



Die Schule in Nordrhein-Westfalen  
Eine Schriftenreihe des Kultusministers

Empfehlungen

# Geschichte

für den bilingualen  
deutsch-französischen  
Unterricht

W  
5(1988)

3442

Georg-Eckert-Institut BS78



1 224 523 2

18,90

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

**Geschichte**

Georg-Eckert-Institut  
für internationale  
Schulbuchforschung  
Braunschweig  
Schulbuchbibliothek

89/3674

ISBN 3-89314-055-7  
Heft 3442

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

ZNW  
# 15 (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“.

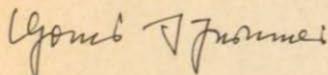
## Vorwort

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
<b>I. Vorbemerkung zum Ziel des bilingualen Bildungsgangs</b>	7
<b>II. Der bilinguale Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I</b>	9
<b>1 Lernziele</b>	10
<b>2 Lerninhalte</b>	11
2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur bilingualen Akzentuierung der Gegenstände	11
2.2 Beispiele für die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichtes in den Klassen 9 und 10	11
2.2.1 Beispiel A – Klasse 9/Klasse 10	12
2.2.2 Beispiel B – Klasse 9/Klasse 10	13
2.3 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht	14
2.3.1 Das fachsprachliche Vokabular	14
2.3.2 Fachspezifische Aspekte der Unterrichtssprache – „Le discours méthodique“	16
<b>3 Lernorganisation</b>	18
3.1 Methodische Möglichkeiten des Aufbaus der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht	18
3.2 Unterrichtsformen	19
3.2.1 Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe	19
3.2.2 Formen der Differenzierung der Lerngruppe	19
3.2.3 Vortragsformen	20
3.3 Unterrichtsmaterialien	20
3.3.1 Nicht-sprachliche Materialien	21
3.3.2 Sprachliche Materialien	21
3.3.3 Kategorien für die Quellenanalyse	22
3.3.4 Medien	24
3.4 Unterrichtspraktische Hinweise	24
3.5 Beispiele für Unterrichtsreihen in den Klassen 9 und 10	25
3.5.1 Beispiel für den Einstieg in den bilingualen Geschichtsunterricht in der Klasse 9: Unterrichtsreihe zum Thema „L'absolutisme français“	25
3.5.2 Beispiel für eine Unterrichtsreihe in der Klasse 10 zum Thema „La révolution russe (1917–1921)“	26
<b>4 Lernerfolgsüberprüfungen</b>	29
<b>III. Der bilinguale Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe</b>	30
<b>1 Lernziele</b>	31
<b>2 Lerninhalte</b>	32
<b>3 Lernorganisation</b>	34
3.1 Bemerkungen zum Unterrichtsverfahren der gymnasialen Oberstufe	34
3.2 Der Einsatz von authentischen französischen Filmen	35
3.3 Beispiele von Unterrichtsreihen	35

	Seite
3.3.1 Beispiel einer Unterrichtsreihe zu „La Commune de 1871“ (Untersuchung eines historischen Falles)	35
3.3.2 Beispiel einer Unterrichtsreihe zu „Les débuts de la République de Weimar et les années troubles (1918–1923)“	56
<b>4 Lernerfolgsüberprüfungen in der gymnasialen Oberstufe</b>	<b>62</b>
4.1 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	62
4.2 Klausuren und schriftliche Abiturprüfung	62
4.2.1 Aufgabenbeispiel 1 – <i>Sujet: Bismarck et l'armée allemande</i>	63
4.2.2 Aufgabenbeispiel 2 – <i>Sujet: Une critique marxiste du marxisme – léninisme</i>	66
4.2.3 Aufgabenbeispiel 3 – <i>Sujet: Comment enseigner et apprendre L'Histoire ?</i>	69
4.2.4 Aufgabenbeispiel 4 – <i>Sujet: Révolution et violence – des soeurs jumelles ?</i>	72
4.3 Die mündliche Abiturprüfung	76
4.3.2 Aufgabenbeispiel 1	76
4.3.2 Aufgabenbeispiel 2	80
<b>Anhang:</b>	
Zusammenstellung von fachsprachlichem Vokabular zu ausgewählten Gegenstandsbereichen	83
Erlasse zum bilingualen Bildungsgang	115

## **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 Lehrer 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.



## Geschichte

# II. Der bilinguale Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I

### Vorbemerkungen

Die folgenden Ausführungen zum bilingualen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I stellen Handreichungen für die Arbeit in den Klassen 9 und 10 dar. Zwar sieht der Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 13. 5. 1985 („Bilingualer Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums“) unter Punkt 2.2 vor, daß in der Klasse 7 „eines der Fächer Erdkunde oder Geschichte bilingual unterrichtet“ wird. Es entspricht jedoch gängiger Praxis an den Schulen mit bilingualem Bildungsgang, den Geschichtsunterricht erst mit Klasse 9 einsetzen zu lassen, während der Einstieg in den bilingualen Sachunterricht in Klasse 7 in aller Regel über das Fach Erdkunde erfolgt.

Für eine solche Entscheidung sprechen mehrere Argumente:

- Die Stoffpläne der auch für den bilingualen Geschichtsunterricht gültigen „Vorläufigen Richtlinien“ für den Geschichtsunterricht sehen für die Klasse 7 Unterrichtsgegenstände aus Mittelalter und früher Neuzeit vor, deren „vormoderne“ Begrifflichkeit den Schülern den Einstieg in den bilingualen Geschichtsunterricht erschweren muß.
- Der Umgang mit historischen Materialien und Problemen setzt fremdsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere eine aktive und passive Beherrschung der Tempora des Französischen voraus, die in der Klasse 7 noch nicht gegeben sind.
- Bei Beginn des bilingualen Sachunterrichtes in Klasse 7 mit dem Fach Erdkunde ergibt sich eine größere fachliche Kontinuität als im Fach Geschichte, da gemäß Erlaß in Klasse 8 im Unterschied zum Fach Geschichte der Unterricht im Fach Erdkunde fortgeführt wird.

Den folgenden Überlegungen und Anregungen zum bilingualen Geschichtsunterricht in den Klassen 9 und 10 liegen die für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht geltenden Richtlinien (zur Zeit die „Vorläufigen Richtlinien“ von 1978) zugrunde, die auch für das bilinguale Sachfach Geschichte ohne Einschränkung verbindlich sind.

## 1 Lernziele

Wie im deutschsprachigen Geschichtsunterricht ist es insgesamt auch das Ziel der historischen Bildung im bilingualen Zweig, einen Schüler zu erziehen, der historisch informiert, bewußt und in der Lage ist, in realen Auseinandersetzungen zu Geschichte und Politik Stellung zu beziehen. Aufgrund der sprachlichen und fachlichen Kenntnisse vermag er dies in deutscher und französischer Sprache zu leisten.

In der Sekundarstufe I soll der Schüler eine historische Grundbildung erwerben, die ihn befähigt, am bilingualen oder aber auch am deutschsprachigen Geschichtsunterricht der Oberstufe teilzunehmen.

Im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I wird der zweisprachige Erwerb historischer Qualifikationen angestrebt. Es werden dazu keine anderen fremdsprachlichen Kenntnisse vorausgesetzt als die im vorausgehenden Unterricht erworbenen. Da die muttersprachliche Kompetenz in anderen Unterrichtsfächern weiter ausgebildet wird, kann der bilinguale Geschichtsunterricht in den Klassen 9 und 10 behutsam und zielgerichtet die französische Sprache zunehmend zur Unterrichtssprache (zunächst des Lehrers, dann von Lehrer und Schülern) machen, damit in der Sekundarstufe II im Prinzip ein einsprachig französischer Sachunterricht (bei terminologischer Zweisprachigkeit) möglich ist, ohne daß die deutsche Sprache damit dogmatisch aus jedwedem Unterrichtsgespräch ausgeschlossen würde.

Grundlegend für den bilingualen Geschichtsunterricht sind die Richtlinien für das Fach Geschichte. Im Spannungsfeld von Stoffülle und Obligatorik dieser Richtlinien sowie der sachlichen Notwendigkeit der besonderen Berücksichtigung historischer Inhalte, die sich auf Frankreich beziehen (s. o. Definition von Bilingualität), sieht sich der Lehrer bei seinen didaktischen Entscheidungen vor die Frage nach der exemplarischen Relevanz gestellt. Es erscheint einleuchtend, daß Gegenstände gewählt werden sollen, die gewichtig für den deutschen und den französischen Kulturkreis einzeln und im gegenseitigen Bezug sind. Dies bedeutet, daß der Fachlehrer im Rahmen der vorgegebenen und somit auch für den bilingualen Geschichtsunterricht geltenden Obligatorik seine didaktische Reduktion auf jene Inhalte ausrichtet, die das historische Kollektivbewußtsein einzeln (etwa das Scheitern der Weimarer Republik oder „Le Front Populaire“) oder auch im wechselseitigen Bezug markieren (z. B. die Zeit der deutschen Besetzung in Frankreich 1940–44/45) und somit reale Bezugspunkte deutsch-französischer Kommunikation in diversen Lebenssituationen sein können. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß es Gegenstände von universalhistorischer Bedeutung gibt, die nur partiell oder bisweilen gar nicht durch ein Thema mit deutschem, französischem oder deutsch-französischem Bezug im Geschichtsunterricht abgedeckt werden können (z. B. die Russische Revolution).

Dadurch, daß der bilinguale Geschichtsunterricht bestrebt ist, die Geschichte des Nachbarvolkes wenigstens in wesentlichen Perspektiven mit einzubeziehen, ist es möglich,

- historische Sachverhalte und Zusammenhänge, auch der deutschen Geschichte, aus einer anderen Perspektive zu betrachten, um dadurch zu einer fundierteren Deutung des Phänomens zu gelangen;
- dem Schüler intensive Kenntnisse über Frankreich zu vermitteln, wobei diejenigen Gegenstände im Vordergrund stehen sollen, die zum Verständnis des gegenwärtigen Frankreich beitragen (Gegenwartsbezug).

## 2 Lerninhalte

### 2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur bilingualen Akzentuierung der Gegenstände

Gemäß den Vorgaben der Richtlinien für das Fach Geschichte und den Lernzielen des bilingualen Geschichtsunterrichts wählt der Fachlehrer in Absprache mit der Fachkonferenz die Gegenstände und Schwerpunkte seines Unterrichts. Da bilingualer Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I zweifellos zeitaufwendiger ist als der deutschsprachige Fachunterricht, erscheint eine Unterscheidung von **Orientierungsbereichen**, die mit Hilfe von Lehrervortrag, Referat, zusammenfassender Darstellung oder exemplarischer Quellenanalyse eher überblickartig bearbeitet werden, und **Schwerpunktbereichen**, die in vertiefender Quellenarbeit zu erschließen sind, als notwendig. Diese Unterscheidung hilft, Zeit zu gewinnen für die stärkere Berücksichtigung von Gegenständen, die den Zielen des bilingualen Geschichtsunterrichts besonders entsprechen.

Mit einer stärkeren Einbeziehung der französischen Geschichte in den Unterricht eröffnet sich zum einen die Möglichkeit, vermehrt mit französischsprachigen, authentischen Materialien zu arbeiten. Zum anderen kann die Chance genutzt werden, auch spezifisch deutsche Unterrichtsgegenstände aus der Sicht französischer Quellen und Sekundärliteratur zu behandeln. So läßt sich beispielsweise an einem deutsch-französischen Schulbuchvergleich die Standortgebundenheit historischer Darstellungen erfahrbar machen.

Es sollte allerdings vermieden werden, daß der bilinguale Geschichtsunterricht zu sehr auf die deutsch-französische Perspektive eingengt wird oder daß Gegenstände aus der französischen Geschichte unreflektiert die Behandlung scheinbar gleich gelagerter Gegenstände aus der deutschen Geschichte ersetzen. Der französische Liberalismus ist beispielsweise nicht identisch mit dem deutschen Liberalismus. – Bei der Auswahl von Teilbereichen der französischen Geschichte ist schließlich darauf zu achten, daß sie zu einem besseren Verständnis des modernen Frankreich beitragen und in größere historische Zusammenhänge eingebunden bleiben.

In der Klasse 10 empfiehlt sich aufgrund der Fülle zeitgeschichtlicher Themen eine enge Zusammenarbeit mit dem bilingualen Politikunterricht. Zum Beispiel könnte dort ein Systemvergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR geleistet werden.

### 2.2 Beispiele für die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichts in den Klassen 9 und 10

Die folgenden Beispiele für die inhaltliche Strukturierung des Unterrichts in den Klassen 9 und 10 sollen als Möglichkeiten, nicht als normative Vorgaben für die Umsetzung der Richtlinien im bilingualen Geschichtsunterricht verstanden werden.

## 2.2.1 Beispiel A

### Klasse 9

Schwerpunktbereich	<b>Die Anfänge der Demokratie</b>
Orientierungsbereich	Der Absolutismus am Beispiel Ludwigs XIV. Bürgerrechte und Parlament in England: Die Entwicklung des englischen Parlaments von 1215 bis 1689 Das Experiment des Bürgerstaates in den USA Die Aufklärung und der aufgeklärte Absolutismus Die Französische Revolution (insbes. 1789–1794) Napoleon als Erbe der Revolution
Schwerpunktbereich	<b>Der Nationalstaat im 19. Jahrhundert</b>
Orientierungsbereich	Der Wiener Kongreß und die Restauration
Schwerpunktbereich	Die liberale Bewegung und die Revolutionen von 1830 und 1848/49
Orientierungsbereich	Die Gründung des Deutschen Reiches und die Reichsverfassung Die politischen Parteien und ihre Auseinandersetzung mit Bismarck Die Entstehung der Dritten Republik in Frankreich und ihr Parteiensystem (1870 bis 1884)
Schwerpunktbereich	Die Industrielle Revolution und die Soziale Frage Marxismus, Arbeiterbewegung in Deutschland und Frankreich, christliche und staatliche Sozialpolitik
Orientierungsbereich	Das Bündnissystem Bismarcks Europäische Kolonialreiche im 19. Jahrhundert
Schwerpunktbereich	Reibungsflächen der imperialistischen Mächte am Vorabend des Ersten Weltkrieges Die Kriegsschuldfrage Der Erste Weltkrieg und die ersten Erfahrungen des totalen Krieges

### Klasse 10

	<b>Die neue politische Ordnung nach dem Ersten Weltkrieg</b>
Schwerpunktbereich	Die Russische Revolution und die Entwicklung der UdSSR
Orientierungsbereich	Der Vertrag von Versailles und der Völkerbund
	<b>Die Weimarer Republik</b>
Schwerpunktbereich	Entstehung der Republik, Regierungssystem und erste Kriegsjahre
Orientierungsbereich	Die Jahre der Entspannung: wirtschaftliche und politische Konsolidierung; die deutsch-französische Annäherung (Briand und Stresemann) Die Weltwirtschaftskrise und der politische Zusammenbruch Exkurs: Die Folgen der Weltwirtschaftskrise in Frankreich

Schwerpunktbereich	<b>Der Nationalsozialismus</b>
Orientierungsbereich	Die Zerstörung des demokratischen Rechtsstaates Von der Judenverfolgung zur Judenvernichtung Hitlers Außenpolitik von 1933 bis 1939 Der Zweite Weltkrieg
Schwerpunktbereich	Der deutsche Widerstand und der Widerstand in Europa
Orientierungsbereich	<b>Deutschland und der Ost-West-Konflikt</b>
Schwerpunktbereich	Die Deutschlandpolitik der Sieger Der Kalte Krieg und die Blockbildung; Marshall-Plan und Berlinkrise; NATO und Warschauer Pakt
Orientierungsbereich	Die Bildung der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik Westeuropäische Einigungsbemühungen Die Sowjetunion und ihr Verhältnis zu den sozialisti- schen Staaten Vom Kalten Krieg zur Koexistenz
Schwerpunktbereich	<b>Probleme der Dritten Welt</b>
Orientierungsbereich	Entkolonialisierung am Beispiel Frankreichs Konflikte in der Welt und die Rolle der UNO

## 2.2.2 Beispiel B

### Klasse 9

Orientierungsbereich	Französischer Absolutismus und französische Aufklä- rung als Verständnishorizont für die Revolution
Schwerpunktbereich	Französische Revolution
Orientierungsbereich	Napoleon Preußische Reformen Restauration in Europa Französische Revolution 1830
Schwerpunktbereich	Februar-Revolution in Frankreich 1848 (politischer und sozialer Aspekt) und deutsche Revolu- tion 1848/49 (politischer und nationaler Aspekt)
Orientierungsbereich	Deutsche Einheit 1871. Reichsgründung in Versailles (!) Reichsverfassung Bismarcks Außen- und Innenpolitik
Schwerpunktbereich	Industrialisierung und Soziale Frage. Lösungsversuche (u. a. Grundkategorien des Marxismus)
Orientierungsbereich	Internationaler Imperialismus und Ausbruch des Ersten Weltkrieges
Schwerpunktbereich	Der Erste Weltkrieg als Krise und Wende Der Zusammenbruch der europäischen Ordnung Der Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg Die Russische Revolution

## Klasse 10

	<b>Weimarer Republik</b>
Schwerpunktbereich	Die deutsche Revolution 1918/19: Bruch oder Kontinuität in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft?
Orientierungsbereich	Versailler Vertrag und seine Auswirkungen
Schwerpunktbereich	Briand-Stresemann'sche Friedens- und Europapolitik
Orientierungsbereich	Wirtschaftskrise und Ende der Weimarer Republik
	<b>Nationalsozialismus</b>
Orientierungsbereich	Programm, soziale Basis und Aufstieg der NSDAP
	Gleichschaltung 1933–1938
	Die innenpolitischen Auseinandersetzungen in Italien, Frankreich und Spanien
Schwerpunktbereich	NS-Außenpolitik: Revision des Versailler Vertrags oder Lebensraumpolitik? (unter Einbeziehung der Perspektive Frankreichs)
Orientierungsbereich	Zweiter Weltkrieg
	Deutscher Widerstand
	Deutsche Besatzung in Frankreich: Collaboration und Résistance
Schwerpunktbereich	NS-Rassenpolitik und ihre Auswirkungen
Orientierungsbereich	Die Bilanz des Zweiten Weltkrieges
	<b>Deutschland und Europa nach 1945</b>
Schwerpunktbereich	Die alliierten Kriegskonferenzen und das Scheitern der Kriegskoalition
Orientierungsbereich	Frankreich und die Frage der deutschen Einheit
	Kalter Krieg, Entstehung zweier deutscher Staaten und ihre West-/Ostintegration
	Grundzüge der innenpolitischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR
	Grundzüge der innenpolitischen Entwicklung in Frankreich
Schwerpunktbereich	Die Bundesrepublik Deutschland und ihr Verhältnis zu den westlichen und östlichen Nachbarn:
	Von der Montan-Union zur EG
	Die deutsch-französischen Beziehungen seit 1963
	Deutschland- und Ostpolitik seit den sechziger Jahren
	Die Aktualität der deutschen Frage

## 2.3 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht

### 2.3.1 Das fachsprachliche Vokabular

Anders als im muttersprachlichen (deutschen) Geschichtsunterricht stellt sich im bilingualen Geschichtsunterricht das Problem der schwierigen Trennung von allgemein- und fachsprachlichen Begriffen. Während im deutschen Geschichtsunterricht die Fachbegriffe zur Benennung historischer Sachverhalte (Ereignisse, Gruppierungen, Konflikte, Strukturen, Abstrakta) als Additum der vorhandenen Matrix der Muttersprache hinzugefügt werden können, müssen eine entsprechende

Matrix in der Partnersprache und die zahlreichen „termes techniques“ erst aufgebaut bzw. erworben werden. Von daher bedarf der Begriff der Fachsprache hier einer Erweiterung. Wenig hilfreich wäre eine bloße Anlehnung an exemplarische Vorgaben zum deutschen Geschichtsunterricht, wie man sie etwa in den „Vorläufigen Richtlinien“ für die Sekundarstufe I findet (Begriffe S. 33–35). Zur Ausbildung eines allgemein- und fachsprachlichen Differenzierungsvermögens, ohne das die allgemeingültigen Lernziele des Geschichtsunterrichts nicht erreichbar sind, benötigt der Schüler im bilingualen Zweig eine Vielzahl lexikalischer Einheiten, die ihm nominale und verbale Formulierungen vorgegebener Sachverhalte ermöglichen. Diese stehen dem Schüler nicht unmittelbar zur Verfügung und bedürfen daher gezielter didaktischer Reflexion und methodischer Vermittlung. Bei dem Versuch der Skizzierung dieser lexikalischen Felder wird auch deutlich, wie sehr historische Begrifflichkeit und die für fachspezifische Zugriffe notwendige wissenschaftliche Fachsprache (*discours méthodique*) ineinandergreifen.

Den im Anhang exemplarisch zusammengestellten Termini (die nicht als mechanisch zu lernende Vokabellisten mißverstanden werden sollten) liegen folgende Auswahlkriterien zugrunde:

- sachliche Vorgaben aus dem jeweiligen historischen Gegenstand
- die Existenz von deutsch-französischen Entsprechungen, Bedeutungsunterschieden (Militär – *armée/le militaire* – Soldat) oder fehlende Entsprechungen (sprachspezifische, nicht übersetzbare Begriffe, z. B. „Kulturnation“, „la cohabitation“, „la laïcité“)
- die Frage nach der Vorbereitung und Übertragbarkeit (*séparation des pouvoirs*) bzw. Einmaligkeit des historischen Begriffs (*enclosures*).

Im Rahmen dieser Vorgaben und Orientierungshilfen wird der Lehrer im bilingualen Geschichtsunterricht eine verantwortliche Auswahl treffen, bei der er letztlich am besten vorhandene Überschneidungen zur Begrifflichkeit im Sprachunterricht der jeweiligen Jahrgangsstufe überblickt. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit enger fachlicher Kooperation, wenn Sprach- und Sachunterricht nicht in einer Hand vereint sind. Bezüglich der lexikalischen Konsequenzen aus den sachlichen Vorgaben seines Unterrichts bleibt ihm sicher wenig Spielraum. Aber bereits hier wird zu reflektieren sein, über welche sprachlichen Einheiten die Schüler aktiv verfügen müssen bzw. welche Begriffe und Wendungen der passiven Kompetenz zuzuordnen sind. Dies ist auch bei der Auswahl und ggf. der Adaptation von Unterrichtsmaterialien durch den Lehrer zu berücksichtigen.

Jenseits der thematischen Sachzwänge wird daher auch die Frage nach der Progression im Aufbau einer fachspezifischen Begrifflichkeit ständig seine Entscheidungen quantitativ und qualitativ bedingen. Dabei muß er unter Berücksichtigung der Besonderheiten seiner Lerngruppe v. a. die Frage nach der Transferierbarkeit der zu lernenden Begriffe im Auge behalten. Um die Bilingualität schrittweise zu erreichen, müssen die sich in verschiedenen Gegenstandsbereichen wiederholenden Termini (etwa zur Beschreibung von Verfassungen, ökonomischen Systemen, Herrschaftsstrukturen) gezielt gefestigt werden. Eventuelle lexikalische Entsprechungen zwischen Mutter- und Partnersprache werden hier anfangs sehr hilfreich sein. Dabei darf aber nicht in Vergessenheit geraten, daß der Schüler im Geschichtsunterricht des bilingualen Zweiges auch den muttersprachlichen Begriff (z. B. Gewaltenteilung) sprachlich und inhaltlich neu erwerben muß. Im Bereich des wiederkehrenden Fach-

vokabulars wird auch früh auf lexikalische Nicht-Entsprechungen hinzuweisen sein, um nicht durch fehlerhaften Transfer die terminologische Genauigkeit zu verhindern (z. B. **le taux de mortalité** – Sterblichkeitsrate/**le taux de chômage** – Arbeitslosenquote/**le taux d'intérêts** – Zinssatz).

Eine lexikalische Differenzierung der aufzubauenden Fachsprache nach Sekundarstufe I und II erscheint als Vorgabe wenig dienlich. Mit inhaltlicher und methodischer Vertiefung wird sich im bilingualen Geschichtsunterricht der Oberstufe auch die Notwendigkeit eines differenzierteren Fachvokabulars ergeben. Dabei ist es für den Fachlehrer wichtig, bereits erworbenes Wissen gegen den Faktor Vergessen zu reaktivieren und zu stabilisieren. So können zahlreiche Begriffe aus dem passiven in den aktiven Wortschatz übergehen. Neben dem sprachlichen Zugriff auf neue historische Gegenstände (und der damit verbundenen lexikalischen Ausweitung) wird daher die Festigung der Fachsprache und ihre selbständige Anwendung sowie eine differenziert ausgeformte wissenschaftliche Fachsprache (*discours méthodique*) das sprachliche Ziel des bilingualen Geschichtsunterrichtes in der Oberstufe sein müssen. Darüber hinaus bietet die Sekundarstufe II die Möglichkeit, durch ein vertieftes und vergleichendes Quellenstudium auch konnotative Bezüge innerhalb der bereits erworbenen Begrifflichkeit zu untersuchen. Gerade der vergleichende Ansatz bei oberflächlich paralleler Lexis (vgl. Nationale Revolution und Révolution nationale) vermittelt dann über die Sprachkompetenz hinaus vertiefende Einsichten in historische Zusammenhänge.

(Listen zum fachsprachlichen Vokabular siehe Anhang)

### 2.3.2 Fachspezifische Aspekte der Unterrichtssprache – „Le discours méthodique“

Der fachspezifische Zugriff im Geschichtsunterricht bedarf sprachlicher Realisierungen, die der Schüler im bilingualen Zweig bereits in der Sekundarstufe I leisten muß. Hier sei noch einmal daran erinnert, daß das notwendige sprachliche Differenzierungsvermögen in der Regel doppelt (d. h. in Mutter- und Partnersprache) zu erwerben ist. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß in der muttersprachlichen Matrix eine Reihe von Elementen bereits außerhalb des Geschichtsunterrichts angelegt worden ist. Jedoch liegt auch hier eine partielle Überschneidung zum metasprachlichen Vokabular der Textanalyse im Sprachunterricht vor. Besondere Aspekte bei der Ausbildung des „discours méthodique“ ergeben sich einerseits, wie beim fachsprachlichen Vokabular, aus inhaltlichen Vorgaben sowie andererseits aus den methodischen Entscheidungen des Fachlehrers.

Der „discours méthodique“ des bilingualen Geschichtsunterrichts umfaßt Angaben zu **Raum** (Länder, Nationalitäten, Städte, Allianzen etc.) und **Zeit** (Epochen, Verläufe, Jahr/Monat/Tag, Parallelitäten etc.)\* Zu diesem Zusammenhang wird zudem gerade der bilinguale Geographieunterricht in Klasse 7 und 8 bereits Wesentliches angelegt haben.

\*) Vgl. dazu Barnier/Delage/Niemann, *Les mots allemands*, Hachette, Paris 1974, chap. II, *Le temps*, S. 16–24

Des weiteren beinhaltet der „discours méthodique“ Lexeme und Redewendungen zur Auseinandersetzung mit den historischen Dimensionen von **Wirtschaft, Staat und Gesellschaft.**\*\*)

Hinzu kommen **Termini der textsortenspezifischen Analyse**, die als Konsequenz der didaktischen und methodischen Entscheidungen im Unterricht benötigt werden. Dies ist vor allem das Besprechungsvokabular zu den Unterrichtsmaterialien: Karikatur, Bild, Karte, Diagramm, Statistik, Film, schriftlicher Text.

Wenn der Geschichtsunterricht „über die angemessene Interpretation der Realität die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schüler fördern soll“ (vgl. Richtlinien Geschichte für die gymnasiale Oberstufe, S. 30), so muß er – und dies gilt bereits im bilingualen Sachunterricht der Sekundarstufe I – dem Schüler auch sprachlich eine **pragmatische Dimension** erschließen, die ihm ermöglicht, Aktionen und Intentionen historischer Handlungsträger sowie eigene Positionen seiner Altersstufe entsprechend auszudrücken. Von daher sollten vor allem die Verben zur Benennung und Realisierung verschiedener **Sprechakte** (actes de parole) als integraler Bestandteil des „discours méthodique“ im bilingualen Geschichtsunterricht aufgefaßt werden. Mit Verben wie den folgenden kann im Unterricht schrittweise ein entsprechendes Differenzierungs- und Ausdrucksvermögen entwickelt werden:

aborder, accepter, accuser, admettre, affirmer, annoncer, approuver, assurer, autoriser, avancer, avertir, avouer, citer, concéder, conclure, condamner, constater, convaincre, conseiller, critiquer, déclarer, déconseiller, déduire, défendre, dégager, demander, démentir, démontrer, développer, désapprouver, discuter, différencier, distinguer, encourager, envisager, espérer, évoquer, excuser, exposer, exprimer, faire allusion, faire savoir, féliciter, illustrer, informer, insister, interdire, inviter, invoquer, justifier, manifester, menacer, mentionner, mettre en garde/en question/en relief/en valeur/en cause/en évidence, nier, offrir, ordonner, pardonner, permettre, persuader, plaindre, prétendre, prédire, prévenir, prier, promettre, proposer, protester, prouver, rappeler, se rapporter, reconnaître, reconstituer, recommander, se référer, regretter, réfuter, rejeter, renier, repousser, renoncer, renseigner, répliquer, reprocher, retracer, révéler, signaler, soulever, souligner, soutenir, suggérer, supplier, témoigner . . .

\*\*)Vgl. dazu ibid., chap. XIX, La vie économique, S. 272–291 und chap. XX, La société, S. 292–317 sowie J. Brémond/A. Geledan, Dictionnaire économique et social, Hatier, Paris 1981

### 3 Lernorganisation

#### 3.1 Methodische Hinweise zum Aufbau der Fachsprache im bilingualen Unterricht

Die Entwicklung der fachlichen, der methodischen wie auch der sprachlichen Kompetenz des Schülers in der Partnersprache – wobei den fachlichen Aspekten Vorrang vor den sprachlichen zukommt – verlangt im bilingualen Sachunterricht den zielgerichteten, behutsamen und flexiblen Einsatz der Zielsprache, was indes in begründeten Fällen und insbesondere zu Beginn des Unterrichts in Klasse 7 bzw. Klasse 8 die planvolle, ergänzende Nutzung der Muttersprache nicht ausschließt.

Dabei wird der Lehrer auch auf die schon in den Klassen 5 und 6 im Französischunterricht erworbenen sprachlichen Strukturen und sprachlichen Fertigkeiten zurückgreifen können, z. B. dann, wenn es (in Anlehnung an entsprechende, im Sprachlehrbuch behandelte Themen und Gegenstände) um die Beschreibung/Auswertung von Karten, Bildern oder Tabellen u. ä. geht. Insbesondere zu Beginn des bilingualen Sachunterrichts wird das Ausdrucksvermögen des Schülers in der Zielsprache häufiger hinter dessen Artikulationsbedürfnissen zurückbleiben.

Eine dogmatische Einsprachigkeit verbietet sich hier daher aus lern- und motivationspsychologischen Erwägungen. Grenzen der Einsprachigkeit sind auch dort zu sehen, wo ein Festhalten am Gebrauch der Zielsprache nicht nur zu unvermeidbarem Zeitaufwand, sondern auch zu einer unpräzisen, ggf. auch fachlich nicht haltbaren Darstellung oder Vereinfachung in der Sache führen würde. Grenzen der Einsprachigkeit können sich auch aus methodischen Gründen ergeben, z. B. da, wo es sich um vollständige und vertiefte Erschließung und Auswertung von Materialien oder um eine fachspezifische Erörterung bestimmter Problembereiche handelt. Die Einbeziehung der Muttersprache in den Unterricht ist auch notwendig, um die muttersprachliche Fachterminologie einzuführen. Einsprachigkeit im bilingualen Sachunterricht ist somit als funktionale Einsprachigkeit zu verstehen, d. h. als didaktisch begründete Einbeziehung der Muttersprache.

Eine so verstandene „funktionale“ Einsprachigkeit entbindet jedoch nicht von der durchgehenden Verpflichtung, den Unterricht so weit wie möglich in der Zielsprache zu gestalten. Daher verbietet sich ein häufiger und planloser Wechsel der Artikulationsbasis.

Vielmehr müssen Vorkehrungen zur Lernorganisation (z. B. hinsichtlich der Materialauswahl oder Materialaufbereitung) getroffen werden, die eine möglichst weitgehende Verwendung der Zielsprache erlauben.

Hilfsmittel zum Aufbau der fachsprachlichen Kompetenz stellen neben den adaptierten oder authentischen Unterrichtsmaterialien das **Schülerheft** sowie ein nach thematischen Gesichtspunkten gegliedertes **Vokabelheft** (bzw. ein Zettelkasten für historische Fachtermini) dar.

In diesem Zusammenhang ist das die Unterrichtsergebnisse zusammenfassende strukturierte **Tafelbild** (zunächst ggf. zweisprachig, dann zunehmend einsprachig französisch) ebenso von Bedeutung wie die reorganisierende Zusammenstellung des thematisch verpflichtenden Vokabulars am Ende einer Unterrichtssequenz und das Anfertigen von **résumés** (vgl. auch Kap. 3, ).

## 3.2 Unterrichtsformen

### 3.2.1 Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe

- Lehrgespräch (fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch)

Der Lehrer sollte zu Anfang den Schüler behutsam zum Gebrauch der Fremdsprache anleiten. Mit entsprechend geschickter Fragestellung gibt er das Schlüsselvokabular vor, das der Schüler in seiner Antwort aufgreifen kann. Notwendigerweise ist diese Unterrichtsform stärker lehrerzentriert, doch sollte man bald von kleinschrittigen Fragen zu offeneren übergehen, um die Schüler zur Selbsttätigkeit anzuleiten.

- Unterrichtsgespräch/Diskussion

Zwar ist diese Gesprächsform gerade im bilingualen Sachfach Geschichte die anspruchsvollste, da fachspezifisches Argumentieren elementares Sachwissen und differenzierte Sprachkenntnis voraussetzt. Es kann jedoch wegen des hohen Wertes selbständigen Arbeitens nicht auf die Diskussion verzichtet werden. Angesichts der noch begrenzten sprachlichen Voraussetzungen und aus Gründen der Motivationserhaltung kann eine Diskussion vor allem in Klasse 9 nur selten durchgängig auf französisch geführt werden. Bei Themen mit betont affektivem Anteil läßt sich ggf. eine deutschsprachige Phase in den Unterricht einschieben, wenn in der Gruppe dieses Bedürfnis deutlich wird.

### 3.2.2 Formen der Differenzierung der Lerngruppe

- Einzelarbeit

Mit Hilfe von Leitfragen kann historisches Material (Karten, Skizzen, Karikaturen und auch kurze Texte) von den Schülern bearbeitet werden. Diese Phase bedarf der sprachlichen Entlastung durch Vokabelerläuterungen, die vor allem bei Fachbegriffen zweisprachig gegeben werden sollten. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, daß alle Schüler gleichzeitig aktiviert werden; sprachlich schwache Schüler haben mehr Zeit als im Unterrichtsgespräch, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren, um sich dann angemessen zu äußern.

- Partnerarbeit

Diese Unterrichtsform läßt sich gut einsetzen zur Vorbereitung einer Diskussion und zur gemeinsamen Erschließung einer Quelle oder anderer historischer Materialien, da nicht nur vielfältigere Argumente gesammelt werden, sondern die beiden Partner sich gegenseitig auch sprachlich unterstützen können.

- Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit ist wie die Partnerarbeit im bilingualen Sachunterricht wertvoll, da sich die Schüler bei der sprachlichen Erschließung des Materials (z. B. der Quelle) bzw. bei der Formulierung der Ergebnisse gegenseitig helfen können. Es ist dabei jedoch auch hier nicht zu vermeiden, daß die Schüler untereinander in der Muttersprache diskutieren. Allerdings sollten die Ergebnisse immer in französischer Sprache formuliert und vorgetragen werden.

Bei arbeitsteiligem Verfahren ergibt sich häufig die zusätzliche Schwierigkeit, daß die Arbeitsgruppen beim Vortragen ihrer Ergebnisse Vokabular verwenden, das nicht der gesamten Gruppe verfügbar ist. Deshalb werden zusätzliche sprachliche Erläuterungen notwendig.

Für das arbeitsteilige Verfahren eignen sich vor allem Doppelstunden, damit die sprachliche und sachliche Auswertung unmittelbar auf die Erarbeitung folgen kann.

### **3.2.3 Vortragsformen**

#### **– Lehrervortrag**

Der Lehrervortrag dient der schnellen und konzentrierten Vermittlung von Fakten und ist insofern vorteilhaft, als er auf das sprachliche Niveau der Schüler zugeschnitten werden kann. Er bietet neben Fakten die erforderlichen Fachbegriffe und das nötige themenspezifische Vokabular. Um den Schülern die Aneignung und Auswertung zu erleichtern, ist es sinnvoll, den Vortrag in Kurzform an die Tafel bzw. auf Folie zu schreiben oder ihn auf einem vorbereiteten Blatt zugänglich zu machen. Der Lehrervortrag sollte auch im bilingualen Sachunterricht nicht zur dominierenden Unterrichtsmethode werden.

#### **– Schülerreferat**

Ein Schülerreferat kann in Klasse 9 anhand des Lehrbuches in Form eines Kurzreferates erstellt werden. Schüler der Klasse 10 bewältigen bereits vielfältigeres Material, unter Umständen auch zu einem selbstgewählten Aspekt des Unterrichtsgegenstandes.

Anzustreben ist schon in der Sekundarstufe I ein weitgehend freier Vortrag auf französisch anhand von Stichworten.

## **3.3 Unterrichtsmaterialien**

### **Vorbemerkungen**

In der Regel besitzen die Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht ein französisches und ein deutsches Lehrbuch. Das deutsche Lehrbuch macht die von den Richtlinien geforderten Gegenstände und die Fachtermini verfügbar und trägt der Tatsache Rechnung, daß vor allem in Klasse 9 die Unterrichtssprache und die Materialien nicht durchgängig französisch sein können.

Generell muß der Geschichtsunterricht so konzipiert sein, daß er konkrete Vorstellungen von der Vergangenheit im Schüler lebendig werden läßt. Stärker noch als im deutschsprachigen Unterricht bedeutet das für den Lehrer im bilingualen Geschichtsunterricht ein stetes Bemühen, geschichtliche Ereignisse und Zustände in anschaulicher Weise vielfältig darzustellen.

Bei der Auswahl der französischen Unterrichtsmaterialien muß der Lehrer zunächst entscheiden, welche Materialien ohne große allgemeinsprachliche Barrieren den Zugang zur Sache und die Möglichkeit der induktiven Erarbeitung des Fachvokabulars bieten. Die folgende Skizzierung der Unterrichtsmaterialien versteht sich somit als Prioritätenliste, die dem Sprachvermögen und dem Lernfortschritt des Schülers Rechnung trägt. Zunächst werden nicht-sprachliche Materialien häufiger im Unterricht eingesetzt, während mit zunehmendem Lernfortschritt in stärkerem Maße sprachliche und statistische Materialien behandelt werden können.

### 3.3.1 Nicht-sprachliche Materialien

#### – Bildliche Darstellungen

Bei der Auswahl von Bildern sollten historische Aussagekraft und Anschaulichkeit Vorrang haben vor dem künstlerischen Wert. Bilder haben den Vorteil, daß sie Sprechansätze liefern und von der Beschreibungsphase zur Auswertung und Beurteilung führen. Schon in der Beschreibungsphase können Fachbegriffe induktiv erarbeitet werden.

Karikaturen eignen sich im bilingualen Geschichtsunterricht besonders gut, weil sie die Schüler durch ihre Darstellungsmittel zum Sprechen herausfordern, kritisches Betrachten und Beurteilen wecken und die Frage nach dem Standort des Verfassers aufwerfen. Man sollte dabei jedoch nicht übersehen, daß Karikaturen wie alle anderen bildlichen Darstellungen einer spezifischen Auswertungsmethodik bedürfen. Im Rahmen von Bildvergleichen können kontrastiv deutsche und französische Sichtweisen zum selben Gegenstand schnell und eindrucksvoll in den Unterricht eingebracht werden, zumal die Schüler in der Regel über ein deutsches und französisches Geschichtsbuch verfügen (z. B.: Das Jahr 1871, aus französischer Sicht: Anton von Werner, Kaiserkrönung im Spiegelsaal von Versailles, gemalt 1877).

#### – Historische Karten

In Klasse 9 muß der formale Umgang mit einer historischen Karte und mit einer französischen Legende eingeübt werden. Das bedeutet, daß die Geschichtskarte auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht und nicht nur als Hilfsmittel eingesetzt wird.

Der Hauptakzent bei einer Kartenbetrachtung sollte zunächst auf einer einfachen Verbalisierung der Kartenaussage, später jedoch, bei entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen, auf einer stärkeren Problematisierung liegen.

#### – Statistische Materialien, Diagramme, Schemata

In angemessener Weise sollten die Schüler mit statistischem Material vertraut gemacht werden. Der Schwerpunkt bei derartigen Untersuchungen liegt auf der Verbalisierung der statistischen Aussage in französischer Sprache. Selbst wenn die Schüler anfangs sprachliche Schwierigkeiten haben und ihnen auch noch ein gewisses Abstraktionsvermögen fehlt, sollte der Lehrer trotzdem bemüht sein, sie zur inhaltlichen Auswertung hinzuführen. In zunehmendem Maße sollten die Schüler in die Lage versetzt werden, Daten in andere Darstellungsformen umzusetzen.

Einen besonderen Stellenwert im bilingualen Geschichtsunterricht haben Auswertung und eigene Erstellung von Schemata, da sie durch nicht-sprachliche Elemente das Verständnis erleichtern und die Fachbegriffe klar hervortreten lassen.

### 3.3.2 Sprachliche Materialien

#### – Historische Darstellungen

Die gemeinsame Lektüre des französischen Lehrbuchtextes dient zunächst vorwiegend als Zusammenfassung und Erweiterung der Unterrichtsergebnisse. Zum leichteren Verständnis kann der Basistext zunächst adaptiert, schließlich nur noch durch „annotations“ ergänzt werden. Bei der nachbereitenden Hausaufgabe bietet

er dem Schüler Hilfestellung für den eigenen Vortrag. In zunehmendem Maße wird das Lehrbuch aber auch Informationsquelle für die selbständige Vorbereitung oder Erarbeitung (vgl. Hausaufgaben).

Da den bilingualen Schülern neben dem französischen auch ein deutsches Lehrbuch zur Verfügung steht, bieten sich Vergleiche der Darstellungen eines historischen Gegenstandes oder Problems an. Derartige Lehrbuchvergleiche fördern kritisches Lesen und können die Schüler befähigen, den Standort der Verfasser und die von ihnen gesetzten Akzente zu erkennen.

#### – Schriftliche Quellen

Zunächst können im Unterricht nur kurze französischsprachige Quellen eingesetzt werden, die durch „annotations“, eventuell auch durch Adaptierung dem Leistungsvermögen der Schüler angepaßt sind. Wichtig ist auf jeden Fall, daß das Textverständnis gesichert wird. In der Folgezeit ist es möglich, längere Quellentexte zu geben. Die zu ihrer Erschließung notwendigen Kategorien müssen dem Schüler in französischer Sprache vermittelt werden.

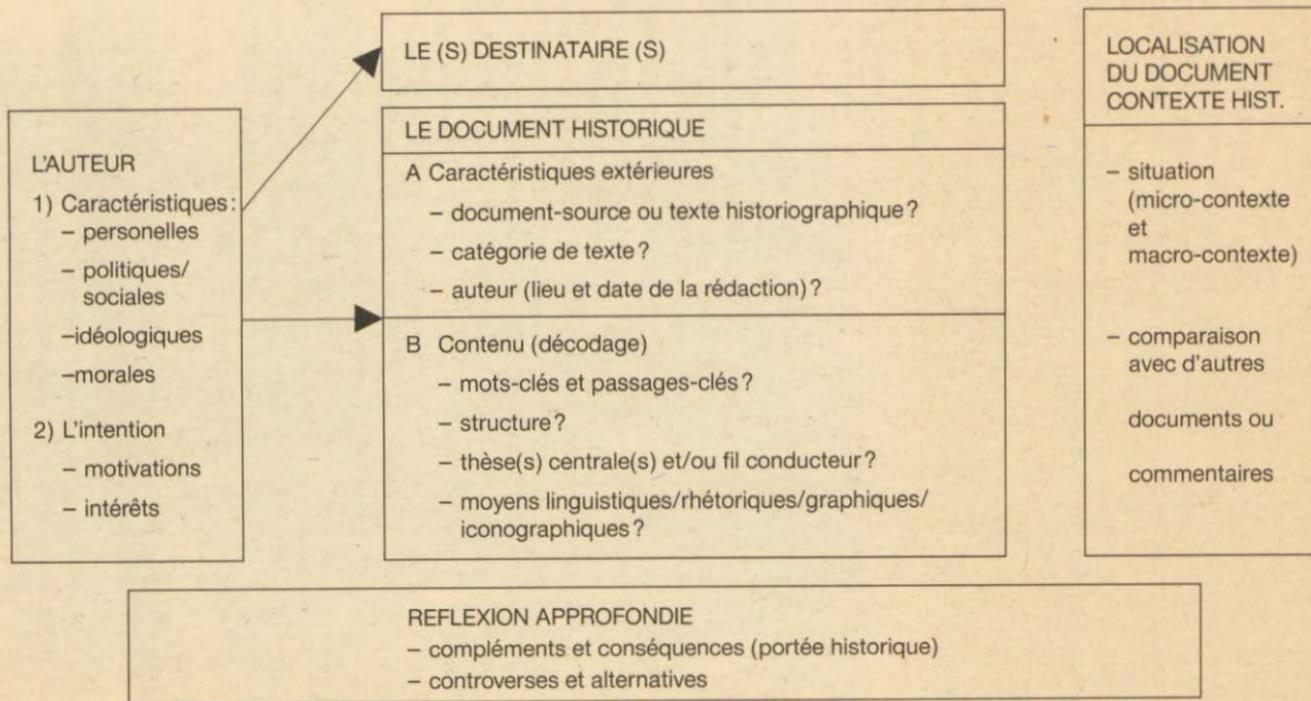
Der Lehrer sollte die Schüler dazu anhalten, bei der Quellenarbeit die sprachlichen und sachlichen Aspekte optisch verschieden zu kennzeichnen.

### **3.3.3 Kategorien für die Quellenanalyse**

In dem folgenden Schema wird versucht, ein Bezugssystem von Kategorien zusammenzustellen, die bei der Erschließung historischer Quellen Berücksichtigung finden sollten. Die Begrifflichkeit ist an der Analyse schriftlicher Quellen orientiert, kann aber im Prinzip auch auf andere Zeugnisse historischer Überlieferung (z. B. Bilder, Karikaturen etc.) ausgeweitet werden. Die gewählte Form des Schemas bietet den Vorteil, Schüler und Lehrer nicht auf eine lineare Form der historischen Untersuchung (etwa durch einen Fragenkatalog) festzulegen. Es ist sinnvoll, den Schülern bei der Einübung der Quellenarbeit auch entsprechende Fragen und Wendungen in der Partnersprache zur Verfügung zu stellen.

Auf eine Differenzierung bezüglich der Komplexität der Analyse nach Sekundarstufe I und II wird bewußt verzichtet. Es obliegt dem Fachlehrer, dies mit Blick auf die Leistungsfähigkeit seiner jeweiligen Lerngruppe zu leisten (vgl. auch die Vorbemerkungen zu den Listen fachsprachlichen Vokabulars im Anhang).

## Kategorien für die Quellenanalyse – schematische Darstellung



Das Schema entstand in Anlehnung an die Prinzipien der Arbeitssystematik von A. Atzerodt/M. Franze/M. Neher, Quelle und Statistik im Kollegstufenunterricht, Sonderheft zu den Arbeitsmaterialien für den Geschichtsunterricht in der Kollegstufe, Oldenbourg-Verlag, o.O. und o.J., S. 27 f.. Fachvokabular zur Besprechung historischer Texte siehe Anhang.

### 3.3.4 Medien

Der Einsatz von Medien wie Dias, Tondokumenten (z. B. Schulfunksendungen, authentische Tonaufzeichnungen) und didaktisch aufbereiteten Filmen bzw. Filmausschnitten soll wie im deutschsprachigen Unterricht Motivation wecken und erhalten. Vorwiegend handelt es sich um Ton- und Filmdokumente in deutscher Sprache; doch können durchaus auch schon geeignete französischsprachige Materialien eingesetzt werden. Je nach Art der Tondokumente und Filme und nach Zielsetzung des Unterrichtenden eignen sie sich für den anschaulichen Einstieg in ein neues Problemfeld, für die Vermittlung von Überblickswissen oder für die Sicherung und Vertiefung von Unterrichtsergebnissen. Sie können aber auch Gegenstand einer kritischen Analyse sein und dienen damit der Gewinnung neuer Erkenntnisse, wobei die Auswertung und Ergebnissicherung auf französisch erfolgen sollte. In der Sekundarstufe II kann auch didaktisch nicht aufbereitetes Filmmaterial eingesetzt werden und Gegenstand kritischer Analyse sein.

### 3.4 Unterrichtspraktische Hinweise

#### – Tafelanschrieb

Der Tafelanschrieb ist ein wesentliches Element im bilingualen Sachunterricht. Wie im deutschsprachigen Unterricht hält er den Unterrichtsgang fest und sichert die Ergebnisse. Im bilingualen Geschichtsunterricht ist er die für den Schüler aufbereitete Form des französischen Lehrbuchtextes oder der Quelle, aber auch ggf. die Kurzform des Lehrervortrages (s. o.). Allgemeines und themenspezifisches Vokabular sowie fachsprachliche Begriffe, die im Unterricht erarbeitet und dem Stand der Lerngruppe entsprechend erläutert werden, sollten auf einem fest dafür vorgesehenen Platz an der Tafel ggf. zweisprachig fixiert werden. Bei der Vermittlung von Überblickswissen kann es aus unterrichtsökonomischen Gründen sinnvoll sein, den Schülern ein Vokabular (z. B. „annotations“ zu Lehrbuchtexten, Quellen, Lehrvortrag) zur Verfügung zu stellen. Um Zeit für die zusätzliche fremdsprachliche und inhaltliche Erarbeitung zu gewinnen, können umfangreichere Skizzen oder Schaubilder auf Folien, Matrizen o. ä. vorbereitet werden.

#### – Heftführung

Da die Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht in hohem Maße auf ihre Mitschriften aus dem Unterricht bzw. auf das vom Lehrer bereitgestellte Material angewiesen sind, ist es wichtig, sie zu sorgfältiger Führung eines Heftes oder einer Sammelmappe anzuleiten. Neben den Unterrichtsergebnissen und schriftlichen Hausaufgaben werden dort die Unterrichtsmaterialien gesammelt. Das themenspezifische Vokabular und das Besprechungsvokabular sollten an gesonderter Stelle notiert werden, damit beides leichter reaktiviert werden kann.

#### – Hausaufgaben

Hausaufgaben als Nachbereitung des Unterrichts sichern inhaltliche und sprachliche Ergebnisse. Dies wird geleistet durch eine Verbalisierung / Beschreibung von Schaubildern bzw. Karten. Leitfragen können zu veränderten Akzentuierungen der Unterrichtsergebnisse anregen (z. B. Perspektivenwechsel). Handelt es sich um eine vorbereitende Hausaufgabe, sollte sie anfangs durch Vokabelläuterungen sprachlich entlastet werden. Eine vorbereitende Hausaufgabe führt den Schüler nicht nur

zu größerer Selbständigkeit, sondern läßt mehr Zeit für die Durchdringung und Erörterung des jeweiligen Themas im Unterricht.

Die selbständige Benutzung des französischen Lehrbuchs für Vor- und Nachbereitung wird erleichtert durch präzise Arbeitsanweisungen. Möglich ist aber auch eine Vorbereitung anhand des deutschen Lehrbuchs, um einen ersten Überblick zu geben.

#### - Wiederholung

Die Wiederholung hat im bilingualen Geschichtsunterricht einen besonderen Stellenwert, da neben der Sachkompetenz gleichzeitig die aktive Sprachkompetenz gesichert und gefördert werden muß. Jeder Schüler sollte deshalb regelmäßig dazu angehalten werden, Sachverhalte in größerem Zusammenhang wiederzugeben. Eine andere Möglichkeit einsprachiger Wiederholung besteht darin, daß die Schüler selbst Fragen zum Stoff der vorhergehenden Stunde oder Unterrichtsphase stellen und sie von Mitschülern beantworten lassen.

#### - Dokumentation

Besonders gute Möglichkeiten der Kooperation unter den Schülern und der anschaulichen Darstellung von Unterrichtsergebnissen bietet die gemeinsame Erarbeitung einer Dokumentation, die in der Klasse oder Schule ausgestellt wird. Alle Schüler sammeln Bildmaterial, Kopien aus Büchern, Fotos, Briefmarken, Postkarten, Zeitungsartikel etc. Dieses Material wird gemeinsam gesichtet und auf seine historische Aussagekraft überprüft. Anschließend wird es geordnet, zusammengestellt und mit Kommentar versehen. Zeichnungen, Aufsätze und weitere Arbeiten der Schüler werden mit einbezogen.

### **3.5 Beispiele für Unterrichtsreihen in den Klassen 9 und 10**

#### **3.5.1 Beispiel für den Einstieg in den bilingualen Geschichtsunterricht in der Klasse 9: Unterrichtsreihe zum Thema „L'absolutisme français“**

##### **1. Stunde:**

Le personnage de Louis XIV.

Beschreibung und Auswertung der Darstellung des Königs (z. B. die von Rigaud) und seines Emblems

Die Schüler beschreiben allgemein das Material, die entsprechenden Fachtermini/themenspezifisches Vokabular werden vom Lehrer eingeführt, zweisprachig an der Tafel festgehalten. Die Charakteristika des Königs bzw. die Ergebnisse der Auswertung des Emblems werden an der Tafel notiert und von den Schülern ins Heft übertragen.

##### **2. Stunde**

La cour

Quellenarbeit: Auszug aus der Beschreibung eines „Lever du roi“ (Saint-Simon, Mémoires)/alternativ: Schulfunksendung zum Leben am Hofe

Auswertung des Unterrichtsgesprächs (dt./frz.): die Bedeutung der Etiquette

Auswertung des Grundrisses von Versailles: die Funktion des Schlosses

Französisches Resümee als Nachbereitung

### 3. Stunde

L'ordre social

Perspektivenwechsel: der „Glanz“ des Hofes aus der Sicht des Volkes. Die Ständegesellschaft, Privilegien, die Lage des Tiers état

Arbeitsgleiche Gruppen-/Partnerarbeit: Verbalisierung einer Karikatur

Lehrervortrag: Darstellung der Gesellschaftsschichtung

Resümee anhand eines Tafelanschriebs (z. B. in Form eines Schaubildes: Zwiebel)

Vorbereitende Hausaufgabe: Lektüre einer Quelle zum Selbstverständnis des Königs (Auszug aus seinen Memoiren)

### 4. Stunde:

Le régime politique: l'absolutisme

Verbalisierung eines Schemas: organigramme de la monarchie absolue; Quellenarbeit: kurzer Auszug aus den Memoiren Ludwigs XIV.

Erarbeitung von Grundbegriffen für einen Verfassungskatalog

### 5. Stunde

L'économie: le colbertisme

Darstellung im französischen Lehrbuch mit Vokabelerläuterungen; daneben: Schaubild des Merkantilismus

Hausaufgabe: Nachbereitung des Lehrbuchtextes anhand von Leitfragen

### 6. Stunde:

La politique étrangère: objectifs, moyens, résultats

Auswertung einer Statistik: le budget (1680, 1715)

Kartenauswertung und Lehrervortrag anhand der Karte: Übersicht über die außenpolitischen Ereignisse

### 7. Stunde:

Rundgespräch und Diskussion (dt.): Zusammenfassung und Wertung; mögliche Konsequenzen

Zusammenstellung und Wiederholung der Fachtermini und des Besprechungsvokabulars

### 3.5.2 Beispiel für eine Unterrichtsreihe in der Klasse 10 zum Thema „La révolution russe (1917–1921)“

Wegen der großen internationalen Wirkung der Oktoberrevolution werden die russischen Revolutionen von 1917 als Schwerpunktbereich behandelt. Im bilingualen Politikunterricht der Klasse 10 könnte zur selben Zeit die politische und wirtschaftliche Ordnung der Sowjetunion thematisiert werden.

#### 1. Stunde:

La révolution de février: le renversement du régime tsariste (1917)

Quellenarbeit: Appel du Soviet de Petrograd à tous les peuples (aux peuples du monde entier) (14 mars/27 mars 1917) (Auszug)

Der Text dient der Einführung in Gegenstand und Problemstellung, die Quellenarbeit der Einübung in ein formalisiertes Verfahren der Quelleninterpretation, dessen wichtigste Arbeitsschritte den Schülern im Laufe der Klassen 9 und 10 vermittelt werden.

Die Quelle wird von den Schülern in Partnerarbeit mit Hilfe eines beigefügten Vokabulars erarbeitet, dann gemeinsam erläutert. Dabei werden die zentralen Aussagen des Appells in französischer Sprache an der Tafel festgehalten. Bei der Quellenerläuterung wird die Hausaufgabe mit überprüft: Wiederholung der Revolution von 1905 und ihrer Ergebnisse. Hausaufgabe: Der Verlauf der Februarrevolution (Lehrbucharbeit)

## **2. Stunde:**

La révolution de février : Le double pouvoir

Quelleninterpretation : Appel du Soviet de Petrograd (s. o.)

Zur historischen Einordnung und Bewertung der Quelle werden die Informationen der Lehrbücher einbezogen, um den Appell in seinen unmittelbaren historischen Kontext zu stellen. Es folgt dann ein Gespräch über die politischen Absichten und Maßnahmen der provisorischen Regierung des Fürsten Lvov und die abweichenden Vorstellungen und das Selbstverständnis des Petrograder Sowjet. Abschließend werden die Probleme aufgezeigt, die sich aus der Doppelherrschaft ergeben.

Hausaufgabe: Vorbereitung eines mündlichen Vortrags (exposé) mit Hilfe des Tafelanschriebs. Kurzreferate in deutscher oder französischer Sprache zur Biographie Lenins anhand von Nachschlagewerken.

## **3. Stunde:**

De la révolution «bourgeoise» à la révolution bolchevique

Lehrgespräch und Diskussion: Lenins Aprilthesen (Auszug in französischer Sprache).

Nach der Erschließung und Erläuterung einer auf die wesentlichen Forderungen begrenzten Fassung der Aprilthesen werden Lenins Intentionen von den Zielen der provisorischen Regierung abgehoben. Nach einer kurzen Vorstellung des Autors versuchen die Schüler eine Beurteilung und Bewertung seiner Forderungen.

Hausaufgabe: Schriftliche Zusammenfassung der Unterrichtsergebnisse.

## **4. Stunde:**

La révolution d'Octobre

Lehrbucharbeit: Die Schüler erarbeiten in Partner- oder Gruppenarbeit den Verlauf der Oktoberrevolution aus ihren deutschen und französischen Lehrbüchern. Sie formulieren anschließend gemeinsam unter Benutzung der Wendungen des französischen Lehrbuches ein Resümee in französischer Sprache. Im zweiten Teil der Stunde werden im Unterrichtsgespräch Leitfragen zu den Intentionen der Bolschewiki und den Reaktionen der anderen politischen Kräfte formuliert.

Hausaufgabe: Beantwortung der Fragen auf der Grundlage der Lehrwerke und gegebenenfalls von zusätzlichen Nachschlagewerken.

## **5. Stunde:**

Les difficultés du nouveau régime

Kartenarbeit: Auswertung der Karten: «La guerre civile 1917–1921» und «Guerre civile et intervention de l'Entente en Russie»

Nachdem die Schüler als Ertrag ihrer Hausarbeit die Dekrete der neuen Regierung, die wirtschaftlichen und politischen Schwierigkeiten in deutscher oder französischer Sprache dargestellt haben, erarbeiten sie aus den Karten, daß das neue um Konsolidierung der Revolution bemühte Regime sich einem Bürgerkrieg, der Intervention der ehemaligen Alliierten des Zaren, territorialen Verlusten und aufständischen Regionen gegenüber sieht.

Hausaufgabe: Ergebnisprotokoll

#### **6. Stunde:**

Le communisme de guerre. Bilan provisoire

Lehrervortrag und Diskussion:

Der Lehrer informiert kurz über den Versuch, den Kommunismus gegen Widerstände und trotz großer Schwierigkeiten mit politischem und ökonomischem Terror durchzusetzen. Die wesentlichen Mitteilungen werden an der Tafel festgehalten. Es folgt ein abschließendes Gespräch über die Bedeutung der revolutionären Ereignisse von 1917 bis 1921.

Hausaufgabe: Wiederholung des themenspezifischen Vokabulars; inhaltsbezogene Hausaufgabe je nach thematischer Fortsetzung.

## 4 Lernerfolgsüberprüfung

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.

### III. Der bilinguale Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe

#### Vorbemerkungen

Grundsätzlich gelten für den bilingualen Geschichtsunterricht in der Oberstufe bezüglich der historisch-politischen Bildungsziele, der Obligatorik sowie der spezifisch bilingualen Akzentuierung der Lerninhalte dieselben Prämissen wie für den Unterricht in der Sekundarstufe I.

In der Sekundarstufe II sind die Französischkenntnisse der Schüler soweit fortgeschritten, daß der Unterricht im Prinzip einsprachig geführt werden kann. Diese Zielsetzung eines einsprachig französischen Sachunterrichts (mit zweisprachiger Fachterminologie) schließt auch hier die Verwendung der deutschen Muttersprache nicht dogmatisch aus. Dies gilt insbesondere für Gegenstandsbereiche, bei denen die Schüler eine starke persönliche Betroffenheit entwickeln und auf entsprechende Möglichkeiten spontaner Stellungnahme im Unterricht drängen. Auch kann die Absicherung komplexer bzw. abstrakter Erkenntnisse in der Muttersprache notwendig sein.

Wichtig ist auch in der Oberstufe die möglichst enge fachliche Kooperation der Kurslehrer des bilingualen Grundkurses Geschichte und des Leistungskurses Französisch. Überschneidungen von Gegenstandsbereichen (z. B. gesellschaftliche Bezüge der „philosophes des Lumières“ und historische Aspekte des „Ancien régime“) führen bei entsprechender Absprache zu komplementären und vertieften Einsichten der Schüler. Es hat sich in diesem Zusammenhang bewährt, daß die historische Behandlung eines Zeitabschnitts im bilingualen Geschichtsunterricht der literarischen Analyse im Leistungskurs Französisch vorausgeht, ohne daß daraus aber eine obligatorische und zeitlich unmittelbare Abfolge abgeleitet werden sollte. Durch eine solche Absprache eröffnet sich für die Schüler die Möglichkeit, Sprache, Literatur und Geschichte in ihrem engen Zusammenhang zu erfahren.

## 1 Lernziele

Die inhaltlichen Lernziele des bilingualen Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe II sind grundsätzlich identisch mit denjenigen des deutschen Geschichtsunterrichts.

Die sprachliche Arbeit zielt – neben der durch die Behandlung der unterschiedlichen Gegenstandsbereiche ohnehin gegebenen Erweiterung des Wortschatzes – auf die Vervollständigung und Festigung der Fachsprache und, als oberstufenspezifische Aufgabe im Sinne der dort geforderten wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, auf die selbständige Anwendung und Ausweitung der in der Sekundarstufe I angelegten wissenschaftlichen Fachsprache, des „discours méthodique“.

Aus der in den Richtlinien neben der Betonung des formalen Aspekts dieser Forderung auch gewünschten vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit ausgewählten Themen ergibt sich für den bilingualen Geschichtsunterricht ein neues sprachliches Problem.

Da jetzt auch längere und komplexere Texte aus der Sekundärliteratur behandelt werden und ein vertieftes Quellenstudium erforderlich ist, stellt sich die Frage, in welchen Fällen es sich als notwendig erweist, aufgrund der Materiallage oder didaktischer Überlegungen auf deutschsprachige Vorlagen zurückzugreifen. Starre Regeln lassen sich auch hier nicht aufstellen. Selbstverständlich ist im bilingualen Unterricht die Vorlage deutscher Quellentexte möglich, und das nicht nur in kontrastiver Absicht. Die enge Einbindung in den einsprachig geführten Unterricht und die notwendige Vorbereitung auf die in französischer Sprache zu schreibenden Klausuren, legen es aber nahe, in jedem Fall eine geeignete Form der Auswertung auf Französisch mitzubedenken und in die Planung einzubeziehen.

## 2 Lerninhalte

Der bilinguale Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II unterscheidet sich hinsichtlich der Verbindlichkeiten der Lernbereiche I und II nicht vom muttersprachlichen Geschichtsunterricht der Oberstufe. Ggf. sind hier auch die Vorgaben der Fachkonferenz Geschichte zu berücksichtigen.

Im folgenden sollen Möglichkeiten aufgelistet werden, wo und wie „bilinguale“ Akzentuierungen im Bereich der Gegenstände (Lernbereich III) gesetzt werden können. Die Abfolge der genannten Beispiele soll keineswegs eine Kurssequenz für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 darstellen, vielmehr nur Hilfestellung für mögliche Akzentuierungen im Rahmen der verbindlichen Gegenstandsbereiche (A bis H; RL S. 35) geben.

- A Die Romanisierung Galliens
  - Die fränkischen Reichsteilungen
  - Papsttum und Häresien im Mittelalter (Katharer und Waldenser)
  - Die Pest im Mittelalter im Spiegel der französischen Historiographie
  - Gallikanismus
  - Die französische Renaissance
  - Das Werden des absolutistischen Staates
  - Calvinismus und Religionskriege
  - Verhaltenswandel in der höfischen Gesellschaft des frühneuzeitlichen Frankreich
- B Vergleichende Betrachtung des Lehnswesens in Deutschland und in Frankreich (Territorialisierung und Zentralisierung)
- C Die französische Aufklärung (vertiefte Behandlung des philosophischen und/oder des gesellschaftlichen Aspektes)
  - Die Französische Revolution und ihre Rückwirkung auf Deutschland (ggf. Einbeziehung des lokalhistorischen Aspektes)
  - Die französischen Revolutionen von 1830 und 1848
- C/D Die Pariser Kommune
  - Die Frauenbewegung insbesondere in der Französischen Revolution und in der Pariser Kommune
  - Antisemitismus in der 3. Republik (Dreyfus-Affaire)
  - Der „Front populaire“
  - Mai '68
- D Der Frühsozialismus und seine Bedeutung für die Februarrevolution 1848
- E Der französische Imperialismus und die Entkolonisierung (Indochina- und Algerienkrieg)
- F Frankreich und der Versailler Vertrag
  - Die französische Besetzung des Ruhrgebietes

- G Rechtsextremismus in der 3. Republik (Action française)  
Die deutsche Besatzungszeit nach 1945: Collaboration und Résistance
- H Die französische Besatzungszeit nach 1945  
Französische Europa-Vorstellungen und -Initiativen  
Die deutsch-französische Aussöhnung

### 3 Lernorganisation

#### 3.1 Bemerkungen zu Unterrichtsverfahren der gymnasialen Oberstufe

Die ausführlichen Hinweise zur Lernorganisation in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Geschichte können grundsätzlich auch im bilingualen Geschichtsunterricht umgesetzt werden, da die Schüler inzwischen über solide allgemeine- und fachsprachliche Voraussetzungen in der Partnersprache verfügen. Viele Schwierigkeiten der spezifischen Unterrichtssituation des bilingualen Sachunterrichts der Sekundarstufe I sind damit gegenstandslos geworden.

Im übrigen gilt vieles von dem, was im Kapitel „Lernorganisation“ zur Sekundarstufe I gesagt worden ist, auch für die Sekundarstufe II. Einige zusätzliche Akzentuierungen sind aber sicher hilfreich. Diese Ergänzungen beziehen sich vor allem auf die größere Selbständigkeit, mit der die Schüler in der Sekundarstufe II arbeiten.

Im Rahmen der Gesprächsformen in der gesamten Lerngruppe sollte besonderer Wert darauf gelegt werden, daß die Schüler im Unterrichtsgespräch oder in der Diskussion die Fragestellung häufig selbst formulieren und daß sie Hypothesen zu Inhalt und Methode aufstellen können. Hierzu bedarf es einer geschickten Auswahl des Materials. Kontroverse Quellen bieten zum Beispiel Anreize zur inhaltlichen Auseinandersetzung und damit zur Erweiterung der Sprachkompetenz. Das Planungsgespräch kann in einigen Fällen besonders ertragreich als Ort der gemeinsamen Reflexion über den bilingualen Akzent genutzt werden. Formen der Differenzierung der Lerngruppe lassen sich in der Oberstufe leichter realisieren. Gruppenarbeit ist in kleinen Gruppen verstärkt sowohl arbeitsgleich als auch arbeitsteilig sinnvoll. Es kann dabei allerdings nicht erwartet werden, daß innerhalb der Gruppe ausschließlich französisch gesprochen wird.

Die Hinführung zum selbständigen längeren Einzelvortrag und seine systematische Einübung ist die wichtigste Aufgabe im Bereich der Vortragsformen. Besondere Bedeutung kommt dabei auch der Einübung des freien Vortrags anhand von Aufzeichnungen zu, möglichst häufig in dem zeitlichen Rahmen, den die mündliche Abiturprüfung dafür vorsieht. Hier ist die Interessenübereinstimmung der Gruppe ein förderndes Moment, da in der Regel alle Schüler das bilinguale Sachfach als Abiturfach benennen. Sowohl für die Vorbereitung des eigenen Vortrags als auch für die Auswertung des Lehrervortrags und der Schülerreferate ist es unerlässlich, die Schüler dazu anzuleiten, sich systematisch Notizen zu machen („prise de notes“). Bei Schülerreferaten sollte der Referent den Hörern seine Ausführungen in stichwortartiger Gliederung und Zusammenfassung zugänglich machen. Damit können gleichzeitige sprachliche Schwierigkeiten ausgeräumt werden.

Größere Selbständigkeit heißt auch Umgang mit längeren, nicht speziell aufgearbeiteten Texten. Der Schüler muß sich eine Methode aneignen, mit der er sich auf breiter fremdsprachlicher Dokumentenbasis gezielt informieren kann. Voraussetzung einer sachgemäßen Verarbeitung des Materials ist das richtige Exzerpieren, der Einsatz von optischen Techniken zur Kenntlichmachung der Kernstellen, aber auch die Einübung der Textzusammenfassung in der Form des Resümées.

### 3.2 Der Einsatz von authentischen französischen Filmen

Der Umgang mit verschiedenen akustischen und visuellen Medien ist in der Sekundarstufe I bereits eingeübt worden. In der Sekundarstufe II verfolgt Medieneinsatz – zumal im bilingualen Geschichtsunterricht – nicht mehr nur die Zielsetzungen von Motivation und Information. Im gleichen Maße wie die didaktische Aufbereitung für Unterrichtszwecke zurückgeht, tritt die medienspezifische Verarbeitung historischer Gegenstände ins Zentrum des analytischen Interesses. Dies mag am Beispiel des Einsatzes von Filmen im Geschichtsunterricht des bilingualen Zweiges verdeutlicht werden:

Durch die explosionsartige Entwicklung der modernen Telekommunikation steht dem Unterrichtenden mittlerweile eine Vielzahl von filmisch aufbereiteten Materialien zur Verfügung, deren Einsatz im Unterricht neue didaktische und methodische Fragen aufwirft. Die zur Verfügung stehenden französischen Materialien lassen sich überwiegend in folgende Kategorien einteilen:

- a) der historische Dokumentarfilm (z. B. Resnais' „Nuit et brouillards“ oder „Il y a 50 ans l'Allemagne“, RTBF 1983; zum III. Reich)
- b) der historische Spielfilm (z. B. Renoirs „La Marseillaise“, 1938, Wajdas „Danton“ oder Melvilles „L' armée des ombres“ zur Résistance).

Bei der Betrachtung und Untersuchung solcher Filme, die nicht für Unterrichtszwecke hergestellt sind, muß der Schüler ein kritisches Bewußtsein für Inhalt und Vermittlungstechniken entwickeln. Nur in der Konfrontation mit anderen Materialien (überwiegend schriftlichen Quellen) wird er die historische Korrektheit des Gezeigten ermessen können. Gerade im Fall von Spielfilmen macht die perspektivische Brechung eine kritische Auseinandersetzung mit der Sichtweise des Autors/Regisseurs notwendig. Dabei werden auch Aspekte der Instrumentalisierung von Geschichte angeschnitten (Geschichte als Gegenstand oder als bloßes Dekor? – Geschichte als Beweisarsenal ideologischer Positionen? – Verhältnis von Geschichtsbewußtsein und Kommerzialisierung durch Fernsehen, Kino etc.) Voraussetzung ist also in jedem Fall die Kenntnis des Gegenstandes sowie von Grundelementen der Filmsprache (hier liegt ein weiterer Berührungspunkt mit der Arbeit im Leistungskurs Französisch).

Da diese Filme ein breites themenspezifisches Vokabular enthalten, erscheint ihr Einsatz in der Regel erst in einem fortgeschrittenen Stadium der Unterrichtsreihe sinnvoll.

### 3.3 Beispiele für Unterrichtsreihen

#### 3.3.1 Beispiel einer Unterrichtsreihe zu „LA COMMUNE de 1871“ (Untersuchung eines historischen Falles)

##### Vorbemerkung

Die im folgenden skizzierte Unterrichtsreihe ist aus der konkreten Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe II hervorgegangen. Ihre Skizzierung erfolgt unabhängig von der Einbettung in thematisch jeweils unterschiedlich gewichtete Kurshalbjahre. So ist ihre Verbindung ebenso mit der Analyse der III. Republik Frankreichs wie etwa mit einer umfassenden Studie zu revolutionären Bewegungen seit 1789 denkbar. Je nach Erkenntnisinteresse und Verfügbarkeit der Materialien sind daher auch

entsprechende Kürzungen möglich, wobei die Berücksichtigung des Kernbereichs der Stunden 1–5 und 9–10 unumgänglich sein dürfte.

Aufgrund der verschiedenen Verknüpfungsmöglichkeiten der Reihe mit Themen der Kurshalbjahre 11/I bis 13/II wird das Problem der sprachlichen Progression hier nicht gesondert behandelt. Der Fachlehrer wird je nach Zeitpunkt und sprachlichen Fähigkeiten der Lerngruppe zusätzliche Hilfestellungen (z. B. als „annotations“ der Materialien) anbieten. Im übrigen sei auf die fachsprachlichen Termini zum Thema im Anhang verwiesen.

Im vorliegenden Fall ist die Unterrichtsreihe auf Einzelstunden zugeschnitten. Bei anderer Unterrichtsverteilung (etwa bei einer Doppel- und einer Einzelstunde) müssen ebenfalls Modifikationen in der Unterrichtsplanung (z. B. bei vorbereitenden Hausaufgaben) vorgenommen werden.

### **Voraussetzungen**

- Le marxisme (ausführliche Unterrichtsreihe mit eingehender Textarbeit)
- La naissance du mouvement ouvrier en Angleterre, en Allemagne et en France (im Überblick, z. B. als Film)
- La guerre franco-allemande (z. B. Schülerreferat und besonders empfehlenswert: Daumier et Cham, Album du Siège, Recueil de caricatures publiées pendant le siège de Paris (1870–1871) dans le Charivari, Editions Alexandra, Paris 1979, vermittelt wichtige Einblicke in die Mentalität der belagerten Pariser Bevölkerung)

### **1. Stunde:**

Thema:

La Commune de 1871 – dictature du prolétariat ou révolte de la canaille? Une guerre de cent ans . . .

Material:

- Jean Ferrat, La Commune, 1971 (version romantique)
- Du camp/Petit Lavis (version diffamatoire)
- Marx/Engels (version héroïque)  
(Auszüge siehe Materialien)

Methode:

- Arbeitsteilige Analyse kontroversen historiographischen Materials/gemeinsame Auswertung (Tafel/Folie)
- Erarbeitung einer erkenntnisleitenden Fragestellung zum Thema (Material muß bereits vorbereitet sein)

Hausaufgabe:

La dimension événementielle (Arbeitsblatt)

### **2. Stunde:**

Thema:

La voix de la légalité?

Material:

Thiers, Proclamation aux habitants de Paris, 17/3/1871 (in: J.-M. D' Hoop, Documents d'histoire, classe de 3<sup>e</sup>, Delagrave, Paris 1971, p. 127)

Methode:

- Unterrichtsgespräch: Klärung der chronologischen und kausalen Zusammenhänge
- Gemeinsame Quellenarbeit mit Vertiefung des Legalitätsbegriffs
- Unterrichtsgespräch: Rückbesinnung auf die Leiden der Pariser Bevölkerung während der Belagerung

Hausaufgabe:

Préparation: Le manifeste de la Commune (siehe 3. Stunde)

### 3. Stunde:

Thema:

La voix de la légitimité

Material:

Déclaration au peuple français, 19 avril 1871 (le manifeste de la Commune)  
(in: Chaulanges/Manry/Sève, Textes historiques, 1871-1914 I, Delagrave, Paris 1977, p. 48-49)

Methode:

Gemeinsame Quellenarbeit mit intensiver Erarbeitung/Problematisierung der Kernbegriffe (v. a. zum Rätermodell)

Hausaufgabe:

- zwei Kurzreferate: Proudhon/Blanqui
- Révision: La crise de 1793

### 4. Stunde:

Thema:

Proudhon ou Blanqui?

Material:

- Organigramme de la Commune (siehe Materialien)
- Procès-verbal de la séance du conseil de la Commune du 28 avril 1871 (siehe Materialien)

Methode:

- Interpretation des Organigramms
- Gemeinsame Quellenarbeit
- Kurzreferate: Proudhon/Blanqui
- Diskussion: Nécessité de la Terreur? (im Rückbezug auf 1793, auch aktueller Bezug möglich/sinnvoll)

Hausaufgabe:

Révision: le marxisme

### 5. Stunde:

Thema:

L'œuvre législatrice de la Commune

Material:

Deux décrets de la Commune, 16 et 27 avril 1871 (siehe Materialien)

Methode:

- Lehrervortrag zu geplanten/realisierten gesetzgeberischen Maßnahmen (auf der Basis von J. Rougerie, a.a.O.)
- arbeitsteilige Partner-/Gruppenarbeit
- Gemeinsame Auswertung mit Rückbezug zur Ausgangsfragestellung (vgl. 1. Stunde), wichtigste Bezugskategorie: la propriété de moyens de production (vgl. Hausaufgabe zur 5. Stunde)

Hausaufgabe:

Schriftliche Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse

### **6. Stunde:**

Thema:

Histoire et cinéma – illustration ou anachronisme?

Material:

„L'année terrible“ – téléfilm sur la Commune, TF 1, 13 mars 1985, 40'

Methode:

Projection (vidéo) et prise de notes

Hausaufgabe:

Lecture d'une critique du film dans le Figaro du 13/3/1985 (siehe Materialien)

### **7. Stunde:**

Auswertung des Films unter Einbeziehung der Figaro-Kritik

Diskussion:

Kino, Kommerz und die Instrumentalisierung von Geschichte (ideologiekritischer Ansatz)

### **8. Stunde:**

Thema:

Révolutionnaires, pétroleuses et prostituées? – les femmes de la Commune

Material:

- Dias mit Frauen und Kindern in Barrikadenkämpfen (Serie FWU 102407)
- Textauszüge aus J. Rougerie, a.a.O. (siehe Materialien)

Methode:

- Bildbeschreibung
- Gemeinsame Quellenarbeit mit Problematisierung zur Urteilsbildung und Rückbezügen zur Geschichte der Frauenbewegung (vgl. Französische Revolution)

Hausaufgabe:

Vorbereitung: Un procès d'enfants (siehe Materialien)

### **9. Stunde:**

Thema:

Le procès des Communards

Material:

- un procès d'enfants (Text)

- Statistik (in: I. und P. Hartig, a.a.O., S. 64-65) zur sozio-professionellen Zusammensetzung der Angeklagten)

Methode:

- Lehrervortrag zum Ausmaß der Prozesse (z. B. nach Rougerie)
- Unterrichtsgespräch: Problematik der Quellenlage
- Gemeinsame Auswertung der Statistik mit Rückbezug zur Ausgangsfrage (Diktatur des *Proletariats*?)

Hausaufgabe:

Textvorbereitung

### 10. Stunde:

Thema:

En guise de conclusion(s): Versuch einer historischen Bilanz

Material:

Extraits de G. Bourgin, *La Commune, Que sais-je* 581, pp. 63-64/124-125

Methode:

Freies Unterrichtsgespräch mit den Schwerpunkten:

- historische Realität
- historische Tragweite des Fallbeispiels
- Legendenbildung und Ideologiekritik (erneuter Rückbezug zur Ausgangsstunde)

**Klausurmodell** (siehe Materialien [k])

### Materialien zur Unterrichtsreihe: „La Commune de 1871“

#### (a) La Commune

- 1 Il y a cent ans, comme un . . . , comme une . . . ,  
Comme un espoir mis au chantier.  
Ils se levaient pour la Commune  
En écoutant chanter Pottier.
- 5 Il y a cent ans, comme un . . . , comme une . . . ,  
Comme une étoile au firmament.  
Ils faisaient vivre la Commune  
En écoutant chanter Clément.
- C'étaient des ferronniers
- 10 Aux enseignes fragiles,  
C'étaient des menuisiers  
Aux cent coups de rebots,  
Pour défendre Paris  
Ils se firent mobiles,
- 15 C'étaient des forgerons  
Devenus des moblots.

- Il y a cent ans, comme un . . . , comme une . . . ,  
 Comme artisans et ouvriers.  
 Ils se battaient pour la Commune
- 20 En écoutant chanter Pottier.  
 Il y a cent ans, comme un . . . , comme une,  
 Comme ouvriers et artisans,  
 Ils se battaient pour la Commune  
 En écoutant chanter Clément.
- 25 Devenus des soldats  
 Aux consciences civiles,  
 C'étaient des fédérés  
 Qui plantaient un drapeau  
 Disputant l'avenir
- 30 Aux pavés de la ville  
 C'étaient des forgerons  
 Devenus des héros.

- Il y a cent ans, comme un . . . , comme une . . . ,  
 Comme un espoir mis au charnier.
- 35 Ils voyaient mourir la Commune,  
 Ah, laissez moi chanter Pottier.  
 Il y a cent ans, comme un . . . , comme une . . . ,  
 Comme une étoile au firmament.  
 Ils s'éteignaient pour la Commune.
- 40 Ecoutez bien chanter Clément.

(Musiques et paroles : Jean Ferrat, 1971, écrites lors du centenaire de la Commune de Paris de 1871)

#### Annotations :

- 4 Pottier, Eugène - (1816-1878), homme politique et poète français, membre du Comité central de la Commune, compositeur-chanteur de «l'Internationale» (juin 1871)
- 8 Clément, Jean-Baptiste - (1837-1903), socialiste et poète français qui participe activement à la lutte de la Commune
- le rabot : - l'instrument de menuisier (Hobel)
- 16 le moblot : - soldat de la garde nationale mobile en 1848 et 1870
- 34 le charnier : - la fosse commune
- 39 s'éteindre : - ici : mourir

- Caractériser la perspective par laquelle Ferrat décrit la Commune lors de son centenaire.

## (b) Que fut la Commune de 1871 ? – Une guerre de cent ans (d'interprétations)

1. Maxime du Camp, un bourgeois parisien, témoin oculaire de la Commune :

Ce n'étaient que des malfaiteurs, qui ont invoqué des prétextes parce qu'ils n'avaient point de bonnes raisons à donner: les assassins ont dit qu'ils frappaient les ennemis du peuple, et ils ont tué les plus honnêtes gens du pays; les voleurs ont dit qu'ils reprenaient le bien de la nation, et ils ont pillé les caisses publiques; les incendiaires ont dit qu'ils élevaient des obstacles contre l'armée monarchique, et ils ont mis le feu partout; seuls les ivrognes ont été de bonne foi: ils ont dit qu'ils avaient soif, et ils ont défoncé les tonneaux. Les uns et les autres ont obéi aux impulsions de leur perversité, mais la question politique était le dernier de leurs soucis.

2. Le «Petit Lavis», manuel scolaire d'histoire jusqu'à la 1ère guerre mondiale :

Une grande honte et de grands désastres viennent s'ajouter aux désastres de la guerre... La population parisienne s'insurgea... Il fallut que, sous les yeux des Allemands, une armée française, commandée par le maréchal de Mac-Mahon, assiégeât des Français révoltés et qu'elle prit d'assaut la capitale de la France.

5 Avant sa défaite, la Commune incendia plusieurs des monuments de Paris...; elle fusilla l'archevêque de Paris... Pendant la lutte, un grand nombre de soldats furent tués. Un plus grand nombre d'insurgés périrent les armes à la main ou furent fusillés après jugement de cours martiales... De toutes les insurrections dont l'histoire ait gardé le souvenir, la plus criminelle fut certainement celle du mois de mars 1871 faite sous les yeux de l'ennemi vainqueur...

(cités d'après: Jacques Rougerie, Procès des Communards, Paris 1971, pp. 10-11)

... et que disent les «Classiques du marxisme»?

3. Karl Marx, commentant de Londres des informations par correspondance arrivées de Paris par l'intermédiaire des membres de l'Association Internationale des Travailleurs (fondée en 1864 sous l'influence prépondérante de Marx):

La multiplicité des interprétations auxquelles la Commune a été soumise, et la diversité des intérêts qui l'expliquaient à leur profit, montrent que c'était une forme politique foncièrement expansive, tandis que toutes les anciennes formes de gouvernement avaient été essentiellement répressives. Son véritable secret, le voici: la Commune était essentiellement un *gouvernement de la classe ouvrière*, le produit de la lutte de la classe des producteurs contre la classe des accapareurs, la forme politique enfin découverte sous laquelle l'émancipation économique du travail pouvait se réaliser.

10 Sans cette dernière condition, la Constitution communale eût été une impossibilité et un leurre. La domination politique du producteur ne peut coexister avec la perpétuation de son esclavage social. La Commune devait donc servir de levier pour déraciner les fondements économiques sur lesquels reposent l'existence des classes et, partant, la domination de classe. Une fois le travail émancipé, tout homme devient un travailleur et le travail productif cesse d'être un attribut de classe. [...]

La Commune était la représentation véritable de tous les éléments sains de la société française, et par suite le véritable gouvernement national; en même temps, elle était, en tant que gouvernement ouvrier, en tant que champion audacieux de l'émancipation du travail, un gouvernement international dans le vrai sens du terme.

20 Sous les yeux de l'armée prussienne qui avait annexé à l'Allemagne deux provinces françaises, la Commune annexait à la France les travailleurs de tous les pays du monde. [ . . . ]

La Commune ne fut pas une révolution contre une forme quelconque de pouvoir d'État, légitimiste, constitutionnelle, républicaine ou impériale. Elle fut une révolution

25 contre l'État comme tel, contre cet avorton monstrueux de la société; elle fut la résurrection de l'authentique vie sociale du peuple, réalisée par le peuple. Elle ne fut pas une révolution ayant pour but de transférer le pouvoir d'État d'une fraction des classes dominantes à une autre, mais une révolution tendant à détruire cette machine abjecte de la domination de classe.

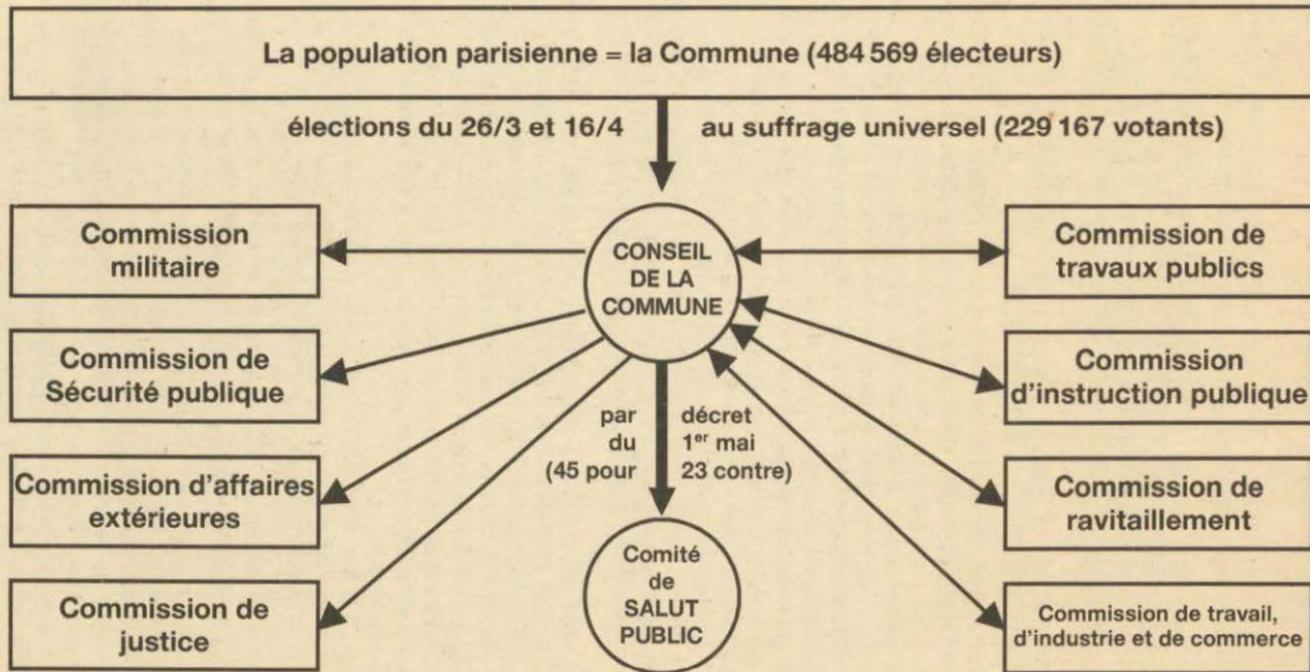
(Karl Marx, La guerre civile en France, adresse du conseil général de l'A.I.T., 1871, cité d'après: M. Rubel, Pages de Karl Marx, t. 2, pp. 133, 134, 137)

4. Friedrich Engels lors du 20e anniversaire de la Commune :

„Der deutsche Philister ist neuerdings wieder in heilsamen Schrecken geraten bei dem Wort: Diktatur des Proletariats. Nun gut, Ihr Herren, wollt Ihr wissen, wie diese Diktatur aussieht? Seht Euch die Pariser Kommune an. Das war die Diktatur des Proletariats.“

(cité d'après I. et P. Hartig, Die Pariser Kommune 1871, Stuttgart 1975, S. 85 f.)

## © Organigramme de la Commune



erstellt nach: H. Hoffacker (Hg.): Materialien zum historisch-politischen Unterricht – Modelle des Sozialismus: Pariser Kommune, UdSSR, DDR, China. Stuttgart 1978, S. 29.

**(d) Procès-verbal de la séance du Conseil de la Commune du 28 avril 1871**  
(in: J. Rougerie, a.a.O., pp. 156-159)

La proposition suivante est déposée sur le bureau par le citoyen Miot :

«Vu la gravité des circonstances et la nécessité de prendre promptement les mesures les plus radicales, les plus énergiques ; la Commune décrète :

Article premier. — Un Comité de salut public sera immédiatement organisé.

5 Art. 2. — Il sera composé de cinq membres nommés par la Commune au scrutin individuel.

Art. 3. — Les pouvoirs les plus étendus sur toutes les commissions sont donnés à ce Comité, qui ne sera responsable qu'à la Commune.»

10 *Régère* : . . . Je dis que la Commune n'exercera son action de salut, de défense, que quand elle aura un gouvernement permanent, régulièrement constitué. Je demande l'urgence . . .

15 *Babick* : Je ne veux pas pour la Commune d'autre dictature que celle de la Commune elle-même . . . Je m'oppose à la dictature d'une commission de trois, cinq ou neuf membres. Que la situation soit sauvée par la Commune elle-même, et non par un Comité de salut public.

20 *Langevin* : Mon avis est que nous nous attachons trop aux mots. Quant à moi, examinant la proposition Miot, je la trouve impraticable. Avec la Commune, agissant comme maintenant, un Comité de salut public sera entravé. Depuis huit jours, que voyons-nous ? L'assemblée nommant des commissions, et ensuite apportant ici tous les détails de leur travail, et ne s'en rapportant pas à ceux qu'elle a nommés, discutant la façon dont on s'y prend pour exécuter le travail. Quand vous aurez nommé une Commission exécutive, appelée Comité de salut public, les mêmes faits se reproduiront . . .

25 *Melliet* : Je me rallie tout à fait à la proposition du citoyen Miot. Il y a des mesures énergiques à prendre, et ces mesures ne peuvent être prises que par une commission spéciale, qui ne soit pas entravée par des détails d'administration. Je demande que ce Comité de salut public soit nommé, afin de centraliser tous les pouvoirs . . .

30 *Vaillant* : . . . La commission exécutive, nommée il y a six jours, représente les aspirations de la Commune, et jusqu'à présent aucune accusation n'a été portée contre elle ; et puisque la situation s'est améliorée depuis qu'elle a été nommée, sur quoi se fonder pour la renverser ?

*Chalain* : Je tiens à la formation du Comité de salut public ; je veux qu'il soit muni de pleins pouvoirs, même contre les membres de la Commune : lorsqu'il aura la preuve de la trahison d'un de ses membres, je veux qu'il puisse le briser . . .

35 *La scission est faite désormais. Elle s'accomplit définitivement à la séance du 1<sup>er</sup> mai, jour du vote sur le projet Miot, par des déclarations fracassantes de part et d'autre :*

*Pyat* : Attendu que le mot de salut public est absolument de la même époque que les mots de République française et de Commune de Paris, je vote pour.

40 *H. Oudet* : Je vote pour le Comité de salut public, attendu que notre situation est plus terrible encore que celle où nos pères de 93 se sont trouvés . . .

*Rigault* : Espérant que le Comité de salut public sera en 1871 ce que l'on croit généralement, mais à tort, qu'il a été en 1793, je vote pour . . .

*Geresme*: Je vote pour, parce que le terme «salut public» a été, est et sera toujours de circonstance.

45 *J. Miot*: Vu la gravité des circonstances et la nécessité de prendre promptement les mesures les plus radicales, les plus énergiques pour réprimer les trahisons qui pourraient perdre la République, je vote pour.

*Frankel*: Quoique je ne voie pas l'utilité de ce comité, mais ne voulant pas prêter à des insinuations contraires à mes opinions révolutionnaires socialistes, et tout en réservant le droit d'insurrection contre ce comité, je vote pour.

50 *E. Vaillant*: Je vote pour sur l'ensemble du décret, tout en ayant voté contre l'article 3 et le titre de Comité de salut public . . .

*Courbet*: Je désire que tous titres ou mots appartenant à la Révolution de 89 et 93 ne soient appliqués qu'à cette époque. Aujourd'hui, ils n'ont plus la même signification et ne peuvent plus être employés avec la même justesse et dans les mêmes acceptions. Les titres: Salut public, Montagnards, Girondins, Jacobins, etc., ne peuvent être employés dans ce mouvement socialiste républicain. Ce que nous représentons, c'est le temps qui s'est passé de 93 à 71, avec le génie qui doit nous caractériser et qui doit relever de notre propre tempérament . . .

60 *Langevin*: Considérant que le Comité de salut public est une institution dictatoriale incompatible avec le principe essentiellement démocratique de la Commune, je déclare ne pas prendre part à la nomination des membres de ce comité . . .

#### (e) Décret 1 – 16 avril 1871

*C'était à peine la tâche d'une commission de conciliation, doublée d'un comité de statistique, et il n'est nulle part question de supprimer le capitalisme.*

*De même l'énumération des mesures concrètes prises par la Commune fait un très maigre bilan: abolition du travail de nuit pour les ouvriers boulangers (elle fut en fait rarement respectée) – suppression des bureaux de placement privés, et leur remplacement par des organismes communaux, dans chaque mairie – suppression des amendes et retenues sur les salaires, protection des salariés dans les marchés qui sont conclus par l'Etat communal avec des entrepreneurs – enfin et surtout, le fameux décret du 16 avril:*

La Commune de Paris,

Considérant qu'une quantité d'ateliers ont été abandonnés par ceux qui les dirigeaient afin d'échapper aux obligations civiques, et sans tenir compte des intérêts des travailleurs;

Considérant que par ce lâche abandon de nombreux travaux essentiels à la vie communale se trouvent interrompus, l'existence des travailleurs compromise;

Décète:

Les chambres syndicales ouvrières sont convoquées à l'effet d'instituer une commission d'enquête ayant pour but:

1° De dresser une statistique des ateliers abandonnés, ainsi qu'un inventaire exact de l'état dans lequel ils se trouvent et des instruments de travail qu'ils renferment;

2° De présenter un rapport établissant les conditions pratiques de la prompte mise en exploitation de ces ateliers, non plus par les déserteurs qui les ont abandonnés, mais par l'association coopérative des travailleurs qui y étaient employés;

3° D'élaborer un projet de constitution de ces sociétés coopératives ouvrières;

4° De constituer un jury arbitral qui devra statuer au retour desdits patrons sur les conditions de la cession définitive des ateliers aux sociétés ouvrières et sur la quotité de l'indemnité qu'auront à payer les sociétés aux patrons.

(in: J. Rougerie, a.a.O., pp. 210-211)

(f) Décret 2 - 27 avril 1871

## RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

N° 212

LIBERTÉ — EGALITÉ — FRATERNITÉ

N° 212

### COMMUNE DE PARIS

# MINISTÈRE DES TRAVAUX PUBLICS

Après avoir consulté les boulangers, patrons et ouvriers,  
Le délégué au département du Travail et de l'Échange

### ARRÊTE :

**ARTICLE UNIQUE.** Le travail dans les boulangeries ne pourra commencer avant 5 heures du matin.

Paris, le 27 avril 1871.

*Le Délégué, membre de la Commune,*  
LEO FRANKEL.

1 IMPRIMERIE NATIONALE. — Avril 1871.

(in: H. Hoffacker, a.a.O., p. 42)

# L'histoire en rouge

*Une émission en deux parties sur la Commune de Paris  
regarde l'histoire d'hier avec une vision trop contemporaine  
pour être totalement dénuée d'intentions.*

Le 4 septembre 1870 la République est proclamée en France après l'écroulement du second Empire et la capitulation de Sedan. Thiers devient chef du pouvoir exécutif qui s'installe à Versailles en février 1871. Le 1<sup>er</sup> mars, l'Assemblée ratifie les conditions de paix imposées par l'Allemagne. Le 18 mars, les Parisiens se révoltent contre l'armée qui tente de récupérer des canons rassemblés à Montmartre. C'est le début d'un mouvement insurrectionnel qui aboutira le 28 mars à la proclamation de la Commune de Paris. Une ville se retourne contre un pays pendant soixante et onze jours.

C'est cette page sanglante de notre histoire, souvent mal écrite ou exaltée à tort et à travers, que Claude Santelli et Françoise VERNY ont voulu raconter. Mais comme l'histoire événementielle a toujours un aspect monotone et fastidieux, ils ont refusé le document commenté ou la reconstitution filmée pour préférer une mosaïque de documents d'époque, scènes allégoriques, lectures de textes, interviews et films.

Et puisque la Commune c'est d'abord Paris, ville capitale et creuset dans lequel naissent les étincelles qui embrasent le monde... On a filmé le Paris d'aujourd'hui pour expliquer celui d'hier. Survolée en hélicoptère la ville devient symbole à peine anachronique et l'histoire peut s'écrire et se raconter au gré des (bons et mauvais) sentiments.

*«Je n'ai pas voulu réaliser une émission historique, mais éclairer la conscience de cette époque-là», a expliqué Santelli.*

Certes, mais l'éclairage est dirigé et aveuglant. Les images s'amalgament pour expliquer la révolte; et suivant l'inéluctable mouvement de l'homme dans l'histoire chère aux marxistes, le Paris de la Libération de 1944 et des pavés de mai 1968 fait inévitablement suite aux barricades de 1871. C'est toujours Paris, acteur principal du drame politique, qui sursaute et explose, et les Versaillais d'hier deviennent ni plus ni moins que les C.R.S. d'aujourd'hui. Selon cette vision pour le moins partielle

et schématique: à même ville même révolte, même répression; et le «grand élan romantique» ne fait que sauter quelques décennies pour se répéter.

### **Anachronisme Idéologique**

Mais on va encore plus loin dans cette «actualisation historique». Dans la seconde partie (diffusée le 15 mars), l'architecte Roland Castro, commentant les trente mille morts de la Commune, va jusqu'à qualifier l'intervention des Versaillais de «*rationnade*» et dans le même élan, Michelle Perrot, lance, sans peur, des anachronismes idéologiques «*C'est notre Chili!*» C'est assez dire qu'on lit l'histoire entre les lignes d'une actualité très orientée, animé par un langage qui ne s'embarrasse d'aucune nuance. Et comment oublier aujourd'hui que les communards furent déportés en Nouvelle-Calédonie et que Louise Michel, la *pasionaria* des barricades, écrivait à l'époque que «*parmi les déportés, les uns prenaient part pour les canaques, les autres contre*»? C'est vraiment trop pour croire un seul instant à l'innocence d'une telle émission.

Dans cet amalgame qui veut mélanger conscience objective et message dirigé, des comédiens lisent des textes de Victor Hugo, Louise Michel, Jules Vallès ou Adolphe Thiers et des scènes réalisées en studio reconstituent quelques moments déchirants et exaltés de cette révolte qui se souvenait de la Révolution. Alain Cuny s'efforce de ne pas ressembler à Victor Hugo pour le «jouer de l'intérieur» et Louise Michel prend furtivement l'allure fragile de Marie-Christine Barrault. Peu importe après tout nous sommes en plein symbolisme.

Comprenez qui voudra? L'important est de ressentir: 1871-1968 même combat! C'est la vraie profession de foi de cette émission qui porte en surtitre «Les grands moments de la conscience française». Un bien mauvais moment à passer pour la conscience française quand elle a le malheur de ne pas être à gauche!

**Dominique Borde.**

(Le Figaro, 13/3/85)

### **(h) Révolutionnaires ou prostituées?**

*Mais ces militantes authentiquement socialistes ne sont qu'une élite. S'il faut en croire la justice militaire, leurs troupes (les quelque mille femmes qui ont été arrêtées) n'étaient qu'un étonnant ramassis de prostituées, de criminelles, et bien entendu de pétroleuses.*

### **La condition féminine en 1871**

Cinq femmes, et parmi elles les nommées RétiFFE, Suétens, Marchais et Papavoine, se distinguaient particulièrement au plus fort de la lutte. «Elles allaient et venaient, disent les témoins, servaient à boire et à manger aux insurgés, ou aidaient ceux-ci à piller. Elles étaient armées, pour la plupart, et portaient des écharpes rouges... Tantôt elles avaient l'uniforme de garde national, tantôt elles étaient vêtues d'effets sordides. Elles tenaient des propos épouvantables et forçaient les fédérés à rester aux barricades...»

En ce qui concerne l'emploi du pétrole, tous les témoins sont unanimes, aucune des prévenues n'ignorait les desseins des insurgés, puisqu'elles criaient à tue-tête: «Il faut que Paris saute!...»

*En fait (nous avons vérifié tous les détails au dossier même des accusées), l'accusation de pétrole est de trop. Ces femmes ont servi à boire aux fédérés, ont soigné les blessés; peut-être se sont-elles battues. Sans plus. Mais le gibier vraiment n'est pas très reluisant.*

*Elisabeth Rétoffe, trente-neuf ans, cartonnère, célibataire :*

La fille Rétoffe a vécu en concubinage pendant sept ans, et, en dernier lieu, bien qu'elle le nie, elle avait des relations avec un sergent du 135<sup>e</sup> bataillon fédéré. Elle a été condamnée à vingt jours de prison pour coups et blessures volontaires et deux ans plus tard, à 16 francs d'amende pour outrage envers des agents.

*Léontine Suétens, vingt-six ans, blanchisseuse, célibataire :*

La nommée Suétens a été condamnée à un an de prison pour vol. Elle vivait avec le nommé Aubert, sergent-major au même bataillon.

*Joséphine-Marguerite Marchais, trente-deux ans, journalière, célibataire, vivandière du bataillon des Enfants perdus :*

La fille Marchais s'est distinguée de bonne heure par ses mauvais instincts. Elle avait la plus détestable réputation à Blois, et sa conduite immorale la faisait mépriser de tout le monde : elle a été condamnée à six mois de prison pour vol. Sa mère a subi cinq ans d'emprisonnement et dix ans de surveillance, pour excitation à la débauche. Sa sœur Magdeleine a été condamnée à être enfermée jusqu'à l'âge de vingt ans dans une maison de correction, pour vol, et plus tard, à trois mois de prison, toujours pour vol.

*Eulalie Papavoine, vingt-quatre ans, couturière, célibataire, jamais condamnée.*

La fille Papavoine vivait en concubinage avec le nommé Balthazar, garde au 135<sup>e</sup> bataillon, et certain passage de l'interrogatoire de sa camarade Suétens, que nous ne pouvons reproduire ici, donne une idée exacte de sa moralité.

*Lucie Bocquin, vingt-huit ans, journalière, mariée, un enfant, jamais condamnée :*

Enfin la femme Bocquin, profitant de l'absence de son mari, qui avait voulu payer sa dette au pays en allant combattre l'étranger, commettait l'adultère au grand jour, avec un cynisme révoltant, et, mère dénaturée, abandonnait son pauvre petit enfant pour suivre un bandit. Honte à elle surtout, l'infâme ! qui a souillé dans le crime le nom d'un honnête ouvrier, d'un brave et courageux citoyen !

## **(j) Un procès d'enfant**

*Autres victimes d'un certain ordre social, les enfants. Un certain nombre se sont battus pour la Commune, notamment dans le petit corps armé spécialement formé pour eux des Pupilles de la Commune. Enfants souvent aussi «déclassés» que l'étaient les femmes précédentes, et pour qui la justice militaire ne sera pas tendre, non plus d'ailleurs que leurs parents. Toujours selon le rapport du colonel Gaillard) :*

Considéré d'après leur âge, le nombre total de ces enfants (651) se décompose de la manière suivante :

Enfants de 16 ans : 237 dont 35 mis en jugement

15	226	26
14	103	17
13	47	4
12	12	4
11	11	1
10	4	—
8	1	—
7	1	—

... Voici quels ont été les résultats de l'information :

Mis en jugement	67
Restant à juger	6
Dessaisissement au profit de la justice ordinaire	12
Ordonnances de non-lieu	520

A la suite desquelles :

Ont été rendus aux parents ou, à leur défaut, à des personnes honorables	493
Recueillis par l'assistance publique	27
Maintenus dans les ports	33
Disparus ou décédés	12
En fuite	1

Les mises en jugement ont produit les résultats suivants :

Condamnés aux travaux forcés	1
Condamnés à la prison	8
Acquittés et enfermés dans des maisons de correction	36
Acquittés et rendus aux parents	22

... Sur le chiffre de 511 prévenus qui est celui des enfants dont la procédure a été instruite à Versailles, il résulte

1° Pour les 87 enfants mis en jugement

Que 55 étaient complètement dépourvus d'instruction
19 étaient orphelins ou vagabonds abandonnés
10 seulement appartenaient à des familles réputées honnêtes
14 étaient dans une position douteuse de moralité
41 étaient nés de parents corrompus.

Et enfin,

58 avaient été entièrement livrés à eux-mêmes
36 avaient des antécédents judiciaires.

2° Pour les 397 enfants rendus aux parents après ordonnance de non-lieu

147 étaient complètement dépourvus d'instruction
88 étaient orphelins ou vagabonds abandonnés
102 appartenaient à des familles réputées honnêtes
126 étaient nés de parents dans une position douteuse de moralité
81 étaient nés de parents ayant une mauvaise réputation de moralité.

Et enfin,

75 avaient été complètement livrés à eux-mêmes  
6 avaient subi des condamnations antérieures légères . . .

*Un journaliste résume le procès de quinze Pupilles de la Commune :*

Enrôlés de leur plein gré dans le corps dit des pupilles, ils ont été habillés, équipés et armés; un seul d'entre eux, enfant de onze ans à peine, prétend ne pas avoir reçu de fusil et s'est borné, dans son costume de pupille, à remplir des sacs à terre.

Tous ont défendu les barricades qui avaient été construites aux abords de la place du Château d'Eau; presque tous ont fait usage de leurs armes . . .

Le premier, nommé Druet (*seize ans, ouvrier en papier de fantaisie*), n'est pas réclamé par son père, qui ne s'est pas occupé de lui depuis son arrestation. Cependant son patron promet de le reprendre.

Le deuxième, Rolland (*seize ans, apprenti tourneur en bronze*), garde le silence le plus complet, et quels que soient les efforts de M. le Président, il n'en peut tirer une parole. Cet enfant a déjà été trois fois à la Roquette, où il a fait dix-huit mois de prison; c'est un petit vagabond qui volait pour manger, et que sa mère renie. A force d'insistance, M. le Président obtient de cet enfant qu'il deserre les lèvres et le peu de paroles qu'il prononce sont encore des mensonges; on ne sait si la crainte ou la ruse empêchent cet enfant de parler.

La belle-mère de Rolland fait part au Conseil des mauvais instincts de ce petit garnement, et dit qu'on n'en a jamais pu rien faire. Le petit Rolland se met à pleurer et retourne à sa place.

Le troisième, Lebrun (*quinze ans, garçon pâtissier*), est réclamé par son père qui était parti pendant la Commune. Son fils s'est sauvé de chez sa mère. C'est la troisième fois que cela lui arrive. Il a été dans la boucherie, puis opticien, il est maintenant pâtissier; le père hésite à le reprendre, et consent cependant à faire un dernier sacrifice, le défenseur faisant remarquer la peine que peut encourir son fils.

Le quatrième, Achart (*quinze ans*), est apprenti passementier, il a un frère sur les pontons à Brest; comme les précédents, il ne sait ni lire, ni écrire et n'a pas fait sa première communion.

Le cinquième, Bertin (*quinze ans, ouvrier corroyeur*), est un solide gaillard pour son âge; il déclare qu'il déteste ses parents; ceux-ci ne le réclament pas, du reste; il a tiré vingt-cinq coups de fusil . . .

Le onzième, Viradoux (*quatorze ans, apprenti polisseur*), n'a plus de parents. Il ne sait ni lire ni écrire, il n'a pas fait sa première communion. Cet enfant était élevé par son beau-frère, qui le corrigeait; c'est pourquoi il l'a quitté. Il est entré aux pupilles, a reçu deux paquets de cartouches et les a tirés.

Le beau-frère de l'enfant raconte sa fuite de la maison; il parle, du reste, des mauvaises dispositions de ce malheureux enfant . . .

Le quatorzième, Duburot (*douze ans, apprenti passementier*) ne sait pas lire, n'a jamais été mis en apprentissage; son père refuse de le réclamer, parce qu'il est trop mauvais sujet. Il vient cependant à l'audience et déclare que lui et sa mère n'ont jamais rien pu faire de leur enfant.

*Le Président* : Il est cependant intelligent.

*Le père* : Il l'est trop.

*Le Président* : Vous auriez dû employer son intelligence ; c'est navrant, cela !

Le père persiste dans le refus de le réclamer.

Enfin le quinzième, Leberg (*onze ans, écolier*), a quitté le domicile paternel où il était battu, et il est allé s'engager aux pupilles ; il a fait des barricades pour s'amuser.

M. le Président lit une lettre de cet enfant à son père, dans laquelle il promet d'être bien sage et de ne plus faire le mauvais sujet, parce que ça ne sert à rien).

(in : J. Rougerie, a.a.O., pp. 120-123)

### **(k) L'œuvre réelle et ses limites**

Ainsi celui-ci, avec quelques heureuses initiatives sur le plan scolaire et social, est certes loin d'avoir accompli la tâche que la Commune croyait avoir assumée et dont elle a été accusée, celle d'instaurer le socialisme. Les querelles entre Jacobins et internationaux qui exprimaient son hétérogénéité l'en auraient en tout cas empêchée.

Avec peu d'hommes compétents, la Commune esquissa pourtant une tentative de Gouvernement du peuple par le peuple. Toutefois, remarquons que deux grands secteurs de l'administration traditionnelle ne l'ont pas occupée. D'abord tout simplement l'administration de la France, et, nous le verrons plus en détail, même sur le plan d'une sorte de coalition des mouvements municipaux contre Versailles, elle n'a réalisé que des rapports fugitifs entre agents mal formés et mal outillés pour amorcer des actions de grande envergure.

D'autre part, il n'y a pas eu pendant la Commune de véritable ministère des Affaires étrangères. Il y avait pourtant à Paris, des représentants des autres pays, il y avait des ressortissants de plusieurs nations étrangères, et on peut concevoir qu'une médiation extérieure eût pu intervenir, au besoin seulement pour enlever à la lutte une partie de sa sévérité. Bien plus, la Commune a suscité, dès le mois d'avril, des sympathies parmi les ouvriers européens, et à mesure qu'on approche du drame final, plus l'armée fédérée a paru incarner toutes les anciennes souffrances, tout les efforts, toutes les espérances de la classe ouvrière. Ces sympathies n'ont pas été ou su être exploitées par la Commune.

Gouvernement réduit dans ses objets et dans ses moyens, la Commune a imaginé un régime dégagé de la bureaucratie, et dont les éléments ont été des élus du peuple, sans que subsistât rien du dogme classique de la séparation des pouvoirs.

En face de la Commune, Thiers a maintenu l'appareil gouvernemental, il en a réparé les failles, et cette énorme armature que va fortifier encore la reconstitution de l'armée, il l'a dressée contre Paris tentant son inégale révolte. Dès lors, de quel côté la victoire était prévisible, il est facile de le voir.

Mais, dans la Commune, il y a quelque chose que Versailles ne pouvait concevoir, une politique sociale, voulue par le prolétariat Parisien seulement ébauchée, mais certes, pour les Parisiens qui ont combattu pour elle, qui sont morts pour elle, elle représentait une poussée collective vers un idéal, sans doute demeuré pour beaucoup imprécis, mais qui impliquait cependant un sacrifice total.

**La Commune et l'Etat traditionnel.** – L'administration communaliste fut quelque chose de nouveau dans l'histoire de la morphologie gouvernementale. L'un des symboles les plus typiques de l'Etat fut supprimé, l'armée permanente dont Varlin avait dit qu'elle prend des hommes et rend des esclaves.

**Caractère international de la Commune.** – Il ne faut pas oublier qu'elle a eu parmi ses membres ou ses généraux, le Hongrois Frankel, les Polonais Dombrowski et Wroblewski, l'Italien Cipriani. Elle a adopté le drapeau rouge, le drapeau de la République universelle<sup>1)</sup>.

## (I) Conclusion

Karl Marx, dans l'Adresse qu'il a rédigée pour l'Internationale sur la *Guerre civile en France*, publiée dès le 30 mai 1871, a su, comme bien souvent dans ses œuvres, associer les qualités d'historien et celles de polémiste. Selon lui, Thiers, «gnôme monstrueux», a voulu éliminer le «seul obstacle sérieux sur la route du complot contre-révolutionnaire tramé par les ruraux», Paris; la guerre de Versailles contre la Commune a été une «guerre de classes, sous le patronage de l'envahisseur étranger». Et il annonçait :

«Le Paris ouvrier, avec sa Commune, sera célébré à jamais comme le glorieux fourrier d'une société nouvelle. Ses martyrs sont enclos dans le grand cœur de la classe ouvrière. Ses exterminateurs, l'histoire les a déjà cloués à un pilori éternel, duquel toutes les prières de leurs prêtres n'arriveront pas à les racheter.»

Dans ces lignes de Marx, le mythe de la Commune est déjà senti et pensé, il est en marche. C'est celui d'un gouvernement prolétarien, exemple et amorce de ceux que la classe ouvrière veut créer et créera.

Mais la Commune, à y regarder objectivement, a été une improvisation. Ses causes sont d'ailleurs discernables sur le plan social et politique. La journée du 18 mars l'inaugure par une «fraternisation», ou si l'on veut, un combat des rues mal dirigé, où l'on n'aperçoit pas de plan directeur. L'Assemblée communaliste, sans unité de volonté, n'a pas été en état de mettre sur pied une théorie pour guider son action, elle a été tirillée dans des sens divers, et son Gouvernement, qu'il est difficile de qualifier tout uniment «ouvrier», est le plus souvent incertain et prudent, sauf en ce qui concerne le travail et l'instruction populaire, sauf aussi dans la dernière semaine de son existence. Et la crise se termine par une grande bataille des rues, guère mieux dirigée que celle du 18 mars.

L'un des vaincus, Amouroux<sup>2)</sup>, avait eu la franchise de reconnaître les fautes énormes commises par la Commune.

<sup>1)</sup> On a dit que c'est dans un drapeau rouge de la Commune qu'avait été enveloppé, au début de sa faction éternelle, le corps de Lénine.

<sup>2)</sup> M. Choury (*ouvrage cité*) tiré des dossiers Amouroux (A.P.P.), Amouroux (1843-1885), ouvrier chapelier, militant actif, condamné à plusieurs reprises sous l'Empire, secrétaire de la Commune, membre de la délégation aux Affaires extérieures. Condamné trois fois à la déportation dans une enceinte fortifiée. Déporté en Nouvelle-Calédonie, revint mourir en France peu après l'amnistie.

(Georges Bourgin, *La Commune, Que sais-je?* 581, Paris 1953, pp. 63-64/124-125)

«Nous avons été incapables, imbéciles, tout ce qu'on voudra. Nous n'avons pas su profiter, en un mot, des moyens d'action admirables que nous avons entre les mains. Nous n'avons pas, en un mot, été à la hauteur de la situation, mais nous avons ceci pour nous – ajoutait-il – que nous sommes tombés du pouvoir sans un sou dans les poches.»

Seulement, avec ses erreurs et ses incertitudes, la Commune exprime la volonté du peuple de Paris, que traversaient des courants divers, mais qui voulait fermement: la République, la guerre à outrance contre les Allemands, l'autonomie municipale. Que ces fins aient été plus ou moins enrobées dans une idéologie socialiste et dans un antibourgeoisisme plus ou moins net, ç'a été vrai pour la plupart des fédérés et de leurs chefs, civils et militaires. Et c'est cette idéologie ou plutôt ces sentiments qui les ont amenés à accepter le sacrifice ultime que, dans le monde entier, le prolétariat contemporain commémore sous des bannières diverses.

### **(m) Klausurmodell (im Anschluß an die Unterrichtsreihe „La Commune“)**

Sujet: «Chacun selon ses facultés, à chacun selon ses besoins» – Problèmes de gestion ouvrière sous la Commune

#### **T 1: Gestion ouvrière**

*Voici le règlement intérieur que se sont donnés les ouvriers de l'atelier d'armes du Louvre.*

Art. 1 L'atelier est placé sous la direction d'un délégué près de la Commune. Le délégué à la direction sera nommé par les ouvriers réunis, et révoqué chaque fois qu'il sera convaincu d'avoir failli à son devoir . . .

Art. 2 Le chef d'atelier et les chefs de banc seront également nommés par les ouvriers réunis; ils seront responsables de leurs actes et de même révoqués . . .

Art. 6 Un conseil sera réuni obligatoirement, chaque jour, à 5 h 1/2 de relevée, pour délibérer sur les opérations du lendemain ainsi que sur les rapports et les propositions faites, soit par le délégué à la direction, soit par le chef d'atelier, le chef de banc ou les ouvriers délégués.

Art. 7 Le conseil se compose du délégué à la direction, du chef d'atelier, des chefs de banc et d'un ouvrier par chaque banc nommé à l'élection à titre de délégué.

Art. 8. Les délégués sont renouvelés tous les quinze jours; le renouvellement sera fait par moitié, tous les huit jours, et à tour de rôle.

Art. 9. Les délégués devront rendre compte aux ouvriers de ce qu'ils auront appris du rapport; ils seront leur interprète auprès du conseil de la direction, et devront y apporter les observations et réclamations de leurs commettants . . .

Art. 13. L'embauchage des ouvriers se fera ainsi qu'il suit: sur la proposition du chef d'atelier, le conseil décidera s'il y a lieu d'embaucher des ouvriers et d'en déterminer le nombre. Les candidats à l'embauche pourront être présentés par tous les

ouvriers ou employés des ateliers . . . Le conseil sera seul juge de ce dont ils sont capables.

Art. 14. Le renvoi d'un ouvrier ne pourra se faire de après décision du conseil, sur le rapport du chef d'atelier . . .

Art. 15. La durée de la journée est fixée à 10 h . . .

## T 2: Comment celle-ci fonctionna-t-elle ?

J'ai longuement causé avec Avrial de la question sociale . . . Nous avons causé épargne, nous avons causé salaires, outillage, capital; puis il m'a parlé de ses études, de ses tentatives, des dépenses faites pour avoir des livres ou pour fonder des associations ouvrières, tantôt, s'enorgueillissant du succès partiel qu'il avait obtenu, tantôt prétendant que leur succès est impossible.

«J'en ai fondé trois, dit-il, et il y en a une qui subsiste encore, l'Association des ouvriers mécaniciens . . . Il se passe dans ces associations la même chose que vous voyez dans la Garde nationale: on nomme le directeur et le contre-maître à l'élection, on se réunit le jeudi, on fait des discours et on change le directeur.

Voyez les Ateliers du Louvre, qui sont à la Commune pour les réparations d'armes: ils en sont à leur troisième directeur élu, et ils ne font rien.

A l'Association des ouvriers mécaniciens, on venait à l'heure qu'on voulait, on causait, on ne travaillait pas. Pendant ce temps-là les frais généraux marchaient. Il y avait cent transmissions à graisser, il y avait le moteur qui mangeait de l'eau et du charbon pour cent ouvriers, au lieu de cinquante qui travaillaient. Ils répondaient toujours: je me rattraperai, et ils ne voulaient pas comprendre qu'on ne rattraperait pas les frais généraux . . .

Le Communisme, me disait-il, c'est de la blague. Les travailleurs ne doivent pas nourrir les feignants, il faut que celui qui gagne 12 reçoive 12, et que celui qui gagne 6

Lorsque je n'associerai, soit en Amérique, soit ailleurs, ce sera avec un, deux ou trois amis que je connaîtrai bien, mais jamais avec le premier venu.

(les 2 textes cités d'après: Jacques Rougerie, Procès des Communards, Paris, o. J., pp. 223-225)

### Annotations:

19 feignants

— fainéants

(Avrial fut un des promoteurs de la gestion ouvrière de l'entreprise. Sa position est rapportée par L. Roussel, Mémoires, cité par J. Rougerie, a.a.O.)

### Sujets d'analyse:

1. Etudiez les principes de base de ce règlement et placez-le dans le contexte de l'oeuvre législative de la Commune parisienne de 1871.
2. Confrontez le comportement des ouvriers (texte 2) aux théories de Marx sur l'abolition de l'exploitation de l'homme par l'homme.
3. Exposez les raisons de l'échec de la Commune.

### 3.3.2 Beispiel einer Unterrichtsreihe zu „Les débuts de la République de Weimar et les années troubles (1918–1923)“

#### Vorbemerkung

Auch bei dieser die deutsche Geschichte betreffenden Unterrichtsreihe sollte der Lehrer darauf achten, daß den Schülern vorwiegend Quellen in französischer Sprache gegeben werden, um die Kommunikation in dieser Sprache zu erleichtern. Bei historischen Kernstellen, zentralen oder stark markierten Quellen kann es sinnvoll sein, den Schülern die Texte auf deutsch vorzulegen.

#### Voraussetzungen

- Marxisme
- Révolutions russes
- Première guerre mondiale

Material zur Vorbereitung der ersten Stunde:

- Chronologie des événements de l'Allemagne de Weimar  
(Der Lehrer stellt den Schülern vor Beginn der Unterrichtsreihe eine solche Chronologie auf französisch zur Verfügung, wobei historische Fachtermini in deutscher Übersetzung in Klammern dahinter erscheinen.)
- Verteilung von zwei Kurzreferaten (s. 1. Stunde)

#### 1. Stunde:

Thema:

La naissance de la nouvelle République

Material:

- Ausrufung der Republik durch Ph. Scheidemann (14 Uhr) und durch K. Liebknecht (16 Uhr)
- Kundgebung des Reichskanzlers Friedrich Ebert an das deutsche Volk vom 9. 11. 1918  
(Die Texte werden den Schülern einsprachig deutsch zur Verfügung gestellt.)

Methode:

- Zwei Kurzreferate zur Einführung in den historischen Kontext:
  - La révolte des marins à Kiel
  - L'abdication de l'empereur et la démission du prince Max de Bade
- Erschließung und Vergleich der Quellen in französischer Sprache

Hausaufgabe:

- Vorbereitung eines mündlichen Vortrags zur Frage: „Quelles sont les différences entre les deux proclamations de la République?“
- Vorbereitung anhand von Schulbuchtext und Chronologie zu den „Dezember-Ereignissen“
- Sonderaufgabe für zwei Schüler: Protokoll der 1. Stunde

#### 2./3. Stunde:

Thema:

L'Allemagne entre la république socialiste et la république parlementaire

Material:

- Karikatur „Anarchie ist Helfer der Reaktion und Hungersnot“ (in: „Unsere Geschichte“, Bd. 3, Diesterweg, Frankfurt/Main 1986, p. 101)

- „Ebert-Groener-Pakt“ 9./10. November 1918, Telegrammwechsel zwischen der Obersten Heeresleitung und der neuen Regierung des Rates der Volksbeauftragten
- Rede des unabhängigen Sozialisten Däumig gegen die Wahl einer Nationalversammlung vom 19. 12. 1918
- Grafik eines Räte Modells

Methode:

- Mündlicher Vortrag und Besprechung der Protokolle (siehe Hausaufgabe)
- Auswertung der Karikatur unter Einbeziehung der vorbereiteten Hausaufgaben
- Quellenanalyse des „Ebert-Groener-Paktes“ und der Däumig-Rede; einbezogen wird die Grafik eines Räte Modells

Hausaufgabe:

Vorbereitung von ausgewählten Artikeln der Weimarer Verfassung in deutscher und französischer Sprache

#### 4. Stunde:

Thema:

La Constitution de Weimar et le système électoral

Material:

- ausgewählte Artikel der Weimarer Verfassung in deutscher und französischer Sprache
- Schaubild eines Verfassungsschemas
- Arbeitsblatt zum Wahlsystem

Methode:

- Gruppenarbeit (arbeitsteiliges Verfahren):
- farbliche Unterscheidung der präsidentiellen, parlamentarischen und plebiszitären Elemente im Schaubild der Weimarer Verfassung
- Analyse des Wahlsystems
- Vortrag der Ergebnisse
- Diskussion: „Quels sont les éléments prépondérants du régime instauré et quelles difficultés en résultent?“

Hausaufgabe:

Schriftliche Zusammenfassung der Unterrichtsergebnisse

#### 5. Stunde:

Thema:

La nouvelle démocratie et les partis

Material:

- Wahlplakate
- Statistiken
- Programmsynopse

Methode:

- Partnerarbeit:
  - Comparez les slogans des partis sur les affiches avec les intentions démocratiques de la nouvelle Constitution
  - Expliquez l'évolution générale de la démocratie de Weimar à l'aide des deux statistiques: „Les gouvernements du Reich entre 1919 et 1933“ et „Les élections de la République de Weimar“
- Gemeinsame Auswertung

Hausaufgabe:

Material zur Vorbereitung:

- Historische Karten „Deutschland vor und nach dem Versailler Vertrag“
- Auszüge aus dem Versailler Vertrag (auf französisch)  
Erste Information über den Versailler Vertrag anhand eines Schulbuches, ggf. einer französischen Enzyklopädie

### **6. Stunde:**

Thema:

Le traité de Versailles – traité de paix ou diktat ?

Material:

- Historische Karten „Deutschland vor und nach dem Versailler Vertrag“ und zeitgenössische Schulkarte „Verstümmelung Deutschlands“
- Auszüge aus dem Versailler Vertrag (auf französisch)

Methode:

- Quellenarbeit und Kartenvergleich unter dem besonderen Aspekt der deutsch-französischen Beziehungen
- Diskussion unter der Leitfrage: „Le traité de Versailles – traité de paix ou diktat ?“

Hausaufgabe:

Révision de la discussion

### **7. Stunde:**

Thema:

La Reichswehr – L'Etat dans l'Etat

Material:

- Otto Braun über den Kapp-Putsch 1920
- Aufruf des Generals von Seeckt an die Offiziere der Reichswehr vom 18. 3. 1920

Methode:

- Lehrervortrag zum Selbstverständnis und zur Stellung der Reichswehr (prise de notes)
- Quellenanalyse
- Diskussion zur Stellung der Reichswehr mit ergänzender Lehrerinformation zu einem Brief von Seeckts an Kahr vom 5. 11. 1923

Hausaufgabe:

- Material: Wahlplakat der Deutschnationalen von 1924 („Dolchstoß“)
- Schriftliche Analyse des Wahlplakats und der Bedeutung der Dolchstoßlegende (Die Hausaufgabe wird in der folgenden Stunde vom Lehrer eingesammelt.)

## 8. Stunde:

Thema:

La justice politique

Material:

- Filmmaterial über Putschversuche 1920–1923 (prise de notes)
- Statistik: Politische Morde und ihre Sühne

Methode:

- Filmbetrachtung
- Diskussion: „Qui sont les ennemis de la République?“

Hausaufgabe:

Vorbereitung von Textauszügen zu L. Blum (s. Materialien) und Schulbuchinformation zur Ruhrbesetzung

## 9. Stunde:

Thema:

L'occupation de la Ruhr et la résistance passive

Material:

- Léon Blum, deux discours de 1923
- La campagne de haine: l'accident de Düsseldorf (Dt. Allgemeine Zeitung, 13. Juni 1923 in: Castellan, L'Allemagne de Weimar, Paris, A. Colin, 1972, p. 360–1)

Methode:

- Quellenvergleich
- Diskussion: „Le combat de la Ruhr et ses conséquences“

Hausaufgabe:

Vorbereitung von statistischem Material zur Situation der Wirtschaft (Castellan, p. 182–186)

## 10. Stunde:

Thema:

Les problèmes financiers et l'inflation

Material:

- Artikel „Inflation“ anhand von Janine Bremont/Alain Geledan: Dictionnaire économique et social, Paris, Hatier, 1981
- Statistiken zur Situation der Wirtschaft
- Stresemann über die Auswirkung der Inflation von 1923 (Aus seiner Rede „Der Weg des neuen Deutschland“, gehalten am 29. 6. 1927 anlässlich der Verleihung des Friedensnobelpreises)
- Anschauungsmaterial je nach Verfügbarkeit

Methode:

- Auswertung der Statistiken und des Auszugs der Rede von Stresemann
- Schülerreferat auf der Grundlage des Artikels „Inflation“

Hausaufgabe:

„Les premières années de la République – bilan provisoire“

## Materialien zur Unterrichtsreihe :

### «Les débuts de la République de Weimar et les années troubles (1918-1923)»

#### Zur 9. Stunde :

Le 11 janvier 1923, trois semaines après que, dans une allocution longue et passionnée, Léon Blum a mis en garde Poincaré contre l'occupation de la Ruhr en vue de «faire payer l'Allemagne», pression armée qui ne peut, selon lui, que conduire à la renaissance du militarisme allemand et à l'isolement de la France dont les alliés condamnent cette politique, le leader socialiste monte de nouveau à la tribune le jour même où les troupes françaises pénètrent dans la Ruhr. Les travées de l'Assemblée sont comblées. L'atmosphère est au drame. Blum sait que cette fois, il affronte le pire – un bloc de passion nationaliste brûlant d'un mélange explosif d'angoisse et de certitudes, du trouble sentiment aussi animant un groupe d'hommes qui sentent qu'ils font une folie, et n'en sont que plus avides de s'y cramponner. Il va tout de même parler, comme à Tours. Et ce sera pire qu'à Tours :

*Leon Blum* : Si la Chambre, en accord manifeste avec le gouvernement, entend laisser se dérouler dans le silence une suite d'événements redoutables . . .

*Léon Daudet* : Indispensables !

*Magne* : Redoutables pour la finance internationale !

*Léon Daudet* : Pour la finance juive !

[ . . . ]

*Léon Blum* : Si son mutisme, succédant d'ailleurs à ces acclamations de tout à l'heure (pendant le discours de Poincaré), signifie acquiescement, assentiment, tacite ou explicite . . .

*Marcel Habert* : Explicite !

*Léon Blum* : Nous ne pouvons, nous, ni attendre, ni nous taire (*Applaudissements de l'extrême gauche.*)

*Au centre* : Qui «nous» ?

*Magne* : Il n'y a place que pour des Français ici !

*Léon Daudet* : A Jérusalem !

*Léon Blum* : Je suis à la tribune pour y apporter, au nom de mes amis, contre la politique qui vient de vous être exposée, un refus total . . .

*Marcel Habert* : Vous êtes du côté de l'Allemagne !

*Léon Blum* : Je déclare que nous protestons de toute notre force . . .

*Ybarnegaray* : Le Juif protestant ! (*Rires à droite.*)

*Léon Blum* : . . . contre l'occupation militaire de la Ruhr. (*Interruptions à droite.*)

*Lieutenant-Colonel Josse* : Au nom de l'Allemagne !

*Léon Blum* : Nous entendons protester surtout au nom de l'intérêt national. (*Vives exclamations à droite et au centre.*)

*Léon Daudet* : Au nom de l'Internationale juive !

Léon Blum: J'entends sur ces bancs parler de Juifs . . . (*Exclamations à l'extrême gauche.*) Est-ce, dans votre pensée, une intimidation ou une insulte? (*Vifs applaudissements à l'extrême gauche et sur divers bancs de gauche.*)

Le Président: Ces interruptions perpétuelles sont intolérables, Messieurs, mais je n'ai entendu aucune parole injurieuse à l'adresse de l'orateur . . .

(Ce président s'appelait Raoul Péret. Son nom pourra figurer dans une anthologie de l'hypocrisie parlementaire.)

Onze mois plus tard, l'«opération» dans la Ruhr a donné les fruits que Blum faisait prévoir. Il remonte à la tribune pour en tirer les leçons:

« . . . Le coup de main de Hitler et Ludendorff a échoué à Munich, c'est entendu, mais faites-vous une grande différence entre Hitler et von Karr, ainsi qu'entre Ludendorff et von Lossow? [ . . . ] Même sans empereur, l'empire militaire est rétabli en Allemagne . . . Je pourrais vous relire la protestation que nous formulions le 11 janvier dernier au moment où le président du Conseil annonçait, au milieu de vos acclamations, que les troupes françaises venaient d'entrer à Essen. Vous y verriez que l'occupation de la Ruhr, en surexcitant le sentiment national, ne pourrait que favoriser les partis qui, en Allemagne comme en France, exploitent professionnellement le sentiment national. [ . . . ] Engagée dans cette résistance absurde prolongée, je le sais, et les social-démocrates allemands n'ont cessé de le répéter, [l'Allemagne] ne pouvait la soutenir que par la ruine de ses finances, de sa fortune publique et en imposant des souffrances de plus en plus dures à tous ses citoyens, en brimant de plus en plus les intérêts privés. Comment, dans ces conditions, le sentiment national, en Allemagne, n'aurait-il pas pris sa forme la plus intense, la plus maligne, la plus redoutable, c'est-à-dire la forme de la haine contre la France, considérée comme un ennemi implacable, auquel on impute toutes les souffrances et toutes les misères qu'on subit? Voilà comment s'est développé le nationalisme en Allemagne, depuis le début de cette année, et comme conséquence directe de la politique française.»

(Jean Lacouture, Léon Blum, Seuil, Paris 1977, p. 186-187)

## Zur 10. Stunde

Stresemann über die Auswirkungen der Inflation von 1923

(Aus seiner Rede „Der Weg des neuen Deutschland“, gehalten am 29. 6. 1927 anlässlich der Verleihung des Friedensnobelpreises)

(. . .) Der Geschichtsforscher sieht heute noch den Ausgang des Krieges für Deutschland vielfach nur in verlorenen Gebietsteilen, verlornener praktischer Kolonialbetätigung, verlorenem Staats- und Volksvermögen. Er übersieht vielfach den schwersten Verlust, den Deutschland miterlitten hat. Dieser schwerste Verlust bestand meiner Auffassung nach darin, daß jene geistige und gewerbliche Mittelschicht, die traditionsgemäß Trägerin des Staatsgedankens war, ihre völlige Hingabe an den Staat im Kriege mit der völligen Aufgabe ihres Vermögens bezahlte und proletarisiert wurde. Wie weit die Staatsräson dazu befugt war, dieses Opfer von einer ganzen Generation zu fordern, dieses Opfer, das darin bestand, daß das vom Staate ausgegebene Geld wertlos und nicht wieder ersetzt wurde, darüber ist der Streit der Geister . . . bis heute nicht zum Abschluß gekommen (. . .).

(Michaelis/Schraepfer, Ursachen und Folgen VI, S. 449/50)

## **4 Lernerfolgsüberprüfung**

### **4.1 Allgemeine Hinweise**

Im Grundsatz gelten die Ausführungen zur Leistungsbewertung in den Klassen 7 bis 10 (vgl. Kapitel A, Abschnitt 4) sowie die entsprechenden Bestimmungen im Kapitel 4 der fachlichen Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe.

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

Für die Qualifikationsphase und die Abiturprüfung ist die folgende Regelung gültig:

Schüler, die in der gymnasialen Oberstufe Unterricht in bilingualen Sachfächern gewählt haben, erhalten eine Leistungsbewertung, die sich auf die fachliche Leistung bezieht und mit der Leistungsbewertung der nicht bilingual geführten Grundkurse vergleichbar ist. Allgemeinsprachliche Defizite in der Fremdsprache gehen nicht mindernd in die Bewertung ein, solange die Kommunikation gesichert ist. Positive sprachliche Leistungen werden hingegen zusätzlich zur inhaltlichen Leistung berücksichtigt.

Macht der Schüler im Rahmen der Abiturprüfung von der Überprüfung in deutscher Sprache Gebrauch, wird ihm der bilinguale Vermerk nicht erteilt.

Zu Beginn der Abiturprüfung im 3. Fach erklärt der Schüler, ob er die Prüfung in französischer oder in deutscher Sprache ablegen will. Aufgrund seiner Entscheidung legt er die Prüfungssprache fest. Dieses gilt auch für die Prüfung im 4. Fach.

Für die Durchführung der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfung gelten die Bestimmungen der entsprechenden Fachrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe.

Die Aufgaben für die schriftliche Abiturprüfung sind dem Fachdezernenten entsprechend dem folgenden Beispiel vorzulegen:

Die Aufgaben und Materialhinweise werden in französischer Sprache vorgelegt; dies gilt, soweit es erforderlich oder möglich ist, auch für die Materialien.

Die Unterrichtsvoraussetzungen und die erwarteten Schülerleistungen sind in deutscher Sprache einzureichen. Die Aufgaben müssen in ihrem fachspezifischen Anforderungsniveau denen im deutschsprachigen Unterricht des jeweiligen Faches entsprechen.

### **4.2 Klausuren und schriftliche Abiturprüfung**

#### **Vorbemerkungen**

Der Schüler im Grundkurs Geschichte bilingual kann dieses Fach als 3. oder 4. Abiturfach wählen. In beiden Fällen muß er in den Kurshalbjahren 11/I–13/I jeweils zwei Klausuren schreiben, die in Aufgabenart und Fragestellung auch auf die schriftliche Abiturprüfung vorbereiten.

Die im folgenden vorgestellten Aufgabenbeispiele beziehen sich auf die schriftliche Abiturprüfung (3. Fach), stehen aber auch stellvertretend für die Klausuren der Qualifikationsphase. Bezüglich Anforderungen und Bewertung gelten dieselben Kriterien wie für deutschsprachige Geschichtsklausuren (entsprechend den Richtlinien Geschichte für die gymnasiale Oberstufe), allerdings hat es sich in der Unterrichts-

praxis als empfehlenswert herausgestellt, sich auf die Aufgabenart der Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung zu konzentrieren. Handelt es sich um eine Textvorlage, dann sollte diese den Schüler grundsätzlich mit einem französischen Text (auch eventuell mit der französischen Übersetzung eines Textes aus anderen Sprachen) konfrontieren, um keinen sprachlichen Bruch zwischen Bezugstext und Analyse zu schaffen. Es kann aber auch Karten- oder Bildmaterial gewählt werden, bei dem die sprachliche Komponente bis auf Legende oder Titel weitgehend entfällt.

Die vorgestellten Aufgabenbeispiele mögen verdeutlichen, daß neben der gängigen Vorlage einer schriftlichen Quelle oder eines Textes aus der Sekundärliteratur auch andere Text- bzw. Materialtypen (hier: Schulbuchauszug und Karikatur) sinnvoll herangezogen werden können.

#### 4.2.1 Aufgabenbeispiel 1

##### Sujet:

Bismarck et l'armée allemande

##### Texte:

Lettre de Gambetta du 20 septembre 1876 (extraits)

(in: M. Chaulanges, A.-G. Manry, R. Sève: Textes historiques 1871–1914, Bd. II. Collection M. Chaulanges, Paris: Delagrave 1978, pp. 33–34)

Je suis très frappé, très émerveillé de l'oeuvre de M. de Bismarck; il a fallu une grande âme pour entreprendre une reconstitution de l'Empire d'Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle, une grande énergie pour briser toutes les résistances, les mauvaises volontés, secouer la torpeur et les inerties des petits souverains et des peuples, une grande habileté pour séduire, leurrer, asservir les esprits libéraux et éclairés qui ont trahi la liberté moderne pour gagner une Patrie, il a fallu bien de l'audace pour jouer ainsi la couronne des Hohenzollern et l'existence même de la Prusse si la fortune se fût déclarée irréconciliable, enfin il a fallu l'épée de M. de Moltke, la complicité de la Russie, la lâcheté de l'Angleterre, l'incurie et le désarroi de l'Autriche, l'avidité intelligente de l'Italie, et par-dessus tout l'inexpiable étourderie de la France. Tous ces éléments de force et de succès M. de Bismarck a su les réunir, les susciter, les amalgamer et en faire sortir le plus prodigieux contre-sens historique qu'il ait été donné à un homme d'Etat de réaliser et d'imposer à l'admiration ou à la haine du monde. Mais tout cela est si bien l'oeuvre de la force, qu'on sent que même à l'intérieur l'épée de la Prusse est la cheville ouvrière de tout ce mécanisme, et que si elle venait à se rouiller, à se fausser, tout serait gravement compromis et préparé pour la ruine.

Aussi bien c'est sur l'armée que tout le génie des hommes d'Etat de ce pays-ci est concentré; c'est pour elle qu'on travaille, qu'on étudie, qu'on produit, qu'on administre, c'est vers elle qu'on dirige toutes les forces vives de la nation germanique. Pour peu qu'on circule à travers l'Allemagne du Nord au Midi, de l'Est à l'Ouest, dans les théâtres, aux cercles, dans les promenades, dans les gares, dans tous les édifices publics, musées, cabinets scientifiques, galeries, universités, partout où la vie sociale se révèle, l'officier tient le premier rang, et chose juste à dire, on sent qu'il forme réellement l'élite intellectuelle de la nation. C'est la féodalité militaire, transformée et merveilleusement adaptée aux usages et aux nécessités de la vie moderne.

Je ne regrette rien, je constate que chez nous ce n'est pas dans l'élite de la société qu'on recrute le corps d'officiers, c'est bien plutôt en dehors des privilégiés de la fortune ou de l'intelligence qu'on est obligé de prendre le personnel des cadres.

- 30 Je crains bien que ce soit là, encore pour longtemps, une cause profonde de l'infériorité scientifique de notre corps d'officiers. Or, la guerre devient de jour en jour une science de plus en plus haute, difficile, et, quelque horreur qu'on éprouve à se préparer à de terribles collisions (en dépit de la démocratie universelle), il faut bien convenir que c'est au plus instruit, au plus savant et non au plus juste et au plus brave que restera la victoire.

#### Annotations :

	Léon Gambetta,	homme politique français (1838–1882); soutint la politique de Thiers et l'adoption des lois constitutionnelles de 1875. En 1876, il fit un long voyage en Allemagne. Dans des lettres adressées à ses amis républicains, il analyse la situation de ce pays. Le texte à étudier est un extrait d'une de ces lettres
5	leurrer	– flatter
8	Moltke, Helmut von	– Feld-maréchal prussien, fit de l'armée allemande la première de son temps, conduisit les opérations de guerre en 1866 et en 1870.
9	l'incurie (f.)	– l'insouciance, le laisser-aller, la négligence
10	l'inexpiable étourderie	– faute, imprudence qui ne peut être réparée
15	la cheville ouvrière	– l'instrument essentiel
16	se rouiller	– (rosten)

#### Sujets d'étude :

Analysez la lettre de Gambetta.

1. Expliquez les facteurs qui, d'après l'auteur, ont contribué à la reconstitution de l'Empire allemand.
2. Relevez les aspects qui caractérisent la société allemande selon lui et étudiez la conclusion qu'il tire de son analyse.
3. Portez un jugement sur cette prise de position en la situant dans le contexte des origines de la Grande Guerre.

#### Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen für die Bearbeitung der Aufgabe

Die Aufgabe schließt an Unterrichtsinhalte des Kurshalbjahres 12/II: „Zwei europäische Mächte im Zeitalter des Imperialismus“ an. Im Unterricht wurde die Bedeutung des deutsch-französischen Krieges für die beiden Länder sowie für ihr Verhältnis zueinander behandelt. Weitere Schwerpunkte lagen in der Analyse der inneren Struktur des Deutschen Reiches sowie der Außenpolitik beider Länder. Die Aufgabe setzt zudem Kenntnisse aus 12/I voraus. In diesem Kurshalbjahr wurden im Rahmen einer diachronen Untersuchung revolutionärer und evolutionärer Prozesse verschiedener Epochen u. a. die deutsche Revolution von 1848/49 und ihre Auswirkungen behandelt.

Die Schüler haben in der gesamten Qualifikationsphase die Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung eingeübt. Es wurden u. a. auch persönliche Stellungnahmen zu Vorgängen im Ausland (vorzugsweise französische Stellungnahmen zu Problemen/Vorgängen in Deutschland und umgekehrt) den Schülern zur Bearbeitung vorgelegt.

Durch die Unterrichtsarbeit und durch die Klausuren können auch die sprachlichen Voraussetzungen (Darlegungen in angemessenem Französisch unter Verwendung der entsprechenden historischen Fachbegriffe) als gegeben betrachtet werden.

### Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistungen

In der 1. Teilaufgabe sollen die Schüler die deutschen und die europäischen Faktoren, die nach Gambetta zur Reichseinheit führten, untersuchen, letztere an Schlüsselwörtern festmachen und mit der historischen Wirklichkeit konfrontieren. Sie erkennen, daß Bewunderung und Bestürzung gleichzeitig den französischen Staatsmann erfüllen, wenn er über das Werk Bismarcks, die deutsche Einheit, nachdenkt: Bewunderung für das Geschick, mit dem der preußische Politiker die Fäden zog, Bestürzung darüber, daß besonders Frankreich das Opfer war und noch für lange Zeit bleiben sollte. Trägheit und Egoismus der kleinen deutschen Potentaten mußten zerschlagen oder überspielt, die Liberalen geschlagen und dann gestreichelt werden. Schließlich setzte der „kühne Junker“ mit dem deutsch-französischen Krieg Krone und Existenz Preußens aufs Spiel, so glaubt Gambetta; aber „Schwert“ und Begabung Moltkes waren zu stark. – Die Schüler sehen, daß der Franzose mit sehr subjektiven Formulierungen die außenpolitischen Faktoren beleuchtet: Die volle oder partielle Interessenidentität Rußlands nennt er „*complicité*“, überseeisch orientierten Imperialismus und splendid isolation Englands „*lâcheté*“ – Gambetta übersieht auch die engen verwandtschaftlichen Beziehungen der beiden Königshäuser –, die Bemühung des aus dem Reich hinausgedrängten Österreich, dem Vielvölkerstaat eine liberale Verfassung zu geben, „*incurie*“ und „*désarroi*“ – Gambetta meint wohl auch das widersprüchliche Verhalten der Führungsmacht der deutschen Mittelstaaten bis 1866 –, die Ausnutzung der Schwäche Frankreichs und die Inbesitznahme ihrer Hauptstadt durch die Italiener „*avidité intelligente*“, schließlich den Annexionshunger und das Prestigebedürfnis Napoleons III. „*inexpiable étourderie*“. Alle diese Elemente konnte Bismarck vereinen und in Momente der Stärke und des Erfolges verwandeln. Aber wehe, wenn das Schwert rostet, das alles zusammenhält, so denkt Gambetta, dann könnte das neue Reich zusammenbrechen. (Anforderungsbeispiele I und II)

In der 2. Teilaufgabe vollziehen die Schüler die Analyse der Besonderheiten der Gesellschaft des Kaiserreiches durch den französischen Politiker nach. Die Armee durchdrang alle Bereiche der Gesellschaft. Wie die Offiziere Bezugsgruppe für die Bürger wurden, so nahmen sie auch überall die erste Stelle ein, sie bildeten die intellektuelle Elite der Nation – die Schule der Nation wurde die Armee. Die *féodalité militaire* wurde dem modernen Leben angepaßt: Das war die industriell-militärische Feudalgesellschaft oder besser die feudal-militärische Industriegesellschaft: Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, die Verbindung zweier Gesellschaftsformationen. Die Schüler erkennen und formulieren die Ambivalenz der Feststellungen Gambettas: Wenn ihm auch die Militarisierung der Gesellschaft unheimlich war und er sie als Demokrat ablehnte, bewunderte er doch die Verwissenschaftlichung des deutschen

Militärwesens und forderte Gleiches für die französische Armee: Hebung des intellektuellen Niveaus des Offizierscorps: Die Kriegsführung werde immer komplizierter und zu einer Wissenschaft hohen Ranges ausgebildet, in einem künftigen Konflikt siege nicht Gerechtigkeit und Tapferkeit, sondern Militärbildung und -wissenschaft. (Anforderungsbereiche II und III)

In seinem Urteil über Gambettas Position (3. Teilaufgabe) müßte der Schüler die Scharfsinnigkeit des Autors und seine Beobachtungsgabe hervorheben, andererseits seine standortgebundene Bewertung (siehe 1. Teilaufgabe) aufzeigen. Sie sollten betonen, daß Gambettas Brief einerseits Bewunderung für das deutsche Reich, andererseits aber auch ein Trauma zum Ausdruck bringt: aus Angst vor einer militärischen Unterlegenheit Frankreichs fordert er eine verbesserte Ausbildung des Offizierscorps.

Die Schüler könnten alsdann diskutieren, welche Bedeutung dem deutsch-französischen Gegensatz und dem Militarismus am Ausbruch des Ersten Weltkrieges zukommt. Sie könnten darlegen, daß der deutsch-französische Gegensatz nicht zu einem europäischen und schließlich zu einem Weltkonflikt hätte führen müssen, wenn nicht andere Faktoren, wie die Nationalismen in ganz Europa, die imperialistische Politik, die alle Beteiligten zu Rivalen machte, sowie die deutsch-englische Flottenrivalität hinzugekommen wären. Sie könnten auch die besondere Verantwortung des deutschen Reiches in der Julikrise nennen, die letztendlich das militaristische Denken der politisch Handelnden im Reich widerspiegelt. (Anforderungsbereiche I und III)

#### 4.2.2 Aufgabenbeispiel 2

##### Sujet:

Une critique marxiste du marxisme-léninisme

##### Texte:

Henri Lefebvre, in: Arts, n° 817, 12–18 avril 1961

(in: Jean Sentou, Ch.-Olivier Carbonell: Le monde contemporain. Classes terminales, Paris, Delagrave 1974, p. 402)

- Le marxisme «institutionnalisé» est devenu une sorte de religion. Plus exactement, il est le substitut d'une religion dont il a repris certains caractères (pas tous!) . . . La pensée marxiste, identifiant la démocratie approfondie avec la dictature du prolétariat et le dépérissement de l'Etat, s'est changée en doctrine d'Etat. La doctrine révolutionnaire qui annonçait la fin de toute aliénation humaine – religieuse, morale, philosophique, économique, politique – par l'intervention totalement rénovatrice du prolétariat industriel, s'est métamorphosée en une théorie de gouvernement dans les pays industriellement attardés; la critique radicale de tout dogmatisme a donc produit un nouveau dogmatisme, plus dur et plus figé que les anciens. La critique des représentations de l'histoire considérée comme œuvre des individus exceptionnels-rois, généraux, génies – a produit le culte de la personnalité. Il est clair que le marxisme officiel de la période stalinienne consistait en un nombre restreint d'affirmations philosophico-politiques qui le rapprochaient d'une doctrine d'Eglise. L'autorité infaillible définissait l'orthodoxie. Elle écartait les hérétiques et les exécutait,

- 15 n'ayant même pas besoin de les livrer au bras séculier. Elle interprétait les textes sacrés. Les masses et les militants ne disposaient que de compilations soigneusement expurgées. Appuyée sur l'appareil répressif d'un Etat puissant, la méthode d'autorité – si fortement critiquée par Marx – reprit une vigueur et une rigueur imprévues . . . «Mais alors le marxisme n'est plus rien! sa réalisation l'a tué! il est mort et enterré!» Telle est la conclusion qu'un certain nombre d'esprits passant pour clairvoyants ont tiré des faits. Or ce n'est pas si simple. S'il est vrai que la méthode dialectique étudie les contradictions, les renversements de perspectives et de situation dans l'histoire, la métamorphose du marxisme en son contraire ne relève-t-elle pas de la dialectique marxiste? S'il est vrai que Marx a dénoncé les conséquences de l'Etat, le pouvoir de l'Etat, la raison d'Etat, tout en expliquant par les conjonctures historiques les institutions d'Etat, comment les conditions et les implications de l'Etat qui se réclame du marxisme échapperaient-elles à l'analyse dialectique marxiste? S'il y a une ironie de l'histoire ou une ironie dans l'histoire, comme l'a si souvent montré Marx, n'est-ce pas le lieu et le moment d'ironiser?

#### Annotations :

- |       |                          |  |
|-------|--------------------------|--|
|       | Henri Lefebvre           | - marxiste français  |
| 15    | le bras séculier         | - die weltliche Gerichtsbarkeit  |
| 16/17 | une compilation expurgée | - eine Zusammenstellung von Textstellen, aus der die „anstößigen“ Teile des Textes entfernt worden sind. |

#### Sujets d'étude :

1. Relevez d'abord les principaux points de critique de Lefebvre et expliquez ensuite la conclusion qu'en tire l'auteur.
2. Développez à l'exemple de l'U.R.S.S. les étapes différentes qui mènent à la métamorphose mentionnée par l'auteur.
3. La théorie du totalitarisme contribue-t-elle – selon vous – à une meilleure compréhension de cette évolution?

#### Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen für die Bearbeitung der Aufgabe

Grundkenntnisse der marxistischen Geschichtsphilosophie und damit der auch von Lefebvre gebrauchten marxistischen Terminologie sind im Kurshalbjahr 12/I erarbeitet worden. In diesem Halbjahr wurden in einer diachronen Untersuchung die Emanzipationsversuche des Proletariats thematisiert (Lernbereich III; C). Neben der Geschichte der Russischen Revolution von 1917 wurden auch die Voraussetzungen des Stalinismus besonders berücksichtigt.

Der Halbjahreskurs 13/II war als perspektivisch-ideologiekritische Untersuchung angelegt. Da im Kurshalbjahr 12/II der Nationalsozialismus, insbesondere auch seine Herrschaftsmethoden, behandelt worden war, sollte den Schülern anhand des theoretischen Ansatzes des Totalitarismuskonzepts der eingeschränkte Erkenntniswert einer solchen typologischen Betrachtung gezeigt, andererseits damit aber auch die Anwendungsmöglichkeit verdeutlicht werden. Diese Kontroverse belegt die Vielfalt der möglichen Geschichtsinterpretationen und ihrer Inanspruchnahme für politische Zwecke.

Die vorherrschende Aufgabenart in der Qualifikationsphase war die Materialinterpretation mit gegliederter Aufgabenstellung. Dabei wurden neben Primärquellen auch kritische Stellungnahmen aus der Sekundärliteratur von vergleichbarem Schwierigkeitsgrad vorgelegt. So wurden zum Beispiel Texte anderer Kritiker des Marxismus, etwa von Raymond Aron, im Unterricht ausführlich besprochen. Die Anforderungen sind allerdings in der vorliegenden Aufgabe insofern etwas höher, als der Verfasser die geschichtliche Entwicklung sehr pointiert, fast schlagwortartig beschreibt und der zeitliche Rahmen und die räumliche Zuordnung für den Schüler nicht einfach zu erkennen sind.

### **Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung**

Lefebvre kommt in diesem Text zu dem Schluß, daß der Marxismus stalinistischer Prägung der reinen Lehre des Marxismus widerspreche. Seine Beweisführung beschränkt sich auf einige zentrale Punkte.

Er kritisiert, daß der „institutionelle Marxismus“ (der Ausdruck stammt von Leszek Kolakowski) eine Ersatzreligion mit allen Ingredienzen geworden sei (Stichworte im Text: Dogma, Rechtgläubigkeit, Häresie, verbindliche Textauslegung). Er zeigt, wie aus einer revolutionären Doktrin, die als Konsequenz der wahren Demokratie das Absterben des Staates vorausieht, paradox genug eine Regierungstheorie für industriell rückständige Länder geworden ist. Dann hebt er hervor, daß ausgerechnet die marxistische Kritik an der Geschichte als Resultat individueller Entscheidungen ein Phänomen wie den Persönlichkeitskult hervorgebracht habe. Gestützt auf sein Auslegungsmonopol im Bereich der Lehre hält der Stalinismus also den Staats- und Parteiapparat als Repressionsinstrument fest in der Hand.

Die erste Schlußfolgerung, damit sei der Marxismus durch die Realität widerlegt, wird als zu einfach verworfen. In einem Punkt nämlich erfüllte sich die marxistische Geschichtsinterpretation doch: in ihrer dialektischen Methode. Auch der Marxismus unterliegt seinem eigenen Gesetz und so erwache aus seinen Widersprüchen – eine Ironie der Geschichte – seine Antithese, der Stalinismus.

Diese erste Teilaufgabe fordert vom Schüler methodenbezogene Fähigkeiten und inhaltsbezogene Kenntnisse.

Der Aufbau des Textes, der innere Zusammenhang der einzelnen Aussagen ist nicht unmittelbar ersichtlich. Um die Argumentation Lefebvres richtig erfassen zu können, muß der Schüler gelernt haben, zu ordnen, zu gliedern und Argumente zu gewichten. Inhaltlich vorauszusetzen ist dabei, daß er große Bereiche der marxistischen Theorie kennt und ihre Terminologie beherrscht.

Der sichere Umgang mit der marxistischen Begrifflichkeit bei der Analyse dieses Textes, der Nachweis eines klaren Verständnisses des Gedankengangs entspricht bei einem Text dieses Abstraktionsgrades dem Anforderungsbereich II.

Im zweiten Aufgabenteil soll der Schüler anhand der im Text vorgegebenen Stichworte den Weg Rußlands zur totalitären Diktatur nachzeichnen. (Anforderungsbereiche I und II) Erwartet werden Hinweise auf mehrere Bereiche. Als allgemeine Voraussetzung sollte die Theorie vom Aufbau des Sozialismus in einem Land genannt werden, der Kampf gegen linke und rechte Abweichler (1924–1930) und die große Säuberung von 1937. Im industriellen Bereich setzt sich bereits nach dem Ende des Bürgerkriegs die Macht der zentralen Planungs- und Wirtschaftsbürokratie gegen

jegliche Art von Arbeiterselbstverwaltung durch. (Mögliche Merkmale, die genannt werden könnten: Stalins Fünfjahrespläne, Aufbau der Schwerindustrie, Schaffung der Maschinen- und Traktorenstationen.) Aus dem landwirtschaftlichen Sektor wäre die Kollektivierung der Landwirtschaft und die Vernichtung des Kulakentums zu nennen. Zuletzt sollte die politische Entwicklungslinie zur Diktatur Stalins nachgezeichnet werden: vom ideologischen Konzept der Diktatur des Proletariats zur faktischen Diktatur der Partei, von der Diktatur des ZK zur Diktatur einiger führender Kommunisten und schließlich zur Alleinherrschaft Stalins und zum Persönlichkeitskult.

In der dritten Teilaufgabe wird der Schüler zu historisch-politischer Reflexion aufgefordert.

Die Totalitarismuskonzeption, die in den 70er Jahren schon obsolet erschien, erlebt am Ende der 80er Jahre eine Renaissance. Auf der Grundlage seiner Kenntnis der Totalitarismus-Debatte soll der Schüler ein begründetes Urteil darüber fällen, ob dieses Konzept einen Beitrag zur deutlicheren Erfassung historischer Erscheinungen wie etwa der des Stalinismus leisten kann.

Dabei werden zunächst Kenntnisse erwartet (Anforderungsbereich I): etwa die 6 Merkmale des Totalitarismus nach C. J. Friedrich oder Hannah Arendts Beschreibung des totalitären Systems. Die Problematik der Ausweitung oder Verengung des Begriffs sollte angesprochen, seine Abhängigkeit von politischen Konstellationen und geschichtlichen Entwicklungen und damit sein heuristischer Wert genauer gefaßt werden. In der Kritik der „identifizierenden Totalitarismustheorie“ (Eike Hennig) und bei der abwägenden Beantwortung der Frage nach der Legitimität der Totalitarismustheorie als Vergleich der Herrschaftsmethoden kann der Schüler nachweisen, daß er Geschichtsbetrachtungen als Deutungsentwürfe erkennen und bewerten kann. (Anforderungsbereich III)

### 4.2.3 Aufgabenbeispiel 3

#### Sujet:

Comment enseigner et apprendre l'Histoire?

(Analyse d'un extrait tiré d'un manuel scolaire français et réflexion sur les problèmes d'une historiographie scolaire)

#### Texte:

L'Allemagne de Weimar – L'avènement du National-socialisme

(in: A. Bonifacio/J. Michaud, 1789–1970, L'époque contemporaine, Collection Isaac, 3e, Paris, Hachette 1971, pp. 322–323)

### L'ALLEMAGNE DE WEIMAR

L'Allemagne, à peine sortie de sa défaite, avait connu, au début de 1919, des journées sombres; des révolutionnaires, les *Spartakistes*, avaient tenté de prendre le pouvoir pour fonder un régime comparable à celui de la nouvelle Russie. Ils avaient été écrasés mais le peuple allemand ne devait jamais oublier ces émeutes sanglantes. Autre souvenir difficile à effacer: celui de 1923, «l'année terrible», où la monnaie, le mark, perdait de sa valeur d'heure en heure et où les salariés vivaient dans l'angoisse du lendemain.

- Le pays, depuis 1919, était devenu une république parlementaire. On appelait ce régime la *République de Weimar*, du nom de la ville saxonne où la Constitution qui l'avait organisé avait été établie. Après les jours sombres que l'on vient d'évoquer, la République de Weimar avait connu, de 1924 à 1929, des années plus heureuses, grâce à l'habileté d'un économiste, le docteur *Schacht*; à la souplesse d'un ministre des Affaires étrangères, *Stresemann*; à l'autorité dont jouissait le président de la République, le vieux maréchal *Hindenburg*.
- 15 Mais la crise mit fin brutalement, en 1930, à cette prospérité et à ce calme et l'Allemagne connut de nouveau, comme avant 1924, la menace de troubles graves. Le parti communiste, qui se présentait comme l'héritier des Spartakistes, voyait en effet ses effectifs se gonfler.

### L'AVÈNEMENT DU NATIONAL-SOCIALISME

- 20 A dire vrai, un autre parti extrémiste, le parti national-socialiste, bénéficia davantage encore de la crise.
- Le parti national-socialiste – on dit bientôt *nazi* – était né à peu près au même moment que le fascisme italien. Il s'était développé au cours des années troubles, de 1920 à 1923, sous l'impulsion d'un agitateur aux dons oratoires remarquables,
- 25 l'Autrichien *Adolf Hitler*. Puis la prospérité des années 1924–1929 lui avait été néfaste. La crise poussa dans le parti tous ceux qui, mécontents de la République parlementaire, étaient en même temps hostiles au communisme: les grands propriétaires fonciers et les petits paysans, les entrepreneurs en faillite, les cadres commerciaux en chômage. Le gonflement des effectifs du parti s'accompagna de
- 30 succès spectaculaires aux élections qui eurent lieu de 1930 à 1932. En fin de compte, la victoire des nazis fut assurée quand les industriels de la Ruhr qui avaient longtemps considéré Hitler comme un aventurier, virent en lui le dernier recours contre le communisme. Sur leurs conseils, le président Hindenburg le nomma *chancelier*, le 30 janvier 1933.

#### Annotations:

- |    |              |                                |
|----|--------------|--------------------------------|
| 12 | la souplesse | – la flexibilité et l'habileté |
| 26 | néfaste      | – nuisible, défavorable        |

#### Sujets d'étude:

- Analysez cette présentation de l'Allemagne entre 1919 et 1933 dans un manuel scolaire français en tenant compte
  - des aspects présentés/négligés par les auteurs
  - des jugements politico-historiques impliqués/exprimés.
- Exposez la vision de l'histoire que ce manuel suggère aux élèves.
- Discutez à partir de vos résultats d'analyse les problèmes généraux qui se posent au rédacteur d'un manuel scolaire.

#### Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen für die Bearbeitung der Aufgabe

Die Themenstellung erwächst aus den Unterrichtsinhalten des Kurshalbjahres 13/1 (Démocratie libérale ou «Révolution nationale»?) Die ausführliche Behandlung der Weimarer Republik (nicht nur unter dem Vorzeichen „Wiege des deutschen

Faschismus“) hat die zahlreichen Hypothesen innen- und außenpolitischer Art herausgestellt, was dem Schüler erlaubt, den vorgelegten Text unter politischen, aber auch und gerade sozialen und ökonomischen Gesichtspunkten kritisch zu überprüfen. Dabei eignet sich die Untersuchung von Lehrbuchauszügen besonders, die in allen Kurshalbjahren zunehmend vertieften quellenkritischen Fähigkeiten zur Anwendung zu bringen. Besonders geübt wurde in 12/II die Arbeit mit oftmals konträren historiographischen Texten, wobei jeweils die „realhistorische“ (d. h. v. a. multikausale) Überprüfung wie auch ein Hinterfragen des vorliegenden Geschichtsbildes geleistet wurde. Seit der Jahrgangsstufe 12 war auch wiederholt die gesellschaftliche Funktion von Geschichtsvermittlung im Spannungsfeld sozialer und kommerzieller Interessenkonflikte (Instrumentalisierung und Vermarktung von Geschichte im Blickpunkt des Unterrichts.

### **Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung**

Der Aufgabentyp „Schulbuchanalyse“ erfordert von den Schülern überwiegend reorganisierende und problemlösende Leistungen, die nur auf der Basis eines gesicherten historischen Grundwissens möglich sind. Im Rahmen der 1. Teilaufgabe gilt es zunächst, die von den Schulbuchautoren erwähnten Aspekte herauszustellen:

- a) la République de Weimar: les troubles spartakistes de 1919, l'année terrible de 1923, le régime parlementaire, les années heureuses de 1924 à 1929, la crise de 1929 au profit des extrémistes
- b) l'avènement du national-socialisme: développement du NSDAP, composition des adhérents du parti, succès électoraux depuis 1930, l'avènement de Hitler au pouvoir grâce au soutien des grands industriels de la Ruhr.

Auf der Basis dieser Inventarisierung muß dann herausgestellt werden, daß in diesem Mittelstufenbuch der 60er Jahre auf rein additive Weise Geschichte erfahrbar gemacht werden soll (Fehlen elementarer politischer Kausalitäten). Vor allem wird die Einsicht in für diese Epoche fundamentale ökonomische Konstellationen und deren soziale Konsequenzen verstellt, da die soziale Deklassierung der Mittelschichten durch die Inflation von 1923, die relative Prosperität der „Golden Twenties“ unter der künstlichen Dollarsonne ebenso im Dunkeln bleibt wie die sozio-ökonomischen Mechanismen der großen amerikanischen Depression von 1929 mit ihren spezifischen Auswirkungen auf Deutschland. Folgerichtig kann daher auch die Sozialstruktur der NSDAP nur additiv erfaßt werden, wo doch eine quantitativ differenzierende und qualitativ gewichtende Information (Überrepräsentation der sog. alten und neuen Mittelschichten) notwendig wäre, um eine Beurteilungsgrundlage für die Einschätzung von Genese und Funktion des deutschen Faschismus zu besitzen. Bei der Frage nach impliziten bzw. expliziten historischen Werturteilen (1.b) wird das Augenmerk auf die (Über-)Betonung des „spectre rouge“ bei der kausalen Herleitung des nationalsozialistischen Aufstiegs sowie des Scheiterns der Republik zu richten sein. Die Januarereignisse von 1919 werden auf ihre psychologischen Folgen (Angst vor dem bolschewistischen Chaos) reduziert, anstatt zunächst das Scheitern eines sozialistischen Aufstandsversuches in der Folge des „Ebert-Groener-Paktes“ aufzuzeigen; die „troubles graves“ am Ende der Republik werden ebenfalls zunächst (implizit) mit der KPD in Verbindung gebracht, ohne daß die anti-demokratischen Belastungen durch die Kontinuität restaurativ-imperialer Kräfte in Heer, Justiz und Verwaltung auch nur angedeutet würde. Ebenso bleibt der antikapitalistisch-

antimarxistische Dualismus der nationalsozialistischen Programmatik auf ein „hostile au communisme“ beschränkt. Hier entstehen Geschichtslegenden, die den Faschismus als alleinige Alternative zu einer am Ende der 20er Jahre vermeintlich kurz bevorstehenden bolschewistischen Machtergreifung stilisieren (Anforderungsbereiche I und II). Auf die Vermittlung eines so verzerrten Geschichtsbildes wird der Schüler in der 2. Teilaufgabe einzugehen haben. Entscheidend ist dabei der Hinweis, daß hier Geschichte nicht als Resultat konkreter, interdependenter Triebkräfte erfahrbar wird. Vielmehr vermittelt der Schulbuchauszug den Eindruck des Wirkens anonymen, wenn nicht franshistorischer Kräfte (die Analyse der benutzten Metaphorik ist dabei entlarvend). Ergänzt wird dieses Geschichtsbild durch eine weitgehend personalisierte Auffassung historischer Situationen bzw. Entwicklungen (l'habileté de Schacht, la souplesse de Stresemann, l'autorité de Hindenburg) (Anforderungsbereich II).

Erwartet wird abschließend, daß der Schüler in der 3. Teilaufgabe reflektiert, daß ein Lehrbuchtext, zumal für eine 3e, nicht die Aufgabe hat, die Komplexität wissenschaftlicher Studien zu liefern, so daß eine didaktisch orientierte Reduktion (enseigner, c'est choisir) unabdingbar ist. Dennoch bleiben folgende Faktoren unverzichtbar:

- die Berücksichtigung der wichtigsten politischen, ökonomischen, psychologischen, ideologischen, sozialen und persönlichen Momente
- ein Angebot authentischer Materialien zur Überprüfung bzw. eigenen Erarbeitung historischer Zusammenhänge, Motivationen, Kausalitäten etc.

Beide Aspekte müssen im Spannungsfeld von Informationsvielfalt und räumlicher Beschränkung unter Beachtung einer adressatenbezogenen Sprache einbezogen werden. (Anforderungsbereich III)

#### 4.2.4 Aufgabenbeispiel 4

##### **Sujet:**

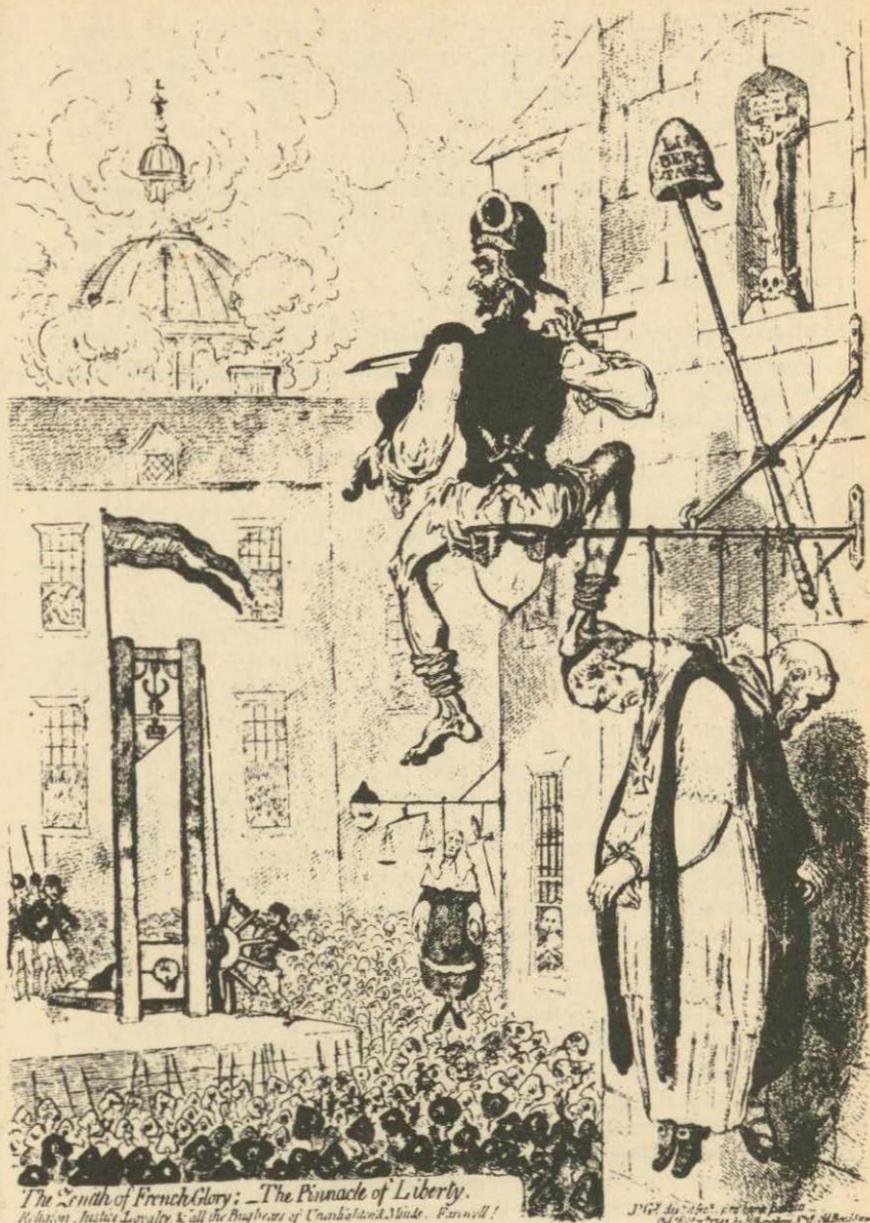
Révolution et violence – des soeurs jumelles?

##### **Document:**

Caricature anglaise sur la Révolution française (James Gillray, The Zenith of French Glory; – The Pinnacle of Liberty, 1793, in: Ereignis-Karikaturen – Geschichte in Spottbildern 1600–1930, Katalog einer Ausstellung im Westfälischen Landesmuseum Münster vom 11.–13. 11. 1983, Münster 1983, pp. 72–73)

##### **Annotations:**

1. titre et sous-titre: L'apogée de la gloire française – le point culminant de la liberté. Religion, justice et loyauté et tous les produits d'esprits non-éclairés. Adieu!
2. les inscriptions:
  - sur le drapeau: Vive l'Egalité
  - sur le bonnet: Ça ira
  - au-dessus du crucifix: Bonsoir monsieur



*The Smith of French Glory; - The Pinnacle of Liberty.  
 Religion, Justice, Loyalty & all the Bugbears of Unchristianity, Minde. Farewell!*

*Printed by J. W. ...  
 No. 10, ...*

### Sujets d'étude:

1. Décrivez et interprétez cette caricature anglaise sur la Révolution française (en en dégageant surtout la perspective et l'intention politiques du dessinateur).
2. Discutez la validité de cette perspective par rapport à
  - la Révolution française en général
  - la période de la Terreur en particulier.
3. Étudiez le rôle de la violence comme facteur indispensable à la transformation révolutionnaire en vous référant à un cas historique précis par exemple à:
  - l'expérience de la Commune de 1871
  - la «Révolution allemande» de 1918/19.

### Konkrete unterrichtliche Voraussetzungen für die Bearbeitung der Aufgabe

Die Aufgabenstellung bezieht sich inhaltlich zunächst auf die Gegenstände und Fragestellungen des Kurshalbjahres 12/I, in dem die Französische Revolution in doppelter Hinsicht untersucht worden ist:

- zum einen als Wendepunkt von spätféudalistischen zu bürgerlichen Herrschafts-, Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen
- zum anderen als Spannungsfeld z. T. antagonistischer Kräfte und Gruppen innerhalb der Revolutionsbewegung, die die Klassegegensätze des Industriellen Zeitalters ankündigen (z. B. Großbürgertum gegen Sans-culotterie und aufkeimendes städtisches Proletariat).

Anhand der kritischen Analyse des Danton-/Robespierre-Portraits im Film „Danton“ von A. Wajda wurde die Phase der Terreur als Krisendiktatur diskutiert, insbesondere im Spannungsfeld von politischer Effizienz, historischem Selbstverständnis und moralischer Legitimation. Damit müßten die Voraussetzungen eines Problembewußtseins für die hier anstehende Fragestellung entwickelt sein.

Durch die 3. Teilaufgabe wird die Aufgabe an die Kurshalbjahre 12/II und 13/I angebunden. Die hier besprochenen revolutionären Ansätze bzw. Prozesse (1848, 1918, 1949 in China) sind ebenfalls unter den Gesichtspunkten universalhistorischer Bedeutung und situationsinterner Gegensätze unter Einbeziehung der jeweiligen Mittel thematisiert worden.

Die quellspezifischen Fertigkeiten der Karikaturinterpretation haben die Schüler kontinuierlich seit Beginn der Oberstufe eingeübt. Die Methodik des historischen Vergleichs (Kategorisierungen) wurde verstärkt seit 12/II exemplarisch schriftlich und mündlich erprobt.

### Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Entsprechend der Materialvorlage und ihren medien-spezifischen Besonderheiten verlangt die 1. Teilaufgabe zwei sauber zu trennende Teiloperationen: In einem ersten Schritt muß der Schüler die Karikatur in Darstellung, Aussage und zeichnerischen Mitteln beschreiben: Vor uns liegt eine vermeintlich typische Szene der Französischen Revolution: Auf einem öffentlichen Platz findet im Beisein der Pariser Massen (sans-culottes: cocardes et piques) eine Guillotinerung (Ludwigs XVI. ?) statt. Als privilegierten Beobachter hat der Zeichner einen äußerlich heruntergekommenen Sans-culotte (hier wörtlich genommen) leicht überhöht im Vordergrund ins

Zentrum gerückt, der zur ablaufenden Szenerie auf der Geige die Begleitmusik spielt. Er sitzt auf einer Wandlaterne, an deren Befestigung drei kirchliche Würdenträger (2 Mönche und ein Bischof) erhängt worden sind. Der Geiger hat despektierlich einen Fuß auf den Kopf des Bischofs gestützt (so wie seine Jakobinermütze über den Bischofsstab gestülpt ist). An einer zweiten Wandlaterne baumelt ein Richter (Kleidung, Perücke, Attribute Schwert und Waage). Der äußerliche Zustand des Sans-culotte im Vordergrund (zerrissene Kleidung, zerrissene Fesseln an den bloßen Füßen), der wie ein Spielleiter das Vorgehen beherrscht, ferner die ironisch bzw. sarkastischen Inschriften über Guillotine und Kreuzifix (ebenso wie der Gesamttitel) verweisen auf eine öffentliche politische Stimmungslage und Vorgänge, die in den Rauchwolken einer brennenden Kirchenkuppel im Hintergrund eine düstere Entsprechung finden. Die 2. Teiloperation verlangt die Interpretation des Beschriebenen: Die auf 1793 datierte Karikatur reduziert die politischen Vorgänge auf einen sarkastisch blutrünstigen Totentanz, durch den sich der Bodensatz der Gesellschaft mit Hilfe der Guillotine und anderer Exzesse („les aristocrates à la lanterne“) an Tradition und Vorsehung („Religion, Justiz, Loyalität“), repräsentiert durch die Opfer (der König und Vertreter der ehemals ersten beiden Stände), vergreift. Die Losung der Französischen Revolution wird durch den ironischen Bezug von „égalité/liberté/gloire . . .“ und „guillotine“ ins halbschneiderische Gegenteil verkehrt. Der Sans-culotte wird nicht als Protagonist im Feld gesellschaftlicher Auseinandersetzungen dargestellt, sondern verleiht als apokalyptischer Reiter der Französischen Revolution den Charakter des alles und alle bedrohenden Untergangs. Die Intention der politischen und sozialen Diffamierung der Revolution und einer zentralen Schicht ihrer Träger wird aus der Kombination der angeführten Komponenten überdeutlich. Diese Intention ist gepaart mit der Warnung vor unvorsichtigen Liberalisierungstendenzen nach französischem Muster. Als zeitgenössische Karikatur muß das Blatt auch als Beitrag zur Propaganda der konterrevolutionären Koalition (der Autor ist Engländer!) verstanden werden. (Anforderungsbereiche I, II und III)

Durch die 2. Teilaufgabe wird der Schüler zur Differenzierung bzw. Falsifikation aufgefordert. Sicher kann die Perspektive Gillrays keinesfalls die Französische Revolution als historischen Prozeß insgesamt widerspiegeln (vgl. die politische Dominanz des Großbürgertums mit städtischen Massen als revolutionärem Fußvolk). Auch als Darstellung der Terreur bietet das Blatt ein unzureichendes Bild, insofern als die Szene losgelöst von ihren Ursachen erscheint. Der Schüler kann die Szene zwar für 1793 als exemplarisch auffassen, muß aber erklärend (nicht entschuldigend) den Terror als Mittel einer Krisendiktatur gegen zahlreiche Bedrohungen existentieller Art thematisieren. (Anforderungsbereich II)

Die Frage nach historischer Notwendigkeit und moralischer Legitimation bzw. Verwerflichkeit von Gewaltanwendung leitet über zur 3. Teilaufgabe. Diese eminent politische Reflexion moralischer Normen soll dem Schüler aber nicht gleichsam im luftleeren Raum abverlangt werden. Die vorgegebenen Bezugsmöglichkeiten erlauben bei unterschiedlichen Formen staatlicher und nicht-staatlicher Gewaltanwendung die Abwägung verschiedener Komponenten und ihrer jeweiligen Konsequenzen. Eine eigene persönliche Stellungnahme des Schülers muß als besondere Leistung eingestuft werden, wenn sie die (häufige) Unvereinbarkeit von historisch-politischer Effizienz und moralischer Integrität berücksichtigt und auch bei erweiterten demokratischen Möglichkeiten der Gegenwart als fortbestehendes Dilemma auffaßt. (Anforderungsbereich III)

### 4.3 Die mündliche Abiturprüfung

#### Vorbemerkungen

Wählt der Schüler Geschichte bilingual als 4. Abiturfach, so legt er die mündliche Prüfung in französischer Sprache ab. Auch für diese Prüfung gelten die Regelungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der gymnasialen Oberstufe.

Im folgenden werden zwei Aufgabenbeispiele vorgestellt, die Umfang und Aufgabenstellung illustrieren. Wie für die Klausuren sollte in der Regel eine französische Materialvorlage gewählt werden. Noch dringlicher als im deutschen Geschichtsunterricht ist zu empfehlen, daß jedem Schüler die Möglichkeit einer Abitursimulation im Unterricht eingeräumt wird.

Die gewählten Beispiele beziehen sich auf Primärquellen und Sekundärliteratur. Denkbar ist auch eine nichtsprachliche Materialvorlage, wobei allerdings vom Lehrer darauf zu achten ist, daß sie dem Schüler ausreichende Sprechansätze für seinen eigenständigen Vortrag im 1. Teil der Prüfung bietet. Während der 30minütigen Vorbereitungszeit darf der Schüler ein einsprachiges französisches Wörterbuch benutzen.

Der Lehrer sollte im übrigen bedenken, daß bisweilen eine geringfügige sprachliche Hilfestellung im Prüfungsgespräch dem Prüfling die Erörterung seiner Gedankengänge erleichtert bzw. ermöglicht, ohne daß dadurch die fachliche und sprachliche Gesamtleistung geschmälert wird.

Bei der Bewertung der Prüfung ist zu beachten, daß es sich um eine Prüfung im Fach Geschichte handelt, in der die fachlichen Leistungen ausschlaggebend sind. Besondere sprachliche Leistungen gehen auch hier positiv in die Gesamtbeurteilung ein.

#### 4.3.1 Aufgabenbeispiel 1

##### Teil I der Prüfung

##### Sujet:

La Collaboration

##### Texte:

Déclaration du maréchal Pétain devant la Haute Cour de justice, le 23/7/1945  
(in: F. Lebrun/V. Zanghellini, Histoire – terminales, Paris, Belin 1983, p. 99)

##### **Déclaration du maréchal Pétain devant la Haute-Cour de Justice, 23 juillet 1945**

Lorsque j'ai demandé l'armistice, d'accord avec nos chefs militaires, j'ai accompli un acte nécessaire et sauveur. Oui, l'armistice a sauvé la France et contribué à la victoire des Alliés, en assurant une Méditerranée libre et l'intégrité de l'Empire.

Le pouvoir m'a été alors confié légitimement et reconnu par tous les pays du monde, du Saint-Siège à l'U.R.S.S. De ce pouvoir, j'ai usé comme d'un bouclier pour protéger le peuple français. Pour lui, je suis allé jusqu'à sacrifier mon prestige. Je suis demeuré à la tête d'un pays sous l'occupation.

Voudra-t-on comprendre la difficulté de gouverner dans de telles conditions? Chaque jour, un poignard sur la gorge, j'ai lutté contre les exigences de l'ennemi.

10 L'Histoire dira tout ce que je vous ai évité, quand mes adversaires ne pensent qu'à  
me reprocher l'inévitable. L'occupation m'obligeait à ménager l'ennemi, mais je ne le  
ménageais que pour vous ménager vous-mêmes, en attendant que le territoire soit  
libéré. L'occupation m'obligeait aussi, contre mon gré et contre mon coeur, à tenir  
des propos, à accomplir certains actes dont j'ai souffert plus que vous, mais,  
15 devant les exigences de l'ennemi, je n'ai rien abandonné d'essentiel à l'existence de  
la patrie. Au contraire, pendant quatre années, j'ai maintenu la France, j'ai assuré  
aux Français la vie et le pain, j'ai assuré à nos prisonniers le soutien de la nation.  
Pendant que le général de Gaulle, hors de nos frontières, poursuivait la lutte, j'ai  
préparé les voies à la libération, en conservant une France douloureuse mais  
20 vivante.

C'est l'ennemi seul, qui, par sa présence sur notre sol envahi, a porté atteinte à nos  
libertés, et s'opposait à notre volonté de relèvement. J'ai réalisé pourtant des institu-  
tions nouvelles; la constitution que j'avais reçu mandat de présenter était prête;  
mais je ne pouvais la promulguer. Malgré d'immenses difficultés, aucun pouvoir n'a,  
25 plus que le mien, honoré la famille, et, pour empêcher la lutte des classes, cherché  
à garantir les conditions du travail à l'usine et à la terre. La France libérée peut  
changer les mots et les vocables. Elle construit, mais elle ne pourra construire utile-  
ment que sur les bases que j'ai jetées.

#### **Annotation :**

Le contexte historique du document: Le 25 avril 1945, Pétain choisit de rentrer en France et de se livrer aux autorités pour être jugé; le 23 juillet: ouverture du procès devant la Haute Cour composée de 12 parlementaires et de 12 résistants. Pétain est défendu par trois avocats, dont M. Isorni qui a contribué à la rédaction de cette déclaration unique du maréchal lors de son procès.

#### **Sujets d'étude :**

1. Analysez la déclaration citée ci-dessus en tenant compte de
  - son caractère particulier
  - des thèses centrales
  - la position que l'orateur esquisse de lui-même.
2. Opposez cette perspective de Pétain à la politique du gouvernement de Vichy à l'égard de:
  - l'occupant allemand
  - la population française (entre 1940 et 1944)

#### **Teil II der Prüfung**

(hier werden zwei Möglichkeiten des Prüfungsgesprächs alternativ vorgestellt)

- a) Théories d'Etat et Révolution française oder
- b) Comparaison de situations historiques:
  - l'Allemagne de 1918
  - la France de 1940

## **Anmerkungen zum unterrichtlichen Zusammenhang**

Teil I der Prüfung bezieht sich auf eine ausführliche Unterrichtsreihe (ca. 15 Stunden) des Kurshalbjahres 13/I, in der die Problematik von Besetzung, Kollaboration und Résistance aus deutscher und französischer Sicht behandelt und unter dem Aspekt der realen Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen diskutiert worden ist. Dabei waren v. a. innenpolitische Geschehnisse (autoritarisme et antisémitisme) sowie Fragen der jeweiligen Vergangenheitsbewältigung gerade für einen bilingualen Geschichtskurs von besonderem Interesse, das z. B. an aktuellen Kriegsverbrecherprozessen in beiden Ländern ansetzen konnte.

Teil II der Prüfung (a) knüpft an die Erarbeitung exemplarischer Aspekte großer europäischer Staatstheorien der frühen Neuzeit an, deren Entwürfe im Kurshalbjahr 12/I mit den konkreten historischen Umsetzungen während der Französischen Revolution konfrontiert und problematisiert worden sind

oder

Teil II der Prüfung (b) bezieht sich auf die Unterrichtsarbeit des Kurshalbjahres 12/II, in der der Boden von den Revolutionsphänomenen des 19. Jahrhunderts bis zum bewußt konterrevolutionär gedachten Ansatz des Nationalsozialismus gespannt worden ist. In diesem Zusammenhang haben die Schüler gelernt, oberflächlich vergleichbare historische Erscheinungsformen (revolutionäre Bewegungen oder totalitäre Regime) in ihrem konkreten historischen und gesellschaftlichen Kontext zu untersuchen und bezüglich der historisch-politischen Motivationen der Handelnden voneinander zu trennen.

## **Erwartungshorizont zu beiden Prüfungsteilen**

(im folgenden soll kurz stichwortartig die gewünschte Schülerleistung skizziert werden:)

### **Teil I: La France sous l'Occupation**

1. – déclaration considérée comme historique dans laquelle l'auteur tente de justifier son comportement depuis 1940; risque de falsification historique par un des protagonistes principaux; ainsi: valeur relative du contenu des informations
  - structure/thèses centrales:
    - a) **l'armistice:**
      - l'accord des chefs militaires
      - acte nécessaire
      - acte sauveur
      - acte qui contribue à la victoire
    - b) **le pouvoir-bouclier:**
      - la légitimation politique
      - la reconnaissance internationale
      - le maintien d'une France douloureuse, mais vivante
      - l'allusion à De Gaulle
      - une politique défensive en fonction des exigences allemandes

### c) l'oeuvre de Vichy:

- la protection et l'encouragement de la famille
- l'abolition de la lutte des classes
- le fondement de la France nouvelle
- l'auto-portrait:
  - Pétain victime de l'Histoire (sacrifice du prestige)
  - Pétain instrument de l'Histoire (renvoi à son discours du 17/6/1940: «Je fais don à la France de ma personne»)  
(Anforderungsbereiche I und II)

### 2. Informations concernant:

- l'exode/l'armistice/les pleins pouvoirs
- la doctrine de la Collaboration (Laval)
- Travail – Famille – Patrie
- l'évolution du paternalisme à l'autoritarisme (L.V.F./la Relève/le S.T.O.)
- l'antisémitisme
- la lutte contre le «terrorisme» (la Résistance)

### Conclusion:

mise en question des thèses de Pétain par la réalité de la politique de collaboration (Laval: «Je veux la victoire de l'Allemagne») et élargissement par des réflexions concernant la naissance d'un mythe historique (Anforderungsbereiche I und III)

### Überleitung zu Teil II der Prüfung (a)

le nom de la France depuis l'armistice de 1940: l'Etat français – une conception particulière de l'ETAT qui ne dispose ni de l'intégrité de son territoire ni de l'expression de la souveraineté nationale nous renvoie à une période où l'idée de l'Etat est encore fort controversée:

### Teil II (a): L'Etat, c'est qui ?

Hier mag es genügen, wenn die Richtung des Prüfungsgesprächs angedeutet wird:

1. Comment est-ce que les théoriciens du XVIe, XVIIe et XVIIIe siècle s'approchent de la définition de l'Etat ?  
(Bodin/Bossuet/Hobbes: la monarchie absolue; Diderot: le despotisme éclairé – Locke/Montesquieu: la séparation des pouvoirs dans une monarchie constitutionnelle – Rousseau: le contrat social)
2. Dans quelle mesure est-ce que les conceptions éclairées se sont réalisées pendant la Révolution française ?  
(présentation et critique des constitutions de 1791 et 1793)
3. Robespierre ne fut pas l'inventeur du principe de l'efficacité historique.  
(Machiavel et la subordination de la morale à la politique, contexte de l'Italie au XVIe siècle)

### Überleitung zu Teil II der Prüfung (b):

analogie apparente: la défaite militaire

**Teil II (b): Comparez la situation de l'Allemagne vaincue en 1918 à celle de la France en 1940 (Raster für ein Prüfungsgespräch)**

catégories	1918	1940
la situation militaire	défaite évidente, fin de guerre, occupation	défaite évidente, début de guerre, risque d'occupation
situation du gouvernement	révolution de novembre dans un climat de guerre civile	consensus très vaste «40 millions de pétainistes»
changement de régime	de la monarchie constitutionnelle à la république parlementaire	de la III <sup>e</sup> République à l'état autoritaire
conséquences	traité de Versailles reproche de trahison (crise de légitimation)	zone occupée/libre reproche de trahison (crise de légitimation)

(élargissement : la guerre comme catalyseur de la transformation politique et sociale)

**4.3.2 Aufgabenbeispiel 2**

**Teil I der Prüfung**

**Sujet:**

L'échec de la révolution de 1848 n Allemagne

**Texte:**

J.Droz, Histoire de l'Allemagne, Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris 1985, pp. 31-34

«La Révolution de 1848 avait échoué, non du fait de la faiblesse du mouvement démocratique, dont les ouvriers avaient été les meilleurs serviteurs, mais de la crainte qu'avaient suscitée dans la bourgeoisie possédante certaines revendications sociales de l'éventuelle proclamation d'une république rouge: C'est cette peur qui a aussitôt rejeté la bourgeoisie, prépondérante à Francfort, vers les anciennes classes dirigeantes. (. . .)

Ces événements ont eu sur le développement de la pensée politique allemande de graves répercussions. L'espoir, qui avait été celui du libéralisme allemand, de donner à la Prusse une constitution, à l'Allemagne son unité, s'est trouvé déçu. Les événements de l'année 1850 préludent en Allemagne à une période de violente réaction, et la peur qu'avaient ressentie les classes dirigeantes a fait naître chez elles une âpre volonté de représailles. (. . .)

Dans ces conditions, la bourgeoisie, qui n'a pas réussi dans son effort idéaliste pour fonder l'Allemagne moderne sur la souveraineté de la loi, se détourne de la vie politique pour s'adonner aux affaires. Elle se laisse emporter par l'extraordinaire poussée économique qui sera le grand fait des années «cinquante». Le libéralisme, bridé

par la réaction politique, se fait capitaliste et constructeur. Mais, de plus en plus, il se désintéresse du problème politique, qu'il abandonne aux gouvernements et aux partis réactionnaires. Il se déclare satisfait de l'état de choses existant, à condition que les intérêts matériels soient sauvegardés. Vidée de la substance révolutionnaire, la bourgeoisie allemande est devenue réaliste. Le temps est proche où Bismarck réussira à l'intégrer dans un Reich où tous les intérêts sont satisfaits par une série d'habiles compromis.»

#### Annotations:

- |    |                 |                   |
|----|-----------------|-------------------|
| 9  | la répercussion | – die Rückwirkung |
| 19 | brider          | – zügeln          |

#### Sujets d'étude:

1. Relevez les raisons pour lesquelles – selon J. Droz – la révolution de 1848 en Allemagne a échoué.
2. Analysez et jugez l'attitude politique des Constituants de la Paulskirche. Tenez également compte d'autres causes de l'échec de cette révolution.
3. Quelles ont été les conséquences principales de cet échec et comment Bismarck en a-t-il profité?

#### Teil II der Prüfung

- Comparaison de deux révolutions bourgeoises: La révolution de 1848 en Allemagne et en France.
- Caractéristiques d'une révolution socialiste: la révolution castriste de 1959.

#### Anmerkungen zum Unterrichtszusammenhang

Die Prüfungsaufgabe bezieht sich auf das Kursthema „Evolutions et révolutions dans leur cadre politique et historique sous l'aspect de la défense de la démocratie“ (12/I). Im Unterricht wurden unter anderem die Französische Revolution von 1789, die Revolutionen von 1848 in Frankreich und Deutschland sowie die russische Oktoberrevolution behandelt, wobei ein Schwerpunkt die sozialistische Revolution war. Die letzte Frage knüpft an das Kursthema „Les diverses formes de l'impérialisme“ (12/II) an. Der 2. Teil der Prüfung geht außerdem zurück auf das Thema „L'Amérique latine entre la dictature et la démocratie“ (13/II).

#### Leistungsanforderungen

1. Crainte de la bourgeoisie d'une radicalisation du mouvement révolutionnaire (I. 1–12);  
conséquences: la bourgeoisie cherche le compromis avec les anciennes classes dirigeantes et ne cherche qu'à sauvegarder ses intérêts matériels (I. 13–23).  
(Anforderungsbereiche I/II).
2. Leur double objectif: la liberté à l'aide de la Constitution; l'unification de l'Allemagne

Mais la «Paulskirche» laisse encore trop de pouvoir aux adversaires de l'unification, les princes. Les Constituants se mettent à de longues délibérations. Leurs problèmes s'expliquent par la complexité de l'œuvre à accomplir et par la divergence des revendications politiques et sociales.

La majorité des députés manque d'expérience et de réalisme politique.

Sur le plan de la politique intérieure, ils espèrent trouver un compromis avec les princes allemands, surtout le roi de Prusse, Frédéric-Guillaume IV, et l'empereur d'Autriche, Ferdinand I<sup>er</sup>; ils se voient confrontés à des agitations politiques et sociales à l'extérieur du Parlement.

Sur le plan de la politique extérieure, ils ne se rendent pas compte du fait que les puissances européennes ne toléreraient pas l'unification allemande par peur de mettre leur propre sécurité en danger.

La durée des délibérations entraîne la perte de l'élan révolutionnaire.

Le Parlement manque de pouvoir réel.

Le particularisme subsiste.

Les princes peuvent consolider leur pouvoir.

La tactique de Frédéric Guillaume IV, adversaire des idées libérales, consiste de gagner du temps pour consolider les puissances réactionnaires dans son pays. Pour lui le monarque a son pouvoir grâce à Dieu, donc Frédéric Guillaume IV n'accepte pas la couronne impériale des mains du peuple; il l'aurait acceptée des princes, eux aussi régnant par la grâce de Dieu. (Anforderungsbereiche II/ III).

3. Résignée, la bourgeoisie se détourne de la vie politique et se retire surtout dans le domaine économique; l'idée libérale est bridée; de différentes organisations conservatrices se forment. Bismarck: la solution de la question allemande par «le sang et le fer», imposée d'en haut consacre la division du libéralisme allemand (Anforderungsbereich III).

### **Hinweise zum Prüfungsgespräch**

Überleitung:

Les différences principales entre les révolutions de 1848 en Allemagne et en France

Thematischer Schwerpunkt des Prüfungsgesprächs:

Le caractère d'une révolution socialiste dans le tiers monde à l'exemple de la révolution de Cuba sous F. Castro en 1959

- Les origines d'une révolution socialiste:
  - le sous-développement industriel;
  - la société déséquilibrée;
  - l'agriculture contrastée.
- La révolution socialiste:
  - l'organisation de la révolution par une minorité et la réalisation de ses projets;
  - le bouleversement du gouvernement et de la société;
  - la consolidation du régime socialiste (nationalisation des usines, des terres, des banques; instauration d'une «démocratie populaire»)

## Anhang: Zusammenstellung von fachsprachlichem Vokabular zu ausgewählten Gegenstandsbereichen

Die im folgenden zusammengestellten Listen von Fachvokabular und zur Quellenanalyse zur sprachlichen Bewältigung ausgewählter Gegenstandsbereiche aus den vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen für den bilingualen Geschichtsunterricht der Klassen 9 und 10 erfassen in extensivem Sinne Lexeme und Redewendungen, aus denen der Fachlehrer je nach den Bedingungen seiner Lerngruppe eine Auswahl zu treffen hat. Eine Differenzierung nach Sekundarstufe I und II wurde nicht vorgenommen. Es obliegt der didaktischen Prüfung des Fachlehrers, welche Termini innerhalb des Gegenstandsbereiches für die spezifische Akzentuierung seines Unterrichts unabdingbar sind; er muß unter Berücksichtigung der oben genannten Kriterien entscheiden, welche Einheiten im aktiven Wortschatz zu verankern sind und welche zumindest für das Hör- bzw. Leseverstehen im passiven Wortschatz vonnöten sind. Er hat auch zu berücksichtigen, daß evtl. schon eine Reihe von Begriffen durch den bilingualen Sachunterricht in Geographie und Politik in vorausgehenden Klassen eingeführt worden ist.

Die Listen sind aus erprobten Unterrichtsreihen hervorgegangen und verstehen sich gerade für Kollegen, die sich neu in den bilingualen Geschichtsunterricht einarbeiten, als Anregung.

Die Vokabularien sind zu folgenden Gegenstandsbereichen zusammengestellt:

- A 1 – Fachvokabular zur Besprechung historischer Texte
- A 2 – L'évolution du parlementarisme en Angleterre/aux Etats-Unis
- A 3 – La Révolution française
  - A 3.1 – L'Ancien Régime
  - A 3.2 – Le développement de la Révolution
- A 4 – Les mouvements libéraux et nationaux au XIX<sup>e</sup> siècle
- A 5 – La révolution industrielle et la question ouvrière
- A 6 – La Troisième République
- A 7 – L'Empire allemand
- A 8 – L'impérialisme et la première guerre mondiale
- A 9 – La révolution russe et l'établissement du régime soviétique
- A 10 – La république de Weimar
- A 11 – Le National-Socialisme
- A 12 – La France sous l'occupation
- A 13 – Les Allemagnes depuis 1945

## A1 Fachvokabular zur Besprechung historischer Texte

auteur	document	contexte	critique
<ul style="list-style-type: none"> <li>- identification : acte privé, acte public, anonymat, pseudonyme, témoin direct</li> <li>- caractéristiques : personnelles (âge), politiques, sociales (classe, couche, profession), idéologiques (position, inten- tion politique et sociale), morales</li> <li>- intentions : motivations, intérêts (déformation in-/volontaire par l'auteur)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fixation du texte : document, source, texte historio- graphique, catégorie de texte (Annales, chronique, acte, brevet, diplôme, note d'envoi, protocole, charte, traité mémoire, mémorial)</li> <li>- fixation de la date : date précise et complète, moment, période, éléments datables</li> <li>- détermination du lieu : échiquier politique, théâtre des opérations militaires, lieux, espaces, distances, climats, frontières</li> <li>- contenu : information, message, passage-clé, mots-clés, idées directrices, allusions</li> <li>- structure : début, événements marquants, apogée, tour- nants décisifs, fin, fil conducteur</li> <li>- personnages : attitude, caractère, desseins, projets, intérêts, objectifs, méthodes, groupement (amis-ennemis, alliés-adversaires, neutres, vaincus-vainqueurs)</li> <li>- conventions sociales : mœurs, conventions d'une époque, décor, ornement, milieu, idées, conventions économiques</li> <li>- langue et style : registres, procédés rhétoriques et stylisti- ques, appréciation des nuances, de la fréquence des mots</li> <li>- relations causales et finales : causes, raisons, origines, motifs, principes, éléments déclencheurs, conséquences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arrière-plan : événements antérieurs, concomitants, ultérieurs, structures (micro/macro- texte), fond, références philosophiques et idéologiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sens : résultats, effets, réactions conséquences (profits- dommages, acquisitions- pertes, bouleversements</li> <li>- consolidations, ascension- apogée -déclin)</li> <li>- rapport au présent : portée historique</li> <li>- controverses alternatives</li> <li>- appréciation : valeur historique, mérite, grandeur, apport, limites, faiblesses, échec</li> </ul>

## A 2 L'évolution du parlementarisme en Angleterre/ aux Etats-Unis

### noms/verbes

la monarchie absolue  
la prérogative royale  
le pouvoir  
l'arbitraire

la succession/succéder à  
l'avènement  
l'accession/accéder  
la condamnation/condamner  
l'exécution/exécuter  
la monarchie parlementaire  
la Chambre des Communes  
la Chambre des Lords  
la prépondérance  
le gouvernement/gouverner  
le vote des impôts/voter des impôts  
le consentement/consentir à  
la suspension/suspendre  
la levée d'une armée/lever une armée  
l'anglicanisme  
le puritanisme  
les Puritains  
le culte  
la noblesse terrienne/foncière  
la bourgeoisie urbaine/marchande/  
commerçante  
les enclosures  
la Grande Remontrance  
la pétition  
l'acte d'Habeas Corpus  
la convocation/convoquer  
la réunion/se réunir  
l'élection/élire  
le droit de suffrage  
la colonie  
le colon  
la colonisation/coloniser  
le monopole  
la taxe douanière  
la constitution  
l'assemblée  
la théorie du contrat  
la souveraineté du peuple/populaire

### locutions

détenir le pouvoir  
le pouvoir arbitraire  
exercer le pouvoir

accéder au trône/au pouvoir

partager le pouvoir avec qn.

suspendre des lois/des droits  
une armée permanente  
l'Eglise anglicane

pratiquer le culte

la convocation régulière

le corps électoral

une assemblée élue

### **noms/verbes**

le Congrès  
la Chambre des Représentants  
le Sénat  
le système bicaméral  
le bicaméralisme  
le (pouvoir) législatif/exécutif/  
judiciaire  
la Cour suprême  
la nomination/nommer  
les gardiens de la constitution  
l'équilibre

### **locutions**

confier le pouvoir à qn.

nommer à vie

## **A 3 La Révolution française**

### **A 3.1 L'Ancien Régime**

#### **noms/verbes**

l'absolutisme  
le despotisme  
le roi/la reine  
le royaume  
le noblesse  
le noble  
l'anoblissement/anoblir  
le privilège  
le roturier  
les impôts royaux  
  
la charge  
la vénalité  
l'office/l'officier  
le sol/la terre  
le maître du sol/le seigneur  
foncier  
les redevances féodales  
la Cour  
les Parlements  
l'intendant  
le clergé  
la dîme  
la réaction nobiliaire  
la bourgeoisie

#### **locutions**

la monarchie absolue  
le despotisme éclairé

administrer le royaume  
la petite/haute noblesse  
la noblesse de robe/d'épée

bénéficier d'un privilège

lever des impôts/être exempt  
d'impôts  
occuper/posséder une charge  
acheter une charge/un titre de  
noblesse

fréquenter la cour

administrer une province  
le haut//le bas clergé  
la petite/grande dîme

la petite/moyenne/grande bourgeoi-  
sie/appartenir à la bourgeoisie

## noms/verbes

le Tiers Etat  
le fermier général  
la revendication/revendiquer  
le rentier  
le marchand/commerçant  
les professions libérales  
l'avocat  
le boutiquier  
l'artisan  
le maître  
le compagnon/le compagnonnage  
l'apprenti  
la corporation  
la concurrence  
la liberté économique  
le salarié  
la manufacture

le domestique  
le laboureur  
le fermier/le métayer  
le manouvrier/le brassier/le journalier  
le vagabond  
le mendiant/mendier  
l'assolement triennal  
l'alternance des cultures/alterner  
la jachère  
le défrichement/défricher  
les communaux  
les impôts directs/indirects  
la taille  
la capitation  
la gabelle/le gabelou  
les droits seigneuriaux  
la corvée  
le ban  
le collecteur d'impôts  
la monarchie de droit divin

le trésor royal  
la répartition (in)égale/se répartir  
l'arbitraire  
la lettre de cachet  
les dépenses publiques/dépenser

## locutions

entraver la libre concurrence

fonder une manufacture/doter une  
manufacture de/s'établir à son  
compte

rôder à la campagne  
mendier sa vie  
cultiver la terre/le blé

être en jachère

détenir le pouvoir/par la grâce de  
Dieu  
s'alimenter

## noms/verbes

l'endettement/s'endetter  
les Lumières  
le droit naturel/inaliénable/  
imprescriptible  
le bicamérisme/bicaméralisme  
la séparation des pouvoirs  
le pouvoir législatif/exécutif/judiciaire  
la souveraineté populaire  
la démocratie directe/représentative/  
plébiscitaire  
le référendum

## locutions

avoir des dettes auprès de qn./  
emprunter/prêter qc. à qn.  
éclairer les esprits

un système bicaméral

### A 3.2 Le développement de la Révolution

les causes/les raisons/les origines  
lointaines

remonter à

l'essor

le mécontentement

la révolte/se révolter

l'insurrection/s'insurger

la crise de subsistance

la hausse des prix

les ordres (le clergé, la noblesse,  
le Tiers Etat)

provoquer/déclencher une crise

le vote/voter

voter par tête/par ordre

le doublement du Tiers

les Cahiers de doléances

la séance

la légalité

la légitimité

le serment

le renvoi/renvoyer

la cocarde

la suppression/supprimer

l'abolition des privilèges/abolir

les droits de l'homme et du citoyen

le déclenchement/déclencher

la jacquerie

l'indemnité/indemniser

le ravitaillement/ravitainer

le comité

le club (les Feuillants, les Cordeliers,  
les Jacobins)

la section

l'orateur

l'auditoire

l'élément/le facteur déclencheur

verser/accorder une indemnité

être divisé/organisé en section

prononcer un discours

se présenter à la barre

## noms/verbes

la contribution/contribuer à  
l'assignat  
la constitution  
la monarchie constitutionnelle  
le veto suspensif  
le cens électoral  
le scrutin/suffrage censitaire  
les élections/élire qn. à  
l'électeur  
l'électorat  
le citoyen actif/passif  
le prêtre réfractaire  
la pétition

la motion  
la fuite/s'enfuir  
les accapareurs/accaparer  
le décret  
la croisade  
la chute  
la Commune insurrectionnelle  
La république  
le suffrage universel  
le complot  
les suspects/soupçonner  
l'invasion/envahir  
l'envahisseur  
le sans-culotte, la sans-culotterie  
l'égalité civique/sociale  
la citoyenneté  
l'armement  
la combativité/combattre qn.  
Les Girondins  
les Montagnards  
la Plaine  
la Convention  
la coalition  
la levée en masse  
le Comité du Salut Public  
la nation  
la dictature  
la centralisation  
le tribunal  
la suspension/suspendre  
la Terreur  
la contre-révolution

## locutions

l'émission des/d'assignats

prononcer le veto

proposer/nommer/révoquer

présenter une pétition à la barre de  
l'Assemblée

affamer le peuple

prêcher la croisade contre

proclamer la république  
élire au suffrage universel

jouer de l'égalité/la société égalitaire  
accorder la citoyenneté à qn.

l'armée nationale  
établir une dictature

suspendre les droits fondamentaux  
mettre la Terreur à l'ordre du jour

**noms/verbes**

le Maximum  
 l'état civil  
 le calendrier révolutionnaire  
 la déchristianisation  
 la conjuration/se conjurer  
 les Thermidoriens  
 le Directoire  
 le coup d'Etat  
 le Consulat  
 l'amnistie/amnistier  
 la censure/censurer  
 le serment de fidélité  
 le consul à vie  
 le plébiscite  
 la référendum  
 le Code civil  
 le système électoral  
 le mode de scrutin  
 le droit des peuples à disposer d'eux-  
 mêmes/à l'auto-détermination  
 les libertés : - d'opinion  
                   - de religion  
                   - d'expression  
                   - de presse  
                   - d'association  
                   - de réunion  
 les campagnes napoléoniennes

**locutions**

nommer à vie  
 consulter qn. par voie plébiscitaire

introduire/limiter/garantir/défendre/  
 revendiquer la liberté de . . .

**A 4 Les mouvements libéraux et nationaux au XIX<sup>e</sup> siècle****noms/verbes**

l'abolition du servage/abolir  
 le serf  
 l'édit de régularisation/  
 régulariser  
 l'émancipation/  
 s'émanciper  
 la nation  
  
 la nationalité  
 le nationalisme  
  
 le nationaliste

**locutions**

mouvement d'émancipation des pays  
  
 le théâtre de revendications  
 nationales  
 les sentiment national  
 les guerres nationales  
  
 les nationalismes européens du XIX<sup>e</sup>  
 siècle

## noms/verbes

la patrie, la mère patrie

la patriotisme

la patriote

la libération

libérer

le libéralisme

le Congrès de Vienne

l'Etat unitaire, fédéral

la confédération/  
confédérer

la Confédération du Rhin

la Confédération germanique

la fédération

fédéraliser

le fédéralisme

la diète

la Restauration

restaurer

la réaction

réagir contre (une idée)

le réactionnaire

les associations estudiantines/  
s'associer

l'opprimé/  
opprimer

l'opresseur/  
oppresser

les décrets de Karlsbad/  
décréter

la censure/  
censurer

l'Union douanière

le droit au travail

les ateliers nationaux

le chômage/  
chômer

la mesure de charité

le soulèvement/  
se soulever

l'insurrection/  
s'insurger

## locutions

mourir pour l'idée de la patrie

l'amour de la patrie

ardeur, élan patriotique

être patriote

les guerres de libération

doctrine, idée libérale

assembler, ouvrir un congrès

plusieurs Etats s'associent en une

confédération tout en conservant leur

souveraineté

les nations confédérées

plusieurs Etats s'unissent en une

fédération en formant un seul Etat

fédéral

convoquer, dissoudre la diète

le Vormärz

les lois de réaction

un parti réactionnaire

la Burschenschaft

défendre, libérer les opprimés

un régime oppresseur

résorber le chômage

chômer par suite d'une crise écono-  
mique

l'industrie textile chôme

le foyer d'insurrection

le mouvement insurrectionnel

## noms/verbes

l'insurgé  
l'émeute  
  
l'émeutier  
la révolte/  
se révolter  
les tisserands silésiens  
tisser  
le canut lyonnais  
la Grande/Petite Allemagne  
le séparatisme/  
séparer  
le séparatiste  
la (dé) centralisation/  
(dé)centraliser  
le (pan)germanisme/  
germaniser  
la germanisation  
le panslavisme/  
slaviser  
l'autonomie  
l'unification/  
unifier  
l'unité allemande/  
unir  
la rupture/  
rompre  
le rapprochement/  
se rapprocher  
la monarchie héréditaire  
la monarchie élective  
la proclamation du Reich allemand/  
proclamer  
les droits fondamentaux  
les droits inaliénables  
les droits imprescriptibles  
le vicaire de l'Empire  
le dualisme  
la rivalité austro-prussienne/ rivaliser  
la satisfaction/satisfaire  
la neutralité/neutraliser  
  
la consultation populaire/consulter  
la prépondérance  
l'hégémonie

## locutions

la population insurgée  
l'émeute renverse le gouvernement  
briser une émeute  
disperser les émeutiers  
déclencher, réprimer une révolte

le mouvement séparatiste

réclamer l'autonomie

éviter la rupture

concilier deux pays en vue d'un rapprochement

proclamer la république, – un roi  
proclamer le résultat d'un scrutin

donner satisfaction à  
garantir, violer la neutralité d'un Etat,  
rester neutre  
la consultation de l'opinion  
la voix prépondérante (décisive)  
conquérir l'hégémonie

## A 5 La révolution industrielle et la question ouvrière

### noms/verbes

l'essor démographique  
le taux de natalité  
le taux de mortalité  
l'exode rural (accélééré)  
la main-d'œuvre (abondante)  
le produit/produire  
la production  
la surproduction  
les moyens de production  
la productivité  
le bénéfice  
le profit  
le patronat  
le rendement  
les matières premières  
les moyens de communication  
les voies ferrées  
l'industrialisation/industrialiser  
l'industrie textile  
l'industrie lourde  
l'investissement/investir  
le tissage/tisser  
le tisseur, la tisseuse  
le tisserand  
le métier à tisser mécanique  
le métier à filer  
la filature  
la machine à vapeur  
le machinisme  
la mécanisation/mécaniser  
rentabiliser au maximum  
l'amortissement/amortir  
le financement/financer  
l'actionnaire  
l'action  
la société par actions  
la société anonyme  
les dividendes  
les bénéfices réalisés  
les valeurs mobilières  
l'intérêt fixe  
les emprunts à long terme  
la faillite  
l'émission/émettre

### locutions

le Produit National Brut PNB  
accroître la production  
augmenter/diminuer le rendement  
installer des industries  
financer des investissements  
placer/acheter des actions  
faire faillite  
émettre des obligations

## noms/verbes

la Bourse des valeurs  
la banque de dépôt  
la banque d'affaires  
le libre-échange  
le protectionnisme/protéger  
la protection douanière  
les taxes protectionnistes  
l'importation/importer  
l'exportation/exporter  
l'exportateur  
le marché extérieur  
le commerce maritime  
la concurrence/concurrer  
le cycle économique  
les fluctuations économiques  
l'expansion/s'étendre

la haute conjoncture  
le point de retournement  
la dépression  
la phase ascendante, descendante  
la montée des stocks  
la récession  
la reprise  
le taux de croissance  
la suraccumulation/accumuler  
la concentration du capital/  
la centralisation du capital  
la dévalorisation du capital  
les conditions de/du travail  
la force de travail  
la division du travail  
la travail à la chaîne  
la journée de travail  
la dialectique hégélienne  
le socialisme utopique  
le socialisme scientifique  
le communisme  
le matérialisme dialectique  
le matérialisme historique  
le détenteur des moyens de production  
les rapports de production  
les forces productives  
les classes laborieuses  
les classes moyennes  
l'antagonisme des classes  
la lutte des classes

## locutions

faire concurrence à

évoluer à la hausse (production,  
emploi, profit)

le travail manuel/intellectuel

la société sans classes

## **noms/verbes**

la conscience de classe  
le patron, le patronat  
le prolétaire, le prolétariat  
la plus-value  
la valeur d'emploi  
la valeur d'échanges  
l'exploitation/exploiter  
l'expropriateur/exproprier  
le coût (de la vie)  
l'alimentation/alimenter  
les produits de première nécessité  
le minimum vital  
la condition de vie  
le salaire minimum  
la paupérisation  
l'aliénation/s'aliéner  
le salariat  
la dictature du prolétariat  
la base  
la superstructure  
la formation  
le chartisme  
le syndicat/syndiquer  
le syndicalisme  
le mouvement syndical  
la social-démocratie  
les sociaux-démocrates  
le révisionnisme  
le révisionniste/réviser  
le marxiste orthodoxe  
la cotisation/cotiser  
le droit de coalition, de grève  
la socialisation/socialiser  
la nationalisation/nationaliser  
l'étatisation/étatiser

## **locutions**

la révolution prolétarienne  
la valeur relative, absolue  
  
le taudis, le logement insalubre  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
verser une cotisation

## **A 6 La Troisième République**

### **noms/verbes**

le Gouvernement de la Défense  
nationale  
le gouvernement provisoire  
la guerre à outrance  
l'armistice

### **locutions**

## noms/verbes

la Commune  
le comité central  
la république des Conseils  
la légalité  
la légitimité  
le mandat impératif  
le chef d'accusation  
la guerre civile/en règle  
la patriotisme  
le siège/assiéger  
les gardes nationaux  
les blanquistes  
les proudhoniens  
les socialistes-internationalistes  
l'insurrection/insurger  
les insurgés  
les modérés  
les radicaux  
les capitulards  
les Fédérés  
la garde nationale fédérée  
les Versaillais  
la semaine sanglante  
les exécutions sommaires  
la déportation  
la libération du territoire  
l'indemnité de guerre  
le redressement militaire  
les Légitimistes  
les Orléanistes  
le régime de l'ordre moral  
les Républicains  
la couche sociale nouvelle  
les lois constitutionnelles  
le Septennat  
l'Assemblée nationale  
le Sénat  
l'inalévolabilité/inamovible  
la Haute Cour de justice

la Chambre des députés  
la responsabilité des ministres

la démission/démissionner  
le renvoi/renvoyer  
la dissolution/dissoudre

## locutions

l'insurrection de la Commune

la guerre éclate  
la fierté patriotique

désarmer la garde nationale

fusiller les otages

régler l'indemnité de guerre

rétablir l'ordre moral

les sénateurs inamovibles  
le Sénat se constitue en Haute Cour de justice

les ministres sont solidairement responsables devant les Chambres  
le ministre démissionne  
le ministre est renvoyé  
la dissolution de la Chambre  
la Chambre est dissoute

## noms/verbes

se disloquer  
les Opportunistes  
les Radicaux  
le catholicisme politique  
l'anticléricalisme

le laïcisme  
la laïcité  
la laïc, le laïque, la laïque  
laïc, laïque  
l'établissement public/privé  
l'instituteur  
l'Ecole normale primaire  
l'enseignement primaire/privé

l'instruction morale et civique

le Boulangisme  
le champion de la revanche  
le parti révisionniste  
les patriotes exaltés  
l'affaire Dreyfus  
l'officier stagiaire  
le condamné/condamner

le conseil de guerre  
l'enquête  
commettre un faux  
la dégradation militaire  
le bouc émissaire  
l'antisémitisme

la partialité

la révision du procès  
la Ligue des Droits de l'Homme  
les Dreyfusards  
les Anti-Dreyfusards  
la crise de la conscience nationale  
la discrimination raciale  
la Ligue de la Patrie française  
le Cabinet de défense républicaine  
la Haute Cour militaire  
la grâce/grâcier  
la réhabilitation/réhabiliter  
l'attentat à la sûreté de l'Etat  
la séparation de l'Eglise et de l'Etat

## locutions

la majorité monarchiste se disloque

la politique anticléricale  
la laïcisation de l'enseignement

l'enseignement primaire gratuit,  
obligatoire, laïc  
l'instruction religieuse est réservée  
aux prêtres

condamner à la déportation  
perpétuelle

mener une violente campagne  
antisémite  
dénoncer la partialité des juges  
militaires

traduire en Haute Cour militaire

## noms/verbes

la liberté de conscience  
le libre exercice des cultes  
le régime concordataire  
les associations

le parti socialiste  
la SFIO

le conflit du travail  
la guerre sociale  
le salarié  
le gréviste  
la grève générale  
la législation sociale  
la C.G.T.  
le syndicalisme  
le pacifisme  
le pacifiste  
pacifiste/pacifique  
les socialistes indépendants  
le réformisme  
les ligues  
l'antiparlementarisme  
le régime autoritaire  
les Jeunesses patriotes  
les Croix de Feu  
les émeutes sanglantes  
les manifestations/manifester  
les manifestants  
les agitateurs  
les Francistes  
les Camelots du Roy  
l'Action française  
le Front populaire  
la hausse des salaires  
la hausse des prix agricoles  
la grève sur le tas  
le lock-out  
le renvoi des ouvriers  
la politique de soutien  
le programme commun  
le congé payé annuel  
le tourisme populaire  
la nationalisation  
la SNCF

le régime étatique

## locutions

les biens de l'Eglise sont transférés  
aux associations

la Section française de l'Internationale  
ouvrière

faire la grève

la Confédération générale du Travail

céder à la pression des manifestants

la majoration des salaires

la société nationale des chemins de  
fer français

## noms/verbes

le déflation  
la dépression économique  
la dépression monétaire  
la dévaluation/dévaluer  
la reprise économique  
l'assainissement/assainir  
la désagrégation/désagréger

## locutions

dévaluer la monnaie  
la situation économique est assainie

## A 7 L'Empire allemand

### noms/verbes

la Confédération de l'Allemagne du Nord  
la dépêche d'Ems  
la proclamation/proclamer  
l'empereur, l'impératrice  
l'empire, impérial, e  
les hobereaux, les Junkers  
les agrariens  
la féodalisation  
le système électoral des 3 classes  
les conservateurs  
les nationaux-libéraux  
le Centre  
les socialistes  
le Kulturkampf  
le militarisme  
le corps des officiers  
la fonction publique  
le décollage/décoller  
le démarrage/démarrer  
l'étatisation/étatiser  
le socialisme d'Etat  
le bonapartisme  
la législation sociale  
l'assurance sociale  
- maladie  
- accident  
- invalidité  
- vieillesse  
l'assureur, l'assuré/assurer  
les lois anti-socialistes  
la persécution/persécuter

### locutions

proclamer l'Empire  
la dignité impériale, le titre impérial  
le décollage de l'économie  
le démarrage industriel  
l'étatisation des chemins de fer  
subir des persécutions

**noms/verbes**

le persécuteur, le persécuté  
 la réquisition  
 requérir, réquisitionner  
 le protectionnisme  
 la barrière douanière  
 l'intervention de l'Etat/  
 intervenir dans  
 la consolidation/consolider  
 l'isolement/isoler  
 le relèvement militaire  
 l'alerte de 1875  
 la guerre préventive  
 le système d'alliances  
 la conclusion/conclure  
 l'alliance des trois empereurs  
 la Duplice  
 la Triplice  
 le traité de contre-(ré-)assurance  
 l'honnête courtier  
 le différend  
 la diplomatie secrète  
 l'indemnité de guerre  
 le renvoi/renvoyer  
 le nouveau cours  
 le programme de constructions  
 navales  
 la flotte de guerre/- marchande  
 le navire cuirassé  
 l'Entente Cordiale  
 l'élément moteur  
 le rôle incitatif  
 le dynamisme  
 l'industrie motrice/- de pointe  
 la croissance  
 le retard économique  
 retarder sur, retardataire

**locutions**

protéger l'industrie  
 l'intervention dans les affaires  
 économiques  
 consolider l'unité acquise  
 conclure un traité  
 signer, renouveler un traité  
 régler un différend  
 verser une indemnité de guerre  
 renvoyer un ministre/congédier  
 stimuler la croissance  
 combler le retard

**A 8 L'imperialisme et la première guerre mondiale****noms/verbes**

la balance commerciale/  
 déficitaire/bénéficiaire  
 le débouché

**locutions**

rechercher des débouchés

## noms/verbes

le placement des capitaux  
la conquête/conquérir  
la conquérant  
la mission civilisatrice  
le «fardeau de l'homme blanc»  
la race inférieure/supérieure  
la suprématie de la race blanche  
la suprématie  
la maîtrise des mers  
l'empire colonial  
l'espace vital  
la colonie de peuplement/coloniser  
la colonie d'exploitation  
le mode de vie européen/indigène  
le social-impérialisme  
la rivalité  
l'établissement/(s)'établir  
la dislocation/se disloquer  
l'extension/s'étendre  
l'expansion  
l'hostilité  
l'ennemi héréditaire  
la course aux armements  
la Triple Entente/Alliance  
la stimulation/stimuler  
l'aggravation/s'aggraver  
la mobilisation générale  
l'état-major  
la violation/violer  
le blocus  
le champs de bataille  
l'effondrement/s'effondrer  
la guerre de mouvement/de position  
la tranchée  
l'arrière-pays  
la mutinerie/se mutiner  
l'entrée en guerre/entrer en guerre  
la désagrégation/se désagréger  
l'abdication/abdiquer  
l'armistice (m.)

## locutions

la suprématie navale

le haut commandement  
violer la neutralité

l'effondrement du tsarisme

figer sur place

négocier l'armistice

## A 9 La révolution russe et l'établissement du régime soviétique

### noms/verbes

L'évolution

évoluer

la Douma

le tsar/tzar, la tsarine, le

tsarévitch

la tsarisme

la germanophilie

la guérisseur, guérir

le koulak

le mir

la défaite

le mobilisé, mobiliser

la mobilisation

le moral

la corruption, corrompre

la disette

la famine

le pillage, piller

le pillard

la pénurie de biens de consommation

la hausse des prix

le déséquilibre

la manifestation, manifester

la grève

le gréviste

les libéraux-constitutionnels

le grand-duc

l'agitation, agiter

l'agitateur

le complot (militaire), comploter  
contre qn

le comploter

la révolution d'en haut/

la révolution d'en bas

### locutions

l'évolution politique, économique,  
sociale

l'évolution des salaires

instituer une Douma

la famille impériale

la tsarine impopulaire

le régime tsariste s'effondre, le

tsarisme abattu

être germanophil

le moine guérisseur Raspoutine

riche paysan propriétaire

la communauté villageoise

la défaite militaire catastrophique

la mobilisation des forces vives de la  
nation

le moral des troupes se décompose

avoir le moral à zéro, le moral est bas

un fonctionnaire corruptible, corrompu

la corruption des

fonctionnaires

la disette de vivres, la disette

dégénère en famine universelle

affamé, crier famine, salaire de

famine

livrer/mettre au pillage; piller une ville

une bande de pillards qui court le pays

une série de manifestations

faire la grève

une vague de grèves

les esprits agités

l'agitation se transforme en une

émeute populaire

faire, former, tramer un complot

la révolution se répand, une série de

mesures révolutionnaires

## noms/verbes

la gouvernement provisoire  
le soviét  
le conseil d'ouvriers et de soldats  
les thèses d'avril  
un appel, appeler  
le bolchevik/bolcheviste  
le bolchevisme  
le menchevik  
le socialiste révolutionnaire  
le parti d'apparatchiks  
le centralisme démocratique  
le Quartier Général  
la flotte (de la Baltique)  
le croiseur, croiser  
le bataillon  
une canonnade  
le canon, canonner  
le comité central  
le comité exécutif  
le Bureau politique/le Politbureau  
les décrets de novembre/décréter  
le Congrès des soviets  
le Conseil des commissaires du peuple  
rebaptiser  
la contre-révolution  
le contre-révolutionnaire  
le spéculateur  
la spéculation  
spéculer sur qc  
le profiteur  
le profit, profiter de qc  
l'Armée Rouge  
les Rouges  
les Blancs  
le communisme de guerre  
la répression, réprimer  
la Tchéka  
l'Internationale communiste

## locutions

constituer un gouvernement provisoire  
le régime soviétique  
le Soviet suprême  
le Soviet local  
le conseil ouvrier et paysan se constitue  
lancer un appel à la désobéissance  
haranguer la foule  
le comité directeur bolchevique  
le révolutionnaire professionnel  
la flotte croise dans la mer Baltique  
le bataillon de femmes/  
le bataillon de cadets  
canonner une position ennemie  
nommer, élire, désigner un comité  
le décret-loi  
rebaptiser la ville de Pétrograd  
l'assaut de la contre-révolution  
des spéculations désastreuses  
le profiteur de guerre  
les gardes rouges, la milice populaire  
la terreur rouge  
la terreur blanche  
des mesures de répression  
réprimer l'insurrection  
la police politique

## noms/verbes

la N.E.P.

le nepman

la libéralisation, libéraliser

la dénationalisation,  
dénationaliser

l'Etat fédéral

le Congrès pan-russe des soviets

l'U.R.S.S.

le collectivité

la collectivisation

collectiviser

la collectivisme

les collectifs

les collectivistes

la socialisation

socialiser

le secrétaire général

le stalinisme

le culte de la personnalité

le Kremlin

la déportation de qn

déporter

le déporté

le goulag

l'élimination de qn, éliminer

le durcissement

durcir

la purge, purger

le(s) kolkhoze(s), les kolkhoz

le kolkhozien

le(s) sovkhoze(s), les sovkhos

la planification, planifier

le Soviet suprême

le Praesidium, Présidium

## locutions

la nouvelle politique économique  
le capitalisme limité pour un temps  
limité

libéraliser le régime politique  
une entreprise dénationalisée

la république fédérative

l'Union des Républiques Socialistes  
Soviétiques

la démocratie socialiste

le passage graduel du socialisme au  
communisme

socialiser la propriété

le secrétaire général du parti a un

poste-clé, a la toute-puissance

la dictature stalinienne

les excès du stalinisme

la déstalinisation

infliger la peine de déportation à qn

un camp de déportés, exterminer les  
déportés

le durcissement de la résistance  
ennemie

le durcissement de l'idéologie

la ferme coopérative

la ferme d'Etat

la planification intégral

le plan quinquennal

l'économie planifiée

### noms/verbes

la réalisme soviétique

le réalisme socialiste

## A 10 La République de Weimar

### noms/verbes

la défaite

la débâcle

l'abdication/abdiquer

la transmission du pouvoir

le commissaire du peuple

le conseil des commissaires du  
peuple

les criminels/traîtres de Novembre

le coup de poignard dans le dos

les sociaux-démocrates

la scission

les socialistes majoritaires

les socialistes d'extrême-gauche

les sociaux-démocrates indépendants

la ligue des spartakistes

le conseil des soldats

le conseil d'ouvriers

la république des conseils

la république des soviets

la révolution avortée

la désagrégation, se désagréger

le traité de Versailles

le traité de paix

les clauses du traité

la culpabilité exclusive

la responsabilité

la mise en accusation

la guerre d'agression

la zone démilitarisée

l'armée de métier

la limitation de l'armement

le désarmement

les indemnités de guerre

les réparations

### locutions

le réalisme soviétique est un pur académisme

### locutions

l'Allemagne doit supporter sa défaite

la débâcle des armées

l'abdication de l'empereur

le pouvoir passe de ... à ...

le conseil des soldats et des ouvriers

l'armée se désagrège

la question des responsabilités  
allemandes

déchaîner une guerre d'agression  
la rive gauche du Rhin est  
démilitarisée  
l'armée réduite à 100 000 hommes

le désarmement de l'armée

payer des réparations

## noms/verbes

les dommages

les dépenses de guerre  
le mode de paiement  
le scrutin majoritaire  
le scrutin proportionnel

la proportionnelle  
le suffrage universel

l'émiettement des partis  
les petites formations  
l'instabilité gouvernementale  
la promulgation d'une loi  
le décret-loi

la dissolution/dissoudre  
la convocation/convoquer  
la démission/démissionner

l'inflation  
la hausse des prix  
l'appauvrissement  
la paupérisation  
la prolétarianisation  
l'effondrement  
la résistance passive  
le séparatisme rhénan  
le crédit

la réforme monétaire  
la stabilisation monétaire  
le rapprochement franco-allemand

le relèvement économique

les accords de Locarno  
le différend

le statu quo  
le pacte de non-agression  
l'inviolabilité des frontières  
l'évacuation de la Ruhr  
la Société des Nations  
la politique d'entente  
la crise économique mondiale  
le krach boursier

## locutions

les dommages matériels/aux biens  
les dommages aux personnes  
évaluer les dommages

les élections se font à la  
proportionnelle

les députés sont élus au suffrage  
universel

décréter par ordonnance l'état de  
siège  
dissoudre le parlement

l'inflation galopante/rampante  
une hausse foudroyante

l'effondrement vertigineux du mark  
la résistance opiniâtre

le crédit à long/court terme, retirer/  
rapatrier les crédits

le rapprochement s'opère dans les  
esprits  
alléger les charges imposées à  
l'Allemagne

soumettre les différends à venir à un  
arbitrage

l'entrée à la S.D.N.

## **noms/verbes**

le pouvoir d'achat

l'allocation/allouer

la tourmente économique

les troubles sociaux

la prospérité

l'ébranlement

la balance commerciale

le désarroi

la radicalisation/se radicaliser

le déclin

la démocratie autoritaire

légiférer

le gouvernement de droite

le régime d'ordre

le raz-de-marée nazi

la montée du national-socialisme

## **A 11 Le National-socialisme**

### **noms/verbes**

le fascisme

l'anticapitalisme

l'antibolchévisme

l'antisémitisme

l'idéologie raciste/de race

le sang et le sol

la pureté du sang

l'aryen/aryen

l'Etat raciste = l'Etat «Völkisch»

la race aryenne

l'aryanisme

l'eugénisme

l'adultération de la race

le peuple des maîtres

l'élimination des juifs

les lois de Nuremberg

les droits civiques

l'étoile jaune/de David

la nuit de cristal

le pogrome

la mise à sac des magasins juifs

le camp de concentration

### **locutions**

le pouvoir d'achat diminue

sensiblement

l'allocation de chômage

la prospérité artificielle s'écroule

l'ébranlement de la monnaie nationale

la déficit de la balance commerciale

être en plein désarroi

le déclin de la démocratie s'accroît

les fonctions du parlement sont

annihilées

légiférer par ordonnance

### **locutions**

la barrière contre le bolchévisme

la valeur mystique du sang

l'Etat aryen

le culte de la race

l'élevage de la race humaine

Le Juif ne bénéficie pas de droits civ.

déchaîner des pogromes

## noms/verbes

le camp d'internement  
interner  
le camp d'extermination  
exterminer  
le convoi  
la chambre à gaz  
la solution finale  
la «révolution nationale»  
la prise du pouvoir  
l'accession au pouvoir  
la croix gammée  
la SA : section d'assaut  
la SS : détachement de protection  
l'incendie du Reichstag  
la loi des pleins pouvoirs  
la mise au pas  
l'encadrement de la population  
les mesures d'oppression  
déclarer hors-la-loi  
la suspension/suspendre

étouffer l'opposition  
l'appareil de domination  
la centralisation à outrance  
la soumission à un pouvoir idolâtre  
les jeunesses hitlériennes  
la prédestination/providence  
le Troisième Reich  
le Reich millénaire  
l'espace vital  
l'Etat totalitaire  
la démagogie  
le service militaire obligatoire  
le service de travail obligatoire  
le réarmement  
la zone rhénane démilitarisée  
le pacte naval  
le plan quadriennal/de quatre ans  
le pacte anticomintern  
la politique d'apaisement  
le droit d'autodétermination  
le droit des peuples à disposer d'eux-  
mêmes  
l'Anschluss  
le rattachement au Reich  
l'axe Rome-Berlin  
l'accord de Munich

## locutions

le Reichstag est en flammes/incendié  
les barrages juridiques sont emportés

les marxistes dont déclarés hors-la-loi  
les libertés individuelles sont  
suspendues

la Rhénanie est remilitarisée

## **noms/verbes**

le démembrement de l'Etat  
tchécoslovaque  
l'Etat libre de Dantzig  
la politique d'encerclement  
le pacte germano-soviétique  
de non agression  
la guerre-éclair  
l'encerclement en tenailles  
le gouvernement général des  
territoires de l'Est  
la politique d'extermination

## **locutions**

«mourir pour Dantzig?»

## **A 12 La France sous l'occupation**

### **noms/verbes**

l'exode  
la déclaration de la guerre/déclarer  
la drôle de guerre  
L'attentisme  
l'invasion/envahir  
l'envahisseur/l'occupant/le doryphore  
l'encerclement/encercler  
la pénétration/pénétrer  
le réfugié/se réfugier  
l'armistice (m.)  
l'annexion/annexer  
l'Etat français  
la zone (non) occupée/libre/interdite  
le gouvernement de Vichy  
la Révolution nationale  
le pétainisme/pétainiste  
le culte du personnage  
la loi des pleins pouvoirs  
les prisonniers de guerre  
les cartes d'alimentation  
les produits de remplacement  
l'Ersatz  
le marché noir/parallèle  
le consensus national/général  
la glorification/glorifier  
le collaborateur/collaborer  
la collaboration  
la paternalisme  
l'autoritarisme

### **locutions**

prendre la route de

imposer/accepter/signer l'armistice

passer en zone libre  
la politique vichyssoise

accorder les pleins pouvoirs à  
être emprisonné/détenu à/en  
se procurer des cartes

le consensus s'établit

les collabos

**noms/verbes**

la Relève  
 le S.T.O. = le Service du travail  
 Obligatoire  
 la L.V.F. = la Légion des Volontaires  
 Français  
 la ligne de démarcation  
 le port de l'étoile juive/jaune  
 la déportation/déporter  
 la délation/délater  
 la trahison/trahir  
 la dénonciation/dénoncer  
 la rafle/le convoi  
 la maquis  
 le maquisard  
 la clandestinité

les otages (f.)  
 les représailles  
 le réseau de résistance  
 l'unificateur/unifier  
 le C.N.R./Conseil National de la  
 Résistance  
 la décapitation/décapiter  
 le bourreau  
 la torture/torturer  
 les supplices  
 la libération/libérer  
 l'épuration/épurer

**locutions**

passer la ligne de démarcation

prendre le maquis

vivre en clandestinité, un réseau  
 clandestin  
 prendre en otages

tondre le crâne à qn.

**A 13 Les Allemagnes depuis 1945****noms/verbes**

l'effondrement militaire/s'effondrer  
 la capitulation sans condition  
 la reddition inconditionnelle  
 la conférence interalliée  
 les occidentaux  
 le conseil de contrôle interallié  
 la zone d'occupation  
 les zones occidentales  
 la bizonie  
 le régime d'occupation  
 le statut d'occupation

**locutions**

prendre des décisions à l'unanimité  
 le découpage en quatre zones

les puissances occupantes

## noms/verbes

les troupes d'occupation  
les occupants  
le démembrement/démembrer  
les accords de Yalta, Potsdam  
le régime tripartite/quadripartite  
le désarmement/désarmer  
la démilitarisation/démilitariser  
la dénazification  
la rééducation/rééduquer  
l'épuration, épurer  
le tribunal international de Nuremberg  
l'appartenance à/appartenir  
la responsabilité/culpabilité collective  
le démantèlement  
le démontage  
la décartellisation/décartelliser  
la déconcentration  
une entité économique  
la ravitaillement/ravitailier

la cession/céder

le tracé frontalier/tracer une frontière  
le statut territorial  
le transfert de la population  
l'expulsion/expulser  
l'expulsé  
le réfugié  
la réunification

la zone soviétique d'occupation  
la ligne de démarcation  
l'administration militaire soviétique en  
  Allemagne  
la société soviétique par actions  
le bloc des partis antifascistes  
le Congrès du peuple  
les syndicats libres  
la fusion  
le parti socialiste unifié d'Allemagne  
le/la S.E.D.  
la réforme agraire  
l'économie planifiée  
la collectivisation/collectiviser  
l'émulation socialiste  
la création des bases du socialisme

## locutions

la disparition en tant qu'Etat

des territoires annexés par  
l'U.R.S.S.  
des territoires acquis par  
la Pologne  
le tracé définitif de la frontière

une Allemagne divisée  
une Allemagne unifiée/réunifiée

la propriété collective

**noms/verbes**

le désaccord  
 le conseil des ministres des Affaires  
 étrangères  
 l'administration quadripartite de Berlin  
 le blocus de Berlin  
 les secteurs d'occupation  
 le pont aérien  
 le rideau de fer  
 la coupure  
 la guerre froide  
 le partage de l'Europe  
 le plan Marshall  
 les deux Allemagnes  
 le haut-commissaire  
 la haute-commission alliée  
 les quatre commandants en chef  
 la réforme monétaire  
 le Deutschmark  
 le Conseil économique pour le  
 territoire économique unifié  
 le syndicalisme unitaire  
 le conseil de surveillance  
 le comité de direction  
 le directeur du travail  
 la base paritaire  
 le redressement  
 le relèvement économique  
 le miracle économique  
 l'économie sociale du marché  
 la libre concurrence  
 le contrôle des monopoles  
 le ministre-président  
 les chrétiens-démocrates  
 les parties chrétiens-démocrates  
  
 les sociaux-démocrates  
 les libéraux  
 le conseil parlementaire  
 la commission  
 l'élaboration/élaborer  
 l'affaiblissement/affaiblir  
 le renforcement/renforcer  
 la R.F.A. – la R.D.A.  
 la loi fondamentale  
 le préambule  
 la diète fédérale – le Bundestag  
 le conseil fédéral – le Bundesrat

**locutions**

les chefs syndicalistes

interconfessionnel  
 supra-confessionnel

élaborer une constitution  
 affaiblir les pouvoirs de . . .

## noms/verbes

l'assemblée fédérale – la Bundesversammlung  
la clause des 5 %  
  
la stabilité gouvernementale  
le vote de défiance (méfiance)  
constructif  
le Tribunal fédéral constitutionnel  
les projets de construction  
européenne  
le Conseil de l'Europe  
la C.E.C.A. – la Communauté  
Européenne du Charbon  
et de l'Acier  
le pool  
la C.E.D. – la Communauté  
Européenne de Défense  
le réarmement  
la ratification/ratifier  
les dispositions d'un traité  
le plan Schuman  
le rapprochement  
la réconciliation franco-allemande  
le traité d'amitié franco-allemande  
la C.E.E. – la Communauté  
Economique Européenne  
l'abandon de la souveraineté nationale  
  
la fusion progressive des économies  
nationales  
le tarif douanier commun  
l'intégration  
  
le Pacte atlantique  
l'O.T.A.N. -l'Organisation du Pacte de  
l'Atlantique Nord  
le traité d'alliance militaire  
l'anticommunisme  
le soulèvement à Berlin-Est  
l'équilibre de la terreur  
le Mur de Berlin  
la bombe atomique  
la dissuasion nucléaire  
la coexistence pacifique  
  
l'amorcement/amorcer

## locutions

franchir le seuil des 5 %  
recueillir des voix  
  
les industries charbonnières et  
sidérurgiques  
  
ratifier un traité  
  
franchir une nouvelle étape dans la  
voie de construction européenne  
  
l'intégration atlantique/dans le bloc  
occidental  
  
réprimer un soulèvement  
  
considérer comme caducs les  
accords de Potsdam  
amorcer l'Ostpolitik

**noms/verbes**

l'Ostpolitik  
la politique d'ouverture à l'Est  
la normalisation des rapports/  
normaliser  
la division étatique  
le traité fondamental  
la question allemande  
la citoyenneté  
les allègements humanitaires  
l'inviolabilité des frontières

**locutions**

# 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 Lernbereichs 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 Lernbereichs 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 Lernbereichs 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.“

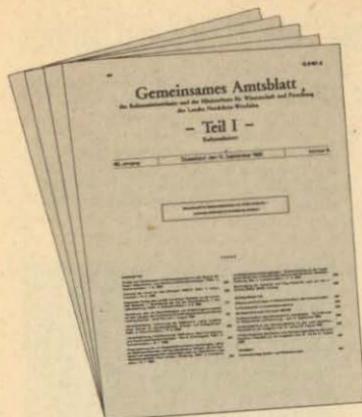
Verlag  
für die Schriftenreihen  
des Kultusministers

Fordern Sie jetzt das  
aktuelle Verlagsverzeichnis an!

**vgr**

Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH  
Rudolf-Diesel-Straße 10-12  
5020 Frechen 1  
Telefon (0 22 34) 5 70 01

## 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. veröffentlichen  
und noch gültigen Schulvorschriften  
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**

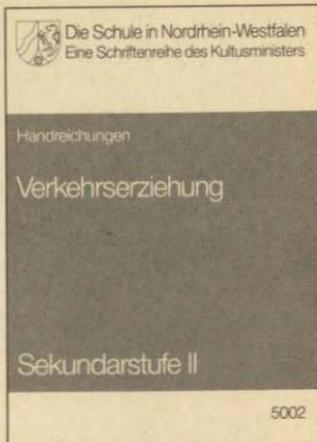


# Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers

Handreichungen  
für die Sekundarstufe II

## Verkehrserziehung

Heft 5002, 238 Seiten, DIN A 5  
ISBN 3-89314-044-1  
DM 12,80



### Verkehrserziehung für Jugendliche?

Jugendliche und junge Erwachsene sind nach wie vor weit überdurchschnittlich an Verkehrsunfällen beteiligt. Verkehrserziehung in der Sekundarstufe II kann dazu beitragen, dies zu ändern.

Hierzu unterbreitet das neue Heft „Verkehrserziehung“ – erstmals in der Bundesrepublik – ein breites Spektrum von beispielhaften Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung in den Fächern bzw. Lernbereichen der Sekundarstufe II, dazu Modelle für Projektstage/-wochen, ein Kapitel „Kreative Zugänge zum Thema, Lebensraum Straße“, eine wissenschaftliche Grundlegung, Literatur- und Materialhinweise und Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht.

Vom 1. August 1988 an soll die Verkehrserziehung in der Sekundarstufe II auf der Grundlage dieser Materialien durchgeführt werden.

**vgr** Verlagsgesellschaft Ritterbach

Rudolf-Diesel-Straße 10–12, 5020 Frechen 1  
Telefon (0 22 34) 5 70 01

