen Nutzen sie für die beteiligten Akteure haben. Die Beantwortung dieser Frage erfordert es, die einzelnen Faktoren eines Ursachen-Wirkungsnetzes zu identifizieren. Konsequenzen komplexer Phänomene, wie die Internationalisierung der Hochschulen, lassen sich nur ansatzweise in Zahlen erfassen.

Ein partnerschaftlich orientiertes TNB-Angebot nützt sowohl deutschen als auch ausländischen Hochschulen und verbindet die Internationalisierung der deutschen Hochschulen, die Interessen Deutschlands und den bildungspolitischen Bedarf in den Gastländern. Mehrwert für die Hochschulen: Internationalisierung von Hochschulen bezeichnet einen umfassenden Prozess „of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education“⁹. In ihrer damaligen Funktion als Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) führte die heutige DAAD-Präsidentin Professor Margret Wintermantel 2010 die Argumente für die Internationalisierung der Hochschulen durch Bildungsexport anschaulich aus: „Der Mehrwert von deutschen Studienangeboten im Ausland ist vielfältig: Hochschulen betonen vor allem, dass sie auf diese Weise hochqualifizierte Studierende und Nachwuchswissenschaftler rekrutieren sowie Kooperationen in Forschung und Lehre ausbauen können. Und wenn die Hochschulen an strategisch wichtigen Orten im Ausland präsent sind, können sie einen noch aktiveren Beitrag zur Entwicklung von Normen und Benchmarks im globalen Wissenschaftssystem leisten. Gleichzeitig ist eine international agierende Hochschule ein äußerst attraktiver Partner, sowohl für die deutsche wie auch für die lokale Wirtschaft.“¹⁰

Vier unterschiedliche Aspekte werden erwähnt: Renommee, Rekrutierung, Kontakte zu potenziellen Drittmittelquellen und Einfluss auf die Entwicklung von Standards in den internationalen Wissenschaftssystemen. Erstens erhöht ein Engagement im TNB-Bereich die internationale Sichtbarkeit und Attraktivität auch der exportierenden Hochschule. Dies wirkt sich zweitens positiv auf das Bemühen der Hochschule aus, gut qualifizierte Studierende, Nachwuchswissenschaftler und Alumni an sich zu binden. Diese Rekrutierungsmöglichkeit ist zwar in der Regel regional auf das Einzugsgebiet des Studienangebots

⁸ Vgl. Wissenschaft Weltoffen, S. 90-91.

⁹ KNIGHT, Jane (2003): Updating the Definition of Internationalisation. In: „International Higher Education“, (Fall 2003, 33), S. 2

im Ausland beschränkt, kann aber dennoch in Übereinstimmung mit der strategischen Ausrichtung der exportierenden Hochschule sehr nützlich sein. Ein Beispiel: In Paderborn studierten 2012 allein 32 Master-Studierende, die einen der Bachelorstudiengänge der Paderborner Universität an der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF) in Qingdao absolviert haben. Weitere Absolventen haben einen Masterstudiengang in München, Karlsruhe, Darmstadt etc. aufgenommen. Mindestens fünf der chinesischen Absolventen haben 2009 nach ihrem Master ein Promotionsstudium in Paderborn oder an einer anderen deutschen Universität begonnen. Für die German University in Kairo (GUC) schätzte der zuständige Projektkoordinator, dass sich 2012 circa 250 bis 300 Absolventen der GUC zu weiterführenden Studien (Master und Promotion) in Deutschland aufhielten; allein an den Universitäten Stuttgart und Ulm waren es zwischen 60 und 70. Besonders interessant für Hochschulen ist in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, die Studierenden frühzeitig und gezielter auszuwählen, da sie ihr schon durch ihr Studienangebot im Ausland bekannt sind.

Die internationale Präsenz ermöglicht ebenfalls Kooperationen mit Hochschulen aus anderen Ländern. Hochschulen eruiieren in zunehmendem Maße interessante potenzielle Kooperationspartner für gemeinsame Forschungsprogramme in der weltweiten Forschungs- und Bildungslandschaft. Auch die immer globaler agierenden Unternehmen spielen dabei eine wichtige Rolle: Sie sind es, die in Zusammenarbeit mit Hochschulen Impulse geben und eine enge Verzahnung zwischen Wirtschafts- und Bildungsexport herstellen können. In Ländern und Regionen, in denen Deutschland wirtschaftliche Interessen hat und / oder deutsche Firmen stark präsent sind, bieten Studienangebote deutscher Hochschulen Unternehmen die Möglichkeit, nach deutschen Standards ausgebildete Hochschulabsolventen für Standorte vor Ort zu rekrutieren. Umgekehrt haben Hochschulen die Möglichkeit, die Absolventen bedarfsorientiert mit guter Berufsperspektive auszubilden.

Durch das Agieren auf dem internationalen Bildungsmarkt werden Hochschulen mit internationalen Gepflogenheiten vertraut. Als aktiv Beteiligte lernen Projektleiter die Strukturen, Prozesse und Inhalte des Hochschulalltags und der -zusammenarbeit in anderen Ländern kennen und können mit diesem Wissen positive Synergieeffekte für ihre eigene Institution erwirken. Sie tragen somit zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen bei. Deutsche Studienangebote im Ausland oder ganze Hochschulausgründungen gehören zum internationalen Profil deutscher Hochschulen und sind fester Bestandteil ihrer Internationalisierungsstrategien geworden. Deutschland hat sich mit seinen Aktivitäten in der TNB-Welt etabliert und schafft mit

¹⁰ Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2010): Hochschulbildung ohne Grenzen – Projekte deutscher Hochschulen im Ausland. Informationen – Beispiele – Meinungsbilder, Bonn, S. 8.

großen Vorhaben wie dem Engagement der TU Berlin in El Gouna (Ägypten) oder mit der Hochschulgründung der Türkisch-Deutschen Universität (TDU) in Istanbul weitere sichtbare „Schaufenster“ und „Leuchttürme“.

„Bildungsexport“ ist aus Sicht des Auslandes „Know-how-Import“. Das gilt sowohl für Studieninhalte als auch für Hochschulverwaltungsverfahren. Gerade in Schwellen- und Entwicklungsländern fehlen nicht nur Studienplätze, sondern auch die Qualität von Studium, Lehre, Forschung und Hochschulverwaltung ist noch ausbaufähig. Oftmals werden deutsche Hochschulen gerade deshalb zu interessanten Partnern, weil man sich im Ausland von ihnen Anstöße für eine Modernisierung oder Reform der eigenen Hochschullandschaft erhofft. Das Engagement ausländischer Partner wird bei der Bildung von Hochschulstrukturen bzw. der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern („capacity building“) zur nachhaltigen Umsetzung von Bildungszielen begrüßt.

Gastländer setzen mit deutschen Bildungsprogrammen und -einrichtungen bewusst ein Gegengewicht zu den ansonsten zumeist angelsächsischen TNB-Studienangeboten. Die Stärken des deutschen Hochschulsystems, vor allem das Modell der praxisnahen FH-Ausbildung, werden für die Entwicklung der eigenen Strukturen im Land importiert wie beispielsweise im Fall der Deutsch-Jordanischen Universität (GJU) in Amman. Der partnerschaftliche Ansatz, der die Bildungsinteressen und -traditionen der Sitzländer berücksichtigt, wird als Win-win-Situation für beide Partner erlebt.

Mehrwert für Deutschland

In einer stark vernetzten Welt sind auch politische Themen miteinander verbunden und können nur begrenzt unabhängig voneinander betrachtet werden. Bildungsexport ist angesiedelt an einer Schnittstelle von Wissenschaftspolitik, auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit. Deutschland hat ein vitales Interesse daran, seine Ressource Wissen weiter auszubauen und damit technologischen Fortschritt, wirtschaftliches Wachstum und Arbeitsplätze zu sichern. Transnationale Hochschulangebote antworten auf die steigenden multikulturellen und multilingualen Anforderungen einer weltweit vernetzten und interagierenden Wissensgesellschaft ebenso wie global agierender Unternehmen. Die Internationalisierung der Hochschulen ist dafür eine unumgängliche Voraussetzung. Hochschulen müssen sich dem Wettbewerb des internationalen Bildungsmarktes stellen und dynamisch und innovativ ihre Studiengänge und Forschung optimieren. Mit deutschen Hochschulangeboten im Ausland werden

qualifizierte Studierende und Doktoranden für Deutschland eingeworben und moderne und erweiterte Karrieremodelle („brain circulation“) geschaffen. Aufgrund der demografischen Entwicklung ist Deutschland auf den Zuzug qualifizierter Fachkräfte aus dem Ausland angewiesen.

Partnerschaftliche und kooperative Hochschulprojekte unter deutscher Beteiligung im Ausland gewinnen hierfür wichtige Partner und Alumni. Durch die Sichtbarkeit, die TNB-Aktivitäten auf dem internationalen Bildungsmarkt entfalten, erweisen sich diese auch als hervorragendes Marketinginstrument für den Hochschul- und Wissenschaftsstandort Deutschland. Im Gegensatz zu Flyern und Hochschulmessen beweisen die deutschen Studienangebote im Ausland vor Ort praktisch und nachhaltig ihre Leistungsfähigkeit. Bei Studierenden in TNB-Studiengängen wird durch den Kontakt mit deutschen Professoren und Lehrinhalten, durch das Erlernen der deutschen Sprache oder durch studienintegrierte Deutschlandbesuche das Interesse an einem weiterführenden Studium oder einer Berufstätigkeit in Deutschland geweckt. Zusätzlich agieren diese Studierenden als Werbe-Multiplikatoren, die bei ihren Familien und Freunden eine sehr hohe Glaubwürdigkeit besitzen. Aktivitäten deutscher Hochschulen im Ausland haben zudem entwicklungspolitische Relevanz.

Die TNB-Aktivitäten entfalten in mehrfacher Hinsicht eine entwicklungspolitische Wirkung. Zum einen stellen sie in Entwicklungsländern mit Kapazitätsengpässen im Hochschulbereich neue, qualitativ hochwertige Studienangebote zur Verfügung und tragen damit zum „capacity building“ bei. Zum anderen geben deutsche Hochschulprojekte im Ausland Impulse für die Modernisierung von Hochschulstrukturen und stellen Modelle für die Aktualisierung von Curricula, die Herstellung eines Praxisbezugs und die Steigerung der Relevanz von Studienangeboten für den Arbeitsmarkt bereit. Auch Maßnahmen der Qualitätssicherung, die bei TNB-Projekten zum Einsatz kommen, können beispielgebend wirken und damit einen positiven Einfluss auf das Hochschulsystem des jeweiligen Landes ausüben.

Traditionell sieht Deutschland die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik als dritte Säule der Außenpolitik. „Freunde für Deutschland“ zu gewinnen und die deutsche Kultur und Lebensart kennenzulernen und wertzuschätzen, sind dabei erklärte Ziele. Als „soft power“ oder „public diplomacy“ hat das Thema weltweit gerade Hochkonjunktur: Ein Beispiel dafür ist die Debatte der letzten Jahre um eine Verstärkung von „Public-diplomacy“-Aktivitäten in den USA. Aber auch die Volksrepublik China betont „soft power“ durch ihre Konfuzius-Institute, die analog zum deutschen Goethe-Institut Kenntnisse über die chinesische Kultur und Sprache in der Welt verbreiten sollen. Von den großen Bildungsexporturen – Australien, Großbritannien

und den USA – nutzt jedoch keiner die Möglichkeiten der Transnationalen Bildung als Element der auswärtigen Politik in dem Maße wie Deutschland: Großbritannien und die USA überlassen die Initiative ausschließlich ihren Hochschulen, der australischen Politik kam es bisher überwiegend auf die finanziellen Einnahmemöglichkeiten für ihre Hochschulen durch Bildungsexport an.

Mehrwert und Erwartungen der Studierenden

Die bisherige Darstellung, wie auch der Großteil des international vorliegenden statistischen Materials, betrachtet das Phänomen TNB vor allem aus der Perspektive von Anbietern und Institutionen. Die Sicht der Rezipienten transnationaler Studienangebote hingegen ist bislang kaum Gegenstand statistischer Betrachtung. Eine erste umfassendere Erhebung zu Wirkungsaspekten Transnationaler Bildung in den Sitzländern liegt in einer Studie vor, die im gemeinsamen Auftrag vom British Council und Deutschem Akademischen Austauschdienst, in Zusammenarbeit mit Australian Education International (AEI), dem US-amerikanischen Institute of International Education (IIE) und Campus France, von Oktober 2013 bis Februar 2014 durchgeführt wurde¹¹.

Die Studie untersuchte die wahrgenommene Wirkung von TNB anhand von Befragungen bei Studierenden / Absolventen und Hochschullehrern mit und ohne TNB-Bezug, Hochschulexperten, Vertretern von Regierungsstellen und potentiellen Arbeitgebern in Ägypten, Botswana, Hongkong (SVZ), Jordanien, Malaysia, Mauritius, Mexico, Türkei, den Vereinigten Arabischen Emiraten und Vietnam. Im Folgenden soll eine Auswahl der Studienergebnisse vorgestellt werden. Vor dem Hintergrund der oben diskutierten Einschreibungszahlen bietet sich hier die Betrachtung von Aspekten an, die Aufschluss geben über die Erwartungen von Studierenden an ein Studium in Programmen ausländischer Hochschulen in ihrem Heimatland.

Die Ergebnisse der Befragungen bei Studierenden und Absolventen legen den Schluss nahe, dass berufs- und karrierebezogene Motivationen bei der Entscheidung für ein TNB-Studium dominieren. Eine Verbesserung ihrer professionellen Kompetenzen, der Erwerb spezieller Qualifikationen für die spätere Karriereentwicklung und die Verbesserung ihrer „intercultural skills“ nannten TNB-Studierende und Absolventen als Hauptgründe für ihre Wahl. Für die wichtige Rolle berufsbezogener Überlegungen

¹¹ British Council / DAAD (Hrsg.) (2014): Impacts of transnational education on host countries: academic, cultural, economic and skills impacts and implications of programme and provider mobility. Download unter: https://www.daad.de/medien/hochschulen/projekte/studienangebote/2014_e003_tne_study_final_web.pdf.

spricht zudem, dass 40 % der befragten Studierenden / Absolventen sich für ein Studienprogramm entschieden hatten, das durch Praktikumsmöglichkeiten eine Option zum Erwerb von Arbeits- und Berufserfahrung während des Studiums bot. Aus Kommentaren der Befragten deuten die Autoren der Studie, dass die genannten Praxisphasen in vielen Fällen zum Pflichtcurriculum des jeweiligen Studiengangs gehörten und dass ein überproportional großer Anteil der genannten Praktika in Deutschland absolviert wurde. Dies lässt darauf schließen, dass der für deutsche Studienformen insbesondere in den MINT-Fächern charakteristische hohe Grad der Anwendungsorientierung in TNB-Angeboten deutscher Hochschulen ins Ausland übertragen und dort als positiv wahrgenommen wird.

Die dargelegten weltweiten TNB-Aktivitäten deutscher Hochschulen, sei es durch das Anbieten einzelner Studiengänge an ausländischen Hochschulen oder die Zusammenarbeit mit einer binationalen Hochschule, sind durch partnerschaftliche Kooperation mit den Sitzländern geprägt. Partnerschaftlich ist auch die Kooperation zwischen Deutschland und Frankreich. Doch da enden auch schon die Gemeinsamkeiten zwischen der DFH und den anderen deutschen „Bindestrichhochschulen“.

III. Ausblick: Was ist die DFH? Ist es ein übertragbares Modell?

Was ist die DFH nun? Sie ist etwas Besonderes, ein Solitär, der die besonders intensiven quantitativen wie qualitativen Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und Frankreich spiegelt. Sie ist eine Form der Zusammenarbeit, die auf eine lange partnerschaftliche Zusammenarbeit beider Länder im Rahmen des Deutsch-Französischen Hochschulkollegs (DFHK) mit seinen beiden nationalen Sekretariaten in Straßburg und Mainz zwischen 1986 und 1999 zurückblicken kann. Daraus hat sich ein gemeinsames Projekt mit eigener supranationaler Rechtspersönlichkeit mit einem gemeinsamen Haushalt, in den die Staaten einzahlen, entwickelt. Das Gemeinschaftsprojekt DFH hat dabei die Erwartungen weit übertroffen. Ging man ursprünglich davon aus, die Zahl der Studierenden und Studiengänge im Vergleich zum DFHK zu verdoppeln, so haben sich die Zahlen in weniger als zehn Jahren auf mehr als 5 000 Studierende und über 150 Studiengänge verdreifacht. Die Nachfrage ist ungebrochen und dem weiteren Wachstum sind lediglich durch beschränkte finanzielle Möglichkeiten Grenzen gesetzt. Das Interesse der Hochschulen in Deutschland und Frankreich, integrierte Doppelabschlussprogramme anzubieten, und die anhaltende Nachfrage an diesen Studienangeboten bei den Studierenden, im Übrigen nicht nur aus Deutschland und Frankreich, ist ein zentrales Charakteristikum der DFH:

Sie spiegelt die enge Verwobenheit beider Länder, die weit über den akademischen Bereich hinausgeht und alle Gesellschaftsbereiche umfasst. Deutschland und Frankreich sind gegenseitig jeweils die wichtigsten Handelspartner. Daraus resultieren Bedürfnisse der Arbeitsmärkte, auf die die Studienangebote der DFH reagieren und ihren Absolventen beste Chancen auf dem Arbeitsmarkt bieten.

Dieser Kontext der einzigartig engen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich ist auch entscheidend für die Beantwortung der Übertragbarkeit der Erfahrungen des DFHK und der DFH. Es muss eine sich aus den bilateralen Beziehungen ergebende kritische Masse vorhanden sein, damit sich solche Formen der institutionalisierten Kooperation lohnen. Das schließt keineswegs bei nicht ausreichender kritischer Masse den Ausbau von Doppelabschlussprogrammen und Netzwerken aus. Deutsche Hochschulen bieten zusätzlich zu den Doppelabschlüssen mit Frankreich weitere 400 Programme weltweit an. Davon erhalten über 100 eine Förderung durch den DAAD.

Le rôle des programmes de double diplôme dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

Guy Haug

Une idée fructueuse déjà ancienne

- Joint Study Programmes, déjà avant ERASMUS
- ERASMUS : quelques programmes vraiment intégrés et plurilingues...
- ...et de nombreux programmes +/- conjoints, intégrés, multilingues
- Une idée qui continue de fasciner en Europe et un peu au-delà
 - travail de ECA, ENQA, EQAR, UNESCO/CoE, EUA/E4
 - base d'ERASMUS PLUS
 - un rôle spécial, mais peu défini dans le Processus de Bologne/EEES
- Bucarest 2012 a relancé le débat, forte augmentation des doubles diplômes, mais avec une inventivité et une différence pas toujours évidentes

De quoi parle-t-on ?

- « Double(s) diplôme(s) », mais pour quelles études en quelles langues ?
- « Diplôme conjoint », mais dans quelle mesure, et délivré /reconnu par qui ?
- Questions-clés traitées depuis les années 1980 sans réponse définitive :
 - dans quelles conditions un double diplôme est-il justifié ?

- quel degré d'intégration des cursus et de connaissance des langues devrait être requis ?
- dans quelle mesure l'acquis non académique justifie-t-il la délivrance d'un double diplôme ?
- plus d' « itinéraires » que de véritables « programmes » de double diplôme !
- Pas de véritable norme européenne ou internationale sur le degré de dualité des études (Cf. rapport BFUG 2012) et les exigences linguistiques, malgré le remarquable travail de ECA et d'autres : exigence décroissante ?

Un modèle généralisable ?

- Le modèle initial a été confronté à ses limites naturelles :
 - aspects linguistiques;
 - degré d'intégration du programme entre établissements partenaires
 - extension ou dilution du double diplôme ?
 - une certaine confusion du vocabulaire et des exigences
 - programmes avec un noyau central intégré et une vaste périphérie
- Le casse-tête des agences d'évaluation et d'accréditation :
 - approches parallèles nationales (souvent très différentes...)
 - approches semi-intégrées (évaluations séparées selon critères ad hoc)
 - délégation à une agence ou un groupe d'agences ? (et nostrification ailleurs?)
- Extension hors de la zone de l'EEES ?

Quelques observations pour le débat

- Un modèle innovant, fascinant, attractif, « européen »
- Mais aussi exigeant : aspects linguistiques, cohérence des parcours, coordination des institutions partenaires, exigences d'accréditation et de reconnaissance qui peuvent se contredire, garantie de la « valeur » du second diplôme
- Avec des risques spécifiques :
 - exigences très flexibles et variables pour le second diplôme : attention au risque de banalisation ?
 - triangulation des équivalences parfois impossible...attention au risque de confusion ?
 - manque de clarté dans les définitions et les exigences : attention au risque de nivellement, voire de dépréciation du second diplôme ?

Doppelabschluss als Königsweg zur Anerkennung von Studienleistungen?

Carola Beckmeier

„Dual Degree Programme“ gelten gemeinhin als Krone des Studierendenaustausches, bieten sie den teilnehmenden Studierenden doch die Möglichkeit, in der regulären Studienzeit zwei Abschlüsse zu erwerben: Neben dem Masterabschluss verlassen die Teilnehmer die Hochschule mit einem Studienabschluss der jeweiligen Partneruniversität.

Die bestehenden „Dual Degree Programme“ der TU Berlin sehen vor, dass Studierende ein bis zwei Jahre an der jeweiligen Partneruniversität verbringen und dort die Hälfte der in dem jeweiligen Studienabschnitt geforderten Leistungspunkte nach ECTS erwerben. Voraussetzung ist in der Regel ein Bachelorabschluss einer technischen Universität in Deutschland. Außerdem müssen Interessenten der TU Berlin Kenntnisse der Landessprache und/oder der englischen Sprache nachweisen. Näheres ist in den Verträgen zum jeweiligen „Dual Degree Programm“ zwischen beiden Hochschulen geregelt.

Dass die Studierenden am Ende ihres Studiums damit nicht nur zwei Abschlüsse in den Händen, sondern sich auch zahlreiche berufliche Optionen offen halten, steht außer Frage: Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler, die fundiertes fachliches Wissen, sehr gute, ggf. gar exotische Sprach- und Landeskennnisse, sowie interkulturelle Kompetenzen auf- und nachweisen,

sind in Deutschland und den Partnerländern gesucht und auf dem Arbeitsmarkt heiß begehrt.

Doch „Dual Degree Programme“ stellen nicht nur aus der Sicht der Studierenden die Krone der Austauschprogramme dar.

Derartige Programme zu entwickeln bedeutet schließlich nicht weniger als zwei eigenständige Studiengänge hinsichtlich der geforderten Lehr- und Prüfungsleistungen inhaltlich wie organisatorisch aufeinander abzustimmen. Dabei gilt es, sämtliche Fragen, angefangen von Auswahlkriterien und Zulassungsvoraussetzungen bis hin zu Anerkennungsmodalitäten, an beiden Hochschulen zu klären.

Für diese grundlegenden Absprachen ist es unabdingbar, das Lehrangebot und Studiensystem der Partneruniversität sehr gut zu kennen. Im Idealfall basieren „Dual Degree Programme“ daher zum einen auf einem langjährigen Studierendenaustausch, der bei deutschen wie ausländischen Studierenden gleichsam nachgefragt ist, und zum anderen auf engen persönlichen Kontakten zwischen beiden Lehrstühlen.

Dennoch stellen „Dual Degrees“ nur einen kleinen Teil der Austauschaktivitäten dar. Der Großteil der mobilen Studierenden nimmt ein Auslandsstudium über ganz normale Austauschprogramme wahr. Bedeutet das für sie einen Nachteil bei der Anerkennungsfrage?

In welchem Maße werden die im Ausland erbrachten Studienleistungen als gleichwertig zum Studium an der Heimatuniversität anerkannt werden? Mit diesem Thema beschäftigte sich eine Studierenden-Befragung des Akademischen Auslandsamtes. Ziel war eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Anerkennungspraktiken an der TU Berlin. Dabei sollte insbesondere herausgefiltert werden, ob die im Ausland erbrachten Studienleistungen als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfach angerechnet wurden.

In der Regel ging die Mehrheit der Befragten (58 %) zwischen sieben und zwölf Monate ins Ausland. Der größte Anteil der Studierenden ist mittlerweile im Bachelor Studium (45 %) und sie nehmen vorrangig im 5. bis 6. Fachsemester ihren Auslandsaufenthalt wahr.

Im Vordergrund stand natürlich die Frage, in welchem Ausmaß die Anerkennung des Auslandsstudiums gewährt wurde. 81 % gaben an, dass die erfolgreich an der Partneruniversität absolvierten Lehrveranstaltungen von der TU Berlin anerkannt wurden.

Bei 28 % der Fälle wurden die Studienleistungen als Pflichtfach angerechnet, bei 32 % als Wahlpflichtfach und bei 40 % als Wahlfach (Schaubild 1).

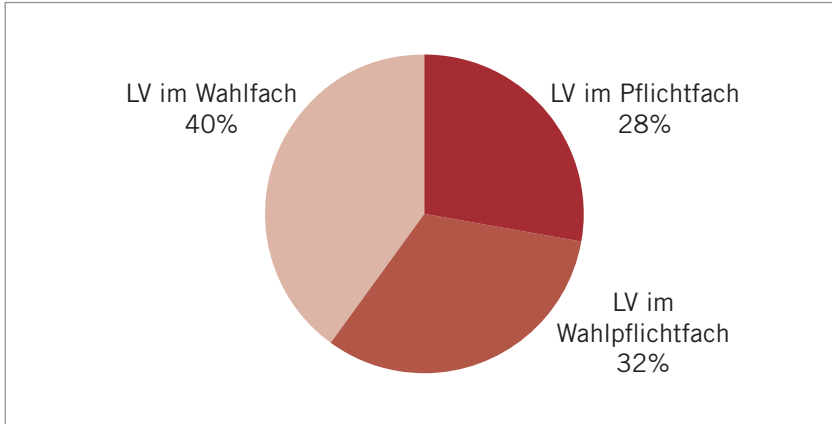


Schaubild 1
(Quelle: Eigene Darstellung)

Das ist also eine recht positive Bilanz, sieht man einmal davon ab, dass die Anerkennung hauptsächlich im Wahl- und Wahlpflichtbereich stattfand.

Als Faktoren, die die Anerkennung behindern, wurden vor allem folgende drei Punkte genannt:

- Unterschiede im Studiensystem und Studienpensum; Lehrveranstaltungen mit ähnlichem Inhalt sind an unterschiedlichen Universitäten zeitlich oft nicht kompatibel (63 %).
- Mangelhafte Vertrautheit der anerkennenden Stellen mit dem Lehrprogramm der Gastuniversität. Dies bezieht sich insbesondere auf die Lehrinhalte, Lernmethoden und die Beurteilungspraxis an der Gasthochschule (54 %).
- Organisatorische Schwierigkeiten. Darunter fallen fehlende bzw. ungenaue Bescheinigung der absolvierten Lehrveranstaltungen und Zulassungsbeschränkungen zu einzelnen Seminaren (18 %).

Darüber hinaus sprachen die Studierenden eine Reihe von Hindernissen an, die bei der Anrechnung von Auslandsstudienphasen eine Rolle spielen. Dazu gehören weiterhin Qualitätsunterschiede in den Studienangeboten der Herkunfts- und Gasthochschule. Auch inhaltliche Diskrepanzen zwischen dem

Studienschwerpunkt während des Auslandsaufenthaltes und dem Studienschwerpunkt, der an der Heimatuniversität verlangt wird, erschweren die Anerkennung von Studienleistungen.

Die Anerkennung und Anrechnung der Studienleistungen spielen eine sehr wichtige Rolle für die Qualität von Auslandsstudienangeboten. Sie beeinflussen maßgeblich die Teilnahme von Studierenden an Auslandsstudienprogrammen. 49 % der Befragten gaben an, dass sich ihr Studium durch einen Auslandsaufenthalt bis zu sechs Monaten verlängert hat (siehe Schaubild 2).

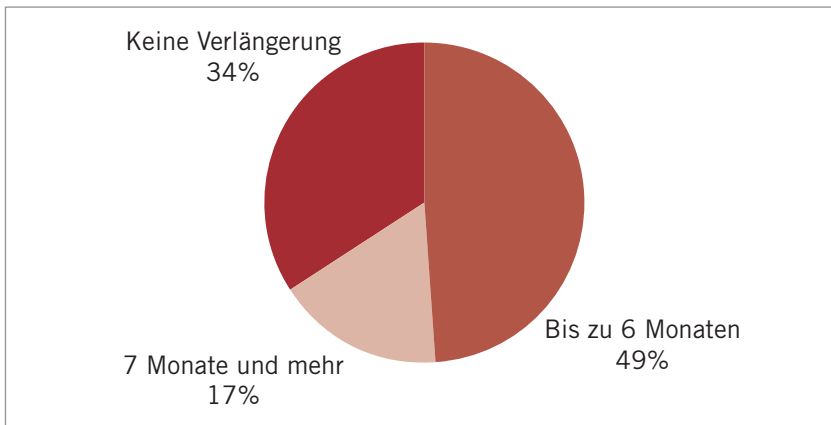


Schaubild 2
(Quelle: Eigene Darstellung)

Um zu verhindern, dass Studienzeiten aufgrund nicht anerkannter Leistungen im Ausland verlängert werden, müssen weiterhin Maßnahmen vorangetrieben werden, die für mehr Transparenz, bessere Dokumentation und eine Übersichtlichkeit des Studienpensums sorgen. Dazu gehören ebenso Mobilitätsfenster im Studiengang wie Studienverlaufsmodelle, die Hinweise darüber geben, wie Auslandsaufenthalte am besten in den Studiengang integriert werden können.

Ein erster Schritt in diese Richtung sind sogenannte **alternative Studienverlaufsmodelle**, die den Weg ins Ausland im Rahmen der aktuell geltenden Studien- und Prüfungsordnung ebnen.

Ziel ist es, die bestehenden Studienverlaufsempfehlungen einiger Bachelorstudiengänge so zu überarbeiten, dass ein- bis zweisemestrige Auslandsaufenthalte problemlos in das Studium integriert werden können. Dazu werden geeignete Zeitfenster festgelegt, Wahl- und Wahlpflichtveranstaltungen gebündelt und Lehrveranstaltungen identifiziert, die in der Regel problemlos anerkannt werden können.

Diese Mobilitätsfenster light sollen dem Auslandsaufenthalt eine fachliche und zeitliche Struktur geben und zur Qualitätssicherung beitragen. Damit bekommen die Studierenden mehr Planungssicherheit und die Zahl der „Outgoings“ kann erhöht werden.

Langfristig wird es so sein, dass die Absprachen und Festlegungen zur Anerkennung bei den Hochschulpartnerschaften zunehmen werden. Die internationale Profilbildung wird aber weiterhin über Doppelabschlussprogramme mit ausgewählten Hochschulen laufen. Insofern bleibt der Doppelabschluss die Krönung des internationalen Studierendenaustauschs.

Leviers de médiation Une question systémique de la coopération franco-allemande

Jonas Erin

Mon propos vise l'explicitation des enjeux liés au rapprochement des systèmes éducatifs français et allemands en abordant les freins, les limites et les leviers de la coopération. Même si les exemples concernent principalement mon champ d'intervention – c'est-à-dire l'enseignement scolaire – mon analyse tente de mettre en évidence un modèle transférable à l'enseignement supérieur.

1. Concepts et finalités

Les concepts de « médiation », « curriculum », « évolution » et « contexte éducatif » prennent appui sur la littérature de recherche et de politique éducative du Conseil de l'Europe. Mon propos se fonde ainsi sur l'approche plurilingue, interculturelle et inclusive des langues vivantes – mon domaine d'expertise – pour aller vers une lecture globale, systémique des enjeux de la coopération franco-allemande. Tous ces éléments qui touchent à la politique éducative émanent aux chapitres droits de l'homme, démocratie et État de droit du Conseil de l'Europe. Il s'agit de prendre en compte les structures réglementaires, le droit à la formation tout au long de la vie et les éléments constitutifs d'une éducation à la citoyenneté démocratique.

- **Médiation** : La notion de médiation au sein et entre les systèmes scolaires s'inscrit dans une nécessité pour l'École de répondre aux défis de la mondialisation. Les actions de médiation visent à « accompagner et fluidifier la mobilité, aborder et réduire ou s'appropriier l'altérité, accéder, s'intégrer et participer aux communautés¹ ». Ce « travail médiationnel¹ » constitue une obligation pour l'instance éducative.
- **Curriculum** : Le curriculum est avant tout défini dans le CECR sous un angle expérientiel : « Parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles sous le contrôle ou non d'une institution². » Le développement curriculaire repose sur un pilotage du système éducatif à travers la recherche de cohérence et de convergence des activités engagées : « Le développement et la mise en œuvre d'un curriculum comprennent un grand nombre d'activités (pilotage politique, conception et développement, implémentation, évaluation) se situant à plusieurs niveaux du système éducatif, du supra au nano, pour lesquels différents instruments curriculaires interviennent³. »
- **Évolution** : Cette recherche de cohérence est également au cœur de la conduite du changement et implique une vision holistique du système éducatif autour de trois piliers : le développement des structures, le changement de culture, la formation des personnels⁴.
- **Contexte** : Enfin, la prise en compte du contexte dans lequel s'inscrit tout système éducatif appelle une approche multifactorielle qui résulte souvent de tensions contradictoires entre l'égalité d'accès et l'égalité des chances ; la liberté laissée aux acteurs et aux établissements et le suivi de leurs résultats ; la volonté de massifier les parcours tout en augmentant les niveaux d'exigence.

2. Exemples de la coopération éducative franco-allemande

Exemple A : le parallélisme

Le parallélisme, c'est-à-dire l'approche qui consiste à imaginer une organisation strictement parallèle et indépendante de tout contexte, constitue un véritable plafond de verre pour les échanges scolaires.

¹ Cavalli, Coste – Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école, COE Strasbourg 2015, p.6 et 7

² Cadre Européen Commun de Référence (CECR) – Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg 2004

³ Baecco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, Panthier – Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle, COE Strasbourg 2015, p.2

⁴ Hans-Günther ROLFF – Schulentwicklung Kompakt : Modelle, Instrumente, Perspektiven, Beltz Verlag, Basel 2013, „das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“

La plupart des échanges scolaires, des appariements d'établissements voire des jumelages mobilisent très fortement ceux qui les organisent, mais pour un résultat minimal s'il se fait en dépit des spécificités culturelles. L'absence d'objectifs et de programme éducatif partagés aboutit généralement au plus petit dénominateur commun. Celui-ci n'est alors lisible que des initiés, ne prend pas en compte les besoins spécifiques des acteurs et finit par être vu comme un élément perturbateur. En dérangeant le quotidien, bougeant les agendas, mobilisant les élèves, les échanges scolaires – dès lors qu'ils n'impliquent pas pleinement tous les acteurs – finissent par les démobiliser.

A cela, il convient d'apporter trois types de réponse :

- Le développement de l'empathie : comprendre l'autre et son contexte d'exercice
- La recherche de convergence : croiser les objectifs et enjeux de chacun
- L'inclusion : fondre la coopération dans chaque système

Exemple B : l'intégration

L'introduction du DSD1 en France constitue un exemple unique de la coopération éducative à l'échelle des États. Il est fondé sur une **délégation de pouvoir** :

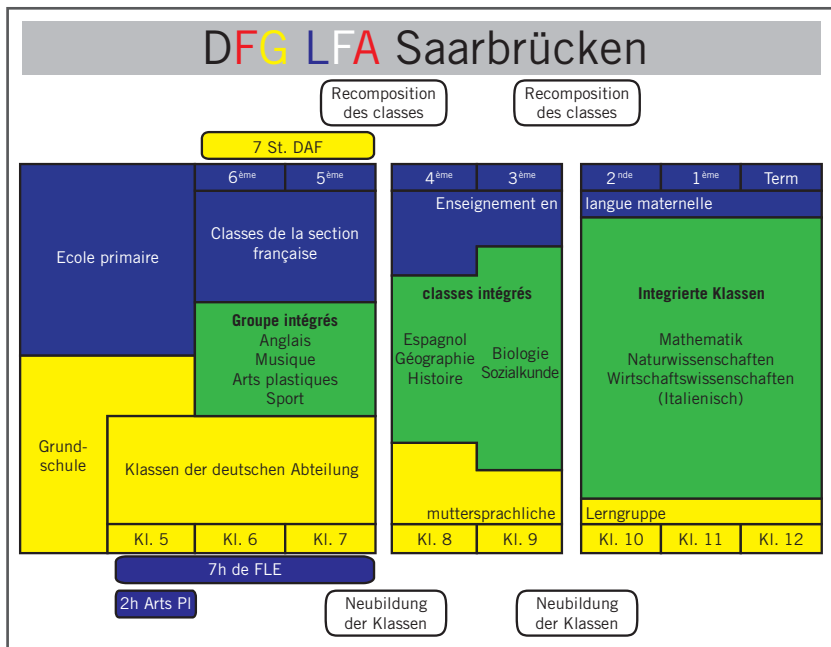
- les protocoles de la certification sont élaborés en Allemagne par la ZfA et le Goethe Institut participe à la formation des enseignants français chargés de faire passer la certification ;
- la mise en place des évaluations se fait par le MENESR ;
- la certification des niveaux se fait par la KMK sur la base de l'expertise des enseignants français.

L'**intégration** s'est faite en 2009 lorsqu'à la demande de la France, la ZfA a revu son modèle de certification pour proposer deux niveaux de sortie pour une même évaluation. La qualité de la démarche a permis à la ZfA d'étendre le modèle à l'échelle mondiale.

L'implantation dans certains pays ne s'est cependant pas faite à la même échelle ou par les mêmes structures de formation des enseignants, d'où la nécessité de développer une plateforme de formation en ligne DSD-Gold (par exemple en Chine). La **mise à la disposition** du MENESR des contenus de cette plateforme (**transfert**) a permis le développement en France d'un parcours de formation approfondie – DSD-Expert – lui-même ouvert aux partenaires allemands.

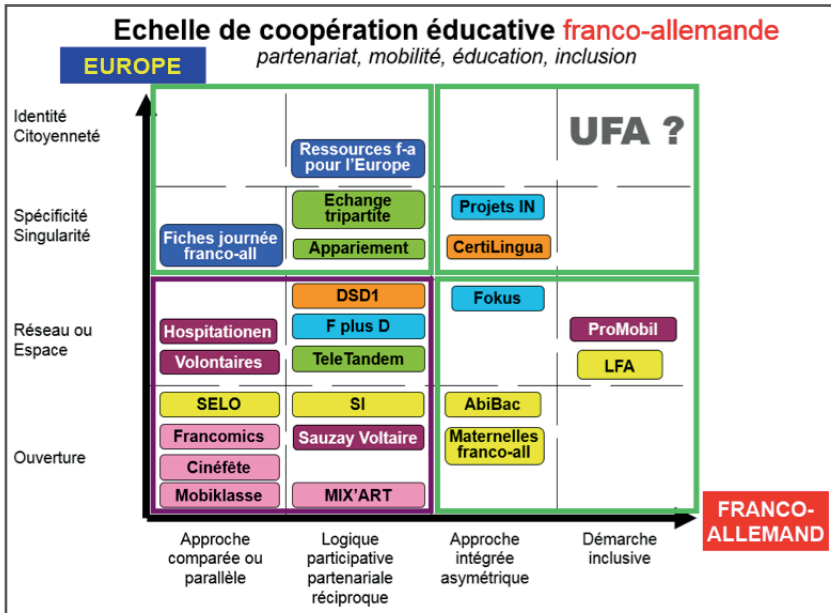
Exemple C : l'inclusion

Le LFA constitue un modèle hors norme. Il offre dans sa structure, son fonctionnement, son recrutement, ses programmes un point de convergence et d'inclusion unique entre les deux systèmes éducatifs. L'inclusion se fait explicitement par une **logique d'intégration progressive des curriculums**. Mais la dimension inclusive se fonde sur des **leviers et activités de médiation** diversifiés : la double délégation « élève » ; la mutualisation de dispositifs (*DNB* et *Berufspraktikum*) ; des élèves médiateurs interculturels ; des approches collaboratives ; une inclusion des parents et des territoires ; un fonctionnement en réseau et une plateforme binationale de ressources.



A partir de ces exemples, il est possible de définir une double échelle de la coopération éducative franco-allemande : l'une autour de la structuration de cette coopération, l'autre autour de la dimension européenne de sa culture.

	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Structure franco-allemande	Approche comparée, parallèle	Logique participative partenariale	Approche intégrée, asymétrique	Démarche inclusive
Culture européenne	Ouverture	Réseau ou espace	Spécificité, singularité	Identité, citoyenneté



La répartition de quelques programmes et dispositifs franco-allemands sur cette double échelle dessine le rôle de locomotive que pourrait jouer l'Université franco-allemande dans la perspective d'une médiation formalisée de la coopération éducative entre la France et l'Allemagne.

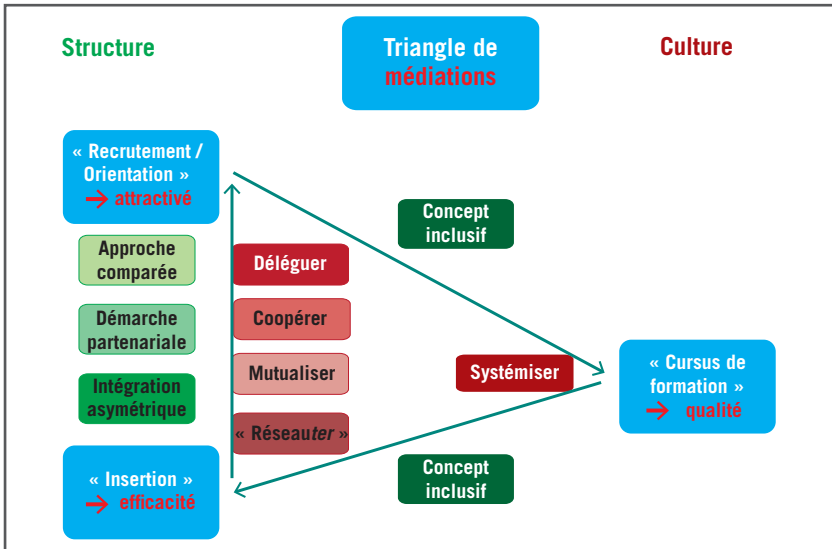
3. Un modèle dynamique des médiations

Pour parvenir à dessiner un modèle des médiations à partir des exemples donnés et des leviers soulevés, on peut prendre appui sur un autre type de coopération franco-allemande : la coopération militaire pour la formation des élèves officiers EOFIA⁵. L'observation du curriculum des EOFIA dessine un triangle autour duquel la coopération prend tout son sens : recrutement – formation – insertion.

- La préparation linguistique est partenariale et la formation « métier » binationale ;
- La formation opératoire et expérientielle se déroule en contexte d'altérité ;
- La phase opérationnelle est nationale.

L'ensemble de ces éléments permet de proposer un « triangle de médiation » qui se veut être un modèle dynamique, c'est-à-dire transférable, adaptable, modulable en fonction des enjeux et contextes.

⁵ Élèves Officiers en Formation Initiale en Allemagne (Saint-Cyr / Hambourg)



En transférant ce schéma à l'UFA, on aboutit à trois types de leviers de médiation :

- A. Au niveau individuel (attractivité) : il s'agit d'afficher plus explicitement et de reconnaître (module ? label ? diplôme ?) les compétences de coopération et de médiation chez les étudiants qui participent à des cursus soutenus par l'UFA. De même, il serait utile de soutenir – au niveau européen – une meilleure reconnaissance des enseignants qui contribuent à la mise en œuvre des doubles cursus et/ou développent des cotutelles en ce qu'ils participent à la coopération éducative européenne.
- B. Au niveau programmatique (qualité) : l'UFA dispose déjà d'un vaste réseau universitaire qu'elle pourrait peut-être plus délibérément encore mobiliser pour initier et soutenir les couplages asymétriques entre les universités et développer une « intelligence des complémentarités » franco-allemandes. Ce rôle de médiateur permettrait de renforcer la créativité dans la coopération et dans le renouvellement des thématiques de recherche.
- C. Au niveau systémique (efficacité) : l'UFA a par son expérience, sa culture et ses structures toutes les compétences techniques, politiques, scientifiques et opératoires pour devenir une tête multi-réseaux. Il s'agirait, plutôt que de chercher à transférer la « matrice UFA », de la transformer en plateforme autour de laquelle pourraient s'agréger de manière satellitaire des matrices similaires, mais prenant en compte les spécificités des partenaires autour desquels elles fonctionnent.

4. Perspectives

En conclusion de ce propos, et pour ancrer la réflexion autour de la thématique générale du symposium « Notion, concepts et possibilités de transfert des expériences franco-allemandes – Cours intégrés et cotutelles », il s'agit de souligner la nécessité de :

1. Maintenir une vision holistique : travailler à l'échelle des systèmes (éducatifs)
2. Relier : fonctionner en réseau pour mutualiser les expertises et ressources
3. Converger : la coopération ne peut se nourrir que d'objectifs communs
4. Oser l'empathie : transgresser ses habitudes pour mieux prendre en compte les besoins et la culture du partenaire.

Dans ces quatre domaines, l'UFA a vocation à jouer un rôle moteur dans la coopération éducative franco-allemande, notamment en lien direct et étroit avec l'enseignement primaire et secondaire. Il s'agit à mon sens non seulement de penser la transférabilité de la « matrice » UFA, mais de réfléchir à :

A. Son extension : pour garantir un vivier d'étudiants, mais également pour permettre à l'UFA de mieux jouer son rôle de locomotive éducative, il serait bon de penser des ramifications vers l'enseignement secondaire – soit par davantage de recherche en lien avec l'enseignement scolaire, soit par des projets secondaires – supérieurs en lien avec d'autres acteurs et institutions du franco-allemand. Il s'agit d'étendre au moins sous la forme de projets son rayon d'action en amont des études supérieures.

B. Son rayonnement : par le haut niveau d'expertise et d'exigence de ses principes, le label UFA est porteur de garanties uniques qui ne peuvent que mettre en confiance de nouveaux partenaires. Cette confiance doit permettre un croisement plus systématique de paramètres majeurs de la coopération : symétrie / asymétrie ; convergence / divergence ; similarité / complémentarité ; validation commune / double validation ; réciprocité / accumulation ; etc.

C. Son impact : pour renforcer son rôle politique, il serait peut-être stratégiquement pertinent que l'UFA accompagne par son expérience collaborative l'articulation entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée, en lien avec le monde industriel et la société civile.

Un attelage entre OFAJ et UFA favoriserait de ce point de vue la coopération autour de la recherche en éducation et renforcerait l'intégration curriculaire de nombreux projets et programmes pour faire de l'expérience de la mobilité et de la rencontre interculturelle une véritable balise de l'éducation tout au long de la vie.

„What is the nature of your research?“
Internationalisierung, Struktur und Praxisorientierung
berufsbegleitender Promotionsprogramme

Udo Thelen

1. Einleitung und Fragestellung

Die Statistik wies in Deutschland in den vergangenen Jahren rund 200 000 Doktorandinnen und Doktoranden und jährlich 27 000 abgeschlossene Promotionsverfahren aus (WOLTERS/SCHMIEDEL 2012). Im Vergleich mit den über 2,6 Millionen Studierenden an deutschen Hochschulen nimmt sich diese Zahl bescheiden aus. Für das deutsche Wissenschaftssystem jedoch ist die Promotion von zentraler Bedeutung. Doktorandinnen und Doktoranden sind ein wichtiger Pfeiler universitärer und außeruniversitärer Forschung. Auch aus den F&E-Aktivitäten wissens- und technologiebasierter Unternehmen oder den erstarkenden Forschungsaktivitäten der (Fach-) Hochschulen sind die Nachwuchsforscherinnen und -forscher nicht mehr wegzudenken. Rund 167 000 der genannten 200 000 Doktoranden in Deutschland befinden sich in einem Beschäftigungsverhältnis, drei Viertel davon wiederum an einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung. Es ist davon auszugehen, dass diese „internen“ Promotionen als klassische Qualifizierungsphasen im Anschluss an einen Masterabschluss durchgeführt werden. Graduate Schools, Graduiertenkollegs, Max Planck Research Schools und weitere Organisationsformate an Universitäten, Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen haben die Qualität dieses strukturierten Typs der Promotion in den vergangenen Jahren

deutlich angehoben.

Etwas weniger als 30 000 Doktoranden sind bei einem Wirtschaftsunternehmen oder einer sonstigen Arbeitgebereinrichtung beschäftigt. Sie folgen dem Modell der berufsbegleitenden externen Promotion. Berufstätige mit langjähriger Praxiserfahrung befassen sich im Rahmen dieser externen Promotionen ebenso mit Forschungsfragen an der Schnittstelle von Wissenschaft und Berufsfeld wie die meist jüngeren Teilnehmer von Doktorandenprogrammen großer Unternehmen. Erstaunlicherweise hat jedoch die berufsbegleitende externe Promotion in Deutschland im Hinblick auf Qualitätssicherung und Strukturiertheit in keiner Hinsicht mit der erfreulichen Entwicklung der internen Promotion standhalten können. Spezifisch für diesen Promotionstyp ist in Deutschland, dass Ablauf und Gestaltung der Forschungsarbeit kaum akademischen Vorgaben oder Orientierungspunkten unterliegen. Dieser Mangel an Strukturiertheit bedeutet aus Sicht der Promovierenden auch einen Mangel an Verlässlichkeit und Planbarkeit. Aus Sicht der Universitäten wiederum stellt er ein hohes Risiko für die wissenschaftliche Qualität dar. Die im Zusammenhang mit externen Promotionsverfahren aufgedeckten Plagiatsfälle und sonstigen Regelverstöße der vergangenen Jahre dürften im Wesentlichen auf diesen Mangel an Strukturiertheit und akademischer Qualitätssicherung zurückzuführen sein.

Vor diesem Hintergrund erfreuen sich strukturierte Promotionsprogramme internationaler Universitäten, vornehmlich aus dem anglo-amerikanischen Raum, jedoch auch aus Australien, den Niederlanden und einigen osteuropäischen Ländern, bei akademisch vorqualifizierten Berufstätigen mit wissenschaftlichem Interesse in Deutschland und im deutschsprachigen Raum steigender Beliebtheit. Das internationale berufsbegleitende Promotionsstudium mit Anwendungsbezug, wie es britische, amerikanische, australische oder niederländische Universitäten zunehmend auch in den deutschsprachigen Ländern anbieten, teils in Zusammenarbeit mit regionalen Hochschulpartnern, lässt sich in mehrfacher Hinsicht hinterfragen. Inwiefern sind derartige Programme tatsächlich als „international“ zu bezeichnen? Wie ist das berufsbegleitende Promovieren im Hinblick auf zur Verfügung stehende zeitliche und wissenschaftliche Ressourcen sowie die Frage der akademischen Redlichkeit zu bewerten? Darf bei einer Promotion angesichts der geforderten Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Leistung überhaupt von einem „Studium“ gesprochen werden? Wie verhält es sich mit dem Anwendungsbezug, wenn die zu erbringende Forschungsleistung aus akademischer Sicht vor allem einen substanzialen Beitrag zur wissen-

schaftlichen Fachdebatte darstellen soll? Sind erfolgreiche Modelle spezifischer Promotionstypen und -programme im Hinblick auf nationale oder europäische Wissenschaftssysteme und Kooperationsformate generalisier- und transferierbar?

2. Internationalisierung von Promotionsprogrammen

Unter dem Begriff ‚Internationalisierung der Promotion‘ werden in Anlehnung an entsprechende Positionen des DAAD, der Humboldt-Stiftung und der außeruniversitären Wissenschaftsorganisationen in der Regel Bestrebungen zur Erhöhung der geografischen Mobilität von Doktoranden subsumiert (vgl. SENGER/VOLLMER 2010, 27f.). Ziel dieser Bestrebungen ist die Gewinnung hoch qualifizierter internationaler Doktoranden für die Promotionsangebote deutscher Universitäten. In zweiter Linie werden unter dem Begriff auch Maßnahmen verstanden, die auf die Ausweitung interkultureller Kompetenzen deutscher Doktoranden abzielen. Kurz- bis mittelfristige Auslandsaufenthalte, die gleichermaßen der wissenschaftlichen Arbeit wie dem Erwerb interkultureller Kompetenzen dienen, stehen dabei neben promotionsbegleitenden Seminar- und Workshopveranstaltungen mit dem Fokus auf interkulturelle Kompetenzen oder sogenannte Schlüsselkompetenzen.

Als ein Sonderfall der Internationalisierung ist das deutsch-französische Cotutelle de thèse-Verfahren zu betrachten, bei dem die Mobilität der Doktoranden und der Erwerb interkultureller Kompetenzen im Rahmen eines hochschulrechtlich und wissenschaftlich-organisatorisch von Universitäten beider Länder gemeinsam betreuten Promotionsverfahrens gefördert werden. Der französisch-deutschen Cotutelle strukturell vergleichbare bilaterale Ansätze gibt es auch in der deutsch-italienischen und der deutsch-chilenischen Wissenschaftskooperation. Das seit einigen Jahren existierende „European Industrial Doctorate“ (EID) als ein weiterer Typ der internationalisierten Promotion verbindet Hochschulen und Unternehmen in mindestens zwei europäischen Ländern.

Ebenfalls als Sonderfall der Internationalisierung müssen berufs begleitende Promotionsprogramme betrachtet werden, die von Universitäten vorrangig des anglo-amerikanischen Raumes in Deutschland angeboten und durchgeführt werden. Ziel dieser Programme ist zum einen die wissenschaftliche Stärkung der jeweiligen Universität und der die Promotion tragenden Fachbereiche. Für britische Universitäten beispielsweise sind Anzahl und Qualität der Promotionen internationaler Studierender

ein wichtiges Kriterium für die leistungsorientierte Mittelvergabe durch den „Higher Education Funding Council“. Zum anderen stellt selbstverständlich auch die Vereinnahmung von in der Regel nicht unerheblichen Studiengebühren für das Promotionsstudium eine starke Motivation für die internationalen Aktivitäten dieser Universitäten dar (zur Rolle der Promotion an Universitäten in Großbritannien s. MCALPINE 2013). Deutsche Berufstätige gelten aus wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Perspektive als attraktive Zielgruppe, da sie neben einer vergleichsweise soliden akademischen Erstausbildung und der kulturellen Nähe zum Nachbarland Großbritannien häufig auch über hohe Sprachkompetenz und – aufgrund ihres Einkommens – ausreichende finanzielle Ressourcen für ein kostspieliges Promotionsprogramm verfügen.

Betrachtet man diejenigen Promotionsprogramme britischer Universitäten, die eine strukturell-organisatorisch in Deutschland verankerte Betreuung für ihre Promotionsprogramme vorhalten, unter dem Blickwinkel der Internationalisierung, lassen sich die folgenden Merkmale feststellen¹.

Der erste Teil des Promotionsstudiums, der in der Regel aus wissenschaftspropädeutischen Lehrveranstaltungen und Praxisseminaren zu promotionsrelevanten Spezialkompetenzen wie wissenschaftlichem Schreiben oder Literaturrecherche besteht, wird in Deutschland meist von Lehrenden der abschlussgebenden britischen Universitäten durchgeführt und fordert den deutschen Doktoranden damit bereits in der Promotionseingangsstufe eine interkulturelle Anpassungsleistung ab. Da die anschließende Dissertation („thesis“) in der Regel auf Englisch abgefasst wird, finden sich häufig auch sprachfördernde Aktivitäten zum Englischen als Wissenschaftssprache im Curriculum oder Begleitprogramm. Im Rahmen meist fakultativer Angebote können die Doktoranden auch an regulären Veranstaltungen der jeweiligen Promotionsprogramme am Standort der Universität teilnehmen. Die University of Gloucester und ihr deutscher Kooperationspartner veranstalten jährlich wechselnd in Deutschland und Großbritannien eine Doktoratskonferenz, bei der deutsche und britische Betreuer sowie die Doktoranden über laufende Projekte diskutieren.

In den Wirtschafts- und Managementwissenschaften bieten einige Hochschulen neben dem forschungsorientierten „Doctor of Philosophy“

¹ Als Beispiele wurden insbesondere die University of Portsmouth mit ihrem Kooperationspartner, der Hochschule Reutlingen, die Sheffield Hallam University mit ihrem Kooperationspartner, der privaten Munich Business School als Unternehmen der ESO-Gruppe, und die University of Gloucestershire mit ihrem Kooperationspartner, dem der Stuttgarter Klett-Gruppe zugehörigen Institut für Hochschulkooperation und internationale Promotionsprogramme (IHP), näher betrachtet.

(PhD) auch den stärker anwendungsbezogenen „Doctor of Business Administration“ (DBA) als Promotionsabschluss der dritten Bologna-Stufe an. Aus dem Blickwinkel der anwendungsbezogenen Internationalisierung ergibt sich hier ein besonderes interessantes Spezifikum: Da die Dissertationen im Rahmen eines DBA-Programms wissenschaftliche Fragestellungen und deren Transferpotenzial aus dem betrieblichen Umfeld der deutschen Doktoranden behandeln, stellt die Betreuung dieser Arbeiten durch britische Professoren ebenfalls eine interkulturelle Leistung dar, die aufgrund der sprachlich-kulturellen Distanz zwischen Forschungsobjekt und wissenschaftlichem Betreuer eine Herausforderung für alle Beteiligten ist. Vor diesem Hintergrund ist vermutlich auch zu sehen, dass die genannten britischen Universitäten für die Betreuung der Dissertationen neben den von ihnen eingesetzten eigenen Betreuern häufig auch externe deutsche Betreuer einbeziehen, die eine Professur an einer kooperierenden deutschen Hochschule innehaben oder über anderweitige substanzielle Forschungs- oder Managementenerfahrungen verfügen.

Die exemplarisch genannten Formen und Instrumente der Internationalisierung sind bei den internationalen Anbietern berufs begleitender Promotionsprogramme in Deutschland und im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sie unterliegen den wissenschaftlichen Profilschwerpunkten, hochschulrechtlichen Vorgaben, organisatorischen Möglichkeiten und kommerziellen Interessen der jeweiligen abschlussgebenden Universitäten und stehen damit im Gegensatz zu staatlich-bilateral vereinbarten oder in sonstiger Form staatlich unterstützten Internationalisierungsmaßnahmen, die auf ein Hochschul- und Wissenschaftssystem als Ganzes abzielen. Internationale Hochschulen, die wie im Fall der genannten britischen Universitäten ihre berufs begleitenden Promotionsprogramme mit der Unterstützung von Partnern in Zielländern außerhalb ihres Sitzlandes durchführen, bewegen sich an der Schnittstelle von internationaler Hochschul- und Wissenschaftskooperation einerseits und transnationaler Bildung (zu Begriff und Abgrenzung s. MCNAMARA/KNIGHT 2015) andererseits. Der Unterschied ist nicht substanziell, sondern nur graduell und unter detaillierter Betrachtung des Einzelfalles zu erfassen.

3. Promovieren zwischen Forschung, Betrieb und Studium

Promotionen spielen in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen eine wichtige Rolle, insbesondere in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen. Dabei dominieren zwei Typen der

Programmdurchführung. Im Rahmen strukturierter Promotionsprogramme, Graduiertenkollegs und Graduate Schools besteht die Möglichkeit, an der Schnittstelle von Grundlagen- und Anwendungsbezug wissenschaftliche Fragestellungen mit Industrierelevanz in größeren Forschergruppen aufzugreifen. Die Teilnahme an diesen Programmen erfolgt in der Regel auf Vollzeitbasis und schließt sich für die Doktoranden meist an das abgeschlossene Masterstudium an. Darüber hinaus gibt es das externe Promotionsprojekt als individuelles Einzelverfahren, welches insbesondere von Berufstätigen als Möglichkeit zur Entwicklung der fachwissenschaftlichen und forschungsmethodischen Fähigkeiten betrachtet wird und welches ebenfalls Fragestellungen der betrieblichen Praxis integrieren kann.

Die berufsbegleitende externe Promotion im Einzelverfahren unterliegt im Hinblick auf die Qualitätssicherung besonderen Herausforderungen. Diese ergeben sich aus den unterschiedlichen Funktionen, die der Promotion im Spannungsfeld von universitärer Forschung, betrieblicher Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung zukommen.



Abb. 1: Spannungsfeld der berufsbegleitenden Promotion

Die Bearbeitung zentraler Forschungsthemen durch Doktoranden stellt für universitäre Sonderforschungsbereiche, Graduiertenkollegs und sonstige Forschungsgruppen ein wesentliches Instrument der Sicherung ihrer wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit dar. Publikationen, Patente

und Drittmittelerfolge basieren in erheblichem Umfang auch auf promotionsorientierter Forschung. Die Promotion ist damit ein unabdingbarer Bestandteil der universitären Forschung, die Doktoranden unterliegen sowohl den in der Promotionsordnung vorgegebenen akademischen Vorgaben als in aller Regel auch den üblichen peergestützten Verfahren wissenschaftlicher Qualitätssicherung. Im Unterschied zu den an Instituten und Fachbereichen beschäftigten Doktoranden oder Stipendiaten unterliegen berufsbegleitend promovierende externe Doktoranden zusätzlich auch den Anforderungen, die der Arbeitgeber im Rahmen seiner Strategieplanung und Forschungs- und Entwicklungspolitik an sie stellt. Dies gilt zumindest dann, wenn der Doktorand das Forschungsthema seiner Dissertation aus dem Umfeld des Arbeitgebers herleitet, beispielsweise als Industriepromotion.

Über die Funktion der Promotion als ein zentraler Träger universitärer Forschung hinaus kommt ihr auch die Rolle einer Qualifizierungsprüfung zu. Dies gilt für den akademischen Bereich, wo die Promotion als eine forschungsorientierte Ausbildungsphase definiert wird (s. HUBER/BÖHMER 2012). Dies gilt jedoch auch für Fach- und Führungslaufbahnen in Unternehmen und sonstigen Arbeitgebereinrichtungen. Der berufsbegleitenden Promotion kann etwa in einem technologienahen Unternehmen oder ganz allgemein in wissensbasierten Branchen die Funktion einer wissenschaftlichen Weiterbildung zukommen, mittels derer Experten ihre Karriere in Forschung und Entwicklung befördern. Auch für klassische Führungspositionen vom mittleren Management bis hin zum Top-Management gilt, dass sich eine fachlich einschlägige Promotion positiv auf die berufliche Entwicklung auswirken kann (s. HEINECK/MATHES 2012). Versteht man die Promotion vor diesem Hintergrund als eine Form der wissenschaftlichen Weiterbildung, so wird sie im Arbeitgeberkontext über ihre Bedeutung für Forschung und Entwicklung hinaus zu einem Instrument der Personalentwicklung und des Talentmanagements. Sie unterliegt damit Qualitätsanforderungen, die über den engeren Kontext guter Forschungspraxis weit hinausgehen.

Aus dem Blickwinkel der Qualitätssicherung weisen strukturierte Promotionsprogramme mit ihren begleitenden Lehrveranstaltungen, institutionalisierten Formen kollaborativen Arbeitens, der Beratungsintensität und der Betreuung von Dissertationen durch mehrere wissenschaftliche Betreuer deutliche Vorteile im Vergleich zur externen Individualpromotion auf. Vor dem Hintergrund der komplexen Anforderungen an die externe berufsbegleitende Promotion ist es daher bedauerlich, dass die strukturierte Promotion unabhängig von den tatsächlichen beruflichen

Perspektiven der Doktoranden vorrangig als Instrument zur (Vollzeit-) Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses genutzt wird (s. SENGER/VOLLMER 2010, 24). Berufsbegleitende Promotionsprogramme, die im Hinblick auf Beratungs- und Betreuungsqualität, neue Arbeitsformen, wissenschaftliche Qualitätssicherung sowie Planbarkeit und Verlässlichkeit an strukturierte Promotionsprogramme wie die DFG-Graduiertenkollegs oder Graduate Schools der Exzellenzinitiative heranreichen, sind an deutschen Universitäten die absolute Ausnahme.

Die berufsbegleitenden Promotionsprogramme britischer Hochschulen, die auf der Grundlage eines in Deutschland absolvierten Promotionsstudiums zu den Forschungsabschlüssen „Doctor of Philosophy“ (PhD), „Doctor of Business Administration“ (DBA) oder zu weiteren Abschlüssen der dritten Bolognaebene führen, weisen hinsichtlich ihrer Struktur und Rahmenbedingungen viele Parallelen zu strukturierten Promotionsprogrammen deutscher Universitäten auf. Wesentliche Unterschiede liegen jedoch darin, dass die forschungsvorbereitende Studienmodulphase britischer Promotionsprogramme obligatorische Leistungsnachweise erhält und den Übergang in die Phase der Bearbeitung der Dissertation zusätzlich von der positiven Begutachtung eines „Research Proposal“ mit den Eckdaten des geplanten Forschungsvorhabens abhängig macht (s. MCALPINE 2012, 113f.). Ob die Promotion als postgradualer Studienabschluss oder erste forschungsorientierte Berufsphase der wissenschaftlichen Laufbahn betrachtet wird, kann zwar mittels der Entscheidung für einen eher forschungsorientierten Abschluss wie den PhD oder einen eher anwendungsbezogenen Abschluss beeinflusst werden, ist jedoch aus formaler Sicht sekundär. Das Promotionsstudium ist in beiden Fällen ein Format des lebenslangen Lernens, das den Qualitätserfordernissen guter wissenschaftlicher Praxis im Sinne eines erweiterten Qualitätsbegriffes genauso gerecht wird wie den Ansprüchen an die fachliche Adäquatheit, Studierbarkeit und Serviceorientierung qualitativ hochwertiger Weiterbildungsangebote.

4. Berufsbegleitende Promotion als ‚reflective practice‘

„What is the nature of your research?“, lautet eine von britischen Promotionsbetreuern („doctoral supervisors“) häufig gestellte Frage, wenn Doktoranden sich im Rahmen ihres „Research Proposal“ auf ein methodisches Vorgehen festlegen müssen. Einerseits wird mit dieser Frage eine Haltung des Doktoranden zu den epistemologisch-erkenntnistheoretischen Grundlagen seiner Forschung eingefordert. Andererseits darf sie jedoch auch ganz pragmatisch verstanden werden, erlauben doch die

Promotionsordnungen der meisten britischen Universitäten eine Wahl zwischen eher forschungsorientierten und eher anwendungsorientierten Forschungsabschlüssen der dritten Bolognaebene.

An Hochschulen des anglo-amerikanischen Raumes finden sich neben dem klassischen „Doctor of Philosophy“ (PhD), der die höchste akademische Qualifizierung für nahezu alle Disziplinen darstellt, auch explizit anwendungsorientierte Promotionsstudiengänge wie etwa der „Doctor of Business Administration“ (DBA), „Doctor of Engineering“ (DEng.) oder „Doctor of Media Communication (DMC). Es handelt sich in der Regel um strukturierte Promotionsprogramme, die im ersten Programmabschnitt Lehrveranstaltungen zu Forschungsmethodik und wissenschaftlichem Schreiben und im zweiten Abschnitt die Abfassung der „Thesis“ vorsehen. Als Besonderheit ist zu erwähnen, dass von den meist berufstätigen Teilnehmenden an beispielsweise DBA-Programmen erwartet wird, den in der „Thesis“ entwickelten Forschungsansatz mittels eines Transferprojekts in die betriebliche Praxis zu übertragen. Da die Doktoranden in der Regel über langjährige Fach- und Führungserfahrung verfügen, ist das Potenzial der im Rahmen der Promotion entstehenden Dissertationen für die betriebliche Praxis nicht zu unterschätzen.

Der DBA als anwendungsorientiertes Promotionsstudium und höchste akademische Stufe der Managementausbildung gewinnt derzeit auch unter Berufstätigen im deutschen Sprachraum Anhänger. Akademische Abschlussgeber sind dabei vor allem Hochschulen aus dem anglo-amerikanischen Raum. Laut KMK-Beschluss ist dieser Abschlusstyp britischer Universitäten ebenso wie der klassische PhD der deutschen Promotion formal gleichgestellt und berechtigt auch in Deutschland zur Führung des Dokortitels ohne Herkunftszusatz². Deutsche Universitäten haben vielfach noch Vorbehalte gegen die Vergabe eines Dokortitels, für dessen Erwerb die eigentliche Forschungsarbeit obligatorisch mit einem Transferprojekt verbunden wird. Deutsche Fachhochschulen hingegen schätzen den Ansatz und kooperieren gerne mit internationalen Partnern, können sie doch ihren Absolventen und sonstigen interessierten Berufstätigen auf diese Weise berufsbegleitend einen FH-adäquaten Zugang zum strukturierten Promotionsstudium ermöglichen.

Eine weitere Form des explizit anwendungsbezogenen Studiums stellt das „European Industrial Doctorate“ (EID) dar, welches Hochschulen

² Die Anerkennung des britischen DBA als ein der Promotion an einer deutschen Universität formal gleichgestellter Forschungsabschluss der dritten Bolognaebene (Äquivalenzklasse D1 in der Klassifizierung der KMK-Datenbank ANABIN für die Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse) hatte die KMK zeitweise infrage gestellt, zuletzt im November 2015. Sie wurde jedoch durch den KMK-Hochschulausschuss im März 2016 erneut ohne Einschränkung bestätigt.

und Unternehmen in mindestens zwei europäischen Ländern verbindet und eine industrieorientierte Forschungsleistung in Verbindung mit praktischen Trainingsanteilen darstellt. Ähnlich wie im Fall der inzwischen an vielen Hochschulen etablierten „Shared Professorships“ bewegen sich die Teilnehmer eines EID je zur Hälfte im Hochschul- und im Unternehmensumfeld.

Das Spannungsfeld zwischen Forschungsorientierung und Anwendungsbezug ist berufs begleitend Studierenden oder Promovierenden sowie Programmentwicklern in Hochschulen und Unternehmen hinlänglich bekannt. Es resultiert aus der funktionalen Unterscheidung zwischen akademischem Anspruch einerseits und betrieblichem Verwertungsbedarf andererseits:

	Akademischer Anspruch	Betrieblicher Verwertungsbedarf
Fokus	Erkenntnisinteresse, Wissenszuwachs	Optimierung von Datengrundlagen und Arbeitskraft
Arbeitsweise, Methode	wissenschaftliche Ansätze und Methoden	pragmatischer Methodenmix
Ziel	Publikation, Wissensmehrung, Kompetenzsteigerung, reflexive Praxis, akademischer Grad/Formalqualifikation	Umsatz-/Ergebnis-/Qualitätssteigerung, Patent, Gewinnung/Bindung von Fach- und Führungskräften, Standortsicherung



konkurrierend im Programmbetrieb – komplementär im Wirkungsfeld

Abb. 2: Akademischer Anspruch vs. betrieblicher Verwertungsbedarf (THELEN 2016, 177)

Ist die wissenschaftliche Weiterbildung insgesamt schon durch die Wechselwirkung zwischen Theoriebildung und beruflicher Praxis gekennzeichnet (s. DEHNBOSTEL 2012), so gilt dies für berufs begleitende Promotionsprogramme in ganz besonderem Maße. So konkurrierend die beiden Anspruchshaltungen jedoch auf den ersten Blick sein mögen, so konstruktiv und komplementär sind sie aus der Sicht des Wirkungsfelds. Den Doktoranden ermöglicht der bewusste Perspektivenwechsel bei entsprechender Anleitung eine Orientierung am Leitbild des „reflective practitioner“ (zum Begriff s. SCHÖN 1983), nach dem die berufliche Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage reflektiert und die wissenschaftliche Reflexion anhand von Praxiswerten aus dem Wirkungsfeld untermauert wird. Unternehmen und Hochschulen können ihrerseits bei Forschungsaktivitäten von den je spezifischen Stärken des Partners profitieren, so-

weit die Kooperation im Vorfeld auf der Grundlage fairer Absprachen und strategisch wie operational durchdachter Programmdesigns abgestimmt wurde.

Voraussetzung für erfolgreiche berufs begleitende Promotionen dieses Typs sind curriculare, in den Studien- und Prüfungsordnungen fixierte Regelungen, die neben der systematischen Anleitung und Begleitung der Doktoranden auch den Umgang mit Anwendungs- und Transferaspekten festlegen. Regelungen also, die in strukturierten Vollzeit-Promotionsprogrammen für wissenschaftliche Beschäftigte der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen oder Stipendiaten vielfach bereits existieren, in berufs begleitenden externen Promotionsprogrammen jedoch in Deutschland noch die Ausnahme sind. Derartige Strukturmerkmale, wie sie die britischen berufs begleitenden Promotionsprogramme mit deutschen Durchführungsorten meist aufweisen, garantieren den Doktoranden neben der wissenschaftlichen Qualität ihrer Forschungsarbeit auch die zeitlich-logistische Durchführbarkeit des in der Regel viele Jahre dauernden Promotionsstudiums. In diese Richtung zielt auch die Erwartungshaltung der Verantwortlichen betrieblicher Doktorandenprogramme. Anlässlich einer Tagung an der TU München, an der Vertreter von Promotionsprogrammen aus Hochschule und Unternehmen im Münchner Großraum teilnahmen, forderten die Vertreter größerer süddeutscher Technologiekonzerne von der Hochschuleseite mehr Verbindlichkeit für die akademischen Grundlagen des Promotionsstudiums.

5. Fazit und Ausblick

Berufsbegleitende Promotionsprogramme mit strukturiertem Ausbildungskonzept, organisatorischer Ausrichtung auf die Belange berufstätiger Doktoranden, internationaler Orientierung und expliziter Fokussierung auf einen eher anwendungsbezogenen Forschungsansatz stellen im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem eine Ausnahme dar. Das wissenschaftliche und volkswirtschaftliche Potenzial derartiger Forschung wird hingegen in hohem Maße genutzt von internationalen Hochschulen aus dem anglo-amerikanischen Raum sowie den Niederlanden und einigen osteuropäischen Ländern, die ihre meist im Teilzeitformat und in Zusammenarbeit mit Partneereinrichtungen angebotenen Promotionsprogramme teilweise oder vollständig auch in Deutschland und weiteren deutschsprachigen Ländern durchführen, die Forschungsergebnisse jedoch für ihre Einrichtung verbuchen.

Was bedeutet diese Situation für die deutsche Wissenschaftslandschaft? Universitäten setzen mehrheitlich auf strukturierte Programme für deutsche und internationale Vollzeitdoktoranden, die im Anschluss an den Masterabschluss auf der Basis einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle oder eines Stipendiums die Promotion anstreben. Der Zugang zur berufsbegleitenden externen Promotion im Einzelverfahren ist vielfach unregelmäßig und aufgrund der mit diesem freien Format einhergehenden Qualitätsprobleme teils auch ungewollt. Eine explizite Unterscheidung zwischen eher forschungsorientierten und eher anwendungsorientierten Promotionsformaten und -abschlüssen existiert an den meisten Universitäten im Unterschied zu den Hochschulen des anglo-amerikanischen Raums nicht. Deutsche Fachhochschulen setzen bei der Durchführung berufsbegleitender Promotionen mit Anwendungsbezug überwiegend auf die Zusammenarbeit mit Universitäten im Ausland. Kooperative Promotionskollegs, wie in einigen Bundesländern in Vorbereitung oder bereits in Betrieb, oder die Verbundpromotion nach bayrischem Modell werden als administrative Krücke für einen erleichterten Promotionszugang von FH-Absolventen genutzt. Wissenschaftlich interessierte Berufstätige wenden sich trotz hoher Studiengebühren zunehmend Hochschulen im Ausland mit ihren deutschen Durchführungspartnern zu, da deren strukturierte Promotionsprogramme im Vergleich zu externen Individualpromotionen an deutschen Universitäten für Doktoranden und Arbeitgeber ein höheres Maß an Planungssicherheit bieten.

Internationale bilaterale Promotionsformate wie die Cotutelle bereichern wissenschaftlich, strukturell und interkulturell die deutsche Hochschul- und Wissenschaftslandschaft, sind jedoch administrativ hochaufwendig. Als administrativ aufwendig müssen auch kooperative Promotionskollegs, Verbundpromotionen und weitere ähnlich geartete Strukturmaßnahmen gelten, die auf die systematisch-strukturelle Verbesserung der deutschen Promotion abzielen. Industriepromotionen und berufsbegleitende externe Promotionsformate hingegen leiden eher unter einem Mangel an Verbindlichkeit und Reglementierung. Über die in der Regel präzisen, aus der Unternehmensperspektive festgelegten Vorgaben der Industriepartner hinaus wären akademische Orientierungsmuster für die erkenntnistheoretischen, curricularen und administrativ-qualitäts-sichernden Aspekte des Promotionsstudiums wünschenswert, die für externe Doktoranden und Arbeitgeberbereinrichtungen gleichermaßen eine erhebliche Unterstützung bei der Organisation langfristiger ausgerichtet kooperativer F&E-Projekte auf Promotionsbasis darstellen könnten.

Unsicher ist, ob sich die formulierten Desiderata mittels systemorientierter rechtlicher Flächenregelungen beheben lassen. Auch die Generalisier- und Transferierbarkeit isolierter, im geografischen oder funktionalen Einzelfall leistungsfähiger Modelle wie Verbundpromotion, „European Industrial Doctorate“ oder Cotutelle auf nationale, binationale oder gar europaweite Ansätze scheint zumindest fragwürdig. Der Erfolg berufsbegleitender Promotionsprogramme internationaler Hochschulen und Universitäten unterliegt international vielmehr Faktoren wie wissenschaftlicher Profilbildung und gesellschaftlichem Selbstverständnis, strategischer Marktorientierung und zielgruppenorientierter Formatvielfalt, akademischem Unternehmertum und transsektorialem Qualitätsverständnis, verstärkt durch ein leistungsorientiertes und wissenschaftsadäquates Managementverständnis der jeweiligen Hochschulleitung. Derartige Erfolgsparameter sind jedoch vermutlich nicht durch rechtliche Systemregulierung in den Griff zu bekommen, sondern mittels eines weiteren Ausbaus der Autonomie von Hochschulen und Universitäten.

6. Verwendete Literatur

DEHNBOSTEL, Peter (2012): „Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext moderner Beruflichkeit“. In: Cendon, Eva / Grassl, Roswitha / Pellert, Ada (Hrsg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung, Waxmann, Münster / New York / München / Berlin, S. 49-62.

HEINECK, Guido / MATTHES, Britta (2012): „Zahlt sich der Dokortitel aus? Eine Analyse zu monetären und nicht-monetären Renditen der Promotion“. In: Huber / Schelling / Hornbostel (Hrsg.), S. 85-100.

HUBER, Nathalie / BÖHMER, Susan (2012): „Karrierewege von Promovierten in der Wissenschaft“. In: Huber / Schelling / Hornbostel (Hrsg.), S. 69-84.

HUBER, Nathalie / SCHELLING, Anna / HORNBOSTEL, Stefan (Hrsg.) (2012): „Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation“. IFQ-Working Paper No. 12/2012, IFQ, Berlin.

MCALPINE, Lynn (2012): „Doctoral education in the UK: Policies, practices and participant perspectives“. In: Huber / Schelling / Hornbostel (Hrsg.), S. 111-124.

MCNAMARA, John / KNIGHT, Jane (2015): „Transnational Education Data Collection Systems. Awareness, Analysis, Action“. Hrsg. von Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und British Council, British Council, Manchester.

SCHÖN, Donald (1983): „The reflective practitioner. How professionals think in action“, Temple Smith, London.

SENGER, Ulrike / VOLLMER, Christian (2010): „International promovieren in Deutschland. Studienergebnisse einer an 20 deutschen Universitäten durchgeführten Online-Befragung“, W. Bertelsmann, Bielefeld.

THELEN, Udo (2016): „Kooperative Unternehmensakademien: akademischer Anspruch und betriebliche Qualifizierung an der Schnittstelle von Hochschule und Unternehmen“. In: Schönebeck, Manfred / Pellert, Ada (Hrsg.): Von der Kutsche zur Cloud – globale Bildung sucht neue Wege. Das Beispiel der Carl Benz Academy, Springer, Heidelberg, S. 175-190.

WOLTERS, Miriam / SCHMIEDEL, Sven (2012): „Studierende in Deutschland“, Hrsg. von Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.

La formation franco-allemande des enseignants - défis particuliers, approches intégrales et visions novatrices

**Jean-Marc Bobillon,
Christine Schmider,
Katja Zaki**

« *Wir wollen sie, aber sie gelingt uns nicht wirklich* »¹, c'est ainsi que Holger Burckhart, vice-président de la Hochschulrektorenkonferenz, décrivait la situation dans le domaine de l'internationalisation de la formation des enseignants, lors d'une rencontre d'experts consacrée à ce sujet et organisée par le DAAD et la HRK en 2015. Car le constat s'impose : le domaine-même qui forme les futurs citoyens – l'enseignement – est le parent pauvre en termes d'internationalisation de la formation. Un regard sur la mobilité des étudiants se destinant à l'enseignement montre que le nombre des futurs enseignants bénéficiant d'un séjour à l'étranger est largement inférieur à celui des étudiants issus des autres disciplines. Ainsi, le projet « *Steeplechase - Mobilitätshindernisse für Studierende im internationalen Vergleich* » du *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*² souligne que les étudiants inscrits dans les formations d'enseignants sont très peu enclins à interrompre leurs études, notamment parce qu'ils ne voient guère de plus-value pour leur future carrière qui pourrait récompenser leur effort³.

¹ https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/bologna/lehramtsmobilit%C3%at_11_02_2015_burckhart.pdf (27/06/2016)

² http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=321 et notamment : N. Netz, D. Orr, C. Gwosć, et B. Huß, « What deters students from studying abroad? Evidence from Austria, Switzerland, Germany, The Netherlands and Poland » in: HIS : Discussion Paper, Hannover, HIS, 2012.

³ Voir aussi https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/bologna/lehramtsmobilit%C3%A4t_11_02_2015_m%C3%BCller.pdf (27/07/2016).

Ce constat est régulièrement confirmé par les différentes études quantitatives menées par le DAAD et ses partenaires nationaux ou internationaux⁴. Dans le domaine de la coopération franco-allemande, traditionnellement à la pointe des projets et programmes bi-nationaux, la situation est particulièrement insatisfaisante : il n'existe que très peu de cursus d'enseignement franco-allemands et même la mobilité non diplômante des étudiants qui se destinent à l'enseignement est très peu développée. L'Université franco-allemande (UFA) compte ainsi 5 cursus d'enseignement accrédités⁵ dont aucun qui, en 2016/2017, n'est en mesure de recruter des candidats pour un master Enseignement second degré. Ce constat est d'autant plus douloureux quand on connaît d'un côté l'engagement de tous les acteurs du franco-allemand, avant tout l'UFA, à promouvoir et soutenir les cursus d'enseignement bi-nationaux et de l'autre, l'importance capitale qui revient à ces formations dont les plus-values potentielles sont inestimables, s'agissant de qualifications et de compétences. Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, de réfléchir aux défis particuliers que représentent les cursus d'enseignement transfrontaliers. Dans un premier temps, nous aimerions souligner les plus-values énormes qu'apportent les cursus bi-nationaux en termes de compétences, de qualifications et de débouchés pour les étudiants qui les suivent, mais aussi pour leurs futurs élèves, les établissements qui les embauchent, et la société dans sa globalité. Nous présenterons ensuite le contexte européen qui, suite à un certain nombre d'impulsions et à l'établissement de standards éducatifs reconnus, est favorable à l'internationalisation de cursus d'enseignement. Nous nous interrogerons alors sur les prémisses d'un cursus bi-national d'enseignement pour arriver à la quadrature du cercle que représente sa mise en place. Quels sont les principes qui doivent nous guider dans l'élaboration du programme d'études ? Quelles sont les idées phare, les valeurs partagées auxquelles nous voulons donner vie grâce aux cursus transfrontaliers ? Si la philosophie qui sous-tend le travail conceptionnel et curriculaire repose principalement sur la mise en valeur des spécificités de chaque système, de façon à parvenir à un enrichissement mutuel, il faut toutefois admettre que ces mêmes spécificités sont à l'origine d'un certain nombre de problèmes d'ordre struc-

⁴ Voir « Wissenschaft weltoffen », des études annuelles menées avec le DZHW qui intègrent les données de l'OCDE : <http://www.wissenschaftweltoffen.de/>; « Profildaten zur Internationalität deutscher Hochschulen », un projet mené en coopération avec la Alexander von Humboldt Stiftung, le BMBF et la Gesellschaft für empirische Studien : https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/dokmat_band_80_6_profildaten; « DAAD/DZHW Mobilitätsstudie » : https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilitaet_C3%A4t_im_studium_2015.pdf.

⁵ U Bourgogne (Dijon) / U Mainz (licence/bachelor polyvalente avec module enseignement), U Lyon 2 - Lumière / U Leipzig (licence/bachelor bi-valent et master MEEF allemand ou français/Staatsexamen Deutsch ou Französisch, ouverture 2016/17), U Nice / U Regensburg (master MEEF allemand/master of Ed. LINT (Lehramt International Deutsch-Französisch, arrêt 2017/18), UHA Mulhouse / PH Freiburg (licence/machelor et master MEEF 1er degré/master of Ed. Grundschule).

turel ou institutionnel, susceptibles de freiner le montage, la mise en place, l'accréditation et le suivi des cursus d'enseignement bi-nationaux. Face à ces problèmes, il faut trouver des solutions et démarches qui répondent précisément aux difficultés administratives et organisationnelles, tenant compte des différences structurelles entre les deux systèmes éducatifs. Pour conclure, nous nous interrogerons sur les conditions politiques et institutionnelles qu'il faut réunir pour arriver à la construction d'un cursus intégré. Quels sont les soutiens nécessaires ? Quelles perspectives stratégiques peuvent promouvoir, à terme, la mise en place de coopérations nouvelles ? Dans ce contexte, nous présenterons un projet de mise en réseau de tous les partenaires et acteurs des formations d'enseignement qui pourrait, nous semble-t-il, faciliter la création et la bonne gestion des cursus d'enseignement transfrontaliers.

I. Les plus-values des cursus d'enseignement bi-nationaux

Dans notre société globalisée et numérisée, les défis éducatifs et sociaux sont légion. Nous n'apprenons plus de la même manière, nous n'enseignons plus de la même manière, les deux termes ne signifient plus du tout la même chose qu'il y a encore 30 ans. La fonction de l'enseignant et les attentes vis-à-vis de l'apprenant ont radicalement changé à une époque où les savoirs et connaissances acquis ont tendance à passer au second plan au profit d'une approche éducative qui cible les compétences et savoir-faire, l'autonomie de l'apprenant et son statut en tant qu'acteur social. D'autre part, nous vivons dans une société à la fois de plus en plus ouverte qui accueille des élèves d'une très grande diversité, tout en étant soumise aux tentations de repli et de renfermement sur soi. La formation des enseignants doit prendre en compte ces changements et évolutions et s'adapter en fonction. Il nous semble alors que les cursus d'enseignement transfrontaliers sont pour les enseignants de demain une chance unique de se préparer aux nouveaux défis du métier, de vivre eux-mêmes un apprentissage par l'expérience et la confrontation à l'inconnu, et d'acquérir les compétences et qualifications clés, demandées dans les différents référentiels de compétences nationaux et dans le cadre stratégique de l'Union européenne.

1. Une approche intégrale et évolutive du métier

Suivre un cursus bi-national d'enseignement encourage une vision du métier non figée. A ce propos, il faut savoir qu'une professionnalisation cohérente exige d'imbriquer les différents éléments et phases de formations professionnelles et disciplinaires et ceci, si possible, dès le début de la formation, mais au moins à partir de la première année du master. Pour la formation des enseignants, ceci signifie que connaissances théoriques et pratiques

d'une part, et volets disciplinaires, didactiques et professionnels d'autre part doivent être conçus comme un ensemble d'axes complémentaires dont les éléments sont en relation étroite entre eux, tout en s'inscrivant dans la perspective d'une formation aux compétences professionnelles.⁶ De cette façon, la démarche réflexive et réfléchie des étudiants peut être développée tout au long de la formation. Le but est de permettre aux étudiants d'acquérir non seulement des connaissances professionnelles, mais surtout aussi une conscience professionnelle de ce qui va être leur futur métier.⁷ Et c'est ici que les avantages d'une formation transfrontalière s'imposent : comme les étudiants font l'expérience d'éléments théoriques et pratiques dans deux pays et via deux cultures éducatives, ce changement de perspective continu et la réflexion permanente ainsi induite – qui sont deux éléments clés d'une professionnalisation cohérente – deviennent pour eux une seconde nature. Par ailleurs, la connaissance de l'autre et la mise en perspective de soi-même et de ses connaissances sensibilisent les futurs enseignants à la nature évolutive d'un métier qui ne consiste pas en l'acquisition de savoirs et savoir-faire immuables, mais dans la capacité de s'adapter, de s'interroger et de continuer à apprendre. Et c'est justement dans la confrontation à d'autres fonctionnements pédagogiques et didactiques que les futurs enseignants peuvent se rendre compte du fait qu'ils n'acquièrent pas une fois pour toutes des savoirs, compétences et techniques pour ensuite les appliquer, mais doivent en permanence se mettre en question et évoluer avec un métier qui, aujourd'hui, n'est plus le même qu'il y a cinq ans et qui dans cinq ou dix ans aura encore changé sous l'influence des recherches en didactique et des innovations pédagogiques.⁸ Suivre un cursus bi-national est donc un exercice de rencontres professionnelles réfléchies qui influence profondément la biographie professionnelle de l'étudiant. Cette démarche de réflexion permanente et institutionnalisée permet aux futurs enseignants d'acquérir un regard critique dès l'entrée dans le métier et de s'intégrer plus facilement dans le corps enseignant de leur établissement.

2. Une concordance entre apprentissages et exigences du métier

Il y a peu de domaines disciplinaires où le fait de suivre un cursus bi-national prépare aussi pleinement et directement aux qualifications professionnelles exigées. Nous pouvons, sans exagération, constater que les référentiels de compétences qui définissent les attentes du ministère de

⁶ Voir Terhart, E., *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim, Beltz, 2000, p. 54 f.

⁷ Voir König, J., « *Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften* », in: Bresges, A., Dilger, B., Hennemann T. et al. (éds.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*, Münster, Waxmann, 2014.

⁸ Barsch, S. / Dziak-Mahler, M. « *Blickwechsel – Die Zukunft der Lehrerbildung international denken* », in: *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*, Münster, Waxmann, 2015, p. 99.

l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Kultusministerkonferenz ou encore de l'Union européenne vis-à-vis des futurs enseignants se lisent comme une description des points forts d'un cursus d'enseignement bi-national⁹. L'un des avantages majeurs des cursus transfrontaliers est que le contexte bi-national permet aux étudiants de faire eux-mêmes l'expérience des standards et principes qu'ils doivent, par la suite, développer parmi leurs élèves. Les cursus bi-nationaux reposent sur des compétences clés d'un enseignant¹⁰ comme la capacité à différencier, l'apprentissage collaboratif, la réflexion¹¹ sur soi-même et ses propres pratiques, et sur des compétences sociales¹². Avec leur mobilité, leur immersion interculturelle et linguistique ainsi que leur sensibilisation aux différences, les cursus d'enseignement transfrontaliers préparent les futurs enseignants d'une façon ciblée à leur pratique professionnelle. Il y a donc une véritable cohérence entre les exigences du métier et l'expérience d'un cursus intégré. D'autre part, les cursus intégrés proposent une adéquation, pour les étudiants, entre leur expérience d'apprenant et les principes pédagogiques et didactiques qu'ils devront mettre en place en tant qu'enseignant. L'approche actionnelle et communicative, définie dans le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) qui est au cœur de la didactique des langues étrangères, vise l'acquisition de compétences en réalisant des tâches dans le cadre d'une interaction en situation de communication authentique¹³. Le séjour dans l'établissement partenaire, la vie dans l'autre

⁹ Référentiel des compétences professionnelles - NOR: MENE1215928A. Arrêté du 1-7-2013- JO du 18-7-2013. MEN-DGESCO A3-3: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 ;

Agenda Education and Training 2020: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR-DE/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&fromTab=ALL&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR-DE/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&fromTab=ALL&from=EN) (07/04/2016)

¹⁰ Nous reprenons le terme de compétence dans le sens que lui donne le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». Conseil de l'Europe (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Les Editions Didier, p. 15. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (09/07/2016).

Pour les compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement, voir Hallet W., « Kultureller Wandel und Multiplizierung der didaktischen Kompetenzen im 21. Jahrhundert », in: Kraler C. et al. (éds.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*, Münster, Waxmann, 2012, p. 73 ff. et EPIK (Entwicklung von Professionalität im Internationalen Kontext): http://epik.schule.at/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 (17/06/2015)

¹¹ Korthagen F., *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit*, Hamburg, EB-Verlag 2002.

¹² Kanning U.P. et Gärtner S., « Soziale Kompetenzen von Lehrern als Determinante der Schülerzufriedenheit in der gymnasialen Oberstufe » in: *Empirische Pädagogik*, 22(4), 2008, p. 498-515.

¹³ « La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». CECRL p. 15. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (09/07/2016).

pays et la mise en stage représentent autant de situations qui demandent à l'apprenant et futur enseignant de s'engager dans des processus d'apprentissage actionnel qu'il devra, par la suite, mettre en place pour ses élèves.

3. Une expérience interculturelle et une immersion linguistique dans un contexte professionnel

L'ouverture de nos salles de classes vers l'international passe, en premier lieu, par un enseignement qui ne s'arrête pas aux frontières nationales, voire régionales, mais ouvre le regard des apprenants en les sensibilisant à la diversité comme richesse. Pour promouvoir un tel enseignement, il est indispensable de permettre aux futurs enseignants d'acquérir une expérience à l'international, de façon à leur permettre un regard réfléchi et critique sur les pratiques professionnelles et les théories qui les nourrissent dans les différents pays européens. Les cursus bi-nationaux encouragent le développement d'une compétence interculturelle, à la fois cognitive et actionnelle, qui ne fait pas seulement l'objet d'un enseignement théorique, mais aussi d'une expérience vécue dans le contexte authentique (et en partie professionnel) du pays du partenaire. Cette compétence interculturelle se trouve, aujourd'hui, au cœur du métier d'enseignant. La mobilité universitaire et professionnelle permet de se confronter à d'autres concepts théoriques et approches pratiques, et d'acquérir un certain recul critique par rapport à sa propre démarche. L'enseignement disciplinaire et didactique dans deux universités, française et allemande, ainsi que la mise en stage accompagnée et le tutorat par des praticiens de terrain dans les deux pays donne lieu à une expérience interculturelle et professionnelle dans tous les domaines de la formation. Celle-ci peut certes être vécue comme déstabilisante dans la mesure où elle incite le futur enseignant à s'interroger sur sa posture et ses gestes professionnels qui peuvent varier d'un pays à l'autre. Or, cette mise en question de certitudes didactiques et pédagogiques correspond justement à l'attitude que l'on attend des enseignants d'aujourd'hui dont le métier ne cessera d'évoluer. Les cursus bi-nationaux contribuent donc à former cette personnalité de l'enseignant que les cadrages, référentiels et études présentent comme idéal professionnel à atteindre : des enseignants qui introduisent de nouvelles perspectives dans les salles de classe, qui inventent des solutions novatrices aux problèmes et se considèrent toujours aussi comme médiateurs et multiplicateurs d'une rencontre réfléchie avec l'Autre. De cette façon, les futurs enseignants, mais aussi leurs futurs élèves sont les grands bénéficiaires de l'immersion linguistique, culturelle et professionnelle que représentent les cursus bi-nationaux.

4. La possibilité de former des multiplicateurs du franco-allemand et de l'idée européenne

A l'heure du Brexit et des nationalismes émergents ou croissants dans la plupart des pays, l'Europe a plus que jamais besoin de professeurs qui croient dans l'idée européenne, dans la diversité comme enrichissement et dans l'intérêt d'un rapprochement entre pays voisins. Les enseignants sont des multiplicateurs de l'idée européenne et du franco-allemand par excellence, ils forment les Européens de demain. De leur conviction, de leur motivation et de leur passion dépend l'intérêt des élèves à vouloir regarder de l'autre côté de la frontière, à aller à la rencontre d'autres pays et cultures. Pour que les futurs enseignants puissent endosser ce rôle de multiplicateur d'une façon authentique et convaincante, il est indispensable qu'ils aient connu eux-mêmes une mobilité transfrontalière et une expérience franco-allemande. Les cursus intégrés d'enseignement sont alors une véritable plongée dans un laboratoire de citoyenneté européenne, au profit d'une société tolérante et ouverte.

II. État des lieux – le contexte européen : une conjoncture favorable

A l'heure du processus de Bologne, de la mobilité étudiante généralisée et de la coopération scientifique internationale dans le cadre des projets de l'Union européenne comme Erasmus +, l'internationalisation de l'enseignement supérieur nous semble une évidence non contestable et une base incontournable pour une société européenne ouverte et tolérante. Si les plus-values d'un cursus d'enseignement bi-national doivent nous inciter à mettre en place des coopérations transfrontalières, un regard sur les évolutions et initiatives dans le domaine de la formation des enseignants en Europe montre que la situation actuelle est particulièrement propice à cet égard. La création de nouveaux cursus d'enseignement bi-nationaux peut en effet s'inscrire dans une dynamique européenne bien réelle : ces 15 dernières années, les études PISA (« Programme international pour le suivi des acquis des élèves ») et le processus de Bologne ont nourri une nouvelle réflexion sur le métier d'enseignant et permis, en 2009, la mise en place du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, intitulé « Éducation et formation 2020 » (*Agenda Education and Training 2020*) qui met l'accent sur les compétences clés d'un cursus enseignement bi-national. Ce cadre doit répondre « aux quatre objectifs stratégiques suivants | 1) | faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ;
| 2) | améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;

l 3) l favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ;
l 4) l encourager la créativité et l'innovation, [...] à tous les niveaux de l'éducation et de la formation¹⁴ . L'agenda 2020 a impulsé des réformes importantes dans le domaine de la formation des enseignants dans de nombreux pays européens, allant pour la plupart dans le sens d'une professionnalisation plus poussée de la formation, d'une plus grande cohérence entre le volet universitaire et la mise en contexte d'exercice et d'une plus grande attention accordée aux compétences clés comme la capacité à différencier, à se mettre en question, à travailler en équipe et en projet¹⁵.

1. La situation en France – mastérisation du concours et réformes

En France, les premières réformes sont mises en place à partir de 2010/2011 avec la « mastérisation » du concours qui vise une harmonisation avec les standards éducatifs européens. L'accès au concours du second degré ne se fait plus à « bac + 3 » avec une licence, mais est désormais soumis à l'obtention d'un master. Le niveau de qualification des enseignants au moment de leur recrutement correspond donc à « bac + 5 », comme dans la plupart des pays européens. Mais le changement le plus important consiste en l'intégration d'éléments d'épreuves didactiques et pédagogiques dans un concours qui jusque-là était exclusivement disciplinaire. Ce premier pas vers une professionnalisation de la formation s'accompagne de la création d'un master d'enseignement. Pour la toute première fois, la France prépare donc ses futurs enseignants au métier de ce que l'on appelle en Allemagne la « erste Phase », à savoir la formation universitaire. C'est une révolution pour un pays qui a toujours misé sur la formation disciplinaire et relégué la préparation au métier aux IUFM. Ceux-ci s'adressaient aux étudiants assurés d'avoir une titularisation en tant que fonctionnaire de l'Éducation nationale sans avoir vu, au cours de leur formation, une classe de l'intérieur. La professionnalisation amorcée est renforcée et institutionnalisée par la publication du référentiel de compétences, le 1er juillet 2013, qui liste les compétences professionnelles d'un enseignant, et la loi n° 2013-595 sur « la refondation de l'école » du 8 juillet 2013. Cette loi ne restructure pas seulement les programmes scolaires mais transforme aussi radicalement les conditions d'accès au professorat du 2nd degré et la formation des enseignants. Elle prévoit la création des ESPE (École supérieure du Professorat et de l'Éducation)¹⁶ et la

¹⁴ Agenda Education and Training 2020: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR-DE/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&fromTab=ALL&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR-DE/TXT/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&fromTab=ALL&from=EN) (07/04/2016)

¹⁵ von Kopp B., « Lehrerbildung im Ausland: Aktuelle und innovative Tendenzen der Lehrerbildung in internationaler Perspektive », in *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland*, (éds. Döbert et al.), Münster, Waxmann, 2014, p. 23 ff.

¹⁶ Les ESPE ont également pour vocation de délivrer une « culture commune » à tous les enseignants, toutes disciplines confondues. L'initiation à la recherche, les TICes, une langue vivante obligatoire et des cours de sciences de l'éducation transversaux font partie de cette culture commune qui ressemble beaucoup à ce que l'on attend d'un futur enseignant dans les autres pays européens.

mise en place des master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) pour la rentrée 2013/14. Les masters MEEF délivrés par les ESPE sont portés par des équipes pédagogiques mixtes dont les enseignants sont issus des établissements d'enseignement supérieur de l'académie et des professionnels de terrain du rectorat (IPR, praticiens de terrain, tuteurs et formateurs). Là encore, il s'agit d'une nouveauté importante, dans la mesure où les équipes pédagogiques mixtes œuvrent explicitement à un rapprochement entre le supérieur et le secondaire, afin de professionnaliser la formation des futurs enseignants. Le « tutorat mixte » du stage pour les lauréats du concours en MEEF 2 s'effectue ainsi en binôme, avec un tuteur universitaire et un tuteur établissement qui effectuent en commun les visites formatrices. Parallèlement à la réforme de la formation universitaire, le concours de recrutement change encore de visage. Depuis l'arrêté du 19 avril 2013 qui fixe les modalités du concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, le CAPES d'allemand prévoit désormais une partie d'épreuve écrite à visée professionnelle et deux épreuves d'admission à l'oral qui sont très axées sur le contexte d'exercice (présentation de séquence, évaluation et remédiation, gestion de classe). Cette nouvelle orientation a pour but de préparer les étudiants à la réalité du métier avant la mise en stage, et de mettre en relation les connaissances disciplinaires et leur mise en pratique en classe. En même temps, elle rapproche le système de formation des enseignants français des standards européens et des objectifs de formation en vigueur dans le système allemand, préparant ainsi le terrain pour des coopérations binationales.

L'Allemagne - de PISA jusqu'à la recherche d'une formation des enseignants

Les résultats des études PISA (*Programm for International Student Assessment*) de l'OCDE en 2000 représentent un électrochoc pour l'Allemagne. Ils mettent en lumière les fortes disparités du système scolaire allemand et contribuent à une prise de conscience quant à l'importance du système éducatif, de la formation des enseignants, ainsi que des standards et normes éducatifs formant les socles de compétences. Ainsi, pour donner un exemple, les données de l'étude COAKTIV, menée auprès d'enseignants de mathématiques en complément de PISA, montrent que les résultats des élèves dépendent de la qualité de l'enseignement qui, à son tour, dépend largement de la qualité et des compétences des enseignants¹⁷. Dans les 15 années qui ont suivi la première publication de données, les études, projets et réformes se sont succédé pour remédier aux faiblesses d'un système scolaire qui fonctionne très bien pour les bons élèves en laissant les autres sur la touche. Dans ce contexte, la formation des enseignants a été identifiée comme un point névralgique et s'est retrouvée au cœur des débats entre

¹⁷ Voir [https:// www.mpib-berlin.mpg.de](https://www.mpib-berlin.mpg.de) (12/07/2016).

experts, hommes politiques et opinion publique. Ce sont avant tout les travaux et réflexions de la *Kultusministerkonferenz* (KMK) qui ont largement contribué à une prise de conscience de l'importance d'une formation professionnelle des enseignants, obéissant à une charte de qualité stricte. La KMK s'est efforcée d'établir des standards et cadrages éducatifs, valables pour l'ensemble des *Länder*, afin de professionnaliser et améliorer la formation au métier. L'intégration des standards dans les cadrages et programmes curriculaires et maquettes a été un pas important sur le chemin d'une formation professionnelle cohérente, nourrie par la recherche en sciences de l'éducation et didactique disciplinaire et en prise avec la réalité sociale du monde d'aujourd'hui¹⁸. La « *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* » du BMBF (2014-18 et 2019-23), tente de trouver des pistes et solutions pour un domaine de formation en pleine mutation. L'objectif de la « *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* » est ainsi de promouvoir « *eine praxisorientierte Ausbildung [...], die die Schulwirklichkeit einbezieht. Gelingen kann das, wenn von Anfang an schulpraktische Elemente in der Lehrerausbildung verankert und die drei Ausbildungszeiten – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – eng miteinander verzahnt werden* »¹⁹. Dans le préambule à la convention conjointe entre *Bund* et *Länder*, il n'est pas seulement question d'une « *qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase* »²⁰. Le texte insiste aussi sur la nécessité d'une validation plus générale des diplômes permettant l'accès au *Referendariat* et à l'enseignement : « *Zugleich sollen die Vergleichbarkeit von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der gleichberechtigte Zugang beziehungsweise die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst und damit die verbesserte Mobilität von Studierenden und Lehrkräften verbindlich und nachhaltig gewährleistet werden* »²¹. Même si la *Qualitätsoffensive*, de par son caractère de concours, ne touche pas tous les sites de la formation des enseignants et ne propose pas de standards ou cadrages susceptibles d'être appliqués partout, cette initiative nous semble significative dans la mesure où elle témoigne de l'intérêt croissant et fortement médiatisé que le gouvernement allemand et la société civile portent à la formation des enseignants.

¹⁸ N'oublions pas, dans ce contexte, que le paysage éducatif en Allemagne est fortement marqué par le fédéralisme. Les prérogatives des *Länder* étant ce qu'elles sont en matière d'enseignement, la mise en place et le respect de ces standards a fait l'objet d'autant de solutions que de *Länder*. Toute comparaison entre les Bundesländer reste donc très difficile à effectuer.

¹⁹ <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>

²⁰ <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>, p. 1.

²¹ <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>, p. 1.

2. Une dynamique commune ?

Les initiatives européennes et les réformes nationales ont préparé le terrain pour une vision commune et innovatrice du métier d'enseignant qui mise sur une professionnalisation de la formation au métier avec des référentiels de compétences français et allemands dont les principaux axes se rejoignent²². La volonté explicite de promouvoir la validation, l'harmonisation et l'accord d'équivalences pour des diplômes relevant de la formation des enseignants, volonté exprimée dans le préambule de la « *Qualitätsoffensive* », nous encourage dès lors à réfléchir à des stratégies et démarches capables d'encourager de nouvelles coopérations transfrontalières.

III. Les cursus intégrés – prémisses, difficultés et propositions de solution

Si la conjoncture actuelle est très favorable à la mise en place de cursus bi-nationaux, cela ne signifie pas pour autant que celle-ci va de soi. Il faut impérativement réfléchir à l'orientation que l'on souhaite donner à un tel cursus, aux objectifs qu'il doit remplir, mais aussi aux problèmes engendrés par la rencontre de deux systèmes de formation. C'est sur cette base que l'on peut envisager des pistes et solutions concrètes qui tiennent compte de la philosophie éducative du projet et qui soient capables de répondre aux difficultés structurelles rencontrées.

1. Prémisses

Le point de départ primordial est la nécessaire complémentarité des approches et fonctionnements nationaux. Il nous semble fondamental de garder les spécificités nationales des systèmes de formation des deux pays et d'en faire un atout, plutôt que de vouloir, à tout prix, harmoniser deux systèmes éducatifs qui sont, de toute façon, structurellement très différents²³. Cela signifie aussi que la symétrie harmonieuse et équilibrée, qui est l'amie de tout responsable de programme de cursus bi-national, doit, par moments, être sacrifiée au profit d'une approche à la fois pragmatique et technique qui accepte aussi des solutions moins orthodoxes. Une structure aussi complexe qu'un cursus d'enseignement bi-national ne peut fonctionner que si le bi-national est pleinement accepté. En l'état actuel de la situation, une organisation d'études qui voudrait dupliquer ce qui se fait dans le pays

²² A noter que cette vision commune, nourrie par une dynamique semblable dans les deux pays, ne permet pas pour autant la levée des obstacles structurels. L'enthousiasme des partenaires politiques à donner vie à la vision commune est vite freiné par la nécessité d'abandonner ses propres modèles nationaux ou locaux au profit de compromis qui continuent à faire peur.

²³ Barsch S. et Dziak-Mahler M., « Blickwechsel – Die Zukunft der LehrerInnenbildung international denken », in : Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis, Münster, Waxmann, 2015, p. 9 ff.

d'origine et l'instaurer comme modèle lors de la mobilité dans le pays partenaire ne peut fonctionner d'un point de vue pragmatique et ne doit de toute façon pas être l'idéal à poursuivre. Notre point de départ doit plutôt être la plus-value que représente le double cursus, telle que nous l'avons décrite, et qui est justement le résultat d'une rencontre passionnante, parfois conflictuelle mais toujours enrichissante entre deux systèmes éducatifs. Le but commun d'un cursus d'enseignement transfrontalier est l'immersion linguistique, interculturelle et pratique des étudiants, donnant lieu à des compétences professionnelles et à une vision nuancée du métier et de ses attentes. Cet objectif partagé par les deux partenaires ne peut être atteint que par une connaissance fine des différences existant entre les deux pays, une conscience de leurs spécificités et le respect vis-à-vis de deux cultures éducatives dont il convient de tirer le meilleur bénéfice en faisant valoir leurs points forts respectifs.

2. Différences structurelles – la quadrature du cercle

Si les cursus intégrés sont portés par une philosophie de l'enrichissement mutuel dont la plus-value pour les candidats qui les suivent, mais aussi pour leurs futurs élèves et la société dans laquelle ceux-ci évoluent, n'est plus à démontrer, nous sommes en droit de nous demander pourquoi leur nombre est si réduit. Le constat que nous venons de dresser dans l'introduction et qui fait état de quelque cinq cursus accrédités par l'UFA peut, au premier regard, laisser perplexe. Une étude plus approfondie des différences structurelles entre la formation des enseignants en France et en Allemagne fait pourtant apparaître des difficultés inhérentes à la conception d'un cursus « formation d'enseignants transfrontalière » et permet de mesurer la complexité de la tâche. Construire un cursus intégré dans le domaine de l'enseignement équivaut, en raison des difficultés structurelles, juridiques et administratives, à rechercher la quadrature du cercle.

Les premiers problèmes auxquels nous nous voyons confrontés lors d'un montage de cursus intégré sont d'ordre structurel, dus à ce qui paraît être au premier abord une incompatibilité pure et simple des deux systèmes de formation des enseignants. Par définition, la formation au professorat est plus rigide que celles des cursus universitaires qui ne préparent pas leurs étudiants à la fonction publique. Les contraintes, cadrages et paramètres à respecter sont extrêmement nombreux, et monter un cursus d'enseignement transfrontalier signifie à la fois devoir composer avec une autorité régaliennne – l'État français – et, parallèlement, l'inextricable situation fédérale des 16 *Länder* allemands. L'éducation étant une prérogative des *Länder*, aucune harmonisation n'est possible entre les différents cursus intégrés. Par consé-

quent, chaque modèle doit prendre en compte les spécificités du *Land* dont l'université partenaire est issue. Cela rend impossible la mise en place d'un protocole valable pour tous les cursus que l'on pourrait suivre pour faciliter le montage et l'accréditation desdits cursus.

Un deuxième problème se pose du fait que l'Allemagne pratique la bi-valence dans le second degré, tandis que la France ne connaît, sauf quelques rares exceptions, que la monovalence en collège ou lycée. Cela signifie que les étudiants issus du système scolaire et universitaire français classique ne peuvent justifier l'étude d'une deuxième matière, pourtant obligatoire pour les professeurs au *Gymnasium*. Un cursus intégré doit donc pallier cette absence de seconde matière, en conditionnant l'accès au master ou *Staats-examen* bi-national par une bi- ou double licence. En toute logique, le vivier de candidats français est donc limité, car seule une très petite partie des licenciés passent par ces cursus – l'alternative étant la création d'une bi-licence en amont du master, ce qui rend la construction encore plus complexe. S'ajoute à cela la problématique du diplôme ou titre requis pour accéder à la fonction publique dans les deux pays. Depuis la réforme de la formation des enseignants en France, l'obtention du master MEEF (Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation), délivré par les Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), est nécessaire²⁴, tout comme la réussite au concours (CAPES d'allemand). Le calendrier et les exigences d'un concours à la française sont extrêmement difficiles à concilier avec la structure et l'organisation (stages, mémoires, soutenances) d'un *Master of Education* ou d'un *Staatsexamen* qui conditionnent l'accès au *Referendariat* en Allemagne. Un autre problème est le nombre très élevé des interlocuteurs et acteurs qu'il faut réunir pour faire fonctionner un cursus enseignement bi-national. Dans les deux pays, la formation est portée par des équipes pédagogiques mixtes qui, côté français, comporte des représentants de l'université, de l'ESPE, de l'inspection, du rectorat, du ministère et des établissements scolaires (tuteurs de terrain et formateurs). La même chose est vraie côté allemand où les acteurs de la formation peuvent être issus, en fonction du *Land*, du ministère, des *MB-Dienststellen*, des *Praktikumsämter, -schulen*, du *Staatliches Seminar*, de l'université, pour n'en nommer que quelques-uns. Il est évident que ce nombre élevé d'interlocuteurs pose d'énormes problèmes de gestion et de communication, dès lors qu'il s'agit de réunir tous les acteurs pour trouver un terrain d'entente à l'international. Tout responsable de programme le sait : la construction d'un cursus intégré sous l'égide de l'Université franco-allemande est un travail de bricolage, d'assemblage et de montage dans le but de rendre compatibles deux systèmes universitaires. Or, dans le cas d'un cursus d'enseignement, le travail créatif que représente la construction d'une maquette de cursus intégré est fortement limité par des cadrages nombreux et très stricts. La décision d'ouvrir un cursus d'ensei-

²⁴ Au moins sous la forme d'un master MEEF parcours adapté pour les détenteurs d'un master Recherche.

nement ne dépend pas seulement d'une validation par l'université, mais est surtout aussi soumise à une accréditation par le ministère et l'ESPE et par leurs équivalents allemands. Ces accréditations institutionnelles n'interviennent qu'en cas de respect strict des cadrages ce qui restreint très largement la marge de manœuvre dont disposent les responsables pour élaborer les programmes curriculaires. Les ministères émettent ainsi des consignes incontournables sous forme d'unités d'enseignement obligatoires, de contenus imposés et de modules à points ECTS pré-établis. Il va de soi qu'il est extrêmement difficile de concilier deux cadrages nationaux et de faire coïncider deux programmes d'études immuables pour aboutir à une maquette de cursus intégré viable. S'ajoutent à cela des difficultés d'ordre juridique, liées au fait que les cursus d'enseignement forment de futurs fonctionnaires. Les responsables de programme et leurs universités n'ont donc pas seulement la responsabilité de délivrer un diplôme en concordance avec certains contenus, mais doivent veiller à ne pas compromettre la titularisation ou la gestion de carrière de leurs étudiants. Concrètement, cela signifie leur garantir l'accès au stage de PFSE (Professeur fonctionnaire stagiaire de l'Éducation nationale) en France et au *Referendariat* en Allemagne et tenir compte des enjeux liés aux affectations, mutations, avancements et à la cotisation retraite. Ces questions extrêmement techniques, qui relèvent en partie de la gestion des ressources humaines, sont difficiles à appréhender pour un responsable de programme national et son administration, et compliquent grandement la mise en place des cursus.

3. Solutions adaptées

Si nous voulons effectivement tirer le meilleur profit des caractéristiques de chaque système d'enseignement, plutôt que de niveler les différences nationales, il nous faut trouver des solutions adaptées aux spécificités distinctives et aux particularités des deux pays. Ceci est vrai à tous les niveaux de la formation, à la fois en ce qui concerne la construction du programme d'études, le choix des modules et les cours à suivre, les mesures d'accompagnement spécifiques et le suivi spécifique d'une cohorte d'étudiants bi-nationale. Concrètement, il faut veiller à une conception curriculaire qui prenne en compte les besoins particuliers d'un groupe qui n'a pas les mêmes acquis et compétences que les étudiants inscrits dans les cursus nationaux. Une modulation des enseignements au sein de la cohorte bi-nationale peut également s'avérer nécessaire, afin de renforcer les domaines de compétences que les candidats n'ont pas travaillés lors de leurs études préalables. En raison des exigences particulières auxquelles les étudiants d'un cursus transfrontalier devront satisfaire, leur programme d'études sera donc différent de celui d'un cursus national. Mais c'est surtout aussi leur façon d'étudier

qui doit être différente : étudier, apprendre à enseigner et être responsable d'une classe dans deux pays est un défi permanent qui demande une charge de travail considérable, mais aussi une autonomie, une responsabilité et une réflexion continuelle sur soi-même et ses propres pratiques et démarches. Ces compétences ne sont pas innées, mais doivent faire l'objet d'un apprentissage guidé et donc de mesures curriculaires ou d'accompagnement spécifiques. Celles-ci peuvent prendre la forme d'une semaine d'orientation dont l'objectif sera une sensibilisation interculturelle, une prise de conscience de ses propres réflexes et attitudes, une familiarisation avec les spécificités de l'autre système. La mise en place de tandems entre étudiants français et allemands fait également partie des mesures d'encadrement spécifiques. Ces tandems feront l'objet d'un monitoring ciblé, afin d'inciter les étudiants à s'interroger (mutuellement) sur leurs approches nationales. Il nous semble important qu'une telle démarche de réflexion qui contribue à une vision plus lucide de leur métier (*Professionsverständnis*) accompagne la formation sur toute la durée. Par ailleurs, des instruments de réflexion individuels ou collaboratifs peuvent permettre aux étudiants de s'interroger d'une façon critique et réfléchie sur les expériences de formation et d'apprentissage bi-nationales, notamment si ces instruments sont accompagnés par des dispositifs de suivi accompagné. La mise en place d'un e-portfolio qui témoignerait des processus d'apprentissages et connaissances professionnelles acquises dans les deux pays par les étudiants et qui ferait l'objet d'un suivi par un binôme de tuteurs bi-nationaux pourrait être envisagée. Ce portfolio permettrait aux étudiants de mettre en évidence leur réflexion sur leur vision du métier et sur les relations entre connaissances et consciences professionnelles²⁵. Un tel portfolio contribuerait aussi à une réflexion systématique sur les différences structurelles et césures dans la formation, dues au contexte bi-national, de façon à renforcer un développement cohérent de la biographie professionnelle et personnelle des étudiants.

IV. Conditions incontournables et pistes de réflexion pour la promotion des cursus transfrontaliers

Des déclarations d'intention dans les textes officiels ne suffisent pas pour parvenir à augmenter le nombre de cursus intégrés dans le domaine de la formation des enseignants. Nous avons vu dans l'introduction que le nombre de cursus reste extrêmement réduit et les problèmes structurels, administratifs et juridiques évoqués expliquent aisément pourquoi il en est ainsi. Si la conviction profonde qu'une formation transfrontalière pour les enseignants répond idéalement aux besoins et attentes du métier ne doit pas rester lettre morte, il est indispensable de réunir un certain nombre de conditions per-

²⁵ Voir Klampfer, A. E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, Dresden, VWH, 2012, p. 25 ff.

mettant la mise en place de cursus et surtout leur pérennité. Par ailleurs, forts de l'expérience passée, nous pouvons formuler quelques conseils et rappeler des leçons tirées du travail effectué afin d'esquisser des pistes de bonne pratique pour de futurs projets de coopération.

1. Soutien de la part des acteurs de formation

La première condition sine qua non pour la réussite d'une coopération transfrontalière est une volonté politique de soutenir et valider des cursus différents du modèle national, ou bien local pour l'Allemagne. Les partenaires politiques doivent admettre et intégrer l'idée que le modèle en vigueur n'est pas la seule et unique manière valable de former des enseignants. Par conséquent, il faut accepter d'ouvrir l'accès au stage et à la titularisation aux diplômés des cursus bi-nationaux. L'appui politique ou son absence peuvent faire et défaire les cursus en un clin d'œil. L'expérience montre que les mêmes ministères qui vantent les mérites des cursus transfrontaliers peuvent refuser tout assouplissement ou toute dérogation nécessaire pour les faire vivre. Dans ce contexte, il va de soi que le fédéralisme allemand ne facilite guère les négociations dans la mesure où les positions des acteurs politiques sont souvent autant influencées par des débats et discussions au sein de la *Kultusministerkonferenz* ou de la *Hochschulrektorenkonferenz* que par des réflexions sur l'international²⁶. D'autre part, le soutien de la part des interlocuteurs sur place est absolument indispensable pour arriver à monter des cursus transfrontaliers. Université, ESPE, rectorat doivent approuver le projet et le soutenir sans faille : le très grand nombre d'instances devant valider les cursus fait qu'une accréditation et un financement ne sont possibles que s'il y a une volonté forte de la part des institutions de faire naître le cursus. Cela n'implique pas seulement un soutien verbal mais également le courage de sortir des chemins battus pour trouver des solutions audacieuses et novatrices. Dans le contexte d'un champ de formation fortement cadré et par définition rigide, de telles solutions sont nécessaires afin de construire des maquettes, de régler les problèmes d'inscription et de validation d'enseignement et des stages suivis lors des mobilités. Les soutiens politiques et institutionnels sont importants, mais ne sont pas suffisants pour rendre viables des cursus d'enseignement transfrontaliers. Au vu de l'expérience, une aide infrastructurelle semble indispensable pour pérenniser des programmes de coopération terriblement complexes et lourds en termes de gestion. C'est un fait que pour le responsable de programme, il s'agit d'un choix qui se fait souvent au détriment de la qualification scientifique, ce qui n'est pas sans conséquences sur la carrière des enseignants-chercheurs. Mais même l'abnégation des porteurs de projet ne suffit souvent pas. Il faut également une aide dans le domaine de la coordination, du suivi

²⁶ Voir : [https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/internationale-strategie-der-hochschulrektorenkonferenz-grundlagen-und-leitlinien/\(14/07/2016\)](https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/internationale-strategie-der-hochschulrektorenkonferenz-grundlagen-und-leitlinien/(14/07/2016)).

des étudiants et de la communication. Notamment pour les responsables de programme français qui n'ont pas de « *wissenschaftliche Mitarbeiter* », « *Hiwi* » ou secrétaires et qui croulent déjà sous les charges administratives, la somme de travail peut, à terme, devenir ingérable. Ce n'est pas un hasard si deux des cursus transfrontaliers qui fonctionnent très bien et depuis longtemps bénéficient de moyens en ressources humaines. Le *Dijon-büro* de l'Université de Mayence et le *Koordinationsbüro* de la Pädagogische Hochschule Freiburg contribuent largement au succès des formations qu'ils gèrent, à la fois en raison du travail administratif fourni, mais aussi grâce au rayonnement et la visibilité d'une telle institution. Bien évidemment, rien n'empêche une université française de financer également ce genre de poste administratif. Mais la réalité du paysage universitaire étant ce qu'elle est, et les ESPE étant souvent les parents pauvres des composantes universitaires, un tel investissement financier semble tout simplement irréaliste. On est donc en droit de se demander si la volonté des acteurs franco-allemands de promouvoir les cursus bi-nationaux d'enseignement ne passe pas aussi par une contribution financière accrue, comme c'est déjà en partie le cas. Dans ce contexte, il convient de signaler que la formation des enseignants représente une priorité claire et de l'Université franco-allemande, et du DAAD. Les deux institutions ont, ces dernières années, consacré des financements ciblés aux projets dans ce domaine²⁷. Dans l'idéal, on pourrait souhaiter que chaque nouvelle coopération bénéficie d'un financement de poste administratif pour épauler le responsable de programme et son administration²⁸.

2. Adossement à la recherche

Le deuxième aspect qui nous semble important est le nécessaire adossement d'un cursus transfrontalier à la recherche en didactique ou en sciences de l'éducation : un contexte de recherche concomitant nourrit, renforce et facilite la mise en place et le fonctionnement du cursus. Il garantit aussi la cohérence du travail conceptionnel et curriculaire qui, sinon, peut vite ne se régler que sur les contraintes administratives, au risque de donner lieu à une construction de cursus dépourvus d'idées et de visions pédagogiques et stratégiques fortes. L'expérience montre, là encore, que l'intégration d'une

²⁷ Rappelons, à ce propos, le grand colloque d'experts consacré à la « Formation franco-allemande des enseignants » organisé à Mayence en novembre 2014 avec le soutien et sous l'égide de l'UFA, et le colloque de Nice en septembre 2015 sur le « Défi d'être un bon enseignant à l'ère de la globalisation – savoirs et compétences aujourd'hui et demain », co-organisé et co-financé par l'UFA et le DAAD dans le cadre du « Dialogue franco-allemand entre chercheurs ». Ces manifestations témoignent d'un choix à la fois politique et financier des deux partenaires de soutenir les activités et projets dans le domaine de la formation des enseignants. A noter que le DAAD a également décidé, en 2016, de financer un poste de Fachlektor Fremdsprachendidaktik pour soutenir les cursus et projets que l'Université Nice Sophia Antipolis propose dans ce domaine.

²⁸ Il s'agit là aussi d'un souhait formulé par le groupe de travail disciplinaire « formation des enseignants » lors de l'Assemblée générale de l'UFA à Nice en juin 2016.

équipe de recherche internationale en formation des étudiants donne une tout autre assise à l'élaboration d'un cursus. Notamment pour les responsables de programme français qui bénéficient de peu de soutien scientifique dans leurs universités en raison du faible nombre d'équipes de recherche en didactique dans leurs composantes, le partage et l'échange avec des collègues européens est extrêmement bénéfique.

3. Continuum de la formation et diversification des cursus

Le troisième point que nous aimerions soulever est la question du continuum de la formation. Pour l'instant, les ESPE proposent des formations aux étudiants de master MEEF et pour les deux années qui suivent la titularisation, appelées T1 et T2. Si la formation continue des enseignants peut être une piste à explorer dans le cadre de coopérations franco-allemandes, il paraît, à l'heure actuelle, plus important de réfléchir à des modèles qui permettent de débiter une familiarisation avec le métier avant le master. Notamment en France, les licences d'enseignement sont quasiment inexistantes (surtout en ce qui concerne le 2nd degré) et le ministère ne les encourage pas par peur d'enfermer les étudiants dans des licences trop spécialisées qui ne permettent pas de réorientation. Or, la nouvelle vague d'accréditation des offres de formation avec la création des portails en licence²⁹ permettra aux universités intéressées de prévoir des modules de pré-professionnalisation, voire une préparation ciblée au concours dès la licence. Dans le système français, un nombre non négligeable de stagiaires PFSE qui ont obtenu le concours et dont la titularisation en tant que fonctionnaire de l'Éducation nationale ne dépend plus que de la validation du stage démissionne chaque année en cours de MEEF 2. La mise en stage tardive y est pour beaucoup, tout comme l'impression de manquer d'une formation professionnelle cohérente et solide. Il nous semble qu'une immersion professionnelle plus précoce, accompagnée d'une familiarisation avec les méthodes et pratiques éducatives et didactiques en vigueur dans la discipline peut éviter ce gâchis humain qui est toujours douloureux pour toutes les personnes concernées. Dans un souci de cohérence de la formation, la création de licences bi-nationales à parcours enseignement s'impose donc. Il existe un deuxième argument en faveur de la mise en place de formations en licence : en intégrant les étudiants dans des cursus bi-nationaux dès le début de leurs études, nous pouvons nous assurer du suivi de modules requis et de l'obtention d'ECTS obligatoires pour garantir l'accès des candidats au *Referendariat* en Allemagne. Dans de nombreux *Länder*, seule une licence à deux matières, voire avec un

²⁹ Ces portails prévoient la mise en place de „tronc commun“ pour la licence 1 avec 60 à 80 % de cours transversaux en licence 1 et 20 à 40% en licence 2. Dans le cadre de la réflexion sur la nomenclature des licences à proposer, les universités peuvent alors envisager des parcours enseignement à l'intérieur d'une mention disciplinaire, comme ce sera le cas à l'Université de Nice qui ouvrira une licence d'allemand (mineure Lettres Modernes) parcours enseignement bi-national.

nombre d'ECTS minimum en *Bildungswissenschaften* permet d'accéder au *Referendariat*. Des licences transfrontalières sont donc un vivier d'étudiants que nous formons pour nos propres masters. Un dernier élément de réflexion concerne l'élargissement de l'offre de formation au-delà de la *Sekundarstufe 2*. Il serait fortement souhaitable que la formation transfrontalière des enseignants ne se limite pas aux seuls enseignants de *Gymnasium*. Des cursus à l'intention des enseignants de *Sekundarstufe 1* (*Haupt- und Realschule*) permettraient d'agir sur et au sein des milieux scolaires moins privilégiés, mais aussi, voire davantage demandeurs d'enseignants formés à la gestion de la différence et de l'hétérogénéité.

V. Perspectives – la mise en réseau de tous les partenaires – un portail d'information de communication et d'échange

Nous avons pu constater, que la situation dans le domaine de la formation des enseignants transfrontalière était difficile dans la mesure où le nombre de coopérations reste chroniquement faible. Il est donc urgent de trouver des outils de coopération efficaces permettant de renforcer la collaboration entre cursus existants et de promouvoir la création de nouveaux cursus. En même temps, la présentation des plus-values inhérentes à ce genre de programmes, l'énumération des spécificités nationales des systèmes de formation et des problèmes qui en découlent et la réflexion sur les options et solutions avancées pour parvenir à mettre en place de nouvelles coopérations montrent que les facteurs les plus importants pour y parvenir sont une communication et une collaboration étroites entre partenaires et acteurs de formations. Nous aimerions donc proposer le projet d'un portail d'information, de communication et d'échange à destination des formations d'enseignants et de leurs interlocuteurs. L'objectif de ce portail est double : il s'agit de renforcer et soutenir les coopérations existantes en créant des synergies et un partage de compétences, tout en donnant un poids plus grand aux cursus transfrontaliers dans leurs négociations avec les interlocuteurs politiques et institutionnels, et de promouvoir de nouvelles coopérations en communiquant, informant et accompagnant les universités qui souhaitent s'investir dans ce domaine. Les groupes cible sont les universités intéressées par la mise en place d'une coopération et le montage d'un cursus, les étudiants qui souhaitent s'informer sur l'offre de formation, les institutions partenaires et les établissements scolaires qui collaborent avec les cursus existants. Le portail comporte trois niveaux : le premier est un portail d'information. Ce niveau fournit des informations générales sur les cursus existants, donne une meilleure visibilité aux formations, offre des témoignages d'étudiants et d'enseignants et permet aux anciens étudiants de se mettre en réseau.

Il est hébergé par le site de l'UFA et permettrait d'accéder via un lien à la liste des cursus existants et à leur descriptif. Le 2^{ème} niveau est un portail de communication et de coopération interne. Il est fermé et accessible seulement aux représentants des établissements membres de l'UFA. Il donne les informations nécessaires à la conception et au suivi d'un cursus, avec des éléments d'ordre juridique, structurel, curriculaire, administratif. Les responsables de programme peuvent y trouver des exemples de conventions type, de modalités de contrôle, de modèles de maquette, des conseils de bonnes pratiques et d'erreurs à éviter. Ces données et informations mises à la disposition des établissements membres de l'UFA sont gérées par un bureau virtuel. C'est ici aussi que des universités intéressées par une coopération trouvent de l'aide pour le dépôt de leur demande de cursus. Le but affiché de ce niveau est de contribuer à l'élargissement des coopérations existantes et d'apporter une aide lors des demandes et des créations de nouveaux cursus en créant des synergies administratives. La mise à disposition d'informations devrait être accompagnée d'ateliers en présentiel où les partenaires peuvent se rencontrer et discuter de problèmes juridiques, de partenariat en ligne et de toute autre question pouvant se poser. Le niveau 3 du portail est une plateforme de ressources pédagogiques et d'échanges, ouvert au public, qui permet la mise en réseau de tous les partenaires des formations bi-nationales d'enseignement. Cette plateforme a pour but de réunir des responsables de programmes universitaires, porteurs de projets, étudiants, équipes pédagogiques, représentants des institutions (rectorat, ministères), enseignants, chefs d'établissements, élèves et parents d'élèves dans un réseau d'échanges aussi bien virtuel que réel. L'objectif est de créer un espace d'échange qui permette aux établissements de signaler leur volonté d'accueillir des stagiaires de langue maternelle, de trouver des classes partenaires pour des échanges scolaires ou projets sous forme d'e-tandem (que ce soit par skype ou visioconférence), mais aussi des parents prêts à accueillir des élèves de programmes d'échanges comme *Brigitte Sauzay* ou *Voltaire*. Les stagiaires participants peuvent y trouver un forum pour s'échanger des ressources éducatives libres, des feedback et des idées de projet. Pour les responsables de programme, la plateforme permet de créer des synergies dans l'offre de formation, notamment dans le contexte de la préparation aux épreuves d'admissibilité et d'admission au concours et en vue d'une sensibilisation aux vecteurs interculturels de la formation³⁰. La

³⁰ A ce titre, nous pouvons citer le projet Lifelong Learning SoNetTe (Social Networks in Teacher Education) qui a réuni 10 universités européennes et permis aux universités partenaires d'utiliser des réseaux sociaux et de développer des plateformes communes « open course ware » afin de promouvoir un échange d'idées, d'équipements et de méthodes d'enseignement à l'échelle européenne. Ce projet se situe dans une optique transnationale, transculturelle et interprofessionnelle et propose une offre de formation en ligne que certains étudiants des cursus d'enseignement intégrés ont suivie.

Wenger E, *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press 1991.

mobilité des étudiants en formation nécessite parfois la création de cours en ligne que l'on peut ouvrir à toutes les formations existantes. De même, on pourrait imaginer la mise en place de séminaires intensifs communs aux différents cursus et consacrés aux spécificités d'une formation interculturelle de l'enseignement. La rencontre des partenaires de formation au sein d'un réseau favorise la mobilité des participants. Elle permet aussi de mettre en place une mobilité virtuelle, via des échanges en ligne, par l'intermédiaire de nouveaux médias et des TICE, là où la mobilité géographique n'est pas possible pour des raisons logistiques ou financières. De même, elle contribue à cette immersion linguistique et interculturelle qui se trouve au cœur de nos formations transfrontalières.

<p>Portail d'information (ouvert) Info-Potal (offen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Information / Infomationen • Publicité / Werbung • Temoignags (blogs) / Erfahrungsberichte (Blogs) • Réseau d'anciens étudiants / Alumni-Netzwerk • Contacts / Kontakt
<p>Portail de communication et de coopération (fermé) Kommunikations- und Kooperations-Plattform (geschlossen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bureau collectif / Kollektives Büro • Portail interactif et de recherche partagée / Recherche und Interaktionsportal • Coopération dans les domaines juridique, politique, administratif et conceptionnel / Kooperationen in rechtlichen, politischen, administrativen und konzeptionellen Fragen
<p>Plateforme d'échanges et de ressources pédagogiques (semi-ouvert) Lehr-/Lern-Plattform (halb-offen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tandems d'enseignants et d'apprenants / Tandems auf Lehrenden- und Lernenebene • Mutualisation numérique dans l'offre de formation / Synergien im Kursangebot • Immersion interculturelle et linguistique / digitale Immersion und Interkulturalität • Communauté de pratique / communities of practice

En guise de conclusion, on peut constater que le réseau des acteurs des formations d'enseignement intégrées que nous venons de décrire, forme ce que nous aimerions appeler, avec Etienne Wenger, une communauté de pratique de tous les interlocuteurs impliqués. Nous reprenons le terme dans le sens qu'Etienne Wenger lui a donné dans son ouvrage *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. L'expression y désigne un « groupe

d'individus qui se rassemble afin de partager et d'apprendre les uns des autres ». Une communauté de pratique est donc constituée de membres « qui sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques » . La communauté de pratique se caractérise par plusieurs aspects comme un domaine d'activité partagé dont le dénominateur commun est un besoin d'apprentissage commun. Ceci est clairement le cas pour les partenaires de la plateforme dont la mise en réseau obéit à une volonté de partager des activités autour de la formation des enseignants et qui doivent tous trouver des stratégies et démarches valables pour répondre aux défis posés par ces cursus. Le deuxième critère pour pouvoir parler d'une communauté de pratique est précisément la notion de communauté. Celle-ci se constitue grâce à un apprentissage collectif ou collaboratif qui crée un lien fort entre les partenaires. Les coopérations dans le domaine de la formation des enseignants qui mettent en commun leurs compétences, expertises et expériences, acquises lors des dernières années, afin de dynamiser le paysage de formation, constituent en effet une communauté à apprentissage collectif. Le dernier point qui caractérise une communauté de pratique est l'existence d'une pratique commune. L'interaction des membres de la communauté doit produire des ressources qui affectent à leur tour la pratique du groupe. Un regard sur les objectifs de la plateforme d'échange permet de constater que les critères évoqués sont tous les trois remplis et que la mise en réseau des partenaires crée une réelle communauté de pratique dont les activités sont multiples. Il en résulte un sentiment d'appartenance fort et une conscience accrue de ce qui fait l'identité du métier d'enseignant aujourd'hui.

Les cursus intégrés de l'UFA dans la perspective des établissements scolaires, des élèves, et des parents

Michèle Hugel

INTRODUCTION

80 % des parents du monde entier souhaitent pour leurs enfants des études supérieures, et 77 % des études à l'étranger pendant leurs études supérieures, selon des études HSBC de 2014 et 2015.

Les difficultés sont plus économiques que culturelles, les familles supportant de plus en plus tard le coût d'enfants majeurs restant vivre au foyer. Nombre de familles ne parviennent plus à assurer les coûts d'études supérieures, en particulier pour des études réalisées à l'étranger.

Les parents redoutent, davantage que leurs enfants, les méfaits du terrorisme et de la violence, et portent une attention toujours plus soutenue à la nature des pays/établissements d'accueil.

La recherche de performance universitaire, de maîtrise des budgets, de sécurité, d'une certaine proximité, incitent les parents à rechercher des scolarités sur le territoire européen, permettant la pratique réelle d'une langue étrangère, avec un enseignement de qualité facile à contrôler.

Les enseignants du secondaire ont pour mission de préparer, le plus en amont possible, la réussite de nos politiques européennes : promouvoir la mobilité d'apprentissage et garantir les droits des étudiants d'étudier à l'étranger au sein de l'Union européenne.

L'ATTRAIT D'UN CURSUS EN ALLEMAGNE

Il existe toujours en France une corrélation entre un milieu d'origine aisé (70 % des Erasmus) et le choix de l'allemand comme première langue étrangère, comme pour les enseignements de latin et de grec. Les bons élèves de tout milieu sont, eux aussi, en général orientés vers ces langues. Les élèves favorisés par leur milieu et/ou par leurs résultats franchissent avec succès les étapes du baccalauréat, des classes préparatoires ou du premier cycle de médecine, ainsi que les sélections pour les universités françaises et étrangères.

Ces élèves évoluent ainsi dans un milieu germanophile, capable de reconnaître l'excellence des filières offertes en Allemagne. Les parents sont très concernés par la troisième place des universités allemandes au classement mondial. Beaucoup connaissent les programmes Voltaire, Brigitte Sauzay, Zellidja.

L'existence de véritables cursus franco-allemands comme ceux de l'UFA les rassure pleinement quant à la solidité des liens entre les systèmes universitaires des deux États.

Les familles considèrent que la structure industrielle de l'Allemagne peut offrir à leurs enfants de meilleurs emplois industriels qu'en France, où ils sont en régression.

QUESTIONNAIRE : les préoccupations exprimées par les élèves, leurs parents, leurs enseignants

Un questionnaire détaillé regroupe les préoccupations exprimées dans notre établissement, les questions posées par les élèves, leurs parents et leurs enseignants, et évaluées, pour certaines d'entre elles, par des parents et professeurs. D'importance inégale, elles méritent toutes une réponse adaptée pour effacer les réticences. Elles concernent différentes rubriques :

- identification
- sélection
- équivalences
- cursus universitaires
- échanges familiaux
- résidences universitaires, logement
- bourses
- assurances
- emplois d'appoint
- pratique linguistique

- réseau d'anciens
- apprentissage
- supports de cours
- évaluation
- reconnaissance
- débouchés
- post-scolarité

Face à ce faisceau de préoccupations, et à la difficulté de bien tenir à jour les informations relatives aux établissements supérieurs allemands et français, il est avantageux pour les établissements scolaires et leur personnel de disposer d'un portail unique couvrant une très large palette de disciplines, et avec une couverture géographique étendue.

La correspondance affichée entre les établissements allemands et français permet aux enseignants d'estimer le niveau d'accès à chacun d'eux, et les chances réelles de l'élève.

Les offres tri-nationales existantes sont, pour les étudiants français, un moyen efficace d'acquérir une compétence linguistique anglaise, qui reste trop souvent une de leurs carences.

PRÉVENTION

Les équipes enseignantes doivent préparer leurs élèves en leur évitant des désillusions. En France, on n'imagine guère que le système du *numerus clausus* puisse, à l'étranger, concerner d'autres enseignements. Il faut empêcher nos élèves de s'engager dans des voies déjà saturées en Allemagne, ou d'accès difficile : médecine, droit, économie générale, sciences sociales, langues, sciences humaines, et leur rappeler que cet accès dépend largement des stratégies des différents *Länder*, qui appliquent des *numerus clausus* différents. Cette difficulté propre au système allemand est, encore, à prendre en compte pour les évaluations et notations dans les dossiers des élèves, puisqu'elles peuvent s'avérer dans certains cas rédhibitoires lors de la sélection.

À ce titre, nous estimons que les cursus intégrés de l'UFA permettent aux élèves de s'engager sur des voies sécurisées, et obtiennent la confiance des parents.

LE RÔLE DES PROFESSEURS

Quand, dans l'U.E., 1 enseignant est mobile pour 7 étudiants, le ratio français n'est que de 1 à 10.

La corrélation entre la mobilité professorale et la mobilité étudiante est évidente, et la mobilité des enseignants se situe nécessairement en amont de celle de leurs élèves.

L'École normale supérieure a entrepris de gros efforts et qualifie désormais le séjour à l'étranger d'étape essentielle dans le parcours de ses élèves. Beaucoup de moyens sont mis en place pour faciliter un tel séjour étranger, à différents stades de la scolarité et pour des durées allant de 3 à 24 mois. La préparation en langues est assurée dans le cadre de l'ECLA, avec formation de tandems binationaux, possibles grâce au grand nombre d'étudiants étrangers à l'ENS.

Ces dispositions favorables propres à la formation initiale de plus haut niveau ne sont pas encore accessibles à tous, et d'autres dispositions concernent les enseignants déjà en poste, comme les programmes Jules Verne, et nombre d'entre eux souhaitent évoluer dans les universités allemandes, de façon à mieux servir leurs élèves.

CONCLUSION

La réussite en études supérieures en Allemagne des élèves initialement scolarisés en France nécessite une préparation délicate. Les acquis culturels et universitaires s'y combinent avec la prise de conscience réelle de la citoyenneté européenne par ces jeunes, vécue au quotidien.

Les enseignants du secondaire connaissent le rôle majeur de l'UFA pour assurer les réussites de leurs élèves et des élèves allemands venus en France, et pour aplanir les difficultés, au moins administratives, et souhaitent la poursuite de la mise en évidence des cursus possibles, et de la valorisation des diplômes labellisés UFA, facilement identifiables par les recruteurs du monde entier.

Die „Classes préparatoires“ - eine Herausforderung für binationale Studiengänge

Valentin Mandelkow

Sich in diesem Rahmen mit den „Classes préparatoires“ zu befassen, mag als ein steriles Unterfangen erscheinen; in der Tat geht es hier um einen Ausbildungszweig, der aufgrund seiner Konzeption kaum oder gar nicht in binationale Studiengänge integriert ist. Über den Status der „Classes préparatoires“ nachzudenken, ist gleichwohl notwendig, weil einerseits die Nachfrage der Studenten nach binationalen Studiengängen steigt und andererseits ein Exzellenzsystem auf ausschließlich nationaler Ebene keine Zukunft hat.

In den vergangenen Jahren ist massive Kritik an den „Classes préparatoires“ wegen ihres sozialen Elitismus, aber auch wegen der nationalen Isolation laut geworden. Im Zuge der seit 2013 verstärkten Reformbemühungen zeichnet sich eine fortschreitende Integration in das Universitätssystem ab, die entweder zur Auflösung der „Classes préparatoires“ führen wird oder eine Internationalisierung begünstigt.

Die „Classes préparatoires“ bereiten auf die „Grandes Écoles“ vor, die parallel zum Universitätssystem bestehen. Da jährlich nur etwa 45 000 Abiturienten zugelassen werden, bleibt dieses parallele System einer relativ dünn gesäten Elite vorbehalten.

Trotz dieser hohen Selektivität werden folgende Vorzüge hervorgehoben:

- Die hohe Vermittlungsquote. Der Übergang von der „Grande École“ in das Berufsleben ist relativ bis sehr einfach. Einkommensunterschiede zwischen Absolventen der Universität und Absolventen der „Grande École“ spielen jedoch im Gegensatz zur Vergangenheit heute keine ausschlaggebende Rolle mehr.
- Durch die Ausweitung des Systems der „Grandes Écoles“ ist es möglich, theoretisch allen Studenten der „Classe préparatoire“ einen Studienplatz anzubieten. Die früher übliche Selektion nach zwei (oder drei) Jahren „Prépa“ findet in dem Sinne nicht mehr statt. Die Klassifizierung nach bestandener Aufnahmeprüfung entscheidet lediglich über die Hierarchie der gewünschten „Grande École“. Eine Ausnahme bilden nach wie vor die Sparten „AL“ und „BL“¹, die in erster Linie auf die „École normale supérieure“ vorbereiten. Hier ist der Übergang von der „Classe préparatoire“ in die Universität normal.

Diese Normalisierung der „Classes préparatoires“ geht mit einer allmählichen formalen Anbindung an die Universität einher, die es den Studenten ermöglicht, im Falle einer Überforderung oder einer Umorientierung in das klassische Hochschulwesen zu wechseln. Einerseits besteht seit dem Studienjahr 2015/2016 die Pflicht, sich gleichzeitig an einer Partneruniversität einzuschreiben; andererseits vergeben die „Classes préparatoires“ ECTS (30 pro Semester). Der große Nachteil dieser Anbindung ist allerdings, dass Partneruniversitäten nicht frei gewählt werden können, und vor allem, dass die ECTS nicht als Validation, sondern als Dispens fungieren. Die Anerkennung bleibt der Universität überlassen.

Die Normalisierung führt indessen nicht zu einer Angleichung zwischen „Classes préparatoires“ und Universität. Die Unterschiede treten vielmehr umso mehr zu Tage, je größer die Anbindung ist:

- Die zwei (im Einzelfall drei) Jahre der „Classe préparatoire“ sind als Propädeutikum organisiert. Zwar gibt es eine Schwerpunktbildung je nach Ausbildungszweig, aber das Studium wird nicht monothematisch. Das klassische Fächerspektrum gewährleistet einen hohen Grad an Allgemeinbildung und Fähigkeit zur Metareflexion über das eigene Fach.
- Im Gegensatz zu den Universitäten prüfen die „Classes préparatoires“ die Studenten regelmäßig in den sogenannten „colles“, mündlichen Prüfungen, in denen die Kandidaten die Fähigkeit unter Beweis stellen müssen,

¹ „AL“ ist die klassische, literaturwissenschaftlich orientierte Sparte der „Classes préparatoires“, „BL“ ist eine neue, in den 80er-Jahren geschaffene Sparte mit sozialwissenschaftlicher Orientierung.

einen Vortrag zu halten, flexibel und geistesgegenwärtig in einem Fachdialog zu reagieren und die Sprache zu beherrschen.

- Die Betreuungsdichte ist wegen der Klassenstruktur wesentlich höher als in der Universität. Ein Kurs kann die Teilnehmerzahl von 45 nicht überschreiten. Der Dozent kümmert sich persönlich um jeden einzelnen Kandidaten.
- Aus diesen Differenzen ergibt sich ein ganz anderer Lernprozess als in der Universität. „Prépa“-Studenten müssen die Fähigkeit erwerben, richtig, schnell und effizient zu lernen, mit einer hohen Arbeitsbelastung und Themendichte zurechtzukommen und den permanenten Prüfungsstress zu bewältigen. Hinzu kommt die Einordnung der individuellen Leistung durch ein Ranking, das ständig Rückschlüsse auf das Niveau zulässt.
- Nicht zuletzt spielen Fremdsprachen in der „Classe préparatoire“ eine herausragende Rolle. Auch wenn in einigen Grandes Écoles ein Trend besteht, Englisch als obligatorische erste Fremdsprache einzuführen, bleibt das Angebot an Fremdsprachen sehr groß; Deutsch ist dabei gegenüber dem Sekundarsystem („lycée“, „collège“) überrepräsentiert.

Die relativ hohe Vermittlungsquote, das Ausbildungsniveau und der Lernprozess garantieren dem System der „Classes préparatoires“ eine konstant große Nachfrage und enorme Akzeptanz seitens der Eltern. Dass das aktuelle System auch Nachteile hat, liegt auf der Hand:

- Es handelt sich hier um einen frankreichinternen Bildungszweig mit einem „Concours“, der lediglich zur Zulassung in einer „Grande École“ dient. Einen Abschluss im eigentlichen Sinne erwerben die Studenten damit nicht. Die „Grandes Écoles“ selbst sind zwar teilweise in binationale Studiengänge eingebunden, aber bis zum Ende der „Classe préparatoire“ stehen die Studenten außerhalb eines international bekannten oder anerkannten Systems.
- Eng damit verbunden ist das Problem, dass die Laufbahn der „Classe préparatoire“ im Ausland völlig unbekannt ist. Bei Bewerbungsgesprächen erweist sich diese Tatsache als großes Handicap.

Die Ursache dieser Situation ist darin zu suchen, dass die „Classe préparatoire“ als Ausbildungszweig für die nationale Funktionseλίte konzipiert worden war. Binationale Studiengänge waren hier überflüssig, weil die Absolventen in den Staatsdienst gingen oder später in Großunternehmen mit

mehrheitlicher Staatsbeteiligung arbeiteten. Frankreich hat lange an dieser Konzeption festgehalten, obwohl das Modell der Funktionselite zunehmend an Gültigkeit verliert. Sieht man einmal von den Zweigen „AL“ und „BL“ ab, die auf den Beamtenstatus in Bildung und Forschung vorbereiten, geht der Anteil der Funktionseliten, die aus den „Grandes Écoles“ kommen, rapide zurück; die „Écoles de Commerce et de Management“ sind ohnehin privatrechtlich organisiert. Das bedeutet, dass die „Classes préparatoires“ faktisch immer stärker auf einen internationalen Werdegang vorbereiten.

Für die „Classes préparatoires“ ergeben sich daraus neue Aufgabenbereiche, die durch eine andere internationale Anbindung gestützt werden müssen. Im Moment wird noch davon ausgegangen, dass die Studenten mit dem Eintritt in eine „Grande École“ einen binationalen Studiengang in L3 oder M1² beginnen können. Je stärker die „Grandes Écoles“ jedoch selbst binational oder international eingebunden sind und je stärker das Hochschulwesen sich internationalisiert, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass die Absolventen der „Classes préparatoires“ nach Bildungswegen jenseits dieses Systems suchen oder sofort einen Studiengang im Ausland wählen. Abgesehen davon erhalten eben nicht alle Studenten der „Classe préparatoire“ einen Ausbildungsplatz in der „Grande École“, obwohl sie bestens auf einen internationalen Studiengang vorbereitet sind. Aus eigener Erfahrung mit Studenten weiß ich, dass die Versuchung, nach Abschluss der „Classe préparatoire“ ins Ausland, vor allem nach Deutschland, zu gehen, wächst.

Der Hauptgrund für die zunehmende Kritik an den „Classes préparatoires“ ist, das soll abschließend nicht verschwiegen werden, die soziale Auslese. Die Idee einer Eliteausbildung an sich wird nicht in Frage gestellt, sie sollte nur international eingebunden und gestützt werden. Aber während in der „Terminale S“³ noch 17 % der Schüler aus dem klassischen Unterschichtenmilieu stammen, sind es in der „Classe préparatoire“ nur noch 6,7 %. Und von den 30 % Stipendiaten, die die „Classes préparatoires“ aufnehmen gezwungen sind, sind die überwältigende Mehrheit in Wirklichkeit „boursiers à taux zéro“, die lediglich von den Einschreibebühren befreit sind, die jedoch keinerlei finanzielle Unterstützung erhalten. Besonders ausgeprägt ist diese Tendenz im Zweig „EC“⁴, weil im Anschluss an die „Classe préparatoire“ die kostspielige „École de Commerce et de Management“ finanziert werden muss. Hier spielt der Mechanismus der Selbstzensur der Kandidaten eine entscheidende Rolle.

² L3 = drittes Jahr Bachelor, M1 = erstes Jahr Master

³ „Terminale S“ ist der naturwissenschaftlich orientierte Zweig des Abiturjahrgangs.

⁴ EC = „Écoles de Commerce“. Hier geht es um die Managementschulen wie „HEC“, „ESSEC“ usw.

Interkulturelle Herausforderungen für binationale integrierte Studiengänge

Christoph Vatter

Über interkulturelle Herausforderungen in internationalen Studiengängen zu sprechen, fällt Akteuren in diesem Bereich nicht schwer, ob das nun Studierende, Dozenten oder auch Mitarbeiter in der Verwaltung von Universitäten sind, auch jenseits von Missverständnissen, Fremderfahrungen und Anekdoten, die in interkulturellen Konstellationen omnipräsent sind. Denn binationale Studiengänge stellen eine permanente interkulturelle Herausforderung dar – vielleicht sogar eine interkulturelle Provokation. Denn sie müssen sich in dominanten akademischen Kulturen mit langen juristischen und administrativen Traditionen behaupten und lassen sich häufig nicht in etablierte (Verwaltungs-)Routinen und Gepflogenheiten einer Universität einpassen, sondern halten althergebrachten Gewohnheiten, Kommunikationsabläufen und Errungenschaften bisweilen den Spiegel vor, sodass – oft auch produktive – Infragestellungen entstehen können. Binationale integrierte Studiengänge, wie die unter dem Dach der Deutsch-Französischen Hochschule, verdanken ihre Existenz in der Regel dem großen persönlichen Engagement ihrer Initiatoren und Programmverantwortlichen, aber auch institutionellem Engagement und permanenter interkultureller Nachsicht und Flexibilität aller Beteiligten, v. a. auch bei den bisweilen so wenig flexiblen, in engen Strukturen eingebundenen Mitarbeitern in Universitätsverwaltungen, sowie einer gewissen Abenteuerlust und Experimentierfreude. Manchmal scheint es geradezu an ein Wunder zu

grenzen, dass es so viele binationale integrierte Studiengänge im Netzwerk der Deutsch-Französischen Hochschule gibt und dass die meisten so gut funktionieren.

In diesem Beitrag soll keine umfassende Bestandsaufnahme deutscher und französischer interkultureller Unterschiede in den Hochschulsystemen und akademischen Kulturen beider Länder erfolgen.¹ Auch die schwierige Frage einer Übertragbarkeit der interkulturellen Erfahrungen in deutsch-französischen Studiengängen auf andere interkulturelle, bi- oder multilaterale Kooperationen, mit der eine Reihe von Fallstricken und methodischen Herausforderungen wie z. B. die Gefahr einer normativen Setzung eines „Modells“ verbunden ist,² kann an dieser Stelle nicht erschöpfend diskutiert werden. Vielmehr sollen im Folgenden zunächst interkulturelle Konstellationen in binationalen integrierten Studiengängen am Beispiel deutsch-französischer Kooperationen herausgearbeitet werden. In einem zweiten Schritt wird dann der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ anhand zentraler Kompetenzbereiche, v. a. aus Perspektive der Qualifizierung von Studierenden behandelt, ehe schließlich exemplarisch einige interkulturelle Herausforderungen und Perspektiven anhand von Beispielen und Erfahrungen aus dem deutsch-französischen Kontext aufgezeigt werden.

Interkulturelle Konstellationen in binationalen Studiengängen

Interkulturelle Konstellationen in internationalen integrierten Studiengängen sind auf verschiedenen Ebenen vorzufinden. Für deutsch-französische Studiengänge im Kontext der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) kann man beispielsweise die folgenden Dimensionen unterscheiden:

a) Eine genuine interkulturelle Organisationsstruktur und Organisationskultur auf einer den verschiedenen Akteuren übergeordneten Verwaltungsebene. Als deutsch-französische Institution beschäftigt die Deutsch-Französische Hochschule auf allen Ebenen Mitarbeiter aus bei-

¹ Einen Überblick dazu vermitteln z. B.: DURAND, Béatrice / NEUBERT, Stefanie / RÖSEBERG, Dorothee / VIALLO, Virginie (2006): „Studieren in Frankreich und Deutschland: Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich. Berlin, Avinus (frz. Ausgabe in: Durand, Béatrice / Geifes, Stephan / Neubert, Stefanie / Röseberg, Dorothee / Viallon, Virginie (2007): „Etudier en France et en Allemagne: Approche comparée des cultures universitaires“. Presses Universitaires du Septentrion); HILLER, Gundula Gwenn / HIPPLER Thomas (2014): „Studieren“ versus „étudier“ – aktuelle und historische Perspektiven auf das deutsche und französische Hochschulsystem“. In: Lendemains. Etudes comparées sur la France, 39, S. 36-55.

² CHAIGNEAU, Clémentine / SEIDENDORF, Stefan (2012): „Übertragbarkeit und Besonderheit des „deutsch-französischen Modells“: Die institutionalisierte Einbindung der Zivilgesellschaft.“ In: Seidendorf, Stefan (Hrsg.): Die deutsch-französischen Beziehungen als Modellbaukasten? Zur Übertragbarkeit von Aussöhnung und strukturierter Zusammenarbeit. Baden-Baden, Nomos, S. 13-21.

den Ländern und alle Tätigkeitsbereiche sind nachhaltig von deutsch-französischer Interkulturalität geprägt. Dies betrifft neben Personalmanagement und -marketing auch die interne und externe Kommunikation, darunter auch das Studiengangsmarketing, Arbeitsabläufe und -organisation usw. Aus dieser interkulturellen Zusammenarbeit innerhalb der DFH, aber auch mit externen Partnern, ergibt sich so eine hybride Organisationskultur, die sich beispielsweise in der Teamarbeit der Mitarbeiter oder auch einer spezifischen, deutsch-französisch geprägten Evaluationskultur manifestiert. Dies gehört sicherlich zu den Spezifika der deutsch-französischen Hochschulkooperation, die auf der vielfältigen Erfahrung der Zusammenarbeit im Kontext der deutsch-französischen Beziehungen im zivilgesellschaftlichen wie institutionellen Rahmen verankert ist und daher so wahrscheinlich in kaum einer anderen Konstellation zu finden ist.

b) Die Zusammenarbeit von Akteuren aus verschiedenen national geprägten akademischen Kulturen auf unterschiedlichen Ebenen (Verwaltungsmitarbeiter, Hochschulleitung, Lehrende und Wissenschaftler, Studierende). Diese akademischen Kulturen sind vor dem Hintergrund der jeweiligen juristischen und administrativen Vorgaben und den damit zusammenhängenden Gepflogenheiten (Kommunikationsverhalten, Praktiken etc.) zu verstehen.³ Die Formen der interkulturellen Zusammenarbeit variieren hier je nach Gruppe zwischen eher indirekten und eher direkten Kommunikations- und Interaktionsformen. So werden beispielsweise Mitarbeiter in der Hochschulverwaltung eher indirekt über Gesetzestexte oder auch über die Studierendenverwaltung mit der anderen Kultur konfrontiert, während Studierende und Programmverantwortliche im direkten deutsch-französischen Austausch stehen – und daher häufig auch die Rolle interkultureller Mittler⁴ einnehmen: Sie

³ Vgl. die Gegenüberstellung der akademischen Kulturen und Hochschulsysteme in Deutschland und Frankreich in DURAND, Béatrice / NEUBERT, Stefanie / RÖSEBERG, Dorothee / VIALON, Virginie (2006): „Studieren in Frankreich und Deutschland: Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich. Berlin, Avinus (frz. Ausgabe in: Durand, Béatrice / Geifes, Stephan / Neubert, Stefanie / Röseberg, Dorothee / Viallon, Virginie (2007): „Etudier en France et en Allemagne: Approche comparée des cultures universitaires“. Presses Universitaires du Septentrion).

⁴ Zur Frage der deutsch-französischen Mittler vgl. BOCK, Hans-Manfred (2005): „Kulturelle Wegbegleiter politischer Konfliktlösung. Mittler zwischen Deutschland und Frankreich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“. Tübingen, Narr; MARMETSCHKE, Katja (2011): „Was ist ein Mittler? Überlegungen zu den Konstituierungs- und Wirkungsbedingungen deutsch-französischer Verständigungsakteure.“ In: Grunewald, Michel / Lüsebrink, Hans-Jürgen / Marcowitz, Reiner / Puschner, Uwe (Hrsg.): „France-Allemagne au XXe siècle – la production de savoir sur l’Autre“. Bd. 1: Questions méthodologiques et épistémologiques. Bern u. a., Lang, S. 183-199; sowie im Hinblick auf nicht-intentionale Mittlerfiguren COLIN, Nicole / UMLAUF, Joachim (2013): „Eine Frage des Selbstverständnisses? Akteure im deutsch-französischen champ culturel – Plädoyer für einen erweiterten Mittler-Begriff.“ In: Dies. u. a. (Hrsg.): Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945. Tübingen, Narr, S. 63-80.

werden beispielsweise bei Problemen um Hilfe gebeten oder bemühen sich, an der eigenen Hochschule ein Verständnis für die andere Kultur und mögliche Abweichungen von den eigenen Erwartungshaltungen zu vermitteln etc. Im Hinblick auf die Studierenden gehören die unterschiedlichen akademischen Kulturen zu den wesentlichen Inhalten von interkulturellen Qualifizierungskonzepten, z. B. in Vorbereitungskursen oder interkulturellen Workshops.⁵

c) Die interkulturelle Dimension der Inhalte der Studiengänge. In integrierten Studiengängen ist aufgrund der engen Kooperation und Verzahnung der Curricula sowie einer interkulturell gemischten Studierendengruppe häufig das Phänomen einer gewissen „Interkulturalisierung“ fachspezifischer Inhalte und wissenschaftlicher Methoden zu beobachten, die in kontrastiv-komplementärer Form oder integrierten Herangehensweisen im Sinne einer Hybridisierung sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden sehr präsent ist und die Studierenden vor eine große interkulturelle Herausforderung stellen kann. Denn aus der Erfahrung des Vergleichs und der Beobachtung von manchmal scheinbar diametral entgegengesetzten Herangehensweisen in beiden Ländern müssen sie Wege ableiten, um diese miteinander in Einklang zu bringen, z. B. bei binational betreuten Abschlussarbeiten, oder – im Falle hybrider Mischformen der Wissenschaftskulturen – die häufig impliziten Grundlagen dieser Vermischung zu erkennen und zu durchdringen.

An dieser Stelle muss auch auf den unterschiedlichen Stellenwert interkultureller Reflexion in geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen hingewiesen werden. Während in manchen binationalen Studiengängen in den Geistes- und Kulturwissenschaften Interkulturalität nicht nur als Rahmenbedingung und wertvolle Zusatzqualifikationsmöglichkeit wahrgenommen wird, sondern gleichzeitig als Gegenstand von Studium und Forschung bearbeitet, ist diese Dimension in vielen Studiengängen eher implizit angelegt und in erster Linie Teil der Erfahrungswelt der Beteiligten.

⁵ Zur interkulturellen Hochschullehre vgl. WEIDEMANN, Arne / STRAUB, Jürgen / NOTHNAGEL, Steffi (Hrsg.) (2010): „Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung“, Bielefeld, transcript; HILLER, Gundula Gwenn / VOGLER-LIPP, Stefanie (Hrsg.) (2010): „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden“. Wiesbaden, VS; BOSSE, Elke / SCHLICKAU, Stephan / KREß, Beatrix (Hrsg.) (2011): „Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen“. Frankfurt u. a., P. Lang; SCHUMANN, Adelheid (Hrsg.) (2012): „Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz“. Bielefeld, transcript; von HELMHOLT, Katharina / BERKENBUSCH, Gabriele / JIA, Wenjian (Hrsg.) (2013): „Interkulturelle Lernsettings: Konzepte – Formate – Verfahren“. Stuttgart, Ibidem.

Die skizzierten interkulturellen Konstellationen zeigen, dass die Studiengänge unter dem Dach der Deutsch-Französischen Hochschule stark von Interkulturalität auf allen Ebenen durchdrungen sind. Das dahinter stehende Netzwerk fußt auf vielschichtigen Erfahrungen in der deutsch-französischen Zusammenarbeit und verfügt über profunde Kenntnisse und Kompetenzen zur Gestaltung gemeinsamer Studienangebote, die auf einer langen Erfahrung „auf dem Terrain“ beruhen, sodass sie in dieser Breite und Intensität wohl kaum für andere internationale Konstellationen vorliegen und ein Alleinstellungsmerkmal der deutsch-französischen Hochschulzusammenarbeit darstellen.

Der Bereich der verschiedenen akademischen Kulturen ist sicherlich bereits am breitesten erforscht, allerdings mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Studierende, deren Fremdheitserfahrungen an der Partnerhochschule und sich daraus ergebende interkulturelle Problemfelder und Konsequenzen für den Erwerb interkultureller Kompetenz. Die Ebene der Verwaltung und auch die der Lehrenden bei der Konzeption und Durchführung binationaler integrierter Studiengänge war dagegen bislang kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen; vor allem im Hinblick auf die Internationalisierung von Hochschulen liegen Berichte und Studien vor, die jedoch eher den Kontext der „Willkommenskultur“ für internationale Studierende und Wissenschaftler fokussieren und nicht unbedingt auf die spezifischen Gegebenheiten binationaler Studiengänge mit einem hohen Integrationsgrad auf allen Ebenen übertragbar sind. Zum Aspekt der fachspezifischen Perspektive auf eine „Interkulturalisierung“ von methodischen und theoretischen Ansätzen in binationalen Studiengängen liegen leider bislang ebenfalls nur sehr wenige Erkenntnisse vor. Für die deutsch-französische Kooperation wurde im Rahmen der Qualitätsinitiative Interkulturalität der DFH eine erste Bestandsaufnahme unternommen.⁶

Interkulturelle Kompetenzbereiche in binationalen integrierten Studiengängen

Befasst man sich mit dem Thema interkulturelle Kommunikation und Kompetenz in binationalen Studiengängen, so liegt es nahe, sich zunächst auf die Studierenden zu konzentrieren. Adelheid Schumann hat in einem Forschungsprojekt zu internationalen Studierenden an deutschen Universitäten in erster Linie vier zentrale interkulturelle Kommunikationssituationen herausgearbeitet, die häufig als problematisch empfunden werden und eine interkulturelle Herausforderung darstellen können:

⁶ Vgl. HILLER, Gundula Gwenn / LÜSEBRINK, Hans-Jürgen / VATTER, Christoph (Hrsg.) (2016): „Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen: didaktische Konzepte, Methoden, Materialien / Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands : modèles didactiques, méthodes et supports de l'enseignement“. Wiesbaden, VS.

- a) Kommunikation in Lehrveranstaltungen
- b) Kommunikation mit Dozenten
- c) Kommunikation in Arbeitsgruppen
- d) Kommunikation unter Studierenden (auch in der Freizeit).

Vor allem in diesen vier Bereichen ergeben sich aus Sicht von internationalen Studierenden und Dozenten häufig interkulturelle Probleme oder Irritationen, zu denen im o. g. Projekt Situationen (sog. „critical incidents“) aus dem Studierendenalltag gesammelt und didaktisch aufbereitet wurden, die zu Schulungszwecken, z. B. in Lehrveranstaltungen, Vorbereitungs- oder Integrationsworkshops genutzt werden können.⁷

Ausgehend von derartigen Diskrepanzerfahrungen von Akteuren im internationalen Studium sind mit Blick auf binationale Studiengänge, wie die unter dem Dach der DFH, verschiedene interkulturelle Qualifikationsziele und Kompetenzbereiche verknüpft, mit denen der interkulturelle Mehrwert, der mit einem transnationalen Studium verbunden ist, umrissen werden kann:

1. **Interkulturelle Kompetenz als interkulturelle Studierfähigkeit:** DFH-Studierende sollen mit den Spezifika der akademischen Kulturen in Deutschland und Frankreich vertraut sein und in beiden Systemen erfolgreich studieren können. Dazu gehört zum einen eine fachübergreifende, allgemeine Dimension der Lehr-Lern-Kulturen in beiden Ländern; zum anderen sind auch fachspezifische Aspekte einzelner Disziplinen zu unterscheiden sowie ggf. deren lokale Ausprägungen an einzelnen Hochschulen. In einem integrierten Doppeldiplomstudengang ist diese Dimension interkultureller Kompetenz von besonderer Bedeutung, da das Studium an der Partneruniversität voll angerechnet wird und daher auch für den Abschluss relevant ist. Im Gegensatz zu vielen anderen Austauschprogrammen gilt also: Jeder „Credit“ zählt! Zur interkulturellen Studierfähigkeit zählen auch der Umgang mit Verwaltung und die Vertrautheit mit anderen universitären Strukturen sowie den damit verknüpften Kommunikationsstilen, Interaktionsmustern, Erwartungen und Handlungsregeln etc.

2. **Deutsch-französische interkulturelle Kompetenzen:** Absolventen eines DFH-Studiengangs sollen auch über den akademischen Bereich hinaus kulturspezifische interkulturelle Kompetenzen erwerben, um auf dem Arbeitsmarkt in beiden Ländern erfolgreich bestehen zu können. Hierzu gehören insbesondere die interkulturelle Verhaltenskompetenz (Ambiguitätstoleranz, Empathie, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel etc.), interkulturelle Verhandlungskompetenz sowie die Fähigkeit, spe-

⁷ S. <http://www.mumis-projekt.de/projekt/> [31.03.2016]

zifische Kommunikationsstile sowie Werte- und Symbolsysteme anderer Gesellschaften und Kulturen (wie der deutschen und französischen) zu lesen, zu deuten, zu verstehen und mit ihnen adäquat und zielorientiert umzugehen. Das Beherrschen der französischen und deutschen Sprache auf allgemein- und fachsprachlichem Niveau ist im Allgemeinen integraler Bestandteil dieser Kompetenzbereiche.

3. Übergreifende **transkulturelle Kompetenzen**: Die dritte Ebene des interkulturellen Mehrwerts eines deutsch-französischen Studiums betrifft schließlich übergreifende, transkulturelle Kompetenzen, die über Deutschland und Frankreich hinaus auf die internationale, globalisierte Arbeitswelt abzielen. Es gilt hierfür, Transferpotenziale von Wissen, Methoden und Erfahrungen aus dem deutsch-französischen Studium zu erschließen, die auf andere interkulturelle Handlungskontexte übertragen werden können.

Einen zentralen Stellenwert in allen drei genannten Zielbereichen interkultureller Kompetenz nehmen Fähigkeiten zur Reflexion von Erfahrungen, Beobachtungen und interkulturellen Lernprozessen ein.⁸ Damit aus einem internationalen, deutsch-französischen Studium Kompetenzen nachhaltig auf andere Bereiche übertragen werden können, müssen Studierende auch dazu in die Lage versetzt werden, kompetent über Interkulturalität und damit verbundene Kommunikationsprozesse zu sprechen. Der interkulturelle Mehrwert eines DFH-Studiums sollte sich im Sinne einer interkulturellen „employability“ dementsprechend auch in einem kompetenten Umgang der Absolventen mit Theorie und Praxis interkultureller Kommunikation und Kompetenz ausdrücken.⁹ Integrierte deutsch-französische Studiengänge zeichnen sich durch einen besonders hohen Grad interkultureller Reflexivität auf allen genannten Ebenen aus. Dazu trägt zum einen das Fundament der intensiven Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Frankreich mit ihren langjährigen Erfahrungswerten auf vielen verschiedenen Gebieten bei; zum anderen ist es auch der institutionelle Rahmen, der – z. B. durch regelmäßige Evaluationen der Studiengänge – eine Dokumentation und Reflexion der interkulturellen Kooperation sowie deren beständige Weiterentwicklung erfordert.

⁸ Vgl. RÖSEBERG, Dorothee / WOLFRADT, Uwe (2014): „Kulturelle Fremderfahrung, Selbstreflexion und Persönlichkeit. Implikationen für ein international ausgerichtetes Studium“. In: Müller-Pelzer, Werner (Hrsg.): Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen, Göttingen, Cuvillier, S. 57-74 (daran angelegt in französische Sprache: „Expérience de l'altérité culturelle, autoréflexion et personnalité. Implications pour un cursus universitaire à vocation internationale“). In: Hiller / Lüsebrink / Vatter, op. cit., S. 67-86).

⁹ Vgl. BUSCH, Dominic (2007): „Welche interkulturelle Kompetenz macht beschäftigungsfähig?“. In: Interculture Journal, 3, S. 5-32.

Herausforderungen und Perspektiven

Abschließend sollen einige interkulturelle Herausforderungen und Perspektiven skizziert werden, die sich spezifisch für binationale Studiengänge ergeben, zunächst auf individueller Ebene für Studierende, dann für Dozenten und Studiengangsverantwortliche sowie abschließend für die institutionelle Ebene der Hochschulen.

Für **Studierende** in binationalen Studiengängen besteht eine zentrale interkulturelle Herausforderung darin, eine Reflexivität im o. g. Sinn zu entwickeln und beiden akademischen Kulturen, die sie im Laufe des Studiums intensiv erfahren haben, eine interkulturelle Wertschätzung entgegenzubringen. Es ist ein „interkultureller Klassiker“ in den Erfahrungen aus dem deutsch-französischen Studierenden- und auch Schüleraustausch, dass viele Franzosen ihre Zeit in Deutschland als eine Art „Erweckerlebnis“ mit einem hohen individuellen Freiheitsgrad empfinden, während viele Deutsche auf ihre Erlebnisse an einer französischen Hochschule als eine Art „Regressionserfahrung“ mit engen, als einschränkend beurteilten Strukturen zurückblicken. Eines der Ziele der interkulturellen Qualifizierung in binationalen Studiengängen sollte sein, dass es nicht bei diesen Pauschalurteilen bleibt, sondern dass die Studierenden auch die jeweiligen Lehr-Lern-Kulturen kulturell verorten und mit ihren jeweiligen Zielsetzungen und Funktionen wertschätzen können. Schließlich bringen beide Systeme hervorragende Wissenschaftler und Führungskräfte hervor! Hier wird deutlich, dass sich interkulturelle Kompetenz in integrierten binationalen Studiengängen nicht allein auf eine internationale „Studierfähigkeit“ beschränken kann.

Aus Sicht der **Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen** können – neben der allgemeinen Herausforderung der Unterrichtsgestaltung für heterogene Gruppen – zwei zentrale interkulturelle Aspekte angeführt werden. Erstens stellt sicherlich die Bewusstmachung und systematische Erschließung fachspezifischer Interkulturalität – in Arbeitsweisen, Gegenstandsbereichen, methodischen Zugängen und Theoriebezügen – eine wichtige interkulturelle Herausforderung dar. Hier liegt ein großes Potenzial noch weitgehend brach, das einerseits für die jeweiligen Fächer von Interesse ist, andererseits auch für die kulturvergleichende und interkulturelle Forschung. Für die Rechtswissenschaft hat beispielsweise Florence N'Diaye die Unterschiede zwischen der Bearbeitung von „Fällen / cas pratiques“ im deutschen Jurastudium und dem „commentaire d'arrêt“ als zentrale Textsorte in Frankreich herausgearbeitet und sensibilisiert damit für die unterschiedlichen juristischen „Denkweisen“ in den beiden Systemen.¹⁰

Weitere Problemfelder und auch spannende Perspektiven ergeben sich

¹⁰ N'DIAYE, Florence: „Cas pratique versus commentaire d'arrêt : approches française et allemande de l'exercice juridique classique“. In: Hiller / Lüsebrink / Vatter, op. cit., S. 141-164.

aus dem Verhältnis einer häufig deutlich binären Zentrierung von Interkulturalität in binationalen Studiengängen und dem möglichen Transfer von Methoden, Wissen und Erfahrungen aus der bilateralen Zusammenarbeit auf andere Anwendungsbereiche, die beispielsweise durch trinationale Studienangebote oder auch zunehmend internationale Studierendengruppen entstehen, die – im DFH-Kontext – nicht mehr unter die Begriffe „deutsch“ und „französisch“ subsumiert werden können. Man schafft in binationalen Konstellationen also häufig durch eine notwendige Zuordnung zu verschiedenen Heimathochschulen administrative „kulturelle Identitäten“, die weder der interkulturellen Komplexität einer Gruppe noch den individuellen Studierenden gerecht wird. Diese Entwicklungen erfordern auch eine Erweiterung des Interkulturalitätsbegriffs in der interkulturellen Vorbereitung und Begleitung Studierender. Denn die Kenntnisse von Arbeitsweisen oder Umgangs- und Kommunikationsformen in den beteiligten Ländern müssen um den Aspekt der Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie deren Gestaltung im gemeinsamen Studium ergänzt werden. Der Fokus verschiebt sich somit von der Beschreibung kultureller Unterschiede oder möglicher Missverständnisse auf die Prozessualität von interkulturellen Konstellationen und den produktiven Umgang damit, d. h. einer sog. „negotiated culture“¹¹ oder „Interkultur“¹², die sehr viel treffender die vielfältigen Dynamiken in binationalen Studiengängen beschreibt als die Vorstellung des Zusammenprallens zweier verschiedener kultureller Systeme.

In binationalen Studiengängen bestehen auf einer breiten Ebene von der Verwaltung über die Lehre bis zu den Erfahrungen von Studierenden und Wissenschaftlern profunde Erfahrungen in interkulturellen Austauschprozessen. Aus Sicht der **Hochschulen** ist es daher zentral, ein Bewusstsein für das Engagement und den Aufwand hinter binationalen Studienangeboten zu entwickeln und aus diesen Erfahrungen Transferpotenziale für andere Kontexte abzuleiten. In der Praxis scheinen interkulturelle Herausforderungen leider häufig in erster Linie als notwendiges Übel angesehen zu werden, an das man sich manchmal widerwillig anpassen muss. Dass dadurch bisweilen auch Probleme und Unzulänglichkeiten im eigenen System offengelegt werden, die zu Recht hinterfragt werden könnten, fällt dagegen oft unter den Tisch...

Die Förderung einer gelebten Interkulturalität sowie deren ständige Reflexion und Weiterentwicklung sind genuiner Bestandteil binationaler integrierter Studiengänge – gleichzeitig aber auch eine ständige Her-

¹¹ BARMAYER, Christoph / DAVOINE, Eric (2014): „Interkulturelle Synergie als ‚ausgehandelte‘ Interkulturalität. Der deutsch-französische Fernsehsender arte.“ In: Moosmüller, Alois / Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster/ New York, Waxmann, S. 155-182, hier S. 160ff.

¹² BOLTEN, Jürgen (2007): „Interkulturelle Kompetenz“. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung; TERKESSIDIS, Mark (2010): „Interkultur“. Frankfurt, Suhrkamp.

ausforderung auf individueller, struktureller und institutioneller Ebene. Damit aus der Zusammenarbeit ein interkultureller Mehrwert erwachsen kann, ist es notwendig, dass die Beteiligten eine Expertise erlangen, um interkulturelle Kooperation und Kommunikation im Sinne einer „konstruktiven Interkulturalität“¹³ erfolgreich zu gestalten. Studierende, Studiengangsverantwortliche und Lehrende wie auch die beteiligten Hochschulen sollten aufgrund der Erfahrungen in integrierten internationalen Studiengängen also keine Experten für Missverständnisse, vermeintliche kulturelle Unterschiede oder Anekdoten über das Scheitern interkultureller Kommunikation werden, sondern für durch kulturelle Vielfalt geprägte Kooperationen in verschiedenen Kontexten.

¹³ BARMAYER, Christoph / DAVOINE, Eric (2015): „Konstruktive Interkulturalität. Impulse für die Zusammenarbeit in internationalen Kooperation am Fallbeispiel Allee“. In: ZfO – Zeitschrift für Führung + Organisation, 6, S. 430-437.

Ein Glücksfall der Geschichte – die DFH und ihre sprachliche Verfasstheit

Joachim Umlauf

Die Frage nach der Übertragbarkeit des sprachlichen Modells der Deutsch-Französischen Hochschule auf mögliche andere Hochschulkooperationen bzw. bilaterale Institutionen zu stellen, ist interessant und letztlich müßig zugleich. Interessant – wir werden darauf zurückkommen –, weil sie, was die Rolle und das Bewahren des Deutschen und Französischen als Wissenschaftssprachen betrifft, ein Glücksfall ist; müßig, weil sie, so meine Hypothese, nahezu nirgendwo in dieser Weise wiederholt werden kann, was auf verschiedene Gründe, darunter einen historisch-zeitlich bedingten, zurückgeht. Offensichtlich ist, ob es nun beispielsweise eine deutsch-italienische, eine deutsch-polnische, eine französisch-italienische oder französisch-amerikanische Hochschule geben sollte: nirgendwo befindet sich meines Wissens das sprachliche Verhältnis – gemeint ist die Beherrschung der jeweils anderen Sprache als Fremdsprache in Deutschland und Frankreich bei der studentischen Zielgruppe – zwischen zwei europäischen oder westlichen Staaten (bei allen Unterschieden im Detail) in einem solchen Gleichgewicht wie im sogenannten „franco-allemand“. Ein Gleichgewicht, das durchaus fragil ist, das sprachenspolitischer Überlegungen und Maßnahmen bedarf und das gegenwärtig durch die Mittelschulreform in Frankreich und deren negative Auswirkungen ebenso bedroht erscheint wie die Unterwerfung der Hochschulen und Wissenschaft unter die englischsprachigen Globa-

lisierungstendenzen. Gemeint ist mit dem spezifischen und in anderen Kontexten nicht herstellbaren Gleichgewicht in der DFH (wenn man von einigen Sonderfällen wie trilateralen Studiengängen absieht) in erster Linie der obligatorische und im Umfang vergleichbare Gebrauch des Französischen und Deutschen in jedem von der DFH geförderten Studiengang, der durch die annähernd ausgeglichene Verweildauer im jeweils anderen Hochschulsystem und Land gestützt wird. So könnte man sich zwar angesichts des Umfangs, in dem in Polen (noch) Deutsch gelernt wird, durchaus eine deutsch-polnische Hochschule mit Studiengängen nach dem Vorbild der deutsch-französischen Hochschule vorstellen, in dem Deutsch angewandt wird, allerdings übersteigt die Anzahl der Studierenden in Deutschland die in Polen um ein Vielfaches. Zudem wird es nicht möglich sein, dem Polnischen eine vergleichbare Rolle zuzuweisen, weil es – vielleicht von der deutsch-polnischen Grenzregion abgesehen – im deutschen Schulcurriculum keinen angestammten Platz besitzt und überhaupt nur wenig gelernt wird. Die Verankerung einer Fremdsprache im schulischen Curriculum spielt somit die erste, entscheidende Rolle für die Möglichkeit, diese später im Studium einzusetzen. Diese wiederum bedarf einer aktiven Sprachpolitik, d. h. sprachpolitischer Maßnahmen.

Es darf in diesem Zusammenhang daran erinnert werden, dass der deutsch-französische Aussöhnungsprozess nach 1945 durch die Bereitschaft ermöglicht wurde, dass beide Seiten weitgehend auf eine hegemoniale Position verzichtet haben und gleichzeitig den Gedanken der Gleichberechtigung – nicht zuletzt im Rahmen der europäischen Integration – institutionalisieren konnten. Der Versuch, weitgehend paritätische Verhältnisse herzustellen, ist vielleicht das spezifische Kennzeichen der deutsch-französischen Versöhnungsepoche. Ein gutes Beispiel dieses beständig angestrebten Gleichgewichtes ist die Einführung des Amtes des „Bevollmächtigten für kulturelle Angelegenheiten“¹ als Ansprech- und Verhandlungspartner des französischen Erziehungs- und Kulturministers – weil es in Deutschland kein mit Frankreich vergleichbares nationales Kultur- und Bildungsministerium gibt.²

Einmal im Jahr tritt – unter der abwechselnden Leitung des Bevollmächtigten bzw. der des französischen Bildungsministers – eine Kommission für die schulische und berufliche Bildung zusammen, auf der man sich

¹ Bevollmächtigter der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrags über die deutsch-französische Zusammenarbeit. Im Moment wird das Amt von Olaf Scholz, dem 1. Bürgermeister von Hamburg, wahrgenommen. Siehe auch das Stichwort im „Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen seit 1945“, (hrsg. von DEFRANCE, Corine / COLIN, Nicole / PFEIL, Ulrich und UMLAUF, Joachim, Tübingen 2015, 2. Auflage).

² 1998 wurde von Gerhard Schröder das Amt des „Bauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien“ geschaffen, die aktuelle Amtsinhaberin, Monika Grütters, ist Staatsministerin.

über die neuesten Entwicklungen im Bereich Deutsch und Französisch als Fremdsprache austauscht, Zahlen vergleicht und Maßnahmen zur – im Elysée-Vertrag festgelegten – Förderung der Partnersprache diskutiert. Zu den paritätischen Einrichtungen zählen natürlich auch, daran muss nicht erinnert werden, weitere zwischenstaatliche Institutionen wie das Deutsch-Französische Jugendwerk, ARTE und eben die DFH. Die kulturellen Beziehungen werden so – Robert Picht folgend – zum Mittel der politischen Verständigung und Grundlage eines nicht mehr antithetischen, sondern kooperativen Denkens zwischen Frankreich und Deutschland.³ Dieser Wille zur Kooperation beinhaltet auch ein Abgleichen von bildungspolitischen Entscheidungen mit der Idee der Bewahrung des Gleichgewichtes und ist unter Umständen verbunden mit einem partiellen Verzicht nationaler Entscheidungshoheit. Die neuerdings häufig formulierten Befürchtungen der Auswirkungen einer so genannten „décrochage“, also der Vergrößerung der Kluft im Blick auf die wirtschaftliche Leistungskraft der beiden Länder, bestätigen aus dieser Perspektive ex negativo das Gleichgewichtspostulat.

Bedroht wird das beschriebene sprachliche Gleichgewicht von mindestens zwei Seiten: einem sprachlichen Kapitalismus einerseits und einem (vermeintlichen) sprachlichen Sozialismus andererseits. Beide Tendenzen zeitigen jedoch ihren Zielen paradox entgegenlaufende Wirkungen und beiden ist laut Jürgen Trabant, von dem ich die Terminologie entlehnt habe⁴, vor allem zu eigen, dass sie der Sprache als eines umfänglichen kulturellen Eigenwerts wenig Bedeutung beimessen.

Die Frage, welche Sprache ich verwende, wenn ich mich mit Frankreich beschäftige – die eigene, die französische oder eine dritte wie die englische – tritt in dieser Perspektivierung weit hinter den Informationsgehalt, den ich erhalte, zurück. Dagegen ist in vielen Situationen wenig einzuwenden – wenn ich mich mit gewissen Aspekten Russlands beschäftige, muss ich dies auch tun können, wenn ich kein Russisch beherrsche. Überhaupt soll hier keinem sprachlichen Snobismus das Wort geredet werden: Ohne Zweifel finden eine Vielzahl von Kontakten zwischen Deutschland und Frankreich auf der Grundlage von sehr begrenzten Sprachkenntnissen des anderen statt und können doch sehr positive Ergebnisse hervorbringen. Dies trifft auf die Städtepartnerschaften ebenso zu wie auf Jugendbegegnungen und viele andere Formen des Austausches. Wenn wir jedoch im wissenschaftlichen Kontext von in-

³ PICTH Robert (1981): „Die Deutsch-Französischen Kulturbeziehungen seit 1871“. In : Düwell, Kurt, / Link, Werner (Hrsg.): Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871, Köln / Wien: Böhlau, Seite 192.

⁴ TRABANT, Jürgen (2014): „Globalesisch für europäische Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit?“. In: Colin, Nicole / Umlauf, Joachim: Elitenbildung und Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum. Heidelberg: Synchron (Amsterdam German Studies).

tensiven Expertenkenntnissen sprechen, spielen Sprachkenntnisse hingegen eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung, Durchdringung, Aneignung, Akzeptanz der Differenz der anderen Kultur, kurz: ihres tieferen Verständnisses. Können wir uns Experten des „franco-allemand“ vorstellen, die durchgängig Englisch miteinander sprechen? Lassen sich tatsächlich komplexe Zusammenhänge im anderen Land verstehen (und unter Umständen im eigenen Land erklären), ohne den anderen in seiner spezifischen kulturellen Ausprägung unmittelbar zu erleben, ohne sich mit medialen Erzeugnissen (Büchern, Schriften, Radio, Film oder Fernsehen) in der anderen Sprache zu beschäftigen und diese interpretieren zu können?

Natürlich stellen Sprachkenntnisse, ebenso wie Kultur bzw. kultureller Austausch, keinen Wert an sich dar – dazu sind sie zu oft missbraucht worden. So gab es in den zurückliegenden schwierigen Zeiten der deutsch-französischen Verflechtungsgeschichte genügend Spezialisten, welche die Sprache des anderen gut beherrschten, sich dem anderen Land jedoch nur sehr bedingt positiv verpflichtet fühlten oder ihm sogar ausgesprochen feindselig gegenüber standen. Auch gab es solche – man denke an Ernst Jünger oder Friedrich Sieburg –, die unter dem Nationalsozialismus mit sehr guten französischen Sprach- und Kulturkenntnissen ausgestattet in ihren eigenen Augen intensiv für die deutsch-französische Verständigung eintraten, deren Haltung heute aber als äußerst problematisch bezeichnet und unter der Rubrik „diskreditierte Mittler“ klassifiziert werden muss. Trotz dieser Negativbeispiele sind wir gewöhnlich der festen Ansicht, dass es einer ständigen, jede heranwachsende Generation neu betreffenden Auseinandersetzung und Vertiefung des Verhältnisses mit Frankreich bzw. Deutschland bedarf, um den Frieden zu sichern und Europa zu gestalten. Fremdsprachenkenntnisse der Partnersprache spielen dabei eine zentrale Rolle.

Diese Grundüberzeugung beginnt jedoch, heutzutage an vielen Stellen zu bröckeln, unterminiert von einem sprachlichen Kapitalismus, der – auf vielen Ebenen, in besonderem Maße in Wirtschaft und Hochschule – dem Englischsprechenden eine Maximierung des ökonomischen Gewinns sowie des sozialen und kulturellen Prestiges verspricht. Angemerkt sei, dass es hier nicht um die Frage des Beharrens auf der Nationalsprache in bestimmten Zusammenhängen geht, wie es beispielsweise die sogenannte „Loi Toubon“ 1994 etabliert hat, sondern um die Bewahrung einer europäischen Mehrsprachigkeit, die über das Beherrschen von Muttersprache und Englisch hinausgeht. Gegen den Gebrauch des Englischen als globalem Idiom ist nichts einzuwenden; hier jedoch

geht es um die komplette Ersetzung des Deutschen und Französischen durch das Englische in Kontexten, wo dies nicht unbedingt notwendig ist. Es ist ein grundlegendes und weit verbreitetes Missverständnis, den weltläufigen Gebrauch des Englischen für einen Ausweis internationaler Ausrichtung zu halten. Tatsächlich sollte man sich klar machen, dass die Entscheidung gegen Mehrsprachigkeit – so pragmatisch motiviert sie auch immer erscheinen mag – immer auch einen sprachpolitischen Hintergrund besitzt. Anders formuliert: Im exklusiven Gebrauch des Englischen liegt der schleichende Tod der Mehrsprachigkeit. Die (einstig bedeutenden) Wissenschaftssprachen Deutsch und Französisch sind nur die ersten Leidtragenden dieses Prozesses.

Sicherlich sind im globalisierten Kontext fallbezogene Lösungen, die den (häufig gleichzeitigen) Gebrauch anderer Fremdsprachen als Englisch bewahren, nicht immer leicht zu finden, doch es ist erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit sich aktuell, mehr noch in Deutschland als in Frankreich, Geistes- und Sozialwissenschaftler dem „tout anglais“ in die Arme werfen, ohne sich bewusst zu machen, in welchem Maße dies eine reduktionistische Zweisprachigkeit (Muttersprache plus Englisch als vorherrschendes Kommunikationsmodell) fördert. Dieser Trend stellt auch eine Herausforderung für die DFH dar, die sie in den nächsten Jahrzehnten nicht nur stark beschäftigen wird, sondern sie teils sogar in ihrer Grundphilosophie bedrohen könnte.

Wählen wir ein ganz aktuelles Beispiel für diesen sprachlichen Kapitalismus:⁵ 2016 hat das DFJW, auf Initiative eines „comité de pilotage“, zu dem ich selber gehörte, ein „German-French Young-Leader“-Treffen mit dem Thema „Common Digital Future“ initiiert. Schirmherren der Tagung waren die beiden Wirtschaftsminister. Ziel des neuen Programmes ist es, die deutsche und französische Nachwuchselite besser miteinander zu vernetzen und junge Führungskräfte, die bisher wenig mit dem anderen Land zu tun haben, in Kontakt miteinander zu bringen. Grund für die Initiative war die wachsende und nicht von der Hand zu weisende Befürchtung einer zunehmenden Entfernung der deutschen und französischen Bildungs- und Funktionsebenen voneinander, unter anderem auch, weil man heute deutlich weniger als früher die Sprache des anderen erlernt. Das DFJW bilanzierte das erste Treffen in einem Rundschreiben:

Contrairement aux autres programmes soutenus par l'OFAJ, l'anglais était la langue de travail. Les participantes et participants évoluent dans un milieu professionnel mondialisé. Ils partagent cette langue commune ainsi que le

⁵ Der internationale Warenverkehr funktioniert reibungsloser, effizienter, unaufwendiger (denn man muss ja nicht jeweils die Sprache lernen) durch ein ihm eigenständiges globales Idiom, das Englische als vom eigenen Sprachraum losgelöste Verständigungssprache.

souhait de modeler l'avenir numérique du monde du travail. En revanche, ils ne maîtrisent pas nécessairement la langue du pays voisin. Nous espérons néanmoins qu'ils auront acquis le désir de la découvrir car nous pensons que la parler ou au moins la comprendre permet d'entrer plus précisément dans l'univers de l'autre et, ainsi, d'entretenir une plus grande complicité tout en évitant davantage les malentendus.

Aus ähnlichen Motiven – um Sprachkenntnisse nicht zu einer unüberwindbaren Hürde für den intensiven Kulturaustausch und den Zuzug ausländischer Studierender und Wissenschaftler zu machen – führte der DAAD in den 1990er-Jahren zusammen mit und an verschiedenen deutschen Hochschulen englischsprachige Studiengänge ein. Anfänglich umstritten, haben sie sich zum Erfolgsmodell entwickelt, wobei der DAAD inzwischen allerdings immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass die Englisch sprechenden Studierenden und Wissenschaftler Fremdkörper in der Gesellschaft bleiben, wenn sie nicht zumindest Alltagsdeutsch beherrschen, und so begonnen hat, gemeinsam mit den Hochschulen umfängliche Projekte zum studienbegleitenden und kontinuierlichen Erwerb der deutschen Sprache zu entwickeln. Der Vollständigkeit halber sei auch hinzugefügt, dass mit dem jährlich stattfindenden „Deutsch-französischen Zukunftsdialoq“ (2007 von IFRI und DGAP mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung ins Leben gerufen) bereits ein (auch was die angewandten Sprachen betrifft) deutsch-französisches Programm existiert, das den hervorragenden Bildungs- und Wissenschaftsnachwuchs in Frankreich und Deutschland nachhaltig vernetzen will.

Dieses Vorgehen des DFJW erscheint, was den Gebrauch des Englischen betrifft, in praktischer Hinsicht zwar verständlich, in sprachenpolitischer Hinsicht ist es hingegen durchaus problematisch – gerade wenn man den Aspekt der Nachhaltigkeit im Blick auf das geplante Netzwerk betrachtet. Wäre es nicht möglich gewesen, alle drei Sprachen zur Kongresssprache zu machen (und dabei Deutsch und Französisch ggf. übersetzen zu lassen)? Der ausschließliche Gebrauch des Englischen, der sicherlich pragmatischen Überlegungen geschuldet ist, konterkariert alle Versuche der Valorisierung der Deutsch- und Französischkenntnisse, die wir so mühsam seit Jahrzehnten betreiben, da denjenigen, die diese Sprachen einst gelernt haben, vorgeführt wird, dass diese selbst in explizit deutsch-französischen Kontexten ziemlich überflüssig sind. Im Gegenteil bringt es diejenigen mit guten bis sehr guten Deutsch- bzw. Französischkenntnissen wahrscheinlich sogar in eine benachteiligte Situation, weil ihr Englisch als 2. Fremdsprache vielfach weniger performativ ist und sie das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie ihre

Zeit besser zum Englischlernen hätten verwenden sollen. Ist man in dieser Situation, als Studierender oder Graduierte der DFH beispielsweise, nicht zusätzlich trotz durchgehend solider Englischkenntnisse potentiell im Nachteil, weil man nicht im angelsächsischen Sprachraum studiert oder gelebt hat? Wird somit nicht subkutan ein Studienaufenthalt in einem angelsächsischen Land als viel gewinnbringender als in Deutschland oder Frankreich definiert? Oder umgekehrt gefragt: Gehören die Absolventen deutsch-französischer Einrichtungen wie der DFH, DAAD-Stipendiaten, Journalisten und Kulturschaffende, die Austauschprogramme nutzen, Romanisten, Germanisten und Absolventen französischer Elitehochschulen mit Deutschkenntnissen nicht mehr zum Zielpublikum, sind also alle keine „young leader“?

Dies alles wiegt umso schwerer, als sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines solchen Treffens – mit Reden von Sigmar Gabriel und Emmanuel Macron (auf Englisch) – in einer symbolisch aufgeladenen Situation befinden, ausgewählt als herausragende Repräsentanten eines künftigen (deutsch-französisch-internationalen) Netzwerkes. Ungewollt wird den Teilnehmern vermittelt, dass auch für einen vertieften Kulturaustausch das Erlernen der französischen und deutschen Sprache eher überflüssig ist. Mit anderen Worten: Es wird suggeriert, dass es besser sei, das prestigereichere Englisch perfekt zu erlernen, dessen Grad der Beherrschung in Zukunft das Eingangsticket zur Weltelite ist, anstatt die Energie auf verschiedene Fremdsprachen zu verteilen.

Bei allem Verständnis dafür, dass man in ein solches Netzwerk nicht nur diejenigen einbeziehen will, die des Deutschen bzw. Französischen auf hohem Niveau mächtig sind, sondern auch diejenigen, die stattdessen auf Englisch zurückgreifen, sollte man als staatlich subventionierte deutsch-französische Einrichtung versuchen, kreative und innovative Konzepte zu entwickeln, wie man mit solchen Problemen umgehen kann. Wo, wenn nicht in einem von ökonomischem und zeitlichem Druck weitgehend unabhängigen Ort wie einer staatlichen Institution soll dies geschehen?

Ziel dieser Ausführungen ist keine Kritik am DFJW, sondern der Hinweis darauf, dass scheinbar einfache, pragmatische Lösungen mitunter nachhaltig kontraproduktive Folgen haben können. Als Mitarbeiter einer deutschen Mittlerinstitution (Goethe-Institut) und Organisator bzw. Ko-Organisator verschiedener kultureller und wissenschaftlicher Veranstaltungen muss ich mir diese Frage ständig selber stellen – wenn mir, zum Beispiel, wie jüngst geschehen, eine niederländische Partner-

organisation vorschlägt, eine internationale Expertentagung zu einem deutschlandbezogenen Thema (2. Weltkrieg) direkt ganz auf Englisch stattfinden zu lassen. Tritt man, wie ich es tue, in solchen Kontexten für eine (und sei es nur rezeptive) Mehrsprachigkeit ein, so wird man schnell als rückständig bezeichnet, da das Englische eben nicht nur als praktisch gilt, sondern auch ein modernes, zeitgemäßes Image hat und denjenigen, die es hervorragend sprechen, ein hohes Prestige verheißt.

Angesichts der geschilderten Probleme, sollte man sich bewusst werden, dass der Preis, den man für solche (zu) einfachen Konzepte langfristig betrachtet zahlt, nicht nur der Bedeutungsverfall der eigenen Sprache als fremdsprachliches Kommunikationsinstrument bedeutet, sondern – man siehe das Schicksal des Deutschen als Wissenschaftssprache – auch nachhaltige Auswirkungen auf die kulturelle und sprachliche Diversität unserer wissenschaftlichen und kulturellen Welt zeitigt und damit auch negative Folgen auf die Bedeutungsvielfalt und Kreativität hat.

Zur Erhaltung der sprachlichen Diversität wäre über die bestehende deutsch-französische Kommission für schulische Bildung hinaus, in der letztendlich staatliche Vertreter stark überwiegen, die Einrichtung eines deutsch-französischen Sprachenrats, der Sprachenpolitik als aktiv-bilaterales Ziel begreift, ein sinnvolles Ziel, wenngleich eine solche Gründung angesichts der gegenwärtigen politischen Praxis als eher unwahrscheinlich bezeichnet werden muss. Damit kommen wir zur zweiten Gefahr für die Mehrsprachigkeit deutsch-französischer Ausprägung, dem sprachlichen Sozialismus, der die Sonderstellung von Sprachen ablehnt und zwei Spielarten hat. Die eine, exemplarisch repräsentiert durch den belgischen Sozialphilosophen Philippe van Parijs,⁶ schließt aus der zunehmend vorherrschenden Rolle des Englischen, dass alle Europäer bis hin zur Aufgabe der eigenen Muttersprache alles daran setzen müssten, so perfekt wie möglich Englisch zu lernen, um mit anglophonen Muttersprachlern mithalten zu können. Über die Sinnhaftigkeit eines solchen Unterfangens ist an dieser Stelle und im Zusammenhang mit dem Vorhaben, weiterhin umfänglich Deutsch und Französisch in beiden Ländern als Fremdsprache zu lernen, wenig Positives zu sagen, außer dass es Länder gibt, insbesondere in Nordeuropa, wie die Niederlande, die auf dem besten Weg sind,⁷ diese schöne neue Sprachwelt zu realisieren. Dass dabei das Erlernen weiterer Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch immer mehr vernachlässigt wird, versteht sich von selbst. Umgekehrt muss betont werden, dass eine solche Gleichheit gar nicht herzustellen ist – denn trotz allem bleiben anglophone Muttersprachler bei gleichen Voraussetzungen den Nicht-Muttersprachlern

⁶ Sein – auf Englisch – erschienenes Werk „Linguistic Justice for Europe and the World“ (Oxford 2011) ist trotz allem sehr lesenswert.

⁷ Ich verweise auf den Beitrag von Nicole Colin in diesem Band zu den Niederlanden.

weit überlegen. Im Sinne der Konkurrenz ist ein Vorsprung für nicht anglophone Sprecher faktisch nur durch das Erlernen und das häufige Benutzen von anderen Fremdsprachen als dem Englischen zu erzielen, da anglophone Muttersprachler nur selten Fremdsprachen auf hohem Niveau beherrschen.

Komplizierter, aber ebenso problematisch ist ein anderer Aspekt sprachlichen Sozialismus', der sich in der französischen „Réforme du Collège“ spiegelt, die zum Schuljahr 2016/2017 in Kraft tritt und dem Erlernen des Deutschen in Frankreich durch die weitgehende Abschaffung der sogenannten „classes bilangues“⁸ und „classes européennes“⁹ aller Voraussicht nach erheblichen Schaden zufügen wird. Die „classes bilangues“, deren attraktives Konzept darin besteht, dass Englisch und Deutsch relativ intensiv und gleichzeitig gelernt werden, sind im besten Sinne als sprachpolitisch voluntaristische Maßnahme zu verstehen, konnten sie doch nach Einführung seit etwa 2002 den rasanten Rückgang des Deutschen als Fremdsprache in Frankreich stoppen. Die unilaterale Aufkündigung dieses Instrumentes durch die französische Regierung hat seit 2015 zu einer erheblichen Polemik mit zahlreichen Verwerfungen geführt, die auch heute nicht gänzlich abgeebbt ist, denn selbst wenn die Regierung beteuert, ganz im Gegenteil zum vermuteten Rückgang die Anzahl der Deutschlerner vor allem im Primarbereich erhöhen zu wollen, sind sich die (Deutsch-)Experten in dieser Frage einig, dass dies nicht die zahlenmäßigen und vor allem auch qualitativen Verluste wettmachen wird. Den Deutschlehrerberuf erschwerende Faktoren (Einsatz in mehreren Schulen), die auch die Bereitschaft zur Organisation von Schülerreisen und -austauschen verringern dürften, lassen weitere Befürchtungen aufkommen. Faktisch dürften wohl aber andere, insbesondere finanzielle Aspekte, wie Einsparung von Lehrstunden, eine entscheidende Rolle gespielt haben; das offizielle Hauptargument der sozialistischen Regierung gegen die genannten Sonderklassen ist jedoch das Anti-Eliten- bzw. das französische Egalitätsargument, da vor allem Kinder aus bürgerlichen, auf gute Ausbildung und Elitenbildung bedachten Familien diese Klassen wählen würden. Die Argumentation ist insofern wenig tragfähig, da sich „collèges“ mit bilingualen Klassen auch in sozial schwierigen oder strukturschwachen Regionen und Städten befinden und dort eben auch die Profilbildung und Berufschancen der Schülerinnen und Schüler erhöhen, die aus „bildungsfernen“ Milieus stammen. Nimmt man die Argumentation des Ministeriums ernst,

⁸ Nur für Schüler, die in der „école primaire“ Deutsch begonnen haben, sollen die „classes bilangues“ weitergeführt werden, diese sind aber in der großen Unterzahl.

⁹ Die Einzelheiten der Reform das Deutsche betreffend können hier aus Platzmangel nicht referiert werden, dazu verweise ich auf das von Jérôme Vaillant und mir in „Allemagne d'aujourd'hui“ (no 215/janvier-mars 2016) koordinierte Dossier „La situation de l'enseignement de l'allemand en France“.

so hat man sich gegen die Chancengleichheit zugunsten der Gleichheit aller Schülerinnen und Schüler entschieden, mit anderen Worten: gegen die Freiheit und für ein verordnetes Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners. Man kann ernsthaft darüber diskutieren, an welchen Punkten des schulischen oder universitären Ausbildungsganges es Ausleseprinzipien bedarf, die Wahlmöglichkeit im Sinne des Egalitätsprinzips einzuschränken, scheint uns jedoch sehr bedenklich.

Die Deutsch-Französische Hochschule ist eine Einrichtung, die, ursprünglich geboren aus dem hochschulpolitischen Willen einer Intensivierung der wissenschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich, zu einer Exzellenzeinrichtung geworden ist. Dazu ist sie zu beglückwünschen. Sie braucht zahlreiche Bewerbungen für ihre Studiengänge und sehr gute bis hervorragende Studierende. Diese unterscheiden sich – insbesondere in Frankreich, wo es an Universitäten keinen Numerus clausus gibt und rund 80 % eines Jahrganges die Hochschulzugangsberechtigung erhalten – von dem Massenpublikum in „normalen“ Studiengängen. Dieses Zielpublikum braucht vor allem auch, besonders für die geisteswissenschaftlichen Fächer, einen soliden Unterbau bei der schulischen Fremdsprachenausbildung. Überdurchschnittlich viele ihrer französischen Studierenden kommen aus den deutsch-französischen Schulen und Schulzweigen, AbiBac-Klassen, aber auch „classes bilangues“ und „classes européennes“. Diese Angebote ermöglichen es insbesondere denjenigen, die keinen deutsch-französischen Hintergrund haben (längere Aufenthalte im anderen Land, deutsch-französische Familie etc.), sich eine sprachliche Grundlage zu erarbeiten. Durch Abschaffung dieser Klassen gefährdet die französische Regierung nicht nur die Nachwuchsgenerationen der DFH. Darüber hinaus reduziert sie die Chancengleichheit noch in einem anderen Zusammenhang: sie privilegiert auf paradoxe Weise verstärkt diejenigen, die einen natürlichen Vorsprung vor ihren Kommilitonen durch einen deutsch-französischen Hintergrund haben. Konnten bislang diejenigen ohne einen solchen Hintergrund durch die verschiedenen Zweige des voluntaristisch gestalteten Bildungssystems etwas wettmachen, steht dies nun zur Disposition.

Opportunities and challenges of university cooperation between Latin America and Europe with a special focus on Argentina

Graciela Humbert-Lan

Within the current international panorama of higher education, Latin America, which has close cultural ties with Europe, presents itself as the ideal candidate in the sphere of European university cooperation.

Europe has developed various strategies to address the challenges presented by the emergence of the knowledge economy (Altbach et al., 2009). Latin America offers a vast range of partners who are culturally close so as to be able to forge solid links, yet are sufficiently different so as to be able to exercise the positive effect of „multiculturalism“.

For Latin America, cooperation with Europe represents a clear pathway for promoting the excellence and international competitiveness of educational institutions and for boosting local development.

This possible cooperation between two asymmetrical members facing different realities presents a set of advantages and challenges.

Opportunities and positive effects

Transnational education is a successful model for the internationalisation of universities, as it improves the quality of education, promotes the intercultural skills of the students as well as the teachers and strengthens the link

of cooperation between the partners.

Latin America itself represents an interesting, friendly and attractive region for European students.

Moreover, the prevalent language is Spanish, the world's second most-spoken language.

Currently, multilingualism is one of the most important conditions for developing intercultural competence.

Within academic cooperation, binational degree courses, which award double degrees, are particularly effective and involve a high level of integration. They are an excellent model for training professionals with overseas experience, who have multilingual and intercultural skills, and who are capable of performing in highly international environments.

Within this context, Argentina has been attracting interest due to its historical and cultural links with Europe.

With the foundation of the “Centro Universitario Argentino-Alemán”, the CUAА-DAHZ (CUAA; Deutsch-Argentinisches Hochschulzentrum: DAHZ), the explicit commitment of both governments to cooperate as partners in higher education, geared towards academic-scientific objectives, is evident. On 4 March 2015, Germany and Argentina signed an agreement to recognise university degrees. This agreement represents an important step and demonstrates the commitment of both countries to work together to increase academic mobility between higher education institutions in Argentina and Germany, with special interest in the context of CUAА-DAHZ Programmes.

Finally, the German business sector, with subsidiaries in Argentina grouped in the Asociación Argentino-Alemana de Ciencia y Tecnología (ACTAA), is part of this public-private cooperation and builds a bridge between Education/Science and Industry/Economics.

Challenges

It is also worth noting the challenges posed in implementing such complex programmes.

Following an educational reform of the so-called Bologna Process, a form of „incompatibility“ between the educational systems of Europe and Latin America has arisen. In the particular case of the relationship between Argentina and Germany, with the creation of the CUAА-DAHZ, the need of a

university degrees recognition system has been identified from the beginning. In the feasibility study on the Argentinian-German university project network (Bodemer et al., 2009), the lack of an equivalency agreement between both educational systems came to light.

Therefore, both countries moved forward signing the above-mentioned Agreement, as a result of the joint work of the ministries and experts in both countries (Argentinian Ministry of Education, ME and the German Ministry of Education and Science, BMBF); promoted under the CUA-DAHZ. The Agreement was signed by the Consejo Interuniversitario Nacional [National Interuniversity Board] (CIN), Consejo de Rectores de Universidades Privadas [the Board of Private University Rectors] (CRUP) on the Argentinian side, and the Hochschulrektorenkonferenz (HRK) on the German side. This agreement represents an important step and demonstrates the commitment of both countries to work together to increase academic mobility between higher education institutions in Argentina and Germany with special interest in the context of CUA-DAHZ Programmes. The agreement establishes clear correlations between the degrees awarded by the two university systems.

Finally, a significant challenge is that of learning both languages, and the limited offer of German language courses in Argentina is of particular importance.

The Centro Universitario Argentino-Alemán (CUA-DAHZ)

The Centro Universitario Argentino-Alemán is focused on establishing binational careers with a double degree and a high level of integration between Argentina and Germany and covers all areas of knowledge.

This educational platform which connects higher education institutions from both countries, is a great instrument for promoting joint activities not only on an academic-scientific level, but also culturally.

The CUA-DAHZ is a public-private initiative that has been accomplished thanks to the effort and coordination between the governments of Argentina and Germany and the Asociación Argentino Alemana de Ciencia y Tecnología [Argentinian-German Association for Science and Technology (AC-TAA)] which brings together German companies based in Argentina.

On 27 November 2012, an interinstitutional agreement was signed between the Ministry of Education and Sports (MEyD) and the Ministry of Science, Technology and Productive Innovation (MINCyT) on behalf of the Republic of Argentina and the Ministry of Education and Research (BMBF) on behalf of the Federal Republic of Germany. This agreement formalised

the existence of the Centro Universitario Argentino-Alemán which began operating in October 2010.

Structure of the CUAA

Directing Council (DC)

It is composed of 7 members, one per organisation that makes up the CUAA and a representative of the universities in each country. The member organisations of the CUAA are the Argentinian Ministry of Education and Sports (MEyD), the Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva [Ministry of Science, Technology and Productive Innovation (MINCyT)], the German Ministry of Education and Research (BMBF), the German Department of Academic Exchange (DAAD), the German Rector's Conference (HRK) and the Asociación Argentino Alemana de Ciencia y Tecnología (ACTAA).

Binational Scientific Council (CC)

It is composed of 8 academic-scientific members (4 Argentinian evaluators and 4 German evaluators) and the same number of alternate members for each country. The CC is divided into 4 major areas of knowledge: Engineering; Exact-Natural and Medical Sciences; Life Sciences; Social and Economic Sciences. In addition, an ACTAA representative with a voice but without voting rights is part of the CC.

The CC is responsible for the technical assessment of the applications submitted in response to the calls of the CUAA-DAHZ. The applications are assessed in accordance with the academic-scientific quality standards and in terms of their feasibility as bilateral university cooperation projects. The CC prepares an order of merit which is raised to the DC for decision-making regarding whether or not to fund these projects.

Management offices

Two offices have been set up and are each led by a director, with headquarters in Buenos Aires and Bonn.

CUAA-DAHZ Programmes

The CUAA-DAHZ has three programmes: the Binational Programme of Argentinian-German Interuniversity networks, with the purpose of promoting binational courses with a double degree; the I.DEAR Programme (Deutschland-Argentina Engineers), intended for the exchange of degree-

level engineering students and including a compulsory semester working in the industry (with the medium-term objective of developing double degree courses) and the Research Projects Programme, which covers the funding of research associated with binational degree courses.

The funding for the binational degree courses and the I.DEAR Programme covers missions for students, teachers, teacher-researchers and coordination; monthly payment and medical insurance for students; travel expenses for teachers and teacher-researchers; linguistic preparation courses; guest lecturers; workshops; marketing, logistics and a fixed amount for accreditation in Germany.

Currently there are 40 Universities carrying out 26 Projects within the framework of the CUAA-DAHZ programmes.

Binational programme for strengthening Argentinian-German interuniversity networks.

Its focus is the promotion and development of binational degree courses at undergraduate and postgraduate level which award a double degree and encompass all areas of knowledge.

The programme format is by binational public call and establishes a two-step process: seed stage and accreditation.

The seed stage corresponds to a one-year period dedicated to designing the binational degree course, establishing agreements between partner universities and their approval by the respective governmental bodies.

The second process, the accreditation process for the new course in Argentina, is aimed at those projects which pass the binational assessment of the work carried out in the seed stage. The assessment is carried out by the CUAA-DAHZ Scientific Council.

The projects that pass the accreditation stage in Argentina at the National University Assessment and Accreditation Commission (CONEAU) must be recognised by the Argentinian MEyD. Once the official recognition is successfully finished at the MEyD, the universities receive full funding to implement the binational degree course.

Accreditation of the courses in Germany is governed by the legal standard of the federal state where the respective university is based.

In these first five years of the CUAA-DAHZ, 12 binational degree courses were launched and 6 are pending accreditation at CONEAU.

I. DEAR programme

This programme was launched in early 2014. It aims to strengthen cooperation between both countries in the area of engineering. It is particularly focused on improving the quality of academic and professional training of the students. For the students, the time spent at the foreign university complements and broadens the studies carried out at the university of origin. The exchange lasts 2 or 3 semesters at the counterpart university and includes a compulsory semester working in the industry. The medium-term aim is the development of undergraduate courses awarding a double degree. We currently have 7 projects underway.

Research projects programme

This programme covers research funding linked to binational degree courses. The aim is to promote research within the framework of the binational courses, thereby ensuring the quality of them as well as the performance and quality of the final thesis.

Binational degree courses within the CUA-DAHZ framework

- **Master in Energy and the Environment**, Technological Institute of Buenos Aires (ITBA, Argentina) / Karlsruher Institut für Technologie (KIT, Germany).
- **Master in Engineering Project Management**, Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina) / Hochschule Biberach (Germany).
- **Master in Smart Energy Systems**, Universidad Nacional de San Juan (UNSJ, Argentina) / Universität Siegen (Germany).
- **Master in Planning and Urban Mobility**, Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina) / Technische Universität Berlin (TUB, Germany).
- **Master in International Business**, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES, Argentina) / Hochschule Mainz (H. Mainz, Germany).
- **Master in Electronic Systems Design Applied to Agronomy**, Universidad Nacional de San Luis (UNSL, Argentina) / Hochschule Bonn-Rhein-Sieg (Germany).

- **Master in Administration and Finance**, Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina) / Fachhochschule Kaiserslautern (FH Kaiserslautern, Germany).
- **PhD in Regional Urban Studies**, Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) / Bauhaus-Universität Weimar (Germany).
- **PhD in Molecular and Biomedicine Biosciences**, Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina) / Georg-August-Universität Göttingen (GAUG, Germany) / Instituto Max Planck de biofísica química (MPI bpc).
- **PhD in Natural Risks and Geological Field Studies**, Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina) / Universität Potsdam (UP, Germany).
- **PhD in Energy and Advanced Materials**, Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina), / Universität Ulm (Germany).
- **PhD in Astrophysics**, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM, Argentina) / Karlsruher Institut für Technologie (KIT, Germany).

Binational degree courses pending accreditation

- **Master in Infections Biology**
Universidad Católica de Córdoba (UCC, Argentina) / Medizinische Hochschule Hannover (Germany).
- **Master in Business Intelligence and Analytics**
Universidad Tecnológica Nacional, Regional San Rafael (UTN, Argentina) / Hochschule Neu-Ulm (Germany).
- **Master in Environmental and Territorial Management**
Universidad de Congreso (UC, Argentina) / Hochschule Bochum (Germany).
- **Master in Field Crop Management**
Universidad de Concepción del Uruguay (UCU, Argentina) / Hochschule Neubrandenburg (Germany).
- **PhD in Biochemistry and Applied Biology**
Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina) / Technische Universität Dresden (Germany).

- **PhD in European and American Interdisciplinary Social Studies**

Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina) / Universität Rostock (Germany).

I. DEAR Projects

- **Materials Engineering**, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP, Argentina) / Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg / Universität des Saarlandes (Germany).

- **Agronomic, Civil, Mechanical, Food, Chemical, Physical, Electrical, Electronics Engineering**, Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) / Universität Siegen (Germany).

- **Civil and Environmental Engineering**, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO, Argentina) / Technische Universität Dresden (TUD, Germany).

- **Chemical, Food, Civil, Mechanical, Industrial, Processes, Environmental and Logistics Engineering**, Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) / Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Germany).

- **Industrial Engineering**, Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina) / Hochschule Karlsruhe (Germany).

- **Electronics Engineering and Bioengineering**, Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina) / Hochschule Furtwangen (Germany).

- **Civil, Environmental, Industrial and Mechanical Engineering**, Universidad Católica Argentina (UCA, Argentina) / Beuth Hochschule für Technik Berlin (Germany).

Benefits of the CUAA-DAHZ programmes

The main objective of the CUAA-DAHZ programmes is to train professionals with intercultural and multilingual skills who are committed to both cultures and are able to perform in highly international environments.

The double degree plays an important role as a tool that facilitates insertion into the European and Latin American labour markets.

These programmes are based on the development of a reciprocal struc-

ture where both countries invest and benefit equivalently. The CUA-DAHZ is an example of horizontal cooperation as, even though both countries do not have similar levels of development, they cooperate on an equal footing and obtain mutual benefits (Bruzzone, 2016).

Conclusion

In its short period of existence, the CUA-DAHZ has exceeded the expectations set during its planning stages.

We can say that it represents a successful model in the sphere of comprehensive internationalisation of higher education whose key characteristic is reciprocity between the partners; both at country level as the universities that make up each binational course.

Through its programmes (I.DEAR, binational degree courses awarding a double degree and scientific projects) three levels of complexity are involved within the Universities' comprehensive internationalisation.

Student mobility: this is the first step in any internationalisation project. The double degree involves the mobility of teachers and the coordination between the teaching staff and the administrative staff, thus involving the participation of the entire institution. Finally, the research linked with the courses adds value to the cooperation. The mobility of teacher-researchers strengthens and diversifies the structure of the relations.

All of this contributes to weaving a rich fabric which resists the passing of time (Hudzik, John K.). They are long-term projects that involve trust between the parties and teamwork, and are geared towards improving the quality of the studies and the skills of students and teachers.

Moreover, the „positive side effects“ of the CUA-DAHZ, such as the signing of the degree recognition agreement, the deepening of relations between the two countries, the creation of new cooperation on a scientific level, etc.; all these represent clear evidence of significant progress in a very short time under the potentiating effect of the trust built in this space.

In summary, the CUA-DAHZ is a concrete example of comprehensive internationalisation as a tool for improving the quality of education and the integration of the member countries. The CUA-DAHZ programmes account for a commitment confirmed via the action to incorporate into the higher education system international and comparative perspectives through teaching, research and exchanges at the service of education.

Bibliography

Altbach, Philip; Reinberg, Liz and Rumbey, Laura. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, Paris, UNESCO, 2009.

Bodemer, Klaus; Hellmann, Jochen and Strüver, Georg. Estudio de Factibilidad sobre el Proyecto Universidad argentino-alemana en red, la ed. - Buenos Aires: Embassy of the Federal Republic of Germany, 2012.

Bruzzone, María de los Angeles; Centro Universitario Argentino-Alemán. ¿Una asociación estratégica entre socios asimétricos? Masters Thesis on Europe-Latin American International Relations, Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, 2016.

Hudzik, John K. Comprehensive Internationalization. From Concept to Action. NAFSA: Association of International Educators, Washington DC, 2011.

Interdisziplinarität und Mobilität als Chance und Hürde: Sprachenpolitik im niederländischen Hochschulsystem

Nicole Colin

Die Beziehungen zwischen Deutschland und den Niederlanden gestalteten sich nach der Befreiung von der deutschen Besatzung 1945 problematisch. Anders als in Frankreich, wo bereits unmittelbar nach der „Libération“ erste Schritte in Richtung einer Versöhnung mit dem „Erbfeind“ gegangen wurden, wollte die Wunde Zweiter Weltkrieg in den Niederlanden einfach nicht heilen. Während die Bundesdeutschen ihre positiven Vorurteile über die niederländische Gesellschaft und deren Toleranz pflegten, stellte man auf der anderen Seite der Grenze häufig das Bild der Deutschen als Nazi und Besatzer auf Dauer dar. Auf gesellschaftlicher Ebene mehr noch als in politischer Hinsicht wurde jahrzehntelang Distanz gewahrt, wobei das größtmäßig asymmetrische Verhältnis der beiden Länder und der damit verbundene sogenannte „Calimero-Effekt“¹ die Angst vor dem großen Nachbarn noch schürften. So hatten die Österreicher, trotz ihrer problematischen Vergangenheit, niemals vergleichbare Schwierigkeiten mit den Niederländern.

Den absoluten Tiefpunkt erreichten die Beziehungen nach der Wieder-

¹ Ein treffender Begriff, der auf die Zeichentrickfigur Calimero zurückgeht, für Nichtkenner der deutsch-niederländischen Beziehungen allerdings zumeist unbekannt sein dürfte: „Das kleine schwarze Küken rennt immer mit einer Eierschale auf dem Kopf durch die Gegend. [...] Wenn Calimero gegen größere Tiere den Kürzeren [sic!] zieht, lautet seine Reaktion regelmäßig: „Sie sind groß und ich bin klein, und das ist nicht gerecht.““, <https://www.uni-muenster.de/HausDerNiederlande/Zentrum/Projekte/Schulprojekt/Lernen/Beziehungen/glossar.html> [27.06.2016].

vereinigung Anfang der 1990er-Jahre. 1993 wurde in der legendären, wenngleich nicht unumstrittenen „Clingendael-Studie“ festgestellt, dass niederländische Jugendliche ein sehr tiefsitzendes, extrem negatives Bild von Deutschland haben.² Aufgrund der beunruhigenden Ergebnisse der Studie, beschloss die niederländische Regierung, aktiv zu werden, um politischen und wirtschaftlichen Kollateralschäden, die aus dieser fast feindlich anmutenden Haltung vieler Niederländer resultieren könnten, vorzubeugen. Schließlich war und ist Deutschland der wichtigste Handelspartner der Niederlande. Die Gründung von Deutschlandstudienzentren als universitäre An-Institute hatte zum Ziel, gerade jungen Menschen mehr differenzierte und sachlich korrekte Informationen über Deutschland zur Verfügung zu stellen und so auch das Interesse am Nachbarn zu stimulieren. Von ehemals drei Instituten existiert heute nur noch das „Duitsland Instituut Amsterdam“ (DIA), das 2016 seinen 20. Geburtstag feiert und auch bereits seit Langem von deutscher Seite aus unterstützt wird: So existiert seit rund 15 Jahren ein vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) finanziell unterstütztes und von einem DAAD-Fachlektor koordiniertes Graduiertenkolleg, an dem sich alle Doktoranden in den Niederlanden beteiligen können, die zu deutschlandbezogenen Themen arbeiten. Heute kann davon ausgegangen werden, dass sich das Deutschlandbild der Niederländer auch jenseits akademischer Kontexte deutlich verbessert hat; Deutschland ist zu einem attraktiven Urlaubsziel mit jährlichen Zuwachszahlen geworden und Berlin erfreut sich – vor allem, aber nicht nur bei jungen Niederländern – größter Beliebtheit.

Proportional zum steigenden Interesse an Deutschland ab der Jahrtausendwende sank indes die Kenntnis der deutschen Sprache in den Niederlanden – und das auf allen Ebenen. Die Gründe hierfür sind nun jedoch keinesfalls in germanophoben Vorurteilen zu suchen, sondern vielmehr in einer allgemeinen, wenngleich nicht explizit formulierten Tendenz in den Niederlanden, eine (fast) ausschließliche Bilingualität, d. h. Muttersprache plus Englisch, anzustreben. Diese Entwicklung, die in deutlichem Widerspruch zu dem in der Europäischen Union verteidigten Postulat einer Förderung der Sprachenvielfalt steht, spiegelt sich in besonders hohem Maße in der Sprachpolitik an Hochschulen wider. Ständen akademisch gebildete Niederländer bisher im Ruf, nicht nur Englisch und Deutsch, sondern zahlreiche Sprachen (insbesondere Französisch) auf hohem Niveau zu beherrschen, hat sich die Hochschulpolitik bereits seit längerer Zeit von dieser Sprachdiversität verabschiedet. Die an niederländischen Universitäten angestrebte Internationalisierung, die allgemein als eines der wichtigsten Ziele im europäischen

² Vgl. <https://www.uni-muenster.de/HausDerNiederlande/Zentrum/Projekte/Schulprojekt/Lernen/Beziehungen/30/20.html> [27.06.2016].

Hochschulraum gilt, richtet sich fast ausschließlich in Richtung anglophone Welt.³ Auf der Strecke geblieben ist dabei vor allem das Deutsche als Verkehrs-, aber auch als Wissenschaftssprache, die – nicht zuletzt aufgrund der Nähe der beiden Sprachen – noch bis vor wenigen Jahrzehnten in vielen Disziplinen ganz selbstverständlich Anwendung fand.

Ausgehend von diesen Beobachtungen wird der folgende Beitrag versuchen, die Hintergründe dieser Entwicklung der Sprachpolitik im niederländischen Hochschulsystem zu erhellen und deren konkrete Auswirkungen auf den Bereich der Geisteswissenschaften und insbesondere der Fremdsprachenphilologien zu analysieren. Dies erscheint vor allem darum wichtig, da das niederländische Modell in gewisser Hinsicht durchaus als europäisch richtungsweisend bezeichnet werden kann, wenngleich ihm bisher – in Frankreich stärker noch als in Deutschland – Widerstände entgegengesetzt wurden.

Politische Theorie und diskursive Wirklichkeit

Auch wenn es den meisten sicherlich offensichtlich erscheint, muss zunächst einmal festgehalten werden, dass die beschriebene Entwicklung der niederländischen Sprachpolitik nicht auf didaktischen Überlegungen basiert oder gar einem Paradigmenwechsel hinsichtlich des Wechselverhältnisses zwischen Sprache und Wissen folgt. Im Gegenteil legen die aus dem „Linguistic turn“ in den 1960er-Jahren gewonnenen Erkenntnisse, die in den verschiedenen kulturwissenschaftlichen Strömungen gefestigt werden konnten, ja das Gegenteil nahe: Definiert man den Prozess der Versprachlichung als universelle Grundlage der Wissenschaften (und wohlgemerkt nicht nur der Geistes- und Sozialwissenschaften), ist die Sprachenvielfalt notwendige Bedingung der Möglichkeit einer Diversität des Denkens.⁴

Umgekehrt wäre es allerdings auch verkürzt, die Hinwendung zum Englischen im niederländischen Hochschulsystem in Forschung und Lehre auf die zweifellos dahinter stehenden finanziellen Erwägungen zu reduzieren. Entscheidungen solcher Größenordnung können niemals „allein“ der allgemeinen Notwendigkeit von Einsparungsmaßnahmen geschuldet

³ Das zeigt sich unter anderem auch in den radikalen Kürzungen, die das einst von den Universitäten Utrecht und Lille geleitete niederländisch-französische Forschungsnetzwerk erlebte (das heute in den Niederlanden nur noch administrativ von der NUFFIC betreut wird, vgl. <http://www.frnl.eu/fr/>), sowie der Einstellung des gemeinsamen Projektprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) mit ihrer Partnerorganisation NWO („Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek“).

⁴ Vgl. unter anderem THIELMANN, Winfried (2015): „Wissenschaftssprache(n): Sprachausbau – gnoseologische Differenz – Sprachabbau“. In: Colin, Nicole / Umlauf, Joachim: Mehrsprachigkeit und Elitenbildung im europäischen Hochschulraum, Heidelberg: Synchron, S. 31-44.

sein – schon gar nicht in so komplexen und weitverzweigten Bereichen wie dem Hochschulsystem. So sind wir im Bereich der Wissenschaft nicht mit reiner Faktizität (wie zu erforschende Krankheitsbilder oder umzusetzende Sparmaßnahmen) konfrontiert, sondern die möglichen Ergebnisse hängen maßgeblich davon ab, was in einem „Denkkollektiv“ – und als solches könnte man eine nationale Gruppe an Wissenschaftlern begreifen – überhaupt vorstellbar ist. Anders formuliert: Politische Veränderungen benötigen Diskurse, die sie möglich machen.⁵

Eine strukturelle Vorgabe von Einsparungsmaßnahmen ist dementsprechend stark abhängig von der Einschätzung, ob sich die neuen Ideen tatsächlich auch umsetzen lassen, und bedarf, wenngleich nicht eines absoluten, so doch eines relativen Konsens des Denkkollektivs, d. h. des Einverständnisses der durchführenden Instanzen und betroffenen Gruppen. Das bedeutet einerseits, dass die ökonomischen Hintergründe der niederländischen Sprachpolitik relativierbar sind, andererseits aber auch, dass die Wahrscheinlichkeit gering ist, dass die zahlreichen Gegenargumente, die gegen dieses Konzept vorgebracht werden können, Gehör finden: zum einen, da eine Rücknahme der Maßnahmen doppelt kostspielig wäre,⁶ zum anderen aber auch, weil der nachhaltige Eingriff in ein System bereits die starke Verfestigung eines bestimmten Diskurses voraussetzt.

Aus diesem Grund soll im Folgenden nach einer kurzen Beschreibung der Grundpfeiler der Sprachpolitik im niederländischen Hochschulbereich weniger eine Beurteilung als vielmehr eine Analyse der ihr zugrunde liegenden Argumentationsmuster angestrebt werden. Bedeutsam erscheint es dabei allerdings auch, den eigenen Standpunkt zu berücksichtigen. So kann die Verfasserin des vorliegenden Beitrags als Germanistikprofessorin an der Universität Aix-Marseille, langjährige DAAD-Lektorin in Frankreich und den Niederlanden sowie Mitarbeiterin des „Duitsland Instituut Amsterdam“ natürlich keinen (auch nur annähernd) objektiven Standpunkt beanspruchen. Allerdings haben die Arbeit in verschiedenen Ländern und die aufmerksame Beobachtung der Veränderungen in diesem Feld in den letzten 15 Jahren auch zu einer starken Relativierung extremer Positionen geführt und, nicht zuletzt auch aufgrund der Komplexität des Problems, eine Hinterfragung allzu einfacher Schlussfolgerungen befördert – insbesondere was die Einschätzung der bereits erwähnten ökonomischen Hintergründe der Entwicklung anbelangt.

⁵ Vgl. FLECK, Ludwik (1934): „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“, Frankfurt am Main: Suhrkamp 102015, S. 15ff.

⁶ Hier befinden wir uns nach Fleck im Bereich der Denkökonomie, da strukturelle Veränderungen in der Regel extrem teuer sind: „Eine bestehende Einrichtung ist immer ökonomischer als eine projektierte, wenn die Investitionskosten nicht in einer bestimmten Zeit durch den Gewinn der an sich ökonomischeren neuen Einrichtung amortisiert zu werden versprechen. Weil Auffassungen von beschränkter Dauer sind, ist kostspieliges Umarbeiten fast immer unökonomisch“, ebd., S. 15 (Fußnote).

Fremdsprachenphilologien an der Universiteit van Amsterdam

Wer an der Universität von Amsterdam (UvA) einen Master in Germanistik absolvieren will, muss zunächst einen Sprachtest ablegen: in Englisch. Nun ist es ja durchaus nicht ungewöhnlich, Fremdsprachenphilologien nicht in der Zielsprache zu unterrichten. Das betrifft Philologien, die nicht zu den Schulsprachen zählen und ab Anfangsniveau an der Universität angeboten werden (wie Japanisch oder Finnisch) ebenso wie die Romanistik in Deutschland oder die Germanistik in Frankreich, in denen in den ersten Studienjahren aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse der Studierenden bestimmte Vorlesungen (beispielsweise zur Geschichte oder Literaturwissenschaft) häufig (ganz oder teilweise) in der Landessprache unterrichtet werden. Hier aber geht es um etwas grundsätzlich anderes: Den (teilweisen) Zusammenschluss der Fremdsprachenphilologien zu einer Allgemeinen Literaturwissenschaft oder auch Weltliteratur – zu Ungunsten von klassischen Studienfächern wie Germanistik, Romanistik, Anglistik – häufig verbunden mit einer Ausgliederung des Spracherwerbs in separate Sprachzentren. An der UvA bieten die in einer Fachgruppe zusammengeschlossenen Fremdsprachenphilologien bereits seit Längerem einige allgemeine literatur- oder sprachwissenschaftliche Vorlesungen für die Studierenden der Romanistik, Anglistik, Skandinavistik etc. gemeinsam an. Ausgenommen von dieser Regel ist die von den anderen Philologien abgetrennte Niederlandistik als zweifellos größter philologischer Fachbereich. Die gemeinsamen Veranstaltungen können logischerweise nicht in den jeweiligen Ziel- bzw. Fachsprachen abgehalten werden. Ähnliche Konzepte finden sich seit neuerer Zeit auch an französischen Universitäten, wo im ersten BA-Jahr in einer Art Studium generale verschiedenen Einführungsseminare (z. B. in das wissenschaftliche Arbeiten) fächerübergreifend in Massenvorlesungen unterrichtet werden. Damit sinken die Kosten; der eigentliche Grund liegt bei genauerer Betrachtung letztlich aber in den europaweit beständig abnehmenden Studierendenzahlen nicht nur in der Germanistik, sondern auch in allen anderen Fremdsprachenphilologien.

Dennoch bleibt die Frage, warum diese fachübergreifenden Seminare und Vorlesungen nicht auf Niederländisch, sondern Englisch angeboten werden. Der Grund hierfür ist der allgemeine Trend an der Universiteit van Amsterdam, wie an allen anderen niederländischen Universitäten, Masterstudiengänge generell (fast) ausschließlich auf Englisch anzubieten, um – im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen – Studierende aus anderen Ländern anzuziehen. Der Master heißt entsprechend allgemein „Master Literature and Culture“ und wird mit unterschiedlichen Fachrichtungen (Deutsch, Französisch, Englisch etc.) angeboten.⁷ Abgesehen davon, dass

⁷ Der Master ist, wie in den Niederlanden üblich, einjährig. Zukünftige Deutschlehrer der Oberstufe absolvieren nach diesem Abschluss (ähnlich wie im französischen System) in den Lehrerbildungsinstituten in einem dualen System eine Art Referendariat; Studierende, die promovieren möchten, setzen ihr Studium mit einem ebenfalls einjährigen Research-Master fort.

sich hier – anders als in Fächern wie der Wirtschaftswissenschaft oder Psychologie – die Frage stellt, welcher chinesische oder indische Student tatsächlich nach Amsterdam kommt, um auf Englisch Germanistik oder Romanistik zu studieren, sind die negativen Folgen dieses Konzeptes zahlreich.

Zunächst einmal ist eine deutliche Reduzierung der Lehrstunden in der Zielsprache zu konstatieren, die mit dem Verlust fachspezifischer und insbesondere linguistischer Kompetenzen einhergeht – was in einem ohnehin nur einjährigen Master problematisch erscheint, noch dazu wenn es sich, wie in der Germanistik und Romanistik, um Schulfächer handelt, d. h. auch Deutschlehrer ausgebildet werden. Zum anderen ist hierdurch aber direkt auch die Fächerdiversität bedroht, insofern die verschiedenen Fremdsprachenphilologien sich mehr und mehr in einer Allgemeinen Literaturwissenschaft auflösen, in der die landes- und sprachspezifischen Eigenheiten der Literaturen eine deutlich untergeordnete Rolle spielen.

Hinzu kommt, dass die Examen und Hausarbeiten zu diesen Seminaren logischerweise auf Englisch abgefasst werden müssen, was wiederum vom Studierenden nicht nur eine sehr gute rezeptive Beherrschung der Sprache, sondern auch aktive schriftliche Kompetenzen fordert. Die Anglistikstudenten sind hierdurch klar im Vorteil, während die Studierenden anderer Fremdsprachenphilologien in der Regel nicht nur größere Schwierigkeiten haben, auf gleichem Niveau zu schreiben, sondern auch ihre schriftliche Kompetenz im Niederländischen vernachlässigen, was insbesondere für zukünftige Lehrer ungünstig ist. Angemerkt werden muss in diesem Kontext, dass in den Niederlanden sehr viele Deutsche studieren: oft Fächer wie Psychologie oder Medizin, deren Zugang in Deutschland durch einen strengen Numerus clausus erschwert wird, aber eben auch Germanistik. Angesichts des schon seit Jahrzehnten bestehenden eklatanten Deutschlehrermangels und der niedrigen Studierendenzahlen in der Germanistik wird dies vom niederländischen Bildungsministerium begrüßt;⁸ statt im Studium ihre Kenntnisse in der Landessprache verbessern zu können, müssen sich diese Studierenden indes nun intensiv mit Englisch beschäftigen.

Unterstützt wird die zunehmende Anglophonisierung schon seit Langem durch die mangelnde Loyalität von Niederländern und Deutschen ihrer eigenen Sprache gegenüber: Selbst in kleinen internationalen Arbeitsgruppen, in denen alle gute rezeptive Kenntnisse des Deutschen oder Niederländischen besitzen, wird in der Regel auf Englisch zurückgegrif-

⁸ Vgl. COLIN, Nicole / DAUVEN-VAN KNIPPENBERG, Carla (2012): Interdisziplinarität statt (Re-)Philologisierung. Germanistik als Kulturwissenschaft. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.): Zukunftsfragen der Germanistik, Göttingen: Wallstein, S. 88-97.

fen. Die Konzentration auf die englische Sprache bewirkt auf diese Weise auch einen dramatischen Verfall der rezeptiven Sprachkompetenz im Bereich Deutsch als einer zweiten Fremd- und Fachsprache, welche sich für Niederländer relativ schnell und auf hohem Niveau erlernen lässt. Dies erscheint angesichts der Fülle an originär deutschsprachigen fachwissenschaftlichen Publikationen in der Geschichte, der Philosophie, den Sozial-, Politik- und Wirtschaftswissenschaften sowie den zahlreichen Erstübersetzungen bedeutender Schriften (z. B. aus dem osteuropäischen Sprachraum) ins Deutsche kontraproduktiv, insofern es die internationale Zirkulation von Wissen und Erkenntnis nicht fördert, sondern behindert. Ins Englische wird umgekehrt bekanntlich nur sehr wenig übersetzt.

Angemerkt werden muss, dass die Konzentration auf das Englische im Hochschulbereich in den Niederlanden seine Entsprechung auf der Schulebene findet: So war Deutsch noch bis vor wenigen Jahren Pflichtsprache, jeder Schulabgänger hatte bis dahin mindestens zwei Jahre Deutsch (als 2. Fremdsprache) in der Schule, meistens deutlich mehr. Im Gymnasium war zudem eine dritte Fremdsprache (früher zumeist Französisch, heute oft Spanisch) verpflichtend. Zunächst wurde die 3. verpflichtende Fremdsprache abgeschafft; im Blick auf die 2. Fremdsprache konnte man nun zwischen Deutsch, Französisch oder Spanisch wählen, wobei es einen klaren Trend zum Spanischen gibt – unter anderem auch darum, weil aufgrund des Deutschlehrermangels an einigen Schulen kein Deutsch mehr angeboten werden kann. Inzwischen ist die 2. Fremdsprache auch für das Abitur lediglich zur Wahl gestellt, viele Schüler werden sich in Zukunft also mit Englisch als erster und einziger Fremdsprache begnügen.

Interdisziplinarität als Gefahr und Chance

Die Organisation der Fremdsprachenphilologien in der beschriebenen Weise mit gemeinsamen Seminaren auf Englisch strahlt aber auch auf die Lehrinhalte zurück. So gibt es im Master „Literature and Culture“ mit der Fachrichtung Deutsch im ersten Semester nur ein einziges spezifisches germanistisches Seminar (12 ECTS) sowie eine Art Tutorial (6 ECTS), insgesamt also 18 ECTS plus ein Wahlfach mit 12 ECTS-Punkten – im Vergleich zum Stundenplan französischer Master-Studenten ein überschaubares Programm!

Hinsichtlich der 12 ECTS, die im Wahlfachbereich auf Englisch angeboten werden, dürfen und sollen die Germanisten nun durchaus auch Seminare anbieten, allerdings, wie gesagt, auf Englisch. Dass dies mitunter absurde

Situationen produzieren kann, zeigt das folgende Beispiel anschaulich: So kann in einem von einer Germanistin und einem Franko-Romanisten angebotenen Seminar zum Thema „Graphic Novel“ nur englischsprachige Literatur behandelt werden, da sich das Primat des Englischen ja nicht nur auf die Unterrichtssprache bezieht, sondern auch auf die behandelten Texte. „Graphic Novels“ werden bekanntlich noch seltener in andere Sprachen übersetzt als andere Literaturgenres. Das Beispiel zeigt anschaulich, dass es naiv ist zu glauben, dass die Einführung des Englischen als Unterrichtssprache keinen Einfluss auf die Wissensinhalte nehmen würde. Im Gegenteil: Wenn auf Englisch unterrichtet wird, sind selbst die Themen und Forschungsfragen „englisch“. Für die Lehrenden entsteht dabei, wie im geschilderten Fall, eine enorme Kluft zwischen Lehre und Forschung. Faktisch können sie nur Primärtexte wählen, die bereits übersetzt wurden – was einen Fokus auf kanonisierte Texte legt und zeitgenössische Literatur quasi per se ausschließt – und müssen zudem auch ausschließlich auf englischsprachige Forschungsliteratur zurückgreifen. Sie können also Kafka auf Englisch lesen und dazu wissenschaftliche Beiträge aus der britischen, amerikanischen oder auch australischen Germanistik bzw. Literaturwissenschaft hinzuziehen; das deutsche Original bleibt den Studierenden ebenso fremd wie die Meinung deutschsprachiger Wissenschaftler hierzu.

Ähnlich problematisch gestaltet sich die Situation in den „Duitsland Studies“, die sowohl auf BA- als auch MA-Niveau ausschließlich auf Niederländisch und Englisch unterrichtet werden – mit entsprechenden Restriktionen, was die Auswahl der Texte und damit die Themen anbelangt. Die Situation wird sich in Zukunft noch verschärfen, wenn der Master „Duitsland Studies“ – wie alle anderen Master-Studiengänge – komplett auf Englisch unterrichtet wird, da dann nicht einmal mehr die niederländische Forschung zu Deutschland berücksichtigt werden kann, die in diesem Kontext – als direkter Nachbar – eigentlich von besonderem Interesse ist, ja essenziell erscheint. Dass es in Amerika, Australien oder China aufgrund zu geringer Sprachkenntnisse der Studierenden eventuell nicht möglich ist, deutsche Texte im Original zu lesen, mag verständlich sein, mit Amsterdam sind diese Situationen jedoch nicht zu vergleichen. Deutschland und die Niederlande sind geografisch und sprachlich eng verbunden, deutsche Studierende können in einem Intensiv-Niederländischkurs in sechs Wochen auf ein B2-Niveau kommen – und umgekehrt. Aber die zukünftigen Deutschland-Experten in den Niederlanden müssen kein Deutsch sprechen, ja es nicht einmal verstehen können.

Dieses Problem korreliert mit der in der Forschung bestehenden Tendenz,

wissenschaftliche Exzellenz – und damit die Aussicht auf Forschungsstellen und -projekte – selbst für Experten der deutschen Literatur, Geschichte, Philosophie etc. nur noch an Publikationen in englischsprachigen Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren messen zu wollen. So sind Geistes- wie Naturwissenschaftler, deren Erstsprache nicht Englisch ist, bei diesen Auswahlverfahren extrem benachteiligt. Schon in seiner Muttersprache stilistisch brillante Artikel zu verfassen, stellt eine hohe Kunst dar, wie schwierig ist dies erst in einer Zweit- bzw. sogar Drittsprache (z. B. für nicht anglophone Fremdsprachenphilologen). Darüber hinaus muss man sich hier aber auch die Frage stellen, ob – um das Problem des Deutschen als Wissenschaftssprache zu relativieren – in Zukunft Historiker tatsächlich mit Fragen zur niederländischen Geschichte noch Zeitschriften finden werden, die sich bereit erklären, Beiträge zu solchen – aus britischer oder amerikanischer Perspektive – marginalen Themen überhaupt noch zu drucken. Wie gezeigt, ist es illusorisch zu glauben, Form (d. h. hier also die Sprache) und Inhalt trennen zu können.

Angesichts dieser bisweilen absurden Situation, die aber von vielen nicht als problematisch empfunden wird, weil sie der Logik des Systems entspricht, das – wie alle Systeme – wirksame inhärente Strategien zur Affirmation und Selbststabilisierung besitzt, stellt sich die Frage, inwiefern hier überhaupt etwas verändert werden kann. Denn im Kontext der fortschreitenden Ökonomisierung sind viele „Orchideenfächer“ wie Deutsch nicht nur in den Niederlanden gezwungen, bereits im Bachelor-Bereich mit anderen Fächern Seminare gemeinsam anzubieten – eine Strategie, die aber, bei allem Interesse für interdisziplinäres Arbeiten, in den Fremdsprachenphilologien aufgrund der beschriebenen Sprachhürden schnell an Grenzen stößt.

Mobilität als Chance und Hindernis

Indes: Trotz der diskursiven Fixierung auf das Englische im niederländischen Hochschulsystem, die sich auch eines breiten Konsenses in der Bevölkerung gewiss sein darf, ist an manchen Stellen in den letzten Jahren das Bewusstsein erwacht, dass die hierdurch entstehende Anglophonisierung auch eklatante **wissenschaftliche** Probleme mit sich bringt. Im Juli 2015 rief Ton Nijhuis, Professor an der UvA und Wissenschaftlicher Direktor des „Duitsland Instituuts“ in der niederländischen Tageszeitung „De Volkskrant“ dazu auf, hier grundsätzlich umzudenken. Unter dem Titel „Stoppt die Verenglichung von Fachhochschulen und Universitäten“, erklärte Nijhuis, dass die einseitige Orientierung der niederländischen Po-

litikwissenschaft und Geschichte in Richtung USA und Großbritannien letztlich Schmalspurwissenschaftler produziere, die wesentliche Bereiche ihres Faches einfach ausblenden.⁹

Auch die Erkenntnis, dass der beschriebene Germanistik-Masterstudiengang (der denen an anderen niederländischen Universitäten weitgehend ähnelt) keine ernst zu nehmende Ausbildungsgrundlage für zukünftige niederländische Deutschlehrer und -experten bietet, hat an der Universität van Amsterdam schlussendlich Diskussionen ausgelöst, die zu einem langsamen, aber stetigen Umdenkungsprozess geführt haben, an dem sich verschiedene Parteien beteiligen. Im Mittelpunkt des neuen Konzeptes der Germanistik steht dabei vor allem die Frage einer Neugestaltung der interdisziplinären Zusammenarbeit, die aus den beschriebenen Gründen unabdingbar ist. Wie kann den negativen Folgen einer solchen Zusammenarbeit in den Fremdsprachenphilologien entgegengearbeitet werden?

Positiv gewendet werden kann das Problem augenscheinlich nur durch eine Neupositionierung der Germanistik in den Area Studies. Das klingt insofern paradox – und stieß auch zunächst auf einigen Widerstand innerhalb der Germanistik an der UvA –, als die „German Studies“ (als Teil der „Area Studies“) in der Vergangenheit – beispielsweise in den USA – oft als Totengräber der klassischen philologischen Germanistik fungierten. Doch eine Umwandlung der Germanistik zu Deutschlandstudien, wie das an anderen Universitäten vollzogen wurde, war nicht der Plan. Im Gegenteil wurde versucht von der besonderen Situation der UvA zu profitieren, an der viele deutsche Wissenschaftler in unterschiedlichen Fachbereichen mit einem deutschlandbezogenen Schwerpunkt arbeiten. So wurde eine intensive interdisziplinäre Zusammenarbeit im Innern der Universität angestrebt, um die vorhandene fachliche Deutschexpertise an der Universität für sich selbst als kleines Fach optimaler zu nutzen. Es war ein langer, steiniger Weg, der hier nicht im Einzelnen beschrieben werden kann. Das inzwischen (fast) erreichte Ziel einer Konzeption der Germanistik mit deutschsprachigen Vertretern der Philosophie, Geschichte, Sozial-, Medien-, Kunst- und Theaterwissenschaft wurde von den Verantwortlichen der Geisteswissenschaftlichen Fakultät aktiv unterstützt und gilt inzwischen als Vorzeigemodell für eine neue Ausrichtung der Fremdsprachenphilologien.

Ein weiteres Projekt, das sich in gewisser Weise die Aktivitäten der Deutsch-Französischen Hochschule zum Vorbild genommen hat, ist ein mit der Universität Bochum entwickelter Doppelmaster. Die Konstruktion eines gemeinsamen Programmes, dessen Entwicklung auf deutscher Seite finanziell vom DAAD unterstützt wurde, erschien auf den ersten

⁹ NIJHUIS, Ton: Stop de verengelsing van hbo en universiteit. Richt de blik eens op Duitsland en Frankrijk, in plaats van obligaatachter de VS aan te lopen. In: De Volkskrant, 16.07.2015.

Blick nicht einfach, da, wie schon erwähnt, die Masterstudiengänge in den Niederlanden in der Regel 1-jährig, in Deutschland hingegen 2-jährig sind. Hinzu kommt, dass die Studierenden in den Niederlanden Studiengebühren zahlen (ca. in der Höhe der ehemaligen deutschen Beiträge), in Deutschland hingegen nicht (mehr). Das erste Problem ließ sich relativ problemlos lösen und sogar in einen Vorteil verwandeln: So findet das erste Studienjahr in Amsterdam statt, wo die Studierenden nach dem ersten Jahr bereits ihren niederländischen Master abschließen können, der dann im 2. Jahr in Deutschland fortgesetzt und um ein vollwertiges deutsches Diplom ergänzt wird, das dann in den Niederlanden wiederum als Research-Master anerkannt wird. Das 2. Problem, die Studiengebühren, ließ sich hingegen nicht regeln, da sich die Universität von Amsterdam trotz langer Diskussionen nicht bereit erklärte, einen Gebührenerlass für die Studierenden zu akzeptieren.

Über diese Initiativen im Innern der Universität von Amsterdam hinaus wurden in den letzten Jahren aber auch noch verschiedene andere Projekte gestartet, um Auswege aus der Krise zu finden, von der letztlich ja nicht allein die Germanistik, sondern auch andere „kleine Sprachen“ wie Französisch oder Italienisch betroffen sind. So wurde in den Niederlanden auf nationaler Ebene das sogenannte „Masterlanguage“-Programm mit dem Ziel lanciert, die fachliche Ausbildung in der Germanistik zu verbessern und das Studium der „Duitse taal en cultuur“ attraktiver zu machen. Das vom niederländischen Ministerium großzügig finanzierte Projekt, das im Zusammenschluss der Universitäten in Amsterdam, Leiden, Groningen, Utrecht und Nijmegen ein abwechslungsreiches überregionales Zusatzstudienprogramm in den Fremdsprachenphilologien ermöglicht, zeigt aber auch, dass Mobilität nicht nur eine Chance bedeuten, sondern auch ein Hindernis darstellen kann. Das Programm existiert seit 2013, jährlich werden vier bis sechs zusätzliche literatur- und sprachwissenschaftliche Seminare in der Romanistik, der Anglistik, aber auch in Latein und Altgriechisch angeboten, wobei jeweils zwei Lehrende von zwei Universitäten für ein Seminar zuständig sind. Das Programm der Germanistik ist extrem vielfältig und reicht von Themen wie „Medienereignis Reformation: Flugschrift, Theater und Predigt als Massenmedien in einer Zeit des Wandels“ bis hin zu „Einbruch des Realen in die Kunst“ oder „Die unvollkommene Sprache“. Die Idee ist – zumal in einem kleinen Land wie den Niederlanden – sicherlich interessant, allgemein muss jedoch konstatiert werden, dass, obwohl hier die Form des Blockseminars gewählt wird, um den Studierenden häufige Reisen zu ersparen, dennoch zu wenig Studierende das Angebot nutzen. Offenbar stellt die Tatsache, dass dieses sicherlich attraktive Programm eine größere Flexibilität als andere Studienangebote

fordert, für viele ein Problem dar – eine Beobachtung, die in den Niederlanden auch im Blick auf andere regionale oder grenzüberschreitende Initiativen der Kooperation gilt. Sowohl der sogenannte „Sectorplan Letteren“, der es Studierenden der Literaturwissenschaft in den Niederlanden erlaubt, Seminare an Partneruniversitäten zu belegen, als auch gemeinsame Studiengänge zwischen deutschen und niederländischen Universitäten – wie beispielsweise zwischen Nijmegen und Duisburg-Essen – stellen interessante Angebote dar, die jedoch zu selten wahrgenommen werden.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Mobilität im Studium von hochschulpolitischen Strategien (d. h. finanzielle und administrative Unterstützung), aber auch sozialen Fragen (familiäre Bindung und ökonomische Ressourcen) abhängt, die sich nur im Einzelfall aufschlüsseln lassen. So haben Studien des niederländischen Kultur- und Wissenschaftsministerium zur Mobilität niederländischer Studierender gezeigt, dass ihr Interesse an einem Studienaufenthalt an ausländischen Hochschulen erstaunlich schwach ausgeprägt ist und sich zudem in der Regel vor allem in Richtung anglophoner Länder bewegt, was auch mit der oben beschriebenen Sprachpolitik in den Niederlanden zusammenhängt. Gerade was den deutschen Nachbarn anbelangt, ist hingegen ein extremes Ungleichgewicht zu konstatieren: Während deutsche Studierende sehr gerne in den Niederlanden studieren, ist das Interesse der niederländischen Studierenden an deutschen Hochschulen äußerst begrenzt.

Ein letztes Projekt, das hier Erwähnung finden soll, beschäftigt sich genau mit dieser Frage und versucht, das Interesse niederländischer Studierenden und Doktoranden an Deutschland zu stimulieren. Es handelt sich um eine vom „Duitsland Instituut Amsterdam“ ausgehende Initiative, die in Kooperation mit dem DAAD und dem niederländischen Kultur- und Wissenschaftsministerium entwickelt wurde und letztlich versucht, die Aktivitäten der Deutsch-Französischen Hochschule im Kleinen nachzuahmen: So gehört zu dieser Mobilitätsinitiative nicht nur ein umfängliches vom niederländischen Ministerium und dem DAAD gefördertes Stipendienprogramm, welches das DIA zweimal jährlich ausschreibt und eigenständig koordiniert, sondern auch die Einrichtung eines Informationszentrums am DIA, dem „Duitslanddesk“, das in niederländischer Sprache umfänglich über die deutsche Hochschullandschaft und ihre attraktiven Angebote für niederländische Studierende informiert und von einem zusätzlichen DAAD-Lektorat unterstützt wird. Das „Duitslanddesk“ besteht seit mittlerweile rund vier Jahren und hat einen enormen Erfolg und Zulauf zu verbuchen.¹⁰

¹⁰ Vgl. <http://www.studereninduitsland.nl> [27.06.2016].

Fazit

Wie beschrieben, gibt die niederländische Geisteswissenschaft als eine ehemals stark von der deutschen Sprache geprägte Domäne seit einigen Jahren dem Englischen in intensiver Weise einen nicht nur relativen, sondern absoluten Vorzug in Forschung und Lehre. Die Bestrebungen einer Internationalisierung werden in diesem Kontext 1:1 mit einer Anglophonisierung gleichgesetzt. Auf den ersten Blick kann man – wie beschrieben – in den Niederlanden daher den (nicht unbedingt falschen) Eindruck gewinnen, dass Mehrsprachigkeit in der universitären Bildung keinen Wert mehr darstellt und einer Zweisprachigkeit nach dem Modell Landessprache plus Englisch gewichen ist. Auf den zweiten Blick lässt sich jedoch auch konstatieren, dass dies nur bedingt zutrifft. Neben den beschriebenen verschiedenen Initiativen zur Verbesserung der betroffenen Fremdsprachenphilologien, steht die Erhöhung der Mobilität der Studierenden ganz oben auf der Agenda des niederländischen Ministeriums für Kultur und Wissenschaft.

Paradox ist dabei, dass Mehrsprachigkeit in anderen Hinsichten an niederländischen Universitäten aber auch eine durchaus große Bedeutung besitzt, denn die Universität von Amsterdam ist tatsächlich eine „internationale“ Universität – und besitzt in der geisteswissenschaftlichen Fakultät ein viel internationaleres wissenschaftliches Personal als die meisten deutschen oder französischen Universitäten. Fast alle Wissenschaftler an der UvA beherrschen mehrere Sprachen auf einem erstaunlich hohen Niveau und profitieren davon ganz selbstverständlich – in Forschung und Lehre. Sie verfügen damit über Fertigkeiten, die ihnen in ihrer Karriere helfen und sie weiterbringen, betonen sogar auf Nachfrage deren Bedeutung, sind jedoch in der Praxis paradoxerweise nicht mehr bestrebt, diese der nächsten Generation weiterzugeben. In diesem Sinne ist es Aufgabe gerade derjenigen, die sich wissenschaftlich mit Sprache und Kultur beschäftigen, die jeweiligen Denkkollektive beständig für das beschriebene Problem zu sensibilisieren – zweifellos eine Sisyphusarbeit, die allerdings manchmal auch (bescheidene) Erfolge zu verzeichnen hat.

Deutsch und Französisch, ein Wettbewerbsvorteil am Arbeitsmarkt?

Frank Baasner

1. Einleitung

Auf den ersten Blick scheint sich die im Titel dieses Beitrags gestellte Frage von selbst zu beantworten. Da Frankreich und Deutschland einen qualitativ und quantitativ sehr bedeutenden wirtschaftlichen Austausch pflegen, sind Tausende von Arbeitsplätzen von der Zusammenarbeit mit dem wichtigsten Partner betroffen. Ist es da nicht logisch anzunehmen, dass natürlich Sprachkenntnisse des jeweiligen Partners von ganz erheblichem Vorteil bei der Suche nach einer Arbeitsstelle sind? Bei genauerem Hinsehen sieht man schnell, dass diese pauschale Sicht der Dinge zwar eine hohe Plausibilität für sich beanspruchen kann, den Praxistest in der konkreten Überprüfung indessen nicht immer besteht.

Es ist sinnvoller und im Ergebnis auch zielführender, die Hypothese anhand einiger Sektoren und Qualifikationsprofile detailliert zu überprüfen. Die ersten Schwierigkeiten ergeben sich schon bei der Frage, wie viele Arbeitsplätze aufgrund fehlender Sprachkenntnisse der Bewerber nicht besetzt werden können. Als vor mehr als zehn Jahren, genauer 2004, die Zahl der Deutschlerner in Frankreich signifikant sank, suchte man nach Argumenten, um Schüler und Eltern zur Wahl des Deutschen im schulischen Curriculum zu bewegen. Das stärkste Argument war damals

der praktische Nutzen am Arbeitsmarkt. Es zirkulierten Zahlen von bis zu 40 000 Arbeitsplätzen in Frankreich, die aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der Bewerber nicht besetzt werden konnten. Allerdings handelte es sich dabei um Schätzungen, eine differenzierte Berechnung liegt bis heute nicht vor. Die hohe Zahl mag durchaus einen Motivierungseffekt bei einigen Eltern und Schülern gehabt haben, sich für Deutsch als Fremdsprache im schulischen Curriculum zu entscheiden. Sie führte aber auch zu überzogenen Erwartungen und gleichzeitig zu Frustrationen bei jenen, die Deutschkenntnisse vorweisen konnten und dennoch ohne Erfolg einen Arbeitsplatz suchten. Ähnliches gilt spiegelbildlich für den Arbeitsmarkt in Deutschland, wo es auch nur vage Schätzungen gibt.

Bei der Behandlung der im Titel gestellten Frage gilt es in einem ersten Schritt, sich von einem leider weit verbreiteten Missverständnis zu verabschieden: Deutsche bzw. französische Sprachkenntnisse oder auch die oft bemühte „deutsch-französische interkulturelle Kompetenz“ (genauer sollte man von Kooperationskompetenz sprechen, dazu weiter unten) sind für sich genommen am Arbeitsmarkt so lange nichts wert, wie ihnen nicht eine fachliche Qualifikation vorausgeht. Wenn es um die Besetzung einer Ingenieursstelle oder eines Postens im Controlling geht, wird zunächst nach der Fachqualifikation und Erfahrung gefragt, im zweiten Schritt dann durchaus auch nach weiteren Qualifikationen, bei denen es sich um Sprach- und Landeskenntnisse handeln kann. So erklärt sich das scheinbare Paradox, dass zahlreiche Arbeitsplätze nicht besetzt werden, weil es an Deutschkenntnissen (dies gilt für die Arbeitsplätze in Frankreich, spiegelbildlich gilt das auch für Arbeitsplätze in Deutschland) bei den Bewerbern fehlt, obwohl gleichzeitig viele jüngere Franzosen mit Deutschkenntnissen keine Arbeit finden. Die ausgeschriebenen Stellen wenden sich eben nicht an „Deutschköpfer“, sondern an Fachprofile mit zusätzlichen Deutschkenntnissen.

Da es keine belastbaren Statistiken über die Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen bei der Rekrutierung gibt, müssen wir uns der Frage anders annähern. Unstrittig ist die zumindest gefühlte und durch zahlreiche Einzelfälle bekräftigte Evidenz, dass in vielen Fällen die Sprach- und/oder Landeskenntnisse bei Bewerbersituationen den entscheidenden Unterschied ausmachen können. Die Schwierigkeit besteht darin, von der Sammlung von mehr oder minder zufälligen Einzelfällen zu Aussagen zu kommen, die zumindest für bestimmte Fallgruppen verallgemeinerbar sind. In der Folge werde ich versuchen, anhand einer Typologie ein Spektrum von Fällen nachzuzeichnen, bei denen Deutsch- bzw. Französischkenntnisse erwiesenermaßen ein Wettbewerbsvorteil am Arbeitsmarkt sind,

oder genauer gesagt in empirischen Fällen gewesen sind. Anders als vielleicht vermutet geht es dabei nicht nur um die hochqualifizierten Profile mit Hochschulabschluss, sondern auch um mittlere oder in Einzelfällen auch niedrige Qualifikationsniveaus. Damit muss man sich von einem zweiten Missverständnis freimachen, das vor allem in Frankreich bis heute weit verbreitet ist, nämlich dass die Fremdsprache Deutsch ohnehin nur für die leistungsstärksten Schüler und die höchsten Qualifikationsstufen geeignet und für alle anderen nutzlos ist.

2. Wert und Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen allgemein

Bevor wir uns der utilitaristischen Seite der Fremdsprachenkenntnisse zuwenden, sei vorab unterstrichen, dass die Kenntnis von Fremdsprachen ganz allgemein eine Bereicherung in der schulischen, universitären oder noch allgemeiner sozialen Bildung ist. Wer mehr als eine Sprache beherrscht, wer mehr als in einer Fremdsprache Grundkenntnisse zu seinen Kompetenzen zählen kann, hat immer einen grundlegenden Vorteil: die Erfahrung im Umgang mit Diversität, mit Differenz, mit Toleranz. Dies sind heute Schlüsselqualifikationen, die für alle Bürger wichtig sind, ganz gleich wie hoch das formale Bildungsniveau sein mag. Hinzu kommen die nutzenorientierten Aspekte. In einer globalisierten Wirtschaft (zu der auch mobile Arbeitsmärkte gehören) und in multiethnischen Gesellschaften sind Kenntnisse in mehreren Sprachen heute zunehmend normal. In diesem Umfeld nur seine eigene Familiensprache und vielleicht noch Grundelemente des globalen Englisch zu beherrschen wäre ein Wettbewerbsnachteil. Einsprachigkeit ist heute, wenn man auf die europäischen Realitäten schaut, eine Ausnahme, die zumindest partielle Mehrsprachigkeit die Regel.¹ Von daher sollten alle jungen Menschen ermutigt werden, mit so vielen Sprachen wie möglich in Kontakt zu kommen, in ihre schulischen oder beruflichen Curricula Fremdspracherwerb aufzunehmen und dazu Auslandsaufenthalte zu nutzen. In diesem Verständnis sind Fremdsprachenkenntnisse immer wertvoll. Es handelt sich um eine

¹ Mir ist bewusst, dass diese Behauptung Widerspruch hervorrufen wird. Die bestehenden Statistiken belegen diese Behauptung nicht. Allerdings konzentrieren sie sich in der Regel auf schulischen Fremdspracherwerb und fußen zudem oft auf Selbsteinschätzungen. Weniger in den Statistiken erfasst sind partielle Mehrsprachigkeiten. Damit meine ich z. B. passive Kenntnisse, Kenntnisse über Sprachen, die innerhalb der Familie benutzt werden, Mischformen wie sie bei Einwandererfamilien oft zu beobachten sind. Wenn die Statistiken uns zeigen, dass in einer Stadt wie Stuttgart mit über 190 Nationalitäten mehr als 50 % Kinder, von denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist, leben und das mit zunehmender Tendenz, dann müssen wir einen anderen Blick auf die soziale und kulturelle Ressource „Mehrsprachigkeit“ richten und nicht nur an den schulischen Spracherwerb denken. Zudem haben alle nordeuropäischen und baltischen Länder eine mehrsprachige Bevölkerung. Die Balkanländer waren und sind an die Koexistenz verschiedener Sprachen im Alltag gewohnt. Diese Liste ließe sich weiter fortsetzen. Vor diesem Hintergrund relativiert sich die reine Einsprachigkeit erheblich.

Qualifikation, die dem Lernenden ganz generell Horizonte eröffnet. Ob diese Kenntnisse sich während der beruflichen Entwicklung unmittelbar auszahlen, lässt sich oft zu Beginn des Berufslebens nicht sagen. Bei Entscheidungen über Fremdsprachenerwerb, und das gilt natürlich auch für Deutsch und Französisch, sollte man sinnvollerweise zwischen dem generellen Bildungswert und dem praktischen Nutzen bei der Suche nach einem Arbeitsplatz unterscheiden.

3. Fallstudien

Um die im Titel des Beitrags gestellte Frage einigermaßen seriös zu beantworten, soll im Folgenden eine Typologie von Stellenprofilen dabei helfen zu erkennen, wann und wo in welchem Typ von Unternehmen in welcher Qualifikationsstufe Fremdsprachenkenntnisse in Deutsch und Französisch der entscheidende Vorteil in der Konkurrenz am Arbeitsmarkt sein können. Dabei müssen wir präzisieren, dass wir überwiegend von Deutschkenntnissen von französischen Muttersprachlern und umgekehrt sprechen. Theoretisch denkbar (und auch in der Realität anzutreffen) wären natürlich auch Fälle, wo ein Brite, Italiener oder Spanier in Frankreich arbeitet und dank seiner Deutschkenntnisse Vorteile gegenüber anderen Bewerbern hat. Der Übersichtlichkeit halber soll es im Folgenden um französische bzw. deutsche „Bildungsinländer“ gehen, also um Personengruppen, die im deutschsprachigen bzw. französischsprachigen Umfeld ausgebildet und sozialisiert worden sind. Der Schwerpunkt liegt auf der Privatwirtschaft, weil die öffentliche Hand als Arbeitgeber vor allem nationale hoheitliche Aufgaben zu erledigen hat und somit weniger internationale Kontakte erforderlich sind (abgesehen von Sonderfällen wie internationalen Organisationen, die aber nur eine geringe Anzahl von Arbeitsplätzen betreffen). Die nachfolgend entwickelte Typologie gilt jeweils spiegelbildlich entsprechend für das andere Land – also die Überlegungen zu 3.1. gelten auch für „Unternehmen in Deutschland mit viel Frankreichkontakt“.

3.1. Unternehmen in Frankreich mit viel Deutschlandkontakt

Die Anzahl der Unternehmen, die mit Deutschland wirtschaftlichen Kontakt haben, ist in Frankreich immens und betrifft alle Sektoren. Dieser Kontakt wiederum hat sehr viele unterschiedliche Gesichter, und je nach Ausprägung des Kontakts sind Kenntnisse der Sprache des Kooperationspartners relevant. Nehmen wir als Beispiel jene Unternehmen, die viele ihrer Produkte nach Deutschland verkaufen. Da es sich dabei um

international tätige Unternehmen handelt (kein französisches Unternehmen verkauft seine Produkte ausschließlich nach Deutschland und sonst nirgendwo hin), sind auf der Managementebene in erster Linie Englischkenntnisse relevant. Anders stellt sich die Situation auf der Hierarchieebene dar, wo direkter Kundenkontakt besteht. Für den Fall, dass der Kundenkontakt von Frankreich aus bedient wird, sind Deutschkenntnisse auf der Sachbearbeiterebene plötzlich wichtig. Für den Fall, dass ein Verkäufer in Deutschland bei den Kunden aktiv ist, kann man eher davon ausgehen, dass es sich um einen deutschsprachigen Mitarbeiter handeln wird, der wiederum im Idealfall Französischkenntnisse hat, um den Kontakt zur Vertriebszentrale in Frankreich zu halten.

Wenn der deutsche Markt für ein französisches Unternehmen besonders wichtig ist, sind bei den französischen Mitarbeitern nicht nur in einigen Fällen Sprachkenntnisse, sondern mindestens im gleichen Maße Landeskennnisse ein wichtiger Vorteil. Geht es um subjektive Faktoren des Kaufverhaltens (z. B. im Konsumgüterbereich) oder um die Kenntnis regionaler Besonderheiten, kann die Erfahrung der französischen Mitarbeiter, die eine gewisse Zeit in Deutschland verbracht haben oder sich mit dem Land bewusst beschäftigt haben, von großem Nutzen sein – nicht für jedes Detail wird man eine externe Beratung in Anspruch nehmen können, sondern zunächst auf Ressourcen im eigenen Unternehmen zurückgreifen. Landeskennnisse in diesem Sinne sind auf allen Hierarchieebenen relevant, vom oberen Management bis zum Sachbearbeiter. Allerdings kann man beobachten, dass viele Unternehmen in Frankreich, die ein solches Bedürfnis an Landeskennntnis in ihren Arbeitsprofilen haben, in Frankreich vorzugsweise deutsche Mitarbeiter rekrutieren, die ihrerseits Französisch können und eben nicht Franzosen, die eine gewisse Kenntnis der deutschen Aktualität haben.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Kenntnisse der deutschen Sprache und Kenntnisse über Deutschland bei französischen Arbeitnehmern immer dann relevant sind, wenn der Kontakt zum Kunden oder Kooperationspartner des Unternehmens von Frankreich aus gesteuert wird. In diesen Fällen sind es weniger die Posten im obersten Management (die vor allem Englisch beherrschen müssen) als vielmehr die operativen Funktionen, wo Deutschkenntnisse den entscheidenden Vorteil darstellen.

3.2. Französische Unternehmen in Deutschland

Viele der französischen Unternehmen, die nach Deutschland exportieren oder eine starke Präsenz als Produzent oder Dienstleister im deutschen

Markt haben, sind mit einer Tochtergesellschaft in Deutschland vertreten. Die meisten Mitarbeiter werden in diesem Fall in Deutschland rekrutiert, wobei Französischkenntnisse zunächst nicht das wichtigste Kriterium bei der Auswahl der Mitarbeiter sind. Im Vordergrund stehen hier die Fachkenntnis und die Kenntnis des deutschen Marktes bzw. der Kunden im deutschen Markt. Ganz anders stellt sich das Thema auf der höheren Managementebene dar. Ein international tätiges Unternehmen mit dem Hauptsitz in Frankreich und mit (mindestens) einer Tochtergesellschaft mag vielleicht viel Kommunikation auf Englisch bewältigen, wird aber auf Französisch als Konzernsprache nicht verzichten. Das Management der Tochterfirmen wird also in der Regel mit Französisch konfrontiert werden. Wer hier sehr gute Französischkenntnisse vorweisen kann, hat bei der Berichterstattung gegenüber dem Vorstand, bei der Kommunikation mit der Konzernleitung große Vorteile. Die Spitzenpositionen von deutschen Tochtergesellschaften französischer Konzerne werden oft entweder mit Franzosen besetzt, die nach Deutschland „entsandt“ werden und dann auch Deutschkenntnisse benötigen, oder aber mit deutschen Führungskräften, die Landes- und Sprachkenntnisse zu Frankreich mitbringen. Besonders auf den oberen Führungsebenen geht es nicht nur um reine Sprachkenntnisse, sondern vor allem um Erfahrung mit der kulturellen Realität des anderen Landes. Kandidaten für Führungspositionen, die schon Arbeitserfahrung im anderen Land haben oder mit einem doppelten Studienabschluss sowohl Fach- als auch Sprach- und Landeskenntnisse nachweisen können, sind unzweifelhaft im Vorteil.

Als Fazit zu der Situation von Tochterunternehmen im jeweils anderen Land kann man als Tendenz feststellen, dass in der Regel nur die obersten Führungsfunktionen mit entsandten Konzernmanagern besetzt werden. In der Mehrzahl werden Ortskräfte beschäftigt, bei denen die Kenntnisse der Sprache des Mutterkonzerns höchstens als ergänzende Qualifikation relevant sind.

3.3. Kooperationen zwischen deutschen und französischen Unternehmen

Ein Effekt der Globalisierung ist eine zunehmende Arbeitsteilung über Kontinente, Zeitzonen, Sprachen und Kulturen hinweg. In vielen Sektoren führt die Spezialisierung zu teilweise sehr komplexen Kooperationsphänomenen. Was früher der klassische Zulieferer mit einem fertigen Produkt war, ist heute der Partner bei der Entwicklung von passgenauen Lösungen für den Kunden. Immer öfter müssen also Mitarbeiter (auf allen Ebenen) zur Erfüllung ihrer eigenen Aufgaben mit Kollegen anderer Unternehmen in regelmäßigen und fachlichen Kontakt treten. Dabei geht es nicht mehr

um den Austausch von fertigen Waren (Einkauf, Verkauf), sondern um gemeinsame Entwicklung oder um Koordinierung von Produktion. Diese Form der Zusammenarbeit, die als strategische Kooperation bezeichnet wird, findet sich, was Deutschland und Frankreich angeht, in unterschiedlichen Sektoren, z. B. im Automobil- und Luftfahrtsektor sowie in der IT-Branche.

Die Arbeitssprache in diesen Kooperationen zwischen deutschen und französischen Unternehmen, zu denen weitere Kooperationspartner hinzukommen können, ist Englisch. Da viele ganz unterschiedliche Funktionen und Hierarchieebenen in die ineinander verschränkten Arbeitsprozesse eingebunden sind, gibt es zum Englischen als Arbeitssprache keine Alternative. Allerdings zeigt die Praxis vor allem in längerfristig angelegten Kooperationen, dass Kenntnisse der Partnersprache bei der Herstellung und Stabilisierung der persönlichen Kontakte von entscheidender Bedeutung sein können. Es wäre übertrieben, Kenntnisse in der Sprache des Partners als Voraussetzung für eine stabile Vertrauensbeziehung zu definieren. Die Erfahrung zeigt hingegen, dass Interesse an Sprache und Kultur des Partners auf der persönlichen Beziehungsebene ein Element der Stabilisierung ist.

Es ist also keineswegs selbstverständlich, dass Sprachkenntnisse (abgesehen vom Englischen) bei der Rekrutierung von Arbeitskräften in international aufgestellten Unternehmen eine besondere Rolle spielen. Ablesen kann man das beispielhaft an den wiederholten Äußerungen des Vorstandsvorsitzenden von Airbus, das Wichtigste (abgesehen von der fachlichen Qualifikation) seien gute Englischkenntnisse. Die Kernkompetenz, um die es in den zahlreichen deutsch-französischen Kooperationen geht, betrifft weniger die Sprache als vielmehr die Fähigkeit, die Zusammenarbeit zu gestalten. Hierbei ist Kommunikationsfähigkeit zentral, vor allem in Englisch. Und die Fähigkeit, sich auf eine andere Unternehmenskultur und andere Arbeitsgewohnheiten einzustellen und diese bei der Gestaltung der eigenen Arbeit im Blick zu behalten.

Zur besseren Einordnung des strategischen Vorteils von Sprachkenntnissen soll kurz auf diese Kooperationskompetenz eingegangen werden. Der am häufigsten benutzte Begriff zur näheren Bestimmung ist die „interkulturelle Kompetenz“. Der fast schon inflationäre Gebrauch dieses Begriffs hat jedoch zu seiner Verwässerung geführt. Meistens wird dabei das Adjektiv „interkulturell“ schlichtweg als Synonym für „international“ benutzt. Damit wird suggeriert, bei möglicherweise auftretenden Problemen in der Kooperation seien diese auf Unterschiede der nationalen Kulturen

zurückzuführen. Diese Hypothese, die seit Jahrzehnten die Grundlage für zahllose Publikationen und Trainingsangebote bildet, hält der detaillierten Überprüfung in der Praxis nur selten stand. In mehr als 20 Jahren Beratungserfahrung in internationalen, oft deutsch-französischen Kooperationen habe ich eine Erkenntnis immer wieder bestätigt bekommen: Die Ebene der nationalen Kultur tritt niemals als solche in Erscheinung. Viel relevanter sind die Regeln und Gewohnheiten auf der Ebene der Organisationen, die ihrerseits sehr unterschiedliche „Kulturen“ entwickelt haben, obwohl sie doch in ein und derselben nationalen Kultur eingebettet sind. Ein Familienbetrieb in Frankreich ähnelt möglicherweise in seiner Unternehmenskultur mehr einem deutschen Familienunternehmen als einem französischen Großkonzern mit starren und bürokratischen Strukturen. Kooperationen müssen immer mit mindestens drei Ebenen umgehen: den beteiligten Personen(gruppen), den Unternehmenskulturen der betroffenen Organisationen und erst an dritter Stelle mit nationalen Rahmenbedingungen, die juristisch sein oder im kollektiven kulturellen Habitus verankert sein können. Da der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ oft mit „internationaler Kompetenz“ gleichgesetzt wird, scheint der Begriff „Kooperationskompetenz“ für die Bezeichnung der in der globalisierten Wirtschaft erforderlichen Fähigkeiten neutraler und treffender. In den Fällen nun, wo die Kooperation zwischen Unternehmen aus unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Landessprachen stattfindet, findet der Aspekt der Sprachkenntnisse seinen Platz innerhalb der Kooperationskompetenz. Wer individuell die Sprache des Kooperationspartners aus einem anderen Land beherrscht, kann deshalb noch lange nicht erfolgreicher mit dem Partner kooperieren, wenn der Person selbst die Kooperationserfahrung fehlt oder die Kollegen diese sprachlichen und landeskundlichen Erfahrungen vermissen lassen. Der Schlüssel für diese (auch deutsch-französische) Kooperationskompetenz ist sicherlich die praktische (am besten berufliche) Erfahrung im anderen Land, erst an zweiter Stelle folgen die „reinen“ Sprachkenntnisse.

3.4. Die Situation in Grenznähe

Eine völlig andere Situation besteht in den deutsch-französischen Grenzräumen. Durch die geografische Nähe haben die Einwohner dieser Regionen die praktische Möglichkeit, sich als Mitglied des Arbeitsmarkts im jeweils anderen Land zu betrachten. Historisch betrachtet hat es schon lange bedeutende Pendelströme gegeben, dominant aus Frankreich in die Schweiz, nach Luxemburg und Deutschland, sowie aus Deutschland in die Schweiz und in geringerem Maße nach Luxemburg. Bei den folgenden Überlegungen beziehe ich mich vor allem auf die Situation am Oberrhein,

weil hierfür aktuelle Erkenntnisse vorliegen. Vergleichbare Beobachtungen lassen sich in der Großregion zwischen Saarland, Lothringen und Luxemburg machen.

Viele Grenzpendler aus dem Elsass nach Baden-Württemberg kommen ins Rentenalter. Es geht immerhin um die Gesamtzahl von 50 000 Stellen, die zu großen Teilen nachbesetzt werden müssen. Diese Generation hatte Arbeitsplätze in Deutschland bekommen, wobei die Sprachkenntnisse eine zentrale Rolle gespielt hatten. Für die französischen Pendler waren die vor Jahrzehnten noch vergleichsweise viel höheren deutschen Löhne ein starker Anreiz, wobei sie oft unter ihrem Qualifizierungsniveau in Beschäftigung kamen. Für die Nachbesetzung in diesen Arbeitsprofilen sind Sprachkenntnisse erforderlich, und diese Sprachkenntnisse sind nicht in ausreichendem Maße vorhanden. Die öffentliche Hand hat zumindest auf der französischen Seite mit einer konsequenten Förderung zweisprachiger schulischer Bildung reagiert, die heute einen erheblichen Teil der französischen Bevölkerung im Elsass betrifft.

Sehr deutlich wird im grenznahen Arbeitsmarkt, dass alle möglichen Qualifikationsprofile aufgrund der Kenntnisse in Deutsch bzw. Französisch erhebliche Vorteile im Arbeitsmarkt haben. Die Kassiererinnen (es sind tatsächlich vor allem weibliche Mitarbeiterinnen) in den grenznahen französischen Supermärkten verstehen und sprechen Deutsch, weil ein großer Teil der dort einkaufenden Bürger aus Deutschland kommt – erneut gibt die Kundennähe den Ausschlag. Ein Großteil der Mitarbeiter der Caracalla-Therme in Baden-Baden spricht Französisch (es sind oft Franzosen, die als Pendler arbeiten), weil viele Kunden aus Frankreich anreisen. Etwa die Hälfte der Tausend Mitarbeiter im Europapark Rust muss zweisprachig sein, weil der Freizeitpark für die Großregion über Landesgrenzen hinweg sehr attraktiv ist und die Kunden eine hohe Erwartung an die Sprachkenntnisse der Mitarbeiter haben.

Auch für den Bereich des Handwerks gilt, dass jene Unternehmen einen Vorteil im Markt haben, die ihre Angebote für Kunden in Frankreich und Deutschland gleichermaßen in der Sprache des jeweiligen Kunden anbieten können. Ein Handwerker aus der Südpfalz hat in einer qualitativen Befragung ausdrücklich gesagt, er habe den Markt im Nordelsass verloren, weil keiner seiner Mitarbeiter mehr Französisch spreche.

Bei diesen Fällen sprechen wir wie gesagt nicht von den akademischen Top-Profilen jener hochqualifizierten Elite, die ohnehin international einsetzbar sein muss, sondern von Berufen, wo der direkte Kontakt zum End-

kunden den Ausschlag gibt. Wenn der Frisör mit seinem Kunden nicht in dessen eigener Sprache kommunizieren kann, wird es bald merkwürdige Frisuren geben. Wenn das Pflegepersonal im Gesundheitssektor keine Kommunikationsmöglichkeit mit den Patienten hat, wird es um die Pflege nicht gut stehen. Wenn in der Hotellerie und Gastronomie kein sprachlicher Kontakt mit den oft internationalen Kunden möglich ist, werden diese Häuser Marktanteile verlieren. Die beiden zuletzt bewusst plakativ genannten Beispiele zeigen, dass gerade in Mangelberufen (Pflege sowie Hotel- und Gaststättengewerbe) und besonders im grenznahen Raum auch für mittlere Qualifikationsstufen durch Kenntnisse in der Sprache des Nachbarn große Vorteile bei der Suche nach einem Arbeitsplatz bestehen können. Dabei geht es ja nicht um eine perfekte Beherrschung der Sprache, sondern um Kommunikationsfähigkeit mit den jeweils durch das Berufsbild gegebenen Schwerpunkten (bis hin zu Fachvokabular). Für die Sprachpolitik in den Grenzregionen geht es also auch darum zu zeigen und zu überzeugen, dass Deutschkenntnisse in Frankreich (und umgekehrt Französischkenntnisse in Deutschland) nicht nur für die obersten 10 % der Schüler von Belang ist.

4. Fazit

Zum Schluss sollen einige Beobachtungen zu zugegebenermaßen etwas vereinfachten Aussagen zusammengefasst werden. Die Erkenntnisse sind Orientierungshilfen, keine Naturgesetze, die in jedem Einzelfall zutreffen. Sie sollen vielmehr helfen, die Komplexität des Verhältnisses von Arbeitswelt und Fremdsprachenkenntnissen in den Blick zu nehmen.

- I. Sprachkenntnisse haben noch keinem geschadet. Das Erlernen von Fremdsprachen ist ein Wert an sich, ganz unabhängig von der Nutzbarkeit im Arbeitsleben.
- II. Eine Fremdsprache nur zu lernen, weil man aufgrund dieser Kenntnisse einen Arbeitsplatz erhofft, wäre ein Trugschluss.
- III. Sprachkenntnisse sind keine Garantie für eine Anstellung, wenn das fachliche Profil nicht stimmt.
- IV. Gute Englischkenntnisse sind für den internationalen Arbeitsmarkt von zunehmender Bedeutung, vor allem in den hochqualifizierten Profilen.
- V. Deutsch- bzw. Französischkenntnisse sind potenziell auf allen Qua-

lifikationsniveaus relevant. Anders als oft angenommen sind es oft die einfacheren praktischen Tätigkeiten (Kassierer, Handwerker usw.), wo die Kenntnisse der Partnersprache den Unterschied bei Bewerbungen ausmachen. Die Relevanz von Kenntnissen der Nachbarsprache steigt also nicht mit dem Niveau der Qualifikation, eher umgekehrt.

- VI. Ob und wann die Sprachkenntnisse während des Arbeitslebens relevant sind, lässt sich zu Beginn der Karriere nicht sagen.
- VII. Reine Sprachkenntnisse sind in manchen Anforderungsprofilen weniger wichtig als gute Landeskenntnisse. Es mag zutreffen, dass in vielen Fällen die Sprachkenntnisse und die Vertrautheit mit den soziokulturellen Gewohnheiten gleichermaßen vorhanden sind. Aber es kann genauso Fälle geben, in denen jemand bereits im anderen Land gearbeitet hat, ohne deshalb die Sprache gut zu beherrschen (weil auf Englisch kommuniziert wurde). Diese Arbeitserfahrung kann bei einer Wettbewerbssituation um einen Arbeitsplatz den Ausschlag geben.
- VIII. Deutsch-französische Doppeldiplome bieten alle Elemente, die potenziell in einer beruflichen Karriere als Vorteil eingesetzt werden können: gute Sprachkenntnisse, Erfahrungen im anderen Land und damit gute Landeskenntnisse, Erfahrungen mit internationaler Zusammenarbeit.
- IX. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen kann auch während der beruflichen Laufbahn stattfinden. Es gibt viele Beispiele von hochqualifizierten Mitarbeitern, die im Laufe ihrer internationalen Laufbahn in ein Land versetzt werden, dessen Sprache sie nicht beherrschen, aber während des Aufenthalts erlernen. Das gilt auch für viele französische Führungskräfte, die einen ihrer Karriereschritte in Deutschland absolvieren.
- X. Für den Erwerb von Fremdsprachen ist die Motivation von zentraler Bedeutung, und die Motivation kann nicht ausschließlich nutzenorientiert sein.

Le doctorat en cotutelle favorise-t-il l'insertion sur le marché du travail ? Le cas des anciens boursiers du CIERA.

Nathalie Faure

Le CIERA, Centre interdisciplinaire d'études et de recherche sur l'Allemagne¹, représente un poste d'observation stratégique pour scruter l'évolution des trajectoires des jeunes chercheurs entre la France et l'Allemagne dans le champ des sciences humaines et sociales puisqu'il réunit chaque année environ 500 étudiants et doctorants qui participent à son programme d'activité et peuvent profiter d'aides à la mobilité. Environ un tiers de ces doctorants est inscrit en cotutelle de thèse. Face à la richesse et la diversité des dispositifs de soutien à la formation à et par la recherche mis en place grâce aux efforts communs des pouvoirs publics allemands et français, il est légitime de s'interroger sur leur efficacité, notamment en se demandant dans quelle mesure effectuer une thèse en cotutelle permettrait de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes docteurs entre la France et l'Allemagne. Les éléments de réponse qui sont apportés ici résultent d'observations sur le terrain et de lectures de quelques rapports dont nous disposons en France et en Allemagne.

Pour la France, la source principale d'informations est produite par le Céreq, Centre d'études et de recherches sur les qualifications qui, depuis 2010, a publié trois enquêtes de « générations » (2010, 2013 et la

¹ Créé en 2001 sous l'impulsion du DAAD et avec le soutien du MENESR, le CIERA est un groupement d'intérêt public qui réunit douze établissements d'enseignement supérieur et de recherche français dans le but de structurer et fédérer la formation doctorale et la recherche franco-allemande dans le domaine des sciences humaines et sociales.

dernière en décembre 2015) sur le devenir des docteurs trois ans après l'obtention de leur thèse de doctorat². Ce sont ces données que reprend le rapport du MENESR sur l'état de l'emploi scientifique en France, le dernier datant de 2014, données complétées par les chiffres du département des statistiques et de la prospective³.

Les enquêtes d'insertion portant plus particulièrement sur les docteurs sont devenues plus fréquentes dans les universités françaises depuis l'arrêt du 7 août 2006 relatif aux écoles doctorales, qui attend des universités qu'elles :

- « - définissent un dispositif d'appui à l'insertion professionnelle des docteurs, tant dans les établissements publics que dans le secteur privé, établi en relation avec les organismes ou associations concourant à ce même objectif et comportant, le cas échéant, un bilan des compétences acquises ;
- organisent un suivi de l'insertion professionnelle des docteurs et, plus généralement, de l'ensemble des doctorants qu'elles ont accueillis ».

Ces enquêtes sont encore toute récentes mais la qualité inégale de ces travaux s'améliore avec le temps, les universités françaises établissant peu à peu des équipes dédiées au suivi de l'insertion de leurs diplômés.

En Allemagne, le BMBF finance et soutient tous les cinq ans un rapport très fourni sur les jeunes chercheurs, docteurs et post-docs, leur profil et leur insertion professionnelle, le *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuch*⁴. Ce rapport est une véritable mine d'informations sur le profil des docteurs allemands, leur trajectoire professionnelle, leur origine etc. Il est le résultat d'un travail collectif impliquant un consortium de sept centres de recherche en *Hochschulforschung* (*Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg*, *Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung*, *Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel*, *Hochschul-Informationssystem*, *Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung*, *Leibniz-Institut für Sozialwissenschaft*, *Zentrum für Hochschulbildung an der TU Dortmund*) auquel se joint le Statistisches Bundesamt. La dernière édition, datant de 2013, porte sur les docteurs diplômés en 2009. Le « *BuWiN* » s'appuie à la fois sur des enquêtes menées directement auprès d'un échantillon de docteurs de cette génération un an et demi après leur thèse et sur les recensements ou enquêtes effectués par le *Statistisches Bundesamt* sur des échantillons de population (*Mikrozensus*), le dernier datant de 2011 avec un focus sur

² Net.Doc n° 144, Céreq, décembre 2015

³ « L'état de l'emploi scientifique en France », rapport 2014, MENESR

⁴ Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuch 2013, Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland

la population de titulaires de doctorat dans la tranche d'âge 35-45 ans.

Plus globalement, des recherches sur les trajectoires professionnelles des universitaires ont été réalisées, principalement dans le domaine de la sociologie de l'enseignement supérieur en France sous l'impulsion de Christine Musselin, et dans le domaine de la *Hochschulforschung* en Allemagne. On peut également noter l'enquête REFLEX de 2005 et CHEERS de 2009 sur la mobilité internationale des diplômés au niveau européen.

Mais aucun travail comparatif portant plus précisément sur les docteurs n'a jusqu'à présent été fourni. Ce constat est encore plus frappant concernant les docteurs en cotutelle : nous faisons face à l'absence totale de données précises sur le nombre de cotutelles entre la France et l'Allemagne, et nous disposons, a fortiori, d'encore moins d'informations sur leur insertion professionnelle, alors que le dispositif existe depuis plus de vingt ans (décret de 1994, renforcé en 2005 pour la France). Le paramètre « cotutelle » n'apparaissait dans aucune des enquêtes qui ont été consultées à l'occasion de cette présente contribution.

L'absence de statistique précise de source sur l'insertion professionnelle des docteurs en cotutelle – qui s'explique certes par leur importance limitée en termes purement quantitatifs – ne facilite pas la réponse à la question posée initialement.

On peut toujours émettre des présupposés sur les atouts de la cotutelle. Ainsi, le site de l'UFA affirme que : « Grâce aux qualifications reconnues dans les deux pays et leur connaissance de deux paysages scientifiques différents, les titulaires d'une thèse en cotutelle augmentent leurs chances sur le marché de l'emploi et dans le domaine scientifique. » Sur celui de Campus France, on met en avant l'argument international favorisant la mobilité pour passer rapidement aux conditions administratives de mise en place d'une cotutelle. La communauté des acteurs engagés partant du principe que la cotutelle, vecteur d'internationalisation, favorise l'excellence, et, selon un cercle vertueux, les meilleurs devraient gagner : les doctorants en cotutelle devraient donc être mieux armés pour s'insérer de manière satisfaisante sur le marché du travail. Mais comment vérifier ces présupposés ?

L'enjeu que représente une cotutelle pour les doctorants et pour les responsables de formation mérite qu'on aille voir d'un peu plus près comment les choses se passent. Nous sommes allés chercher l'information de manière très empirique, au plus près de nous, c'est-à-dire auprès des jeunes

chercheurs du CIERA, en réalisant cet automne une enquête auprès des anciens boursiers du CIERA qui ont reçu une aide à la mobilité.

Répondre à la question « La cotutelle permet-elle de surmonter les obstacles nationaux en matière de carrière ? » nécessite dans un premier temps d'établir un panorama des conditions de recrutement pour les docteurs en France et en Allemagne. Dans un deuxième temps, nous rappellerons les avantages théoriques de la cotutelle pour nous attarder sur une étude de cas modeste, réalisée à partir de l'échantillon fourni par le CIERA. De qui parle-t-on ? Peut-on mettre tous les docteurs sur le même plan ? A fortiori, en France et en Allemagne?

Essayons donc de brosser à grands traits un panorama sur l'insertion professionnelle des docteurs en France et en Allemagne en rappelant quelques généralités.

Panorama sur l'insertion des docteurs en France et en Allemagne

Il est frappant de constater à la lecture contrastive de rapports français et allemands sur l'insertion des docteurs, d'une part le degré d'attention porté au sujet et d'autre part les questionnements soulevés. Dans le cas français, la lecture de l'étude du Céreq publiée en décembre 2015 sur la génération 2010 des docteurs semble mettre l'accent sur la précarité de l'insertion professionnelle alors que le *BuWiN* 2013 approfondit les analyses sur les niveaux de responsabilité, les conditions de rémunération et les carrières des docteurs. La structuration différente de l'enseignement supérieur et de ses produits, ou output, dans les deux pays nécessite d'aplanir la réalité, au risque de l'affadir, si l'on opère dans un champ comparatif.

Nous allons établir une sorte de photo-montage en rapprochant des données, fournies par le Céreq et par le *BuWiN* 2013, sur différents marqueurs-clés de l'insertion des docteurs dans les deux pays que sont le profil des docteurs, leur taux d'emploi, leur secteur d'activité, leur statut et leur niveau de rémunération. A l'aide de ces marqueurs, nous proposons de dessiner ce que peuvent être les points forts et points faibles de la structure de l'emploi des docteurs en France et en Allemagne.

1^{er} constat : la place du docteur différente dans les deux pays

Selon les chiffres de l'OCDE⁵, l'Allemagne produit un peu plus du double de docteurs que la France (27 707 vs 13 419) et se place ainsi dans le peloton de tête des pays de l'Union européenne en ce qui concerne la pro-

⁵ www.oecd.org. Les chiffres présentés ici sont soumis à quelques réserves : ils correspondent au niveau 8 de formation selon la classification internationale de l'UNESCO « doctorat ou niveau équivalent ».

portion de docteurs pour 1 000 habitants.

Il est vrai, et il s'agit là d'un premier signe distinctif bien connu des milieux scientifiques, que le titulaire d'un doctorat ne jouit pas du même statut dans les deux pays. Plus haut titre universitaire dans les deux pays, il n'y joue pas le même rôle. En France, pendant longtemps et aujourd'hui encore – malgré la déclaration du secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur, Thierry Mandon, à l'automne 2015⁶, ou la volonté de certains établissements d'enseignement supérieur comme Sciences Po ou l'université Paris-Dauphine d'introduire un « doctorat professionnel » provoquant un tollé au sein d'une partie de la communauté universitaire française – le doctorat reste cantonné à la sphère académique et au monde de la recherche.

Ce fossé flagrant peut s'expliquer par toute une série de raisons qui sont interdépendantes les unes des autres mais trouvent racine dans une différence structurelle fondamentale : la dualité de l'enseignement supérieur en France construit sur deux axes : l'université, d'une part, et les grandes écoles, d'autre part. Alors que l'enseignement supérieur allemand est structurellement monolithique : tout, ou presque tout, se déroule au sein de l'université (et des *Fachhochschulen* qui finalement s'assimilent plus au modèle universitaire qu'au modèle des grandes écoles françaises). Ainsi, la formation des élites se déroule dans deux espaces différents : en France, elle reste encore traditionnellement dévolue aux grandes écoles, alors qu'en Allemagne elle passe par l'obtention du titre de docteur.

Le doctorat, en Allemagne, représente traditionnellement plus qu'en France l'aboutissement ultime d'une formation universitaire. Le grade de docteur ne revêt pas de valeur sociale en France en dehors du monde universitaire, alors qu'en Allemagne la loi autorise de le mentionner sur les documents d'état civil, cartes d'identité, passeports. En 2015, le parti *Die Grünen* a essayé d'interdire la mention du titre universitaire sur les documents d'identité, en vain. C'est dire l'importance que revêt le titre de docteur en Allemagne, sans évoquer les mésaventures de certains ministres et leurs faux ou prétendus faux doctorats qui ont nourri les débats ces dernières années. En France, personne ou presque n'a su qu'une de nos ministres de l'Enseignement supérieur ne détenait pas un diplôme de maîtrise qu'elle avait inscrit sur son curriculum vitae. On compte les docteurs parmi les ministres ayant participé au gouvernement ou les hauts dirigeants de l'entreprise sur les doigts d'une main. Un exemple résume cette irréductible différence, les seuls membres d'une profession qui, en France, portent le titre de docteur dans l'usage du langage courant, sont

⁶ Le Monde, 13 novembre 2015, interview du secrétaire d'état chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

les médecins qui ne sont pas titulaires d'un doctorat, mais d'un diplôme d'État de docteur en médecine, dénommé « thèse d'exercice ». L'exemple de la santé pose d'ailleurs un problème lorsque l'on compare les disciplines des thèses, qui ne se recouvrent pas dans les deux pays, mais ce sont justement dans ces écarts que se niche l'intérêt de la comparaison.

2^{ème} constat : disciplines des thèses

La discipline de la thèse, une variable en apparence simple et objective, est révélatrice des précipices qui creussent nos deux systèmes d'enseignement supérieur et rendent l'exercice de la comparaison rapide quasi impossible. On le sait, les frontières disciplinaires ne sont pas identiques et les chevauchements ou les grands écarts sont permanents, à l'exemple de la géographie qui relève des *Naturwissenschaften* en Allemagne et revendique sa place dans les sciences sociales en France. De plus, d'une année sur l'autre, d'une enquête à l'autre, les regroupements disciplinaires dans chaque espace national ne sont pas les mêmes. Les chiffres sont donc à prendre avec des pincettes, mais ce sont les grandes tendances qui nous intéressent ici.

Pour brosser malgré tout un paysage commun aux deux environnements, nous avons opéré des regroupements de champs disciplinaires puisque notre attention se focalisera dans un deuxième temps sur la grande famille désignée en France par les lettres et sciences humaines et sociales (LSHS) qui regroupe des disciplines aussi variées que les arts du spectacle, le droit, la gestion, la philosophie, l'économie, etc.

Nous constatons que la proportion de doctorats en LSHS regroupés après recodage est grosso modo proche dans les deux pays, seulement huit points les séparent dans les deux pays⁷. Les populations qui nous intéressent sont donc comparables en ce qui concerne leur poids par rapport aux autres champs disciplinaires.

3^{ème} constat : l'insertion sur le marché du travail

Les chemins de la comparaison s'écartent de nouveau puisque, je le rappelle, les enquêtes d'insertion en France sont effectuées trois ans après l'obtention du diplôme alors que les chiffres dont nous disposons pour l'Allemagne dans le *BuWiN* 2013 décrivent la situation des docteurs un an et demi après l'obtention de leur doctorat. Cette différence de méthode creuse encore plus l'accent entre les deux pays.

⁷ Les LSHS représentent 32% des thèses soutenues en France contre 26% en Allemagne.

En France, la situation de l'emploi des docteurs est globalement moins favorable puisque 6 à 12 % des docteurs sont toujours au chômage trois ans après l'obtention de leur diplôme (et il s'agit bien de chômage et non d'emploi précaire ou insatisfaisant par rapport à la qualification). Les docteurs s'inscrivent donc parfaitement dans la moyenne française du chômage qui touche 10,6 %⁸ de la population active. Ils ne sont pas plus protégés du chômage que la moyenne de la population active. En Allemagne en revanche, le taux de chômage des docteurs un an et demi après l'obtention du diplôme est de 2 à 4 %, les 4 % de chômeurs étant des chimistes. Le taux de chômage des docteurs est bien inférieur au taux de chômage global allemand qui tourne autour de 6,4 % au dernier trimestre 2015.

4^{ème} constat : les secteurs d'activité des docteurs

Globalement, la situation est assez contrastée, voire presque symétriquement inversée, mais le secteur public prédomine.

En France, le débouché principal des docteurs, toutes disciplines confondues, est la recherche qui réunit 68 % d'entre eux, 48 % travaillant dans la recherche publique contre 19 % dans la recherche privée. 32 % travaillent dans des secteurs hors de la recherche, où le secteur privé prédomine légèrement en absorbant 17 % des docteurs français, alors que le secteur public hors recherche n'en accueille que 15 %. 62 % des docteurs sont employés dans le secteur public, contre 32 % dans le secteur privé.

En Allemagne, si l'on regarde de près, 58 % des docteurs allemands travaillent dans le secteur public et 42 % dans le privé. 40 % des docteurs trouvent refuge dans la recherche et 60 % dans les autres secteurs.

Si l'on se concentre sur le domaine des LSHS, les compilations de données montrent une différence très nette entre les deux pays. Alors que les docteurs en lettres SHS français s'insèrent très majoritairement dans le secteur public (76 %), dans le domaine de la recherche (58 %, secteurs privé et public confondus), les docteurs allemands en LSHS s'insèrent majoritairement dans le privé (59 %), dans le domaine hors recherche (72 % secteurs privé et public confondus). On observe donc presque une figure en miroir : ce qui fait défaut dans un pays est bien représenté dans l'autre. On peut déceler ici un indice de la tendance observée lors de l'examen des trajectoires des docteurs en cotutelle en France et en Allemagne que nous retrouverons plus bas.

⁸ Chiffres INSEE pour décembre 2015

5^{ème} constat : le salaire médian

Établir une comparaison satisfaisante sur le plan méthodologique s'avère impossible dans un premier temps puisque les échantillons de population ne sont pas constitués de la même façon. Nous sommes simplement en mesure de relever des tendances.

En France, 3 ans après la thèse, le salaire médian des docteurs oscille entre 2 000 € et 2 350 €, les SHS étant le moins bien rémunérées et les juristes tirant le gros lot. Le revenu net médian en France en 2013 est de 1 746 €/mois.

Les données allemandes indiquent un salaire médian pour l'ensemble des docteurs de 3 600 €, alors que le revenu net médian est de 1 632 €⁹ pour l'ensemble des ménages. 36 % de la population des docteurs allemands sont dans la fourchette basse de salaires nets, allant de 1 500 à 2 600 €. Les différences sont très marquées selon les disciplines de la thèse.

Le salaire médian des docteurs français trois ans après la thèse se retrouve donc dans la fourchette basse des salaires des docteurs allemands.

6^{ème} constat : la nature des contrats

Sur ce point également, le rapprochement des données ne peut donner lieu à une véritable comparaison mais indique une direction qui devrait être vérifiée.

Le *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs* met en exergue ce qu'il estime être un point faible du bilan : les docteurs allemands présentent un point de fragilité concernant la nature de leurs contrats de travail. Ils sont globalement plus souvent à durée déterminée (21 %) que la moyenne de la population (7 %) ou que les titulaires de master (8 %), et sont plus présents dans le secteur public que dans le secteur privé.

En France, les repères sont différents : le secteur privé apporte paradoxalement plus de sécurité puisque 88 % des docteurs dans le secteur privé recherche et 90 % dans le secteur privé hors recherche jouissent d'un CDI, ce qui laisse 10 à 12 % des docteurs du secteur privé en situation d'instabilité. Le secteur public semble moins protecteur : 53 % des docteurs dans la recherche publique sont en CDI 3 ans après la thèse, la proportion s'élève de deux points pour les docteurs dans le secteur public hors recherche (55 % de CDI). Plus de 40 % des docteurs employés dans le secteur public souffrent donc d'une situation instable, ce qui est le double

⁹ Source INSEE http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=98&ref_id=CMPTF04264 : Revenu disponible des ménages par habitant dans l'Union européenne en 2013

de la proportion allemande, tous secteurs confondus.

Toutefois, ce constat en France doit être nuancé car, avec le temps, la stabilisation des emplois des docteurs se concrétise cinq ans après la thèse. Côté français, 88 % des docteurs de la génération 2007 bénéficiaient d'un emploi stable. 15 % d'emplois de docteurs dans la recherche publique recouvrent des emplois à durée déterminée et cette proportion atteint les 35% de docteurs en emploi dans le secteur public hors recherche, qui sont encore sur des sièges éjectables, ce qui est largement supérieur à la part d'emplois instables déplorée côté allemand dans le *BuWiN*. Le secteur privé français est, quant à lui, légèrement plus avantageux que le secteur privé allemand, en ce qui concerne la stabilité des emplois de docteurs. La France marque donc un avantage concernant la stabilité des contrats.

Un point commun aux deux espaces nationaux de recrutement, en ce qui concerne le secteur de la recherche, mérite cependant d'être relevé. Le développement de la recherche sur projets occupe une place de plus en plus importante pour bon nombre de jeunes chercheurs dans les deux pays. La différence se joue en France après un ou deux contrats de recherche à durée déterminée, l'insertion professionnelle se stabilise dans le secteur public, ce qui n'est pas nécessairement le cas en Allemagne, loin s'en faut.

En conclusion de ce panorama, aussi impressionniste soit-il, essayons de tirer les forces et faiblesses des deux systèmes pour les deux jeunes docteurs.

La France offre plus de possibilités pour s'intégrer durablement dans des emplois scientifiques dans le secteur public, toutes disciplines confondues. Mais les voies d'accès vers des emplois en dehors du secteur de la recherche sont étroites et les salaires y sont moins élevés. Mais en termes strictement matériels, le « rendement » du doctorat est moins important en France : il ne préserve pas du chômage (au moins dans les trois premières années après l'obtention du diplôme), ouvre moins de portes et assure un niveau de rémunération moins élevé qu'en Allemagne.

L'Allemagne présente une plus large palette de débouchés, le taux de chômage est plus faible encore pour les docteurs que pour les autres tranches de la population active et les docteurs bénéficient d'un niveau de rémunération supérieur à celui de la population moins diplômée. Toutefois, les docteurs souffrent d'une instabilité plus forte dans l'emploi que la moyenne de la population active : on peut supposer qu'elle provient de la succession

de contrats à durée déterminée, courants dans l'enseignement supérieur et la recherche allemande, et de l'accès plus difficile à des postes d'enseignants-chercheurs titulaires.

Voyons maintenant comment nos docteurs en cotutelle trouvent leur place dans ce paysage franco-allemand, construction somme toute assez artificielle. Dans quelle mesure la cotutelle peut-elle représenter un levier de mobilité d'un espace national à un autre, d'un secteur d'activité à un autre ?

L'exemple des thèses en cotutelle franco-allemandes

Comme nous l'annonçons dans l'introduction de ce propos, ce sont bien sur les docteurs en lettres, sciences humaines et sciences sociales que nous allons nous concentrer.

Esquissons les grandes lignes de la plus-value que peut représenter la cotutelle de thèse, entre la France et l'Allemagne, sans omettre de mentionner l'article de BRETSCHNEIDER/DUHAMELLE « La thèse de doctorat en histoire et la cotutelle en Allemagne » dans le *Scholar Guide* « Faire de l'histoire en Allemagne »¹⁰ publié dans *perspectivia.net* en mai 2011. Ces derniers mettent l'accent sur « des problèmes de compatibilité qui sont plus d'ordre intellectuel, de tradition académique et de choix professionnel que d'ordre administratif ». Pour caricaturer, on pourrait affirmer qu'une thèse en cotutelle, c'est deux fois plus de travail, pour un bénéfice double au bout du compte. Le docteur en cotutelle aura, pendant sa thèse, consacré une grande partie de ses efforts à composer, trouver des compromis entre des administrations au fonctionnement totalement différent, des directeurs de thèses aux attentes et exigences variées tant sur le plan de la conception même du travail de thèse, que de l'écriture, des ancrages et traditions disciplinaires différents : un doctorant pourra être inscrit en études germaniques en France et en histoire en Allemagne, en géographie en France et en sociologie urbaine en Allemagne.

Mais ce dédoublement des difficultés et des obstacles peut conduire à un gain démultiplié. L'obtention de deux diplômes ou la reconnaissance du titre dans le pays partenaire donne accès, en théorie, à deux espaces nationaux de recrutement au lieu d'un seul. L'implication dans deux espaces nationaux de formation, et parfois dans des champs disciplinaires qui ne se recouvrent pas totalement produit un effet de multiplication des réseaux et un élargissement des opportunités. Pour le cas français, l'inscription

¹⁰ http://www.perspectivia.net/publikationen/scholar-guide/histoire-en-allemande/bretschneider-duhamelle_these-de-doctorat

de la thèse dans deux disciplines peut renforcer les chances de qualification dans différentes disciplines. L'ouverture internationale se trouvera renforcée du fait de la pratique régulière voire quotidienne d'au moins deux langues et de l'immersion dans deux traditions universitaires, dans deux cultures. Les capacités d'adaptation propres au docteur se verront doublées : les compétences personnelles et savoirs comportementaux développés grâce à la formation par la recherche le sont doublement du fait de l'expérience dans deux espaces académiques nationaux : les capacités rédactionnelles, capacités d'interprétation, de déduction, d'analyse le sont d'autant plus que le doctorant en cotutelle a dû faire face à des contraintes plus fortes encore que celles imposées aux doctorants n'ayant à faire face qu'à un seul terrain, qu'à un seul directeur de thèse, qu'à une seule langue de rédaction. En outre, faire une thèse en cotutelle développe plus encore les capacités en gestion de projet et de diplomatie (planification des séjours dans les deux pays, interface entre les deux directeurs de thèse, entre les deux administrations, financement de la thèse). Bref, le docteur en cotutelle a dû faire face à un surcroît de tâches d'organisation et de planification pour venir à bout de son projet. Tout ceci conduit à un surplus de réflexivité, à une interrogation double sur les catégories d'analyse, les outils, les appareils conceptuels, les modalités de collaboration et les modes d'organisation d'un environnement professionnel et social. Formé dans et par l'expérience de l'altérité, de l'approche plurielle d'un objet et de son questionnement, dans un environnement transnational, bilingue, et souvent transdisciplinaire, le docteur en cotutelle devrait, en théorie, être mieux formé encore que ses congénères « simples docteurs » à la compréhension d'un objet et de son environnement dans des dimensions multiples. C'est grâce à cette expérience qu'il devrait être particulièrement bien armé pour relever les défis de la mobilité internationale et réussir son insertion professionnelle, quel que soit le secteur.

Malgré toutes les qualités qu'incarne le docteur en cotutelle, il semble opportun de souligner quelques risques ou points de fragilité observés chez certains d'entre eux. Les allers-retours entre les deux pays trop fréquents et incessants peuvent nourrir la tendance à la procrastination ; la prise de décision sur le choix professionnel risquant d'être constamment repoussée. Plus généralement, on pourrait appliquer aux doctorants ou docteurs en cotutelle le fameux adage français « Qui trop embrasse mal étreint ». La recherche d'emploi nécessite à un moment donné de se concentrer sur un secteur d'activité, sur une zone géographique afin de marquer sa présence et sa disponibilité.

Ces remarques générales étant énoncées, donnons un coup de projecteur

sur le cas des anciens boursiers du CIERA pour tenter de vérifier si la réalité correspond à ce tableau brossé à grands traits. Il semblerait qu'elle soit quelque peu à nuancer.

Les doctorants réunis dans le réseau du CIERA fournissent un matériau qui facilite une vision un peu plus précise et incarnée du devenir des docteurs en cotutelle. Face à l'absence de données sur les docteurs en cotutelle, nous allons porter notre attention sur ce petit échantillon issu du champ des lettres, sciences humaines et sciences sociales (dont le droit et les sciences économiques).

Deux enquêtes approfondies avaient été menées en 2008 puis en 2011 sur le réseau des inscrits et anciens du CIERA. A l'automne 2015, une nouvelle enquête a été produite qui se concentrait sur les bénéficiaires des aides à la mobilité du CIERA, désignés comme boursiers du CIERA. Les aides à la mobilité du CIERA s'adressent à des étudiants et doctorants qui partent effectuer un stage ou un séjour de recherche dans un pays germanophone.

Les doctorants en cotutelle représentent environ un tiers des doctorants inscrits au CIERA. Ce tiers s'est heureusement retrouvé parmi les répondants à l'enquête de 2015 qui ont soutenu leur thèse depuis l'obtention de leur aide à la mobilité du CIERA (31/106). Cette proportion de doctorants en cotutelle est supérieure à ce que l'on suppose trouver dans les universités françaises et allemandes, bien que nous n'ayons pu réunir aucun chiffre précis sur ce point.

Quelques réserves doivent cependant être émises au préalable quant à la représentativité de ce groupe, limitant les montées en généralité.

Tout d'abord, la sous-population des titulaires d'une thèse en cotutelle, parmi les anciens boursiers du CIERA ayant répondu à l'enquête, réunit 31 individus : nous travaillons donc sur des effectifs extrêmement réduits. Outre la question de l'appartenance disciplinaire, qui exclut d'emblée de notre champ les sciences dites exactes et sciences de la nature, nous ne disposons d'aucun point de comparaison comme nous l'avons déjà souligné.

Cette non-représentativité est flagrante en ce qui concerne le taux d'emploi des docteurs en cotutelle, quel que soit leur profil puisque la totalité des docteurs en cotutelle ayant répondu à l'enquête du CIERA exerce aujourd'hui une activité professionnelle.

Toutefois, la nature de leur emploi, leur statut, leur trajectoire d'insertion nuancent quelque peu le tableau.

Le profil général des docteurs en cotutelle boursiers du CIERA diffère peu de celui des anciens boursiers titulaires d'un « simple » doctorat, au moins sur deux points.

La durée de la thèse n'est pas plus longue pour notre population de docteurs en cotutelle que pour les autres : 52 % bouclent leur thèse entre 4 à 5 ans, sachant que la durée moyenne des thèses en France et en Allemagne est de 4,6 années. Sur ce point, les docteurs en cotutelle ne semblent pas être pénalisés. Concernant le financement pendant la thèse, plus de la moitié d'entre eux ont financé leur thèse grâce à un contrat doctoral, une allocation de recherche, un poste d'ATER, une activité d'enseignement sur un poste de PRAG ou dans le secondaire. Une grande majorité a bénéficié de bourses diverses. Un quart d'entre eux seulement a effectué un travail salarié dans un autre domaine que l'enseignement supérieur ou secondaire.

Les docteurs en cotutelle ont réalisé leur thèse dans des conditions identiques à celles de leurs collègues qui ont choisi une voie plus simple.

L'observation des secteurs d'activité dans lesquels on les retrouve, une fois la thèse soutenue, les distingue toutefois quelque peu.

Les docteurs en cotutelle sont pour une très forte majorité (84%) d'entre eux actifs dans le secteur de la formation et de la recherche. 71 % occupent un emploi dans l'enseignement supérieur et la recherche publics. Cette proportion est largement supérieure à la moyenne nationale en France et en Allemagne, mais elle correspond, bien qu'étant légèrement supérieure, à la proportion des docteurs du CIERA. Plus de la moitié d'entre eux (64 %) occupent un emploi stable en tant que maîtres de conférences, professeurs agrégés affectés dans le supérieur (PRAG), chargés de recherche au CNRS, professeurs de droit ou cadre de l'administration de la recherche en CDI ; alors que 34 % occupent des postes à durée déterminée « précaires », en tant que chercheurs contractuels (CNRS et centres de recherche hors de France), ATER, *wissenschaftliche Mitarbeiter*, ou sur des emplois de post-doctorants. 10 %, enfin, travaillent dans l'enseignement secondaire ou dans le domaine de la formation pour adultes.

Le secteur non académique, en revanche, réunit une proportion légèrement plus importante (16 %) de docteurs en cotutelle que les « simples »

docteurs du CIERA (11 %), cette proportion restant inférieure toutefois à celle des docteurs en LSHS en France (42 %), a fortiori en Allemagne (72 %). Ils sont issus de disciplines variées : études germaniques, droit, histoire, histoire de l'art, science politique.

Pour la moitié d'entre eux, l'emploi dans le secteur non académique peut être assimilé à une situation transitoire, puisqu'ils ont soutenu leur thèse en 2014 et 2015. Les autres occupent des emplois qui peuvent être assimilés au conseil et à l'expertise : recherche-action et recherche appliquée (évaluation, expertise des politiques publiques, expertise juridique).

La nature des contrats dont bénéficient les docteurs en cotutelle est assez gratifiante puisque 61 % des titulaires de cotutelles bénéficient de contrat à durée indéterminée ou sont fonctionnaires. Ils jouissent donc d'une plus grande stabilité que la moyenne des docteurs français 3 ans après la soutenance, mais restent dans une situation moins avantageuse que la moyenne des docteurs allemands entre 35 et 45 ans.

Il convient enfin de s'attarder sur la mobilité des trajectoires professionnelles des docteurs en cotutelle. L'objectif premier des cotutelles étant de favoriser l'internationalisation des trajectoires, il est plus important que jamais de croiser nationalités et implantation géographique des docteurs.

Les docteurs en cotutelle de notre échantillon sont en majorité français (61 %) ou franco-allemands, ce qui s'explique par le fait que les aides à la mobilité du CIERA s'adressent à des doctorants établis en France au moins dans les douze mois qui précèdent leur candidature au programme. Allemands, Italiens et un Brésilien viennent compléter le groupe. Les pays d'exercice correspondent sans surprise à ces nationalités, mais il convient d'y ajouter la Suisse et la Grande-Bretagne.

La mobilité, entendue ici de manière géographique comme installation dans le pays partenaire de la cotutelle ou un pays tiers, concerne 42 % des docteurs en cotutelle. France et Allemagne accueillent dans la même proportion des ressortissants du pays partenaire, la France s'ouvrant aussi à d'autres nationalités. Allemands et Français profitent, dans une proportion moindre, d'opportunités professionnelles vers d'autres pays d'Europe. Enfin, on observe aussi le cas de docteurs d'autres nationalités que la nationalité française ou allemande qui, après avoir obtenu un doctorat en cotutelle entre la France et l'Allemagne, trouvent un poste dans leur pays d'origine, en l'occurrence l'Italie et le Brésil.

Si l'on met en relation le pays d'exercice et le domaine d'activité, il apparaît que la France peut être considérée comme plus attractive pour les Allemands pour ses emplois stables dans le secteur universitaire, alors que l'Allemagne permet d'attirer des docteurs français dans le secteur non académique. Il convient toutefois d'ajouter que ces premiers chiffres, bruts, devraient être affinés par des entretiens qualitatifs portant sur les motivations, les facteurs personnels et familiaux qui ont déterminé l'installation dans un pays plutôt que dans tel autre.

Peut-on en déduire de cette enquête que la cotutelle favorise la mobilité transnationale, à défaut de garantir une insertion professionnelle sans faille ?

Malgré les effectifs réduits sur lesquels nous avons travaillé, il semble que nous pouvons affirmer qu'ils indiquent une tendance qui va dans ce sens, mais avec une particularité : la cotutelle permettrait de surmonter les freins à l'insertion dans le secteur académique allemand, par un phénomène d'évitement de l'obstacle. Les docteurs de nationalité allemande, ou autre, trouveraient « refuge » dans le système académique français ; le marché du travail allemand non académique permettrait, quant à lui, d'absorber les titulaires de doctorat de nationalité française qui ne trouvent pas chaussure à leur pied en France. En bref, les deux systèmes restent complémentaires, et la cotutelle reste un bon levier pour tirer profit de chacun d'entre eux. Elle permettrait en théorie de faire le choix du pays qui répond le mieux à ses propres aspirations.

Pour y voir plus clair, nous appelons cependant de nos vœux une vaste étude comparative, au moins France-Allemagne, voire européenne, sur l'insertion des docteurs qui ont soutenu leur thèse sur ces dix dernières années afin d'identifier des trajectoires d'insertion, les circulations pendant et après la thèse, les effets des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche (*Exzellenzinitiative* en Allemagne, Investissements d'Avenir en France).

DIE AUTOREN | LES AUTEURS

1. Prof. Dr. Frank Baasner

Frank Baasner ist in Paris, Bonn und Belgien aufgewachsen und hat 1975 sein Abitur an der internationalen Schule in Belgien abgelegt. Es folgte das Studium der Romanistik, Komparatistik und Psychologie an den Universitäten Bonn, Bologna und Tübingen. Er promovierte mit einer Arbeit zur französischen Aufklärung und habilitierte sich 1992 mit einer Abhandlung zur Literaturgeschichte in Spanien. Nach drei Jahren als Professor an der Universität Erlangen erhielt er 1995 einen Ruf an die Universität Mannheim, der er bis heute angehört. Seit dieser Zeit ist er zudem als Berater für Kooperationsmanagement mit den Schwerpunkten deutsch-französische und deutsch-italienische Kooperation tätig. Er war Gastprofessor an den Universitäten Valencia, Salzburg und Linköping.

Seit 2002 ist er Direktor des Deutsch-Französischen Instituts Ludwigsburg und für diese Aufgabe von der Universität Mannheim beurlaubt. 2003 wurde er als ordentliches Mitglied in die Akademie der Wissenschaften in Mainz gewählt. Die heutigen Forschungsschwerpunkte sind die deutsch-französische Zusammenarbeit aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Sicht sowie die Bedingungen erfolgreicher Kooperation im interkulturellen Umfeld.

2. Dr. Carola Beckmeier

Carola Beckmeier hat Politikwissenschaft, Soziologie und Romanistik an der Universität Heidelberg studiert und ein Auslandssemester am Institut d'Études politiques (IEP) de Paris absolviert. Im Rahmen eines Doktorandenprogramms hat sie mehrere Jahre an der University of California Berkeley geforscht und wurde schließlich mit einem vergleichenden Thema an der Universität Heidelberg in Politikwissenschaften promoviert. Sie war mehrere Jahre am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität-Gesamthochschule Kassel (heute INCHER) als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und hat dort international vergleichende Studien zu Hochschulsystemen durchgeführt. Anschließend wechselte sie an die Technische Universität Berlin und wurde dort mit dem Aufbau der Arbeitsgruppe Auslandsstudium / Internationale Programme betraut. Seit 2003 leitet sie das Akademische Auslandsamt der TU Berlin und ist dabei vorrangig für die konzeptionelle Planung und Entwicklung internationaler Austauschprogramme verantwortlich.

2015 wurde das Akademische Auslandsamt der TU Berlin vom Stifterverband für sein innovatives Konzept zur Verbesserung von Anerkennungsprozessen internationaler Studienleistungen ausgezeichnet.

3. Dr. Jean-Marc Bobillon

Né en 1956. Ancien élève de l'École normale supérieure. Études de germanistique à Lyon, Paris et Munich. De 1994 à 1998 et de 2002 à 2006, attaché culturel auprès de l'Ambassade de France en RFA. Actuellement Maître de conférences à l'Université Nice Sophia Antipolis. Domaines de recherche: Linguistique et féminisme.

4. Wolfgang Chur

Wolfgang Chur hat an der Universität Nürnberg Betriebswirtschaftslehre studiert und mit dem Examen zum Diplomkaufmann abgeschlossen. Er arbeitete zunächst bei der Braun AG in Kronberg/Taunus im Bereich Unternehmensplanung bis er 1977 in die Bosch-Gruppe in den Geschäftsbereich Elektrowerkzeuge eintrat und dort 1980 die Verkaufsleitung in Europa im Geschäftsbereich Elektrowerkzeuge übernahm.

Nach weiteren Stationen im Unternehmen, unter anderem als Geschäftsleiter der Tochtergesellschaft in Frankreich und Sprecher der Geschäftsleitung im Geschäftsbereich Mobile Kommunikation (Blaupunkt GmbH, Hildesheim), war er von 1999-2008 als Geschäftsführer der Robert Bosch GmbH tätig. Seit 2008 ist er Mitglied des Kuratoriums der Robert Bosch Stiftung. Wolfgang Chur ist Mitglied des Hochschulrates der Deutsch-Französischen Hochschule.

5. Prof. Dr. Nicole Colin

Prof. Dr. Nicole Colin ist Professorin für Deutsche Kulturwissenschaft an der Université Aix-Marseille und an der Universiteit van Amsterdam sowie „Permanent Fellow“ am „Duitsland Instituut Amsterdam“ (DIA). Nach einer Promotion im Fach Philosophie war sie an der Bergischen Universität Wuppertal sowie der Sorbonne Nouvelle in Paris tätig. 2010 habilitierte sie sich an der Universität Bielefeld mit einer Arbeit über „Deutsche Dramatik im französischen Theater. Künstlerisches Selbstverständnis im Kulturtransfer“ (Bielefeld 2011), für der ihr 2013 der Deutsch-Französische Parlamentspreis verliehen wurde. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Kulturtransfertheorie, Erinnerungsorte und -diskurse, Kulturvermittlung und der ästhetischen Theorie der Partizipation.

6. Jonas Erin

Jonas Erin est inspecteur général de l'éducation nationale depuis janvier 2014. Ses travaux regroupent des conférences et séminaires internationaux organisés autour de la formation des professeurs, de la qualité de l'éducation et de la coopération éducative.

Durant plusieurs années, il a occupé le poste d'inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional d'allemand dans les académies de Besançon et de Rennes après avoir enseigné l'allemand et l'histoire - géographie en allemand dans l'académie de Lille.

Son expérience des projets européens innovants lui a valu d'intégrer en tant qu'expert des politiques éducatives en langues vivantes, le projet de recherche - action « PlurCur » (Centre européen des langues vivantes, Conseil de l'Europe) qui œuvre au développement de parcours d'éducation pluri-lingue et interculturelle.

Depuis janvier 2016, il coordonne le projet de recherche action « EOL » (les environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes) du CELV, projet auquel sont associés des experts de six pays européens et du Canada.

7. Nathalie Faure

Nathalie Faure est secrétaire générale du Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne depuis 2002. Elle a commencé sa carrière comme professeur agrégée d'allemand dans l'enseignement secondaire, puis a rejoint Sciences Po en 1995 où elle a tout d'abord travaillé comme chargée de mission à la Direction des affaires internationales et européennes, puis comme directrice-adjointe des premiers cycles à la Direction des études.

8. Dr. Stephan Geifes

Stephan Geifes hat an der Universität Bielefeld und in Paris an der École des hautes études en sciences sociales (EHESS) sowie dem Institut d'études politiques (IEP) Geschichte, Soziologie und Romanistik studiert und mit dem Magister artium abgeschlossen. Ein Aufbaustudium hat er an der École nationale d'administration (ENA) absolviert. An der Ruhr-Universität Bochum wurde er in Neuerer und Neuester Geschichte promoviert.

Im Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) hat er zunächst das Vorstandsbüro sowie im Anschluss daran die Pariser Außenstelle des DAAD geleitet. Nach einer Amtszeit als Generalsekretär der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) wechselte er als Wissenschaftlicher Koordinator

an das Deutsche Historische Institut Paris (DHIP). Seit dem 01.01.2013 leitet er in der Bonner DAAD Zentrale die Gruppe Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland, die zum 01.01.2015 in den Bereich Transnationale Bildung und Kooperationsprogramme umstrukturiert wurde. 2012 wurde Stephan Geifes vom französischen Staatspräsidenten zum Ritter des französischen Verdienstordens (ordre nationale du mérite) ernannt.

9. Dr. Guy Haug

Guy Haug, expert universitaire européen (actuellement conseiller du président de l'Université de Technologie de Valencia, Espagne)

Un des « pères » de l'Espace européen d'éducation supérieure :

- * de 2001 à 2006, conseiller principal de la Commission européenne (Direction Education) à Bruxelles pour le développement de politiques de modernisation universitaire dans l'UE et des relations universitaires entre l'Europe et le reste du monde ;
- * de 1999 à 2001, conseiller principal de l'Association des Universités européennes (Genève/Bruxelles) pour la conception, la mise en place et le développement du Processus de Bologne pour la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur cohérent, compatible et compétitif ;
- * conseiller de la Commission européenne pour la conception et le lancement des programmes ERASMUS (1986-1988) et TEMPUS pour l'Europe centrale et l'ex-URSS (1988-1991).

Expérience également fondée sur :

- * Gestion du développement d'une Grande École française de management très internationalisée (Groupe ESC Reims, 1976-1990) ; double diplôme avec ESB Reutlingen ;
- * Collaboration avec de grandes organisations internationales : Commission européenne (conception et lancement de Asia-Link, activités UE-USA, relations université-entreprise), Parlement européen (nouveau programme ERASMUS PLUS), OCDE (évaluation du système d'enseignement supérieur espagnol), UNESCO (préparation des Conférences mondiales sur l'enseignement supérieur de 1998 et de 2009), Conseil de l'Europe, Conseil nordique ;
- * coopération avec de nombreux réseaux universitaires en Europe (EAIE pour la mobilité universitaire, ACA pour la coopération académique, Coimbra Group pour l'internationalisation des universités de recherche, SEFI pour les formations d'ingénieurs, EFMD pour les formations au management, etc.), en Amérique du Nord (vice-président du Council on International Educational Exchange (CIEE), New York/Paris, 1991-

1998), Asie et Amérique latine ;

* Membre de plusieurs agences d'évaluation et d'accréditation (Autriche, Espagne, Kosovo) et participation à des missions d'évaluation de politiques, de programmes, d'universités ou d'agences dans différents pays, notamment Allemagne, Bulgarie, Espagne, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Russie, Suisse et Amérique latine.

Diplômé en droit (Maîtrise, Strasbourg), Management (MBA, Ottawa) et sciences politiques (Doctorat, Strasbourg/Tübingen), Dr honoris causa (HE-TAC, Irlande).

10. Dr. Jochen Hellmann

Jochen Hellmann (geb. 1958) wurde 1991 für eine Dissertation im Bereich der Übersetzungswissenschaft promoviert. Nach seiner Tätigkeit als DAAD-Lektor in Paris war er Referent im EU-Büro der Universität Hannover, Referent für Forschungsförderung und EU-Mobilitätsprogramme an der Universität Hamburg und ab 1998 Referatsleiter für den „Studienstandort Deutschland“ in der DAAD-Zentrale in Bonn. 2001 wurde er Leiter der Abteilung Internationales / Akademisches Auslandsamt der Universität Hamburg. Er übte und übt eine Reihe von Ehrenämtern aus, u. a. als langjähriges Mitglied des deutschen Teams der Bologna-Experten und z. B. bis Dezember 2012 als Mitglied des Gründungsrates des Deutsch-Argentinischen Hochschulnetzwerkes. Seine Expertise im Bereich der Internationalisierung von Lehre und Forschung ist belegt durch zahlreiche einschlägige Vorträge und Publikationen. Er ist nebenamtlich Dozent im Masterstudiengang Wissenschaftsmanagement der DHV / Universität Speyer. Seit Anfang 2009 ist er im Hauptamt Generalsekretär der binationalen Deutsch-Französischen Hochschule. In dieser völkerrechtlichen Einrichtung ist er verantwortlich für das operative Geschäft, die Steuerung des Budgets von ca. 14 Mio. € / p.a. und für die Leitung des Sekretariats mit 40 Mitarbeitern in Saarbrücken.

11. Michèle Hugel

Michèle Hugel est proviseur du lycée franco-allemand de Buc depuis 2015. Après quinze années en entreprise privée, dont cinq en Allemagne, dans les fonctions export puis achats, elle a été professeure agrégée d'allemand en lycée (Fustel de Coulanges à Strasbourg, puis Loritz à Nancy), avant de rejoindre l'École Nationale des Mines de Nancy comme PRAG et chargée de mission auprès des entreprises et universités germanophones en Allemagne, Suisse et Autriche.

Depuis l'année 2000, elle a exercé les fonctions de proviseur adjoint

puis de proviseur dans différents établissements des académies de Strasbourg et de Besançon, ainsi qu'à l'AEFE (proviseur adjoint au lycée français Jean Renoir de Munich de 2006 à 2011).

12. Dr. Graciela Humbert Lan

Graciela Humbert Lan (geb. 1966) wurde 1998 für eine Dissertation im Bereich der molekularen Zellbiologie promoviert. Bis 2003 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts für biophysikalische Chemie in Göttingen. In der Zeit zwischen 2004 und 2010 leitete sie das Labor für Evolutionäre Genetik als Wissenschaftlerin am „Centro Regional de Estudios Genómicos“ (CREG) an der Universität La Plata, Argentinien. Zwischen 2008 und 2013 war sie als Professorin des Lehrstuhls Genetik an der Universität La Plata.

Seit Oktober 2010 ist sie die argentinische Direktorin des Deutsch-Argentinischen Hochschulzentrums (DAHZ). In dieser internationalen Institution ist sie verantwortlich für das argentinische Büro und Programm-Management des Zentrums. Insgesamt werden zurzeit 27 Kooperationsprojekte mit 41 beteiligten Hochschulen gefördert.

13. Dr. Valentin Mandelkow

Geboren 1962 in Amsterdam, Schulbesuch in den Niederlanden und Hamburg. Anschließend Studium der Romanistik, Germanistik und Philosophie in Hamburg und Paris. Promotion zum Dr. phil. 1996 mit einer Forschungsarbeit zur Motivgeschichte, die komparatistisch angelegt ist. Forschungsaufenthalt in Paris während der Promotion und anschließende Lehrtätigkeit an der Université de Paris-IV als „maître de langues“. „Agrégation d'allemand“ 2000 nach mehrjähriger Tätigkeit als Deutschdozent in der „classe préparatoire aux grandes écoles“. Seit 2005 Dozent in der „classe préparatoire“ im „Lycée du Parc“, Lyon. Mitglied in der Jury der „agrégation interne d'Allemand“, Verantwortlicher einer Vortragsreihe zu den deutsch-französischen Beziehungen und Divergenzen / Konvergenzen zwischen beiden Ländern im Bereich der Währungs- und Wirtschaftspolitik.

14. Prof. Dr. Pierre Monnet

Pierre Monnet, né en 1963, est ancien élève de l'École Normale Supérieure (Ulm, 1984-1988) et agrégé d'histoire (1987). Après une thèse obtenue à l'EHESS en 1994 sous la direction de Philippe Braunstein, intitulée Pouvoirs, affaires et parenté à Francfort-sur-le-Main aux XIVe et XVe siècles, il

est nommé maître de conférences à l'université de Bourgogne (1994-1996) puis rejoint en 1996 la Mission historique française en Allemagne, à Göttingen, dont il assume la direction de 1999 à 2003. Titulaire d'une Habilitation à diriger les recherches, obtenue à l'université de Paris I en 2003 et placée sous la conduite de Claude Gauvard, sur les politiques d'information et de communication des villes allemandes à la fin du Moyen Âge, il est nommé professeur d'histoire médiévale à l'université de Versailles/Saint-Quentin-en-Yvelines, puis directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales en 2005 (direction d'études intitulée « Histoire des pays germaniques, histoire des sociétés urbaines au Moyen Âge ») ; il y est rattaché au groupe d'anthropologie historique de l'Occident médiéval (GAHOM, Centre de recherches historiques, UMR 8558). De 2007 à 2011, il a été vice-président puis président de l'Université franco-allemande (Sarrebruck) et il dirige depuis le 1er septembre 2011 l'Institut français d'histoire en Allemagne, devenu en 2015 Institut franco-allemand/Sciences historiques et sociales (IFRA/SHS). Page web scientifique sur le site du Gahom : <http://gahom.ehess.fr/document.php?id=624>. Ses champs de recherche portent sur l'histoire des villes et des sociétés urbaines au Moyen Âge, particulièrement dans l'espace du Saint Empire ; sur les processus de mémoire et de distinction sociale au Moyen Âge ; sur l'histoire globale à la fin du Moyen Âge ; sur les transferts historiographiques entre la France et l'Allemagne. Il est Chevalier dans l'ordre des Palmes académiques depuis le 18.12.2002, Chevalier dans l'ordre national du mérite depuis le 14.11.2006, Officier dans l'ordre national du mérite de la République fédérale d'Allemagne (Bundesverdienstkreuz 1. Klasse) depuis le 25 juin 2011.

15. Prof. Dr. Patricia Oster-Stierle

Prof. Dr. Patricia Oster-Stierle ist seit Januar 2015 Präsidentin der Deutsch-Französischen Hochschule, nach vorausgegangener 2-jähriger Vizepräsidenschaft. Seit 2003 ist sie Inhaberin des Lehrstuhls für Französische Literaturwissenschaft an der Universität des Saarlandes. Von 2005 bis 2012 war sie dort zugleich Vizepäsidentin zuerst für Planung und Strategie, dann für Europa und Kultur. Patricia Oster-Stierle gehört dem Beirat der Stiftung für die deutsch-französische kulturelle Zusammenarbeit und dem Akademierat der Europäischen Akademie Otzenhausen an. Sie ist Vertrauensdozentin der Studienstiftung des Deutschen Volkes und Mitglied der „Académie de Berlin“. Nach einem Studium der Romanistik, Komparatistik und Germanistik in Bonn, Toulouse und Harvard wurde sie mit einer Arbeit über den Komödienautor Marivaux promoviert. Sie habilitierte sich an der Universität Tübingen mit einer Studie über die neuzeitliche Erfahrung des Imaginären (Der Schleier im Text). Sie ist Verfasserin zahlreicher Aufsätze

zur französischen und italienischen Literatur vom Mittelalter bis zur Moderne sowie zu Aspekten der Intermedialität zwischen Literatur, Bild und Film. Sie ist „Officier dans l’Ordre des Palmes académiques“ und „Chevalier dans l’Ordre national du Mérite“.

16. Dr. Christine Schmider

Christine Schmider, Maitre de Conférences en études germaniques à l’Université Nice Sophia Antipolis, responsable de formation du Master MEEF (Métiers de l’Enseignement, de l’Education et de la Formation) allemand à l’ESPE Nice-Toulon et du Master MEEF bi-national Nice-Ratisbonne sous l’égide de l’Université Franco-Allemande.

17. Dr. Udo Thelen

Dr. Udo Thelen ist Unternehmensberater und Geschäftsführer des Instituts für Hochschulkooperation und internationale Promotionsprogramme (IHP). An der Universität Ulm hat er einen Lehrauftrag für Wissenschaftsmanagement inne. Sein Spezialgebiet als Berater und zertifizierter Management-Coach ist die Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen. Als Gutachter und Sachverständiger ist er für Förderorganisationen, Stiftungen und Einrichtungen der Politikberatung tätig.

Thelen war zuvor Gründungsgeschäftsführer der Trägergesellschaft und Kanzler der Deutschen Universität für Weiterbildung. Frühere Leitungspositionen hatte er an der Universität Hamburg und beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) inne.

18. Dr. Joachim Umlauf

Dr. Joachim Umlauf ist Leiter der Goethe-Institute in Lyon und Marseille sowie Lehrbeauftragter an den Universitäten Sorbonne Nouvelle, Paris, Université de Lorraine, Metz, und Université d’Aix-Marseille. Zudem ist er Permanent Fellow am Duitsland Instituut Amsterdam. Er leitete zuvor das Heinrich-Heine-Haus in Paris, die Goethe-Institute in Amsterdam, Rotterdam, Paris und Bordeaux und war lange Zeit als Lektor und dann als Gruppenleiter für den DAAD tätig. Sein Schwerpunkt sind heute auswärtige Kulturpolitik und deutsch-französische Kulturbeziehungen. Er ist Mitherausgeber des „Lexikon für deutsch-französische Kulturbeziehungen nach 1945“ (2014).

19. Prof. Dr. Christoph Vatter

Prof. Dr. Christoph Vatter ist Juniorprofessor für interkulturelle Kommunikation in der Fachrichtung Romanistik an der Universität des Saarlandes. Er ist Mitglied des internationalen DFG-Graduiertenkollegs „Diversity: Mediating difference in transcultural spaces“ und des „Centre de recherche sur les médiations“ (CREM) sowie Programmbeauftragter des integrierten deutsch-französischen B.A.-Studiengangs „Deutsch-Französische Studien: Grenzüberschreitende Kooperation und Kommunikation“. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Erinnerungskulturen, interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen, französische Kultur- und Medienwissenschaft sowie Frankophonie, insbesondere Quebec-Studien.

20. Prof. Dr. Katja Zaki

Katja Zaki, Junior-Professorin à la Pädagogische Hochschule Freiburg en didactique des langues étrangères romanes. Elle a fait des études d'espagnol, d'anglais et d'allemand langue étrangère (parcours enseignement) et de Kulturwirtschaft (Université de Passau et Université de Conception au Chili). Sa thèse en philologies romanes porte sur la sociolinguistique (Université de Regensburg). Domaine de recherche : professionnalisation de la formation des enseignants, interculturalité et transculturalité, TICES.



Universität
franco-allemande
Deutsch-Französische
Hochschule

Les programmes communs et intégrés d'études et de doctorat font partie des instruments les plus importants en matière d'internationalisation ; vu les différences existant entre les traditions et les systèmes universitaires, ils comptent cependant parmi les plus compliqués à mettre en œuvre. L'Université franco-allemande (UFA) est la première et jusqu'à ce jour la seule institution binationale assumant pleinement ses fonctions de soutien au développement de cursus intégrés. Grâce au concours de la Fondation Robert Bosch, elle a accueilli au mois de janvier 2016 une rencontre d'experts en enseignement supérieur ayant eu lieu à son siège de Sarrebruck. Ces experts se sont penchés sur la question de savoir si les concepts développés pour les cursus intégrés, les cotutelles de thèse et les collèges doctoraux constituent une spécificité franco-allemande, ou s'il serait possible de les généraliser et de transposer des exemples de « bonnes pratiques » à d'autres coopérations entre États ou réseaux transnationaux. Résumant les conclusions des travaux du groupe d'experts, cet ouvrage présente les moyens d'atteindre le meilleur effet de levier dans ce domaine, tout en soulignant le rôle que jouent les différentes traditions scientifiques et la connaissance de plusieurs langues. Plus largement, il traite de l'impact des instruments, des perspectives s'offrant aux jeunes universitaires sur le marché de l'emploi, des thématiques se dégageant de la réflexion des experts et de leurs possibles effets sur la culture scientifique.

Gemeinsame, integrierte Studien- und Promotionsprogramme gehören zu den wichtigsten Instrumenten der Internationalisierung, sind jedoch aufgrund unterschiedlicher Hochschulsysteme und -traditionen sehr anspruchsvoll und arbeitsaufwendig in der Umsetzung. Die Deutsch-Französische Hochschule (DFH) ist die erste und bis heute einzige wirklich vollentwickelte binationale Einrichtung zur Förderung von integrierten Studiengängen. An ihrem Verwaltungssitz in Saarbrücken trafen sich mit der Unterstützung der Robert Bosch Stiftung im Januar 2016 Experten aus dem Hochschulbereich und diskutierten, ob die entwickelten Konzepte zu integrierten deutsch-französischen Studiengängen, aber auch der Cotutelle de thèse und der Doktorandenkollegs, spezifisch deutsch-französisch sind oder sich daraus verallgemeinerbare Erkenntnisse ziehen und Beispiele „Guter Praxis“ auf andere Länderpaare bzw. transnationale Verbünde übertragen lassen. Der vorliegende Band fasst die Ergebnisse der Expertenrunde zusammen und stellt dar, wie eine maximale Hebelwirkung erreicht werden kann und welche Rolle die unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen und die Mehrsprachigkeit dabei spielen. Dabei geht es ebenso um die Wirkung der Instrumente, um die Chancen der jungen Akademiker auf dem Arbeitsmarkt, um die erarbeiteten Inhalte und den Einfluss auf die Wissenschaftskultur.