



Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Eine Schriftenreihe des Kultusministers

Empfehlungen

Politik

für den bilingualen
deutsch-französischen
Unterricht

NW

5(1988)

3441

Georg-Eckert-Institut BS78



1 060 528 2

18,90

**Empfehlungen
für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht**

Politik

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

29/3676

ISBN 3-89314-053-0

Heft 3441

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49, 4000 Düsseldorf 1

Druck und Verlag: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH

Rudolf-Diesel-Straße 10-12, 5020 Frechen 1

Telefon (0 22 34) 5 70 01

12/88

Z-V NW

S-16(1988)

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums und
des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen 1/1989, S. 2**

**Empfehlungen für den bilingualen deutsch-
französischen Unterricht**

RdErl. d. Kultusministers v. 7. 12. 1988

II/C 4.33-61/0 Nr. 4.068/88

Für den bilingualen Unterricht in den Fächern Geschichte, Erdkunde und Politik sind Empfehlungen zusammengestellt worden, die verdeutlichen, wie die Richtlinien und Lehrpläne für diese Fächer im Rahmen des bilingualen deutsch-französischen Bildungsganges umgesetzt werden können.

Die Empfehlungen können ab sofort als Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts eingesetzt werden.

Die Empfehlungen sind erschienen in meiner Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“.

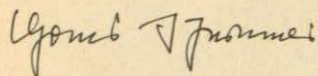
Vorwort

Die Zahl der bilingualen deutsch-französischen Bildungsgänge hat in den letzten Jahren stetig zugenommen. Mit Beginn des Schuljahres 1989/90 werden es 12 Gymnasien sein, die einen solchen Bildungsgang eingerichtet haben.

Ich begrüße es, daß Schülerinnen und Schüler verstärkt Fremdsprachen erlernen. Angesichts der zunehmenden politischen und wirtschaftlichen Verflechtungen in Europa und der Welt bedeutet dies eine wichtige Investition in die persönliche Zukunft. Verständigung zwischen den Völkern ist ebenfalls nicht möglich, ohne Fremdsprachen zu beherrschen.

Die vorliegenden Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht sind aufgrund langjähriger Erfahrungen in Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer der deutsch-französischen bilingualen Zweige und der Fachaufsicht entstanden. Sie dienen einmal der Dokumentation des bisher Erreichten, sie bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich der Unterricht in den bilingualen deutsch-französischen Bildungsgängen vollzieht, sie sollen nicht zuletzt andere Schulen anregen, ähnliche Wege zu beschreiten.

Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an der Entwicklung der Empfehlungen mitgewirkt haben, spreche ich meinen herzlichen Dank aus.



(Hans Schwier)

Kultusminister
des Landes
Nordrhein-Westfalen

Inhalt

| | Seite |
|---|-------|
| I. Vorbemerkung zum Ziel des bilingualen Bildungsgangs | 6 |
| Das Fach Politik/ Sozialwissenschaften am Gymnasium | 7 |
| II. Der bilinguale Politikunterricht in den Klassen 8 und 10 | 8 |
| 1 Lernziele | 10 |
| 2 Lerninhalte | 11 |
| 2.1 Fachspezifische Erläuterungen | 11 |
| 2.2 Obligatorik | 12 |
| 2.3 Themen | 13 |
| 2.3.1 Themenübersicht | 14 |
| 2.3.2 Themenkatalog für die Klasse 8 | 16 |
| 2.3.3 Themenkatalog für die Klasse 10 | 38 |
| 3 Lernorganisation | 62 |
| 3.1 Grundsätze für die Unterrichtsgestaltung | 62 |
| 3.2 Entfaltung methodischer Aspekte | 65 |
| 3.3 Unterrichtsreihen | 78 |
| 3.3.1 Beispiel für die Klasse 8 | 79 |
| 3.3.2 Beispiel für die Klasse 10 | 99 |
| 4 Lernerfolgsüberprüfung | 118 |
| Anhang Erlasse zum bilingualen Bildungsgang | 141 |

I. Vorbemerkung zum Ziel des bilingualen Bildungsgangs

Ziel des bilingualen deutsch-französischen Bildungsgangs ist es, eine annähernde Zweisprachigkeit zu erreichen, die es den Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schullaufbahn erlaubt, mit französischen und deutschen Partnern über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur zu kommunizieren und dabei eigene Positionen angemessen in den Verkehrssprachen Deutsch und Französisch mündlich und schriftlich auszudrücken.

Adressat des bilingualen Zweiges ist der muttersprachlich deutsche Schüler, wenn auch gelegentlich von Haus aus bereits bilinguale oder rein frankophone Schüler die bilingualen Bildungsgänge in Nordrhein-Westfalen besuchen.

Im Unterricht der Sachfächer der Sekundarstufe I werden zum zweisprachigen Erwerb historischer, geographischer oder sozialwissenschaftlicher Qualifikationen keine anderen fremdsprachlichen Kenntnisse vorausgesetzt als die im vorausgehenden Unterricht erworbenen.

Da die muttersprachliche deutsche Kompetenz in anderen Unterrichtsfächern weiter ausgebildet wird, kann der bilinguale Sachunterricht behutsam und zielgerichtet die französische Sprache zunehmend zur Unterrichtssprache (zunächst des Lehrers, dann von Lehrern und Schülern) machen, damit in der gymnasialen Oberstufe im Prinzip ein einsprachig französischer Sachunterricht (bei terminologischer Zweisprachigkeit) möglich ist, ohne daß die deutsche Sprache damit dogmatisch aus jedwedem Unterrichtsgespräch verbannt würde.

Das Fach Politik / Sozialwissenschaften am Gymnasium

In der Sekundarstufe I des Gymnasiums wird das Fach Politik in den Klassen 5, 6, 8 und 10 unterrichtet. Der bilinguale Politikunterricht setzt in Klasse 8 ein und wird in Klasse 10 weitergeführt. In der gymnasialen Oberstufe wird das Fach Politik als Fach Sozialwissenschaften fortgesetzt und kann grundsätzlich im bilingualen Zug als in der Partnersprache unterrichtetes Grundkursfach angeboten werden.

Da bisher nur Unterrichtserfahrungen für bilingualen Politikunterricht in den Klassen 8 und 10 der Sekundarstufe I vorliegen, beschränken sich die folgenden Handreichungen auf diesen Bereich. Sie sollen später ergänzt werden.

Unter diesem Aspekt ist es notwendig, die bilingualen Kurse im Fach Politik im Bereich der Sekundarstufe I so zu gestalten, daß sprachliche und methodische Grundlagen sowie sinnvolle thematische Anknüpfungsmöglichkeiten für die Fortführung in der gymnasialen Oberstufe, d. h. für die Verwirklichung der Zielsetzungen und für die Bewältigung der Aufgabenstellungen des Faches Sozialwissenschaften geschaffen werden.

II. Der bilinguale Politikunterricht in den Klassen 8 und 10

Im bilingualen Unterricht sind die Richtlinien für den Politikunterricht verbindlich. Die vorliegenden Handreichungen für den bilingualen Unterricht bewegen sich im Rahmen des von den Richtlinien eingeräumten Entscheidungsspielraums. Die Entscheidungen über Lernziele, Lerninhalte und Fragen der Lernorganisation erfahren dabei eine für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht charakteristische Akzentsetzung. Diese wird bedingt durch die besondere deutsch-französische Perspektivierung in den Inhalten (Themen) und durch die methodischen Konsequenzen im Hinblick auf die Verwendung der Partnersprache.

Der Politikunterricht trägt dazu bei, die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zu verantwortlichem Handeln im sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bereich zu entwickeln¹⁾. Kennzeichnend für den bilingualen Politikunterricht ist die vergleichende Behandlung gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Fragestellungen in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich und die Behandlung von Betrachtungsweisen des Partnerlandes durch die Einbeziehung französischsprachiger Zeugnisse („*manifestations de civilisation*“). Im bilingualen Politikunterricht kann so in besonderer Weise ein Verständnis dafür entwickelt werden, daß „Wertvorstellungen und Interessen“ entsprechend der „Besonderheit und (...) Vielfalt des europäischen Raumes“²⁾ unterschiedliche Ausprägungen erfahren können und daß „in vielen Bereichen unseres Lebens nicht mehr nur nationale, sondern europäische Entscheidungen zu treffen sind“³⁾.

In Übereinstimmung mit dieser Schwerpunktsetzung werden in diesen Handreichungen aus den „Themenvorschlägen für die Sekundarstufe I“ der Richtlinien für den Politikunterricht³⁾ solche Themen ausgewählt und durch wenige weitere Themen ergänzt, die für das Erreichen der fachspezifischen wie der besonderen bilingualen Lernziele auf der jeweiligen Stufe (Klasse 8 bzw. Klasse 10) besonders geeignet erscheinen. Bei der Entscheidung für die in Abschnitt 2.3, S. 14 f. dargestellten Themen wurden die Erfahrungen aus dem bisherigen bilingualen Politikunterricht entsprechend den Ergebnissen der an den bilingualen Gymnasien durchgeführten Befragung maßgebend berücksichtigt.

Die Themen dieser Handreichungen sind exemplarisch und daher nicht zwangsläufig identisch mit den vom Fachlehrer ggf. selbst erstellten Unterrichtsthemen. Für die konkrete Unterrichtsplanung werden in den folgenden Abschnitten fachspezifische Hinweise gegeben.

Zugleich mit den fachlichen Kenntnissen und Einsichten erwirbt der Schüler im bilingualen Politikunterricht fach- und themenbezogene sprachliche Strukturen und Fertigkeiten in der Partnersprache Französisch. Neben Fachbegriffen („*vocabulaire thématique*“) muß der vorwiegend in der Partnersprache durchgeführte Unterricht den

¹⁾ Vgl. **Richtlinien für den Politikunterricht**, 3. Auflage 1987, Abschnitt 1, S. 7 ff. und Abschnitt 2, S. 16 ff.; vgl. auch **Richtlinien Sozialwissenschaften**, 1981, Abschnitt 1.3.4, S. 47

²⁾ Vgl. „Europa im Unterricht“, RdErl. des KM vom 17. 8. 1978.

³⁾ Vgl. **Richtlinien für den Politikunterricht**, 3. Auflage 1987, S. 45 ff.

Schülern Redemittel für den fachlichen Diskurs („*discours méthodique*“), d. h. für die methodische Darstellung von Sachverhalten und Fragestellungen bereitstellen (vgl. Abschnitt 3.2, S. 65 ff., bes. S. 68 ff.). Dabei müssen die für die Bearbeitung der Themen ausgewählten Gegenstände (Texte und weitere Materialien) didaktisch so aufgearbeitet und methodisch so dargeboten werden, daß aus der gleichzeitigen Vermittlung von fachspezifischen Inhalten und Partnersprache nicht eine Überforderung der bilingualen Klassen gegenüber den anderen Klassen erwächst.

Die Gestaltung des bilingualen Politikunterrichts, der die gleichzeitige Förderung der fachlichen und der sprachlichen Kompetenz des Schülers in der Partnersprache anstrebt, stellt den Fachlehrer vor besondere Aufgaben. Planung und Durchführung des Unterrichts müssen darauf ausgerichtet sein, inhaltliche und sprachliche Anforderungen in besonderer Weise aufeinander abzustimmen. Zur Vermeidung stofflicher Überfrachtung oder sprachlicher Überforderung sind unter anderem folgende allgemeine Gesichtspunkte zu beachten, die eng aufeinander bezogen sind:

- Bei der Textauswahl ist neben der alters- und themenspezifischen Eignung in besonderer Weise auch die sprachliche Eignung (v. a. der Grad der linguistischen Markiertheit in Relation zur Lerngruppe) zu berücksichtigen. Die Hinweise auf entsprechende Materialien in den Themenkatalogen (vgl. Abschnitt 2.3.2, S. 16 ff. und Abschnitt 2.3.3, S. 38 ff.) sollen die Unterrichtsplanung erleichtern; die Berücksichtigung solcher Materialien in diesen Handreichungen sagt jedoch i. a. wenig aus über die konkrete sprachliche Eignung in einer bestimmten Unterrichtssituation.
- Durch eine sorgfältige didaktische Aufbereitung (z. B. mittels Entschlüsselungshilfen und Leitfragen) kann den Schülern der Zugang zu Texten und Materialien erleichtert werden. Anregungen dazu können auch den Hinweisen auf französische Lehrwerke zur „*éducation civique*“ in Anhang 1 entnommen werden.
- Die Gestaltung der Lernprogression muß thematische, methodische und sprachliche Aspekte beachten. Die gezielte Anknüpfung an bisherige Lernergebnisse berücksichtigt dabei sowohl Ergebnisse des Politikunterrichts (Thematik, Wortschatz, Redemittel, Methoden) als auch Ergebnisse des Französischunterrichts. Im Interesse der Schüler sollten Kooperationsmöglichkeiten zwischen beiden Fächern so weit wie möglich genutzt werden. Die Hinweise auf Situationen, Themen und Redemittel des Französischunterrichts in Anhang 2 dienen der Orientierung. Hinweise auf klassenstufenübergreifende Progressionsmöglichkeiten finden sich in Abschnitt 3.2, S. 65 ff., bes. S. 67 ff.
- Der komparatistische Grundansatz des bilingualen Politikunterrichts verlangt eine sorgfältige Reflexion des Problems der Unterrichtssprache. Das Problem der Einsprachigkeit stellt sich im Politikunterricht anders als im Französischunterricht, da der didaktische Grundansatz von den Richtlinien für den Politikunterricht bestimmt wird (vgl. zur Unterrichtssprache besonders Abschnitt 3.1 (6), S. 64 f.).

Eine Konkretisierung und Ausfächerung der Probleme der Lernorganisation enthalten diese Handreichungen in Abschnitt 3, S. 62 ff.

1 Lernziele

Die durchgängige deutsch-französische Perspektivierung des bilingualen Politikunterrichts in den Klassen 8 und 10 bewirkt eine besondere Akzentuierung der fachspezifischen Lernziele:

Durch die vergleichende Betrachtungsweise, durch die Begegnung mit dem Andersartigen wird beim jungen Menschen die Urteilsbildung in besonderer Weise gefördert. Gleichzeitig berücksichtigen der Situationsbezug und die Handlungsorientierung des Politikunterrichts in hohem Maße das Interesse des Schülers. Die Entscheidung für den bilingualen Unterricht und die besondere Förderung des Schüleraustausches an bilingualen Gymnasien bergen zudem ein hohes Motivationspotential, das sich der bilinguale Politikunterricht zunutze machen kann. Im Partnerland Frankreich begegnet der Jugendliche im Rahmen des Schüleraustausches zum Beispiel anderen Denkweisen und anderen Verhaltensformen, die ihm einen neuen Erfahrungsbereich erschließen. An derartige Erfahrungen kann der Politikunterricht anknüpfen, um beispielsweise die Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln, Interessen, Normen und Wertvorstellungen zu erkennen, zu befragen und zu beurteilen. Dabei gewährleistet die Bindung des Werturteils an konkrete Inhalte, Fragen und Problemstellungen eine fachspezifische Sachorientierung.

Der Sachorientierung wie der Handlungsorientierung sind im Politikunterricht Grenzen gesetzt

- durch den institutionellen Rahmen Schule,
- durch den kognitiven und affektiven Entwicklungsstand der Schüler

und im bilingualen Unterricht darüber hinaus

- durch die Begrenztheit der Kompetenz in der Partnersprache (zur Partnersprache vgl. bes. die Abschnitte 2.1, S. 11, 2.3, S. 13 ff. und 3.2, S. 65 ff. dieser Handreichungen).

Entsprechend der Darstellung der Qualifikationen und Lernziele in den Richtlinien ist grundsätzlich für den Politikunterricht zu betonen, daß es nicht um „unentwegte Aktivität, sondern um die Möglichkeit zum Handeln“¹⁾ geht und daß „nicht alle Lernziele operationalisiert werden“¹⁾ können (vgl. auch Abschnitt 4, S. 118). Für den bilingualen Unterricht ergeben sich zusätzlich Grenzen im Bereich der Lernziele durch die Akzentuierungen bei den Themen (vgl. bes. die Abschnitte 2.1, S. 11 und 2.2, S. 12). Diese Orientierung macht zugleich deutlich, daß der Aufbau der fachspezifischen Qualifikationen, das Erreichen der fachspezifischen Lernziele und der Erwerb der ihnen zugeordneten Kenntnisse und Fertigkeiten an die jeweiligen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen gebunden sind.

¹⁾ Richtlinien für den Politikunterricht, 2. Auflage 1974, Abschnitt 2, S. 14/15; vgl. Richtlinien für den Politikunterricht, 3. Auflage 1987, S. 16/17.

2 Lerninhalte

2.1 Fachspezifische Erläuterungen

Die Themen für den bilingualen Politikunterricht werden den vier Lernfeldern der Richtlinien „Gesellschaft“, „Wirtschaft“, „Öffentlichkeit“ und „Nationale und internationale Beziehungen“¹⁾ zugeordnet. Die in Abschnitt 2.3 gewählte Zuordnung zu den Lernfeldern, ihre Auffächerung nach relevanten Aspekten („Inhalte und Probleme“) und die Angabe von Qualifikationen sollen dem Lehrer Orientierungen geben für die Formulierung und die didaktische Begründung von Unterrichtsthemen sowie für die Gestaltung der Lernprogression unter Berücksichtigung des jeweiligen Lernstandes der Klassen.

Die Formulierung der Themen erfolgt auf einem mittleren Abstraktionsniveau. Die Zuordnung zu den vier „Lernfeldern“ und die Angaben zu den „Situationsfeldern und Handlungstypen“ erlauben eine Einordnung der Themen in größere fachspezifische und fachdidaktische Begründungszusammenhänge. Auf der anderen Seite ist die Konkretisierung der Themen in den „Inhalten und Problemen“ als exemplarisches Angebot in der Praxis erprobter Gegenstandsbereiche für den bilingualen Politikunterricht zu verstehen²⁾.

Die zweisprachige Darstellung der Themen weist auf die für den bilingualen Unterricht charakteristische Perspektivierung hin. Sie sagt nichts aus über die sprachliche Eignung eines Themas für eine bestimmte Lerngruppe. Zur Erleichterung der Einschätzung der fachsprachlichen Anforderungen und zur Gewährleistung eines angemessenen fachlichen und fachsprachlichen Anspruchsniveaus werden jedem Thema in der Spalte „*vocabulaire thématique*“ wichtige Begriffe in der Partnersprache zugeordnet³⁾. Aus didaktischen Gründen wird dabei unterschieden zwischen einem allgemeinen Grundwortschatz des Politikunterrichts („*vocabulaire spécifique à la matière*“), der aufgrund seiner höheren Frequenz und Disponibilität in den Übersichten in der Regel bei mehreren Themen auftaucht (Hervorhebung durch Fettdruck), und einem für das jeweilige Thema spezifischen Wortschatz („*vocabulaire spécifique aux sujets et problèmes*“), der es darüber hinaus erlaubt, das jeweilige Thema in sich schlüssig und fachlich adäquat zu behandeln. Besonders hinsichtlich dieses speziellen inhalts- und problembezogenen Wortschatzes sind die Listen als offen zu betrachten. Ihre konkrete Ausfüllung im Unterricht ist abhängig von der Wahl der konkreten Gegenstände (Texte und weiteren Materialien) durch Lehrer und Klasse, die zu Modifikationen führen kann; hinsichtlich der Beschränkung in der Anzahl der aktiv zu beherrschenden Wörter des Fachvokabulars sollte der Umfang der Listen dieser Handreichungen in der Regel jedoch nicht überschritten werden.

Die ausgewählten Literaturhinweise dienen lediglich dazu, dem Fachlehrer Anregungen für die Beschaffung geeigneter Unterrichtsmaterialien zu geben, und beschränken sich deshalb in der Regel auf französischsprachige Publikationen. Hinweise auf Presseorgane wurden nur dann aufgenommen, wenn es sich um für einen Themenbereich wichtige Dossiers oder Themenhefte handelte.

¹⁾ Vgl. **Richtlinien für den Politikunterricht**, 3. Auflage 1987, S. 41.

²⁾ Vgl. ebenda, Abschnitt 3.2.2, S. 45 ff.

³⁾ Vgl. auch alphabetische Liste in Anhang 3.

2.2 Obligatorik

Die Richtlinien für den Politikunterricht (3. Auflage) nehmen in Abschnitt 3.2.3, S. 59 f. Festlegungen für die Abfassung schulinterner Lehrpläne vor. Diese Festlegungen hinsichtlich der 12 Qualifikationen, der 4 Lernfelder und der Grundsatzzerlasse des Kultusministers zur politischen Bildung gelten auch für den bilingualen Politikunterricht. Dementsprechend kann die Obligatorik im Bereich der Inhalte und Themen durch Auswahl aus den in Abschnitt 2.3 dieser Handreichungen besonders empfohlenen Themen oder jeweils durch ein gleichwertiges neu entworfenes Thema abgedeckt werden.

Für die Erfüllung der Obligatorik, was die 4 Lernfelder betrifft, ist angesichts der besonderen Zielsetzungen des bilingualen Politikunterrichts (vgl. Abschnitt 1, S. 10) auch folgende Lehrplangestaltung möglich: Für Klasse 8 oder 10 werden aus den Lernfeldern 1–3 die Themen jeweils vergleichend angelegt. Dadurch kann die Behandlung eines Themas aus dem Lernfeld 4 entfallen, da insbesondere die Qualifikation 10 und Inhalte des Lernfeldes 4 durchgängig in den Themen zu den Lernfeldern 1–3 berücksichtigt werden.

Der Fachlehrer entscheidet für die jeweilige Klasse und den jeweiligen Durchgang, in welcher Weise er die Obligatorik erfüllt. Schülerwünsche sind einzubeziehen.

Für den Unterricht in Klasse 10 sind ferner folgende Regelungen bei der Themenentscheidung zu beachten:

- a) Bei der Themenwahl sind solche Inhaltsbereiche bevorzugt zu berücksichtigen, die einen angemessenen fachspezifischen Beitrag zur Berufswahlvorbereitung sicherstellen¹⁾.
- b) Die Berücksichtigung der „deutschen Frage im Unterricht“ der Klasse 10²⁾ verlangt eine Beschäftigung mit dem Verhältnis der beiden deutschen Staaten zueinander aus der Perspektive mindestens eines Lernfeldes (Systemvergleich).

¹⁾ Vgl. RdErl. des KM vom 27. 4. 1983.

²⁾ Vgl. RdErl. des KM vom 30. 1. 1981.

2.3 Themen

In der folgenden Übersicht werden für den bilingualen Politikunterricht der Sekundarstufe I insgesamt 24 Themen angeboten. Sie werden in den Themenkatalogen für die Klassen 8 und 10 entsprechend den Erläuterungen in Abschnitt 2.1 konkretisiert. Für die 4 Lernfelder werden jeweils drei Themen ausgeführt. Der Fachlehrer kann unter Berücksichtigung der Schülerwünsche und unter Beachtung der Obligatorik entweder aus diesen Themen auswählen oder selbst ein entsprechendes Thema entwerfen, das zur Vertretung eines Lernfeldes bzw. zur Abdeckung der Obligatorik gleichermaßen geeignet ist. Gleichwertig sind Themen, die dem inhaltlichen Schwerpunkt entsprechen¹⁾. Die Reihenfolge der Inhalte und Probleme in den Themenkatalogen entspricht in der Regel nicht der konkreten unterrichtlichen Progression. Für die konkrete Gestaltung von Unterrichtssequenzen finden sich Anregungen im Abschnitt „Lernorganisation“, S. 62 ff., besonders Abschnitt 3.1 (1), S. 62 und Abschnitt 3.1 (7), S. 65.

¹⁾ Vgl. **Richtlinien für den Politikunterricht**, 3. Auflage 1987, Abschnitt 3.2.1, S. 41 ff. und Abschnitt 3.2.3, S. 59 f.

2.3.1 Themenübersicht

| Lernfelder Klassen | Gesellschaft | Wirtschaft | Öffentlichkeit | Nat. u. internat. Beziehungen*) |
|-----------------------|---|--|--|--|
| 8 | <p>Une «Citoyenneté dans la différence» ? Zusammenleben mit kulturellen Minderheiten «C'est une femme, une vraie femme» – Image de la femme et réalité vécue Die Frau in der Gesellschaft – Stereotyp und Wirklichkeit Elle t'a fait quelque chose, la chaise ? Gewalt im Alltag Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> | <p>Toujours plus Bedürfnisse, Produktion, Konsum Que faire des ordures et des déchets ? Probleme des Umweltschutzes in der modernen Industriegesellschaft am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und Frankreichs Travailler pour vivre ? Berufs- und Arbeitswelt in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland</p> | <p>L'école prépare-t-elle à la vie ? Schule und Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich Elire, c'est choisir «La souveraineté appartient au peuple». Möglichkeiten politischer Beteiligung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich L'individu en face des mass média Erscheinungsbild, Organisationsstruktur und Wirkung der Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> | <p>Comment nourrir tout le monde ? Bevölkerungswachstum und Chancen für Entwicklung in der Dritten Welt «Je vous félicite d'être jeunes.» (De Gaulle, 1963) Zur Situation Jugendlicher in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland La Francophonie – la pluralité dans l'unité La Francophonie – Pluralität in der Einheit</p> |

| Lernfelder Klassen | Gesellschaft | Wirtschaft | Öffentlichkeit | Nat. u. internat. Beziehungen*) |
|-----------------------|--|--|--|---|
| 10 | <p>Comment évoluera la société? Sozialer Wandel in der modernen Industriegesellschaft am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und von Frankreich</p> <p>Choisir un métier Was werden? – Berufswahl zwischen Traum und Wirklichkeit</p> <p>Egalité ou maintien des distances sociales? Zum Problem der sozialen Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> | <p>Chômeurs: accidentés du travail? Probleme der Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> <p>De l'économie libérale vers l'économie sociale Freier Markt und Sozialstaatsprinzip in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland</p> <p>Autogestion, cogestion et participation Probleme der wirtschaftlichen Demokratisierung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> | <p>«... fonder la liberté en limitant le pouvoir...» (Montesquieu) Gewaltenteilung – ein Prinzip demokratischer Systeme?</p> <p>La société moderne face au terrorisme Der Terrorismus und die moderne Gesellschaft. Die Herausforderung von Staat und Gesellschaft durch Terrorismus in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> <p>Comment participer à la vie politique? Parteien, Verbände, Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> | <p>Nation Europe ou l'euroessimisme Die Bundesrepublik Deutschland und Frankreich und die Probleme der europäischen Einigung</p> <p>Démocratie libérale/Démocratie populaire – deux systèmes en concurrence Vergleich politischer Herrschaftssysteme am Beispiel Frankreichs, der Bundesrepublik Deutschland und der DDR</p> <p>Les forces armées et la paix Konzepte der Friedenssicherung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich</p> |

*) Zur Obligatorik des Lernfeldes 4 S. Kap. 2.2

2.3.2

Themenkatalog für die Klasse 8

Lernfeld : Gesellschaft

8.1.1

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|-------------------------------------|--|---|-----------------|
| Übergreifend/ Interaktion | Une «citoyenneté dans la différence» ? | Mehrheit und Minderheit, Selbst- und Fremdbilder. | 5 |
| | Zusammenleben mit kulturellen Minderheiten | Vorurteile gegenüber kulturellen Minderheiten, die Funktion des Sündenbocks. | 6 |
| | | Die Situation türkischer Arbeitnehmer/der „immigrés“ und ihrer Familien. | 9 |
| | | Möglichkeiten zur Überwindung von Intoleranz und Isolierung. | 10 |

Vocabulaire thématique :**l'immigrant, l'immigré**

un ressortissant de ...

être de nationalité

de provenance étrangère

résider régulièrement

le séjour sur le territoire

la carte de séjour et de travail

l'immigration clandestine

la limitation du séjour

la reconduite à la frontière

l'expulsion, expulser

acquérir la nationalité

la naturalisation, naturaliser

rester définitivement

la cohabitation

l'adaptation

l'assimilation

l'insertion sociale

le patrimoine

appartenir à une culture

l'identité culturelle

maghrébin, e

être musulman, e/occidental, e

trahir ses origines

déstabiliser

l'agression

la xénophobie

le comportement xénophobe

le racisme (ordinaire)

l'incompréhension

accepter/respecter qn

le bouc émissaire

Notice bibliographique :

Edwy Plenel, Alain Rollat, L'effet Le Pen, Editions La Découverte/Le Monde, Paris 1984

Tahar Ben Jelloun, La fiancée de l'eau-suivi de . . . Said Hammadi, Actes Sud, Théâtre populaire de Lorraine, Paris 1984

Jean-Pierre Moulin, Enquête sur la France multiraciale, éditions Calman-Lévy, Paris 1985

Hanna Malewska-Peyré et autres, Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés, La Documentation Française, 1981

Jeannine Kohu-Etiemble, Racismes, Les éditions arlea, Paris 1986

Günter Wallraff, Tête de Turc, Editions La Découverte, Paris 1986

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|---|--|-------------------|
| Übergreifend/ Interaktion, Kommunikation, Mitbestimmung | «C'est une femme, une vraie femme» (Littré) – Image de la femme et réalité vécue | Traditionelle Rollenzuweisungen für die Frau. Die ideale Frau/der ideale Mann in Schulbüchern, Presse, Werbung, männliche und weibliche Stereotype in Deutschland und Frankreich. | 1 5 6 12 |
| | Die Frau in der Gesellschaft – Stereotyp und Wirklichkeit | Das Selbstverständnis von Jungen und Mädchen. Gleichberechtigung als Norm des Grundgesetzes und der „Déclaration des droits de la femme“. Gesetzlicher Anspruch und gelebte Wirklichkeit in Familie, Erziehung, Ausbildung und Arbeitsleben. Chancen und Probleme bei der Wahrnehmung von Rechten. | |

Vocabulaire thématique :

le rite ; rituel, le

la coutume

la cérémonie

définir un rôle

le contexte culturel

subordonné, e/inférieur, e

La population nomade/sédentaire

rurale/citadine/urbaine

la parenté

la mariée, le mariage arrangé

l'héritage ; la dot

les pratiques sociales

les rapports

le stéréotype/l'image

le modèle

la norme

la règle

le rôle social

la manière de penser, de sentir, d'agir

l'autonomie ; l'indépendance,

indépendant, e

la dépendance, dépendant, e

l'orientation

être sûr de soi

le besoin de s'affirmer

le besoin de plaire

le besoin de puissance

la convention

la loi ; le droit

l'égalité/l'inégalité

égal, e en droits

l'autorité parentale

coopérer ; concourir

l'évolution, évoluer

la discrimination

la responsabilité

qualifié/subalterne

Notice bibliographique :

Profil actualité Hatier 407 : Les Françaises aujourd'hui, Paris 1978

Profil dossier économie, sociologie Hatier 552 : Les femmes et le marché du travail, Paris 1985

Christiane Germain/Christine de Panafien, La mémoire des femmes. Sept témoignages de femmes nées avec le siècle, Paris 1982

Gisela Völger/Karin v. Welck, hg., Die Braut, geliebt, verkauft, getauscht, geraubt. Zur Rolle der Frau im Kulturvergleich, 2 Bände, Katalog der Ausstellung in Köln 1985; Ausstellungskritik: 'Exposition: Marionis-la!' in 'Le Monde' 1/2-9-85

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|-------------------------------------|--|--|-----------------|
| Freizeit, Schule/ Interaktion | Elle t'a fait quelque chose, la chaise? | Aggressives Verhalten gegenüber Personen und Sachen (z. B. Gewalt in der Schule, im Fußballstadion). | 6 |
| | Gewalt im Alltag Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich | Abweichendes Verhalten und Normen. Gewalttätigkeit Jugendlicher: Formen und Ausmaß. Ursachen, Folgen und Bekämpfung von Gewaltanwendung. | 9 |

Vocabulaire thématique

| | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|--|
| La violence/l'acte de violence | la police/la police judiciaire | la dissolution des familles |
| la destruction/détruire | le tribunal | casser |
| le vandalisme | le juge/le juge d'instruction | voler |
| le vagabondage | le procureur | dérober |
| le délit | le juré | attaquer |
| le vol/la tentative de vol | l'avocat | commettre un crime/une faute |
| le crime/l'acte criminel | le procès | fracturer |
| le déviant (juvénile)/la déviance | la maison de redressement | stigmatiser |
| le naufragé social | les loubars | l'intégration /la réintégration |
| le délinquant | la bande | la responsabilité |
| le criminel | le groupe social | la résocialisation |
| les normes sociales | l'environnement social | |

Notice bibliographique

Mucchielli, R., Comment ils deviennent délinquants, Les Editions ESF, 1986⁹

Born, M., Jeunes déviants ou délinquants juvéniles?, Bruxelles s. a:

Bonaldi, H., D'une prison à l'autre, Ed. Grasset 1976

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|-------------------------------------|--------------------|---|-----------------|
| Markt/Konsum | Toujours plus ? | Wirtschaften mit dem Familieneinkommen. | 1 |
| | Bedürfnisse, | Bedürfnisse, ihre Abhängigkeit von kulturellen und | 2 |
| | Produktion, Konsum | historischen Faktoren. | 11 |
| | | Einkommen und Ausgaben privater Haushalte im Vergleich BR Deutschland und Frankreich. | 12 |
| | | Konsum – Produktion – Produktionsfaktoren, Wirtschaftskreislauf. | |
| | | Entstehung neuer Bedürfnisse, z. B. durch technische Entwicklung oder Werbung. | |
| | | Begrenztheit der Ressourcen. | |
| | | Unbegrenztes Wachstum ? | |

Vocabulaire thématique :

le budget familial/national

le besoin fondamental/élémentaire/de subsistance

le besoin de confort
satisfaire les besoins

limité, e/illimité, e

le niveau de vie

le ménage

l'entreprise

la catégorie socio-professionnelle

l'équipement

les biens

les services

le bien économique

le bien abondant dans la nature

l'activité économique

les acteurs économiques, les agents ...

la production

la consommation

l'épargne

le spot publicitaire

le SMIG (salaire minimum
interprofessionnel garanti)

la croissance

le marché

le facteur de production

le capital

le travail

la nature

l'offre

le coût de la vie
le revenu, les ressources
les dépenses

l'échange
le progrès technique
la publicité

la demande
le circuit de l'économie nationale
le flux

Notice bibliographique :

J.-M. Albertini, Les rouages de l'économie nationale, Les éditions ouvrières, Paris 1985²

Michel Branciard, Dictionnaire économique et social, Les éditions ouvrières, Paris 1978

J.-M. Albertini, A. Silem, Comprendre les théories économiques, tomes 1+2, Editions du Seuil, Paris 1984²

J.-M. Albertini, L'économie française. Initiation. Les éditions ouvrières – éditions du Seuil, Paris 1978

Roger Coste, André Portal, L'économie en 60 leçons au baccalauréat G, ABC du Bac, Editions Fernand Nathan, Paris 1971

Bernard Cathelat, Les styles de vie des Français, Editions Stanké, Paris 1977

Statistisches Bundesamt, hg., Datenreport 19... Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|--|---|-----------------|
| Freizeit, Arbeitswelt/ Vorsorge, Produktion | Que faire des ordures et des déchets ? | Analyse und Diskussion eines aktuellen Fallbeispiels. Die Verantwortlichkeit von Einzelnen und von Betrieben, | 4 |
| | Probleme des Umweltschutzes in der modernen Industriegesellschaft am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und Frankreichs | der Gesellschaft und des Staates : Verursacherprinzip, Gefährdungshaftung ; Verhaltensänderung, Gesetzgebung. Möglichkeiten und Grenzen einer nationalen und übernationalen Umweltpolitik : Endlichkeit der Ressourcen, Ökonomie und Ökologie. | 5 11 |

Vocabulaire thématique :

| | | |
|--|---|---|
| la pollution de l'air, des eaux, du sol, de l'alimentation, de la flore et de la faune | la contamination la destruction de l'équilibre écologique la nuisance, nuire, la nocivité, nocif, -ve le péril, périlleux l'intoxication | la protection de l'environnement l'amende les remèdes la prévention |
| polluer, polluant l'environnement | les apports toxiques mettre en péril la négligence la désinvolture la responsabilité la conscience écologique, la prise de ~ | la législation de l'environnement le conflit les besoins de l'industrie la coopération nationale, internationale le ministère de l'environnement |
| la poubelle le déchet, ~ soluble, ~ en suspension les ordures, les échappements l'écologie, l'équilibre écologique l'écosystème la zone industrielle | | |

Notice bibliographique :

George, P., L'environnement. Que sais-je? P.U.F. 1970

Jochon, C. u. S., Notions d'écologie, Paris 1966

Ternisien, J.-A., Les pollutions et leurs effets et la lutte contre les pollutions. P.U.F. 1968 2 vols.

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|-------------------------------------|---|--|-----------------|
| Familie, Arbeitswelt/ Vorsorge | Travailler pour vivre ? Berufs- und Arbeits- welt in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland. | Entgeltliche und unentgeltliche Arbeit. Handwerkerstunde und Schwarzarbeit. Folgen für die Wirtschaft. Lohn, Lohnfindung, Steuer, Soziallohn, gerechter Lohn. Berufe, Berufssparten ; geschlechtsspezifische Berufe ? Status, Verantwortung, Ausbildung. Einstiegalter, Dauer der Erwerbstätigkeit. Bevölkerungs- anteil an der Erwerbstätigkeit. Kinderarbeit – Zweckerarbeit für die Freizeit oder Notwendigkeit? | 8 12 |

Vocabulaire thématique :

Le travail rémunéré

le travail gratuit

le travail au noir

exercer une activité professionnelle

le salaire

le salarié

la proportion de salariés

les impôts

la taxe

la catégorie socio-professionnelle

les professions libérales

les professions manuelles

les professions intellectuelles

l'ouvrier qualifié (O. Q.)

l'ouvrier spécialisé (O. S.)

le manoeuvre, la main-d'œuvre

occuper un poste de responsabilité

des fonctions réservées aux

hommes/femmes

l'insertion des femmes

le groupe social

appartenir à un groupe social

l'appartenance à une couche sociale

le statut social

le prestige social

la formation scolaire

la formation professionnelle

les Grandes Ecoles

la réussite sociale

l'accès aux professions

la durée de la «vie active»

la retraite

l'âge de la retraite

le taux d'activité

Notice bibliographique :

Manuels d'Education civique

Gérard Mermez : Francoscopie, Larousse 85

Michel Paoletti/Ross Steel : Civilisation Française Quotidienne, Hatier-Klett, Nouvelle Edition 1986

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|-------------------------------------|---|---|-----------------|
| Schule/Interaktion Mitbestimmung | L'école prépare-t-elle à la vie? | Der Schulalltag in Deutschland und Frankreich (gegebenenfalls Vergleich mit Partnerschule). | 5 |
| | Schule und Unterricht in Deutschland und Frankreich | Entscheidungsspielräume für Lehrer und Schüler in den jeweiligen Schulsystemen (Mitwirkungsmöglichkeiten und ihre Grenzen für Eltern, Schüler, Lehrer). Verhältnis von Schule und Gesellschaft in beiden Ländern. | 9 |

Vocabulaire thématique:

l'enseignement primaire/secondaire

le **système** scolaire/éducatif

l'école maternelle

le collège

le lycée/le lycée d'Enseignement

professionnel

le proviseur de lycée/le principal de

collège

le censeur/le principal adjoint

l'intendant/l'intendance

le conseiller principal/le conseiller

d'éducation/

le conseiller d'orientation

le surveillant

le délégué de classe/l'**assemblée** des

délégués d'élèves

les parents d'élèves

le conseil d'administration/**le conseil**

d'enseignement/**le conseil** des

professeurs/

le conseil de classe

la communauté scolaire

la rencontre parents-élèves

le budget

l'autonomie

le pouvoir

le foyer socio-éducatif

la permanence

l'externe

le demi-pensionnaire

les activités

le trimestre

le programme

l'emploi du temps

le bulletin

le baccalauréat

l'interrogation orale/écrite

participer

contribuer

exprimer un voeu

se réunir/la réunion/la réunion

plénaire

Notice bibliographique :

Etudes Françaises. Echanges. Edition longue 3, Stuttgart 1984

La France en direct 2, Hachette, Paris 1970

Manuels d'éducation civique 6^e

J.-C. Beacco, S. Lientaud: Tours de France, Hachette, Paris 1985

Délégation générale à l'information (la réforme Haby), Februar 1975

Phosphore N° 74, Mars 1987

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|--|--|-----------------|
| Parteien, Staat/ Mitbestimmung, Herrschaft | Élire, c'est choisir «La souveraineté appartient au peuple» Möglichkeiten poli- tischer Beteiligung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich | Klassensprecherwahl in Deutschland und Frankreich. Kandidatenaufstellung, Wahlverfahren, Aufgaben des Gewählten, Verantwortung. Wahlen: Bundestagswahl/Landtagswahl. Volks- souveränität und Repräsentation. Aufgaben und Stellung des Abgeordneten und der Parteien. Programme, Wahl- system, 5 %-Klausel, Möglichkeiten politischen Handelns zwischen den Wahlen für die Wähler. Parlamentswahl in Frankreich: Parteien, Wahlsystem im Wandel. Stimmen für und gegen Verhältniswahlrecht. | 2 |
| | | | 4 |

Vocabulaire thématique:

élire

l'élection

se porter candidat

le droit de vote

voter pour/contre

s'abstenir de voter

l'abstention

prononcer un discours politique

le bulletin de vote

le suffrage

le scrutin majoritaire

le scrutin proportionnel

le dépouillement des voix

la clôture du scrutin

le parti politique

le député

la députation

la circonscription

le système de double vote

l'échéance électorale

le législatif

le désistement

la campagne électorale

le siège au parlement

le législatif

les élections législatives

le ballotage

Notice bibliographique :

Education civique, 6^e, Hachette

Education civique, 6^e, Magnard

Echanges, Edition Longue, 4, Klett

Gérard Mermet: Francoscopie, Larousse 85

J. Cognard/C. Ritter: L'Allemagne dans votre poche, Hatier

G. Quenelle/J. Tournaire: La France dans votre poche, Hatier

A. Grosser/H. Menuhier: La vie politique en Allemagne Fédérale. Armand Colin 81

Serge Berstein/Pierrè Miza: L'Allemagne 1870-1970, Masson et Cie Editeurs 1971

C. Furnal: Voici l'Europe dans: Actualquarto 20, Allée des Bouleaux, 6290 Cerpinnes (Belgique)

Dokumentationen der Französischen Botschaft

Michaux, Nouveau Guide France

La Documentation Française, 124, rue Henri Barbuse N° 401, 374, 93308 Aubervilliers (Frankreich)

Bernard Lescot/Jean Sinou: Instruction Civique, Editions Casteilla, Paris

Parlamentarische Terminologie (D, F, E) Deutscher Bundestag, Verwaltung. Hauptabteilung wissenschaftliche Dienste,
Materialien 85, Juni 84, Bonn

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|---|---|-----------------|
| Öffentliche Meinung/ Kommunikation, Mitbestimmung | L'individu en face des mass média | Erscheinungsbild von Presse, Fernsehen und Rundfunk (vergleichend). | 2 |
| | Erscheinungsbild, Organisationsstruktur und Wirkung der Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich | Analyse des Aufbaus und ausgewählter Inhalte verschiede- ner Medien und Medienprodukte. Information und Meinung. Freiräume und Zwänge für den Journalisten. Pressekonzentration (ökonomische Zwänge und Gefahren). Rechtliche Grundlage der Informationsverbreitung und Berichterstattung. Intention und Wirkung von Medien. Bewußter Umgang mit den Medien. | 3 |

Vocabulaire thématique:**les média****les mass média**

les nouveaux media

la presse

le journal

le magazine

la revue

le quotidien/l'hebdomadaire/

le mensuel

la télévision

la chaîne télévisée

la radio

l'article

le commentaire

la critique/critiquer

l'éditeur

le journaliste

le rédacteur/la rédaction

l'émission

la diffusion/diffuser

le programme

le sommaire

la couverture

la manchette

le caractère

être à la une/la une

l'information/la désinformation**la manipulation/manipuler**

Notice bibliographique :

C. Neuschwander, J.-M. Charpentier, La communication dans tous ses états, Editions Syros, Paris 1986

J. Cathala, Le temps de la désinformation, Editions Stock, Paris 1986

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|---|--|-----------------|
| Staaten, Weltgesell- schaft/Interaktion, Vorsorge | Comment nourrir tout le monde ? | Bevölkerungsrückgang in den Industriestaaten, Bevöl- kerungsexplosion in den Entwicklungsländern, deren Ursachen und Gründe. | 1 10 |
| | Bevölkerungswachs- tum und Chancen für Entwicklung in der Dritten Welt | Gefahren für die Zukunft der Menschheit. Lösungsmöglichkeiten durch Bevölkerungspolitik? | 11 |

Vocabulaire thématique :**la démographie, démographique
l'évolution, évoluer**

la surpopulation, surpeuplé, e
la croissance, l'accroissement
 l'espérance de vie
 la natalité
 la fécondité, le taux de ~
 la fertilité
 la mortalité
 la naissance/le décès
 la durée de vie moyenne
 la reproduction
 le contrôle des naissances
 le planning familial
la planification familiale

les services de ~
 les pratiques anticonceptionnelles
 traditionnelles
 la polygamie
 la période d'allaitement
 la contraception
 les moyens contraceptifs
 la pilule
**l'interruption (volontaire) de
 grossesse**
 la stérilisation
le tiers-monde
les ressources
le niveau de vie
 la famine, bannir la faim

la pénurie alimentaire
 le sous-emploi
 la sous-alimentation
l'autonomie alimentaire
 le logement
 la nourriture
l'emploi, la création d'emplois
 les soins médicaux
 l'alphabétisation
 la scolarisation
les besoins fondamentaux
 la sururbanisation
 la désertification

Notice bibliographique :

- Conférence internationale sur la population. Déclaration de Mexico sur la population et le développement, La Documentation Française: Documents d'actualité internationale N° 20, 1984
- L'état du monde 19 . . . Annuaire économique et géopolitique mondial, Editions La Découverte, Paris 19 . .
- Jacques Vallin, La population mondiale, Editions La Découverte, Paris 1986
- Profil actualité économie, sociologie Hatier 406: Problèmes démographiques d'aujourd'hui, Paris 21985
- Publikationen der „Deutschen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit“ über bevölkerungspolitische Projekte
- Profil économie Société Hatier 1010, La population de la France des années 80, Paris 1982²
- Dossiers de sciences économiques et sociales, Tome 1, Collection Echaudemaison, Editions Fernand Nathan, Paris 1979
-

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|--|--|-----------------|
| Familie, Freizeit, Schule/Interaktion | «Je vous félicite d'être jeunes.» (De Gaulle, 1963) Zur Situation Jugend- licher in Frankreich und in der Bundes- republik Deutschland | Deutsche und französische Jugendliche in ihrem gesell- schaftlichen Umfeld: Familie, Schule, Freizeit. | 1 |
| | | Generationenprobleme, Vorbilder, Orientierungspro- bleme, politisches Engagement, Rechtsstellung. | 7 |
| | | Meinungen französischer und deutscher Jugendlicher übereinander. Vorurteile und Möglichkeiten ihrer Überwindung. | 9 |

Vocabulaire thématique:

| | | |
|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| le conflit | l'adolescent, e | les loisirs |
| le rôle | le modèle | le temps libre |
| l'autorité parentale | la maturité | l'épanouissement |
| la nouvelle génération | la majorité | les organisations |
| vieux jeu | être majeur, e | politiques pour jeunes |
| l'éducation | être mineur, e | le statut juridique |
| la formation | la maison de la jeunesse | le préjugé |
| l'autre sexe | et de la culture | surmonter des préjugés |

Notice bibliographique:

Être jeune en France, Hachette, 1984

Phosphore: La magazine des années lycée. Bayard, Presse Jeune

Gérard Mermez, Francoscopie, Larousse, 1985

Veröffentlichungen des deutsch-französischen Jugendwerkes, z. B. Meinungen übereinander

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|---|--|-----------------|
| Staaten/Interaktion, Kommunikation, Organisation, Herrschaft | La Francophonie – la pluralité dans l'unité? Organisationsgrad, Ziele und Probleme der Francophonie | Der Begriff „Francophonie“ (sprachlich und geo- graphisch); Internationale Organisationen der Franco- phonie. Die Rolle Frankreichs in der Francophonie (sprachlich, wirtschaftlich, politisch, kulturell und militärisch); Probleme in der Francophonie (außerhalb Frankreichs) z. B.: Belgien, Québec, ehemalige Kolonien | 10 |

Vocabulaire thématique :

| | | |
|--|---------------------------------|----------------------------|
| le francophone | l'idée | (s')exprimer |
| le germanophone | la vision du monde | utiliser |
| l'anglophone | l'expansion | être disposé |
| la francité | le rayonnement | la variété |
| la civilisation | la mentalité | la diversité |
| la culture | la langue maternelle/officielle | la pluralité |
| le centre culturel français | la langue d'usage | l'organisme/l'organisation |
| l'identité | le moyen d'expression | l'ambassade |
| la communauté spirituelle/ intellectuelle | le système scolaire | la législation |
| l'universalité | répandre | la situation juridique |
| | diffuser | la coopération |

Notice bibliographique :

X. Deniau : La Francophonie. Presses Universitaires de France, Paris 1983
A bientôt Bd. 2, Stuttgart 1980

2.3.3

Themenkatalog für die Klasse 10

Lernfeld: Gesellschaft

10.I.1

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|---|--|--------------------|
| Familie, Freizeit, Arbeitswelt/ Interaktion, Kommunikation, Organisation | Comment évoluera la société? Sozialer Wandel in der modernen Industrie- gesellschaft am Bei- spiel der Bundes- republik Deutschland und von Frankreich | Wandel in der Arbeitswelt (Änderung der Arbeitsteilung, Heimarbeit, neue Produktionskonzepte, Arbeitslosigkeit durch neue Technologien). Veränderung von Normen und Werten (z. B. in den Beziehungen zwischen Mann und Frau, Kindern und Eltern, in der Arbeitswelt). | 2 7 11 12 |

Vocabulaire thématique:

l'ère industrielle

la **société** industriellela **révolution industrielle**la **mécanisation**l'**automatisation**

la modification, modifier

la transformation, transformer

la **population** active

les ouvriers, – spécialisés, – qualifiés

les contremaîtres

les employés

les fonctionnaires

les artisans

le capitalisme**les capitalistes**, la société capitaliste**les cadres**la **classe** sociale, la **couche** –

l'insertion des individus, l'intégration

l'encadrement de l'homme

la simplification des genres de vie

la massification

l'anonymat

l'atténuation des contrastes régionaux

la répartition du travail

le principe de l'égalité des sexes

la femme au travail

la femme à domicile – au foyer

l'émancipation

les préjugés

la **répartition** des rôlesla **population** âgée

le rapport entre les générations

le troisième âge

la retraite

le foyer du troisième âge

l'hospice des vieillards

la natalité, le taux de –

l'hostilité envers les enfants

Notice bibliographique :

Bensadon, V., Les droits de la femme, P.U.F. 1985

Castoriadis, C., La société française, U.G.E. 1979

George, P., La société en mutation, P.U.F. 1985

Touraine, A., La société post-industrielle, DENOEL 1985

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|-------------------------------------|--|---|-----------------|
| Arbeitswelt/Vorsorge, Produktion | Choisir un métier | Entscheidungsfaktoren bei der Berufswahl. | 2 |
| | Was werden? – Berufswahl zwischen Traum und Wirklichkeit | Die Bedeutung der Arbeit für den Menschen und für die Gesellschaft. Wege beruflicher Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, arbeitsrechtliche Bestimmungen. Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt: Veränderungen der Berufsstrukturen und des Arbeitsmarktes, Problemgruppen, Verdrängungswettbewerb, lebenslanges Lernen. | 7 12 |

Vocabulaire thématique :

déterminer un choix

l'**activité** professionnelle

la **formation professionnelle**

la **formation continue**/permanente

le **niveau de formation**

l'**activité productive**/le temps libre

la **population active**

la **vie active**/professionnelle

l'insertion

le déterminant personnel

la capacité intellectuelle ou physique

le **facteur social**

le **milieu environnant**

l'orientation

l'**appartenance**

la catégorie socio-professionnelle

la période de formation

le stage en entreprise

l'apprenti, l'apprentissage

le **contrat de formation**

un emploi peu/hautement qualifié

le débouché professionnel

la préoccupation de qn

voué au chômage

le demandeur d'emploi, le sans-emploi

le changement des structures

la **mobilité**

le reclassement

le TUC (travail d'utilité collective)

le tucard

l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi)

l'office du travail

Notice bibliographique :

J.-M. Albertini, Les rouages de l'économie nationale, Les Editions ouvrières, Paris 1985²

Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale, I: L'action sociale, Editions HMH, Paris 1968

Profil société Hatier 1016: Le marché du travail. Structure et fonctionnement, Paris 1985

Profil dossier économie, sociologie, sciences sociales Hatier 552: Les femmes et le marché du travail, Paris 1985

Profil dossier Hatier 510: Le chômage, Paris 1981²

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|---|---|-----------------|
| Übergreifend/ Interaktion, Vorsorge, Organisation | Egalité ou maintien des distances sociales | Formen und Ursachen der gesellschaftlichen Strukturen der Stadt- und Landbevölkerung in der Bundesrepublik | 1 |
| | Zum Problem der sozialen Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich | Macht und Prestige, Lebensstile, Erziehung und Bildung) | 5 |
| | | Soziale Aufgaben und Probleme (Arbeitslosigkeit, Außenseiter und Gastarbeiter) Sozialpolitische Maßnahmen | 8 |

Vocabulaire thématique :

le monde agricole, ~ urbain

la population rurale

les employeurs, les employés

le salaire, le salariat, le salarié

l'ouvrier, le travailleur

l'entrepreneur, l'entreprise

la couche, la classe

la catégorie socio-professionnelle

couches dirigeantes, moyennes,
inférieures

le patron, le patronat

la société en mutation

la société de consommation, ~ de loisir

les modes de vie, les styles ~

la croissance urbaine

l'exode rural

les milieux d'affaires

les cadres

les marginaux

les exclus

le chômage, le chômeur

les ouvriers immigrés

la mobilité sociale

l'aide sociale

l'allocation de chômage

la promotion sociale

la législation sociale

l'égalité, ~ des chances

la démocratisation

la socialisation

le dirigisme politique

le libéralisme

Notice bibliographique :

Baudelot, C., La petite bourgeoisie en France, La Découverte 1981

Bederède, J.-P., Les salaires et les autres revenus, Hatier 1985

Briand, J.-P., Les classes sociales, Hatier 1985²

Cazenave, G. u. a., Les revenus des agriculteurs, P.U.F. 1985

Dumazedier, J., Vers une civilisation de loisir, Seuil 1972

Fahy, J.M., Le chômage en France, P.U.F. 1985

Portier, P., Politique et société en France, Scodel 1985

Thevenet, A., L'aide sociale en France. P.U.F. 1980

Thompson, J.B., La France, population, économie et région, 1982

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|---|--|-----------------|
| Arbeitswelt, Markt/ Vorsorge, Produktion | Chômeurs: accidentés du travail? | Problemgruppen: z. B. Jugendliche, Frauen, Gastarbeiter. | 5 |
| | Probleme der Arbeits- losigkeit in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich | Struktur der Arbeitslosigkeit. (Wirtschaftszweige, Standorte). Individuelle und gesellschaftliche Auswirkungen der Arbeitslosigkeit (Einkommen, Lebensstandard, Familie, Selbstwertgefühl, Nachfragerückgang, soziale Transfer- leistungen, Desintegration). Saisonale, konjunkturelle, strukturelle Ursachen; Arbeits- losigkeit und Radikalismus; Ausländerfeindlichkeit. Soziale Sicherung: Bundesanstalt für Arbeit, Office National de l'Emploi (ONE). Maßnahmen zur Bekämpfung: Sozialhilfe, Verkürzung der Wochen- und Lebensarbeitszeit, Umschulung, schulische und berufliche Qualifizierung, Struktur- und Konjunkturpolitik, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. | 8 12 |

Vocabulaire thématique:

le chômeur

chômer

le chômage

le chômage frappe une région

le chômage structurel

le patronat

licencier

le licenciement

le départ volontaire

un contrat à durée déterminée

l'indemnisation

le retrait forcé de la communauté du
travail

la dignité humaine

la frustration

le chômage conjoncturel
le chômage saisonnier
l'emploi
l'employeur
le patron

la retraite anticipée
l'allocation de chômage
l'assurance-chômage
le revenu
l'indemnité

la population active
l'équilibre social
le taux de chômage
passer, atteindre le cap

Notice bibliographique :

Chanson : Henri Salvador, Le travail, c'est la santé

Gérard Mermez : Francoscopie, Larousse 85

La France en mouvement, Collection Espaces et Temps, Géographie 1^{ère}, Magnard

Actualquarto : J.P. Challe/D. Govaerts : Le Chômage ; 20, Allée des Bouleaux, 6280-Gerpennes (Belgique)

Le Nouvel Observateur 5/4/85

Le Point 9/6/85

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|--|---|-----------------|
| Arbeitswelt, Markt, Staat/Produktion, Organisation, Herrschaft | De l'économie libérale vers l'économie sociale | „Laissez faire – laissez aller“: zur Theorie der freien Marktwirtschaft. | 1 |
| | Freier Markt und Sozialstaatsprinzip in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland | Soziale und wirtschaftliche Folgen des „Manchester- kapitalismus“ (mögl. Beispiel: Frankreich 1830–1848). Beschränkungen der Marktmechanismen in Deutschland und Frankreich (soziale Sicherung, staatl. Wirtschafts- steuerung, Tarifregelungen, Wettbewerbsrecht). | 2 8 |

Vocabulaire thématique:

le libéralisme économique

la libre concurrence

la faillite, faire faillite

l'intervention de l'Etat

le marché

les forces motrices du marché

l'intérêt particulier/commun

le profit, les pertes

l'accumulation des capitaux

le cartel

le monopole/monopoliser

la nationalisation

la lutte des classes

la misère ouvrière

le paupérisme

le chômage

le marché

le salaire

le prolétariat/

le prolétaire

la (ré)privatisation

l'investissement, investir

la politique monétaire

l'assurance – maladie/chômage/
vieillesse

les prestations sociales

l'allocation familiale

les conditions de travail

la planification

le dirigisme

les impôts

le taux d'intérêts

l'autonomie tarifaire

Notice bibliographique :

La Documentation Française : L'économie sociale – Entre étatisation et capitalisme, N° 8004/7/0221

La sécurité sociale – Le Monde – Dossiers et Documents N° 82

Le XIXe siècle et ses racines Paris, Bordas, 1981

G. Mermez : Francoscopie, Paris 1985

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|--|---|-----------------|
| Arbeitswelt, Markt/ Produktion, Mitbestimmung, Organisation | Autogestion, cogestion et participation | Formen und Ebenen der Mitbestimmung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich. | 2 |
| | Probleme der wirtschaftlichen Demokratisierung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich | Theoretische Grundlagen und Gegenpositionen (Marxismus, Syndikalismus, katholische Soziallehre, Wirtschaftsliberalismus). | 6 |
| | | Grenzen und Konflikte. | 12 |

Vocabulaire thématique:

la participation

la représentation

la cosurveillance

le contrôle

la cogestion paritaire, ~ simple

l'élection au comité, l'accès -

le comité d'entreprise

la formation, le fonctionnement du comité

le conseil d'administration, ~ de contrôle, ~ de surveillance, ~ de formation et d'emploi

le syndicat

les sections syndicales d'entreprise

l'intervention au comité

les moyens d'action

l'organisation du travail

l'amélioration des conditions du travail

le conflit du travail

les dépenses de caractère social et d'équipement

la participation aux bénéfices

les moyens de pression

le droit de regard, ~ d'information, ~ de consultation

l'intervention des comités

le budget annuel, **le plan**, pluriannuel

la compétence, l'incompétence

la coopération

les ligues d'intérêt

le dirigisme politique

les intérêts de l'économie nationale, ~

privée, ~ **des classes** dirigeantes, ~

des classes inférieures

la responsabilité

la remise d'actions

l'obligation

les placements de fonds

les fruits de l'expansion

Notice bibliographique :

Avron, A., L'autogestion, P.U.F. 1986

Cohen, M., L'autogestion, P.U.F. 1978

Durand, M., Les comités d'entreprise, P.U.F. 1985

Jacob, N., Les comités d'entreprise, P.U.F. 1980

Weiss, D., La démocratie industrielle, Du Seuil 1978

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|--|---|-----------------|
| Staat/Organisation, Herrschaft | «... fonder la liberté en limitant le pouvoir ...» (Montesquieu) | Kontrollmöglichkeiten politischer Herrschaft in Frank- reich, der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. | 2 |
| | Gewaltenteilung – ein Prinzip demokra- tischer Systeme? | Vertikale und horizontale Gewaltenteilung. Parteien, Verbände und gesellschaftliche Gruppen. Massenmedien – vierte Gewalt? Bürgerbeteiligung. Verfassungsnorm und Wirklichkeit. | 5 8 |
| Vocabulaire thématique: | | | |
| le fédéralisme | le chef de file | la RDA: République Démocratique Allemande | |
| le centralisme | l'opposition faire pression sur | la RFA: République fédérale d'Allemagne | |
| la constitution | le vote de méfiance constructif | le bureau politique | |
| la loi fondamentale | la motion de censure | le secrétaire général | |
| la décentralisation du pouvoir | le droit de veto suspensif ou absolu | le centralisme démocratique | |
| la séparation des pouvoirs | la commission de conciliation | le district | |
| la répartition du pouvoir | le Parlement | les organisations de mass | |
| le pouvoir législatif, le législatif | l'Assemblée Nationale | les groupes sociaux | |
| le pouvoir exécutif/l'exécutif | le Sénat | | |
| le pouvoir judiciaire | la régionalisation | | |
| la confusion des pouvoirs | le département | | |
| la coalition | le préfet, le commissaire de la République | | |
| le groupe parlementaire | | | |

Notice bibliographique :

Manuels d'Histoire/Géographie

Manuels d'Education Civique

A. Grosger/H. Menudier: La vie politique en Allemagne Fédérale, Armand Colin, 4^e édition, 1981

J. Cognard/C. Ritter: L'Allemagne dans votre poche, Hatier

C. Quenelle/J. Tournaire: La France dans votre poche, Hatier

Bernard Lescot/Jean Siniou: Instruction Civique, Ed. Casteilla

Que sais-je? La RFA, 964

Que sais-je? La RDA, 1069

François Reitel: Les Allemagnes (RFA et RDA), Armand Colin

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|---|--|-----------------|
| Öffentliche Meinung, Staat/Mitbestimmung, Organisation, Herrschaft | La société moderne face au terrorisme | Terrorismus – terrorisme – ein Begriff ein Verständnis? Terrorismus; Erscheinungsformen und Methoden (vergleichend). | 5 |
| | Der Terrorismus und die moderne Gesell- schaft. Die Heraus- forderung von Staat und Gesellschaft durch Terrorismus in der Bundesrepublik und in Frankreich | Folgen des Terrorismus im öffentlichen Leben und im täglichen Leben der Bürger. Bekämpfung des Terrorismus: Staatliche Maßnahmen (Polizei, Rechtsprechung, Gesetzgebung) sowie deren Chancen und Gefahren. | 6 |

Vocabulaire thématique :

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| le terroriste | l'attentat à la bombe | les hommes au pouvoir |
| le criminel/la victime | le chantage | les autorités établies |
| le groupe terroriste | l'acte de violence | les institutions politiques |
| le révolutionnaire | la torture | la mesure ; la contre-mesure |
| l'anarchiste | le sabotage; saboter | la rançon |
| la minorité/la majorité | s'arroger un droit | la libération ; la mise en liberté |
| la violence | agir contre la loi | l'idéologie |
| l'attaque à main armée | violer les règles de droit | faire triompher une idée |
| l'enlèvement d'otages | s'attaquer à | poursuivre un but |
| la piraterie aérienne | lutter contre; la lutte contre; combattre | |

Notice bibliographique :

Jean Servier, Le terrorisme. Presses Universitaires de France, Paris 1982²

Friedrich Hacker, Agression et violence dans le monde moderne, Calman-Lévy, Paris 1972

Publications actuelles concernant ce thème, p.ex. : L'Express, Le Point etc.

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|---|---|-----------------|
| Verbände, Parteien, Staat/Mitbestimmung, Organisation, Herrschaft | Comment participer à la vie politique? | Politische Partizipation: Möglichkeiten und Grenzen (Jugendorganisationen der Parteien). | 2 |
| | Parteien, Verbände, Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich | Parteien im parlamentarischen System: Funktionen, Innerparteiliche Demokratie, Finanzierung, Abgeordnete und Fraktion, programmatische Aussagen. Außerparlamentarische Interessenvertretungen: Verbände, Bürgerinitiativen. | 4 8 |

Vocabulaire thématique :

| | | |
|--|------------------------------|--|
| le parti politique | la multiplication des partis | les initiatives privées |
| le groupe parlementaire | la clause des cinq pour-cent | les élections, les électeurs, élire |
| le député | la bipolarisation | le scrutin, le vote, le suffrage |
| la confédération, la ligue, l'union, le rassemblement | la tendance à la ~ | le ballottage, la mise en ~ |
| les statuts | le parti de clocher | le désistement |
| la loi sur les partis politiques | les adhérents, adhérer | les forces de droite, de gauche, du centre |
| le programme | le militant | le mouvement écologiste |
| la démocratie interne, l' oligarchie ~ | la cotisation | le courant libertaire, socialiste |
| la concentration , le procès de la ~ | les dons | |
| le groupe , le groupuscule, le groupement | les pots de vin | |
| | les forces politiques | |
| | le citoyen | |

Notice bibliographique :

Borella, F., Les partis politiques dans la France d'aujourd'hui, Seuil 1984

Ders., Les partis politiques en Europe, Seuil 1985

Estiévenart, G., Les partis politiques en Allemagne fédérale, P.U.F. 1984

Michels, R., Les partis politiques, Flammarion 1985, 1. Aufl. 1911

Handbücher wie : Le Guide France, Panorama de la France etc.

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|---|---|---|-----------------|
| Staaten/Herrschaft, Organisation, Mitbestimmung | Nation Europe ou l'euroessimisme Die Bundesrepublik Deutschland und Frankreich und die Probleme der euro- päischen Einigung | Konflikte zwischen nationalen und supranationalen Inter- essen (z. B. europäischer Agrarmarkt oder europ. Währungssystem). Aufbau und Aufgaben der supranationalen Organisationen. Deutschland und Frankreich als Motor oder Bremsen der europäischen Integration (z. B. EVG – Eureka). Europa bis zur Elbe/Europa bis zum Ural? – Politische Konzepte für die europäische Zukunft. | 2 10 |

Vocabulaire thématique:

| | | |
|---|---|--|
| la Communauté européenne | les institutions européennes: | le vote à l'unanimité/ le vote majoritaire |
| la Communauté économique européenne | le Parlement européen | le budget |
| la Communauté eur. de l'énergie atomique | la législation communautaire | les droits de douanes |
| la Comm. europ. du charbon et de l'acier | la Commission européenne | l'abolition des barrières douanières |
| l'intégration | le Conseil européen | le prix garanti |
| le marché commun | le Conseil des ministres | l'intervention |
| le marché agricole | la Cour de justice de la Communauté européenne | le stock |
| le traité de Rome | la souveraineté | le Fonds europ. d'orientation et de garantie agricole |
| l'élargissement | la compétence communautaire/ supranationale | |

Notice bibliographique :

Le Monde – Dossiers et Documents N° 88

La Documentation Française : L'Europe de demain, N° 1641/1 ; Combat pour l'Europe, N° 1638/1 ; L'union douanière de la Communauté économique européenne, N° 1643/8 ; L'Europe des Communautés, N° 3093/0

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|---|---|-----------------|
| Markt, Staaten/ Interaktion, Organisation, Herrschaft | Démocratie libérale/ Démocratie populaire – deux systèmes en concurrence | Individuum und Kollektiv – der Konflikt zwischen Grund- rechten und gesellschaftlichen Ansprüchen in beiden Systemen : z. B. Bildungsgang und Freizügigkeit. | 3 6 |
| | Vergleich politischer Herrschaftssysteme am Beispiel Frank- reichs, der Bundes- republik Deutschland und der DDR | Die Funktion gesellschaftlicher Organisationen in einem pluralistischen System und unter dem Prinzip des „demokratischen Zentralismus“ : z. B. Parteien und Gewerkschaften. Anspruch und Wirklichkeit der sozialen Marktwirtschaft und der Zentralverwaltungswirtschaft : z. B. Aspekte der ökonomischen und gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit. | |

Vocabulaire thématique :**le pluralisme/la pluralité****le centralisme** démocratique**la dictature** du prolétariat**les droits fondamentaux****les droits de l'homme****la liberté** du lieu de résidence**l'intérêt** commun/particulier

le Conseil constitutionnel

le syndicat/le syndiqué**le patron/le patronat****la revendication****le conflit social****l'économie** de marché**l'offre/la demande****le prix**le bénéfice/**le profit****les pertes**

la faillite

le chômage/le chômeur**la crise** économique

l'innovation technique

le système dé –/centralisé**l'intervention** de l'Etat**les subventions****la productivité****l'économie** centralisée/planifiée**le plan/ la planification****la croissance** économique planifiée

la pénurie/la rareté

le marché noir**la bureaucratie****la norme****la grève****l'accord** sur les salaires/sur les
conditions de travail**l'autonomie** des groupes sociaux**l'autonomie** tarifaire

Notice bibliographique :

Le Monde – Dossiers et Documents N° 79

Le Monde du XXè siecle 3è, Magnard

La Documentation Française : Les droits de l'homme en France, N° 4781

D. Deschamps, Les institutions politiques de la France, München, o. J.

Grosser, Menudier : La vie politique en Allemagne fédérale, Collin

| Situationsfelder/ Handlungstypen | Thema | Inhalte und Probleme | Qualifikationen |
|--|--|---|-----------------|
| Staaten, Weltgesellschaft/ Organisation/ Herrschaft | Les forces armées et la paix | Rüstung und Wohlfahrt. Auftrag und bündnispolitische Stellung der Bundeswehr und der französischen Armee. | 6 10 11 |
| | Konzepte der Friedenssicherung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich | Rechtliche Grundlagen und Praxis des unbewaffneten Dienstes diesseits und jenseits des Rheins. Rüstungsbegrenzungsbemühungen. Friedenstheoretische Konzepte. | |

Vocabulaire thématique:

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| les forces de terre/aériennes/navales | le service militaire obligatoire | la vérification |
| l'armement | l'objecteur de conscience | le contrôle |
| les armes nucléaires/conventionnelles | la menace | le traité de limitation d'armes |
| le missile de courte portée/de portée moyenne/intercontinentale | l'ennemi | le désarmement |
| le bombardier/la bombe | la défense | les négociations |
| le navire de guerre/le sous-marin | la résistance passive | le sommet |
| le char | le traité de paix | l'accord |
| le satellite | la dissuasion | l'alliance militaire |
| l'Initiative de Défense Stratégique | la force de frappe | l'OTAN/ le pacte de Varsovie |
| | l'équilibre militaire | |

Notice bibliographique :

Le Monde – Dossiers et Documents N° 109, 132

Le Monde au XX^e siècle, Magnard o. J.

La Documentation Française : La Bundeswehr, (N° 428)

B. de Boishérand, La défense, Larousse 1976

Informationen des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung/La Bundeswehr – Faits et Données

3 Lernorganisation

Die folgenden Hinweise zur Lernorganisation im bilingualen Politikunterricht nehmen Bezug auf fachspezifische Aspekte der Gestaltung des Politikunterrichts und auf methodische Anregungen, die sich aus der partnersprachlichen Ausrichtung auf das Französische als Unterrichtssprache ergeben. Sie wollen dem Fachlehrer methodische Grundlagen erläutern und konkrete Hilfen bereitstellen, die es erlauben, sowohl die fachspezifischen Ziele in ihrer besonderen in Abschnitt 1, S. 10 dargestellten Akzentuierung als auch fachübergreifenden Ziele – wie z. B. die der Persönlichkeitsbildung, der Identitätsfindung und der Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlicher Teilnahme am sozialen Geschehen – zu erreichen.

Bei den Entscheidungen über Methoden, Unterrichtsverfahren und Medien sind daher auch übergeordnete Aspekte zu beachten, z. B.:

- Hinführung zu verstehendem, selbständigem, entdeckendem, kreativem und motiviertem Lernen
- methodische Variabilität,
- sachgerechte Verteilung von individuellem und partnerbezogenem Lernen.

3.1 Grundsätze für die Unterrichtsgestaltung

Auf der Grundlage der in der Einleitung, S. 16 ff. dargestellten didaktischen Konzeption des bilingualen deutsch-französischen Politikunterrichts lassen sich folgende unterrichtsmethodische Grundsätze formulieren, die der besonderen Lernsituation (Lernstruktur des Faches und Lernvoraussetzungen der Schüler) Rechnung tragen.

(1) Der Grundsatz der Orientierung am konkreten Fall

Den lernpsychologischen Voraussetzungen der Schüler entspricht in der Sekundarstufe I und insbesondere in Klasse 8 ein unterrichtsmethodisches Vorgehen, das den Zugang zu einem Thema oder Sachverhalt nicht über Abstraktion und Theorie sucht, sondern über das konkrete Handeln der Menschen, wie es sich in verschiedenartigen Zeugnissen (z. B. Texten und Produkten)¹⁾ niederschlägt. Die Auswahl situationsbezogener und handlungsorientierter Texte und Materialien erleichtert dem Schüler die Erschließung eines neuen Themas nicht nur im Hinblick auf die Inhalte und Probleme, sondern auch unter sprachlichen Aspekten; in der Regel sind fallorientierte Textsorten wie Rede, Interview, Bericht, Reportage oder Stellungnahme auch sprachlich weniger verschlüsselt als theoretische Texte wie wissenschaftliche Sachtexte oder politische Analysen und Kommentare. Dies gilt sowohl für muttersprachliche als auch vor allem für französischsprachige Texte, deren sprachliche Markierung besonders beachtet werden muß.

¹⁾ Unter „Produkten“ sind Plakate, Filme, TV-Werbespots, Radio- und Fernsehsendungen aller Art usw. zu verstehen. Vgl. zu den Unterrichtsmaterialien: **Richtlinien Sozialwissenschaften – gymnasiale Oberstufe**, a.a.O., Abschnitt 3.1.4, S. 98 ff.

(2) Der Grundsatz des komparatistischen bzw. kontrastiven Vorgehens

Der Grundsatz vergleichenden Vorgehens bei der Behandlung eines Themas ist ein wichtiges Element für den bilingualen Politikunterricht. Die kontrastive Vorgehensweise läßt sich sowohl auf die Inhalts- und Problemaspekte eines Themas als auch auf die verschiedenen Einstellungen und Werturteile zu einem Gegenstandsbereich anwenden. Unter anderem sind folgende allgemeine Vergleichsansätze denkbar, die sich gegenseitig ergänzen können:

- a) Ein deutsches und ein analoges französisches Fallbeispiel werden vergleichend gegenübergestellt.
- b) Ein Ereignis aus dem französischen Lebensraum wird in seiner Beurteilung aus deutscher und französischer Perspektive behandelt.
- c) Ein Ereignis aus dem deutschen Lebensraum wird entsprechend behandelt.

Bild und Gegenbild, Meinung und Gegenmeinung tragen zur gegenseitigen Erhellung von Sachaspekten und Standpunkten wie zur Verdeutlichung der hinter ihnen stehenden Normen, Wertvorstellungen und Interessen bei.

Auf diese Weise wird der Schüler bereits in der Sekundarstufe I an grundlegende Verfahren analytischen Vorgehens herangeführt, wobei gleichzeitig ein Beitrag geleistet wird, die Fähigkeit zur Ideologiekritik elementar zu entwickeln. Ein solcher Ansatz kann ferner dazu beitragen, ggf. vorhandene Vorurteile, die sich sowohl auf das eigene Volk als auch auf das Partnervolk beziehen, abzubauen und den einzelnen vor falscher Klischeebildung zu schützen.

(3) Der Grundsatz exemplarischen Vorgehens

Das zusätzliche Einbringen der Perspektive des Partnerlandes unter vergleichender Zielsetzung zwingt im bilingualen Politikunterricht zur Beachtung des Grundsatzes der Exemplarität. Der Erweiterung der Stoffmenge, die sich durch den vergleichenden Ansatz ergibt, muß durch eine gezielte Auswahl der Teilthemen und der ihnen zugeordneten Texte begegnet werden. Wesentliche Kriterien für die Auswahl sind die Repräsentativität für einen Themenbereich und die Relevanz für den Schüler.

(4) Der Grundsatz der Variabilität

Abwechslung erhöht die Motivation und das Interesse des Schülers und somit seine Lernbereitschaft. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Auswahl der Themen und der Teilaspekte eines Themas als auch im Hinblick auf die Lehr- und Lernverfahren.

Im bilingualen Politikunterricht der Sekundarstufe I und vor allem in Klasse 8 fehlen sowohl die sprachlichen als auch die fachlichen und lernpsychologischen Voraussetzungen, ein Thema oder einen Sachaspekt erschöpfend zu behandeln. Um einem Nachlassen der Motivation durch ein zu langes Verharren bei einem Thema vorzubeugen, ist ein rechtzeitiger und angemessener Wechsel vorzusehen. Grenzen hinsichtlich der thematischen Variation ergeben sich zum einen durch die Anwendung des Grundsatzes exemplarischen Vorgehens, zum anderen durch die Beschränkungen hinsichtlich des Fachvokabulars (vgl. Abschnitt 2.1, S. 11) und durch den Sprachstand der Schüler.

Der vergleichende Ansatz des bilingualen Politikunterrichts lädt zum Einsatz vielfältiger Unterrichtsformen ein. In Phasen der vergleichenden Aufarbeitung von Sach-

aspekten oder Standpunkten bietet sich das materialgebundene Unterrichtsgespräch an, wobei die fremdsprachliche Textgrundlage sprachliche Hilfen und Muster liefert. Auf der anderen Seite empfehlen sich auch hinsichtlich der Entwicklung der Urteilsfähigkeit gerade durch den komparatistischen Grundsatz Unterrichtsformen wie Rollenspiel, Diskussion oder Debatte. Grenzen hinsichtlich der methodischen Variation, insbesondere hinsichtlich weiterer fachspezifischer Formen sozialen Lernens¹⁾ können sich vor allem in Klasse 8 durch die noch recht eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten der Schüler ergeben (vgl. auch Grundsatz 6).

(5) Der Grundsatz der Dossierarbeit

Den bisher dargestellten methodischen Grundsätzen kommt am besten ein Unterricht entgegen, der sich auf ein gemischtes Dossier stützt. Unter einem gemischten Dossier wird eine Sammlung von Text-, Bild- und Tonmaterial sowie ggf. sprachlichen Übungen zu einem Thema verstanden. Da in der Regel keine fertigen Lehrbuchmaterialien für den bilingualen Politikunterricht vorliegen, muß der Fachlehrer die thematischen Dossiers häufig selbst erarbeiten. Die Texte und weiteren Materialien werden innerhalb eines solchen Dossiers nach unterschiedlichen Progressionsgesichtspunkten angeordnet, wobei im bilingualen Politikunterricht die thematische und die sprachlich-textuelle Progression besonders wichtig sind. In thematischer Hinsicht sind neben dem bereits angesprochenen Konkrettheitsgrad der Texte und Materialien (vgl. Grundsatz 1) vor allem ihre Funktionen in bezug auf die Erschließung eines Themas zu berücksichtigen.

Hinsichtlich der sprachlich-textuellen Progression wird zu prüfen sein, inwieweit sich die Texte aus sprachpädagogischer Sicht für den Unterricht in einer bestimmten Lernphase eignen.

In Abschnitt 3.2 werden einige konkretere Hinweise für die Erstellung von Dossiers gegeben.

(6) Der Grundsatz der Anwendung der jeweils angemessenen Unterrichtssprache

Die gleichzeitige Förderung der fachlichen, der methodischen und der sprachlichen Kompetenz des Schülers in der Partnersprache, wobei der fachlichen Seite durch die Bindung an die Fachrichtlinien der Vorrang eingeräumt wird, wirft die Frage nach den Grenzen der Einsprachigkeit im bilingualen Politikunterricht auf. Der Grundsatz der Verwendung der jeweils angemessenen Unterrichtssprache²⁾ verlangt den planvollen und auf die jeweiligen Lernziele bezogenen Einsatz der Partnersprache und – in begründeten Fällen – der Muttersprache in den verschiedenen Phasen des Unterrichts. Besonders in Klasse 8 wird die Schere zwischen der Kompetenz des Schülers in der Partnersprache und seinen Artikulationsbedürfnissen häufiger auseinanderklaffen. Eine dogmatische Einsprachigkeit verböte sich hier aus lern- und motivationspsychologischen Erwägungen.

¹⁾ Vgl. **Richtlinien Sozialwissenschaften**, a.a.O., Abschnitt 3.1.2.4, S. 97.

²⁾ Vgl. Diethelm Wacker, „Für einen anderen Fremdsprachenunterricht (Beispiel Französisch, Höhere Handelsschule)“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 75, 3/1985, S. 217 ff.

Grenzen der Einsprachigkeit sind auch dort zu sehen, wo ein Verharren in der Partnersprache zu einer schiefen, fachlich nicht haltbaren Darstellung in der Sache führen würde. Ferner können sich auch Grenzen der Einsprachigkeit aus methodischen Gründen ergeben, z. B. wenn es sich um die Erschließung und ggf. die Erörterung eines muttersprachlichen Textbeispiels oder um eine Diskussion aus aktuellem Anlaß handelt. Eine thematisch und ggf. institutionell (Berufsberatung) begründete Verwendung der Muttersprache ergibt sich in Klasse 10 im Rahmen der unmittelbaren Berufswahlvorbereitung (vgl. Abschnitt 2.2, S. 12). Die Verwendung der Muttersprache ist schließlich überall dort geboten, wo die muttersprachliche Fachterminologie bei der Arbeit an deutschen Textbeispielen eingeführt wird.

Dessen ungeachtet bleibt die Verpflichtung bestehen, den Unterricht so weit wie möglich in der Partnersprache zu gestalten. Von daher verbietet sich ein häufiges und planloses Wechseln der Artikulationsbasis. Vielmehr sind Vorkehrungen zur Lernorganisation (z. B. hinsichtlich Textauswahl oder Textaufbereitung) zu treffen, die eine möglichst weitgehende Verwendung der Partnersprache erlauben.

(7) Der Grundsatz der Schülerorientierung

Die bisher dargestellten Grundsätze der Lernorganisation dienen allesamt der Orientierung der unterrichtsmethodischen Entscheidungen des Lehrers an den sprachlichen, fachspezifischen und lernpsychologischen Voraussetzungen der Schüler für einen bilingualen Politikunterricht. Ebenso sind in die Vorschläge für Themen und Gegenstände in Abschnitt 2.3, S. 13 neben sachstrukturellen Aspekten Gesichtspunkte wie die der sprachlichen Angemessenheit oder der Altersadäquatheit eingeflossen. Der Grundsatz der Schülerorientierung soll noch einmal bewußt machen, daß Entscheidungen über Themen, Materialien und unterrichtliche Verfahren die Fähigkeiten, der Fertigungsstand und die Wünsche und Interessen der Schüler berücksichtigen müssen, damit sowohl die fachlichen, methodischen und sprachlichen als auch die im Fach Politik besonders wichtigen affektiven Lernziele erreicht werden können. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten sollten daher die Schüler auch an den Entscheidungen über die Themen und Methoden beteiligt werden. Über die fachliche und sprachliche Eignung von Texten wird in der Regel jedoch nur der Fachlehrer allein entscheiden können.

3.2 Entfaltung methodischer Aspekte

Der in der Partnersprache durchgeführte Unterricht im Sachfach Politik verlangt eine besonders sorgfältige Reflexion des Problems der Lernprogression. In der Regel ist ein **gemischtes Dossier** nach Progressionsgesichtspunkten aufgebaut (vgl. Grundsatz 5). Dabei werden vor allem Entscheidungen über die Anordnung der Texte und Materialien des Dossiers nach ihrem Schwierigkeitsgrad in thematischer und sprachlich-textueller Hinsicht getroffen.

Für die **thematische** Einordnung in das Dossier sind – bezogen auf die Phasen der Dossierarbeit¹⁾ – etwa folgende Fragen zu stellen:

¹⁾ Vgl. Udo Wolff, „Textarbeit und Dossierkonstruktion – zum Problem der Progression im Französischunterricht der Sekundarstufe II“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 2/1975, S. 181 ff.

- Inwieweit eignen sich die Texte, die Schüler zur Beschäftigung mit dem Thema besonders zu motivieren?
- Inwieweit sind sie besonders typisch und relevant für ein Thema?
- Inwieweit können mit ihnen Basisinformationen und Grund- bzw. Orientierungswissen zu einem Thema vermittelt werden?
- Inwieweit eignen sie sich, einen Teilaspekt, ein Teilthema zu vertiefen oder auszuweiten?
- Inwieweit bringen sie neue Perspektiven zum Thema ein?
- Inwieweit eignen sie sich für die selbständige Weiterbeschäftigung des Schülers mit dem Thema?
- Inwieweit kann der Schüler an ihnen erlernte Analysemethoden selbständig erproben?

Bei der Analyse der **sprachlich-textuellen** Eignung hinsichtlich des Markiertheitsgrades der Texte kann unterschieden werden zwischen

- der lexikalischen Markiertheit (z. B. Anteil an Fachvokabular und an allgemeinem Wortschatz, der über den französischen Grundwortschatz hinausgeht),
- der grammatischen Markiertheit (z. B. hinsichtlich der Verwendung von Strukturen, die über das *français fondamental* hinausgehen),
- der registerspezifischen Markiertheit (z. B. Erzählhaltung, Bericht, Kommentar, Essay)
- und der landeskundlichen Markiertheit (z. B. Darstellung von Alltagsleben, Kommentar zu Problemen der Gegenwartszivilisation, Analyse ausschließlich landestypischer Aspekte).

Daneben bestimmen Faktoren wie der Textumfang oder die vom Autor verwendeten besonderen Verschlüsselungstechniken den linguistischen Schwierigkeitsgrad von Texten.

Neben diesen Kriterien, die den allgemeinen Markiertheitsgrad von Texten zu bestimmen erlauben (absolute Markiertheit), sind lerngruppenspezifische Aspekte, wie Sprachstand der Schüler, Wissensstand im Bereich der *civilisation française*, Vertrautheit mit einer bestimmten Textsorte usw., die den Markiertheitsgrad für die jeweilige Lerngruppe bestimmen (relative Markiertheit), zu beachten.

Eine nach den obigen Gesichtspunkten angeordnete Arbeitsgrundlage kommt der Zielsetzung, den Unterricht möglichst in der Partnersprache durchzuführen, weitgehend entgegen. Darüber hinaus ist die Frage, in welchem Umfang ein Unterrichtsgegenstand in der Partnersprache oder in der Muttersprache behandelt werden kann, nicht zuletzt abhängig von weiteren didaktischen und methodischen Maßnahmen: Neben der Auswahl sprachlich wenig markierter Texte kann die Adaption authentischer Texte oder die Aufbereitung von Texten und Materialien mittels Lernhilfen (z. B. fachspezifischer und sprachlicher Erläuterungen, „*annotations*“, in einfachem Französisch; einfacher Leitfragen in der Partnersprache als Erschließungshilfen für die häusliche Vorbereitung) den Schülern den inhaltlichen und sprachlichen Zugang erleichtern. In vielen Fällen können die Schüler auch auf diese Weise dahin geführt werden, einen thematischen Aspekt in der Partnersprache zu bewältigen.

Es ist sinnvoll, neben der Lernprogression innerhalb der thematischen Einheiten und Unterrichtsreihen eine themen- und klassenstufenübergreifende Lernprogression zu beachten. In dieser Hinsicht kann die „Themenübersicht“ in Abschnitt 2.3.1, S. 14 f. Anregungen geben. Ein großer Teil der Themen, die in den Empfehlungen für die Klasse 8 auf dem Niveau der konkreten Erlebnis- und Erfahrungsdimension jugendlicher vorgestellt werden, findet sich in den Empfehlungen für die Klasse 10 auf einem etwas abstrakteren, schon mehr auf fachliche Systematik ausgerichteten Niveau wieder. Diese Konzeption der Themen erlaubt ein gezieltes Anknüpfen an bereits Behandeltes und die Anbindung des Lernfortschritts in fachlicher und sprachlicher Hinsicht an bereits Gelerntes im Sinne eines Spiralcurriculums. Bezüglich der Themenübersicht, wie bezüglich der Beispiele ist jedoch einschränkend zu betonen, daß die Übertragung auf konkrete unterrichtliche Situationen lerngruppenspezifische Modifikationen verlangt.

Hinsichtlich der Behandlung der **Fachsprache** sind grundsätzlich zwei sich gegenseitig ergänzende Aspekte zu unterscheiden: die **Fachbegriffe** zur Bezeichnung fachlicher Inhalte (*vocabulaire thématique*) und die **Redemittel** für den fachlichen Diskurs (*discours méthodique*). Ihre Struktur und wichtige Probleme ihrer Vermittlung werden im folgenden behandelt.

Der Lernzuwachs im Bereich des Fachwissens ist eng verknüpft mit der Verfügung des Schülers über die sprachlichen Bezeichnungsmittel, d. h. die Fachbegriffe. In dieser Hinsicht muß der Gefahr stofflicher Überfrachtung begegnet werden.

Es müssen daher klare Entscheidungen hinsichtlich des produktiven und des nur rezeptiv zu beherrschenden Wortschatzes getroffen werden. Es wird sich im konkreten Unterricht nicht vermeiden lassen, daß mit den Texten zu einem Unterrichtsthema sowohl fachspezifisches als auch themenübergreifendes Vokabular vermittelt werden muß, dessen Umfang über den in Abschnitt 2.3, S. 13 festgelegten Rahmen hinausgeht. Deshalb muß das produktiv zu beherrschende und demzufolge auch einzuübende Vokabular methodisch deutlich gegenüber dem nur rezeptiv zu beherrschenden Vokabular abgehoben werden.

Die Vermittlung des „*vocabulaire thématique*“ ist eng an die Behandlung der Texte und Materialien geknüpft und damit an den Lernfortschritt im Bereich der Themen, Inhalte und Probleme gekoppelt. Der Lernzuwachs im Bereich des Fachvokabulars ist demzufolge integriert in eine inhaltlich orientierte fachspezifische Systematik.

Ein nicht unbeträchtlicher Teil des Fachvokabulars stimmt in den westlichen Kultursprachen morphologisch im Kern überein, so daß der Schüler die Bedeutung der französischen Terminologie häufig mit Hilfe des Deutschen oder Englischen erschließen kann. Es ist empfehlenswert, diese Möglichkeit bewußt zu machen und die entsprechenden Erschließungstechniken durch Sprachvergleich einzuüben. Dies gilt auch hinsichtlich des grundlegenden Besprechungsvokabulars. In bezug auf diesen „potentiellen Wortschatz“, wie hinsichtlich der Vermittlung des übrigen Fachvokabulars kann der bilinguale Politikunterricht auf Verfahren des Französischunterrichts direkt zurückgreifen:

Dabei ist eine wohldosierte und thematisch angebundene Vermittlung und Einübung des „*vocabulaire thématique*“ anzustreben. Seine Einführung und Einübung erfolgt daher in der Regel in integrierter Form, d. h. im Rahmen der thematischen Arbeit an den Texten und Materialien. Inwieweit bezüglich der Fachsprache auf andere Ver-

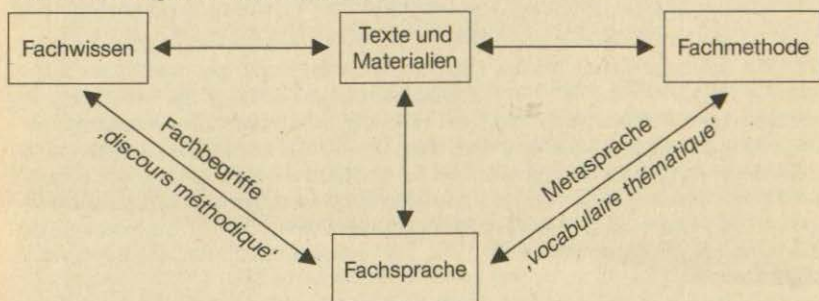
mittlungsverfahren zurückgegriffen wird, hängt von der jeweiligen konkreten Unterrichtssituation ab. Auf eine Darstellung des „*vocabulaire thématique*“ kann an dieser Stelle verzichtet werden, da es in den Themenkatalogen für die Klassen 8 und 10 in den Abschnitten 2.3.1 und 2.3.2 konkret aufgeführt ist.

Die Redemittel für den fachlichen Diskurs (*discours méthodique*; vgl. Einleitung, S. 6), d. h. für die methodische Darstellung von Sachverhalten und Fragestellungen, sind von komplexer Struktur. Sie umfassen im wesentlichen das Sprechen über die Gestaltung des Unterrichts, die Besprechung von Texten und Materialien verschiedener Darstellungsformen und die Artikulation von Sichtweisen, Standpunkten, Urteilen und Meinungen. Der „*discours méthodique*“ orientiert sich daher schwerpunktmäßig an der Fachmethodik.

Wegen ihrer komplexen Struktur kann für die Redemittel zur Bewältigung des „*discours méthodique*“ keine der Vermittlung des Fachvokabulars vergleichbare eindeutige Systematik für die Lernprogression dargestellt werden. Bezüglich des methodischen Umgangs mit Texten und Materialien überschneiden sich verschiedene Bereiche sprachlichen Handelns:

1. Für das Sprechen über Verfahren und Unterrichtsformen wird langfristig eine Metasprache zu entwickeln sein, die die Unterrichtsgestaltung betrifft, wobei der Lernfortschritt abhängig ist von der Zunahme des Wissens über Aktions- und Sozialformen, die jeweils vom Lehrer oder der Lerngruppe gewählt werden können.
2. Für die Besprechung von Texten und Materialien muß kontinuierlich eine medien-spezifische Metasprache entwickelt werden, wobei der Lernfortschritt abhängig ist von den jeweils im Unterricht verwendeten Textsorten und weiteren Materialien.
3. Für die Artikulation von Sichtweisen, Standpunkten, Urteilen und Meinungen ist eine Metasprache des Bewertens, Beurteilens und Argumentierens zu entwickeln, wobei der Lernfortschritt abhängig ist vom Grad der Selbständigkeit im Umgang mit Texten und Materialien und vom Grad der Urteilsfähigkeit.

Das Verhältnis von Fachwissen, Fachmethode und Fachsprache läßt sich zusammenfassend folgendermaßen darstellen:



Trotz des Fehlens einer eindeutigen Systematik für die Vermittlung des „*discours méthodique*“ müssen methodische Vorkehrungen getroffen werden, die es dem

Schüler erlauben, die im Unterricht eingeführten Redemittel zu lernen und aktiv zu beherrschen. Als besonders hilfreich haben sich gelegentliche systematische Zusammenfassungen erwiesen, die den jeweiligen Lernstand aufarbeiten. Für die Zusammenstellung von Redemitteln mit Hilfe des Tafelanschriebs oder auf Arbeitsblättern haben sich vor allem zwei miteinander kombinierbare Strukturierungsprinzipien bewährt:

- a) die kontrastive Anlage,
- b) die syntagmatische Anlage.¹⁾

Eine solche aus dem Unterricht erwachsende Zusammenstellung von sprachlichen Mustern, d. h. allgemein- und fachsprachlichen Redemitteln für den „*discours méthodique*“ in methodischer, sachlicher und affektiv-emotionaler Hinsicht ist gleichzeitig eine Lernhilfe und eine Grundlage für das Üben.

Angesichts der Vielfalt der Methoden und Themen, Textsorten und Materialien, Haltungen und Argumentationsweisen können im folgenden nur wenige Beispiele für die Vermittlung des „*discours méthodique*“ gegeben werden. Neben Redemitteln zur Bewältigung konstatierender Sprechakte (beschreiben, darstellen, berichten, analysieren usw.) sind im Politikunterricht besonders solche zur Realisierung expressiver Sprechakte (begründen, bewerten, urteilen, Stellung nehmen usw.) wichtig.²⁾ Die Beispiellisten orientieren sich in ihrer Reihenfolge an den oben S. 68 dargestellten Bereichen sprachlichen Handelns. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Zu 1: Im muttersprachlichen Politikunterricht sind sozialdifferenzierende und sozial-integrative Unterrichtsformen besonders wichtig. Um ihre Anwendung in der Partnersprache zu ermöglichen müssen wesentliche Elemente der „*communication scolaire*“³⁾ eingeführt und eingeübt werden. Als Beispiele wurden die Gruppenarbeit und das Rollenspiel ausgewählt:

¹⁾ Vgl. Robert Galisson, *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Paris 1971

²⁾ Zu den Sprechakten vgl. **Richtlinien Französisch – Gymnasiale Oberstufe**, a. a. O., Abschnitt 2.2.1.1 (4), S. 37.

³⁾ Vgl. – auch zum Folgenden: Ulrich Hiller, *Pardon, je ne comprends pas. Éléments de communication scolaire*. Paderborn 1982.

I. Die Gruppenarbeit (le travail en équipe)

aimer }
préférer } le travail en {
organiser } équipe
groupe

se diviser }
diviser la classe } en groupes de travail {
former } des sous-groupes { différents
égaux

disposer }
ranger } les tables en {
fer à cheval
carré

avoir pour }
se plonger dans la } tâche de (d') {
résumer
examiner qc
analyser
sonder
etc.

exposer }
présenter } les résultats du travail
expliquer }

évaluer } le {
faire } une évaluation du {
donner } travail

II. Das Rollenspiel ; das szenische Spiel (*le jeu de rôle ; le jeu scénique*)

préparer }
organiser } un jeu {
arranger } de rôle
scénique

dramatiser }
rédiger } un texte
un scénario

s'occuper de { la rédaction } d'un texte
la dramatisation } d'un événement
la mise en scène }

répartir }
distribuer } les rôles

monter }
jouer } une scène
un rôle
un personnage

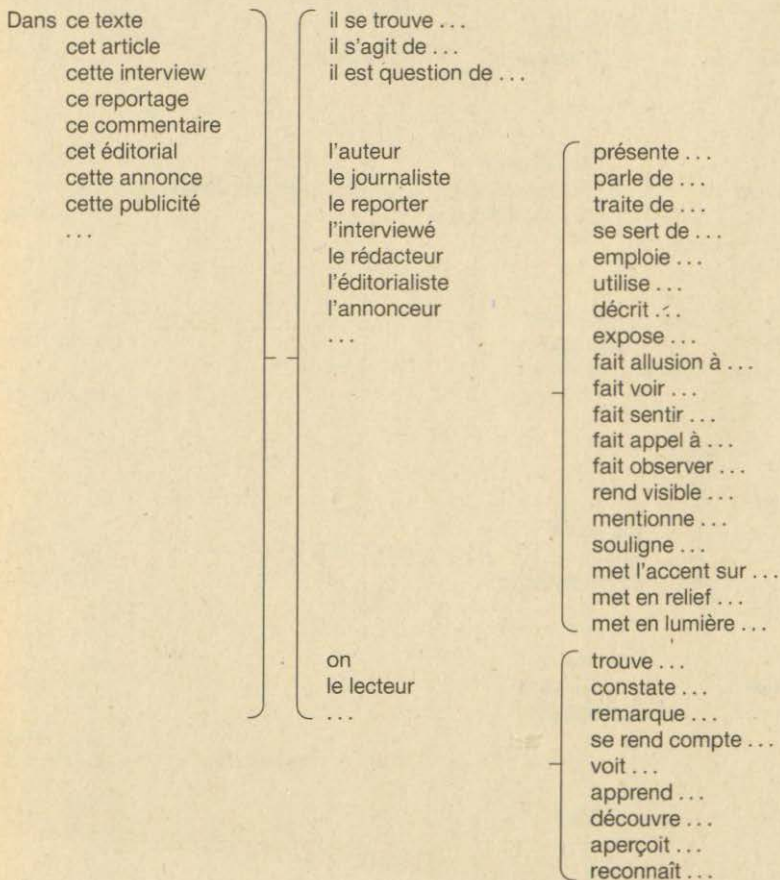
modifier { un rôle
un dialogue
l'action (f.)

souffler une réplique

applaudir }
acclamer } les acteurs
huer }

Zu 2: Bei der Arbeit an Texten und Materialien zielt die Besprechung zunächst auf die Wiedergabe von Inhalten und auf die Aufdeckung von Intentionen und Wirkungsabsichten ab. Wichtige Redemittel der Textbesprechung sollen im folgenden am Beispiel des Presstextes und der politischen Rede vorgestellt werden:

I. Comment parler du contenu d'un texte de journal ?¹⁾



¹⁾ In Anlehnung an: Walter Hornung, *Spätbeginnender Französischunterricht mit Études Françaises-Cours Intensif*, Stuttgart 1986, S. 56 f.

Vgl. zur Behandlung von Presstexten auch: Diethard Lübke, *Initiation à la lecture des journaux français*, Dortmund 1978.

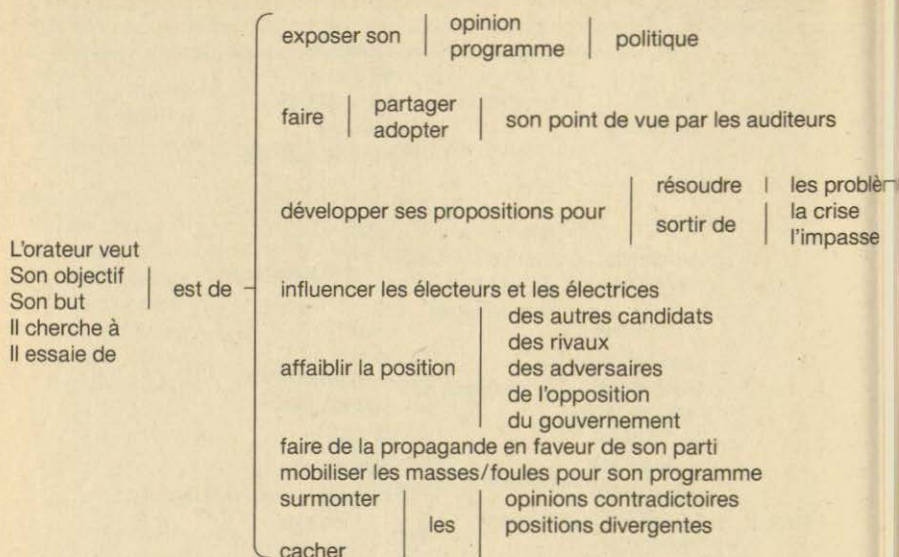
II. Vocabulaire syntagmatique «Discours politique»¹⁾

Ce que fait l'orateur

| | | | | | |
|-----------|---------------|-------------|---|---------------|------------------------------------|
| L'orateur | fait prononce | un discours | politique électoral radiodiffusé télévisé de propagande | devant un/une | grand public foule assemblée |
|-----------|---------------|-------------|---|---------------|------------------------------------|

| | | | | | | |
|-----------|--|--|--|------------------------------|--|--|
| L'orateur | s'adresse fait appel | à la raison aux sentiments à l'émotion aux préjugés | des auditeurs | | | |
| | dispose de emploi des fait usage de | moyens de | manipulation persuasion | | | |
| | peint décrit | la situation telle | qu'elle est que son public doit la voir | | | |
| | présente ouvertement dissimule | ses | intérêts intentions | | | |
| | n'oublie pas de mentionner met en relief présente sous un jour favorable passe sous silence souligne | | ses propres les mérites de son adversaire | succès actions mérites | | |
| | simplifie | les | données explications nécessaires | | | |
| | impose à son public sa façon de voir | | les problèmes la situation | | | |

¹⁾ Entnommen aus: N. Becker/V. Heinrichs/U. Wolff, *Lire et écrire. Von der Textanalyse zur Textproduktion*, Dortmund 1984, S. 35 f.



Zu 3: Für die Auseinandersetzung mit Andersdenkenden, ihren Einstellungen, Werten und Normen, sei es im Rahmen der Arbeit an Texten und Materialien, sei es im direkten Gespräch, sind Sprachmittel und Strategien der argumentativen Rede besonders wichtig. Am Beispiel der Diskussion und der Debatte werden im folgenden Hinweise für den „*discours méthodique*“ gegeben.

Zur Einführung und Einübung der Diskussion (*la discussion*) und der Debatte (*le débat*) empfiehlt es sich, von Texten und Materialien auszugehen, die Informationen und Argumente bereitstellen und zugleich zum Gespräch herausfordern (textes à provocation).¹⁾ Aus solchen Texten zu bestimmten Themen kann der Schüler in einer ersten Phase themenspezifisches Vokabular, Diskussionswortschatz, Sachinformationen, Argumente und Wertungen sowie Argumentationsweisen und Kommentierhaltungen herauslösen (vgl. Beispiel zum *discours politique*). In einer zweiten Arbeitsphase überträgt der Schüler diese Elemente auf seine eigenen Wertungs- und Argumentationsversuche, um schließlich eine eigenständige Wertungs- und Argumentationskompetenz zu erwerben, die es ihm dann ermöglicht, selbständig wertend und argumentierend an Problem- und Konfliktlösungen teilzunehmen.

¹⁾ Darstellung in Anlehnung an: **Richtlinien Französisch-Gymnasiale Oberstufe**, a.a.O., S. 93 ff. Vgl. ferner: Gérard Vigner, *Écrire et convaincre*, Paris 1975 und ders., *Parler et convaincre*, Paris 1979

Diskussionswortschatz und Redemittel des „*discours méthodique*“ lassen sich nach folgenden pragmatischen und textkompositorischen Funktionen ordnen:

- les formules introductives
- les transitions
- les formules conclusives
- l'énumération
- les formules concessives
- l'expression de la réserve
- les formules d'insistance
- l'insertion d'un exemple
- la citation
- refuser un argument
- signaler le consentement
- exprimer un doute
- vérifier la compréhension
- se rapporter au point de vue d'un tiers
- se rapporter à un argument antérieur

Ausgestattet mit wichtigen Qualifikationen der argumentativen und wertenden Rede kann der Schüler die Teilnahme an einem argumentativen Gespräch oder das Erstellen eines argumentativen Textes gezielt üben und vorbereiten. Dazu gehören:

- richtiges Einschätzen des/der Adressaten,
- Sammeln von Sachinformationen,
- planmäßiges Anordnen von Argumenten,
- Einplanen möglicher Gegenargumente,
- Aufgreifen und Verwerten der Beiträge anderer und Auseinandersetzung damit unter Verdeutlichung des eigenen Standpunkts,
- Aufzeigen von Alternativen
- Hinweisen auf mögliche Konsequenzen,
- Artikulieren und Begründen der eigenen Meinung,
- Appellieren an Vernunft, Verantwortung usw. mit dem Ziel, eine Meinungsänderung beim anderen herbeizuführen,
- Zugestehen der Revisionsbedürftigkeit der eigenen Meinung und Bereitschaft, Konsequenzen zu ziehen.

Aus diesem Qualifikationskatalog wird zur Verdeutlichung ein Beispiel herausgegriffen:

Für die Artikulation der eigenen Meinung bei der Auseinandersetzung mit Beiträgen anderer im Rahmen von Diskussionen oder Debatten stehen dem Schüler bereits aus dem Französischunterricht Redemittel zur Verfügung, die er im bilingualen Politikunterricht anwenden kann. Das folgende Beispiel aus dem Unterricht mit dem Lehrbuch verdeutlicht diese Möglichkeit:

Sprechakte der Zustimmung und Ablehnung¹⁾

Comment exprimer ...

| <i>son accord</i> | <i>son désaccord</i> |
|--|---|
| (Bon.) D'accord. (Bon.) Ça va. Peut-être | Pas d'accord! Ah non! |
| C'est très bien. C'est pas mal. Ce n'est pas mauvais. Ça, c'est vrai. Ça, c'est important. | Non, c'est ... Ce n'est pas drôle. C'est trop grand petit etc. |
| Je trouve Je pense Je suis d'avis A mon avis | Je trouve Je pense Je suis d'avis A mon avis |
| | |
| J'aime(ra)is bien faire ... | J'aime(ra)is Il vaut Il vaudrait |
| Moi non plus, je ... | Moi non plus, je ... Je ne suis pas Je ne partage pas |
| | |
| Je veux Je voudrais bien J'aime Il est indispensable | Je ne veux pas Je ne voudrais pas Je n'aime pas Trouveriez-vous normal |
| Tu as raison! A qui dis-tu cela! | Tu exagères! N'exagérons rien! |

Angesichts der oben bereits angesprochenen Vielfalt an Aspekten und Möglichkeiten für die Ausgestaltung des „discours méthodique“ ist eine sinnvolle Beschränkung hinsichtlich der Einführung und Einübung der Redemittel geboten. Eine Konzentration auf das fachspezifisch Wichtige und im Rahmen der Unterrichtsvoraussetzungen Machbare ist erforderlich, um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden.

¹⁾ Entnommen aus: Walter Hornung, *Spätbeginnender Französischunterricht ...*, a.a.O., S. 32.

Auf einen weiteren Aspekt der Unterrichtsgestaltung, der im bilingualen Politik-Unterricht besonders wichtig ist, wird abschließend hingewiesen: den Aspekt des „verteilten Lernens“. „Verteiltes Lernen“ kann sowohl unter didaktischer als auch unter methodischer Schwerpunktsetzung beschrieben werden. Einerseits geht es um die richtige Dosierung von Neuvermittlung und Einübung, die durch das partnersprachliche Element eine besondere Akzentuierung erfährt; andererseits geht es um die richtige Verteilung von Phasen, in denen der Unterrichtsfortgang stärker vom Lehrer gesteuert wird, und Phasen, in denen sozialdifferenzierende Unterrichtsformen mit dem Ziel unmittelbarer sozialen Lernens¹⁾ den Unterrichtsablauf bestimmen.

In den stärker vom Lehrer gesteuerten Phasen, wo es in der Regel vorrangig um die Vermittlung von Wissen, Sprache und methodischen Grundlagen geht, ist die Arbeit mit der ganzen Lerngruppe prägend. Typische Unterrichtsformen sind – geordnet nach der Intensität der Steuerung – der fragend-entwickelnde Unterricht, das Lehrgespräch und das gebundene Unterrichtsgespräch.

In den unmittelbarer auf soziales Lernen ausgerichteten Phasen verlagert sich der Schwerpunkt zur Lerngruppenorientierung. Typische Sozial- und Aktionsformen sind neben anderen Partner- und Gruppenarbeit²⁾ sowie projektorientiertes Arbeiten. Besonders unter dem Aspekt der Lernmotivation bietet sich die Verwirklichung von Projekten³⁾ an. Angesichts der sprachlichen, fachlichen und methodischen Voraussetzungen der Schüler ist allerdings eine deutliche Reduzierung in der Aufgabenstellung notwendig. Projekte als Formen produktorientierten Arbeitens scheinen besonders im Zusammenhang mit dem Schüleraustausch möglich zu sein.⁴⁾

¹⁾ Vgl. **Richtlinien Sozialwissenschaften**, a.a.O., S. 97.

²⁾ Ebenda, S. 94 f.

³⁾ Ebenda, S. 88 ff.

⁴⁾ Vgl. J. Firges/H. Melenk, „Ein frankreichkundliches Programm für den Schüleraustausch“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3/1980, S. 280 ff.

3.3 Unterrichtsreihen (Beispiele)

Im folgenden werden zwei Unterrichtsreihen vorgestellt (Kl. 8 und Kl. 10).

Beide Unterrichtsreihen sind erprobt und aufgrund der gewonnenen Erfahrungen in einigen Punkten geändert worden; die jeweils unterschiedlichen situativen Bedingungen werden in den Übersichten folgendermaßen berücksichtigt:

- Der zeitliche Umfang der Unterrichtsreihen ist im angegebenen Rahmen variabel.
- Es bleibt offen, ob der Unterricht zu einer „Thematik“ eine oder mehrere Stunden umfaßt.

Der angegebene Rahmen für die Kl. 8 ist wegen der zusätzlichen Wochenstunde in dieser Jahrgangsstufe weiter gefaßt als für die Kl. 10.

In der Spalte „Struktur der Unterrichtsreihe“ wurde der Versuch gemacht, zwei spezielle Arbeitsweisen des politischen Unterrichts vorzustellen. Die Struktur der Unterrichtsreihe für die Kl. 8 entspricht einer „Problemstudie“¹⁾, die für die Kl. 10 einer „Problemanalyse“ mit deutlichem Handlungsbezug.

Außer den auf die Richtlinien für den Politikunterricht (3. Auflage) bezogenen Hinweisen auf Lernziele der politischen Bildung werden auch fachsprachliche Lernziele benannt, wenn ihnen ein zentraler Stellenwert in den jeweiligen Unterrichtsinhalten zukommt.

Die beigegeführten „Materialien“ (M 1, M 2, ...) können auch auszugsweise benutzt werden, teilweise sind zusätzliche Informationen für den Lehrer beigegeführt.

Die „Hausaufgaben“ sind wegen der jeweils unterschiedlichen situativen Bedingungen allgemein formuliert.

¹⁾ In Anlehnung an W. Hilligen, Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1, 2. Auflage, 1976, Seite 224.

3.3.1 Unterrichtsreihe „Une citoyenneté dans la différence“ (16–20 Stunden)

| Struktur der Unterrichtsreihe | Thematik | Lernzielbezug | Materialien | Hinweise zur Unterrichtsorganisation | Hausaufgaben |
|-------------------------------|---|---------------|-------------|--|--|
| Problem-annäherung | Ausländerfeindliches Verhalten im Alltag | 6.1 6.3 | M 1 | Erarbeiten eines Textes (Fallbeispiel) Schüler-Lehrer-Gespräch (eigene Erfahrungen) | Begleitende Langzeitaufgabe: Sammeln von Zeitungsartikeln zum Thema, Ausstellung in der Klasse |
| Formierung des Problems | „Droit à la différence“ – Mit kulturellen Minderheiten zusammenleben? | 6.2 | M 2 | Analyse und Auswertung des Materials | sprachliche Vorbereitung von M 3 |
| Problem-analyse | Vorurteile gegenüber Ausländern | 6.3 | M 3 | Analyse und Auswertung der Materialien; Lehrervortrag; Lehrer-Schüler-Gespräch | Festigen des themenspezifischen Vokabulars |
| | Größe und Struktur des Ausländeranteils an der Bevölkerung | 6.2 | M 4 | Analyse der Materialien, u. a. Lesen der Statistiken | sprachliche Vorbereitung von M 5 |
| | Die Logik des Sündenbocks | 6.3 | M 5 | Analyse des Materials; Diskussion; schriftl. Übung zum themenspez. Vokabular | sprachliche Vorbereitung von M 6 |
| | Der Alltag eines algerischen „immigré“ in Frankreich | 5.8 | M 6 | Analyse und Auswertung des Materials; schriftliche Zusammenfassung | arbeitsteilige Lektüre des Materials M 7 a–d; Vorbereitung der Gruppenarbeit durch Beantwortung von Leitfragen |

| Struktur der Unterrichtsreihe | Thematik | Lernzielbezug | Materialien | Hinweise zur Unterrichtsorganisation | Hausaufgaben |
|-------------------------------|---|---------------|--------------|---|---|
| | Das Leben vor allem türkischer Gastarbeiter und ihrer Familien in Deutschland | 5.8 | M 7 | Gruppenarbeit und Auswertung; Lehrer-Schüler-Gespräch | Fragen formulieren für das Gespräch mit einer Expertin |
| | Zur Situation deutsch-ausländischer Ehen und Familien | 9.4 | | Expertenbefragung (Interessengemeinschaft der mit Ausländern verheirateten Frauen e. v.); Diskussion | Eindrücke festhalten |
| Problemlösungsansätze | Kulturelle Unterschiede – eine Herausforderung für eine Gesellschaft | 6.2 | M 8 | Erarbeitung eines Textes, Diskussion | Vorschläge für eine Lösung der Probleme in Thesenform machen |
| | Die Lösungsansätze der Schüler | 6.4 | | Vortrag und Diskussion der Thesen | Vorbereitung von M 9 |
| | „Renvoyer chez eux tous les étrangers“ – „Rückkehr in die Heimat“ | 6.5 | M 9 M 10 | Analyse und Auswertung von M 9; Erarbeitung des Textes M 10; vergleichende Auswertung der Materialien | Langzeitaufgabe abschließen |
| | Ein Europa der kulturellen Vielfalt | 6.4 6.5 | M 11 M 12 | Analyse des Materials; Gespräch | Auswirkungen einer massiven Rückkehr von Ausländern überlegen |
| | Die Berichterstattung in der Presse über das Zusammenleben mit Ausländern und Formen der Auseinandersetzung | 6.4 6.5 | | Schülerberichte; Schülergespräch | |

Material 1

Tous des Arabes

par Tahar Ben Jelloun

... Je suis seul dans le car. Le conducteur, gros et trapu, lit le journal. A la une, l'affaire des «brigades rouges».

Le conducteur, dans un élan de confiance: «Je les connais, moi, monsieur. Je les connais tous. Je travaille souvent la nuit et je les vois qui rôdent, à l'affût. Vous m'êtes sympathique, vous, alors je vais vous dire: brigades rouges ou noires, c'est pareil, ce sont tous des Arabes. Vous savez, Grenoble en est plein. Je les vois la nuit, moi, et je les reconnais, quand ils se fauillent... Ma parole, ils se croient dans le djebel. Tous des Arabes. Je les connais bien. Ils tuent pour rien. J'ai soixante ans, monsieur, et bien, je suis encore assez fort pour donner un coup de main à ceux qui voudront bien nous en débarrasser. Ils volent tout. Ils se font aider par des Noirs. Et nous, pauvres Blancs, on se laisse faire. Vous croyez, vous, qu'ils vont rendre Olga? Ils l'ont déjà violée (...).»

Il regarde sa montre et démarre. Tout le long de la route, les mêmes phrases, le même discours. Moi, je faisais des efforts et retenais au fond de la gorge la colère. Arrivé à l'aéroport, il me tend la main et me dit, «Vous m'êtes vraiment sympathique... si vous revenez à Grenoble...» Je pris mon sac et lui dis en arabe: «Vous n'avez pas peur de vous salir la main?...»

(Le Monde, 17-18 octobre 1976)

LES GAGNANTS

Une phrase toute simple sur une main ouverte qui se lève pour dire : « le racisme ne passera pas ». Et derrière, le visage tranquille de Harlem Désir. Grâce à lui, la France ne peut plus oublier qu'elle est « de toutes les couleurs »...

C'était il y a moins d'un an... Des copains de toutes nationalités se retrouvent un soir autour d'une table pour parler de leur « différence », si mal acceptée par les autres. « Y'en a marre, ça ne peut plus durer ». L'association « S.O.S. Racisme » est née. Elle sera un point de rencontre entre jeunes de toutes origines.

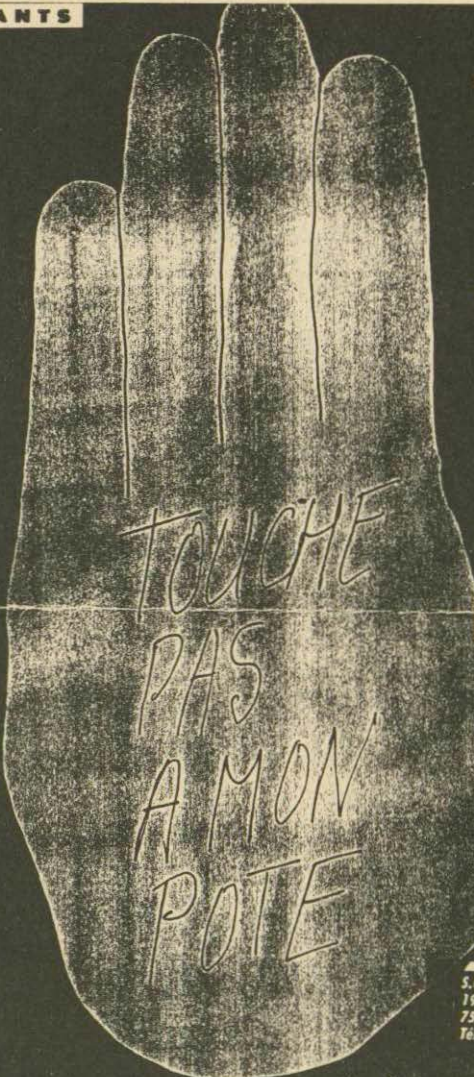
Pour la représenter, Harlem Désir, 25 ans. De père martiniquais et de mère alsacienne (une région de l'est de la France), il est né à Paris. « Ma culture à moi, dit-il, c'est la banlieue sud. Mon pays, c'est ici, nous les jeunes, nous ne voulons dire qu'une chose à nos aînés : Nous n'avons pas vécu vos guerres. Regardez-nous : nous sommes blancs, jaunes, noirs, marron, bronzés. Nous avons toujours vécu ensemble et nous continuerons ».

Harlem Désir, un nom difficile à porter ?

« C'est pas tellement le nom, c'est plutôt la couleur de la peau », dit-il avec le sourire. « Mais j'ai trouvé ma force dans mon entourage, grâce à mes amis ».

Harlem a un diplôme de philosophie et il en prépare un autre, en histoire. Il connaît bien les jeunes. Il sait leur parler.

« Nous vivons dans une société cruelle, égoïste, qui cherche à diviser les gens. Chez nous, on res-



pecte l'individu et on écoute les autres. » On se serre les coudes. C'est la solidarité. Et pour se reconnaître entre « potes », on porte. « pingué sur ses vé-

tements (côté cœur), la petite main qui dit « halte au racisme ». Pour casser le mur du silence autour des insultes, des attaques qui vont parfois jusqu'à la mort.

Et aussi pour défendre le « droit à la différence ». Un million et demi de badges vendus en France | Plus de 100 000 en Suisse et autant en Belgique |

Martine EL MEHALAWI

S.O.S. Racisme,
19, rue Martel,
75010 PARIS
Tél. : (1) 246-53-52

REVUE-MAGAZIN BOUTIQUE

Agitation der „Deutschen National-Zeitung“
gegen Ausländer

Wer rettet uns vor den Ausländern?

**Beherrschen Ausländer
bald völlig unser Land?**

Ausländer – Gefahr für Deutschland

Damm gegen Ausländerflut
Worden die Deutschen an die Wand gedrückt? / S. 3.

Sind die Ausländer

Millionen Ausländer zuviel

noch zu stoppen? Wie Millionen Türken

Die Ursachen der Arbeitslosigkeit

**Sollen Ausländer
Deutsche werden? Deutschland überfremden**

Wohnsinnpläne in Bonn

**Wie kriminelle Ausländer
Unser Volk in Gefahr**

uns alle bedrohen

Asylbetrüger – Rauschgiftblinder
Wie Bundesinnenminister Baum ausländische
Verbrecher schützt

Was uns die Ausländer kosten

**Wie Millionen Ausländer
Deutschland überfremden**

**Wird Deutschland
zur zweiten Türkei?**

Millionen Türken im Anmarsch

**Wann haben die Ausländer
die Mehrheit in Deutschland?**

Wie die Ausländer
Deutschland erobern

Neonazistische Agitation

Damit aus
diesem
Land wieder
Deutschland
wird.



48 Blumfeld 1 - Pflanz.
NATIONALISTISCHE FRONT

BESATZER
RAUS!



48 Blumfeld 1 - Pflanz.
NATIONALISTISCHE FRONT

FÜR RASSENSTOLZ
VOLKSGEMEINSCHAFT
DEUTSCHE
EINHEIT

Deutschland
ist uns zu wichtig
als daß wir
seinen Feinden
überlassen werden!

48 Blumfeld 1 - Pflanz.
NATIONALISTISCHE FRONT

FREIHEIT
für alle verfolgten
Nationalisten

HNG

Postfach 4500 Bielefeld

DEUTSCHLAND
WIRD
LEBEN!

Freiheitliche Deutsche Arbeiterpartei

Für
Rasse
und
Nation

Freiheitliche
Deutsche Arbeiterpartei

Vielvölkerstaat
Bundesrepublik
WEIN DANKE!

Freiheit
für alle
NS-
Kämpfer!

Rassenmischung ist
VÖLKERMORD...!

UNSERE VÄTER WAREN
HELDEN
SCHLUSS MIT
DER 4 MILLIONEN JUDEN-LÜGE
UND DER KRIEGSSCHULD-LÜGE
FORDERT:
WAHRE BERICHTERSTATTUNG ÜBER
ADOLF HITLER UND SEINE SOLDATEN!

Erbarmen
die Türken *
kommen 1.12.-86

Postfach 4500 Bielefeld

Unsere Jugend
ist arbeitslos.

Ausländer
RAUS!

Freiheitliche Deutsche Arbeiterpartei

Deutscher Wehr' Dick
gegen die
Überfremdung

Material 3c

Une anthologie du racisme ordinaire

«Sales ... Sous-alimentés ... Ratons ... Sentent mauvais ... La peste ... Porcherie ... Ne foutent rien ... Touchent des allocations ... Leurs femmes sont des poudeuses ... Cassent tout, même entre eux ... Un jour, c'est nous qui devrons partir ...»
 Pour conclure: «Allez-y voir aux H.L.M.!»

(Le Monde, 20 septembre 1983)

Material 4a

66

3 Bevölkerung

3.18 Ausländer am 30. 9. 1977 nach Altersgruppen, Familienstand und Aufenthaltsdauer*)

| Gegenstand der Nachweisung | Insgesamt | | Darunter nach der Staatsangehörigkeit | | | | | | | 1972 |
|---|----------------|------------|---------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------|
| | | | Türkei | Jugoslawien | Italien | Griechenland | Spanien | Osterreich | Portugal | |
| | 1 000 | % | 1 000 | % | 1 000 | % | 1 000 | % | 1 000 | % |
| Männlich | 2 319,7 | 58,8 | 674,9 | 364,9 | 358,9 | 175,5 | 117,4 | 97,7 | 51,1 | |
| Weiblich | 1 628,6 | 41,2 | 443,1 | 263,2 | 211,9 | 152,9 | 84,0 | 71,1 | 49,9 | |
| Insgesamt ... | 3 948,3 | 100 | 1 118,0 | 628,1 | 570,8 | 328,5 | 201,4 | 168,8 | 111,0 | |
| nach Ländern | | | | | | | | | | |
| Schleswig-Holstein | 74,5 | 1,9 | 28,9 | 5,9 | 3,3 | 3,1 | 2,6 | 2,5 | 2,6 | |
| Hamburg | 120,3 | 3,0 | 24,3 | 4,8 | 5,6 | 3,7 | 3,8 | 3,5 | 6,4 | |
| Niedersachsen | 347,8 | 8,8 | 78,4 | 15,8 | 28,8 | 18,2 | 20,1 | 6,0 | 7,7 | |
| Bremen | 41,2 | 1,0 | 21,2 | 4,4 | 1,5 | 1,0 | 1,2 | 1,0 | 2,6 | |
| Nordrhein-Westfalen | 1 211,1 | 30,7 | 393,2 | 77,6 | 153,6 | 114,0 | 74,4 | 25,7 | 49,3 | |
| Hessen | 434,3 | 11,0 | 96,5 | 20,0 | 71,3 | 33,3 | 40,7 | 14,2 | 12,7 | |
| Rheinland-Pfalz | 141,1 | 3,6 | 36,8 | 7,8 | 25,0 | 7,1 | 6,1 | 4,8 | 4,7 | |
| Baden-Württemberg | 821,7 | 20,8 | 189,1 | 38,1 | 178,6 | 82,2 | 33,9 | 29,1 | 19,3 | |
| Bayern | 640,2 | 16,2 | 146,1 | 29,1 | 122,1 | 78,0 | 58,0 | 15,2 | 28,1 | 5,0 |
| Saarland | 40,8 | 1,0 | 6,0 | 1,2 | 17,5 | 0,4 | 0,4 | 1,1 | 0,4 | |
| Berlin (West) | 175,2 | 4,4 | 77,5 | 15,1 | 5,7 | 7,8 | 1,8 | 4,7 | 0,5 | |
| nach Altersgruppen ²⁾ | | | | | | | | | | |
| Alter von ... bis unter ... Jahren | | | | | | | | | | |
| unter 6 | 402,3 | 10,2 | 173,1 | 34,2 | 54,6 | 35,6 | 17,9 | 7,1 | 12,0 | |
| 6 — 10 | 239,2 | 6,1 | 91,0 | 18,1 | 36,1 | 24,5 | 12,7 | 8,3 | 7,7 | |
| 10 — 15 | 126,5 | 3,2 | 80,0 | 16,0 | 37,2 | 23,7 | 13,5 | 9,2 | 7,1 | |
| 15 — 18 | 118,1 | 3,0 | 42,2 | 8,4 | 22,5 | 11,3 | 6,9 | 3,6 | 3,5 | |
| 18 — 21 | 142,5 | 3,6 | 42,4 | 8,5 | 24,8 | 11,9 | 7,2 | 4,6 | 3,1 | |
| 21 — 35 | 1 305,7 | 33,1 | 331,9 | 65,4 | 185,8 | 80,2 | 59,0 | 33,0 | 38,2 | |
| 35 — 45 | 758,7 | 19,2 | 260,1 | 52,0 | 90,4 | 75,3 | 43,4 | 24,9 | 28,1 | |
| 45 — 55 | 323,0 | 8,2 | 54,8 | 10,9 | 55,4 | 34,2 | 27,1 | 11,3 | 6,8 | |
| 55 — 65 | 107,9 | 2,7 | 4,8 | 1,0 | 20,5 | 5,1 | 6,2 | 7,5 | 1,3 | |
| 65 und mehr | 75,1 | 1,9 | 2,7 | 0,5 | 6,4 | 2,0 | 1,4 | 6,5 | 0,4 | |
| nach dem Familienstand ³⁾ | | | | | | | | | | |
| Ledig | 1 774,6 | 44,9 | 503,8 | 100,8 | 304,3 | 145,3 | 102,9 | 68,2 | 47,1 | |
| Verheiratet | 1 846,8 | 46,9 | 569,0 | 113,8 | 234,1 | 156,5 | 92,3 | 62,9 | 62,2 | |
| Verwitwet/geschieden | 78,8 | 2,0 | 10,3 | 2,1 | 5,6 | 3,7 | 2,1 | 6,8 | 0,2 | |
| nach der Aufenthaltsdauer ⁴⁾ | | | | | | | | | | |
| Aufenthalt von ... bis unter ... Jahren | | | | | | | | | | |
| unter 1 | 210,3 | 5,3 | 70,0 | 14,0 | 33,4 | 7,8 | 3,7 | 4,9 | 2,8 | |
| 1 — 2 | 207,0 | 5,2 | 75,3 | 15,1 | 25,8 | 9,7 | 4,9 | 4,6 | 5,4 | |
| 2 — 3 | 203,5 | 5,1 | 80,9 | 16,2 | 21,9 | 12,4 | 5,6 | 4,5 | 7,3 | |
| 3 — 4 | 265,6 | 6,7 | 104,9 | 21,0 | 31,2 | 15,0 | 8,8 | 6,8 | 11,9 | |
| 4 — 6 | 695,6 | 17,6 | 278,2 | 55,6 | 111,4 | 60,9 | 42,8 | 30,8 | 18,4 | 23,6 |
| 6 — 8 | 750,9 | 19,0 | 239,5 | 47,9 | 176,1 | 85,7 | 70,4 | 38,7 | 23,9 | 26,4 |
| 8 — 10 | 494,1 | 12,5 | 123,2 | 24,6 | 117,8 | 88,8 | 49,9 | 28,9 | 14,0 | 10,6 |
| 10 und mehr | 877,2 | 22,2 | 111,1 | 22,2 | 69,9 | 37,6 | 27,8 | 16,0 | 10,1 | |

*) Ergebnis einer Auszählung des Ausländerzentralregisters beim Bundesverwaltungsamt (VGA) durch das Statistische Bundesamt. — Alle Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Abs. 1 GG sind. — Ohne Angehörige der Staatsangehörigkeitskreise sowie der ausländischen diplomatischen und konsularischen Vertretungen mit deren Familienangehörigen.

2) Ohne rd. 248 000 Personen, die nicht nach dem jeweiligen Merkmal aufgeführt werden können.

3) Die Aufenthaltsdauer ergibt sich ohne Berücksichtigung von Aufenthaltswechseln. Differenz zwischen Ausbittlungszeitpunkt und Datum der ersten Einreisung. Der Bezugszeitraum vom 1. 1. 1972 bis zum 31. 12. 1972 im Bundesgebiet und ab 1. 1. 1977 seinen Wohnort erst im Geltungsbereich des Ausländergesetzes, das sich zum 30. 9. 1977 auf die Länder unter sechs Jahre im Bundesgebiet erstreckte.

Material 4 b-d

Unter den Großstädten hatten 1984 den höchsten Ausländeranteil Frankfurt (24 %), Offenbach (21 %), Stuttgart (18 %), München (16 %), Düsseldorf, Köln und Mannheim (je 15 %). Insgesamt wohnten rd. 51 % aller Ausländer in Großstädten. Nach der *Staatsangehörigkeit* dominierten 1984 in Tsd. (Abnahme geg. 1983): Türken 1426 (-8,1 %) - Jugoslawen 600 (-2,0 %) - Italiener 545 (-3,5 %) - Griechen 287 (-1,8 %) - Österreicher 172 (+0,3 %) - Spanier 159 (-4,3 %) - Niederländer 109 ($\pm 0,0$ %) - Polen 96 (+9,5 %) - Briten 87 (-0,8 %) - Portugiesen 83 (-16,6 %) - Franzosen 72 (0,7 %) - Iraner 38 (+16,4 %) - Schweizer 30 (+0,7 %) - Der Anteil an der Gesamtbevölkerung sank 1984 (1983) auf 7,1 % (7,4 %)

Der Fischer Weltatlas, 1986.

En France

La Population active

Pour faire face aux exigences de son expansion économique, la France a eu largement recours à une main-d'œuvre immigrée acceptant les travaux les plus pénibles et de basse rémunération. Depuis l'aggravation de la crise économique un mouvement de retour est encouragé. On compte officiellement 1,6 million de travailleurs étrangers, soit près de 8 % de la population active. 38 % sont O.P., 35 % O.S., 16 % manœuvres; 7 % employés et moins de 4 % techniciens, agents de maîtrise et cadres.

Le Nouveau Guide France, 1983, p. 317

A la libération, les besoins de la reconstruction d'un côté, les brèches causées dans la population active par les deux guerres et la dénatalité de l'autre, conduisirent les pouvoirs publics à favoriser à nouveau l'immigration étrangère. Cette politique se heurta d'abord à l'hostilité de l'opinion et à la pénurie de logements. Ce n'est qu'en 1956 que s'ouvrit une troisième phase de forte immigration qui se prolongea jusqu'en 1973. Aux Italiens, encore majoritaires dans les années 50 succédèrent les Espagnols au début des années 60, puis les Portugais et les Algériens ...

L'immigration a été suspendue sauf pour les pays membres de la Communauté Européenne, et diverses réglementations restrictives ont compliqué la vie des étrangers. Mais la porte a été entrouverte aux réfugiés, en particulier du Sud-Est asiatique, si bien qu'une certaine immigration étrangère subsiste d'environ 60 000 personnes par an, tandis que le nombre des naturalisations est de l'ordre de 35 000 par an ... ce sont les régions fortement industrialisées Ile-de-France, Lorraine, Franche-Comté, qui ont la plus forte proportion d'étrangers. Inversement ceux-ci sont rares dans les régions rurales et dans l'Ouest de la France ... Il ya de même concentration professionnelle dans les emplois au bas de l'échelle sociale. En 1982 22,4 % des étrangers actifs travaillaient dans le «bâtiment, génie civil agricole», contre 7,3 % des Français actifs.

La population de la France des années 80, Hatier, 1982

Material 5

Car des problèmes, il y en a évidemment, de cohabitation, d'incompréhension et de misère, de violence latente et de délinquance, de règles de vie commune . . . Mais ce sont tout autant les nôtres, ceux d'un pays qui oublie que dix-huit millions de ses citoyens sont descendants d'immigrants à la première, deuxième génération . . .

Que de faits tus par les politiques!

Sait-on qu'une voiture sur quatre et un kilomètre d'autoroute sur trois sont réalisés par des immigrants?

Que l'arrêt temporaire de l'immigration décrété en juillet 1974 n'a eu aucune incidence sur la hausse continue du chômage?

Que, victimes de 20 % des accidents du travail, supportant un risque deux fois et demie plus grand que les autres salariés, les travailleurs immigrants sont moins hospitalisés que les autres catégories sociales et plus nombreux que les Français à ne pas demander le bénéfice de pensions pour lesquelles ils ont cotisé?

Sait-on, que les trois quarts des logements insalubres encore utilisés sont occupés par des étrangers et que 20 % des enfants d'immigrants quittent l'école française sans savoir lire ou écrire?

Et enfin, que la délinquance des étrangers (14,55 % des délits et crimes, mais 7,4 % seulement des condamnés aux assises pour crimes plus importante relativement à leur population, que celle des Français, se nourrit d'abord de leur misère: à âge égal et à condition sociale équivalente, la petite délinquance n'est pas plus forte chez les immigrants que chez les Français.

...

Pourquoi laisse-t-on le champ libre à la logique du bouc émissaire?

(Le Monde du 10/9/83; L'effet Le Pen, a.a.O., S. 208 f.)

Material 6

Tahar Ben Jelloun, Saïd Hammadi, 1984

avait d'école que dans les endroits où il y avait les Français. Pas de Français, pas d'école.

Vous regrettez?

Beaucoup. Ne pas savoir lire et écrire, c'est comme être aveugle. Je manque de langage pour avoir un métier. Qu'est-ce qu'on a comme métier quand on est sans langage? Pelle et pioche. Si on avait été à l'école, on aurait un métier. Là on n'a aucun niveau. Avant, pour remplir un mandat, je demandais à un collègue. C'est dur et ça fait honte.

C'est la faute à qui ?

La France, pardieu. Quand j'étais gosse, je ne savais même pas ce que c'est que l'école. . . . J'ai travaillé aux champs, chez des colons. J'avais douze ou treize ans. Je parlais travailler avec ma mère la terre des autres. Mon père était ouvrier agricole. Il ne disait rien. Il a été libéré avec l'indépendance. Je suis parti en France en 1960. J'ai travaillé d'abord dans un restaurant, chez un compatriote. J'habitais chez lui, au restaurant. Je gagnais très peu d'argent. Après, j'ai trouvé du vrai travail, enfin je gagne bien ma vie. C'est dur, mais je gagne ma vie.

Combien vous gagnez aujourd'hui ?

Je suis ouvrier hautement qualifié. J'ai lutté. Je gagne environ 3000 F. Je paye 200 F pour la chambre que je partage avec un collègue (qui paye, lui aussi, 200 F), et j'envoie 1000 F par mois en Algérie.

Vous avez fait des économies ?

Un peu. En dix-huit ans de service en France (c'est drôle, c'est comme l'armée; quand, l'été, je pars en Algérie, je me considère en permission . . .), j'ai pu construire une petite maison dans mon village. Pas très grande. Quatre pièces. Une pour mes parents, une pour mes deux sœurs, une pour ma femme et nos deux enfants, . . . il n'y avait pas de route pour arriver au village, pas d'électricité non plus. Aller à la forêt, c'est beau, mais le soir, pas de lumière. J'aime le village, mais on n'a pas ce que les autres ont. Même maintenant on n'a pas tout. J'étais l'autre hiver dans mon village, l'école n'est pas chauffée. J'ai demandé le chauffage. Je ne veux pas que mes enfants connaissent la misère. Il ne faut pas avoir honte de dire ce qui manque. Si on ne demande pas, on n'a rien.

Vous vous êtes marié quand ?

En 1967. Une petite cousine, sa mère est de ma famille. C'est moi qui la voulais. Je ne l'aurais pas épousée si je ne l'avais pas choisie moi-même. Je sais qu'il y a des parents qui choisissent pour leur enfant. Pas chez moi. C'est moi aussi qui ai décidé de n'avoir que deux enfants. C'est clair chez moi: je ne veux avoir que les enfants que je peux nourrir et à qui je peux assurer l'école.

Vous voulez dire que votre femme utilise un moyen de contraception ?

Bien sûr. Elle a vu le médecin et elle prend la pilule.

Mais la pilule, pour certains, c'est interdit par la religion . . .

Bien sûr. La religion interdit la pilule, mais quand j'aurai onze enfants, ce n'est pas la religion qui me les nourrira. Non. La religion ne nourrit pas les gens. Je parle de religion quand je suis au village. Les jeunes sont de mon côté; les vieux, non. Avec mon père, j'essaie de discuter.

Quel âge ont vos enfants ?

Ma fille a huit ans. Elle s'appelle Houria (ça veut dire liberté). Mon fils a six ans et demi. Il s'appelle Mokhtar (l'élou). Tiens, Houria m'a écrit. Enfin elle m'a envoyé une cassette. C'est mieux que d'écrire. C'est plus vrai. Tu veux écouter? Bon voilà. (//

introduit la cassette dans un petit appareil. Se trompe. On entend sa voix en arabe. Là, il arrête la cassette et dit:) Ça c'est ma lettre; la réponse, elle doit être sur l'autre face. *(Il retourne la cassette et on entend la voix d'une petite fille qui dit en arabe:)* Nous avons bien reçu l'argent. Nous avons payé les dettes. Pas toutes. L'épicier nous fait toujours crédit mais de mauvaise humeur. Ma mère a vendu une broderie la semaine dernière. Mon frère n'est pas bien avec elle. Il réclame plus d'argent qu'avant et rentre tard. Ma mère dit que c'est la grande ville qui le trouble. A la radio, ils ont parlé de Nord-Africains tués dans un café en France. Mon oncle veut acheter une petite épicerie. Depuis qu'il est revenu de là-bas, il souffre de son dos. Il dit que c'est le froid qui l'habite. Ses enfants ne l'aident pas beaucoup. Voilà. L'olivier est loin. Et moi je suis tout près de toi.

Vous étiez en France quand ils sont nés ?

Oui. J'ai reçu un télégramme un jour, mais je ne peux pas aller. Je n'ai vu naître ni Houria ni Mokhtar. La première fois que je les ai vus, je les ai vus grands, enfin pas tout petits. C'est mon père qui leur a donné le nom.

Ils vous reconnaissent ?

Ils disent papa à mon père. Au début, pendant quinze jours, je suis un étranger. Ils s'habituent peu à peu. Mais dès qu'ils sont habitués, je dois partir. Alors je pars la nuit, pendant qu'ils dorment. Je pars toujours la nuit exprès. C'est moins dur. Les voir pleurer . . . Tu sais, quinze jours avant de les quitter, je commence à avoir mal au ventre. J'ai mal. J'achète le billet en cachette. Je n'en parle pas à ma femme. Je lui annonce le départ deux jours avant, parce que, elle aussi, est malade quand je dois repartir. Ce n'est pas une vie.

Vous avez essayé de faire venir votre famille en France ?

Oui, au début, quand je me suis marié. Il fallait trouver d'abord un logement, payer le loyer pendant six mois, remplir beaucoup de papiers . . . Non. Pas de logement pour les Algériens, sauf cette chambre de douze mètres carrés dans ce meublé en ruine, sans soleil, sans hygiène. On est traités comme des bêtes. Le soir, quand je rentre dans la chambre, c'est comme quand on descend dans une tombe. Donc, au début, je voulais faire venir ma femme, parce que ce n'est pas une vie, elle là-bas, moi ici. Après, j'ai vu le racisme et les conditions de misère, alors je me suis dit : c'est déjà assez misérable comme ça pour ne pas lui faire partager tout ça. Et puis c'est un manque de respect que de faire venir mon père ici. C'est honteux comment je vis.

Votre femme, vous la voyez une fois par an ?

En onze ans de mariage, j'ai dû la voir en tout douze ou treize mois. Depuis quelque temps, je prends un mois de vacances, congé payé, et un mois sans solde. Deux mois par an, c'est pas beaucoup. Vous connaissez, vous, des Français qui accepteraient de vivre séparés de leur femme et de leurs enfants ? Je dis ça pour rappeler les lois Stoléru. C'est facile d'interdire. Mais ils ne savent pas ce que nous vivons, ce que nous subissons. Non, ils ne savent pas . . . et comment pourront-ils savoir ? Pour savoir, il faut regarder, nous regarder. Dans la rue, on passe, mais on ne nous voit pas.

Vous avez fait un mariage d'amour . . .

Oui, c'est un mariage d'amour, mais on ne se voit que un ou deux mois par an. L'amour ça continue. Je la retrouve comme si je l'avais quittée hier.

Elle se plaint ?

Oui, comme moi, elle se plaint. Ce n'est pas une vie. La jeunesse est partie. C'est perdu. C'est zéro. Tu vois mes cheveux blancs à trente-cinq ans ? Mais elle au moins elle est avec toute ma famille. Moi, ici, je n'ai personne. Le boulot, l'usine, le bistrot de temps en temps et puis le meublé. En plus, il y a la santé qui part. Quand je dors dans ce petit lit, je construis, je démolis. Je pense. Je pense à la famille là-bas, les soucis, les enfants. J'ai du mal à dormir, je mets une heure à dormir. Je pense. Un homme qui ne pense pas est un homme fou. L'homme, il faut qu'il pense. L'homme sans famille, c'est comme un sauvage. Il n'a pas la vie. Pas la vie devant lui. Je te jure que les Français n'accepteront jamais de vivre comme ça.

Vous restez de dix à onze mois sans voir votre femme. Quand vous rentrez en Algérie, vous pose-t-elle des questions sur votre vie affective en France ?

Il m'arrive, il nous arrive à tous de faire le malheur, de faire la faute. Après, comme avant, je suis malheureux. Chaque fois que je vois des femmes, je regrette. Avant de voir la femme, j'ai les yeux fermés. C'est une faute. Mais c'est obligé. Dieu a créé l'homme et la femme, même pour les bêtes, même pour la terre ; la terre a besoin d'un mâle, c'est la pluie qui descend. Alors, il est difficile de vivre sans femme.

Et pour la femme, vivre sans homme . . .

C'est dur aussi pour la femme. Très dur. Mais tu sais, ma femme n'a pas le droit d'adresser la parole à un homme, sauf à mon père. Je lui explique que je vais voir de temps en temps des femmes en France pour pouvoir rester un homme. Parce que je connais ici des hommes qui restent un an sans voir de femmes, quand ils rentrent en Algérie, ils ont des problèmes, ils vont voir des médecins, des guérisseurs, et c'est compliqué. Cela dit, si ma femme voit des hommes, c'est le divorce direct vite fait. Je sais que je serai puni pour ce que je fais ici. Quand je descends à Marseille et vois une femme avec ses petits et son mari, ça me fait comme une jalousie. Je regarde les petits et je dis c'est de ma faute, la faute d'être là. C'est là la difficulté. Ça me donne trop de réflexion. La faute d'avoir accepté de vivre ici cette vie.

Pensez-vous rentrer définitivement ?

Bien sûr, j'y pense. Habib, lui, a décidé de rentrer à la fin de l'année. Il trouvera certainement du travail. En tout cas, les émigrés doivent avoir priorité pour l'embauche en Algérie. Vous savez, à chaque fois, quand j'arrive dans mon village, pour moi, c'est comme le jour où je suis né. C'est une nouvelle naissance.

Avez-vous souffert personnellement du racisme ?

Quand je descends à Marseille, je reste deux à trois heures sans parler. Dans le bus. Dans la rue. Parler avec qui ? Personne. On rentre très tôt, vers neuf ou dix heures du soir, à cause des contrôles : il faut faire attention. On a peur. Si quelqu'un fait une

bêtise, alors ... Il y a des bons et des mauvais. Non, tout le pays n'est pas raciste. C'est moi qui tiens ma responsabilité moi-même. C'est-à-dire j'évite de me trouver dans des lieux où il y a du racisme. Je ne sors pas, ou très peu. Le plus dur, c'est d'être un homme à l'usine et le soir une femme dans la chambre, car il faut faire les commissions, préparer le manger, faire la petite lessive, etc. On n'a pas le temps de sortir et de rencontrer les racistes.

Avez-vous des amis français ?

Oui, des collègues. On travaille ensemble. On casse la croûte ensemble. Nous les Arabes on est fiers. Quand je sais que mon voisin n'a rien, je partage avec lui mon morceau de pain. Le plus dur, c'est le jour de Noël, les jours de fête. C'est angoissant. Même les jours de fête à nous c'est dur. On ne va pas dire au patron: «Je ne travaille pas aujourd'hui parce que c'est la fête du carême.» Les jours comme ça, quand c'est la fête pour les collègues français, on pense beaucoup. Le travail c'est dur mais ça empêche de penser tout le temps à la vie ici et là-bas ...

Comment voyez-vous cet avenir ?

Moi je n'ai pas été à l'école. Bon, je t'ai dit pourquoi. Mais mes enfants iront à l'école jusqu'au bout, jusqu'à avoir un métier supérieur. Mes enfants ne vivront pas comme moi je vis. Non et non. En l'an 2000 ça va changer. Ça change déjà. Je voudrais qu'ils fassent ingénieurs, ou médecins. La fille aussi. Pour faire une maison, il faut la commencer et les enfants la continuent. Même ma fille, elle ira jusqu'au haut niveau pour qu'elle arrive comme par exemple Indira Gandhi. L'école est gratuite. Alors en avant jusqu'au bout.

Houria, votre fille, elle choisira son mari ?

Elle va rencontrer son mari à l'école. Je n'ai rien à dire. Ils se mettront d'accord. Moi, je signe. En l'an 2000 ce sera une vie différente de nous. Ils auront une vie plus belle que pour nous. Aujourd'hui, en Algérie, les jeunes se fréquentent.

Votre fils ne viendra pas en France ?

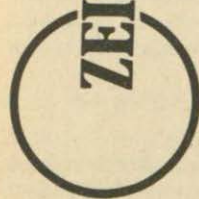
Eh non, camarade. Il n'émigrera pas. Moi c'était 1960, lui c'est 1978. C'est autre chose. Il y a du travail maintenant là-bas. Il n'a pas les yeux fermés comme moi. Et puis, si je suis ici c'est pour qu'il n'émigre pas ...

Et votre propre avenir, comment vous le voyez ?

Le travail, on s'habitue. Ça ne me vient pas à l'idée de tout arrêter et partir dormir. Si j'avais un métier, j'aurais un avenir. Je voudrais être dans la mécanique, ingénieur, c'est haut. L'avenir ? J'irai jusqu'à la retraite, peut-être avant, parce que mon ami Habib, lui, il ne va pas jusqu'à la retraite, il s'en va. Peut-être un jour ... dans mon village, tu verras mon village, il est beau, il y a la forêt et les montagnes, il y a la nature et c'est tranquille. Il y a une ou deux petites épiceries ...

Vous êtes syndiqué ?

Bien sûr. Il faut que les travailleurs luttent. C'est important. Je prends le risque de ne pas plaire au patron. Si le patron me licencie, je rentre chez moi. C'est dégradant



ZEITLUPE

Nr.17

Herausgeber:

Redaktion:

Auler

Grafische Gestaltung

Düssels

Redaktionsstruktur

Titelfoto

Foto: Anthony (S. 7 o., 24 S. Fotos), Barava (S. 9, 12/13, 13), Bundesbildstelle (S. 14 u.), Kori (S. 15), R. K. (S. 15, 16, 17, 19), Landpresse (S. 8, 24 M.), Söderström Verlag (S. 5, 10, 11, 20), Umkehr (S. 12), Sebastian Reidt (S. 18 u.), Klasse 8
 s III - Realistische Dornauschüngen (S. 3), Knapp (S. 20), Juro Wörler (S. 22), Heppel (S. 25),
 18 o., Copyright Ararat Verlag, Bergmannstr. 99a, 1000 Berlin (S. 1)

Alle Fotos, Zeichnungen und Schreibaufträge sind unbefristet geschuldet.

Schulen können Exemplare dieser Ausgabe wie auch der ZEITLUPE

12 „Sport und Politik“

15 „Jugend in der DDR“

19 „Jugend im Dritten Reich“

14 „Wir und unsere Stadt“

anfordern. Frühere Ausgaben der ZEITLUPE sind vergriffen. Richten

Sie Ihre Zuschriften bitte an die Redaktion, Zeil. Nr. 17, c, Bundeszentra-

le für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

d'être chômeur. Je suis ici pour travailler, non pour chômer. J'ai connu le chômage pendant cinquante jours. J'ai cavallé pour trouver du boulot. Je n'attends pas que le chômage me trouve du travail. Je cherche et je trouve.

On peut dire que vous êtes la dernière génération à émigrer ?

La dernière, oui. Mon fils ne sera pas un émigré. Jamais. Nous sommes les derniers, je te jure. Et puis mon pays va être civilisé . . . Il change. Dis-moi, tu es Marocain, toi ?

Oui.

Ça ne fait rien, nous sommes tous frères . . .

dans : La Fiancée de l'eau snivi de . . . Actes Sud 1984

Material 7

| | |
|---|--------|
| Partnerschaft mit Hindernissen | 4— |
| Darf Gylhan mit auf Klassenfahrt? | 6— |
| Das eine Gesicht der Herkunftsländer und die vielen anderen | 8— |
| Warum sie kamen und immer noch kommen möchten und warum viele wieder gehen. | 10—1 |
| Alleer Anfang ist schwer. | 12—1: |
| „Ich nigs können dieses Wort, das Wort viel schwer.“ | 14: 1: |
| Der Beruf — Schlüssel zur Integration Wohnen zwischen Wunsch und Wirklichkeit | 16—1: |
| Test-Kompaß „Freizeit“ | 18—1: |
| Mi, Emi, Immi, Remi — Geheimcode oder Integrationsdeutsch? 20—2: | 2: |
| „Die meisten taten ihnen nichts. Also auch nichts Gutes.“ | 2: |
| Vom Nebeneinander zum Miteinander | 2: |
| Die Rätselecke | 2: |

Material 8

Une autre fille maghrébine résume ainsi la situation : «Je sais une chose : l'islam préfère l'homme à la femme. A la maison, c'est évident. Moi, je voudrais être moderne sans pour autant trahir mes origines. Mais j'ai l'impression que c'est très difficile. Mon père n'est pas un ayatollah, mais si je devais lui obéir je serais obligée de renoncer à beaucoup de choses qui m'intéressent ici. Appartenir à deux cultures, moi je veux bien. Mais la vérité c'est que nous n'appartenons ni à l'islam ni à l'Occident. Suis-je musulmane? Suis-je occidentale? Non. Je ne connais pas la culture de mes ancêtres. J'aimerais bien savoir ce que c'est le soufisme. Mais qui me l'expliquera? Certainement pas mon père: c'est un ouvrier. Certainement pas «Mosi-que»: c'est du folklore. Alors, retourner au pays? Peut-être, mais en tant que femme, je crois que là-bas, ce n'est pas drôle.»

Le Monde 13-7-83

Material 9



Die Bundesrepublik Deutschland ist Heimat und Wohnstatt der Deutschen – wie die DDR – aber kein Einwanderungsland!

Und wie sieht die Praxis in Kiel aus?

Ein paar Tatsachen:

Rund 15 Millionen für die sog. „Ausländerschule“ in Gardon. – rund 4 Millionen jährlich für Asylanten – und Hunderttausende DM für die Betreuung von Ausländern europäischer Regionen – und nochmals Hunderttausende DM jährlich für die Unterbringung von europafremden Ausländern, z. B. in der Körnerstr. 5 oder in der ‚Meierei‘ Hornheimer Weg.

So werden uns Kielern Millionen Deutscher Mark unnötig entzogen!

Und was machen sonst noch die Parteien mit uns?

Dazu eine Auslese:

Nicht einmal für Kieler gibt es genügend Wohnungen (KN v. 27. 11. 81) – aber 3000 Ausländer suchen eine Wohnung in Kiel (KN v. 1. 9. 81).

15 Prozent der Schulanfänger sind jetzt schon Ausländer (KN v. 7. 8. 81) – und es werden immer mehr dank der falschen Ausländerpolitik.

Dutzende von Lehrern werden auf Ausländerklassen vorbereitet (KN v. 15. 7. 81) – dafür sorgen CDU-Kultusminister Dr. Bendixen (der Türken ins deutsche Beamtenverhältnis berufen hat, KN v. 9. 7. 81) und CDU-Stadtschulrat Zimmer in Kiel auf Kosten der Steuerzahler.

Versuch mit Werkklassen – eine neue Einrichtung für türkische Seiteneinsteiger (KN v. 26. 9. 81) – auch das bezahlt Du, deutscher Bürger in Kiel!

Dagegen nur ein, aber typisches Beispiel von vielen:

„Die Verhältnisse sind katastrophal“ an der Realschule in Pries, weil das notwendige Geld zur überfälligen Sanierung fehlt (KN v. 7. 11. 81).

Wie lange noch?

So darf es nicht weitergehen!

Deshalb KLA Kieler Liste für Ausländerbegrenzung.

Und das will die KLA

Keine Ausländerfeindlichkeit, aber Ausländerbegrenzung !

Die KLA lehnt jede Entwurzelung fremder Völkerschaften und den Versuch ihrer Germanisierung (= „Integration“) ab.

Integration ist inhuman!

Daher fordert die KLA klar und konsequent:

(Auszug aus ihrem Programm)

- „Rückkehr von der ‚Integrations-Politik‘ zur zeitlich befristeten Arbeitserlaubnis für Einzelpersonen“
- „Arbeitserlaubnis, Arbeitsverträge sowie Aufenthaltserlaubnis regelmäßig auf höchstens 3 Jahre befristen“
- „Ausländer als Arbeitnehmer bleiben ‚Gäste auf Zeit‘. Für die Dauer ihres Gastaufenthaltes sollte eine Mitführung von Familien nicht gestattet sein“
- „Familienzusammenführung durch Rückkehr der ausländischen Arbeitnehmer zu ihren Familien“
- „Arbeitnehmer haben nach Beendigung des Arbeitsverhältnisses, Lernende und Studierende haben nach Beendigung der Ausbildung Kiel zu verlassen und in ihre Heimat zurückzukehren. Dasselbe gilt für ausländische Arbeitslose nach einer angemessenen Übergangszeit“
- „Ausländern ist für die Dauer ihres Aufenthalts das Recht auf Bewahrung ihrer Nationalität zu garantieren. Bis zu ihrer Rückkehr für eine Übergangszeit nach Nationalitäten getrennte Schulen oder Schulklassen. Kostentragung durch die jeweilige Ausländergruppe oder deren Heimatstaat als Ausgleich für die Auslandsüberweisungen der Gastarbeiter (Devisenverluste.)“
- „Förderung des Rückkehrgedankens durch zielgerichtete Maßnahmen und Unterstützung seiner Verwirklichung“
- „Grundlegende Reform des Asylrechts“
- „Unterbringung von Asylbewerbern in Sammelunterkünften und Unterhaltsgewährung durch Naturalleistungen; Sozialhilfe nur noch an nachweislich politisch Verfolgte“

- „Keine Gewährung bevölkerungspolitisch wirksamer Leistungen wie Kindergeld, Wohngeld und Ausbildungsbeihilfen, die bei ihrer Einführung nur Deutschen zustehen sollten“
- „sofortige Abschiebung jedes straffällig gewordenen Ausländers“

aus: Rassismus heute, Argumentation, Information, Dokumentation Nr. 4, hg. VVN, BUND der Antifaschisten, Frankfurt 1983, S. 24

Material 10

«Renvoyez chez eux tous les étrangers.»

Il faut donc organiser le retour des immigrés dans leur pays d'origine. Il faut aussi persuader les peuples pauvres que l'adoption du modèle occidental les transformerait en Occidentaux de seconde zone et les enfermerait à vie dans le sous-développement. N'ont-ils pas mieux à faire chez eux, entre eux ?

La nouvelle droite défend, en somme, une idée commode: pour agir ensemble, il faut que chacun reste chez soi. Pas de cohabitation d'individus, pour favoriser une cohabitation entre Etats. C'est du tiers-mondisme à l'envers.

Il s'agit, d'une vieille idée, déjà exprimée au XIX^e siècle, lorsqu'une partie de la droite s'opposait farouchement à la colonisation. Une idée qui permet aujourd'hui de justifier l'apartheid en Afrique du Sud au nom du respect des différences.

M. Le Pen parle du «nombre de chômeurs [qui] se multiplie d'autant plus que nos frontières sont ouvertes à tous les chômeurs du monde, qui semblent avoir acquis le droit de vivre à nos crochets». «Nous assistons, ajoute-t-il, à une véritable invasion qui est en passe, avant vingt ans, de faire disparaître la nation française. Il se constitue des quartiers, des villes, qui bénéficient, de fait, d'un véritable statut d'extra-territorialité. (...) Il faudra bientôt ouvrir la route avec des compagnies de parachutistes.»

L'immigré serait un délinquant en puissance et la France une prostituée, livrée à l'envahisseur par les partis traditionnels :

L'effet Le Pen, par E. Plenel et A. Rollat, éditions La Déconverte/Le Monde, Paris 1984, p. 26, 29

Material 11

Identité française

Une opinion moyenne est en train de gagner la France. Je la résume grossièrement: «Ils» sont très (ou trop) nombreux, mais «ils» resteront ici et finiront par s'assimiler.

Un retraité aisé, dans une petite ville du Midi, me parlait un jour de sa toiture à refaire et du manque de main-d'œuvre. «Aujourd'hui, soupira-t-il, je donne le travail à faire à un Espagnol qui le donne au Portugais qui le donne à l'Arabe ...» (sic).

Une façon de constater l'intégration des ethnies dans des modes de vie supérieurs.

Identité française. C'est aussi et avant tout – je voudrais terminer là-dessus – d'innombrables citoyens et citoyennes de ce pays rencontrés dans des associations regroupant. Français et immigrés, si nombreuses que la liste couvrirait au moins vingt pages de ce livre. Un mouvement de fond qui ne fait pas beaucoup parler de lui.

L'émergence de ce mouvement – la pointe de l'iceberg – s'est produite avec la *Marche pour l'égalité, Convergence*, et, à l'automne 84, avec la petite main de plastique «Touche pas à mon pote!» Le 15 juin 1985, trois cent mille personnes se rassemblent place de la Concorde. Arborant ou non le fameux badge, mais réunis dans une même pensée fraternelle – Français et étrangers.

Il fallait que la vieille nation se mette à réfléchir sur elle-même et sur un fait d'évidence: elle a besoin de sang neuf. En ouvrant largement ses portes à tant de milliers d'étrangers, ne réagit-elle pas à une sorte d'urgence, à un réflexe quasi biologique? Il n'est pas insensé de le supposer.

La France est au centre d'un énorme ensemble de trois cent cinquante millions d'Européens qui essaient de penser et d'agir selon une règle commune. Elle a la mission historique de lui apporter ses ressources spécifiques d'intelligence, d'imagination et de dynamisme. Il convient pour cela que les Français abandonnent la contemplation d'horizons exclusivement «hexagonaux», une pensée trop évidemment franco-centriste, pour aborder les vastes espaces de l'avenir.

Les millions d'étrangers qui peuplent ce pays sont déjà des éléments représentatifs du futur peuple européen.

La France et ses étrangers, c'est la France de demain.

On retiendrait cette seule idée de ce livre que j'estimerais avoir fait un travail utile.

Paris, août 1985

Jean-Pierre Moulin, *Enquête sur la France multiraciale*, Paris 1983, p. 241 s.

Material 12

1.3 Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen ist primäres Ziel der Ausländerpolitik und eine gesellschaftspolitische Aufgabe.

- Integration in diesem Sinne ist die Erlangung der Fähigkeit des Einzelnen, in einer fremden Gesellschaft selbständig zu handeln. Sie ist kein einmaliger Akt, sondern ein stetiger Vorgang in unserer Gesellschaft, der den Abbau gegenseitiger Vorurteile, aktives Handeln und entsprechende Leistungen der deutschen und der ausländischen Wohnbevölkerung voraussetzt.
- Integration zwingt nicht zur Aufgabe nationaler Identität und kultureller Eigenständigkeit. Diese können allerdings bei längerer Aufenthaltsdauer und steigendem Integrationsgrad an Bedeutung verlieren.
- Die Betroffenen müssen den Grad ihrer Integration selbst bestimmen können.
- Integration kann mit administrativen Mitteln nicht erzwungen, jedoch unterstützt werden. Sie muß vom Staat in geeigneter Weise gefördert und kann nur erreicht werden, wenn die Betroffenen eigene Leistungen hierzu erbringen.
- Integration ist zwar eine Voraussetzung zur Assimilation – diese ist jedoch nicht das Ziel der Ausländerpolitik der Landesregierung.

- Ausländischen Arbeitnehmern und ihren Familienangehörigen, die sich assimiliert haben, soll die Einbürgerung ermöglicht werden. Dies gilt in besonderem Maße für die hier aufgewachsenen Kinder.

1.4 Die Integration der hier heranwachsenden Kinder ausländischer Arbeitnehmer bildet den Schwerpunkt der Ausländerpolitik und der Ausländerarbeit. Ihr werden alle übrigen Aspekte nachgeordnet.

- Eine möglichst frühzeitige Integration der hier heranwachsenden Kinder in alle Bereiche unseres Bildungswesens muß vorrangig mit allem Nachdruck und unter Ausschöpfung aller Gegebenheiten betrieben werden.
- Die soziale Integration der hier heranwachsenden Kinder ist Aufgabe aller gesellschaftlich relevanten Gruppen, insbesondere auch der Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendbildung.
- Die hier heranwachsenden Kinder ausländischer Arbeitnehmer werden im Gegensatz zu ihren Eltern ihre eigenen sozialen und beruflichen Chancen mit denen der deutschen Bevölkerung vergleichen und hieraus Folgerungen ziehen.
- Wird die Integration nicht erreicht, führt dies zwangsläufig zu einer sozialen Benachteiligung. Sie würde von den hier aufgewachsenen Kindern ausländischer Arbeitnehmer als Diskriminierung empfunden. Die daraus entstehende Gefahr sozialer Konflikte zeigt: Es gibt zur Integration der zweiten Ausländergeneration keine Alternative.
- Die Förderung der Rückkehrfähigkeit durch den Erhalt der nationalen Identität und der kulturellen Eigenständigkeit kann die Kinder überfordern und ist daher im Verhältnis zur Integration nachrangig.

1.5 Ausländische Eltern entscheiden im Rahmen des Elternrechtes frei über den Aufenthaltsort ihrer Kinder und bestimmen damit auch für die im Herkunftsland verbliebenen Kinder den Zeitpunkt des Familiennachzuges.

- Die Entscheidung über den Zeitpunkt der Einreise ist für die weitere Entwicklung des Kindes von weittragender Bedeutung. Ausländische Eltern sollten wissen oder es muß ihnen verdeutlicht werden, daß ihre Kinder nur dann eine Zukunftschance in unserem Lande haben, wenn sie in unser Bildungssystem sowie beruflich und sozial integriert sind.
- Ausländische Eltern müssen, wenn sie den Aufenthalt ihrer Kinder bestimmen, im Rahmen der eigenen Zukunftsplanung und der ihrer Kinder, Beginn, Dauer und Ende eines Bildungsganges berücksichtigen.
- Erfahrungen zeigen, daß die Chancen für die Integration steigen, wenn ein ausländisches Kind möglichst lange vor Beginn der Schulpflicht in die Bundesrepublik kommt. Die Aussicht, einen Schulabschluß zu erreichen und sich beruflich zu qualifizieren, wird schlechter, je später der Zeitpunkt der Einreise liegt.
- Die Integration kann die kulturelle Eigenständigkeit und die nationale Identität einschränken oder sogar zu ihrem Verlust führen und sich dadurch nachteilig auf eine mögliche Reintegration auswirken.

1.6 Ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen, die beabsichtigen, sich für einen längeren Zeitraum oder auf Dauer hier niederzulassen, müssen selbst aktive Beiträge zur Integration leisten.

- Dies ist u. a. möglich durch
 - den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse;
 - die Nutzung der Bildungsangebote;
 - Investitionen im Wohnbereich, notfalls auch zu Lasten des Sparverhaltens;
 - aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

1.7 Der Rechtsstatus und die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen stehen in Wechselwirkung zueinander.

- Eine vollkommene rechtliche Gleichstellung der inländischen und der ausländischen Wohnbevölkerung wird es nicht geben, solange es Staatsgebilde mit eigenen Rechtsnormen gibt. Dies gilt selbst für die Europäische Gemeinschaft.

MAGS, Hg., Leitlinien der Landesregierung Nordrhein-Westfalen zur Ausländerpolitik, Düsseldorf 1980

Chancen der Heimkehr

„Wir befinden uns heute in einer fürchterlich schwerwiegenden Situation: Denn mit dieser ökonomischen Krise, sei es auf der inneritalienischen Ebene oder im europäischen Gesamtzusammenhang, da meinen manche in der Schweiz oder in Deutschland, daß die ausländischen Arbeitnehmer wieder in ihre Heimat zurückkehren sollten. Und das ist eine unglaublich schwerwiegende Angelegenheit: Denn hier gibt es einfach nicht genügend Arbeit für sie. Man befindet sich hier eben im tiefen Süden und wenn wir uns vorstellen, daß diese Leute jetzt vom Ausland her wieder zu uns kommen würden, dann würde unsere schon so üble Lage unerträglich werden. Denn in welche Position setzen sich diese Länder wie Deutschland, die Schweiz und andere Länder im Norden? Denn sie haben doch von diesen Menschen aus dem Süden profitiert, die mit ihrer Hände Arbeit einen großen Wohlstand haben entstehen lassen! Sicherlich, sie haben dafür auch etwas erhalten, aber nicht mehr, als sie selbst auch hereingegeben haben! Denn diese Länder haben doch keine Lira ausgegeben, um die Arbeitskräfte so weit auszubilden, wie sie ausgebildet waren. Denn hier sind die Leute aufgewachsen, hier sind sie vorbereitet worden aufs Leben, und als sie erwachsen genug waren, um einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, sind sie ins Ausland geholt worden. Und im Norden haben die großen Industrien dann von diesen kräftigen Leuten profitieren können! Und jetzt, da sie keinen Gebrauch mehr für sie haben, sagen sie: Nun geht wieder nach Hause! Das ist doch wohl allzuleicht, so etwas zu sagen. Ich meine, daß die Großindustrien und Regierungen des Nordens die Verantwortung haben, sich der Probleme der Leute anzunehmen, die emigriert sind, und zwar ihrer Probleme sich dort anzunehmen, wo sich diese Leute befinden. Denn es ist doch eine Leichtigkeit, zu sagen, ihr geht jetzt wieder nach Hause, und dann in ein, zwei Jahren, wenn – wie wir alle hoffen – die wirtschaftliche Lage wieder besser ist, dann sagen sie, gut, jetzt kommt wieder in die Schweiz, jetzt kommt wieder nach Deutschland! Das ist doch einfach unmöglich! Wir spielen hier doch nicht mit kleinen Klickern, sondern mit Menschenleben, mit der Entwicklung eines Menschen, mit Generationen, die man enturzelt und ihnen eine Lebensperspektive verweigert.“

Herbert Spaich, Fremde in Deutschland, Weinheim 1981, S. 227

10.IV.3 Unterrichtsreihe: „Les forces armées et la paix“ (12–16 Stunden)

| Struktur der Unterrichtsreihe | Thematik | Lernzielbezug | Materialien | Hinweise zur Unterrichtsorganisation | Hausaufgaben |
|---|---|--|--------------------------------|--|--|
| PROBLEM-ANNÄHERUNG (Bezug auf staatliches Handeln) | Vorstellung und Planung | | | Lehrervortrag Schüler-Lehrer-Gespräch | Sammeln von Informationen über einen aktuellen Konflikt (z. B. Golfkrieg) |
| | Untersuchung eines aktuellen Konfliktes (z. B. der Golfkrieg – Ursache, Anlaß, Opfer) | 6.1/10.1/ 3.7/3.10 | Actualités, Zeitungsartikel | evtl. Schülerreferat, Stillarbeit | sprachl. Vorbereitung M 1 (Markieren des themenspezifischen Vokabulars) |
| PROBLEM-ANALYSE | Die politische und militärische Funktion der Bundeswehr | 6.2/6.5 Systematisieren des themenspezifischen Vokabulars | M 1 | Analyse der Materialien, Diskussion | Anwenden des Vokabulars (z. B. Lückentext) |
| | Sicherheit durch Abschreckung – das Konzept der NATO | 11.1/10.1/10.5 | M 2 a | Gruppenarbeit, Auswertung | Erstellen einer schriftlichen Zusammenfassung |
| | Rüstungswettlauf/ Vertrauensbildung – Wie kann der Friede sicherer werden? | 6.2/6.3/ 6.4/6.5 | M 2 b M 3 a/b | Lehrervortrag Auswertung und Diskussion der Materialien | sprachliche Vorbereitung M 4 |
| | Historische und moderne Entwürfe zur Friedens- sicherung | 4.2/4.3/ 4.4 | M 4 M 5 M 6 a/b | Auswertung Diskussion | sprachliche Vorbereitung M 7 (Markieren des themenspezifischen Vokabulars) |

| Struktur der Unterrichtsreihe | Thematik | Lernzielbezug | Materialien | Hinweise zur Unterrichtsorganisation | Hausaufgaben |
|--|---|--|--------------------|--|---|
| REFLEXION INDIVIDUELLER HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN (Bezug auf individuelles Handeln) | Vergleichende Untersuchung der verfassungsrechtlichen Grundlagen und der Praxis des Zivildienstes in der Bundesrepublik und in Frankreich | 1.2/1.3/ 2.4 Systematisieren des themenspezifischen Vokabulars | M 7 a M 7 b | Erarbeitung von 7 a und 7 b, vergleichende Auswertung, Diskussion | Formulieren von Fragen an die Experten |
| | Pro und Contra Wehrdienst bzw. Zivildienst | 3.6/3.9/ 4.1 | | Expertenbefragung (Jugendoffizier und Vertreter des Zivildienstes) | schriftliches Zusammenstellen der Argumente |
| | Reflexion der Entscheidungsproblematik und Auswertung der Unterrichtsreihe | 4.1/4.4 | | Schülerdiskussion | |

Material 1

La politique de sécurité de la République fédérale d'Allemagne

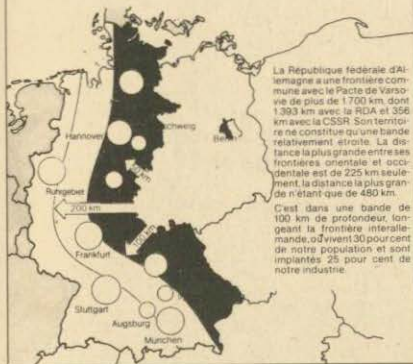
Depuis plus de quarante ans, l'Europe vit en paix. La condition essentielle en a été, en est et en restera l'Alliance de défense de l'Atlantique Nord, dont les membres se sont engagés à considérer une attaque menés contre l'un d'eux comme une attaque visant tous. Leurs efforts de défense communs ont pour but d'éviter la guerre par la dissuasion militaire. Leur politique est axée sur la conservation et la consolidation de la paix.

Dans ce cadre, l'objectif suprême de notre politique de sécurité est de protéger la paix, la liberté et l'indépendance de notre pays. Ceci implique la capacité de déjouer tout chantage politique et de faire en sorte que toute tentative d'employer la force militaire contre la République fédérale d'Allemagne devienne un risque incalculable pour l'agresseur.

La paix et la sécurité reposent sur l'équilibre des forces entre l'Est et l'Ouest. Son maintien est indispensable aussi bien pour réduire les tensions que pour créer un ordre international stable.

Capacité de défense et volonté de détente, ce sont les deux composants de notre politique de sécurité. De ce fait, la République fédérale d'Allemagne participe aussi bien à la défense militaire qu'aux efforts internationaux de détente. Elle s'inspire du principe de ne pas devenir une puissance nucléaire.

Faible profondeur et principales concentrations urbaines



La Bundeswehr

La Bundeswehr est l'instrument de sauvegarde de la paix et la condition essentielle de la politique de détente. Notre défense est fondée sur le mandat constitutionnel suivant: «La Fédération mettra sur pied des forces armées aux fins de sa défense» (Article 87a de la Loi fondamentale).

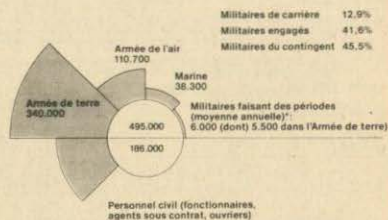
Les Forces armées allemandes représentent le plus important contingent des forces classiques OTAN en Europe. Elles ont pour mission:

- **En temps de paix:** d'empêcher de par leur disponibilité opérationnelle permanente, et en commun avec les unités de nos alliés, qu'un adversaire menace d'employer ou emploie la force militaire;
- **En temps de crise:** d'apporter leur concours à ce que les dirigeants politiques puissent négocier sans être obligés à se plier à la volonté politique d'une puissance étrangère;
- **En cas de guerre:** de conserver ou de rétablir, en commun avec les alliés, de par la défense à proximité immédiate des frontières, l'intégrité du territoire de la République fédérale d'Allemagne.

Par son industrialisation marquée et sa haute densité de population, la République fédérale d'Allemagne est extrêmement vulnérable à toute agression: dans une bande située à l'ouest de la frontière avec le Pacte de Varsovie et dont la largeur n'est que de 100 km, sont implantés 30 pour cent de sa population et 25 pour cent de son potentiel industriel. Etant donné qu'une bataille prolongée sur le territoire de la République fédérale d'Allemagne détruirait ce qui doit être défendu, le principe de défense à l'avant revêt pour nous une importance vitale.

Effectifs de la Bundeswehr

(tous les chiffres sont arrondis au chiffre inférieur)



* Pour atteindre les effectifs nécessaires environ 180 000 militaires de réserve sont appelés chaque année à faire une période.

Material 2a

Tableaux comparatifs

| Pays | Dépenses de défense en 1982 (Mio \$) | % de PNB en 1983 | Durée du service militaire obligatoire (en mois) | Pays | Dépenses de défense en 1982 (Mio \$) | % de PNB en 1983 | Durée du service militaire obligatoire (en mois) |
|-------------------|--------------------------------------|------------------|--|---------------|--------------------------------------|------------------|--|
| OTAN | | | | | | | |
| Belgique | 7 883 | 3,3 | 10 | Luxembourg | 41 | 0,9 | Armée de mer |
| R.F.A. | 22 375 | 3,4 | 15 | Pays Bas | 4 310 | 3,3 | 14/17 |
| Canada | 8 787 | 2,1 | Armée de mer | Norvège | 1 706 | 3,1 | 12/15 |
| Danemark | 1 370 | 2,4 | 9 | Portugal | 713 | 3,5 | 18/24 |
| France | 21 354 | 4,2 | 12(18/1) | Espagne | 2 491 | 2,4 | 15 |
| Grèce | 2 416 | 8,9 | 22/26 | Turquie | 2 469 | 4,9 | 20 |
| Grande Bretagne | 24 465 | 5,5 | Armée de mer | États Unis | 239 400 | 7,4 | Armée de mer |
| Italie | 9 938 | 2,8 | 12/18 | | | | |
| Pacte de Varsovie | | | | | | | |
| Bulgarie | 1 681 | 3,2 | 24/36 | URSS | 235 000 ^{a)} | 12-14 | 24/36 |
| R.D.A. | 8 895 | 5,7 | 18/24 | Schweizewagen | 4 618 | 3,8 | 24/28 |
| Pologne | 5 786 | 3,7 | 24/36 | Hongrie | 1 631 | 2,2 | 18 |
| Roumanie | 1 578 | 1,5 | 18/24 | | | | |

¹⁾ Selon l'armée ²⁾ Estimation

Comparaison des forces terrestres et aériennes de l'OTAN et du Pacte de Varsovie (Situation: mai 1985)

| Forces terrestres | OTAN ^{a)} | Pacte de Varsovie ^{a)} |
|--|--------------------|---------------------------------|
| Divisions | 88/115 | 115/192 |
| Chars de bataille | 13 478/17 730 | 26 500/46 320 |
| Armes antichar (missiles) | 12 340/19 170 | 18 400/35 400 |
| Artillerie (canons, obusiers, lance-roquettes multiples, mortiers) | 11 000/14 700 | 19 800/38 800 |
| Véhicules de combat blindés | 33 000/38 500 | 52 000/94 800 |
| Hélicoptères de combat/antichar | 580/900 | 1 125/1 175 |

^{a)} Les premiers chiffres concernent les forces en présence en Europe, renforcées par des éléments immédiatement disponibles. Ce sont, du côté OTAN, les forces avancées dont les matériels sont positionnés en Europe, et, du côté PV, les forces soviétiques facilement disponibles, stationnées dans les districts militaires de Leningrad, des Baltiques, de Belorussie, des Carpates, d'Odessa, de Kiev et de Transcaucasie.

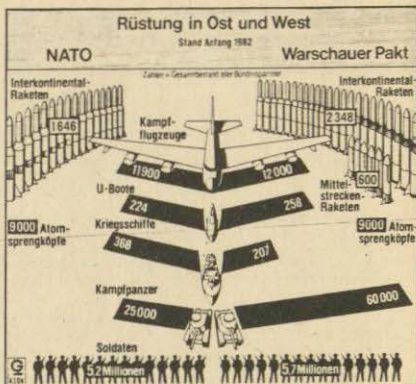
Le deuxième chiffre représente le rapport des forces en Europe, en tenant compte de l'ensemble des renforcements, y compris les renforcements en provenance de l'Amérique du Nord, et l'ensemble des forces du PV stationnées à l'ouest de l'Oural.

Avions de combat présents en Europe

| Forces aériennes et forces de défense aérienne | OTAN | Pacte de Varsovie |
|--|-------|-------------------|
| Bombardiers moyens | 0 | 400 |
| Chasseurs-bombardiers | 1 960 | 2 250 |
| Chasseurs | 795 | 4 195 |
| Avions de reconnaissance | 735 | 585 |

Note: Le présent dépliant est un document d'information du Ministère fédéral de la Défense. D'autres documents d'information sur la politique de sécurité et la Bundeswehr, vous seront fournis gratuitement sur demande adressée à: Streitkräfteamt, Öffentlichkeitsarbeit, Postfach 1140, D-5309 Meckenheim.

Éditeur: Der Bundesminister der Verteidigung, Informations- und Presseabteilung, Öffentlichkeitsarbeit - Art graphique: LePère/Gottschalk, Bonn; Photocomposition: Böninghausen GmbH; Photos: BMVg; Imprimé par: Druckhaus Neue Presse, Coburg, 1987.



Floren u. a.: Politik 3, Paderborn 1983, S. 347

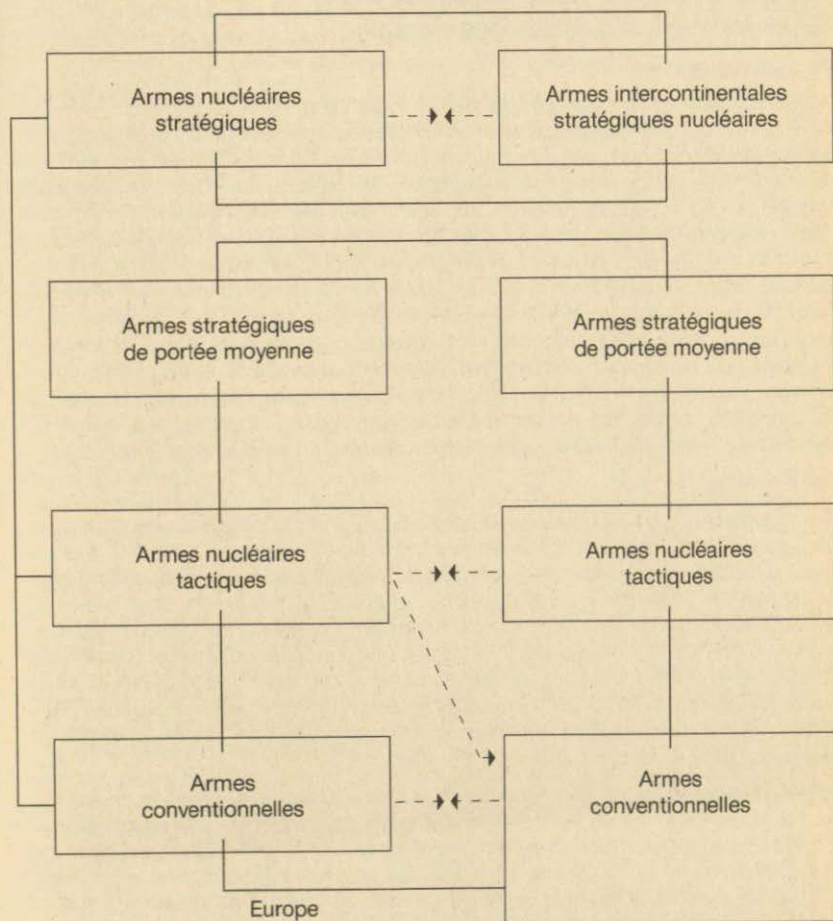
Material 2b

La conception de la TRIADE

OTAN

Pacte de Varsovie

Etats-Unis/Union soviétique



Material 3 a

Krieg und Frieden

WDR 3: 30. September 1987

WDR 1: 2. Oktober 1987

„Willst Du Frieden, rüste für den Krieg“

Zur Problematik des Rüstungswettlaufs

Die „goldenen 50er“

Die 50er Jahre waren eigentlich „golden“ für die Vereinigten Staaten von Amerika: Mit ihren Atom- und Wasserstoffbomben konnten sie die Sowjetunion jederzeit vollständig verwüsten, ohne selbst vernichtet zu werden. Denn die Sowjetunion verfügte zwar ebenfalls schon über solche Bomben, ihr fehlten aber noch weitreichende Flugzeuge und Interkontinentalraketen, mit denen sie ihre Nuklearbomben nach Nordamerika hätte tragen können. Die USA besaßen geeignete Trägersysteme und waren so – zumindest theoretisch – in der Lage, jeden politischen Konflikt zwischen Ost und West durch die Bombendrohung zum Vorteil des Westens zu entscheiden. Selbst kleinere Übergriffe der Sowjetunion wollte Amerika mit dem massiven Großinsatz von Atomwaffen vergelten. Vor allem von einem Angriff auf Westeuropa sollte die UdSSR abgeschreckt werden. Westeuropa, das der UdSSR militärisch unterlegen war, sollte von Nordamerika verteidigt werden. Der berühmte atomare Schutzschirm wurde aufgespannt. Die entsprechende Atomstrategie der Amerikaner hieß in den 50er Jahren „*Massive Retaliation*“, „*massive Vergeltung*“.

„Mad Sixties“

Den „goldenen 50ern“ folgten die „*Mad Sixties*“: ‚*mad*‘ bedeutet zu deutsch soviel wie ‚verrückt‘. In der Sprache der Militärs ist es die Abkürzung für „*Mutual Assured Destruction*“, für die ‚*gesicherte gegenseitige Zerstörung*‘. In den 60er Jahren nämlich zogen die Sowjets im Himmel gleich: Jetzt verfügten auch sie über Interkontinentalraketen, die in etwa 30 Minuten Amerika erreichen und zerstören konnten. Wenn die Sowjets jetzt Westeuropa angriffen und Amerika als Antwort darauf seine geballte Atommacht gegen die Sowjetunion einsetzte, dann war Amerika nun eine halbe Stunde später durch den Gegenschlag der neuen sowjetischen Raketen ebenfalls vernichtet. *Die Strategie der massiven Vergeltung war zur Strategie für den gesicherten Selbstmord geworden.*

Es war wenig glaubhaft, daß Amerika tatsächlich Selbstmord begehen würde, nur um Europa, diesen fernen Kontinent, vor einem sowjetischen Angriff zu schützen. In Europa zweifelte man zusehends am atomaren Schutzschirm. Schlimmer für Amerika aber war der Verlust seiner Fähigkeit, durch seinen Rüstungsvorsprung jeden politischen Konflikt militärisch zu seinem Vorteil zu lösen. Das „goldene Zeitalter“ war vorbei. Wie es schien, für immer.

Hier begann das Zeitalter der Abschreckung: Seither beruht der Frieden zwischen den Großmächten USA und UdSSR sowie in Europa auf der gegenseitigen Angst vor der Zerstörung durch den Gegenschlag des Gegners. Es gilt: ‚*Wer als Erster schießt, stirbt als Zweiter*‘.

Die ‚flexible Antwort‘

Die USA gaben den Wettlauf mit der Sowjetunion um die Vormachtstellung in der Welt nicht auf. Von der Strategie der ‚Massiven Vergeltung‘ dachten sie unter den neuen Bedingungen der ‚gesicherten gegenseitigen Vernichtung‘ um und entwickelten Anfang der 60er Jahre das Konzept des modernen Stufenkrieges mit dem Namen ‚Flexible Response‘, das Konzept der ‚Abgestuften Antwort‘.

Die Idee: Damit ein kleinerer regionaler Konflikt, etwa ein Krieg in Europa, nicht automatisch zum weltweiten Atomkrieg auswuchert, baut man einige Zwischenstufen ein, als Sicherungen sozusagen. Auf einer dieser Stufen soll der Krieg dann möglichst bald beendet und so der Weltuntergang verhindert werden.

Die Praxis: Wenn sowjetische Panzer etwa Westeuropa angreifen, will man die Sowjetunion nun nicht mehr sofort mit einem massiven Atomschlag austilgen. Stufe eins sieht vielmehr vor, den Panzerangriff mit konventionellen, also nichtnuklearen Waffen zurückzuschlagen. Gelingt das nicht, dann würde die NATO allerdings – Stufe zwei – sehr bald atomare Gefechtsfeldwaffen einsetzen, Waffen also, die nur ein mehr oder weniger eng begrenztes Schlachtfeld verseuchen, die Sowjetunion aber noch immer ungeschoren lassen. Bestandteil der NATO-Strategie ist es also, unter Umständen auch als erster die Schwelle zu einem Atomkrieg zu überschreiten, wenn auch nur auf einem begrenzten Kriegsschauplatz.

An diesem Punkt aber könnten die Zwischenstufen, die einen Weltkrieg verhindern sollen, zur glitschigen Kellertreppe abwärts werden: Fachleute internationaler Friedensforschungsinstitute nämlich und selbst Militärs fürchten, daß solch ein „kleiner“ Atomkrieg nicht lange auf ein Schlachtfeld, zum Beispiel auf deutschen Boden, begrenzt bliebe. Daß er sich – Stufe für Stufe – zu einem Weltkrieg ausweiten könnte. Krieg habe nun einmal seine eigenen irrationalen Gesetze. Die Strategie der ‚abgestuften Antwort‘ könnte sich also als eine Rutschbahn in den Weltuntergang erweisen. Die Strategie ist noch heute gültig zur Verteidigung Westeuropas.

Strategien der Sowjetunion

Welche Militärstrategien setzt nun die Sowjetunion den amerikanischen Strategien entgegen? Im Grunde seit fast 40 Jahren ein und dieselbe: die *massive atomare Vergeltung*. Sollte es nämlich zu einem Krieg zum Beispiel in Europa kommen, so wäre die Sowjetunion davon wegen der geographischen Nähe ebenfalls betroffen – nicht aber die weit entfernten Vereinigten Staaten. Um einen solch europäischen Krieg zu verhindern, droht die Sowjetunion deshalb, ihn auch auf Nordamerika auszuweiten, droht mit der massiven Vergeltung. Auch hier ist es allerdings fraglich, ob die Sowjetunion eigene Städte gefährden würde, nur um zum Beispiel Städte in der DDR oder Polen zu „rächen“.

Material 3 b

„Sieg ist möglich!“

So kommen die eigentlichen Neuerungen auf militärstrategischem Gebiet bis heute aus den Vereinigten Staaten. Wie aber können die USA ihr altes Ziel, die militärische Überlegenheit, heute erringen – in einem Zeitalter des atomaren Patts? In einem Zeitalter also, in dem gesichert ist, daß beide Mächte sich und die Welt mehrere

Male vollkommen vernichten können. Da ist es unwichtig, ob die eine Macht ein paar Raketen mehr oder weniger hat. Durch die höhere Raketenzahl ist sie nicht überlegen. Es scheint so, als habe Amerika wieder eine Erfindung gemacht: Die zielgenauen Mittelstreckenraketen vom Typ Pershing-II und die Cruise-Missile-Marschflugkörper. Von beiden Waffentypen zusammen stellt die NATO 572 Systeme in Westeuropa auf. Sie sollen Westeuropa nun gegen die altersschwachen sowjetischen Mittelstreckenraketen Typ SS-4 und SS-5, aber ebenso gegen die modernen Varianten SS-20 und SS-22 schützen, von denen die UdSSR immer mehr in Stellung bringen. Diese Aufgabe allerdings erfüllen bereits amerikanische Poseidon- und Trident-Raketen, die zum Teil dem NATO-Kommando unterstellt sind und auf U-Booten ständig die europäischen Meere durchfahren. Ebenso die britischen und französischen Atomraketen zu Lande und unter Wasser – auch wenn die Franzosen schon seit langem aus dem NATO-Oberkommando ausgetreten sind und damit ihre Atomwaffen dem westlichen Bündnis entzogen haben: Der Feind heißt im Ernstfall auch für Frankreich – Sowjetunion. Wo also liegt der Sinn für die Aufstellung der neuen Raketengeneration? Es scheint so, als gehörte zur jüngsten amerikanischen Raketenerfindung die Rückbesinnung auf eine alte Strategie: Einflußreiche Politiker und Wissenschaftler in den Vereinigten Staaten sprechen wieder von „goldenen Zeiten“ und meinen damit, daß sie ihre alte Fähigkeit wiedererlangen könnten, jeden politischen Konflikt militärisch zu ihrem Vorteil zu lösen. Ohne dabei selbst vernichtet zu werden – zumindest nicht total. Das Konzept für die neue-alte Überlegenheit heißt: „Victory is possible“ – „Der Sieg ist möglich“.

Am 30. Mai 1982 veröffentlichte die New York Times Auszüge aus der „Leitlinie 1984–88“, den Verteidigungsleitlinien der USA: „Das Dokument weist die Streitkräfte an, Pläne mit dem Ziel zu entwickeln, die Sowjetunion auf jedem Konfliktniveau zu besiegen. Grundlage der Atomkriegsstrategie ist die sogenannte Enthauptung, das heißt die Ausschaltung der gesamten sowjetischen militärischen und politischen Machtstruktur“.

Die sowjetische Führungselite ist das „Haupt“, das zu Beginn eines thermonuklearen Krieges vom „Rumpf“, dem Volk, abgetrennt werden soll. Präzis abgeschlagen. Zu dieser amerikanischen Siegesstrategie gehört aber nicht nur die Enthauptung. Für einen Sieg müssen darüber hinaus die sowjetischen Interkontinentalraketen und die U-Boote samt deren Raketen präzis geortet, getroffen und vernichtet werden. Noch vor deren Start. In einem ersten überraschenden Schlag. Dazu aber braucht man Waffen, die äußerst präzis treffen. Bis Anfang der 80er Jahre gab es derartige Präzisionsraketen nicht. Sie würden den Gegner in einem ersten Schlag weitgehend entwaffnen. Nach einem solchen amerikanischen Angriff könnten nur noch sehr wenige sowjetische Raketen zum Gegenschlag starten, den amerikanischen Kontinent erreichen und ihn nur teilweise zerstören. Wer also mit Präzisionsraketen zuerst schießt, der überlebt vielleicht – wenn auch angeschlagen.

Das Zeitalter der Abschreckung ist bald vorbei

Die ersten Waffen für den ersten Schlag stehen bereits: Seit November 1983 lagern die ersten Cruise-Missiles in Greenham Common, Großbritannien, und in Comiso auf Sizilien. Die ersten Pershing-II stehen in Mutlangen bereit. In fünf Jahren oder spätestens in zehn, so schätzen Experten, werden die USA mehr als diese ersten Waffen haben, zum Beispiel die MX-Rakete oder die Minuteman III. Es gibt bereits

Pläne für eine neue Pershing-II, die soll dann Moskau erreichen. In zehn Jahren, etwa, werden die USA vor der Sowjetunion in der Lage sein, als erster siegreich zu schießen – das Zeitalter der Abschreckung ist dann vorbei. Der Sieg wird dann möglich: Mit etwa 20 Millionen toten Amerikanern und einer in Anarchie aufgelösten Sowjetunion – für eine Weltordnung, die „mit westlichen Werten vereinbar ist“. (Gray/Payne)

Eine solche Erstschlagsfähigkeit gäbe den USA ihre alte militärische Überlegenheit zurück – würde aber auch erhebliche Gefahren mit sich bringen. Vielleicht würde gar das Gegenteil dessen erreicht, was offiziell angestrebt wird: die Erhaltung des Friedens. Denn wie würde die Sowjetunion auf die Erstschlagsfähigkeit der USA reagieren? Muß sie nicht fürchten, daß die USA ihren momentanen Rüstungsvorsprung diesmal ausnutzen und die Sowjetunion ein für allemal vernichten, bevor diese ebenfalls technisch in der Lage ist, einen entwaffnenden Erstschlag gegen die USA zu führen? Und wird die Sowjetunion deshalb nicht eventuell als erste ihre ungenauen Raketen auf die USA abschießen, um die USA wenigstens mit in den Weltuntergang zu nehmen, statt sich bloß alleine vernichten zu lassen? Wird die Sowjetunion also aus Angst als erste schießen?

Und werden die USA nicht genau diese Argumentation bei den Sowjets vermuten – und sicherheitshalber ihrerseits zuerst schießen? Werden – mit anderen Worten – beide Großmächte nicht geradezu gezwungen sein, zuerst zu schießen, um dem vermeintlichen Angriff der anderen Seite zuvorzukommen? So etwa könnte – fürchtet der Rüstungsexperte Dieter S. Lutz vom Hamburger Institut für Friedensforschung – es allein durch den Besitz der entwaffnenden Erstschlagsfähigkeit zu einem „Weltkrieg wider Willen“ kommen. H. T.

WDR-Schulfunk, Beiheft: „Politische Bildung“, Schuljahr 1987/88-I, Seite 17 ff.

Material 4

L'O.N.U.

Les Buts

1. Maintenir la paix et la sécurité internationale et, à cette fin, prendre des mesures collectives efficaces en vue de prévenir et d'écarter les menaces à la paix et de réprimer tout acte d'agression ou autre rupture de la paix, et réaliser, par des moyens spécifiques ..., l'ajustement ou le règlement de différends ou de situations susceptibles de mener à une rupture de la paix;
2. Développer entre les nations des relations amicales fondées sur le respect du principe de l'égalité de droits des peuples et de leur droit à disposer d'eux-mêmes ...;
3. Réaliser la coopération internationale en résolvant les problèmes internationaux d'ordre économique, social, intellectuel ou humanitaire, en développant et en encourageant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion;
4. Être un centre où s'harmonisent les efforts des nations vers ces fins communes.

La Charte des Nations-Unies.

L'organisation des Nations-Unies

La Société des Nations n'avait pu empêcher la seconde guerre mondiale. Pourtant dès 1941, Roosevelt reprend l'idée de Wilson, en proposant même des bases plus larges que celles de la S.D.N. En 1945, grâce à son obstination, est créée l'**organisation des Nations Unies**.

En fait, la réalité du pouvoir échappe à l'O.N.U. : celle-ci ne peut fonctionner que si les grandes puissances sont d'accord. Malheureusement, leur entente ne dure pas : au cours de conférences tenues à la fin de la guerre, Roosevelt, Staline et Churchill s'étaient à peu près mis d'accord sur le sort de l'Europe libérée. A peine la guerre finie, leur alliance est rompue. L'U.R.S.S. et les États-Unis se constituent de véritables zones d'influence. La **lutte pour l'hégémonie** commence ; elle se déroule sur tous les plans : idéologique, économique et diplomatique. On évite toutefois l'affrontement armé : c'est la **guerre froide**.

La S.D.N. est morte : vive l'O.N.U.

Annoncé par la **Charte de l'Atlantique**, le projet de créer une nouvelle organisation internationale est mis au point lors des conférences de Téhéran, de Dumbarton Oaks et de Yalta. La Charte de l'O.N.U., signée à l'origine par les représentants de cinquante et un pays, définit deux buts principaux : le maintien de la paix par des moyens pacifiques (sanctions politiques et économiques contre les agresseurs, recours à une force internationale d'urgence) ; le développement de la coopération internationale dans le respect de l'égalité des droits des peuples.

Le fonctionnement de l'O.N.U.

- **A l'Assemblée Générale**, chaque État dispose d'une voix. Les décisions doivent être prises à la majorité des deux tiers, mais il n'est pas tenu de les appliquer.
- le **Conseil de Sécurité** prend les décisions essentielles. Il est composé de 15 membres, 10 élus par l'Assemblée Générale et 5 représentants des grandes puissances (États-Unis, U.R.S.S., Royaume-Uni, France, Chine) qui peuvent bloquer les résolutions en usant de leur **droit de veto**.
- Des **organismes spécialisés** assurent la coopération internationale.
- Le **Secrétaire Général** dirige l'administration.

Une tribune internationale au pôle limité

L'O.N.U. est un cadre essentiel de rencontre où les nations peuvent s'exprimer et négocier.

Toutefois, son action est restée peu efficace en raison de plusieurs contradictions :

- La Charte interdit l'immixtion dans les affaires intérieures des États tout en prétendant encourager le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.
- Elle proclame l'égalité des États, tout en assurant des privilèges aux grands, les cinq membres permanents du Conseil de Sécurité.

- Elle veut décourager l'agression, mais, en dépit des casques bleus, elle ne dispose pas des moyens nécessaires pour imposer la paix entre les nations : il suffit du veto d'un des grands pour paralyser le Conseil de Sécurité.

Le Monde au XX^e siècle, S. 131

Material 5

Ins Bild gesetzt

Die Zähmung des Monsters (ZDF) –

Wenigstens ein Vorurteil bleibt uns nach den ersten beiden Folgen der Kleinserie des ZDF, die erklären will, wie das mit den Raketen wirklich ist, erhalten: Interessante Beiträge aus Politik und/oder Kultur werden grundsätzlich zu nachtschlafender Zeit gesendet. Dieses wenig zuseherfreundliche Verhalten der Programmplaner ist besonders ärgerlich im Falle der von *Peter Berg* betreuten und moderierten Reihe von drei Filmen, die die Grundlagen von Rüstungskontrolle und globaler Sicherheitspolitik im Atomzeitalter zum Gegenstand haben.

Der Redaktion und den Autoren der bisher gezeigten Folgen, *Günter Schubert* und *Christian Sterley*, nämlich ist es (fast) gelungen, ein anderes, bei uns auf Grund leidvoller Erfahrung sehr tiefsitzendes Vorurteil ins Wanken zu bringen. Bisher nämlich waren wir der Überzeugung, das Fernsehen sei zur verständigen und verständlichen Vermittlung komplexer sicherheitspolitischer Zusammenhänge nicht fähig; zum Beispiel, weil die immer wieder gezeigten rollenden Panzer und parlierenden Minister sich eben nicht eignen, die nötigen Verknüpfungen zu schaffen zwischen relativ anspruchsvollen Texten und zufällig ausgewählten, nicht einmal symbolischen Bildern.

In der ersten Folge, die die Geschichte der Rüstungskontrollbemühungen von Zar Nikolaus II bis Salt II nachzeichnete, zeigt *Günter Schubert*, wie es eben doch geht: nämlich mit Hilfe von sorgfältig gestalteten Graphiken und fleißiger Auswahl historischer Bilder. Wer so arbeitet, muß sich dann nicht auf die bei solchen Sendungen oft als Erklärungsrücken verwendeten Statements von Politikern verlassen. Die Geschichte, kundig und professionell ins Bild umgesetzt, erzählt von sich selbst. Dieser positive Eindruck trifft auch für den von *Christian Sterley* gestalteten zweiten Teil zu. Die Bedeutung von militärischer Aufklärung (vulgo: Spionage) für eine Sicherheitspolitik mit nuklearen Warnzeiten von einer halben Stunde wurden anhand gut ausgewählter Beispiele (U-2 und Cuba-Krise, aber auch der Abschub des koreanischen Jumbos 1983) eindringlich dargestellt.

Es ist wesentlich einfacher, Meinungen zu Atomraketen und Abschreckung zu haben als gute Erklärungen für die Bildung solcher Meinungen zu liefern.

Kurt Kister

Süddeutsche Zeitung vom 7. 10. 1987

Aufklärung

„Die Zähmung des Monsters“ (ZDF)

In drei Folgen versuchten sechs Autoren des ZDF (Günter Schubert, Christian Sterley, Peter Berg, Gerd Helbig, Joachim Holtz, Gustav Trampe) die „Zähmung des Monsters“ Rüstung darzustellen, zu einem Zeitpunkt, da ein erster Schritt wirklicher Abrüstung, die Verschrottung aller Mittelstreckenraketen zwischen 500 und 5000 Kilometern Reichweite, greifbar nahe erscheint. Der erste Teil der Sendung erinnerte an die vergeblichen Versuche, schon vor dem ersten Weltkrieg die Rüstung abzubauen. Anschaulich zeigte der Film, daß alle Bemühungen vergeblich waren – auch nach diesem Krieg. Mit dem Abwurf der ersten Atombomben wurde der Wettlauf gar noch verschärft.

Die größere Bedrohung zwang zu größeren Anstrengungen, nicht nur bei der Begrenzung der Rüstungen, sondern zugleich bei dem Versuch, das Risiko eines Dritten Weltkrieges zu verhindern. Der zweite Teil, der sich mit dem ersten teilweise überschneidet, beschrieb die Apparate, die beide Seiten zu gegenseitiger Aufklärung mit diesem Ziel errichtet haben. Doch er nutzte den ausführlich geschilderten Abschluß des koreanischen Jumbo im Herbst 1983 nur unzureichend als Beispiel dafür, wie leicht trotz aller Vorkehrungen ein menschlicher Fehler möglich ist und welche katastrophalen Folgen er haben kann.

Die aktuelle Phase des Ringens um Abrüstung seit der Konferenz von Reykjavik skizzierte die dritte Sendung. Sie machte deutlich: Weitere Erfolge über den Abbau der Mittelstreckenraketen hinaus, die ja nur drei Prozent der Atomwaffen beider Seiten umfassen, hängen davon ab, daß die USA über die Verwirklichung der strategischen Verteidigungs-Initiative (SDI) mit sich reden lassen. Wie umstritten sie inzwischen auch in Amerika ist, wurde eindringlich dargelegt.

Insgesamt ist es gelungen, das spröde und schwierige Thema in seinen wesentlichen Zügen zu erhellen – vorausgesetzt, die Zuschauer hielten während der drei Sendungen zu später Stunde durch.

Hans Gerlach

Kölner Stadt-Anzeiger vom 10. 10. 1987

Material 6 a

Die De-Eskalationsstrategie des Gradualismus

Die Politik des schrittweisen Abbaus (*De-Eskalation*) des Ost-West-Konflikts, die von dem amerikanischen Präsidenten *Kennedy* im Zusammenwirken mit dem sowjetischen Partei- und Regierungschef *Chruschtschow* im Sommer 1963 eingeleitet wurde, entsprach der Strategie des Gradualismus, dessen Grundzüge der amerikanische Psychologe *Charles Osgood* schon 1960 veröffentlicht hatte und die *Kennedy* und seinen außenpolitischen Beratern bekannt waren.

Die De-Eskalationsstrategie des Gradualismus geht von folgenden psychologischen Einsichten aus:

Die Informationen über die Umwelt werden durch das Weltbild bzw. durch das Glaubens- und Wertesystem, das Individuen und Gruppen zur Orientierung ihres Denkens und Handelns besitzen, gefiltert und so bewertet bzw. interpretiert, daß sie in das vertraute Weltbild passen; daß die Widersprüche zu den früheren Wahrnehmungen (*Perzeptionen*) und Bewertungen gering bleiben. Dadurch kann ein Prozeß der Verzerrung der Wirklichkeit in Gang kommen, und zwar insbesondere unter Streßbedingungen. „Je höher das Antriebsniveau eines Menschen steigt [...], desto starrer und unflexibler wird seine Art, die Dinge wahrzunehmen und zu deuten.“

In einem lang andauernden Gegnerschaftsverhältnis bilden sich auf beiden Seiten wechselseitige Feindbilder heraus; eine „Zwei-Werte-Orientierung“ schreibt spiegelbildlich die positive Wertung des eigenen Handelns und die Verteufelung der gegnerischen Handlungen vor. Dieser „Psycho-Logik“ (*Osgood*) gemäß werden die jeweiligen Informationen interpretiert und eingeordnet. Um aus dem Teufelskreis einer sich ständig selbstverstärkenden Spannung herauszukommen, muß deshalb durch bewußte, aufeinander abgestimmte Schritte der Vertrauensbildung erst die Voraussetzung des De-Eskalationsprozesses geschaffen werden. Diese Strategie der „Graduated Reciprocation in Tension-Reduction“ (GRIT) haben *Osgood* und *Etzioni* genauer ausgearbeitet:

Der De-Eskalationsprozeß wird in drei aufeinanderfolgende Phase gegliedert:

- einseitige symbolische Schritte,
- erwiderte Konzessionen und
- gleichzeitige abgestimmte Konzessionen.

In Anbetracht der genannten psychologischen Mechanismen bedarf die Einleitung dieses Prozesses einer bewußten Initiative von einer Konfliktpartei und einer besonders behutsamen Vorgehensweise, um eine realistische Chance für die Erwidierung der Entspannunginitiative zu eröffnen.

Osgood begründet im einzelnen, daß folgende fünf Prinzipien von dem Initiator zu beachten sind:

1. Einseitige Handlungen müssen von einem Gegner als Verminderung seiner äußeren Bedrohung empfunden werden.
2. Einseitige Handlungen müssen von ausdrücklichen Aufforderungen zur Erwidierung begleitet sein.
3. Einseitige Handlungen müssen unabhängig davon ausgeführt werden, ob der Gegner sich vorher verpflichtet, sie zu erwidern.
4. Einseitige Handlungen müssen unabhängig von ihrer Erwidierung durch den Gegner zur Fortsetzung geplant und über lange Zeit hinweg fortgesetzt werden.
5. Einseitige Handlungen müssen bereits vor ihrer Ausführung angekündigt und den verbündeten, neutralen und gegnerischen Ländern als Teil einer zusammenhängenden Politik verständlich gemacht werden.

Eine so beschaffene einseitige Initiative muß freilich zugleich gegen Mißbrauch und gegen mögliche Sicherheitsgefährdungen abgeschirmt werden, da sonst weder mit der gewünschten Erwidierung des Gegners noch mit der Unterstützung der eigenen Bevölkerung zu rechnen ist. Auf diesen Aspekt der „risikofreien Induktion“ beziehen sich vier weitere Prinzipien, die nach *Osgood* zur Erhaltung der Sicherheit im Initiierungsprozeß befolgt werden müssen:

6. Einseitige Handlungen müssen in ihrem möglichen Risiko abgestuft sein, wenn sie erwidert und nicht durch einen Gegner ausgenutzt werden sollen.
7. Einseitige Handlungen müssen ihrer Natur nach verschiedenartig und (für einen Gegner) nicht voraussagbar sein, was den Ort ihrer Anwendung und den Zeitablauf in Serien betrifft.
8. Einseitige Handlungen dürfen niemals das „Kernland“ gefährden oder die grundsätzliche Fähigkeit verringern, einen Vergeltungsschlag zu führen.
9. Einseitige Handlungen mit einem spannungsverringernenden Charakter müssen von einer ausdrücklich entschlossenen Haltung auf allen Gebieten begleitet sein.

Diese in sich ausgewogene Strategie einer schrittweisen und risikofreien De-Eskalation – bei Wahrung des nuklearen Gleichgewichts! – hat in der politikwissenschaftlichen Literatur entschiedene Kritik, kritische Einwände, aber auch mannigfache Zustimmung erfahren. Ihre Bedeutung für die Praxis hat *Etzioni* für die letzten Regierungsmonate *Kennedys* nachgewiesen.

Material 6 b

Das „Kennedy-Experiment“

Ausgang und Anstoß des „Kennedy-Experiments“ war die Friedensrede des amerikanischen Präsidenten vor der American University in Washington, D.C., am 10. Juni 1963. *Kennedy* forderte nicht nur die Sowjetunion, sondern ausdrücklich auch die USA – sein eigenes Land und seine Mitbürger – auf, ihre bisherigen Einstellungen zum Kalten Krieg und zur Sicherung des Friedens und der Freiheit sowie die Einstellung beider Länder zueinander grundlegend zu überprüfen und zu verändern, „sich nicht nur ein verzerrtes und verzweifelteres Bild von der anderen Seite zu machen, den Konflikt nicht als etwas Unvermeidliches und den Ausgleich als unmöglich anzusehen und nicht jede Kommunikation lediglich als Austausch von bloßen Worten und Drohungen zu betrachten“. Trotz aller Differenzen hätten beide Seiten ein „gemeinsames tiefes Interesse“ an einem gerechten und wirklichen Frieden, der prozeßhaft durch „eine Reihe von konkreten Maßnahmen und wirksamen Über-einkünften, die im Interesse aller Betroffenen liegen“, konsequent verfolgt werden müßte. Schließlich gab der Präsident bekannt, daß die (bisher erfolglosen) Dreimächte-Gespräche über die Einstellung der Kernwaffenversuche in Kürze in Moskau auf hoher Ebene fortgesetzt würden, und er erklärte – als Geste des guten Willens der USA –, „daß die Vereinigten Staaten nicht beabsichtigten, Kernwaffenversuche in der Atmosphäre durchzuführen, solange andere Staaten dies nicht tun“.

Es war ungewöhnlich und bemerkenswert, daß diese Rede von der sowjetischen Presse im vollen Wortlaut abgedruckt und damit Millionen von Sowjetbürgern bekanntgemacht wurde. Zugleich begrüßte *Chruschtschow* in einer Rede und in einem Interview die Initiative *Kennedys* und kündigte – gewissermaßen als Gegengeste – den Produktionsstopp für strategische Bomber an. Es kam ein Prozeß von wechselseitigen Entspannungsgesten und -aktionen in Gang, der die verschiedensten Probleme betraf:

- der Abschluß des teilweisen Atomteststopp-Abkommens am 5. August und dessen rasche Ratifikation durch den amerikanischen Senat, wobei die Hearings zu

einer beachtlichen Mobilisierung der amerikanischen Bevölkerung zugunsten der Verständigungspolitik (81 %) führten;

- die Einigung über die Nichtverbringung nuklearer Waffen in den Weltraum (UN-Resolution vom 19. Oktober);
- die Einigung über die Errichtung eines „heißen Drahtes“ zwischen der amerikanischen und der sowjetischen Führungszentrale am 20. Juni;
- der Verzicht der Sowjetunion, die Entsendung von UN-Beobachtern in den Jemen zu verhindern, und der Verzicht der USA, die Wiederzulassung der ungarischen UN-Delegation zu blockieren, und schließlich
- die amerikanische Genehmigung für den Ankauf von Weizen im Werte von 65 Millionen Dollar durch die Sowjetunion.

Die Ergebnisse waren zwar bescheiden, hatten aber nicht bloß symbolischen Charakter. Sie bestätigten – im Zusammenhang betrachtet – die Brauchbarkeit des Gradualismus als Strategie zur Einleitung der De-Eskalation im Ost-West-Konflikt. Die verschiedenen innenpolitischen und internationalen Faktoren, welche die Stagnation dieses Prozesses der teilweisen Entspannung verursacht haben mögen, sind in der Literatur eingehend erörtert worden. Weil die Erwägungen der sowjetischen Führung nicht bekannt sind, werden die inneramerikanischen Widerstände meist überbewertet. Bedeutsamer als interne Faktoren dürfte die Tatsache gewesen sein, daß die USA zu diesem Zeitpunkt noch eine strategische Überlegenheit besaßen und die Sowjetunion – entgegen der Annahme von Präsident *Kennedy* – nicht bereit war, sie hinzunehmen. Der Entspannungsprozeß erhielt unter den Nachfolgern *Kennedys* und *Chruschtschows* – nach der Herstellung ungefährender strategischer Gleichheit – neue Impulse, und dabei wurde die gradualistische Strategie erneut angewendet. Im Lichte dieser Entwicklung verlieren vorschnelle Urteile an Gewicht. Die schrittweise Annahme einer verhältnismäßig großen Flexibilität im gegebenen Status quo, die einst von „kritischen Friedensforschern“ als nur „kurzfristig“ abgewertet wurde, ist insgesamt am deutlichsten durch die Weichenstellung der Regierung *Nixon/Kissinger* (einschließlich der grundsätzlichen Änderung des amerikanisch-chinesischen Verhältnisses) eher bestätigt als widerlegt worden. Der Durchbruch der Entspannungspolitik erfolgte freilich erst, als auch die Sowjetunion eindeutig eine Zweitschlagfähigkeit besaß.

Funkkolleg Politik, Studienbegleitbrief 11, S. 77 ff., Weinheim 1986

Material 7a

L'objection de conscience

En créant une armée, la République fédérale d'Allemagne avait le choix entre une armée de conscrits ou une armée de volontaires. En choisissant le service militaire obligatoire, elle a dû arrêter des dispositions pour les objecteurs de conscience. L'article 12a (2) de la Loi fondamentale est ainsi rédigé: «Quiconque, pour des motifs de conscience, refuse d'accomplir le service militaire avec armes peut être obligé d'accomplir un service en tenant lieu. La durée du service de remplacement ne doit pas dépasser la durée du service militaire. Les modalités seront réglées par une loi qui ne doit pas entraver la liberté de conscience et qui devra prévoir aussi la

possibilité d'un service de remplacement n'ayant aucun rapport avec les formations des forces armées ou de la police fédérale des frontières».

[...]

L'exemption du service militaire obligatoire contraint à la participation au service civil. Le statut d'objecteur de conscience est attribué par une commission souveraine dont le président est nommé par le ministère de la Défense. En cas de litige, le tribunal administratif peut être saisi. Pour se présenter devant la commission, le candidat à l'objection de conscience peut se faire assister d'un avocat. A l'origine, le SPD aurait voulu que l'objection de conscience soit considérée comme une véritable alternative au service militaire mais la CDU-CSU et le FDP s'opposèrent à une interprétation aussi extensive. En liaison avec la contestation estudiantine, le nombre des objecteurs de conscience augmenta nettement à la fin des années 1960. L'inégalité entre les jeunes était criante car il n'y avait pas assez de places pour occuper les objecteurs de conscience, et un grand nombre d'entre eux échappaient à toute obligation.

La coalition SPD-FDP apporta quelques modifications après 1969. Par une loi adoptée en mai 1973, l'appellation «service militaire de remplacement» disparaît au bénéfice de «service civil». Le domaine d'activité des objecteurs de conscience ne se limite plus aux seuls établissements hospitaliers et aux œuvres caritatives. Il est élargi à l'ensemble du secteur social, avec possibilité d'emploi dans d'autres domaines comme la protection de l'environnement, à condition de ne pas concurrencer le marché du travail. Une administration propre, chargée de s'occuper des objecteurs de conscience employés dans le service civil, est créée. Elle est rattachée non pas au ministère de la Défense mais au ministère du Travail. Les inégalités entre jeunes se sont atténuées dans la mesure où le raccourcissement du service militaire de 18 à 15 mois a permis d'incorporer davantage de jeunes et un effort a été fait pour accueillir le maximum d'objecteurs dans le cadre du service civil.

La Documentation Française, N° 428, La Bundeswehr 1981, p. 7/8

Material 7b

Le Code du service national

Tant dans sa partie législative que réglementaire, le Code du service national s'articule en cinq «titres».

- Le premier donne la définition et les principes du service national. Ce dernier est universel. Tous les citoyens français ainsi que les étrangers sans nationalité et ceux qui bénéficient du droit d'asile y sont assujettis de 18 à 50 ans. Il revêt quatre formes: le *service militaire*, le *service de défense*, le *service d'aide technique* et le *service de la coopération*. Toutes comprennent des obligations d'activité et des obligations de réserve. Les premières comportent d'abord un *service actif* de douze mois dont la durée est doublée pour les objecteurs de conscience et pour certains condamnés, ou portée à seize mois pour les jeunes gens affectés aux services de l'aide technique et de la coopération ainsi que pour les médecins, les pharmaciens, les dentistes, les vétérinaires et certains scientifiques. Dans les réserves sont prévues des périodes d'exercice d'un mois au

maximum chacune et dont la durée totale ne peut excéder six mois. Certains jeunes gens, comme les pupilles de la nation et les soutiens de famille, sont dispensés des obligations du service national actif.

Normalement appelés à 19 ans, les jeunes gens qui le désirent peuvent soit demander à bénéficier d'un *appel avancé* à partir de 18 ans, soit obtenir un report d'incorporation. Ce dernier est de plein droit jusqu'à 22 ans et peut, le cas échéant, être prolongé jusqu'au 31 octobre de l'année des (!) 22 ans par un report *complémentaire*. En outre, dans certaines conditions, un report *supplémentaire* peut être accordé dans la limite d'une année scolaire ou universitaire. D'autre part, des reports *spéciaux* jusqu'à 25 ou 27 ans sont prévus en faveur de certaines catégories d'étudiants, qui effectuent en contrepartie seize mois de service, mais nul ne peut être appelé après 29 ans.

Les besoins des armées étant satisfaits en priorité, le gouvernement procède à la répartition du contingent en arrêtant chaque année le nombre et la qualification des jeunes gens incorporés dans le service de défense, le service de l'aide technique, le service de la coopération et le service militaire effectué dans des organismes techniques par les scientifiques.

B. de Boishérand: La défense, Larousse, 1976

Glossaire

ajourné, jeune homme dont l'aptitude physique au service national est jugée momentanément insuffisante par la commission locale d'aptitude, à la suite de l'examen médical passé dans un centre de sélection. L'ajournement n'est prononcé qu'une seule fois et pour une durée maximale de quatre mois.

aptitude, ensemble des conditions requises des jeunes gens assujettis au service national. Les résultats de l'examen médical, résumés en un «profil», et des tests psychotechniques qu'ils subissent dans les centres de sélection donnent lieu à des propositions de classement dans l'une des trois catégories: aptes, ajournés ou exemptés. Ces propositions, qui sont communiquées aux intéressés, sont ensuite examinées par la *commission locale d'aptitude*. Cette dernière, qui a pratiquement remplacé le conseil de révision, siège auprès de chaque bureau de recrutement. Constituée par le général commandant la région militaire, elle comprend deux médecins des armées et le commandant du bureau de recrutement. Elle statue sur pièces, ses séances ne sont pas publiques, mais elle peut convoquer les intéressés si elle le juge utile. Elle convoque aussi les jeunes gens qui ont contesté le bien-fondé de la proposition d'aptitude les concernant.

classe d'âge, ensemble des hommes nés au cours d'une même année civile.

classe de recensement ou de recrutement, ensemble des hommes inscrits au cours d'une même année civile sur les listes de recensement.

condamnés, Les jeunes gens âgés de moins de 29 ans qui n'ont pas accompli la totalité du service national actif et qui ont été condamnés à une peine supérieure à un an de prison peuvent, sur décision d'une commission juridictionnelle, soit accomplir leur service actif selon le régime commun, soit être astreints à des obligations particulières destinées à assurer leur reclassement social.

contingent, ensemble des jeunes gens qui, au cours d'une même année civile, sont appelés au service national actif. Chaque contingent est désigné par le millésime de cette année suivi de l'indicatif du mois d'appel sous les drapeaux (exemple: *le contingent 1973/10*).

dispensés, jeunes gens qui ne sont pas assujettis aux obligations du service national actif. Ce sont notamment les pupilles de la nation; les jeunes gens dont le père, la mère, un frère ou une sœur a été déclaré «mort pour la France» ou est mort dans des circonstances comportant des risques particuliers prévus par la loi; certains soutiens de famille; les jeunes gens qui, résidant dans certains soutiens de famille; les jeunes gens qui, résidant dans certains pays étrangers éloignés, ont atteint l'âge de 29 ans après avoir été placés en appel différé jusqu'à cet âge...

Les jeunes gens dispensés peuvent recevoir une affectation soit dans la réserve du service militaire, soit dans le service de défense.

disponibilité, position dans laquelle se trouve un jeune homme soumis aux obligations militaires à l'issue de l'exécution de son service actif (ou de la décision l'en dispensant partiellement ou totalement). La durée de disponibilité, qui ne peut excéder cinq ans, varie en fonction du temps de service effectivement accompli. Les personnels mobilisés sont en principe choisis parmi les disponibles.

exemptés, jeunes gens qui n'ont été classés aptes au service et qui, de ce fait, ne sont pas soumis aux obligations du service national actif ni aux obligations de réserve du service militaire.

objecteurs de conscience, jeunes gens qui, avant leur incorporation, se déclarent, en raison de leurs convictions religieuses ou philosophiques, opposés en toutes circonstances à l'usage personnel des armes. Jusqu'en 1963, leur attitude était assimilée, en France, à un refus d'obéissance et sanctionnée comme tel par les tribunaux militaires. La loi du 21 décembre 1963 prévoit que les objecteurs de conscience formulent une demande auprès d'une commission juridictionnelle, qui statue et dont les décisions ne sont susceptibles d'aucun autre recours que le recours en cassation devant le Conseil d'Etat. Les objecteurs de conscience qui ont été reconnus comme tels par la commission sont affectés soit dans une formation militaire non armée, soit dans une formation civile assurant un travail d'intérêt général. Ils sont astreints à une durée de service égale à deux fois celle de la fraction du contingent avec laquelle ils ont été incorporés. Leurs devoirs, leurs obligations, les punitions qu'ils peuvent subir et les permissions dont ils peuvent bénéficier font l'objet de règles particulières. En temps de guerre, les intéressés sont chargés de missions de service d'intérêt national d'une nature telle que soit réalisée l'égalité de tous devant le danger commun.

profil médical, résumé des conditions générales d'aptitude au service national. Ce profil, établi pour chaque jeune lors de son passage au centre de sélection, est déterminé en tenant compte des facteurs suivants: S, membres supérieurs; I, membres inférieurs; Y, yeux et vision (vision des couleurs exclue); C, vision des couleurs; O, oreilles et audition; P, psychisme.

A chaque rubrique, le médecin attribue un coefficient allant de 1 (intégrité organique et fonctionnelle) à 5 (inaptitude à tout service actif). Ce profil donne ensuite lieu à un condensé, appelé *catégorie médicale*, d'un seul chiffre allant de 1 à 7. Le coef-

ficient intermédiaire indique une aptitude de plus en plus restreinte à mesure que le chiffre s'élève.

recrutement, service du ministère des Armées chargé de l'administration des personnes assujetties aux obligations du service national. Ce service comprend dans chaque région militaire une direction régionale dont dépendent les centres de sélection et les bureaux de recrutement. Chaque bureau de recrutement a la responsabilité de plusieurs départements de recensement.

révision (conseil de), ancien tribunal administratif présidé par le préfet (v. ci-dessus *aptitude*).

sélection, opération préliminaire à l'appel du contingent au service national. Instituée en 1950, elle a pour but de soumettre les jeunes gens à l'examen médical et aux épreuves psychotechniques nécessaires pour examiner leurs aptitudes. Ces opérations se passent dans des organismes militaires appelés *centres de sélection* et implantés à Auch, à Blois, à Cambrai, à Commercy, à Guingamp, à Limoges, à Lyon, à Mâcon, à Tarascon et à Vincennes.

soutien de famille, qualité reconnue par la loi à certains jeunes gens, qui peuvent être dispensés des obligations du service national actif. Cette qualité est reconnue par une *commission régionale* présidée par le préfet de la région et comprenant le général commandant la région, un conseiller général, un magistrat et le chef du service régional de l'action sanitaire et sociale, un officier du service de recrutement assistant aux séances à titre consultatif. Cette commission examine les dossiers établis par les bureaux d'aide sociale et entend les jeunes gens qui le désirent ainsi que, le cas échéant, leur représentant légal et le maire de la commune.

sursis, délai accordé sur sa demande à un jeune homme pour lui permettre de terminer ses études ou son apprentissage avant d'accomplir son service militaire. Créée par la loi du 21 mars 1905, confirmée par les lois de recrutement postérieures, la législation sur les sursis s'était considérablement compliquée pour s'adapter à chaque régime particulier d'études. Aussi les sursis ont-ils été supprimés par la loi du 9 juillet 1970 et remplacés par les *reports* d'incorporation.

B. de Boishérand : La défense, Larousse, 1976

4 Lernerfolgsüberprüfungen

In Übereinstimmung mit den Ausführungen dieser Handreichungen zur Operationalisierbarkeit von Lernzielen (vgl. Abschnitt 1, S. 10) sind die allgemeinen fachspezifischen Hinweise zur Lernkontrolle sowie zur Beurteilung und Benotung von Schülerleistungen in den Richtlinien für den Politikunterricht (3. Auflage 1987, S. 17 Absatz 2) auch für den bilingualen Politikunterricht verbindlich.

Gemäß § 21 Abs. 4 der Allgemeinen Schulordnung sind Grundlage der Leistungsbeurteilung alle vom Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen, insbesondere schriftliche Arbeiten, mündliche Beiträge und praktische Leistungen.

Bei der Bewertung der Schülerbeiträge in den bilingualen Sachfächern sind in erster Linie die fachlichen Leistungen zu beurteilen.

Entsprechend den vorläufigen Richtlinien für die Sekundarstufe I bezieht sich in den Sachfächern die Leistung vorwiegend auf die mündlichen Leistungen der Schüler in den einzelnen Stunden.

Im bilingualen Sachunterricht erhalten die Wiederholungsphasen besondere Bedeutung, weil neben den inhaltlichen Kenntnissen auch die Beherrschung der fremdsprachlichen Termini gefestigt und überprüft werden kann. Selbst in der ersten Phase des bilingualen Sachunterrichts kann vom Schüler erwartet werden, daß er den Stoff, der im Unterricht eingeführt und erarbeitet worden ist, in französischer Sprache wiedergeben kann. Voraussetzung ist, daß ihm durch das im Unterricht erstellte Tafelbild oder eine Zusammenfassung der Ergebnisse im Heft dazu eine Hilfe geboten wird.

Bei der immanenten Erfolgskontrolle im Unterrichtsgespräch kann zu Beginn des bilingualen Sachunterrichts zunächst nicht unbedingt davon ausgegangen werden, daß alle Schüler gleichermaßen in der Lage sind, schon weitgehend frei auf französisch zu formulieren. Hier müssen vom Lehrer individuelle Hilfen gegeben werden.

Die Sicherung der Lernziele kann gegebenenfalls zunächst auch in deutscher Sprache erfolgen. Damit wird gleichzeitig die Sicherung der Terminologie in beiden Sprachen möglich.

Die Lernerfolgsüberprüfung im bilingualen Sachunterricht darf nicht zu punktuell angelegt werden. Dem Entwicklungs- und Lernprozeß des Schülers ist Rechnung zu tragen, zumal es auch darum geht, den Lernenden zu ermutigen und auf Anfangserfolgen kontinuierlich aufzubauen.

Neben die mündlichen können gelegentlich auch schriftliche Übungs- und Überprüfungsformen treten. In der Anfangsphase bieten sich zunächst Lückentexte, Zuordnungsaufgaben oder Mehrfachwahlaufgaben an, später – und im Hinblick auf die Schriftlichkeit des Faches auf der gymnasialen Oberstufe – auch die Beantwortung von Fragen oder die ausführlichere Darstellung eines fachlichen Zusammenhangs.

Anhang

| VERZEICHNIS | Seite |
|---|-------|
| Anhang 1: Französische Lehrwerke zur „éducation civique“ | 119 |
| Anhang 2: Situationen, Themen und Redemittel des Französischunterrichts | 121 |
| Anhang 3: Alphabetische Liste des „vocabulaire thématique“ | 122 |

Anhang 1: Französische Lehrwerke zur „éducation civique“

Für die 6e:

- Belin, E., Education civique: initiation économique, le guide pratique, 240 p. ISBN 2-7135-06333-6 (vorwiegend wirtschaftlich orientiert)
- Castella, Education civique, hg. v. B. Lescot u. a., Du collège à la commune, Programme 1966 ISBN 2-7011-11226-2 (Schul- und Gemeindewesen)
- Delagrave, Education civique, hg. v. Ph. Pommier, u. a., 80 p., ISBN 2-7135-0720-0 (wirtschaftlich orientiert und Institutionen) dazu auch: Livre du professeur
- Gamma, Jacques Levron, Histoire communale: Esquisse d'un plan de travail (Classe de 6e) 1972 120 p.
- Hachette-Classiques, Education civique, 6e, hg. v. Ch. Defebvre u. a. 1986, 80 p. (mit Lehrerbeihft), ISBN 2-01-011812-X (Themen: Schul- und Gemeindewesen)
- Hachette-Classiques, Education civique, hg. Ch. Defebvre u. a. 6, 1986 48 p. (Travaux pratiques), ISBN 2-01-011988-6
- Istra, Education civique, 6e, du collège à la commune, 32 fiches d'activités et d'enquêtes, 1986 – non paginé
- Istra, Education civique, Le guide pratique, hg. v. J. Sinou 1985 – 240 p., ISBN 2-7135-0633-6
- Ligel, Instruction civique, classe de 6e (in Vorbereitung)
- Nathan, F., Education civique, 6e, hg. v. J. Mastias, 1986, ISBN 2-09-173540-X (Schul- und Gemeindewesen)
- Nathan, F., Travaux pratiques d'éducation civique: classe de 6e, fichier de l'élève, hg. J. Leif, u. a. 1977
- Nathan, F., L'organisation de la Nation, le citoyen dans la vie économique et professionnelle: classes de 6e et 5e, transition, hg. v. J. Leif, u. a.
- Nathan, F., La Commune: classe de 6e, hg. J. Leif.

Für die 5e:

Belin, E., Education civique, initiation économique: classe de 5e, 1987 – ISBN 2-7011-1079-3

Delagrave, Education civique: 5e, hg. v. Ph. Philippe u. a., 1987, 96 p. (vorwiegend wirtschaftlich orientiert)

Delagrave, Education civique: 5e, hg. v. Ph. Pommier, livre du professeur, 1987, 80 p., ISBN 201-012376-X

Hachette-Classiques, Education civique: 5e, hg. v. Ch. Defebvre, 1987, 80 p., ISBN 2-01-012376-X

Hachette-Classiques, Education civique, travaux pratiques, 5e, 1987, 64 p.

Hatier, Education civique: 5e, 1987, 95 p., ISBN 2-218-07938-0

Ligel, Instruction civique: classe de 5e (in Vorbereitung)

Nathan, F., Education civique: 5e, 1987, 128 p.

Nathan, F., Le département; la région: classe de 5e

Für die 4e:

Africaines, Education civique dans les lycées et collèges: Classe de 4e, hg. v. I. Thiam, 1981, 116 p., ISBN 2-7236-0206-0

Ligel, Instruction civique: classe de 4e, (in Vorbereitung)

Für die 3e:

Africaines: Education civique dans les lycées et collèges: classe de 3e, hg. v. I. Thiam, 1981-149 p., ISBN 2-7236-0424-1

Belin, E., Espaces et civilisations: classe de 3e, histoire-géographie, économie, éducation civique, hg. E.-P. Désiré, 1980, 320 p., ISBN 2-7011-0342-8

Ligel, Instruction civique: classe de 3e, (in Vorbereitung)

Nathan, F., Instruction civique: enseignement pratique et technique du premier cycle, 4e pratique, 3e pratique, hg. v. J. Leif u. a., 1971

Anhang 2: Situationen, Themen und Redemittel des Französischunterrichts

Erwerb von Redemitteln zur Bewältigung von Kommunikationssituationen

- konstatierende **Sprechakte**, z. B. Auskünfte einholen/Auskünfte geben, eine Person oder Sache beschreiben, berichten, begründen, vermuten usw.
- expressive **Sprechakte**, z. B. Gefühle ausdrücken, Wünsche äußern, bewerten/urteilen/Stellung nehmen, Gewißheit/Ungewißheit ausdrücken, usw.
- direktive **Sprechakte**, z. B. befehlen, Anweisungen geben, verbieten, etwas vorschlagen, um etwas bitten, usw.
- kontakt- und sprachbezogene **Sprechakte**, z. B. ein Gespräch eröffnen/weiterführen/beenden, definieren/umschreiben/erläutern, buchstabieren usw.
- soziale **Sprechakte**, z. B. jemanden begrüßen, sich verabschieden, Glück wünschen, sich nach dem Befinden einer Person erkundigen, sich bedanken/auf Dank reagieren, sich entschuldigen/auf eine Entschuldigung reagieren, usw.

bezogen auf

Grundsituationen und allgemeine **Gesprächsinhalte**; z. B. Familie, Essen und Trinken, Wohnen, Einkaufen/Dienstleistungen, öffentliche Einrichtungen (Bahn, Post, Banken usw.), Freizeit, Reisen/Reiseerlebnisse/Informationen über andere Länder und über das eigene Land, Krankheit/Unfall, Schule/Ausbildung, Arbeitswelt/Wirtschaft, gesellschaftspolitische Themen/Geschichte, Presse/Massenmedien, Natur/Klima/Wetter, Gefühle/Empfindungen, soziale Beziehungen, Literatur/Kunst/Architektur/Musik;

desgleichen auf

spezifische **Rollen**, auf die der Schüler vorbereitet werden soll; z. B. als Besucher französischsprachiger Länder, als Gastgeber, Gesprächspartner und sprachlicher Mittler, als Briefschreiber, als Hörer und Leser französischsprachiger Texte, als im französischsprachigen Ausland Lernender und Arbeitender.¹⁾

¹⁾ **Richtlinien Französisch – Gymnasiale Oberstufe**, 1981, S. 37/38; vgl. auch die Listen von „Grund- und Subsituationen“ in: **Gymnasium, Sekundarstufe I – Vorläufige Richtlinien Französisch**, 1978, S. 16/17 und von „Sachbereichen und Problemkreisen“ in: **Höhere Berufsfachschule Typ Wirtschaft (Höhere Handelsschule) – Richtlinien Französisch (Fortgeschrittene)**, 1977, S. 12–14.

Anhang 3: Alphabetische Liste des „vocabulaire thématique“¹⁾

| | |
|--|----------|
| abolition (f) des barrières douanières | 10.IV.1 |
| abstention (f) | 8.III.2 |
| accès (m) au comité | 10.II.3 |
| accès (m) aux professions | 8.II.3 |
| accepter qn | 8.I.1 |
| accord (m) | 10.IV.3 |
| accord sur le salaire, ≈ sur les conditions du travail | 10.IV.2 |
| accroissement (m) | 8.IV.1 |
| accumulation (f) des capitaux | 10.II.2 |
| acte (m) criminel | 8.I.3 |
| acte (m) de violence | 8.I.3 |
| acte (m) de violence | 10.III.2 |
| acteurs (pl, m) économiques | 8.II.1 |
| activité (f) économique | 8.II.1 |
| activité (f) | 8.III.1 |
| activité (f) professionnelle, ≈ productive | 10.I.2 |
| adaptation (f) | 8.I.1 |
| adhérent (m) | 10.III.3 |
| adhérer | 10.III.3 |
| adolescent (m) | 8.IV.2 |
| âge (m) de la retraite | 8.II.3 |
| âge (m), le troisième ≈ | 10.I.1 |
| agent (m) économique | 8.II.1 |
| agir contre la loi | 10.III.2 |
| agression (f) | 8.I.1 |
| aide (f) sociale | 10.I.3 |
| alliance (f) militaire | 10.IV.3 |
| allocation (f) de chômage | 10.I.3 |
| allocation (f) de chômage | 10.II.1 |
| allocation (f) familiale | 10.II.2 |
| alphabétisation (f) | 8.IV.1 |
| amélioration (f) des conditions de travail | 10.II.3 |
| ambassade (m) | 8.IV.3 |
| amende (f) | 8.II.2 |
| anarchiste (m) | 10.III.2 |
| anglophone (m) | 8.IV.3 |
| anonymat (m) | 10.I.1 |
| ANPE (f) Agence nationale pour l'emploi | 10.I.2 |
| appartenance (f) à un groupe social | 8.II.3 |
| appartenance (f) | 10.I.2 |
| appartenir à un groupe social | 8.II.3 |
| appartenir à une culture | 8.I.1 |
| apports (pl, m) toxiques | 8.II.2 |
| apprenti (m) | 10.I.2 |
| apprentissage (m) | 10.I.2 |

¹⁾ Aufgrund der französischen Sonderzeichen können sich Abweichungen vom deutschen Alphabet ergeben.

| | |
|---|----------|
| acquérir la nationalité | 8.1.1 |
| armement (m) | 10.IV.3 |
| armes (pl, f) nucléaires, ≈ conventionnelles | 10.IV.3 |
| article (m) | 8.III.3 |
| artisan (m) | 10.I.1 |
| assemblée (f) des délégués d'élèves | 8.III.1 |
| Assemblée Nationale (f) | 10.III.1 |
| assimilation (f) | 8.I.1 |
| assurance-chômage (f) | 10.II.1 |
| assurance (f), ≈-maladie, ≈-chômage, ≈-vieillesse | 10.II.2 |
| attaque (f) à la main armée | 10.III.2 |
| atténuation (f) des contrastes régionaux | 10.I.1 |
| attaquer | 8.I.3 |
| atteindre le cap, passer le ≈ | 10.II.1 |
| attentat (m) à la bombe | 10.III.2 |
| automatisation (f) | 10.I.1 |
| autonomie (f) | 8.I.2 |
| autonomie (f) | 8.III.1 |
| autonomie (f) alimentaire | 8.IV.1 |
| autonomie (f) des groupes sociaux, ≈ tarifaire | 10.IV.2 |
| autonomie (f) tarifaire | 10.II.2 |
| autorité (f) établie | 10.III.2 |
| autorité (f) parentale | 8.I.2 |
| autorité (f) parentale | 8.IV.2 |
| avocat (m) | 8.I.3 |
| baccalauréat (m) | 8.III.1 |
| ballotage (m) | 8.III.2 |
| ballotage (m), la mise en ≈ | 10.III.3 |
| bande (f) | 8.I.3 |
| bénéfice (m) | 10.IV.2 |
| besoin (m) de confort | 8.II.1 |
| besoin (m) de s'affirmer, ≈ de plaire, ≈ de puissance | 8.I.2 |
| besoin (m) fondamental, ≈ élémentaire, ≈ de subsistance | 8.II.1 |
| besoins (pl, m) de l'industrie | 8.II.2 |
| besoins (pl, m) fondamentaux | 8.IV.1 |
| bien (m) économique, ≈ abondant dans la nature | 8.II.1 |
| biens (pl, m) | 8.II.1 |
| bipolarisation (f), la tendance à la ≈ | 10.III.3 |
| bombardier (m) | 10.IV.3 |
| bombe (f) | 10.IV.3 |
| bouc (m) émissaire | 8.I.1 |
| budget (m) | 10.IV.1 |
| budget (m) | 8.III.1 |
| budget (m) annuel | 10.II.3 |
| budget (m) familial, ≈ national | 8.II.1 |
| bulletin (m) | 8.III.1 |
| bulletin (m) de vote | 8.III.2 |
| bureau (m) politique | 10.III.1 |

| | |
|--|----------|
| bureaucratie (f) | 10.IV.2 |
| cadres (pl, m) | 10.I.3 |
| cadres (pl, m) | 10.I.1 |
| classe (f) sociale | 10.I.1 |
| campagne (f) électorale | 8.III.2 |
| capacité (f) intellectuelle, ≈ physique | 10.I.2 |
| capital (m) | 8.II.1 |
| capitalisme (m) | 10.I.1 |
| capitaliste (m) | 10.I.1 |
| caractère (m) | 8.III.3 |
| carte (f) de séjour et de travail | 8.I.1 |
| cartel (m) | 10.II.2 |
| casser | 8.I.3 |
| catégorie (f) socio-professionnelle | 10.I.3 |
| catégorie (f) socio-professionnelle | 8.II.1 |
| catégorie (f) socio-professionnelle | 10.I.2 |
| catégorie (f) socio-professionnelle | 8.II.3 |
| censeur (m) | 8.III.1 |
| centralisme (m) | 10.III.1 |
| centralisme (m) démocratique | 10.III.1 |
| centralisme (m) démocratique | 10.IV.2 |
| centre (m) culturel français | 8.IV.3 |
| cérémonie (f) | 8.I.2 |
| chômage (m) | 10.I.3 |
| chômage (m) | 10.II.2 |
| chômage (m) | 10.IV.2 |
| chômage (m) saisonnier, le ≈ frappe une région | 10.II.1 |
| chômage (m), ≈ structurel, ≈ conjoncturel | 10.II.1 |
| chômage (m), voué au ≈ | 10.I.2 |
| chômer | 10.II.1 |
| chômeur (m) | 10.IV.2 |
| chômeur (m) | 10.I.3 |
| chômeur (m) | 10.II.1 |
| chaîne (f) télévisée | 8.III.3 |
| changement (m) des structures | 10.I.2 |
| chantage (m) | 10.III.2 |
| char (m) | 10.IV.3 |
| chef (m) de file | 10.III.1 |
| circonscription (f) | 8.III.2 |
| circuit (m) de l'économie nationale | 8.II.1 |
| citoyen (m) | 10.III.3 |
| civilisation (f) | 8.IV.3 |
| clôture (f) du scrutin | 8.III.2 |
| classe (f) | 10.I.3 |
| clause (f) des cinq pour-cent | 10.III.3 |
| coût (m) de la vie | 8.II.1 |
| coutume (f) | 8.I.2 |
| coalition (f) | 10.III.1 |

| | |
|--|----------|
| cogestion (f) paritaire, ≈ simple | 10.II.3 |
| cohabitation (f) | 8.I.1 |
| collège (m) | 8.III.1 |
| combattre | 10.III.2 |
| comité (m) d'entreprise | 10.II.3 |
| commentaire (m) | 8.III.3 |
| commettre un crime, ≈ une faute | 8.I.3 |
| commissaire (m) de la République | 10.III.1 |
| commission (f) de conciliation | 10.III.1 |
| Commission européenne (f) | 10.IV.1 |
| Communauté économique européenne (f) | 10.IV.1 |
| communauté (f) scolaire | 8.III.1 |
| Communauté européenne du charbon et de l'acier (f) | 10.IV.1 |
| communauté (f) spirituelle, ≈ intellectuelle | 8.IV.3 |
| Communauté européenne (f), ≈ de l'énergie atomique | 10.IV.1 |
| compétence (f) | 10.II.3 |
| compétence (f) communautaire, ≈ supranationale | 10.IV.1 |
| comportement (m) xénophobe | 8.I.1 |
| concentration (f), le procès de la ≈ | 10.III.3 |
| concourir | 8.I.2 |
| concurrence (f), la libre ≈ | 10.II.2 |
| conditions (pl, f) de travail | 10.II.2 |
| confédération (f) | 10.III.3 |
| conflit (m) | 8.II.2 |
| conflit (m) | 8.IV.2 |
| conflit (m) du travail | 10.II.3 |
| conflit (m), ≈ social | 10.IV.2 |
| confusion (f) des pouvoirs | 10.III.1 |
| conscience (f) écologique, la prise de ≈ | 8.II.2 |
| conseil (m) d'administration, ≈ d'enseignement | 8.III.1 |
| conseil (m) des professeurs, ≈ de classe | 8.III.1 |
| conseil (m) d'administration, ≈ de contrôle | 10.II.3 |
| conseil (m) de surveillance, ≈ de formation et d'emploi | 10.II.3 |
| Conseil constitutionnel (m) | 10.IV.2 |
| Conseil européen (m), ≈ des ministres | 10.IV.1 |
| conseiller (m) principal, ≈ d'éducation, ≈ d'orientation | 8.III.1 |
| consommation (f) | 8.II.1 |
| constitution (f) | 10.III.1 |
| contamination (f) | 8.II.2 |
| contexte (m) culturel | 8.I.2 |
| contrôle (m) | 10.II.3 |
| contrôle (m) | 10.IV.3 |
| contrôle (m) des naissances | 8.IV.1 |
| contraception (f) | 8.IV.1 |
| contrat (m) à durée déterminée | 10.II.1 |
| contrat (m) de formation | 10.I.2 |
| contre-mesure (f) | 10.III.2 |
| contremaître (m) | 10.I.1 |

| | |
|--|----------|
| contribuer | 8.III.1 |
| convention (f) | 8.I.2 |
| coopération (f) | 10.II.3 |
| coopération (f) | 8.IV.3 |
| coopération (f) nationale, ≈ internationale | 8.II.2 |
| coopérer | 8.I.2 |
| cosurveillance (f) | 10.II.3 |
| cotisation (f) | 10.III.3 |
| couche (f) sociale | 10.I.1 |
| couche (f), ≈ dirigeante, ≈ moyenne, ≈ inférieure | 10.I.3 |
| Cour de justice de la Communauté européenne (f) | 10.IV.1 |
| courant (m) libertaire, ≈ socialiste | 10.III.3 |
| couverture (f) | 8.III.3 |
| crime (m) | 8.I.3 |
| criminel (m) | 8.I.3 |
| criminel (m) | 10.III.2 |
| crise (f) économique | 10.IV.2 |
| critique (m, f) | 8.III.3 |
| critiquer | 8.III.3 |
| croissance (f) | 8.II.1 |
| croissance (f) | 8.IV.1 |
| croissance (f) urbaine | 10.I.3 |
| croissance (f) économique planifiée | 10.IV.2 |
| culture (f) | 8.IV.3 |
| débouché (m) professionnel | 10.I.2 |
| décès (m) | 8.IV.1 |
| décentralisation (f) du pouvoir | 10.III.1 |
| déchet (m), ≈ soluble, ≈ en suspension | 8.II.2 |
| défendre ses droits | 10.IV.2 |
| défense (f) | 10.IV.3 |
| définir un rôle | 8.I.2 |
| délégué (m) de classe | 8.III.1 |
| délinquant (m) | 8.I.3 |
| délit (m) | 8.I.3 |
| demande (f) | 10.IV.2 |
| demande (f) | 8.II.1 |
| demandeur (m) d'emploi | 10.I.2 |
| demi-pensionnaire (m) | 8.III.1 |
| démocratie (f) interne | 10.III.3 |
| démocratisation (f) | 10.I.3 |
| démographie (f) | 8.IV.1 |
| démographique | 8.IV.1 |
| départ (m) volontaire | 10.II.1 |
| département (m) | 10.III.1 |
| dépendance (f) | 8.I.2 |
| dépendant, e | 8.I.2 |
| dépenses (pl, f) | 8.II.1 |
| dépenses (pl, f) de caractère social et d'équipement | 10.II.3 |

| | |
|---|----------|
| dépouillement (m) des voix | 8.III.2 |
| député (m) | 10.III.3 |
| député (m) | 8.III.2 |
| députation (f) | 8.III.2 |
| dérober | 8.I.3 |
| désarmement (m) | 10.IV.3 |
| désertification (f) | 8.IV.1 |
| désinformation (f) | 8.III.3 |
| désinvolture (f) | 8.II.2 |
| désistement (m) | 10.III.3 |
| désistement (m) | 8.III.2 |
| déstabiliser | 8.I.1 |
| déterminant (m) personnel | 10.I.2 |
| déterminer un choix | 10.I.2 |
| détruire | 8.I.3 |
| déviance (f) | 8.I.3 |
| déviant (m), ≈ juvénile | 8.I.3 |
| destruction (f) | 8.I.3 |
| destruction (f) de l'équilibre écologique | 8.II.2 |
| dictature (f) du prolétariat | 10.IV.2 |
| diffuser | 8.III.3 |
| diffuser | 8.IV.3 |
| diffusion (f) | 8.III.3 |
| dignité (f) humaine | 10.II.1 |
| dirigisme (m) | 10.II.2 |
| dirigisme (m) politique | 10.I.3 |
| dirigisme (m) politique | 10.II.3 |
| discrimination (f) | 8.I.2 |
| dissolution (f) des familles | 8.I.3 |
| dissuasion (f) | 10.IV.3 |
| district (m) | 10.III.1 |
| diversité (f) | 8.IV.3 |
| don (m) | 10.III.3 |
| dot (f) | 8.I.2 |
| droit (m) | 8.I.2 |
| droit (m) de regard, ≈ d'information, ≈ de consultation | 10.II.3 |
| droit (m) de veto suspensif, ≈ absolu | 10.III.1 |
| droit (m) de vote | 8.III.2 |
| droits (pl, m) de douane | 10.IV.1 |
| droits (pl, m) fondamentaux, ≈ de l'homme | 10.IV.2 |
| durée (f) de la vie active | 8.II.3 |
| durée (f) de vie moyenne | 8.IV.1 |
| échéance (f) électorale | 8.III.2 |
| échange (m) | 8.II.1 |
| échappements (pl, m) | 8.II.2 |
| école (f) maternelle | 8.III.1 |
| écologie (f) | 8.II.2 |
| économie (f) de marché, ≈ centralisée, ≈ planifiée | 10.IV.2 |

| | |
|---|----------|
| écosystème (m) | 8.II.2 |
| éducation (f) | 8.IV.2 |
| égal, e en droits | 8.I.2 |
| égalité (f) | 8.I.2 |
| égalité (f), ≈ des chances | 10.I.3 |
| élargissement (m) | 10.IV.1 |
| électeur (m) | 10.III.3 |
| élection (f) au comité | 10.II.3 |
| élection (f), les ≈ législatives | 8.III.2 |
| élections (pl, f) | 10.III.3 |
| élire | 10.III.3 |
| élire | 8.III.2 |
| émancipation (f) | 10.I.1 |
| émission (f) | 8.III.3 |
| emploi (m) | 10.II.1 |
| emploi (m) peu qualifié, ≈ hautement qualifié | 10.I.2 |
| emploi (m), la création d'≈ | 8.IV.1 |
| emploi du temps | 8.III.1 |
| employé (m) | 10.I.1 |
| employé (m) | 10.I.3 |
| employeur (m) | 10.I.3 |
| employeur (m) | 10.II.1 |
| encadrement (m) de l'homme | 10.I.1 |
| enlèvement (m) d'otages | 10.III.2 |
| ennemi (m) | 10. IV.3 |
| enseignement (m) primaire, ≈ secondaire | 8.III.1 |
| entrepreneur (m) | 10.I.3 |
| entreprise (f) | 10.I.3 |
| entreprise (f) | 8.II.1 |
| environnement (m) | 8.II.2 |
| environnement (m) social | 8.I.3 |
| épanouissement (f) | 8.IV.2 |
| épargne (f) | 8.II.1 |
| équilibre (m) écologique | 8.II.2 |
| équilibre (m) social | 10.II.1 |
| équilibre militaire (m) | 10.IV.3 |
| équipement (m) | 8.II.1 |
| ère (f) industrielle | 10.I.1 |
| espérance (f) de vie | 8.IV.1 |
| être à la une | 8.III.3 |
| être disposé, e | 8.IV.3 |
| être sûr, e de soi | 8.I.2 |
| être vieux jeu | 8.IV.2 |
| évoluer | 8.I.2 |
| évoluer | 8.IV.1 |
| évolution (f) | 8.I.2 |
| évolution (f) | 8.IV.1 |
| exclus (pl, m) | 10.I.3 |

| | |
|---|----------|
| exercer une activité professionnelle | 8.II.3 |
| exode (m) rural | 10.I.3 |
| expansion (f) | 8.IV.3 |
| exprimer un vœu | 8.III.1 |
| exprimer, s'exprimer | 8.IV.3 |
| expulser | 8.I.1 |
| expulsion (f) | 8.I.1 |
| externe (m) | 8.III.1 |
| facteur (m) de production | 8.II.1 |
| facteur (m) social | 10.I.2 |
| faillite (f), faire ≈ | 10.IV.2 |
| faillite (f), faire ≈ | 10.II.2 |
| faire pression sur | 10.III.1 |
| faire triompher une idée | 10.III.2 |
| fédéralisme (m) | 10.III.1 |
| famine (f), bannir la ≈ | 8.IV.1 |
| femme (f) au travail, ≈ à domicile, ≈ au foyer | 10.I.1 |
| fertilité (f) | 8.IV.1 |
| flux (m) | 8.II.1 |
| fonction (f) réservée aux hommes/femmes | 8.II.3 |
| fonctionnaire (m) | 10.I.1 |
| fonctionnement (m) du comité | 10.II.3 |
| Fonds europ. d'orientation et de garantie agricole (m) | 10.IV.1 |
| force (f) politique | 10.III.3 |
| force de frappe (f) | 10.IV.3 |
| forces (pl, f) de droite, ≈ de gauche, ≈ du centre | 10.III.3 |
| forces (pl, f) de terre, ≈ aériennes, ≈ navales | 10.IV.3 |
| forces, (pl, f) motrices du marché | 10.II.2 |
| formation (f) | 8.IV.2 |
| formation (f) du comité | 10.II.3 |
| formation (f) professionnelle, ≈ continue, ≈ permanente | 10.I.2 |
| formation (f) scolaire, ≈ porofessionnelle | 8.II.3 |
| foyer (m) du troisième âge | 10.I.1 |
| foyer (m) socio-éducatif | 8.III.1 |
| fracturer | 8.I.3 |
| francité (f) | 8.IV.3 |
| francophone (m) | 8.IV.3 |
| fruit (m) de l'expansion | 10.II.3 |
| frustration (f) | 10.II.1 |
| génération, (f) la nouvelle ≈ | 8.IV.2 |
| germanophone (m) | 8.IV.3 |
| grève (f) | 10.IV.2 |
| Grandes Ecoles (pl, f) | 8.II.3 |
| groupe (m) parlementaire | 10.III.1 |
| groupe (m) social | 8.I.3 |
| groupe (m) social | 10.III.1 |
| groupe (m) social | 8.II.3 |
| groupe (m) terroriste | 10.III.2 |

| | |
|---|----------|
| groupe (m), ≈ parlementaire | 10.III.3 |
| groupement (m) | 10.III.3 |
| groupuscule (m) | 10.III.3 |
| hebdomadaire (m) | 8.III.3 |
| héritage (m) | 8.I.2 |
| homme (m) politique, ≈ au pouvoir | 10.III.2 |
| hospice (m) des vieillards | 10.I.1 |
| hostilité (f) envers les enfants | 10.I.1 |
| idéologie (f) | 10.III.2 |
| identité (f) culturelle | 8.I.1 |
| illimité, e | 8.II.1 |
| image (f) | 8.I.2 |
| immigrant (m) | 8.I.1 |
| immigré (m) | 8.I.1 |
| immigration (f) clandestine | 8.I.1 |
| impôts (pl, m) | 10.II.2 |
| impôts (pl, m) | 8.II.3 |
| incompétence (f) | 10.III.3 |
| incompréhension (f) | 8.I.1 |
| inégalité (f) | 8.I.2 |
| indépendance (f) | 8.I.2 |
| indemnisation (f) | 10.II.1 |
| indemnité (f) | 10.II.1 |
| indépendant, e | 8.I.2 |
| inférieur, e | 8.I.2 |
| information | 8.III.3 |
| Initiative (f) de Défense Stratégique | 10.IV.3 |
| initiative (f) privée | 10.III.3 |
| innovation (f) technique | 10.IV.2 |
| insertion (f) | 10.I.2 |
| insertion (f) des femmes | 8.II.3 |
| insertion (f) des individus | 10.I.1 |
| insertion (f) sociale | 8.I.1 |
| institution (f) européenne | 10.IV.1 |
| institution (f) politique | 10.III.2 |
| intégration (f) | 8.I.3 |
| intégration (f) | 10.I.1 |
| intégration (f) | 10.IV.1 |
| intérêt (m) particulier, ≈ commun | 10.II.2 |
| intérêt (m) commun, ≈ particulier | 10.IV.2 |
| intérêts (pl, m) de l'économie nationale, ≈ ≈ privée | 10.II.3 |
| intérêts (pl, m) des classes dirigeantes, ≈ ≈ inférieures | 10.II.3 |
| interrogation (f) orale, ≈ écrite | 8.III.1 |
| interruption (f) (volontaire) de grossesse | 8.IV.1 |
| intervention (f) | 10.IV.1 |
| intervention (f) au comité, ≈ des comités | 10.II.3 |
| intervention (f) de l'Etat | 10.II.2 |
| intervention (f) de l'Etat | 10.IV.2 |

| | |
|--|----------|
| intoxication (f) | 8.II.2 |
| investir | 10.II.2 |
| investissement (m) | 10.II.2 |
| journal (m) | 8.III.3 |
| journaliste (m) | 8.III.3 |
| juge (m), ≈ d'instruction | 8.I.3 |
| juré (m) | 8.I.3 |
| langue (f) maternelle, ≈ officielle, ≈ d'usage | 8.IV.3 |
| législatif (m) | 8.III.2 |
| législation (f) | 8.IV.3 |
| législation (f) communautaire | 10.IV.1 |
| législation (f) de l'environnement | 8.II.2 |
| législation (f) sociale | 10.I.3 |
| législature (f) | 8.III.2 |
| libéralisme (m) | 10.I.3 |
| libéralisme (m) économique | 10.II.2 |
| libération (f) | 10.III.2 |
| liberté (f) du lieu de résidence | 10.IV.2 |
| licenciement (m) | 10.II.1 |
| licencier | 10.II.1 |
| ligue (f) | 10.III.3 |
| ligue (f) d'intérêt | 10.II.3 |
| limité, e | 8.II.1 |
| limitation (f) du séjour | 8.I.1 |
| logement (m) | 8.IV.1 |
| loi (f) | 8.I.2 |
| loi (f) fondamentale | 10.III.1 |
| loi (f) sur les partis politiques | 10.III.3 |
| loisirs (pl, m) | 8.IV.2 |
| loubars (pl, m) | 8.I.3 |
| lutte (f) | 10.III.2 |
| lutter contre | 10.III.2 |
| lutte (f), ≈ des classes | 10.II.2 |
| lycée (m), ≈ d'enseignement professionnel | 8.III.1 |
| magazine (m) | 8.III.3 |
| main-d'œuvre (f) | 8.II.3 |
| maghrébin, e | 8.I.1 |
| maison (f) de la jeunesse et de la culture (MJC) | 8.IV.2 |
| maison (f) de redressement | 8.I.3 |
| majeur, e, être ≈ | 8.IV.2 |
| majorité (f) | 10.III.2 |
| majorité (f) | 8.IV.2 |
| manchette (f) | 8.III.3 |
| manière (f) de penser, ≈ de sentir, ≈ d'agir | 8.I.2 |
| manipulation (f) | 8.III.3 |
| manipuler | 8.III.3 |
| manœuvre (m) | 8.II.3 |
| marché (m) | 10.II.2 |

| | |
|--|----------|
| marché (m) | 8.II.1 |
| marché (m) noir | 10.IV.2 |
| marché (m), ≈ commun, ≈ agraire | 10.IV.1 |
| marginiaux (pl, m) | 10.I.3 |
| mariée (f) | 8.I.2 |
| mariage (m) arrangé | 8.I.2 |
| mass média (pl, m) | 8.III.3 |
| massification (f) | 10.I.1 |
| maturité (f) | 8.IV.2 |
| mécanisation (f) | 10.I.1 |
| média (pl, m), les nouveaux ≈ | 8.III.3 |
| menace (f) | 10.IV.3 |
| ménage (m) | 8.II.1 |
| mensuel (m) | 8.III.3 |
| mentalité (f) | 8.IV.3 |
| mesure (f) | 10.III.2 |
| mettre en péril | 8.II.2 |
| milieu (m) environnant | 10.I.2 |
| milieux (pl, m) d'affaires | 10.I.3 |
| militant (m) | 10.III.3 |
| mineur, e, être ≈ | 8.IV.2 |
| ministère (m) de l'environnement | 8.II.2 |
| minorité (f) | 10.III.2 |
| misère (f) ouvrière | 10.II.2 |
| mise (f) en liberté | 10.III.2 |
| missile (m) intercontinental | 10.IV.3 |
| missile (m), ≈ de courte portée, ≈ de portée moyenne | 10.IV.3 |
| mobilité (f) | 10.I.2 |
| mobilité (f) sociale | 10.I.3 |
| modèle (m) | 8.I.2 |
| modèle (m) | 8.IV.2 |
| mode (m) de vie | 10.I.3 |
| modification (f) | 10.I.1 |
| modifier | 10.I.1 |
| monopole (m) | 10.II.2 |
| monopoliser | 10.II.2 |
| nationalisation (f) | 10.II.2 |
| mortalité (f) | 8.IV.1 |
| motion (f) de censure | 10.III.1 |
| mouvement (m) écologiste | 10.III.3 |
| moyen (m) d'action, ≈ de pression | 10.II.3 |
| moyen (m) d'expression | 8.IV.3 |
| moyens (pl, m) contraceptifs | 8.IV.1 |
| multiplication (f) des partis | 10.III.3 |
| musulman, être ≈ | 8.I.1 |
| naissance (f) | 8.IV.1 |
| natalité (f) | 8.IV.1 |
| natalité (f), le taux de ≈ | 10.I.1 |

| | |
|--|----------|
| nationalité (f), être de ≈ | 8.I.1 |
| naturalisation (f) | 8.I.1 |
| naturaliser | 8.I.1 |
| nature (f) | 8.II.1 |
| naufragé (m) social | 8.I.3 |
| navire de guerre (m) | 10.IV.3 |
| négligence (f) | 8.II.2 |
| négociation (f) | 10.IV.3 |
| niveau (m) de formation | 10.I.2 |
| niveau (m) de vie | 8.II.1 |
| niveau (m) de vie | 8.IV.1 |
| nocif, ve | 8.II.2 |
| nocivité (f) | 8.II.2 |
| norme (f) | 8.I.2 |
| norme (f) | 10.IV.2 |
| norme (f) sociale | 8.I.3 |
| nourriture (f) | 8.IV.1 |
| nuire | 8.II.2 |
| nuisance (f) | 8.II.2 |
| objecteur (m) de conscience | 10.IV.3 |
| obligation (f) | 10.II.3 |
| occidental, e être ≈ | 8.I.1 |
| occuper un poste de responsabilité | 8.II.3 |
| office (m) du travail | 10.I.2 |
| monde (m) agricole, ≈ urbain | 10.I.3 |
| offre (f) | 10.IV.2 |
| offre (f) | 8.II.1 |
| oligarchie (f) interne | 10.III.3 |
| opposition (f) | 10.III.1 |
| ordures (pl, f) | 8.II.2 |
| organisation (f) | 8.IV.3 |
| organisation (f) de mass | 10.III.1 |
| organisation (f) du travail | 10.II.3 |
| organisation (f) politique pour jeunes | 8.IV.2 |
| organisme (m) | 8.IV.3 |
| orientation (f) | 8.I.2 |
| orientation (f) | 10.I.2 |
| OTAN (f) | 10.IV.3 |
| ouvrier (m) | 10.I.3 |
| ouvrier (m) immigré | 10.I.3 |
| ouvrier (m) qualifié (O. Q.), ≈ spécialisé (O. S.) | 8.II.3 |
| ouvrier (m), ≈ spécialisé, ≈ qualifié | 10.I.1 |
| pacte (m) ≈ de Varsovie | 10.IV.3 |
| parenté (f) | 8.I.2 |
| parents (pl, m) d'élèves | 8.III.1 |
| parlement (m) | 10.III.1 |
| Parlement européen (m) | 10.IV.1 |
| parti (m) politique | 8.III.2 |

| | |
|---|----------|
| parti (m) politique, ≈ de clocher | 10.III.3 |
| participation (f) | 10.II.3 |
| participation (f) aux bénéfiques | 10.II.3 |
| participer | 8.III.1 |
| patrimoine (m) | 8.I.1 |
| patron (m) | 10.I.3 |
| patron (m) | 10.II.1 |
| patron (m) | 10.IV.2 |
| patronat (m) | 10.I.3 |
| patronat (m) | 10.II.1 |
| patronat (m) | 10.IV.2 |
| paupérisme (m) | 10.II.2 |
| pénurie (f) | 10.IV.2 |
| pénurie (f) alimentaire | 8.IV.1 |
| péril (m) | 8.II.2 |
| périlleux | 8.II.2 |
| période (f) d'allaitement | 8.IV.1 |
| période (f) de formation | 10.I.2 |
| permanence (f) | 8.III.1 |
| pertes (f) | 10.IV.2 |
| pilule (f) | 8.IV.1 |
| piraterie (f) aérienne | 10.III.2 |
| placement (m) de fonds | 10.II.3 |
| plan (m) | 10.IV.2 |
| plan (m) pluriannuel | 10.II.3 |
| planification (f) | 10.II.2 |
| planification (f) | 10.IV.2 |
| planification (f) familiale, les services de ≈ | 8.IV.1 |
| planning (m) familial | 8.IV.1 |
| pluralisme (m) | 10.IV.2 |
| pluralité (f) | 8.IV.3 |
| pluralité (f) | 10.IV.2 |
| police (f), ≈ judiciaire | 8.I.3 |
| politique (f) monétaire | 10.II.2 |
| polluer | 8.II.2 |
| polluant | 8.II.2 |
| pollution (f) de l'air, ≈ des eaux, ≈ du sol | 8.II.2 |
| pollution (f) de l'alimentation | 8.II.2 |
| pollution (f) de la flore et de la faune | 8.II.2 |
| polygamie (f) | 8.IV.1 |
| population (f) âgée | 10.I.1 |
| population (f) active | 10.I.1 |
| population (f) active | 10.I.1 |
| population (f) active | 10.II.1 |
| population (f) nomade, ≈ sédentaire, ≈ rurale, ≈ citadine | 8.I.2 |
| population (f) rurale | 10.I.3 |
| pots (pl, m) de vin | 10.III.3 |
| poubelle (f) | 8.II.2 |

| | |
|--|----------|
| poursuivre un but | 10.III.2 |
| pouvoir (m) | 8.III.1 |
| pouvoir (m) législatif, ≈ exécutif, ≈ judiciaire | 10.III.1 |
| pratique (f) sociale | 8.I.2 |
| pratiques (pl, f) anticonceptionnelles traditionnelles | 8.IV.1 |
| préjugé (m) | 10.I.1 |
| préjugé (m) | 8.IV.2 |
| préoccupation (f) | 10.I.2 |
| presse (f) | 8.III.3 |
| prestations (pl, f) sociales | 10.II.2 |
| prestige (m) social | 8.II.3 |
| prévention (f) | 8.II.2 |
| principal (m) adjoint | 8.III.1 |
| principal (m) de collègue | 8.III.1 |
| principe (m) de l'égalité des sexes | 10.I.1 |
| privatisation (f), la ré ≈ | 10.II.2 |
| prix (m) garanti | 10.IV.1 |
| prix (m) | 10.IV.2 |
| procès (m) | 8.I.3 |
| procureur (m) | 8.I.3 |
| production (f) | 8.II.1 |
| productivité (f) | 10.IV.2 |
| professions (pl, f) libérales, ≈ manuelles | 10.IV.2 |
| profit (m) | 10.IV.2 |
| profit (m) | 10.II.2 |
| progrès (m) technique | 8.II.1 |
| programme (m) | 10.III.3 |
| programme (m) | 8.III.1 |
| programme (m) | 8.III.3 |
| prolétaire (m) | 10.II.2 |
| prolétariat (m) | 10.II.2 |
| promotion (f) sociale | 10.I.3 |
| prononcer un discours (m) politique | 8.III.2 |
| proportion (f) de salariés | 8.II.3 |
| protection (f) de l'environnement | 8.II.2 |
| provenance (f), de ≈ étrangère | 8.I.1 |
| proviseur (m) de lycée | 8.III.1 |
| publicité (f) | 8.II.1 |
| qualifié, e | 8.I.2 |
| quotidien (m) | 8.III.3 |
| rédacteur (m) | 8.III.3 |
| racisme (m) | 8.I.1 |
| radio (f) | 8.III.3 |
| rançon (f) | 10.III.2 |
| rapport (m) | 8.I.2 |
| rapport (m) entre les générations | 10.I.1 |
| rareté (f) | 10.IV.2 |
| rassemblement (m) | 10.III.3 |

| | |
|---|----------|
| rayonnement (m) | 8.IV.3 |
| RDA (f), République démocratique allemande | 10.III.1 |
| RFA (f), République fédérale d'Allemagne | 10.III.1 |
| reclassement (m) | 10.I.2 |
| reconduite (f) à la frontière | 8.I.1 |
| rédacteur (m) | 8.III.3 |
| rédaction (f) | 8.III.3 |
| régionalisation (f) | 10.III.1 |
| règle (f) | 8.I.2 |
| réintégration (f) | 8.I.3 |
| remèdes (pl, m) | 8.II.2 |
| remise (f) d'action | 10.II.3 |
| rencontre (f) parents-élèves | 8.III.1 |
| répandre | 8.IV.3 |
| répartition (f) des rôles | 10.I.1 |
| répartition (f) du pouvoir | 10.III.1 |
| répartition (f) du travail | 10.I.1 |
| représentation (f) | 10.II.3 |
| reproduction (f) | 8.IV.1 |
| résider régulièrement | 8.I.1 |
| résistance (f) passive | 10.IV.3 |
| resocialisation (f) | 8.I.3 |
| respecter qn | 8.I.1 |
| responsabilité (f) | 8.I.3 |
| responsabilité (f) | 8.I.2 |
| responsabilité (f) | 10.II.3 |
| responsabilité (f) | 8.II.2 |
| ressortissant (m) | 8.I.1 |
| ressources (pl, f) | 8.II.1 |
| ressources (pl, f) | 8.IV.1 |
| rester définitivement | 8.I.1 |
| retrait (m) forcé de la communauté du travail | 10.II.1 |
| retraite (f) | 10.I.1 |
| retraite (f) | 8.II.3 |
| retraite (f) anticipée | 10.II.1 |
| réunion (f), ≈ plénière | 8.III.1 |
| réussite (f) sociale | 8.II.3 |
| revendication (f) | 10.IV.2 |
| revenu (m) | 10.II.1 |
| revenu (m) | 8.II.1 |
| révolution (f) industrielle | 10.I.1 |
| révolutionnaire (m) | 10.III.2 |
| revue (f) | 8.III.3 |
| rite (m) | 8.I.2 |
| rituel, le | 8.I.2 |
| rôle (m) | 8.IV.2 |
| rôle (m) social | 8.I.2 |
| secrétaire (m) général | 10.III.1 |

| | |
|---|----------|
| séjour (m) sur le territoire | 8.I.1 |
| Sénat (m) | 10.III.1 |
| séparation (f) des pouvoirs | 10.III.1 |
| s'abstenir | 8.III.2 |
| s'arroger un droit | 10.III.2 |
| s'attaquer à | 10.III.2 |
| sabotage (m) | 10.III.2 |
| saboter | 10.III.2 |
| salaire (m) | 10.I.3 |
| salaire (m) | 10.II.2 |
| salaire (m) | 8.II.3 |
| salarié (m) | 10.I.3 |
| salarié (m) | 8.II.3 |
| salariat (m) | 10.I.3 |
| sans-emploi (m) | 10.I.2 |
| satellite (m) | 10.IV.3 |
| satisfaire les besoins | 8.II.1 |
| scolarisation (f) | 8.IV.1 |
| scrutin (m) | 10.III.3 |
| scrutin (m) majoritaire, ≈ proportionnel | 8.III.2 |
| se porter candidat (m) | 8.III.2 |
| se réunir | 8.III.1 |
| section (f) syndicale d'entreprise | 10.II.3 |
| service (m) | 8.II.1 |
| service (m) militaire obligatoire | 10.IV.3 |
| sexe (m), l'autre ≈ | 8.IV.2 |
| siège (m) au parlement | 8.III.2 |
| simplification (f) des genres de vie | 10.I.1 |
| situation (f) juridique | 8.IV.3 |
| SMIG (m) (= salaire minimum interprofessionnel garanti) | 8.II.1 |
| société (f) capitaliste | 10.I.1 |
| société (f) de loisir | 10.I.3 |
| société (f) industrielle | 10.I.1 |
| société (f), ≈ en mutation, ≈ de consommation | 10.I.3 |
| socialisation (f) | 10.I.3 |
| soins (pl, m) médicaux | 8.IV.1 |
| sommaire (m) | 8.III.3 |
| sommet (m) | 10.IV.3 |
| sous-alimentation (f) | 8.IV.1 |
| sous-emploi (m) | 8.IV.1 |
| sous-marin (m) | 10.IV.3 |
| souveraineté (f) | 10.IV.1 |
| spot publicitaire | 8.II.1 |
| stérilisation (f) | 8.IV.1 |
| stage (m) en entreprise | 10.I.2 |
| statut (m) juridique | 8.IV.2 |
| statut (m) social | 8.II.3 |
| statuts (pl, m) | 10.III.3 |

| | |
|---|----------|
| stéréotype (m) | 8.1.2 |
| stigmatiser | 8.1.3 |
| stock (m) | 10.IV.1 |
| styles (pl, m) de vie | 10.I.3 |
| subalterne | 8.1.2 |
| subordonné, e | 8.1.2 |
| subvention (f) | 10.IV.2 |
| suffrage (m) | 8.III.2 |
| suffrage (m) | 10.III.3 |
| surmonter des préjugés | 8.IV.2 |
| surpeuplé, e | 8.IV.1 |
| surpopulation (f) | 8.IV.1 |
| sururbanisation (f) | 8.IV.1 |
| surveillant (m) | 8.III.1 |
| syndicat (m) | 10.II.3 |
| syndicat (m) | 10.IV.2 |
| syndiqué (m) | 10.IV.2 |
| système (m) décentralisé | 10.IV.2 |
| système (m) de double vote | 8.III.2 |
| système (m) scolaire | 8.IV.3 |
| système (m) scolaire, ≈ éducatif | 8.III.1 |
| télévision (f) | 8.III.3 |
| taux (m) de chômage | 10.II.1 |
| taux (pl, m) d'activité | 8.II.3 |
| taux (pl, m) d'intérêts | 10.II.2 |
| taxe (f) | 8.II.3 |
| temps (m) libre | 10.I.2 |
| temps (m) libre | 8.IV.2 |
| tentative (f) de vol | 8.1.3 |
| terroriste (m) | 10.III.2 |
| tiers-monde (m) | 8.IV.1 |
| torture (f) | 10.III.2 |
| trahir ses origines | 8.1.1 |
| traité (m) ≈ de paix, ≈ de limitation d'armes | 10.IV.3 |
| Traité de Rome (m) | 10.IV.1 |
| transformation (f) | 10.1.1 |
| transformer | 10.1.1 |
| travail (m) | 8.II.1 |
| travail (m) rémunéré, ≈ gratuit, ≈ au noir | 8.II.3 |
| travailleur (m) | 10.1.3 |
| travailleur (m), ≈ au noir | 8.II.3 |
| tribunal (m) | 8.1.3 |
| trimestre (m) | 8.III.1 |
| TUC (m) «travail d'utilité collective», le tucard | 10.1.2 |
| une (f) | 8.III.3 |
| union (f) | 10.III.3 |
| universalité (f) | 8.IV.3 |
| utiliser | 8.IV.3 |

| | |
|---------------------------------------|----------|
| vagabondage (m) | 8.1.3 |
| vandalisme (m) | 8.1.3 |
| variété (f) | 8.IV.3 |
| vérification (f) | 10.IV.3 |
| victime (f) | 10.III.2 |
| vie (f) active, ≈ professionnelle | 10.1.2 |
| violence (f) | 8.1.3 |
| violence (f) | 10.III.2 |
| violier les règles de droit | 10.III.2 |
| vision (f) du monde | 8.IV.3 |
| vol (m) | 8.1.3 |
| voler | 8.1.3 |
| vote (f) à l'unanimité, ≈ majoritaire | 10.IV.1 |
| vote (m) | 10.III.3 |
| vote (m) de méfiance constructif | 10.III.1 |
| voter pour, ≈ contre | 8.III.2 |
| xénophobie (f) | 8.1.1 |
| zone (f) industrielle | 8.II.2 |

Erlasse zum bilingualen Bildungsgang

Bilingualer Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums

RdErl. d. Kultusministers v. 13. 5. 1985
(GABl. NW. S. 340)

Für Gymnasien, die im Rahmen eines bilingualen Bildungsganges bilingualen Unterricht in Französisch oder Englisch in den Klassen 5 bis 10 erteilen, gelten folgende Regelungen:

1. In der Klasse 7 ist für Schüler, die Französisch als 1. Fremdsprache gewählt haben, Englisch 2. Fremdsprache; für Schüler, die Englisch als 1. Fremdsprache gewählt haben, ist Latein oder Französisch 2. Fremdsprache.
2. Für den bilingualen Unterricht gelten die Stundentafeln für die Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums (BASS 13–21 Nr. 3, 13–25 Nr. 2 und 13–25 Nr. 5) soweit dieser Erlaß nichts anderes vorsieht.
 - 2.1 In den Klassen 5 und 6 wird der Unterricht in der Partnersprache um je 2 Wochenstunden erhöht.
 - 2.2 In den Klassen 7 bis 10 wird der Unterricht in den Fächern des Lernbereiches Gesellschaftslehre in der Partnersprache wie folgt erteilt:
In Klasse 7 wird eines der Fächer Erdkunde oder Geschichte bilingual unterrichtet. Für das bilingual unterrichtete Fach erhöht sich die Wochenstundenzahl um eine Wochenstunde in der Klasse 7.
Ist Erdkunde das in Klasse 7 bilingual unterrichtete Fach, wird in Klasse 8 Erdkunde fortgeführt und Politik als zweites Fach bilingual unterrichtet. Die Wochenstundenzahl für das Fach Politik erhöht sich um eine Wochenstunde.
Ist Geschichte das in Klasse 7 bilingual unterrichtete Fach, werden in Klasse 8 Politik und Erdkunde bilingual unterrichtet. Die Wochenstundenzahl für das Fach Erdkunde erhöht sich um eine Wochenstunde.
In den Klassen 9 und 10 werden die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik bilingual gemäß Stundentafel unterrichtet.
- 2.3 In der Klasse 7 kann anstelle eines Faches des Lernbereiches Gesellschaftslehre auch das Fach Biologie in der Partnersprache unterrichtet werden. Auch für das bilingual unterrichtete Fach Biologie erhöht sich die Wochenstundenzahl in der Klasse 7 um eine Wochenstunde.
Abweichend von der Stundentafel für den Lernbereich Naturwissenschaften wird der Unterricht in diesem Fall im Fach Biologie durchgehend erteilt.
Ab Klasse 8 wird gemäß Stundentafel ein Fach des Lernbereiches Gesellschaftslehre bilingual unterrichtet. Für dieses Fach erhöht sich die Wochenstundenzahl in der Klasse 8 um eine Wochenstunde.
In den Klassen 9 und 10 werden zwei Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre bilingual gemäß Stundentafel unterrichtet.
- 2.4 Die Fächer Kunst und Sport können im Rahmen der Möglichkeiten der Schule von Beginn der Klasse 6 an in den bilingualen Unterricht einbezogen werden.
3. Für den bilingualen Unterricht gelten grundsätzlich die Richtlinien und Anforderungen für die Klasse 5 bis 10 des Gymnasiums.

- 3.1 Für die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre und für das Fach Biologie werden neben den deutschsprachigen Schulbüchern auch Unterrichtsmaterialien in der Partnersprache eingeführt.
- 3.2 Bei der Bewertung der Schülerleistung in den Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre und des Faches Biologie, die in der Partnersprache unterrichtet werden, sind in erster Linie die fachlichen Leistungen zu beurteilen. In den Fächern Kunst und Sport werden nur die fachlichen Leistungen beurteilt.

Diese Regelungen für den bilingualen Unterricht treten zum 1. 8. 1985 in Kraft.

Die folgenden Erlasse werden aufgehoben:

1. Erlaß vom 28. 8. 1974—III A 2.33—61/0 Nr. 3685/74 (n. v.)
2. Erlaß vom 6. 6. 1978—III A 2.33—61/0 Nr. 108/78 (n. v.)
3. Erlaß vom 22. 4. 1980— IA 5.36—24/0 Nr. 4204/80 (n. v.)

Anlage 1 zur „Verordnung über die Bildungsgänge und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäß § 26 b SchVG-APO-GOST)“ vom 28. März 1979, zuletzt geändert durch Verordnung vom 22. Juni 1988 (SGV. NW. 223)

Verwaltungsvorschrift „Bilinguale Bildungsgänge“

1. Schüler, die in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums bilingualen Unterricht erhalten haben, können ihre Schullaufbahn in der gymnasialen Oberstufe bilingual fortsetzen.
2. Hierfür gelten folgende Regelungen:
 - 2.1 In der Jahrgangsstufe 11/I belegt der Schüler in der Partnersprache neben dem dreistündigen Grundkurs im Pflichtbereich einen dreistündigen Grundkurs in der Partnersprache im Wahlbereich. Darüber hinaus ist ein in der Partnersprache unterrichtetes Fach zu wählen.
 - 2.2 In der Jahrgangsstufe 11/II wählt der Schüler die Partnersprache als erstes Leistungsfach.
 - 2.2.1 Das in der Partnersprache unterrichtete Fach wird bis zum Ende der Jahrgangsstufe 13/II als Grundkursfach fortgesetzt.
 - 2.2.2 Das Leistungsfach wird sechsstündig, das Grundkursfach dreistündig unterrichtet.
 - 2.3 Das in der Partnersprache unterrichtete Fach kann drittes oder viertes Fach der Abiturprüfung sein. Die Abiturprüfung findet in der Partnersprache statt.
 - 2.4 Bei der Bewertung der Schülerleistungen in dem in der Partnersprache unterrichteten Fach sind in erster Linie die fachlichen Leistungen zu beurteilen.
 - 2.5 Der Schüler legt das in der Partnersprache unterrichtete Fach gemäß § 13 Abs. 7 zu Beginn der Jahrgangsstufe 13 als drittes oder viertes Fach der Abiturprüfung fest. Im übrigen gelten die Regelungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe.
 - 2.6 Schüler, die die Abiturprüfung im ersten und dritten oder vierten Abiturfach in der Partnersprache abgelegt haben, erhalten auf dem Abiturzeugnis folgenden Vermerk:

2.6.1 Englisch:

„... hat den bilingualen (deutsch-englischen) Unterricht von Klasse 5 bis Jahrgangsstufe 13 mit Erfolg besucht und die Abiturprüfung im Fach (bilinguales Grundkursfach) in englischer Sprache abgelegt.“

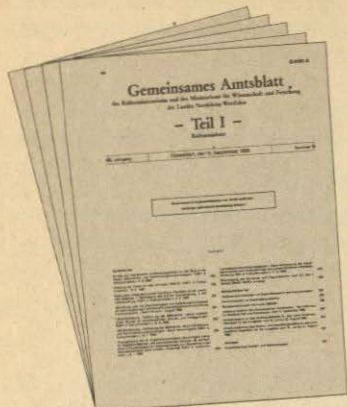
2.6.2 Französisch:

„... hat den bilingualen (deutsch-französischen) Unterricht von Klasse 5 bis Jahrgangsstufe 13 mit Erfolg besucht. Aufgrund der Vereinbarung zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Französischen Republik vom 10. Juli 1980 ist sie/er daher von den Sprachprüfungen für die Einschreibung an den französischen Universitäten befreit.“

Das bilinguale Grundkursfach wird mit folgender Fußnote versehen:

„Die Prüfung fand in französischer Sprache statt.“

Die Zwei im Schulrecht



+



Herausgeber:
Der Kultusminister und der
Minister für Wissenschaft
und Forschung des Landes NRW,
Teil I – Kultusminister,
Teil II – Minister für Wissenschaft
und Forschung,
Gesamtausgabe I + II

**Das GABI. NW.
(Teil I – Kultusminister)
bringt monatlich:**

- neue Schulvorschriften
- Änderungen von Schulvorschriften
- amtliche Bekanntmachungen
und Mitteilungen
- Stellenausschreibungen
- Hinweise auf Wettbewerbe,
neu erschienene Schriften und
sonstige Informationen
- Anzeigenmarkt mit Stellenanzeigen

Das GABI. NW. ist die unentbehrliche
„Ergänzungslieferung“ zur jeweils
letzten BASS.

Herausgeber:
Der Kultusminister des Landes NRW,
Umfang ca. 1200 Seiten, **kostenlose
Jahresbeilage für Abonnenten
des GABI. NW.**

**Die BASS erscheint jährlich zum
Schuljahresbeginn. Sie bietet:**

- sämtliche Schulvorschriften
in der am Stichtag
gültigen Komplettfassung
(d. h. Ergänzungen/Änderungen
eingearbeitet, Ungültiges
gestrichen)
- umfangreiches Stichwortverzeichnis
- Querverweissystem
- Abkürzungsverzeichnis
- systematische und chronologische
Übersichten
- Anhang mit wichtigen Anschriften
u. a. nützlichen Informationen

Die BASS faßt jährlich in einem Band
alle bisher im GABI. NW. veröffentlich-
ten und noch gültigen Schulvorschrif-
ten zusammen.

Mit GABI. + BASS immer aktuell!

**Ihr Preisvorteil: Als Abonnent des GABI. – Teil I –
erhalten Sie kostenlos 1 x jährlich die aktuelle BASS.**

Abonnieren Sie jetzt! Telefon 0 22 34/5 70 01

