

SEKUNDARSTUFE I
Gymnasium

Schule in NRW

Schriftenreihe des Ministeriums für
Schule und Weiterbildung

Nr. 3442

Empfehlungen **Geschichte**

Bilingualer
deutsch-französischer
Unterricht

1
5(1997)



Ministerium für
Schule und
Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

NRW.

Georg-Eckert-Institut BS78



1 224 522 4

**Empfehlungen
für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht
in der Sekundarstufe I – Gymnasium
des Landes Nordrhein-Westfalen**

Geschichte

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
- Bibliothek -

20081/1654

ISBN 3-89314-266-5

Heft 3442

Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright 1997 by vgr Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH, Frechen

Druck und Verlag: vgr Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0

1. Auflage 1997

ZNW
H-15 (1997)

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen Teil 1 Nr. 9/97**

**Sekundarstufe I – Gymnasium;
Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Sachfachunterricht**

RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 27. 6. 1997
II C 4.36–25/2–2/97

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

Die neuen Empfehlungen gelten vom Schuljahr 1997/98 an als Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts.

Die Veröffentlichung der Empfehlungen erfolgt als Hefte 3441 bis 3443 in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisher geltenden Empfehlungen gemäß Runderlaß vom 7. 12. 1988 (GABI. NW. 1989 S. 2/BASS 15–25 Nrn. 41, 42, 43) treten mit Ablauf des Schuljahres 1996/97 für die Sekundarstufe I außer Kraft.¹⁾

¹⁾ Für die Sekundarstufe II werden die bisherigen Empfehlungen bis zum Erlaß neuer Unterrichtsvorgaben weiter angewendet.

Inhalt

	Seite
I Vorbemerkungen zu den bilingualen Bildungsgängen	7
1 Zielsetzung	7
2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens	9
2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang	9
2.2 Die Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen	10
2.3 Interkulturelles Lernen	11
II Der bilinguale deutsch-französische Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium	13
1 Aufgaben und Ziele	13
2 Lerninhalte	15
2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen Sachfach Geschichte	15
2.2 Die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 9 und 10	16
2.3 Die Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung	16
2.3.1 Jahrgangsstufe 9	17
2.3.2 Jahrgangsstufe 10	53
2.4 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht	87
2.4.1 Wortschatz und Redemittel für die Interpretation von historischem Material und den historischen Diskurs	88
2.4.2 Der gegenstandsbezogene Wortschatz	89
3 Lernorganisation	90
3.1 Hinweise zur Entwicklung der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht	91
3.2 Fachmethodische Grundsätze	94
3.3 Unterrichtsmethodische Grundsätze	98
3.4 Arbeitsblätter	101
4 Leistungsbewertung	102

III	Anhang	105
1	Adressen und Literatur	105
1.1	Adressen	105
1.2	Literatur	109
2	Methodisches Vokabular	110
2.1	L'explication de texte en histoire	110
2.1.1	La présentation du texte	110
2.1.2	L'analyse du texte	110
2.1.3	La conclusion/le bilan	111
2.1.4	Méthode et analyse de texte en histoire	112
2.1.5	Typologie des textes en histoire	113
2.2	Le travail sur des cartes historiques	115
2.2.1	L'analyse d'une carte historique	115
2.2.2	Les travaux pratiques	116
2.2.3	La rose du vent et les points cardinaux	116
2.3	Le travail sur des documents iconographiques	116
2.4	Le travail sur des statistiques et des graphiques	117
2.4.1	L'analyse d'une statistique et d'un graphique	117
2.4.2	Quelques exemples	117
2.4.3	Travaux pratiques	118
2.5	Le discours méthodique	118
2.5.1	Actes de paroles et réalisations linguistiques	118
2.5.2	Liste alphabétique de verbes importants	121
3	Gegenstandsbezogener Wortschatz	125
3.1	Gegenstandsbezogener Wortschatz zu den Fachinhalten der Jahrgangsstufe 9	125
3.2	Gegenstandsbezogener Wortschatz zu den Fachinhalten der Jahrgangsstufe 10	141

I Vorbemerkungen zu den bilingualen Bildungsgängen

1 Zielsetzung

Die künftige Sprachensituation in Europa ist ohne Vorbild: Im Zuge der wirtschaftlichen und politischen Integration entsteht ein Raum der Mehrsprachigkeit und der prinzipiellen Gleichberechtigung von Nationalsprachen. Diese zukünftige Sprachensituation bedeutet eine besondere Herausforderung: Parallel zur immer stärkeren wirtschaftlichen Verflechtung und Integration der unterschiedlichen und sprachlich differierenden Regionen wachsen die Notwendigkeit und der Wunsch nach direktem Kontakt und gedanklichem Austausch der Bürgerinnen und Bürger. Dieses Anliegen der unmittelbaren Begegnung und des besseren gegenseitigen Verstehens setzt voraus, daß die Gesprächspartner zumindest mit einem Teil der verbreiteten Amtssprachen so vertraut sind, daß sie ohne den Umweg über Drittsprachen Kontakte knüpfen und aufrechterhalten können. Dabei müssen sie auch die kulturellen Eigenarten des Partners kennen und berücksichtigen.

Ziel der bilingualen Bildungsgänge am Gymnasium ist es, junge Menschen in besonderer Weise auf diese sprachlichen, kulturellen, historischen, wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten. Durch die Intensivierung fremdsprachlichen Lernens und durch die Ausweitung fremdsprachlicher Kompetenzen mit Hilfe des Unterrichts in den Sachfächern, die jetzt in der Zielsprache unterrichtet werden, entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, auch allgemeinbildende Sachverhalte mittels der Fremdsprache zu erschließen und auszudrücken. Auf diesem Wege erwerben die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Bildungsgang nicht nur ein Medium zur Bewältigung von Situationen der Alltagskommunikation, sondern auch vertiefte Fähigkeiten, mit einer Fremdsprache spezifische Sachverhalte und Problemstellungen in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur sprachlich und fachlich angemessen zu artikulieren. In einem zusammenwachsenden Europa werden sich kommunikative Strukturen und Berufspraxis so entwickeln, daß Menschen privat und beruflich zunehmend auf eine zweite Sprache angewiesen sind, die sie mündlich und schriftlich weitgehend so differenziert, sicher und geläufig beherrschen wie ihre Muttersprache. In diesem Sinne führen bilinguale Bildungsgänge zu einer annähernden Zweisprachigkeit.

So erweitern und verbessern sich

- die fremdsprachliche Kompetenz durch die fachsprachlichen Erweiterungen,
- die sachfachliche Kompetenz durch zusätzliche Blickrichtungen,
- die Möglichkeiten ganzheitlichen (interdisziplinären) Lernens und
- die allgemeinen Lebens- und Berufsperspektiven.

Wenngleich im bilingualen Fachunterricht die Fremdsprache Lern- und Arbeitssprache ist, so muß doch sichergestellt werden, daß die Schülerinnen und Schüler auch in der Muttersprache die Ergebnisse des fachlichen Lernens wiedergeben können. In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu achten, daß den Schülerinnen und Schülern die fachspezifische Begrifflichkeit in beiden Sprachen vermittelt wird.

Bilingualer Fachunterricht ist in seinen Anforderungen, Zielen, Inhalten und Methoden grundsätzlich an die für das Gymnasium geltenden Richtlinien und Lehrpläne

gebunden. Diese curricularen Rahmenbedingungen werden jedoch in den bilingualen Bildungsgängen in der Weise ausgefüllt, daß die Schülerinnen und Schüler zu einem vertieften Verständnis der Bezugskultur der jeweiligen bilingualen Zielsprache gelangen können. In diesem Sinne werden Themen und Inhalte für die bilingualen Sachfächer – Erdkunde, Politik, Geschichte – so ausgewählt, daß sie einerseits den allgemeinen curricularen Anforderungen der einzelnen Fächer entsprechen, andererseits – wo möglich – Einsichten und Kenntnisse zu Gesellschaft, Staat, Wirtschaft, Kultur, Natur und Umwelt der jeweiligen Bezugsländer erweitern und vertiefen. Dabei werden Grundprinzipien des interkulturellen Lernens (vgl. Kapitel I, Punkt 2.3) berücksichtigt.

Bilinguale Bildungsgänge beziehen sich hauptsächlich auf die Sprachen Französisch und Englisch, da diese mit der zunehmenden Internationalisierung von Lebenswirklichkeit jungen Menschen nicht nur große und bedeutende Länder der Franko- bzw. Anglophonie erschließen, sondern auch außerhalb dieser Länder überall in der Welt von vielen Menschen als Verkehrs- und Fachsprachen verwendet werden. Bilinguale Bildungsgänge können auch für andere Sprachen eingerichtet werden (z. B. Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch), sofern die organisatorischen und personellen Voraussetzungen erfüllt sind.

Zu den Rahmenbedingungen bilingualer Bildungsgänge gehört,

- daß grundsätzlich davon auszugehen ist, daß die Schülerinnen und Schüler zu Beginn dieser Bildungsgänge nicht über einschlägige zielsprachliche Vorkenntnisse verfügen;
- daß aus diesem Grund der Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 um zwei Stunden ausgeweitet wird, so daß eine möglichst breite und zuverlässige Basis fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten für den nachfolgenden Sachfachunterricht geschaffen wird;
- daß in der Jahrgangsstufe 7 der bilingualen Sachfachunterricht in der Regel mit dem Fach Erdkunde einsetzt und in dieser Jahrgangsstufe für diesen Sachfachunterricht die Wochenstundenzahl von zwei auf drei Stunden erhöht wird;
- daß als weitere bilingual unterrichtete Sachfächer das Fach Politik in der Jahrgangsstufe 8 und das Fach Geschichte in der Jahrgangsstufe 9 hinzukommen und in der Jahrgangsstufe 8 für das neu einsetzende bilinguale Sachfach die Wochenstundenzahl ebenfalls um eine Stunde erhöht wird;
- daß somit in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 gemäß der Stundentafel jeweils zwei der drei Sachfächer bilingual unterrichtet werden;
- daß auch für den bilingualen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe I die Richtlinien und Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums gelten und in Gestalt fachspezifischer Handreichungen für den bilingualen Unterricht eine Konkretisierung erfahren;
- daß für die Schülerinnen und Schüler in bilingualen Bildungsgängen mit einer anderen Zielsprache als Englisch ab Jahrgangsstufe 7 Englisch zweite Fremdsprache ist;
- daß der bilinguale Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe fortgesetzt und erst mit dem Abitur abgeschlossen werden kann.

2 Prinzipien des bilingualen Lehrens und Lernens

Die Besonderheit bilingualer Bildungsgänge ergibt sich in erster Linie aus der Verwendung der Fremdsprache als Vermittlungssprache in den bilingualen Sachfächern. Mit dem Ziel der Intensivierung des fremdsprachlichen und interkulturellen Lernens werden über die Situationen und Themen des fremdsprachlichen Lernens hinaus konkrete Verwendungssituationen der Fremdsprache und sachfachliche Themen und Methoden in den bilingualen Sachfächern erschlossen. So erwerben die Schülerinnen und Schüler

- Fähigkeiten, die Fremdsprache zur Information und Kommunikation über Sachverhalte und Probleme fachspezifisch zu verwenden,
- die Fähigkeit, mit Hilfe von Lern- und Arbeitstechniken zunehmend selbständig an sachfachlichen Lernprozessen, die fremdsprachlich geführt werden, teilzunehmen,
- einen Erkenntnishorizont, der durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Zielkultur aus sachfachlichen Perspektiven kontinuierlich erweitert wird.

Konzeption und Praxis bilingualer Bildungsgänge verwirklichen in besonderem Maße folgende Forderungen der Richtlinien und Lehrpläne:

- Der bilinguale Sachfachunterricht bietet im Sinne der Handlungsorientierung Verwendungssituationen für fremdsprachliches Lernen, weil Fremdsprachen und Sachfächer aufeinander bezogen sind.
- Der bilinguale Sachfachunterricht befähigt im Sinne der Wissenschaftsorientierung zur Teilnahme an internationaler fachlicher Kommunikation.
- Durch Abstimmung und Integration der Lern- und Arbeitstechniken des fremdsprachlichen und sachfachlichen Lernens werden methodische und sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert und vertieft, so daß dem Aspekt des Lernens in fachübergreifenden Zusammenhängen in besonderer Weise Rechnung getragen wird.

2.1 Koordination des sprachlichen Lernens im bilingualen Bildungsgang

Die Zielsetzung bilingualer Bildungsgänge kann nur erreicht werden, wenn alle betroffenen Fächer zusammenarbeiten, um Ziele und Inhalte des sprachlichen Lernens untereinander abzustimmen:

Der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache des bilingualen Bildungsganges

- dient in den ersten beiden Lernjahren vorrangig dem Aufbau allgemeinsprachlicher, kommunikativer Fertigkeiten und Fähigkeiten und stellt fremdsprachliche Mittel zur Verfügung;
- baut in den ersten beiden Lernjahren behutsam in Abstimmung mit dem in Jahrgangsstufe 7 einsetzenden bilingualen Sachfach eine erweiterte Kommunikationsfähigkeit zu Inhaltsbereichen dieses Sachfaches auf;
- koordiniert und vertieft in späteren Jahren inhaltsorientierte Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken, die einerseits im Fremdsprachenunterricht, andererseits aber auch im bilingualen Sachfachunterricht erworben werden.

Der bilinguale Sachfachunterricht

- setzt allgemeinsprachliche kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten zur elementaren Kommunikation voraus, die im Fremdsprachenunterricht erworben werden;
- erweitert diese allgemeinsprachlichen Kompetenzen und baut fachsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, fachspezifische Sachverhalte und Probleme zu erschließen, zu verarbeiten und sachgerecht in der Fremdsprache darzustellen;
- entwickelt in Verbindung mit dem Spracherwerb fachrelevante Arbeitsweisen.

Der deutschsprachige Sachfachunterricht der anderen Fächer

- bietet Anwendungsmöglichkeiten für inhaltsorientierte kommunikative Fertigkeiten und Fähigkeiten in unterschiedlichen Sachbereichen;
- entwickelt fachsprachliche Fähigkeiten und macht unterschiedliche Ausprägungen fachsprachlicher Kommunikation erfahrbar.

Der Deutschunterricht

- koordiniert das Lernen der inhaltsorientierten sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im deutschsprachig geführten Fachunterricht erworben werden;
- fördert die Reflexion über Sprache (z. B. Verhältnis von Alltagssprache und Fachsprache) und entwickelt Sensibilität für den sach- und adressatengerechten Umgang mit sprachlichen Mitteln.

2.2 Die Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen

Im bilingualen Sachfachunterricht sind sachfachliches und fremdsprachliches Lehren und Lernen aufeinander bezogen und unterstützen sich gegenseitig.

- Bilingualer Unterricht im Sachfach fördert fremdsprachliches Lernen, indem sowohl die allgemeine als auch die sachorientierte Kommunikation gefestigt und weiter ausgebaut werden.
- Fremdsprachliches Lernen im bilingualen Sachfach unterstützt auch sachfachliches Lernen: Aufgrund der Diskrepanz zwischen kognitiven und fremdsprachlichen Möglichkeiten der Lernenden sind eine stärkere Veranschaulichung und eine zunächst kleinschrittige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen geboten. Dadurch werden die Lernergebnisse in besonderer Weise vertieft und gefestigt. Das sachfachliche Lernen erschließt andererseits weitere Dimensionen der Fremdsprache.
- Die Schwierigkeiten der Lernenden liegen vor allem im Bereich der zunächst fehlenden sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die das Beschreiben, Erklären, Schlußfolgern und Bewerten im Hinblick auf sachfachliche Inhalte ermöglichen. Deshalb fördert der bilinguale Sachfachunterricht gezielt solche Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dabei berücksichtigt er spezifisch fachsprachliche Darstellungskonventionen und das Spannungsverhältnis zwischen Allgemein- und Fachsprache.

In allen drei Sachfächern – Erdkunde, Politik und Geschichte – erlernen die Schülerinnen und Schüler inhaltsorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit fachrelevanten Darstellungs- und Arbeitsmitteln (Karten, Bilder, Filme, Tabellen, Graphiken, statistische Angaben und Texte). Eine Vielzahl dieser Darstellungs- und Arbeitsmittel wird in den Sachfächern in gleicher Weise verwendet, so daß auch die Methoden der Informations- und Erkenntnisgewinnung im wesentlichen identisch sind. Es ergeben sich lediglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen oder Erweiterungen. Somit können die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit den für die Fächer charakteristischen Darstellungs- und Arbeitsmitteln im Sinne eines ganzheitlichen Lernens aufeinander abgestimmt werden. Dazu sind fachübergreifende Festlegungen notwendig. Dem Fach Erdkunde kommt als erstem Sachfach eine Pilotfunktion zu: Es vermittelt grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im weiteren Sachfachunterricht gefestigt und fachspezifisch akzentuiert werden. Der Transfer einmal erlernter Fertigkeiten und Fähigkeiten auf weitere Fächer ist den Lernenden durch Absprache und Verwendung gleichartiger Arbeitsweisen zu erleichtern.

Einer besonderen Absprache bedarf in den bilingualen Sachfächern die Auswertung authentischer Texte. Zwar sind die Schülerinnen und Schüler aus dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht mit grundlegenden Arbeitstechniken der Texterschließung vertraut, doch müssen diese in den bilingualen Sachfächern angewandt und um fachspezifische Formen der Textauswertung erweitert werden. So sind fachterminologische Kompetenzen und fachspezifische Darstellungskonventionen vonnöten, um Hauptinformationen aus Texten zu entnehmen, Schlüsselwörter zu erkennen, einen Text in den thematischen Zusammenhang einzuordnen und Textaussagen zu bewerten. Diese spezifischen Arbeitstechniken müssen in den bilingualen Sachfächern abgestimmt und spezifisch geübt werden.

Aus dem Unterricht der sprachlichen Fächer kennen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Formen des Schreibens. Im bilingualen Sachfachunterricht ergeben sich neue Schreibbanlässe und fachspezifische Verwendungssituationen für Schreibtechniken, z. B. die fremdsprachliche Beschriftung eines Schaubildes, die Erstellung einer Wandzeitung, die Erläuterung eines Diagramms. Diese verschiedenen Formen der schriftlichen Sprachproduktion setzen die Kenntnis von allgemeinen und fachfachlichen Darstellungskonventionen (z. B. Texteröffnung, Adressatenbezug, Kohäsion, Kohärenz, Kontextabhängigkeit) voraus und sind anhand von vorgegebenen bzw. selbst zu erstellenden Modelltexten mit den Lernenden zu erarbeiten.

Im Sinne einer fachspezifischen Schreibdidaktik ist es notwendig, die Funktion des Schreibens im fachlichen Lernprozeß transparent zu machen, Schreibaufgaben abwechslungsreich und motivierend zu gestalten, mögliche Adressaten in der Schule und im schulischen Umfeld zu nutzen (Wandzeitung, Dokumentation, Kontakt mit Institutionen usw.) und im Unterricht selbst Zeit zum Schreiben einzuräumen. Schriftliche Übungen sollten nicht allein als Lernerfolgskontrolle, sondern auch auf eine bestimmte Textform für kommunikative und den Lernprozeß begleitende Zwecke hin angelegt sein.

2.3 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen ist ein zentrales Anliegen des bilingualen Unterrichts. Es wird verwirklicht durch

- kontrastierende Betrachtungsweisen,
- Perspektivwechsel und damit durch Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit aus der Sicht anderer,
- kritischen Umgang mit Vorurteilen und Klischeevorstellungen sowie durch Einsicht in die Relativität und Begrenztheit ethnozentrischer Betrachtungsweisen,
- vielfältige Formen grenzüberschreitenden Lernens (Lernen vor Ort, Schüleraustauschprogramme, Austausch von Materialien und Arbeitsergebnissen),
- Einsicht in die Bedeutung der europäischen Dimension und der zunehmenden globalen Vernetzung für das Zusammenleben der Menschen.

In der Verwirklichung dieser Prinzipien im bilingualen Unterricht ergeben sich (vor allem im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich) Chancen für die stärkere Berücksichtigung der europäischen Dimension (vgl. Runderlaß des Kultusministeriums „Europa im Unterricht“ vom 16. 1. 1991 – BASS 15–02 Nr. 9.4).

II Der bilinguale deutsch-französische Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasium

Den folgenden Überlegungen und Anregungen zum bilingualen Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 liegt der für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht geltende Lehrplan „Geschichte – Gymnasium/Sekundarstufe I“ aus dem Jahre 1993 zugrunde, der auch für das bilinguale Sachfach Geschichte verbindlich ist.

1 Aufgaben und Ziele

Die allgemeinen Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, wie sie in Abschnitt 1.1 des Lehrplans Geschichte für die Sekundarstufe I des Gymnasiums formuliert werden (RL/LP Geschichte Sek. I S. 32), sind in gleicher Weise auch für den Unterricht im bilingualen Sachfach Geschichte gültig. Die Begründung und Erläuterung dieser Zielsetzung im Lehrplan Geschichte sind auch für den bilingualen Unterricht im Fach Geschichte heranzuziehen (RL/LP Geschichte Sek. I S. 32–34). Ergänzend kommt im bilingualen Unterricht die allgemeine Zielsetzung des bilingualen deutsch-französischen Bildungsgangs hinzu, nämlich eine annähernde Zweisprachigkeit zu erreichen, die es den Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schullaufbahn ermöglicht, mit französischen und deutschen Partnerinnen und Partnern über zentrale Aspekte von Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Kultur zu kommunizieren und dabei eigene Positionen angemessen auf deutsch und französisch mündlich und schriftlich auszudrücken. In der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler eine historische Grundbildung erwerben, die sie befähigt, geschichtliche Zusammenhänge und Sachverhalte zu verstehen und in der Partnersprache auszudrücken. Im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I wird der Erwerb zweisprachiger historischer Qualifikationen angestrebt. Es werden dazu keine anderen fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt als die im voraufgehenden Unterricht erworbenen. Der bilinguale Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 macht behutsam und zielgerichtet die französische Sprache zur Unterrichtssprache. Das bedeutet nicht, daß die deutsche Sprache grundsätzlich aus dem Unterrichtsgespräch ausgeschlossen würde. Für diesen Bereich gelten die Aussagen des Lehrplans Französisch über die Aufgaben und Ziele des Französischunterrichts entsprechend (RL/LP Französisch Sek. I S. 32 ff. und S. 36 ff.). Weiter ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte der französischen Kultur allgemeines Ziel der Arbeit im bilingualen Sachfach Geschichte. Es können und sollen Sichtweisen aus französischer Perspektive in die Unterrichtsarbeit einfließen, da Geschichtsbeußtsein sich nach den Aussagen des Lehrplans Geschichte in der Auseinandersetzung mit der Pluralität unterschiedlicher Geschichtsbilder, die in der Gesellschaft vorhanden sind, entwickeln soll (RL/LP Geschichte Sek. I S. 33).

Für den bilingualen Geschichtsunterricht bedeutet diese allgemeine Beschreibung die besondere Aufgabe, Geschichtsbilder des französischen Kulturkreises auch und gerade, wenn sie von den vorherrschenden deutschen Geschichtsbildern differieren, aufzunehmen und mit deutschen Sichtweisen zu vergleichen. Die Einübung in multiperspektivische Betrachtungsweisen ist ohnehin eine der Aufgaben des Geschichtsunterrichts (RL/LP Geschichte Sek. I S. 32 ff.). Im bilingualen Unterricht hat

hier die vergleichende Beschäftigung mit den Betrachtungsweisen des französischen Partnerlandes einen besonderen Stellenwert. Auf diese Weise soll eine „bikulturelle Kompetenz“ angestrebt werden. Diese Zielsetzung bedeutet nicht, daß im bilingualen Bildungsgang im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden ein französischer Geschichtsunterricht durchgeführt werden soll. Durch die Berücksichtigung der Lernbereiche, die Anwendung der didaktischen Konstruktionsprinzipien genealogische Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an Grundbegriffen (RL/LP Geschichte Sek. I S. 11 ff.) und die methodischen Standards des deutschen Geschichtsunterrichts wird die Vergleichbarkeit des Geschichtsunterrichts im bilingualen deutsch-französischen Bildungsgang mit dem deutschen Geschichtsunterricht außerhalb des bilingualen Bildungsgangs erhalten. Deshalb ist der Unterricht im bilingualen Sachfach Geschichte „deutscher“ Geschichtsunterricht, allerdings mit zusätzlichen Zielsetzungen und besonderen inhaltlichen und methodischen Akzenten.

2 Lerninhalte

2.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen Sachfach Geschichte

Die Vorgaben des Lehrplans Geschichte zur Obligatorik im Bereich der Aufgaben und Ziele des Faches (Abschnitt 1), der Lernbereiche (Abschnitt 2.1.1), Konstruktionsprinzipien (Abschnitt 2.1.2), Lerninhalte (Abschnitt 2.2) und Grundsätze der Unterrichtsgestaltung (Abschnitt 3) sowie der Leistungsbewertung (Abschnitt 4) haben auch für den bilingualen Geschichtsunterricht Gültigkeit. Demnach sind neben den allgemeinen Vorgaben (Ziele, Lernbereiche, Konstruktionsprinzipien) für den bilingualen Geschichtsunterricht in den Jahrgangsstufen 9 und 10 insbesondere verbindlich

- die für die Jahrgangsstufen 9 und 10 vorgesehenen insgesamt acht Fachinhalte (9.1 bis 9.4 für die Jahrgangsstufe 9, 10.1 bis 10.4 für die Jahrgangsstufe 10),
- die bei den einzelnen Fachinhalten genannten inhaltlichen, methodischen und begrifflichen „Vorgaben zum Fachinhalt“.

Grundsätzlich austauschbar sind die in dem Lehrplan Geschichte enthaltenen „Beispiele zur Entfaltung des Fachinhalts“. Keine festen Vorgaben enthält der Lehrplan auch für den vorgesehenen Freiraum eines Teils der Unterrichtszeit (RL/LP Geschichte Sek. I S. 46–48). Möglichkeiten der Auswahl und Akzentuierung der Lerninhalte im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht gibt es demnach

- in der Auswahl und Ausgestaltung der Entfaltungen der acht verbindlich vorgegebenen Fachinhalte im Rahmen der dort genannten „Vorgaben zum Fachinhalt“,
- in der Gestaltung des Teils der Unterrichtszeit, der zu einer freien unterrichtlichen Nutzung vorgesehen ist.

Entsprechende Entscheidungen müssen sich an den dargestellten Zielsetzungen des Sachfachunterrichts im bilingualen Bildungsgang orientieren. Das bedeutet, daß stärker als im muttersprachlichen Geschichtsunterricht Gegenstände ausgewählt werden sollen, die gewichtig für den deutschen und den französischen Kulturkreis einzeln und im gegenseitigen Bezug sind. D. h., daß die im Rahmen der Obligatorik grundsätzlich notwendige Reduktion sich keinesfalls auf jene Inhalte beziehen darf, die das historische Kollektivbewußtsein einzeln oder im wechselseitigen Bezug markieren und deshalb reale Bezugspunkte deutsch-französischer Kommunikation in diversen Lebenssituationen sind. Da sich hierbei mit wandelndem Geschichtsbewußtsein in Deutschland und Frankreich Veränderungen ergeben können, muß eine einmal vorgenommene bilinguale Akzentuierung in bestimmten Abständen überprüft und verändert werden. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß es Gegenstände von universalhistorischer Bedeutung gibt, die nur partiell oder bisweilen gar nicht durch ein Thema mit deutsch-französischem Bezug im Geschichtsunterricht abgedeckt werden können (z. B. die Russische Revolution).

Die Beispiele zur Entfaltung des Fachinhalts tragen der Zielsetzung des bilingualen deutsch-französischen Bildungsganges Rechnung. Sie berücksichtigen soweit als möglich die französische Perspektive, beinhalten aber auch eine thematische Schwerpunktsetzung im Hinblick auf das deutsch-französische Verhältnis und die französische Geschichte.

Der vom Lehrplan Geschichte vorgesehene Freiraum wird im wesentlichen für die Erarbeitung der verbindlichen Fachinhalte in der Partnersprache benutzt werden, steht doch für den bilingualen Geschichtsunterricht in Jahrgangsstufe 9 keine zusätzliche dritte Stunde zur Verfügung, wie dies für die Fächer Erdkunde in Jahrgangsstufe 7 und Politik in Jahrgangsstufe 8 vorgesehen ist. Da aber die Behandlung der Fachinhalte im bilingualen Unterricht mehr Zeit beansprucht und wiederholendes Üben, Festigung und Vertiefung vor allem im Hinblick auf sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler noch wichtiger sind als im muttersprachlichen Unterricht, kann der vom Lehrplan vorgesehene Freiraum vorwiegend nur dafür benutzt werden. Im Hinblick auf die Schülerorientierung wäre es wünschenswert, noch vorhandenen Freiraum auf projektorientiertes Lernen zu verwenden.

2.2 Die inhaltliche Strukturierung des bilingualen Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 9 und 10

Der Lehrplan Geschichte sieht für die Jahrgangsstufen 9 und 10 folgende obligatorische Fachinhalte vor:

Jahrgangsstufe 9:

- 9.1 Europa als Traditionsraum
- 9.2 Die Französische Revolution
- 9.3 Industrialisierung
- 9.4 Nationalismus und Imperialismus

Jahrgangsstufe 10:

- 10.1 Demokratie und kommunistische Diktatur
- 10.2 Nationalsozialistische Herrschaft
- 10.3 Ost-West-Konflikt
- 10.4 Friedenssicherung

Diese Abfolge orientiert sich an einem Prinzip der Grobchronologie, wobei der Jahrgangsstufenblock 9/10 durch zwei Längsschnitte eingerahmt wird (siehe Lehrplan Geschichte Abschnitt 2.2.1 S. 45 f.). Am Beginn der Jahrgangsstufe 9 steht der Längsschnitt „Europa als Traditionsraum“. Dieser Längsschnitt knüpft in seiner Akzentuierung auf die deutsch-französischen Beziehungen und Gemeinsamkeiten an Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an, das sie im Französischunterricht und sicherlich auch bei deutsch-französischen Begegnungen erworben haben, und kann durch entsprechende Materialauswahl (siehe Kommentar zur Entfaltung des Fachinhalts 9.1) den Einstieg in den bilingualen Geschichtsunterricht erleichtern und eine Perspektive für den zweijährigen bilingualen Kurs in der Sekundarstufe I aufzeigen.

2.3 Die Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung

Die folgende Darstellung der obligatorischen Fachinhalte enthält – wie im Lehrplan Geschichte – jeweils zu Beginn eine Übersicht über die verbindlichen „Vorgaben zum Fachinhalt“. Daran schließen sich „Didaktische Perspektiven“ an, die den Gegenstand unter den Aspekten Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung und gesellschaftliche Anforderungen legitimieren und aufschlüsseln. Diese sind dann

übernommen, wenn sich eine bilinguale Akzentuierung als nicht notwendig bzw. als nicht möglich erweist. Die vorgeschlagenen Abweichungen vom Beispiel berücksichtigen die zentralen Intentionen des Lehrplans und setzen sie uneingeschränkt um. Es folgt ein „Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts“ nach den Konstruktionsprinzipien (Genetische Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an Grundbegriffen), das jeweils auf französisch und deutsch abgefaßt ist, nicht zuletzt um die Notwendigkeit der Vermittlung der deutschen Fachterminologie zu unterstreichen. Dieses Beispiel ist *eine* mögliche Konkretisierung des Fachinhalts mit einem bestimmten thematischen Zugriff im Sinne von 2.2.4. Die Darstellung im Raster ist nicht so zu verstehen, als ob die einzelnen Elemente in jedem Fall mit gleicher Intensität und zeitlicher Ausdehnung behandelt werden müssen. Die Kommentare zur Entfaltung der Fachinhalte werden ergänzt durch Vorschläge zur Materialauswahl und Unterrichtsgestaltung.

2.3.1 Jahrgangsstufe 9

Fachinhalt 9.1: Europa als Traditionsraum

Vorgaben zum Fachinhalt

- Zusammenfassung der Entstehung des Traditionsraums Europa in Antike und Mittelalter im Längsschnittverfahren.
- Erarbeitung von zentralen kulturellen und politischen Traditionen Europas im exemplarischen Verfahren.
- Bewußtmachung von Chancen und Schwierigkeiten europäischer Integrationsprozesse auf dem Hintergrund historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen.
- Einführung in die Leistungen multiperspektivischer Betrachtungen.
- Grundbegriffe: Aufklärung, Byzanz, Europa, Heiliges Römisches Reich (Deutscher Nation), Integration, Kulturkreis, Nationalismus, Zukunft.

Didaktische Perspektiven

Mit dem Fachinhalt „Europa als Traditionsraum“ beginnt die zweite zweijährige Lerneinheit im Fach Geschichte. An dieser entscheidenden Schnittstelle stellt sie Weichen für künftige Schwerpunktsetzungen und Erkenntnisse der Jahrgangsstufen 9 und 10. Sie verknüpft weit zurückliegende Zeiträume mit der unmittelbaren Wirklichkeit, legt Grundlagen für spätere Einsichten in wesentliche Entwicklungsstationen Europas und zeigt den Schülerinnen und Schülern damit schließlich das Verhältnis von Vergangenheit zu ihrer eigenen Gegenwart und Zukunft.

Nach dem Einschnitt in der Jahrgangsstufe 8 wird darauf verzichtet, unmittelbar an die zuletzt in der Jahrgangsstufe 7 erarbeiteten Inhalte anzuknüpfen, um den Neueinsatz des Faches nicht sogleich mit der Bewußtmachung erwartbarer Erinnerungsdefizite zu belasten. Stattdessen soll mit dem Kennenlernen neuer Bereiche des Faches neues Interesse für seine Angebote geweckt werden. Der Fachinhalt orientiert sich dabei mit dem Inhalt „Europa“ an den bereits behandelten Charakteristika und damit zugleich an einem unmittelbaren Lebensbezug für alle Schülerinnen und Schüler, dem durch das Additum „Traditionsraum“ im Laufe der Erarbeitung eine

historische Tiefendimension verliehen wird. Zugleich werden mit diesem Inhalt Aspekte angerissen, die bei der Fortentwicklung eines Geschichtsverständnisses in den nächsten beiden Jahrgangsstufen eine wesentliche Rolle spielen. Im Zuge des als Längsschnitt angesetzten Unterrichts mag es durchaus zweckmäßig sein, einzelne Wissensselemente, fachliche Denkstrukturen und Fachmethoden wiederzubeleben; eine generelle Wiederholungsphase ist dagegen als retardierend grundsätzlich abzulehnen.

Formal entspricht der Inhalt dem Erlaß des Kultusministeriums vom 16. 1. 1991 (BASS 15–02 Nr. 9.4). Fachhistorisch ist dagegen die Formulierung „Europa als Traditionsraum“ eine eher zukunftsorientierte Zielsetzung als ein realer geschichtlicher Tatbestand, hat es doch bisher niemals eine gesellschaftliche, politische oder bewußtseinsmäßige Einheit des gesamten Europas gegeben. Es ist geradezu das Charakteristikum Europas, stets von Einheit und Vielheit gleichzeitig geprägt worden zu sein, und zwar von einer mitunter so verwirrenden Vielheit, daß darüber die vereinheitlichenden Elemente vergessen zu werden drohten. Darum ist es notwendig, Einheit und Vielheit, Gemeinsamkeiten und Belastungen nebeneinander darzustellen und damit auch die Frage nach der europäischen Identität zu stellen.

Für die Antike war der Begriff „Europa“ eine mehr oder minder rein geographische Beschreibungskategorie. Der Untergang des weströmischen Reiches, Völkerwanderung und Christianisierung rückten das Zentrum der Entwicklung zwar weiter nach Europa hinein, ließen aber zusammen mit der islamischen Expansion im Mittelalter zugleich zwei deutlich voneinander unterschiedene Traditionsräume entstehen, die – lateinischer Westen und griechisch-byzantinischer Osten – mit dem Anspruch des christlichen Universalismus untereinander beinahe ebenso heftig um Einflusssphären konkurrierten wie mit den islamischen Reichen, deren politische und kulturelle Vorherrschaft zeitweilig große Teile Südeuropas erfaßte und dort bis heute erkennbar ist.

Das neuzeitliche Europa ist von einer deutlichen Verlagerung des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Schwerpunktes nach Westen in den Bereich des lateinischen Traditionsraumes hinein geprägt. Während Karl der Große die Einheit des lateinischen Westens durch die Erneuerung der kaiserlichen Autorität und die Verschmelzung der römischen, germanischen und christlichen Werte begründet hatte, zerfiel mit Beginn der Neuzeit die Einheit des christlichen Abendlandes. Es entstanden unabhängige Staaten, die miteinander nicht nur in Europa, sondern auch auf anderen Kontinenten um die Macht konkurrierten. Das Trennende wurde trotz des gemeinsamen Kulturerbes in den folgenden Jahrhunderten immer stärker betont, bis daß der Nationalismus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Europa als Kultur- und Wirtschaftsraum in den beiden Weltkriegen beinahe vernichtet hätte. Aufgrund der geschichtlichen Entwicklung ist Europa durch eine Vielfalt von Staaten geprägt. Nationalstaaten sind in Europa verankert, die nationale Identität ist daher Voraussetzung für die europäische Identität. Die Schwierigkeiten und Chancen der europäischen Integrationsprozesse lassen sich im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht gut an der Entwicklung der deutsch-französischen Beziehungen aufzeigen.

Wenn auch die Europäische Union bereits Realität ist, so bleibt die politische Gestaltung Europas ein wesentlicher Auftrag für die Zukunft. Die Zukunftsperspektive

Europas wird u. a. wesentlich bestimmt durch den Zerfall des Ostblocks: Seit dem Ende des Ost-West-Konflikts kommt Europa eine veränderte Rolle in der Weltpolitik zu. Auch muß der politische Begriff Europa erweitert werden: Die Integration der osteuropäischen Staaten ist eine wichtige Voraussetzung für Frieden und Sicherheit in Europa, da nur so ein Rückfall in den Nationalismus verhindert werden kann.

Der thematische Längsschnitt richtet den Blick der Schülerinnen und Schüler auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Mit dieser fachlichen Perspektivenerweiterung muß zugleich die Einsicht verbunden werden, daß historisches Bewußtsein grundsätzlich alle drei Zeitebenen umfaßt und damit eine wesentliche Voraussetzung für rationale politische Entscheidungsprozesse bildet.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.1:

Europa: Gemeinsame Lebenswirklichkeit, historisches Erbe, Zukunftsaufgabe

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Die Idee von der Einheit Europas und die europäische Integration in der Gegenwart	Integrationsdynamik und hemmende Faktoren	Europa Integration
Kulturelle Traditionen Europas	Die identifikationsstiftende Wirkung gemeinsamer Traditionen	
<ul style="list-style-type: none">- Europa in der griechischen Mythologie	<ul style="list-style-type: none">- Europa als geographischer Begriff- die Verlagerung der im mittleren Orient entwickelten Kultur und Schrift nach Europa	
<ul style="list-style-type: none">- das griechisch-römische Erbe	<ul style="list-style-type: none">- die europäische Kultur definiert durch das gemeinsame Erbe	Kulturkreis
<ul style="list-style-type: none">- der Bruch der griechisch-römischen Einheit im Mittelalter: lateinisch-katholischer Westen, griechisch-orthodoxer Osten	<ul style="list-style-type: none">- universalistische Ansprüche der politischen, religiösen und kulturellen Zentren und die Rolle Karls des Großen	Heiliges Römisches Reich (Deutscher Nation) Byzanz
<ul style="list-style-type: none">- Begegnung von Orient und Okzident	<ul style="list-style-type: none">- kulturelle Herausforderung und Befruchtung	Orient und Okzident
<ul style="list-style-type: none">- Aufklärung	<ul style="list-style-type: none">- die Sprengkraft des Rationalitätsprinzips	Aufklärung Rationalität

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Das Europa der Nationen und die Europäisierung der Welt	Expansionspolitik	
– Kolonialismus	– die Überlegenheit des weißen Mannes?	Kolonialismus
Nationalismus und europäische Integration am Beispiel der deutsch-französischen Beziehungen	Die Dynamik von Konfrontation, Verständigung und Interessenausgleich als Grundmuster der Politik	
– Entstehung der Nationalstaaten	– Definition des Nationalstaats	Hegemonie
– Nationalgefühl	– Bedeutung der geo-politischen Lage	Nationalismus
– die Erbfeindschaft im 19. und 20. Jahrhundert	– Ursachen und Folgen von Invasionen: nationalistische Arroganz, Demütigung	
– die deutsch-französische Freundschaft – ein entscheidender Faktor der europäischen Integration	– die Ideologie der Erbfeindschaft	
	– die Anerkennung der gemeinsamen Interessen als eine der Prämissen der europäischen Integration	
Der politische Begriff Europas in der Zukunft	Das Werden Europas nach dem Zusammenbruch des Ostblocks	Zukunft
	– die Integration Osteuropas – eine Voraussetzung für Frieden und Sicherheit in Europa	
	– die Rolle Europas in der Welt	

Europe: Les traits communs des modes de vie, l'héritage historique, une tâche pour l'avenir

Genèse	Problématique	Termes techniques
L'idée de l'unité de l'Europe et de l'intégration européenne du présent	Le dynamisme de l'intégration et les difficultés	Europe intégration
Les traditions culturelles de l'Europe	L'identité européenne créée par ses traditions communes	
– l'Europe dans la mythologie grecque	– la notion géographique de l'Europe – le transfert de la culture et de l'écriture évoluées du Moyen Orient vers l'Europe	
– l'héritage gréco-romain	– la définition de la civilisation européenne par son passé commun	l'unité de civilisation
– la rupture de l'unité gréco-romaine au Moyen Age: l'Occident latin et catholique, l'Orient grec et orthodoxe	– les ambitions universalistes des centres politiques, religieux et culturels et le rôle de Charlemagne	le Saint Empire Romain (Germanique) Byzance
– la rencontre entre l'Occident et l'Orient	– provocations et enrichissements culturels	Orient et Occident
– les Lumières	– la victoire de la rationalité	Lumières rationalité

Genèse	Problématique	Termes techniques
L'Europe des nations et l'europanisation du monde	La politique d'expansion	
– le colonialisme	– la supériorité de l'homme blanc?	colonialisme
Nationalisme et intégration européenne à l'exemple des relations franco-allemandes	Le dynamisme politique: la confrontation, l'entente et l'harmonisation des intérêts	
– la naissance des Etats nationaux	– la définition de l'Etat-nation	hégémonie
– le sentiment national	– l'importance du site géographique	nationalisme
	– causes et conséquences des invasions: arrogance nationaliste, humiliation	
– l'hostilité héréditaire aux XIX ^e et XX ^e siècles	– l'idéologie de l'hostilité héréditaire	
– l'amitié franco-allemande – un facteur décisif de l'intégration européenne	– la reconnaissance des intérêts communs comme une des prémisses de l'intégration européenne	
Le concept politique de l'Europe dans l'avenir	Le développement de la construction de l'Europe après l'effondrement du bloc de l'Est	avenir
	– l'intégration de l'Europe orientale – une prémisses de la paix et de la sécurité en Europe	
	– le rôle de l'Europe dans le monde	

Kommentar zum Beispiel

Beim vorliegenden Beispiel wird als Ausgangslage die jeweilige Gegenwart der Schülerinnen und Schüler gewählt, um sie wieder an historische Fragestellungen und Probleme heranzuführen. Sie lernen durch diesen Ansatz die gegenwärtige Realität als Ursache für historische Fragen kennen. Die politische Bedeutung von Geschichte, das Erfassen größerer Zusammenhänge durch einen Längsschnitt und das Aufwerfen von Fragen an die Geschichte fördern das Sachinteresse und die Motivation.

Die Idee von der Einheit Europas und der Prozeß der europäischen Integration wirft die Frage nach dem einigenden Band gemeinsamer kultureller Wurzeln und der Erfahrung einer europäischen Kulturidentität auf der einen Seite und den u. a. aus historischen Belastungen resultierenden hemmenden Faktoren auf der anderen Seite auf. Diese Zusammenhänge können jedoch in dieser Unterrichtsreihe nur in einem exemplarischen Verfahren behandelt werden, das den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, beispielhaft einzelne Elemente der vielfältigen, vielschichtigen und verschiedenartigen Belastungen und Traditionsbestände kennenzulernen.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler daher mit kulturellen Traditionen, die zum größten Teil bereits Gegenstand des Unterrichts in den Jahrgangsstufen 6 und 7 waren. Daher wird ein immanentes Aufgreifen von Inhalten dieser beiden Jahrgangsstufen ohne eine retardierende allgemeine Wiederholungsphase möglich. In dieser Unterrichtsreihe soll die Entwicklung eines gemeinsamen Traditionsraumes aus dem antiken und mittelalterlichen Erbe und die prägende Kraft, die z. B. von der rationalen Weltansicht der Antike, dem karolingischen Reichsgedanken und dem christlichen Universalismus des Mittelalters ausgeht, deutlich werden. Dabei soll neben dem Verbindenden auch das Trennende wie die Gliederung Europas in den lateinischen und den griechischen Kulturkreis, die trotz vielfacher Durchdringung zu differierenden historischen Erfahrungen führt, erkannt werden. Hier kann das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen Europas und seine Entwicklung gefördert werden (multiperspektivische Betrachtungsweisen). Im Westen ist es vor allem das *Heilige Römische Reich* (mit dem späteren Zusatz *Deutscher Nation*), das von den Ottonen bis zu Karl V. sechshundert Jahre die Geschicke Europas und der Deutschen maßgeblich mitbestimmte, im Osten zunächst das byzantinische Reich und später in seiner Tradition Rußland als europäische Führungsmacht.

Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler das Spannungsverhältnis zwischen den gewachsenen kulturellen Traditionen und dem politischen Begriff Europas in der Neuzeit erkennen. Die dritte Lerneinheit beschäftigt sich daher mit dem Europa der Nationalstaaten und dem Beginn der Europäisierung der Welt (Kolonialismus). Die Problematik des Kolonialismus kann hier nur angerissen werden. Sie wird im Fachinhalt 9.4 aufgegriffen. Im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht bietet es sich an, das Thema Nationalstaat und europäische Integration auf die deutsch-französischen Beziehungen zu konzentrieren. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, daß das Verhältnis zwischen Deutschland und Frankreich ein Kernproblem für Frieden und Sicherheit in Europa war und daß die Aussöhnung nach 1945 ein Baustein für Europa wurde und nach wie vor eine zentrale Wirkung auf die europäische Integration ausübt.

Am Ende dieser Unterrichtsreihe steht die Beschäftigung mit jeweils aktuellen Problemen einer Gestaltung der europäischen Zukunft auf dem Hintergrund zuvor erarbeiteter historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen. Welche Probleme hier jeweils thematisiert werden, muß von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern zusammen mit der Lerngruppe entschieden werden. Lehrende und Lernende sind hier aufgefordert, an geeigneten Beispielen die Weiterentwicklung des europäischen Gedankens zu untersuchen und Europa als Gestaltungsauftrag für die Zukunft zu verstehen. Das schließt mit ein, daß die europäische Perspektive verlassen und der Blickwinkel der außereuropäischen Länder miteinbezogen wird.

Für die Erarbeitung dieses komplexen Fachinhalts bietet sich eine enge Kooperation mit dem Politik- und Erdkundeunterricht an. Der Erdkundeunterricht beschäftigt sich in der Jahrgangsstufe 9 mit dem Thema *Das europäische Haus, Vielfalt und Gemeinsamkeiten sollen zusammengefügt werden*. Die Zusammenarbeit könnte so gestaltet sein, daß der Geschichtsunterricht sich u. a. auf die politische Struktur der EU konzentriert, während der Erdkundeunterricht neben der Vermittlung der erforderlichen Raumkenntnisse die wirtschaftlichen und sozialen Aspekte der EU erarbeitet. Der bilinguale Politikunterricht in der Jahrgangsstufe 8, der im Lernfeld „Nationale und internationale Beziehungen“ u. a. folgende Inhalte vorsieht: „Kriege: Ursachen und Opfer, Formen der Verständigung auf nationaler und internationaler Ebene, Versöhnung ehemaliger Gegner, Partnerschaften“, könnte einen wichtigen vorbereitenden Beitrag zur 3. Lerneinheit leisten.

Insgesamt muß in dieser Unterrichtsreihe nachdrücklich vor einer massiven Stoffhäufung gewarnt werden. Ziel des Längsschnittes ist es, den Schülerinnen und Schülern Entwicklungsprozesse und ihre Ergebnisse zu zeigen, nicht einen Kompaktkurs in Inhalten zu bewältigen. Ein Längsschnitt stellt daher in besonderem Maße Anforderungen an die didaktische Reduktion und Schwerpunktsetzung (exemplarisches Lernen) und an die Auswahl der Materialien, die den Schülerinnen und Schülern die Orientierung in Raum und Zeit erleichtern, ihnen eine klar erkennbare Problemorientierung vermitteln und sich gleichzeitig für den Einstieg in den bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht eignen. Außersprachliche und anschauliche Materialien wie Karten, Zeitstrahl, Schaubilder, Bildquellen und Karikaturen bieten den Schülerinnen und Schülern leichter Sprechkanäle, ihre Aussagen lassen sich in prägnante, dem sprachlichen Lernstand adäquate Formeln bringen und wirken daher motivierend. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe können sie dann behutsam an schriftliche Quellen aus dem 20. Jh. (3. und 4. Lerneinheit) herangeführt werden. Ein fach- und themenspezifisches Vokabular muß systematisch von Beginn an vermittelt und erweitert werden.

Fachinhalt 9.2: Die Französische Revolution

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundzüge der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus.
- Erarbeitung der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen als Bedrohung der alten Ordnungssysteme.

- Erarbeitung der Menschen- und Bürgerrechte als Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Grundordnung.
- Erarbeitung der Leistungen von Frauen im Rahmen der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen.
- Vertiefung der Analyse von schriftlichen Quellen.
- Einführung in das Verfahren einer differenzierten historischen Urteilsbildung.
- Grundbegriffe: Absolutismus, Liberalismus, Menschen- und Bürgerrechte, Privilegien, Revolution, Verfassung.

Didaktische Perspektiven

Es ist ein besonderes Anliegen des bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterrichts, die herausragende Bedeutung der Französischen Revolution als universalhistorisches Ereignis zu würdigen. Dabei kommt es zunächst darauf an, die Revolution als epochale Wende hervorzuheben: als Ende einer fast tausendjährigen Vorherrschaft feudaler Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen, aber auch als Beginn einer umfassenden Neuordnung der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, in die die Entwicklung des Bürgertums zur modernsten und leistungsfähigsten Gruppe der Gesamtgesellschaft als ein wesentliches Element einbezogen ist. Die Französische Revolution ersetzte die Adelherrschaft durch die Herrschaft des Bürgertums und führte einen Strukturwandel herbei, der in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht liberale und demokratische Entwicklungen einleitete und die Voraussetzungen für die sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts schuf.

Um diese Gesamtentwicklung in ihrer Tragweite vollständig einschätzen zu können, bedürfen die Schülerinnen und Schüler eines Einblicks in die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus, seine Leistungen und Grenzen. Denn diese Phase, in der der Absolutismus die Grundlagen moderner Staatsverwaltung legte, bildete zugleich das Ferment für den Aufstieg des Bürgertums, für wirtschaftliche Prosperität ebenso wie für die Entwicklung von Selbsterfahrung und das Wachstum gesellschaftlicher Eigenidentität. Der Fortschritt des Absolutismus war also zwangsläufig mit der Entfaltung des Bürgertums verknüpft, das zwar wirtschaftliche und persönliche Macht, aber keine politischen Rechte besaß. Erst die Philosophen der Aufklärung, wie Montesquieu, Voltaire, Rousseau, trugen dazu bei, daß jeder Mensch sich seiner Würde und Freiheit auch in politischer Hinsicht bewußt werden konnte. So bildete die Epoche der Aufklärung die Basis für die Durchsetzung von Einzel- und Gruppeninteressen.

Während der Französischen Revolution kulminierten schließlich in den Menschen- und Bürgerrechten alle früheren Partizipationsbestrebungen des Bürgertums und verdichteten sich zu etwas qualitativ Neuem, zugleich aber bildeten sie für die Zeitgenossen auch ein ganz konkretes gesellschaftliches Handlungsprogramm. Sie sind daher ein unverzichtbares Element des Unterrichts, was für die zentralen Inhalte der Verfassung von 1791 in entsprechender Weise gilt. Beide Dokumente markieren den Aufstieg des Bürgertums, hinter die es ohne Kampf kein Zurück mehr gab.

Diese Perspektive muß jedoch auch die Einsicht umfassen, daß die während der Revolution verbrieften Rechte vornehmlich Männern vorbehalten waren, während Frauen trotz ihrer aktiven Teilnahme an der Gesamtentwicklung weiterhin Personen minderen Rechts blieben, weil ein allgemeines Bewußtsein gleicher politischer und rechtlicher Wertigkeit von Männern und Frauen nur in Ansätzen existierte. In abgewandelter Form trifft diese Feststellung auch auf die Unterscheidung zwischen Aktiv- und Passivbürgern zu. Daher ist es um so wichtiger, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, daß die Kodifikation von Rechten häufig einem ethischen Appell gleichkommt und nicht schon ihre Realisierung bedeutet. Es ist nahelegend, im Unterricht auf das Schicksal einzelner Frauen, die in das Geschehen eingegriffen haben (z. B. Olympe de Gouges), wie auch auf die Auseinandersetzung um das Zensuswahlrecht einzugehen.

Die Französische Revolution verleugnete schließlich ihre eigenen Grundsätze von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit vollends, als sie es zuließ, daß eine Minderheit radikaler Republikaner – an ihrer Spitze Robespierre – sich anmaßte, die Mehrheit diktatorisch zu beherrschen und ihr vermeintliches Glück durch Terror und Gewalt zu erzwingen. Die Folgen des Terrors und die wenig effektive Herrschaft des Direktoriums erklären den Aufstieg Napoleons, der auf eine wortreiche Ideologie verzichtete, indes er mit der harten Sprache des Militärs zum Gestalter Europas während der ersten 15 Jahre des 19. Jahrhunderts wurde. Solange Napoleon von den Franzosen als der Mann angesehen wurde, der die Ideen der Französischen Revolution verwirklichte und den wirtschaftlichen Aufstieg Frankreichs sicherte, folgten sie ihm willig und ermöglichten seine Hegemonie über Kontinentaleuropa.

Bilingualer Geschichtsunterricht wird die deutsch-französische Komponente der Revolution besonders aufmerksam betrachten. Dabei können aktuelle Ereignisse oder auch tradierte Interpretationsmuster, die etwa im Gespräch zwischen Deutschen und Franzosen das Gesamtbild der Revolution wesentlich bestimmen, Ausgangspunkte einer vertiefenden gegenwartsgenetischen Untersuchung sein. Die deutsch-französische Perspektivierung schließt zudem die Frage nach Unterschieden in der Darstellung und Gewichtung der Revolution in beiden Ländern sowie den Aspekt ihrer Aufnahme und Wirkung in Deutschland mit ein. Bei den Deutschen rief die Revolution sowohl Begeisterung als auch Ablehnung hervor. Sie bestimmte in Deutschland das politische Denken und Handeln in der Folgezeit. Deshalb wird der Unterricht im bilingualen Sachfach Geschichte verstärkt auf die vielfältigen Konsequenzen hinweisen, die sich aus der Revolution für die jeweilige historische Entwicklung beider Staaten bis in die Gegenwart ergeben. Von den Grundformen historischer Untersuchung könnten neben der erwähnten gegenwartsgenetischen Untersuchung die Strukturgeschichte wie auch das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren Anwendung finden.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.2:

Gemeinwohl und Partikularinteressen: Der Kampf um den Verfassungsstaat

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Grundlagen des modernen Staates im Hochabsolutismus</p> <ul style="list-style-type: none"> - der moderne Zentralverwaltungsstaat - der Aufstieg des Bürgertums - Aufklärung und Rationalität 	<p>Staatsform und Bürgerinteressen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bürokratie und staatliche Wirtschaftspolitik als Ordnungsfaktoren - wirtschaftliche Macht, politische Ohnmacht: die Entstehung eines neuen gesellschaftlichen Bewußtseins - die Aufklärung als ideologische Vorstufe der rationalen Gesellschaft 	<p>Absolutismus</p> <p>Ancien Régime Merkantilismus Privilegien</p> <p>Aufklärung Rationalität Ideologie</p>
<p>Der Kampf um Partizipation und Emanzipation</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Ausbruch der französischen Revolution - Frauen als politisch Handelnde - die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte - die Verfassung von 1791 	<p>Gesamtinteresse oder Partikularinteresse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revolution gegen den Feudalstaat: die Macht des Gedankens und die Kraft der Vielen - der Kampf von Frauen um bürgerliche und staatsbürgerliche Anerkennung - Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und die Ausgrenzung der Frauen als politische Subjekte - die Entstehung neuer Privilegien: der männliche Besitzbürger 	<p>Revolution</p> <p>Nationalversammlung Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit</p> <p>Emanzipation</p> <p>Menschen- und Bürgerrechte</p> <p>Verfassung Zensuswahlrecht</p>

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Radikalisierung der Revolution und die Rückkehr zur „Ordnung“</p> <ul style="list-style-type: none"> – der Revolutionskrieg: Mittel zur Legitimierung von Herrschaft – Robespierre und die Herrschaft der „Tugend“ – die Militärdiktatur Napoleons 	<p>Personen und ihre Instrumente zur Durchsetzung von Interessen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Terror: das Verhältnis von Interesse und Moral – der „starke Mann“ als Garant von Recht und Ordnung 	<p>Jakobiner Wohlfahrtsausschuß Sansculotten</p> <p>Terror</p> <p>Empire</p>
<p>Die Wirkung der französischen Revolution auf die Deutschen</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation – Emanzipationsbestrebungen des deutschen Bürgertums 	<p>Reformen von oben statt bürgerlicher Selbstbefreiung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mediatisierung und Säkularisierung – ein Beitrag zur staatlichen Entwicklung Deutschlands? – restaurative Wirklichkeit und die Hoffnung des Liberalismus auf den Verfassungsstaat 	<p>Reformen Judenemanzipation</p> <p>Mediatisierung Säkularisierung</p> <p>Restauration Liberalismus</p>

Bien commun et intérêts particuliers: la lutte pour un Etat constitutionnel

Genèse	Problématique	Termes techniques
Le fondement de l'Etat moderne à l'époque de l'absolutisme	Forme de gouvernement et intérêts des citoyens	absolutisme
– l'Etat moderne s'appuyant sur une bureaucratie centrale	– bureaucratie et politique économique de l'Etat comme facteurs de l'ordre	Ancien Régime Colbertisme/mercantilisme privilèges
– l'essor de la bourgeoisie	– puissance économique, impuissance politique: la naissance d'une nouvelle conscience politique	
– les Lumières et la raison	– siècle des Lumières: précurseur idéologique d'une société rationaliste	siècle des Lumières raison idéologie
La lutte pour la participation et pour l'émancipation	Intérêt commun ou particulier?	révolution
– le déclenchement de la Révolution française	– révolution contre le régime féodal: la force des idées des Lumières et le pouvoir des masses	Assemblée nationale liberté, égalité, fraternité
– l'engagement politique des femmes	– lutte des femmes pour l'égalité des droits	émancipation
– la déclaration des droits de l'homme et du citoyen	– liberté, égalité, fraternité: l'exclusion des femmes de la vie politique	droits de l'homme et du citoyen
– la constitution de 1791	– le citoyen actif	constitution suffrage censitaire
La radicalisation de la Révolution et le retour à «l'ordre»	Personnalités et leurs moyens pour d'imposer leurs intérêts	Jacobins comité de salut public sans-culottes
– la guerre révolutionnaire: instrument pour justifier le pouvoir		
– Robespierre: «le règne de la vertu»	– terreur: rapport entre intérêt et morale	Terreur
– la dictature militaire de Napoléon	– «l'homme fort»: garant de l'ordre, de la sûreté et du droit	Empire

Genèse	Problématique	Termes techniques
L'influence de la Révolution sur les Allemands	Réformes d'en haut au lieu de libération bourgeoise	réformes émancipation des Juifs
- la fin du Saint Empire Romain Germanique	- médiatisation et sécularisation: une contribution à l'unité politique de l'Allemagne?	médiatisation sécularisation
- les tentatives émancipatrices de la bourgeoisie allemande	- la Restauration et l'espoir du libéralisme en un Etat constitutionnel	Restauration libéralisme

Kommentar zum Beispiel

In dem vorliegenden Beispiel wird mit dem Aufstieg des Bürgertums vor und während der Französischen Revolution und seinem Kampf um den Verfassungsstaat ein doppelter Schwerpunkt gesetzt. Dies Erwachen modernen bürgerlichen Selbstwertgefühls im hochabsolutistischen Frankreich des 18. Jahrhunderts war mehr als eine beliebige Ständeantinomie um Macht, Einfluß und das Gehör des Fürsten. Untrennbar mit ihr verbunden war vielmehr der Anspruch der vielen auf Partizipation an den gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsmechanismen. Diese Forderungen entstanden erst, nachdem die alte Herrschaftsordnung durch die alleinige Macht des Königs seine ursprüngliche Grundlage verlor. Die politische Macht der beiden privilegierten Stände, Klerus und Adel, war durch den Absolutismus gebrochen, ein moderner Zentralverwaltungsstaat, gestützt auf das Großbürgertum, ersetzte künftig die feudal-klerikale Sozialverfassung und trug in Frankreich entscheidend zum Nationalstaat bei.

Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Bedeutung und politischer Ohnmacht, die schließlich in die Revolution mündete, wurde durch den raschen und weitgehenden Sieg des Dritten Standes freilich nicht hinreichend gelöst. Auch wenn für kurze Zeit das gesamtgesellschaftliche Wohl die Oberhand zu behalten schien, so gewannen besitzbürgerliche Partikularinteressen doch rasch wieder an Boden. Diese Entwicklung soll an der Stellung der Frauen in der Französischen Revolution verdeutlicht werden, die als Handelnde wie als Leidende ihren vollen Beitrag leisteten, nichtsdestoweniger – trotz Menschen- und Bürgerrechten – in der Verfassung von 1791 den Status des Aktivbürgers ebensowenig wie die Mittellosen erreichten, anders aber als letztere, die doch zumindest die Aussicht auf Aufstieg besaßen, durch ihr Geschlecht auf Dauer von der Partizipation ausgegrenzt blieben. Auswirkungen der französischen Verfassung von 1791 werden die Schülerinnen und Schüler im preußischen Dreiklassenwahlrecht wiederfinden, das bis 1918 Gültigkeit hatte.

Im dritten Teil werden mit Robespierre und Napoleon Personen als Handlungsträger von Interessen deutlich, die den Krieg funktionalisierten. Robespierre gefährdete mit seiner auf einem radikalen Tugendmodell basierenden Herrschaft die bürgerlichen Interessen. Sein Schreckensregiment trug schließlich mit zur Bereitschaft der Nation bei, mit Napoleon erneut einen Alleinherrscher anzuerkennen. Die Revolution mündete am Ende also in ein straff geführtes Kaiserreich, das Vorstellungen der Revolution in sich aufnahm: die Freiheit als Freiheit des Bürgers in einer Gesellschaft, in der alle feudalen Bindungen aufgehoben waren; die Gleichheit als Rechtsgleichheit aller Bürger; ein Nationalbewußtsein, das durch den Stolz auf den geistigen und politischen Fortschritt im Rahmen der revolutionären Prinzipien begründet war und das die französische Sprache als das notwendige Medium der geistigen Einheit Frankreichs wie der Missionierung der Welt ansah (vgl. Fachinhalt 9.4).

Durch von hier ausstrahlende emanzipatorische Gedanken erreichten die Juden schließlich die bürgerliche Rechtsgleichheit nach einem jahrhundertelangen Status minderen oder eingeschränkten Rechts. Das Erlebnis der Befreiung und das daraus resultierende Selbstbewußtsein führte auch in Deutschland zu einer reichen Befruchtung des gesellschaftlichen Lebens in allen Bereichen.

Der letzte Teil beschäftigt sich schließlich mit der Wirkung der Französischen Revolution auf die Deutschen, die sie mit Begeisterung (vgl. Goethe) oder Ablehnung auf-

nahmen. Lokalhistorische Aspekte, wie z. B. die Geschichte der Stadt Mainz oder des Rheinlandes, verdeutlichen durch konkrete Beispiele die Wirkung der Französischen Revolution auf die Deutschen. Machtpolitisch mündete die Revolution in Deutschland mit dem durch Mediatisierung und Säkularisierung vorbereiteten Ende des Reiches in der konsequenten Vollendung eines seit Jahrhunderten andauernden Prozesses der Dezentralisierung und der Bildung deutscher Partikularstaaten. Kleinstaaten und kleinste Gebilde wurden aufgehoben, mit dem überholten Feudalismus wurde gebrochen. Der scheinbar endgültige Sieg einiger weniger deutscher Adelsdynastien markierte allerdings auch den gleichzeitigen Beginn einer gesellschaftlichen Bewußtseinsbildung innerhalb des deutschen Bürgertums, das bis dahin retardiert und vom aufgeklärten Absolutismus vereinnahmt erst am Anfang der Wahrnehmung eigener Standesinteressen stand und zur Ausbildung eigener Ideologie und Organisationsstrukturen noch eine weitere Generation benötigte. Politisch naiv, vom nationalen Stolz ergriffen, ohne Garantien auf künftige Partizipation, ließ es sich als Instrument im Kampf der Fürsten gegen Napoleon manipulieren. Der Funke also war da, was fehlte, war das Pulverfaß.

Im Sinne der Schülerorientierung und -aktivierung bietet sich die schwerpunktmäßige Verwendung nichtverbaler Quellen (z. B. Karikaturen, Karten, Schaubilder, Statistiken) an, da ihnen aufgrund der sprachlichen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eine spürbar motivierende und im Ergebnis zeitsparende Wirkung zukommt.

Schriftliche Quellen, wenn sie als unverzichtbar gelten, bedürfen ggf. einer sorgfältigen Kürzung oder Adaption. Die herausragende Stellung der Menschen- und Bürgerrechte wie auch der Verfassung von 1791 ist eine günstige Voraussetzung, um die Schülerinnen und Schüler in die Methoden der Quellenarbeit einzuführen. Als Texte sind sie außerdem Basis und Ausgangspunkt für die Einführung eines allgemeinen Vokabulars zu Verfassung und Parlamentarismus, das ein modernes Staats- und Gesellschaftswesen kennzeichnet und deshalb dem (fach)terminologischen Fundamentbereich zuzuordnen ist. Der Fachinhalt 9.2, speziell im Bereich der Terminologie, läßt sich durch eine behutsame fächerübergreifende Konzeption des Unterrichts in Geschichte und Politik (Jahrgangsstufe 8) „phasenverschoben“ entlasten. Dies gilt umgekehrt für den Politikunterricht in Jahrgangsstufe 10, dem eine Entlastung aufgrund des Geschichtsunterrichts in Jahrgangsstufe 9 zugute kommt.

Zum Fachinhalt *Französische Revolution* können aus den Lehrwerken des Französischunterrichts „textes fabriqués“ für das bilinguale Sachfach herangezogen werden. Um Unterschiede in der Darstellung und Bewertung der Revolution in Deutschland und Frankreich bewußt zu machen, sollte man sich des punktuellen Vergleichs deutscher und französischer Geschichtsbücher bedienen.

Besuche in Archiven und Museen dienen der Veranschaulichung lokalhistorischer Sachverhalte und sind eine Chance für projektorientierten Unterricht. Außerdem steht eine beachtliche Zahl geeigneter Beiträge im Rahmen des Schulfunks und -fernsehens zur Verfügung. Als Anregung mag die szenische Umsetzung einzelner Ereignisse der Revolution durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht dienen. Empfohlen wird die sich hier anbietende Kooperation mit der Französischlehrerin bzw. dem Französischlehrer, um den Geschichtsunterricht zu entlasten und um noch stärker schülerorientiert vorzugehen.

Fachinhalt 9.3: Industrialisierung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundstrukturen der Technikgeschichte.
- Erarbeitung der Industrialisierung als eine alle Dimensionen der historischen Erfahrung erfassende Epochenschwelle unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Fragestellungen.
- Einführung in die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung.
- Erarbeitung der sozialen Frage als Folge der Industrialisierung.
- Erörterung der Folgen der Industrialisierung für die Umwelt.
- Analyse der Rolle der Technik als Aspekt menschlicher Zukunft.
- Erarbeitung der Wechselbeziehung verschiedener Formen historischer Erfahrung.
- Grundbegriffe: Arbeiterbewegung, Emanzipation, Gewerkschaften, Industrialisierung, Kapitalismus, Klasse, Kommunismus, Ökologie, Proletariat, Sozialismus, soziale Frage.

Didaktische Perspektiven

Mit dem Unterrichtsinhalt *Industrialisierung* werden die Schülerinnen und Schüler mit einem Phänomen konfrontiert, das wie wenige Ereignisse in der Menschheitsgeschichte – ausgehend von Europa und zunächst gemächlich, dann mit wachsender Geschwindigkeit und lokal immer weiträumiger – die gesamte Welt erfaßte und beeinflusste. Dieser Prozeß der zunehmenden Industrialisierung hält trotz aller inzwischen daran laut werdenden Kritik bis heute mit unverminderter Dynamik an. Er ist damit ein historischer Aspekt ebenso wie elementarer Faktor der Gegenwart und voraussichtlich auch der Zukunft der Schülerinnen und Schüler. Wegen der universalhistorischen Bedeutung der Industrialisierung in England soll auch im bilingualen deutsch-französischen Unterricht in diesem Fachinhalt der Akzent auf England gelegt werden. Außerdem soll den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden, daß sich die Anfänge der industriellen Revolution in England bereits im 18. Jahrhundert vollzogen und sich gleich einer Wellenbewegung in der Folgezeit auf dem europäischen Kontinent fortsetzten.

Die *Industrialisierung* ist keine in sich abgeschlossene Epoche, die sich der historischen Betrachtung aus gesicherter Distanz erschließen könnte. Aus der Mikroperspektive der subjektiven Zeiterfahrung erscheint sie zeitlupehaft und daher eher unspektakulär, so daß es gewöhnlich der bewußten intellektuellen Anstrengung der Makroperspektive bedarf, ihre lebens- und bewußtseinsverändernden Wirkungen überhaupt konkret wahrzunehmen. Obendrein tritt die Veränderung in der Regel zunächst in Gestalt des technischen Fortschritts auf, der gewöhnlich als rein mechanisch-materiell und damit als weniger einschneidend empfunden wird, während daraus resultierende gesellschaftliche, wirtschaftliche und/oder kulturelle Konsequenzen erst wesentlich später sichtbar werden. Zur Entwicklung von Eigenidentität und gesellschaftlicher Autonomie durch Geschichtsunterricht gehört auch die Fähigkeit, langsam wirkende Prozesse aus der Makroperspektive wahrzunehmen und

somit aus der Mikroperspektive gar nicht erkennbare Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen historischer Erfahrung zu verstehen.

Historisch ist die Industrialisierung keine zu einem geeigneten Zeitpunkt bewußt herbeigeführte oder auf konkreten Willensakten fußende Entscheidung, sondern die Resultante multikausaler Faktoren, aus denen mit der Erfindung der Kraftmaschine eine technische Entwicklung in besonderer Weise hervorragt. Auch wenn die Nutzung einfacher Werkzeuge und Maschinen weit zurückführt bis in die Evolutionsgeschichte der Menschheit und in den Manufakturen manche spätere Entwicklung vorgezogen scheint, konnte bis zum Bau der Dampfmaschine doch keine technische Erfindung oder Verbesserung das Problem einer ermüdungsfreien Kraftquelle in großem Umfang lösen. Trotz der Erfindung immer leistungsfähigerer Segelschiffe, wind- oder wassergetriebener Mühlen, Pumpen oder Hammerwerke blieben Tiere und menschliche Muskeln das wichtigste, weil billigste Antriebsaggregat für alle Arten von Werkzeugen und Maschinen.

Daraus müssen die Schülerinnen und Schüler die Einsicht gewinnen, daß das Schicksal des überwiegenden Teils aller Menschen des vorindustriellen Zeitalters, Männer, Frauen und Kinder gleichermaßen, nicht aus einem Leben in naturbelassener Idylle bestand, sondern darin, Werkzeugen und Maschinen ihre Körperkraft zu leihen und schwere körperliche Arbeit zu verrichten. Es muß ihnen bewußt werden, daß mit der Erfindung der Kraftmaschine zu Beginn der Industrialisierung erstmals die reale Chance bestand, die scheinbar naturgesetzliche Instrumentalisierung des Menschen zu überwinden. Daß dies bis heute nicht hinreichend gelungen ist, sollte die Schülerinnen und Schüler nicht zu einer unreflektierten Kritik an der Vergangenheit, sondern zu verantwortlichem Handeln in der Zukunft anleiten.

Hier muß den Lernenden vermittelt werden, was der Einbruch der industriellen Revolution in Europa und der gesamten Welt für die Umstrukturierung der modernen Gesellschaft bedeutete und welche Aufgaben und Verantwortung den jungen Menschen bei der Fortsetzung der Industrialisierung in der Zukunft zukommen.

Die Industrialisierung als Folge der gezielten Verwendung der Dampfmaschine als Kraftquelle beeinflusste über die technische Rationalisierung im Produktionsprozeß bald das gesamte System menschlicher Existenz. Sie revolutionierte Wirtschaft, Kultur und Politik in vorher undenkbarem Ausmaß, veränderte die Gesellschaft im großen ebenso wie im Mikrokosmos des privaten und familiären Lebens und nicht zuletzt die Umwelt. Somit ist es angebracht, den Prozeß der Industrialisierung von Anfang an in seiner Wirkung auf die konkret davon betroffenen Menschen, ihre Reaktionen und ihr auf Veränderung zielendes, planerisches Einwirken auf diesen Prozeß zu betrachten.

Schon in ihrer Anfangsphase schuf sich die beginnende Industrialisierung mit der kapitalistischen freien Marktwirtschaft eine in ihrer rationalen und funktionalen Effizienz bislang unbekannte Wirtschaftsordnung. Dementsprechend sollte der Kapitalismus zunächst als eine dem Merkantilismus weit überlegene, fortschrittliche Wirtschaftsform verstanden und seine Leistung in der Warenproduktion ebenso wie die Stärkung bürgerlichen Selbstbewußtseins gegenüber den bislang herrschenden Klassen in den Vordergrund gerückt werden.

Diese Perspektive erlaubt es, das Potential der Industrialisierung aus ihrer Zeit heraus als einen grundsätzlichen Fortschritt zu verstehen. Sie bleibe allerdings verengt,

nähme sie nicht mit der sozialen Frage zugleich auch ihre reale Ausgestaltung im Sinne des Manchesterkapitalismus in Augenschein: die Entstehung eines Massenproletariats, die Degradierung von Männern, Frauen und Kindern zu Dienerinnen und Dienern sowie Bedienerinnen und Bedienern der Maschinen, die soziale Entwurzelung ganzer gesellschaftlicher Teilgruppen, Massenelend, Pauperisierung und Ausbeutung. Auf diese Weise degenerierte die Chance zur Befreiung von der Fron körperlicher Schwerarbeit für viele zur Freiheit, für einige wenige bei der Ausbeutung wirtschaftlich Schwächerer. Dabei muß auch die oft vernachlässigte Rolle der Frauen während der Industrialisierung hinlänglich gewürdigt werden. Von den denkbaren Lösungsversuchen der sozialen Frage sollten die Schülerinnen und Schüler die sich in der Arbeiter- und Gewerkschaftsebene manifestierenden emanzipatorischen Kräfte wie auch die Interessen anderer gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen kennenlernen und somit die Brisanz der Auseinandersetzung zwischen systemstabilisierenden und systemsprengenden Ansätzen und Theorien nachvollziehen können.

Eine solche multiperspektivische Betrachtung erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, an einem historischen, gleichwohl noch immer nicht abgeschlossenen Phänomen Chancen und Potentiale einer Entwicklung ebenso zu erkennen, wie auch die Gefahren, die durch die Partikularinteressen einzelner Gruppen entstehen, und daraus Handlungsmaximen für ihre eigene Zukunft abzuleiten. Der Unterricht kann bis auf die politikgeschichtliche Dimension mit unterschiedlicher Intensität alle Dimensionen historischer Erfahrung einschließlich umweltgeschichtlicher Betrachtung umfassen. Er sollte zudem die Möglichkeiten synchroner und diachroner Betrachtung nutzen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.3:

Technik und Gesellschaft: Die Industrialisierung Westeuropas

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Der Mensch und die Technik: die Herausforderung durch neue Techniken</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfindungen und Maschinen: das Zeitalter der Dampfmaschine – erste Reaktionen auf die neuen Techniken 	<p>Der Mensch und die neue Produktionsweise</p> <ul style="list-style-type: none"> – Arbeitserleichterung durch Maschinen oder Menschen als „Diener“ von Maschinen? – Infragestellung gewachsener gesellschaftlicher Strukturen durch die Technik 	<p>Werkzeug Maschinen Mechanisierung Technik/Technologie</p>
<p>Die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung und die gesellschaftlichen Folgen des neuen Wirtschaftssystems</p> <ul style="list-style-type: none"> – vom Handwerk zur Industrie – Massenproduktion und Markt – der Kapitalismus als Wirtschaftssystem – die Lebensbedingungen des Proletariats 	<p>Die Industrialisierung als Wechselbeziehung von Technik und Wirtschaft und ihre sozialen Folgeerscheinungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wechselwirkung der Determinanten der industriellen Entwicklung – Privilegien durch Kapitalmacht – Eigeninteresse als Beitrag zum Gesamtwohl? – Arbeitskraft – eine „Ware“ – Massenelend und Menschenwürde – Familienideologie und Familienökonomie 	<p>Industrialisierung Ökonomie</p> <p>Massenproduktion</p> <p>Kapitalismus</p> <p>soziale Frage Klasse</p> <p>Pauperisierung Proletariat</p>

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Lösungsversuche der sozialen Frage</p>	<p>Die Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und politischem Handeln</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - die Arbeiterbewegung: Arbeitervereine, Gewerkschaften, politische Parteien 	<ul style="list-style-type: none"> - politisches Bewußtsein und politische Durchsetzungsstrategien 	<p>Arbeiterbewegung Gewerkschaften Unternehmertum</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Sozialismus/Marxismus 	<ul style="list-style-type: none"> - sozialer Frieden durch Systemveränderung: Reformen oder Revolution? 	<p>Sozialismus Kommunismus Marxismus</p>
<ul style="list-style-type: none"> - unternehmerische, kirchliche und staatliche Reformansätze 	<ul style="list-style-type: none"> - Systemstabilisierung durch Systemverbesserungen 	<p>Unternehmer Sozialpolitik</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Anfänge der Frauenbewegung 	<ul style="list-style-type: none"> - Emanzipation durch Bewußtseinsbildung 	<p>Emanzipation</p>
<p>Der Mensch und die Technik – heute und in Zukunft</p>	<p>Die Gestaltungskraft des Menschen</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Merkmale der industriellen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts 	<ul style="list-style-type: none"> - Chancen und Grenzen des technischen Fortschritts 	<p>Ökonomie</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Zukunftsperspektiven 	<ul style="list-style-type: none"> - neue Technologien und menschliche Verantwortung 	<p>Ökologie Umwelt</p>

Technique et société: l'industrialisation de l'Europe occidentale

Genèse	Problématique	Termes techniques
<p>L'homme et la technique: le défi des innovations techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> - inventions et machines: l'âge de la vapeur - premières réactions aux nouvelles techniques 	<p>L'homme et les nouvelles méthodes de production</p> <ul style="list-style-type: none"> - les machines facilitant l'organisation du travail ou l'homme au service de la machine? - les structures sociales menacées par la technique 	<p>outils machines mécanisation</p> <p>technique/technologie</p>
<p>La naissance du capitalisme et les conséquences sociales du nouveau système économique</p> <ul style="list-style-type: none"> - de l'artisanat à l'industrie - la production de masse et le marché - le capitalisme en tant que système économique - les conditions de vie du prolétariat 	<p>L'industrialisation: l'interdépendance entre la technique et l'économie et les répercussions sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'interdépendance des facteurs déterminant le développement de l'industrialisation - les privilèges dus au capital - l'intérêt particulier: contribution au bien commun? - la main d'oeuvre: «une marchandise» - la misère des masses et la dignité humaine - la vie de famille: réalité économique et idéologie 	<p>industrialisation économie</p> <p>production de masse</p> <p>capitalisme</p> <p>question sociale classe</p> <p>paupérisation paupérisme prolétariat</p>

Genèse	Problématique	Termes techniques
Les tentatives pour résoudre la question sociale	L'interdépendance entre l'économie, la société et l'action politique	
<ul style="list-style-type: none"> - le mouvement ouvrier: associations, syndicats, partis politiques - le socialisme/le marxisme 	<ul style="list-style-type: none"> - la prise de conscience et la stratégie politique - la paix sociale assurée par le changement des structures politique, économique et sociale: réformes ou révolution? 	<p>mouvement ouvrier syndicats patronat</p> <p>socialisme communisme marxisme</p>
<ul style="list-style-type: none"> - les tentatives réformatrices d'entrepreneurs, des Eglises, de l'Etat 	<ul style="list-style-type: none"> - la stabilisation du système politique et économique par la voie réformatrice 	patron/entrepreneur politique sociale
<ul style="list-style-type: none"> - les débuts du mouvement pour l'émancipation de la femme 	<ul style="list-style-type: none"> - l'émancipation par la formation de la prise de conscience 	émancipation
L'homme et la technique – à l'heure actuelle et dans l'avenir	L'homme et ses forces créatrices	
<ul style="list-style-type: none"> - aspects de la société industrielle du XX^e siècle - regards sur l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> - possibilités et limites du progrès technique - nouvelles technologies et responsabilité humaine 	<p>économie</p> <p>écologie environnement</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel greift aus der Fülle der möglichen Modelle die Industrialisierung in Westeuropa als eine frühe, typische und den Schülerinnen und Schülern aus ihrer Heimat Nordrhein-Westfalen besonders vertraute und aktuell bedeutsame Entwicklung heraus. Im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses steht dabei von Anfang an der Mensch in seiner Konfrontation mit den neuen Techniken und Perspektiven, in der ambivalenten Situation von Ängsten und Infragestellung vertrauter Strukturen einerseits, von Faszination und bisher nicht bekannten gestalterischen Möglichkeiten andererseits. Diese Grundthematik bildet die Klammer der gesamten Sequenz: als historisch orientiertes Frageinteresse zu Beginn wie auch als zukunftsorientierter Problemauflauf zum Ende der Unterrichtssequenz.

Im ersten Teil kommt dabei der Technikgeschichte die Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern die notwendigen knappen Grundinformationen bereitzustellen, ohne durch auch sprachlich unnötig schwierige technische Detaillierungen die Lerngruppe im bilingualen Sachfach zu demotivieren. Die Untersuchung der Phase des beginnenden sozialen Protestes (z. B. der Maschinenstürmer) gegen die existenziell zu spürenden Auswirkungen der neuen Verfahren und Techniken kann anhand konkreter Beispiele und Fallanalysen (*tisserands de Silésie, canuts lyonnais*) die Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler wecken und ihr sozialgeschichtlich orientiertes Frageinteresse vertiefen.

In einem zweiten Schritt mit wirtschafts- und sozialgeschichtlichem Schwerpunkt werden die Entstehung der Industrialisierung und der kapitalistischen Wirtschaftsordnung sowie die damit verbundenen sozialen Folgen untersucht, wobei zur Verdeutlichung der Interdependenz zwischen Technik, Wirtschaft und Gesellschaft die historischen Vorbedingungen und Standortfaktoren zu berücksichtigen sind, die die Vorreiterrolle Englands bedingten, sowie darüber hinaus auch langfristig wirkende Faktoren wie z. B. Fortschritte der Medizin, demographische Tendenzen, Abbau feudaler Strukturhemmnisse.

Die Untersuchung der Interdependenz verschiedener Formen historischer Erfahrung wird in einem stärker politik- und kulturgeschichtlich geprägten dritten Schritt variiert und vertieft, indem sich der Untersuchungsschwerpunkt von der Beschreibung und exemplarischen Analyse der neuen Wirtschaftsordnung auf die Familie und auf spezifische Geschlechterrollen sowie auf konkret handelnde Menschen und Interessengruppen verlagert. Dabei können nicht alle wesentlichen Lösungsversuche der sozialen Frage in ihren unterschiedlichen Ausformungen thematisiert werden. Vielmehr soll anhand ausgewählter Beispiele vorwiegend der deutschen Geschichte die innere Logik und Dynamik der Arbeiterbewegung erörtert werden, und zwar von der politischen Bewußtseinsprägung über lokale, regionale Organisationsformen mit begrenzten Zielen zu überregionalen, internationalen, langfristigen Konzepten und schließlich bis hin zu der Frage nach Umsturz oder positiver Entwicklung des Systems insgesamt. Die Analyse der unternehmerischen, kirchlichen und staatlichen Lösungsversuche bietet günstige Ansatzpunkte zur Thematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen kleinschrittigen, reformerischen Ansätzen und Strategien zur Verhinderung tiefgreifender Reformen bzw. revolutionärer Ansätze.

Im letzten Teil schließt sich der Kreis der Untersuchung. Der Blick der Schülerinnen und Schüler wird auf Gegenwart und Zukunft gelenkt: auf Techniken und Lebens-

weisen, die in unserem geographischen Raum keine Rolle mehr spielen oder die kurz- bzw. mittelfristig in Frage gestellt werden (z. B. Dampflokomotive, Benzinmotor, Atomkraft). Darüber hinaus erweitert sich die Untersuchungsperspektive auf neue Technologien, Denkmuster und Lebensweisen, die damit verbundenen Chancen und Risiken sowie die Herausforderung des Menschen bei der Steuerung dieser Entwicklungen. Dabei sollte die Rolle des denkenden und urteilenden Individuums als Gestalter dieser Prozesse bewußt gemacht werden, das diesen zunächst undurchschaubar erscheinenden Neuerungen nicht ohnmächtig gegenübersteht. Damit verknüpft ist die Frage nach Verantwortlichkeit und Verantwortbarkeit, so daß zum Schluß auch politische und religiös-ethische Fragen behandelt werden.

Ein besonderer deutsch-französischer Schwerpunkt wird inhaltlich in diesem Fachinhalt nicht gesetzt. Wegen der universellen Bedeutung der dortigen Entwicklungen liegt es auf der Hand, die Begriffsdefinition und die Entwicklung des kapitalistischen Systems am Beispiel Großbritanniens zu erarbeiten, während z. B. zur Darstellung der proletarischen Lebensbedingungen auf eine Vielzahl französischer und deutscher Beispiele zurückgegriffen werden kann.

Die Quellenauswahl zu diesem Thema ist vielfältig und sollte pragmatisch getroffen werden nach Gesichtspunkten wie leichter Verfügbarkeit, sprachlicher Eignung, Motivationsmöglichkeiten u. a. m. Verschiedene in Schulbüchern leicht zugängliche Bildquellen können z. B. die grundlegenden Veränderungen in der Produktionsweise in ihrer Wirkung auf den Menschen sichtbar machen, ohne daß zur Beschreibung und Analyse ein zu spezialisierter Vokabelapparat notwendig wäre. Bei relativ abstrakten Sachverhalten, wie z. B. der Erarbeitung marxistischer Theorieansätze o. ä., ist eine besonders behutsame Quellenauswahl angeraten. Die Darstellung der Lebensbedingungen des 4. Standes kann sich demgegenüber auf anschaulicheres Material stützen: Neben der Verwendung zeitgenössischer Bild- und Textdokumente lohnt es sich, auch kurze Auszüge aus literarischen Werken oder modernen Romanverfilmungen in den Unterricht einzubeziehen.

Der technikgeschichtliche Aspekt kann bei entsprechendem Interesse in der Lerngruppe durch Kurzreferate o. ä. betont werden. Auch industriegeschichtliche Ausstellungen, Anfertigung kleiner Modelle oder Betriebsbesichtigungen, die einen zuzätzlichen gegenwartsgenetischen Akzent setzen, machen technische Vorgänge anschaulich und nachvollziehbar. Um den Schülerinnen und Schülern eine vertiefende Vorstellung der damaligen Lebensumstände wie auch konkreter Lösungsansätze zur sozialen Frage zu vermitteln (s. zweite und dritte Lerneinheit), bietet es sich – je nach Wohnort – an, historische Bezugspunkte in der näheren Umgebung zu nutzen (z. B. Industriebauten, Arbeitersiedlungen, Museen zur Sozial- und Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts), wobei u. a. Prinzipien wie Projektorientierung, entdeckendes Lernen, Multiperspektivität zum Tragen kommen.

Bei der Erarbeitung wirtschaftlichen Grundlagenwissens (wie z. B. Bodenschätze, Transportwege, Infrastruktur, Unternehmensformen, Geldwesen) ist eine Kooperation mit den Fächern Erdkunde und Politik angeraten. Gleiches gilt hinsichtlich der Textauswahl für den letzten Teil der Sequenz, in dem – nach Absprache auch mit der Fachkonferenz Französisch – die Behandlung einzelner aktueller Pressemeldungen z. B. zu Themen wie Biotechnik, Medien, Stellenwert von Computern, traditionelle und alternative Energiequellen u. ä. möglich ist, wenn auch diese komplexen Sach-

verhalte nur exemplarisch, punktuell und selektiv besprochen und diskutiert werden können. Dieser Blick in die Zukunft hat für die Schülerinnen und Schüler neben der allgemeinbildenden Dimension auch eine spezifische fachsprachliche und landeskundliche Relevanz, da die Kenntnis wichtiger französischer Grundbegriffe aus dem Bereich neuer Technologien zum Verständnis des modernen Frankreich von großer Bedeutung ist.

Fachinhalt 9.4: Nationalismus und Imperialismus

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen für die Entstehung des Nationalismus in Europa mit Hilfe einer diachronen Untersuchung.
- Erarbeitung der Entwicklung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie am Beispiel der deutschen Frage.
- Erarbeitung ökonomischer, sozialer und ideologischer Grundlagen des Imperialismus.
- Analyse des Zusammenhangs von Nationalismus, imperialistischer Expansion und Erstem Weltkrieg.
- Bewußtmachung der Standortgebundenheit historischer Quellen und Vertiefung der multiperspektivischen Betrachtungsweise.
- Grundbegriffe: Antisemitismus, Chauvinismus, Ideologie, Imperialismus, klein-/großdeutsche Lösung, Nation, Nationalstaat, Sozialdarwinismus, Vielvölkerstaat, Weltmacht.

Didaktische Perspektiven

Mit dem Nationalismus wird eine Grundströmung der neueren Geschichte ins Blickfeld der Schülerinnen und Schüler gerückt, deren Tiefe und auch blutige Spuren bis unmittelbar in unsere eigene Gegenwart führen. Die Erhellung der Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen des Nationalismus, zunächst bis zum Beginn des 1. Weltkriegs, ist der Versuch, eine der historischen Wirkkräfte freizulegen, die das Leben der Heranwachsenden auch am Ende des 20. Jahrhunderts noch nachhaltig prägen. Unter dem Aspekt der Schülerorientierung ist davon auszugehen, daß fast alle Jugendlichen über Eigenerfahrungen mit nationalistischen Tendenzen und Symptomen verfügen. Bei großen Sportveranstaltungen erleben sie das Ritual der Hymnen und Flaggen und den Mechanismus der Identifikation mit der eigenen Nationalmannschaft bzw. der durch sie verkörperten Wir-Gruppe. Sie dürften aus ihrem eigenen Umfeld Beispiele für aggressive Ausländerfeindlichkeit und nationalistische Arroganz kennen. Aus den Medien erfahren sie von der blutigen Gegenwart des Nationalismus an der Wende zum 21. Jahrhundert. Insofern bestehen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zahlreiche Ansatzpunkte für die unterrichtliche Aufarbeitung der historischen Wurzeln gegenwärtiger nationalistischer Strömungen.

Wenn sich auch erste Anzeichen eines nationalen Zusammengehörigkeitsgefühls aufgrund von gemeinsamer Sprache, Kultur und Geschichte bereits im späten Mit-

telalter und in der Zeit der Renaissance zeigten, so entfaltete die Bewegung Breitenwirkung doch erst mit der Französischen Revolution und ihrer Idee der *nation une et indivisible*. Diese politische Gemeinschaft von staatstragender Kraft, gekennzeichnet durch das Bewußtsein der politisch-kulturellen Eigenständigkeit und den Willen zur Zusammengehörigkeit, wurzelt in Frankreich bereits im Absolutismus Ludwigs XIV. und sollte kontrastiv zur Entwicklung der deutschen Geschichte gesehen werden. Im Zuge der Erschütterung und Auflösung der alten Ständegesellschaft trat die Nation als eine historisch geformte, durch die *volonté générale Rousseaus* bestimmte Willensgemeinschaft, die sich in der Einheit des Staatswesens repräsentierte, mehr und mehr an die Stelle dynastisch-legitimistischer und anderer traditioneller Loyalitätsbindungen. Die Französische Revolution verstand die Nation als die Gemeinschaft aller Menschen, die ihren Ideen verpflichtet waren. Diese sollte deshalb grundsätzlich die gesamte Menschheit, zunächst jedoch das eroberte und abhängige Europa umfassen und zwar vereint in dem für die revolutionären Ideen allein brauchbaren Medium der französischen Sprache. Dagegen erhoben sich die Völker Europas, die das Gegenteil erreichen wollten: die Sicherung ihrer geschichtlich gewordenen kulturellen und sprachlichen Eigenart im Nationalstaat. Während in Westeuropa die neuen Ideen im Rahmen der Staaten wirksam wurden, die durch die Politik ihrer Dynastien Gestalt und Grenzen bereits erhalten hatten, schuf erst die Orientierung an der Nation einen deutschen und einen italienischen Staat. Es ist ein spezifisches Problem der deutschen Geschichte, erst spät einen Nationalstaat hervorgebracht zu haben – ganz im Gegensatz zu Frankreich. Dies schlug sich in einer anfangs weniger eindeutigen Vorstellung von Nation nieder, die insbesondere den kulturellen Aspekt betonte, weshalb F. Meinecke das Begriffspaar „Kulturnation“ und „Staatsnation“ vorschlug. Demgegenüber zerstörte die Idee des Nationalstaates in Österreich und im Osmanischen Reich das bisherige Neben- und Miteinander verschiedener Völker und führte nach Vorstufen im 19. Jahrhundert zu Exzessen von Chauvinismus und Krieg, zu Vertreibung, Not und Massenelend im 20. Jahrhundert.

Die revolutionäre Herkunft des Nationalismus bzw. seine Frontstellung gegen den dynastisch-partikularen Obrigkeitsstaat bedingten die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland zu beobachtende enge Verbindung von nationaler und liberaler Idee. National- und Verfassungsstaat erschienen geradezu als Synonyme. Die Forderung nach dem freiheitlichen Nationalstaat verband alle Kräfte, die sich der restaurativen Wiener Ordnung von 1815 nicht unterwerfen wollten. So war der deutsche Nationalismus in seiner Frühphase Oppositions- und Emanzipationsideologie im Kampf für politische Partizipation und den nationalen Verfassungsstaat. Ihren Höhepunkt erreichte diese Bewegung in der Revolution von 1848/49. Deren Scheitern markierte mit der nun einsetzenden Trennung von Einheits- und Freiheitsidee und der Indienstnahme des Nationalismus durch Preußen eine entscheidende Zäsur.

Ausdruck der national-demokratischen Tradition ist auch das Lied der Deutschen, dessen Geschichte nach dem Runderlaß des Kultusministeriums vom 2. 1. 1979 (BASS 15–02 Nr. 9.6) im Unterricht zu behandeln ist. Ein Rückblick auf Entstehung und Rezeption der Nationalhymne muß jedoch neben dem Einheits- und Freiheitsstreben auch nationalistische Aggressivität und Hybris berücksichtigen, die sich hier später ein Medium der Propaganda und der Einschüchterung schufen und damit das Verhältnis der Deutschen zu ihrer Hymne bis heute beeinträchtigen.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nahm der Nationalismus immer aggressivere Züge an, wurde zur Integrations- und gleichzeitig Ausgrenzungsideologie gegen nationale, religiöse und „rassische“ Minderheiten. Dieser Kampf für die integrale Nation war kein spezifisch deutsches, sondern ein gesamteuropäisches Phänomen. Gleiches gilt auch für die imperialistische Expansion der entwickelten Industriestaaten, aber auch Rußlands, also den Anlauf zur Großreichsbildung weit über die Grenzen des Nationalstaats hinaus. Hier ist der paradoxe Sachverhalt angesprochen, daß eine Massenbewegung, die sich selbst als national definiert, andererseits nicht zögert, die früheren Leitbilder der Begrenztheit und Homogenität im Interesse einer antagonistischen Ausdehnungspolitik wie selbstverständlich preiszugeben. Der Imperialismus kann so als sich in Massenpsychosen manifestierende Übersteigerung des Nationalismus, aber auch als dessen Selbstaufgabe verstanden werden. Zur Legitimation des imperialistischen Siegeszugs diente die Berufung auf die besondere zivilisatorische Mission des jeweiligen europäischen Protagonisten. Frankreich fühlte sich durch die Revolution von 1789 verpflichtet, ihre Ergebnisse nicht nur in Europa zu verbreiten, sondern sie vor allem in den neuen Kolonien vorzustellen unter dem Aspekt ihrer welthistorischen Bedeutung und ihres zivilisatorischen Fortschritts. Im Namen der Revolution glaubten sich die Franzosen berechtigt, widerstrebenden Völkern auch durch Krieg die Ideen der Révolution aufzutrocknen zu dürfen. Kehrseite der erzwungenen Europäisierung der Welt waren Entwurzelung und Ausbeutung. Ihre Folgewirkungen reichen als strukturell angelegte ökonomische Fehlentwicklungen bis in die Gegenwart.

Die ökonomische Vorherrschaft der entwickelten Staaten im heutigen System der Weltwirtschaft wird von vielen Jugendlichen kritisch registriert. Ihr Gerechtigkeits-sinn reagiert sensibel auf Meldungen über den exzessiven Rohstoff- und Energieverbrauch der Industrienationen bei gleichzeitig zunehmender Verschuldung und Verarmung der Entwicklungsländer. Der Geschichtsunterricht kann dazu beitragen, die Ursachen der gegenwärtigen Verhältnisse offenzulegen, indem der „Eingriff des Kolonialismus in bestehende Lebens- und Wirtschaftsformen in Ländern der Dritten Welt an konkreten Einzelbeispielen“ dargestellt wird (Dritte Welt im Unterricht, Rund-erlaß des Kultusministeriums vom 20. 1. 1987, BASS 15–02 Nr. 9.10).

Dabei wird es besonders darauf ankommen, den Schülerinnen und Schülern neben der ökonomischen Dimension die kulturellen Folgen des imperialistischen Einbruchs, also Identitätsverlust und Orientierungslosigkeit, bewußt zu machen. Diesem Aufklärungszweck dient der Perspektivwechsel von den imperialistischen Akteuren hin zu den Opfern der gewaltsamen Modernisierung.

Die nationale Idee hat also große Integrationsleistungen bei der Überwindung der altständischen Welt vollbracht, aber in ihrer Übersteigerung zu Chauvinismus und Imperialismus auch Erschütterungen und Katastrophen ausgelöst. Die Gefahren des Nationalismus als Religionsersatz und aggressive Form kollektiver Identität gehören keineswegs der Vergangenheit an. Diese Ambivalenz legt Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Verantwortung auf: Angesichts der Traditionsbrüche und Belastungen der deutschen Geschichte und des Gebotes eines friedlichen Zusammenlebens mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern in gegenseitiger Achtung muß in einem problemorientierten Unterricht der Frage der nationalen Identität ein besonderer Stellenwert zukommen. Es geht um die Entwicklung eines zukunftsfähigen Konzepts von Nationalität für die Deutschen. Den Schülerinnen und

Schülern soll die Einsicht vermittelt werden, daß die Zugehörigkeit zu einer Nation nicht zu nationalem Hochmut und zur Diskriminierung von Angehörigen anderer Nationen führen darf, daß das Toleranzgebot der Menschenrechte die Respektierung der Vielfältigkeit nationaler Kulturen und Traditionen verlangt und daß die großen Probleme der Zukunft nur in supranationaler Zusammenarbeit gelöst werden können, also nach einer neuen Form kollektiver Identität verlangen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.4:

Von der nationalen Emanzipation zur imperialistischen Europäisierung der Erde

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Entwicklung nationaler, liberaler und sozialer Ideen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nationalismus – eine Emanzipationsbewegung des liberalen Bürgertums in Frankreich und Deutschland gegen reaktionäre Kräfte - liberale und soziale Erschütterungen in Frankreich und liberale Einigungsbestrebung in Deutschland 	<p>Die nationale Idee als Suche nach neuer Sinnstiftung und kollektiver Identität</p> <ul style="list-style-type: none"> - Staatsbürgerbewußtsein versus Untertanengehorsam - Unvermögen deutscher liberaler Intellektueller, eine Einigungsbewegung der breiten Masse zu schaffen 	<p>Nation Nationalität Identität</p> <p>Emanzipation Nationalismus Liberalismus</p> <p>Sozialismus</p>
<p>Die deutsche Frage im 19. Jahrhundert: Wege zum deutschen Nationalstaat</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Auswirkungen der französischen Revolution von 1848 auf Deutschland und der gescheiterte Einigungsversuch - die kleindeutsche Nationalstaatsgründung von oben – ein Einigungswerk Bismarcks durch eine Abfolge von Kriegen 	<p>Das Ziel der „Einheit in Freiheit“ und die Interessen der bestehenden Staaten</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Spannungsverhältnis zwischen Nationalismus, legitimistischer Treuebindung und Patriotismus - deutsches Nationalbewußtsein im Gegensatz zur Staatsraison des österreichischen Vielvölkerstaates - die deutsche Einheit gegründet auf Konfrontationen und Kompromissen 	<p>Selbstbestimmungsrecht Nationalstaat</p> <p>Kulturnation Staatsnation Rechtsstaat Verfassungsstaat</p> <p>Vielvölkerstaat</p> <p>klein-/großdeutsche Lösung</p>

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Das deutsche Kaiserreich von 1871: Nationalismus als Integrationsideologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit - innere Konfliktlagen und Integrationsprobleme - die Absicherung der verspäteten Nationbildung nach außen: Bismarcks Bündnissystem 	<p>Die Erfüllung der deutschen Geschichte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Bündnis des Liberalismus mit der preußischen Macht: Verrat der Ideale oder Anpassung an die Macht? - Konsensbildung durch Ausgrenzung von „Reichsfeinden“ - Deutschlands Hegemoniebestrebungen in Europa 	<p>Ideologie Integration</p> <p>Obrigkeitsstaat</p> <p>„Reichsfeinde“ Kulturkampf Sozialistengesetze Antisemitismus nationale Minderheiten</p> <p>Hegemonie Bündnissystem</p>
<p>Die Radikalisierung des europäischen Nationalismus durch imperialistische Expansion</p> <ul style="list-style-type: none"> - wirtschaftliche, politische und soziale Triebkräfte als Rechtfertigung der Aufteilung der Welt - die Objekte imperialistischer Politik: vorstaatliche Gesellschaften und untergehende Großreiche unter dem Aufprall der Industriestaaten - die Auswirkungen des Imperialismus auf die Beziehungen der europäischen Mächte - Nationalismen – Panbewegungen und Irredentismen 1914 	<p>Die Preisgabe von Begrenztheit und ethnischer Homogenität</p> <ul style="list-style-type: none"> - die imperialistische Massenbewegung: Zähmung oppositioneller Kräfte unter dem Primat der Außenpolitik oder Ausweichen vor Reformen unter dem Primat der Innenpolitik? - „Unterentwicklung primitiver Gesellschaften“: Infragestellung des europäischen Maßstabs - imperialistische Krisenherde: Spannung oder Entspannung in den internationalen Beziehungen? - Europa – reif für den Krieg? 	<p>Imperialismus Sozialdarwinismus</p> <p>Sendungsbewußtsein Prestige</p> <p>Weltmacht Polarisierung</p> <p>Chauvinismus</p>

De l'émancipation nationale à l'eupéanisation impérialiste du monde

Genèse	Problématique	Termes techniques
Le développement des idées nationales, libérales et sociales	L'idée de la nation – recherche d'une nouvelle orientation et d'une identité collective	nation nationalité identité
– le nationalisme – un mouvement émancipateur de la bourgeoisie libérale en France et en Allemagne contre les forces réactionnaires	– la conscience du citoyen contre l'obéissance du sujet	émancipation nationalisme libéralisme
– les secousses libérales et sociales en France et le mouvement libéral et unitaire en Allemagne	– l'incapacité des intellectuels libéraux allemands de créer un mouvement unitaire de masse	socialisme
La question allemande au XIX ^e siècle: vers un Etat national allemand	L'objectif de «l'unité en liberté» et les intérêts des Etats établis	autodétermination Etat-nation/Etat national
– les répercussions de la révolution française de 1848 en Allemagne et l'échec de l'unité	– l'antagonisme entre le nationalisme, la loyauté légitimiste et le patriotisme	«Kulturnation» «Staatsnation» Etat de droit Etat constitutionnel
– la conscience nationale allemande opposée à la raison d'Etat de l'Autriche, Etat multinational	– la conscience nationale allemande opposée à la raison d'Etat de l'Autriche, Etat multinational	Etat multinational
– la fondation de la «Petite Allemagne» par le haut – oeuvre unitaire de Bismarck achevée par une série de guerres	– l'unité allemande fondée sur des confrontations et des compromis	solution: Petite Allemagne Grande Allemagne

Genèse	Problématique	Termes techniques
<p>L'Empire allemand de 1871: le nationalisme comme idéologie d'intégration</p> <ul style="list-style-type: none"> - le divorce entre le courant national et le courant libéral - les conflits intérieurs et les problèmes d'intégration - la protection de l'unité nationale tardive contre l'extérieur: le système d'alliances de Bismarck 	<p>L'accomplissement de l'histoire allemande?</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'alliance entre le libéralisme et l'Etat prussien: trahison des idéaux ou adaptation au pouvoir? - le consensus par l'isolement des «ennemis de l'Empire» - l'hégémonie allemande en Europe 	<p>idéologie intégration</p> <p>Etat autoritaire</p> <p>«ennemis de l'Empire» le «Kulturkampf» loi contre les socialistes/ loi d'exception antisémitisme minorités nationales hégémonie</p> <p>système d'alliances</p>
<p>La radicalisation du nationalisme européen par l'expansion impérialiste</p> <ul style="list-style-type: none"> - le dynamisme économique, politique et social justifiant le partage du monde - l'enjeu de la politique impérialiste: des sociétés primitives/pré-modernes et des empires s'écroulant sous l'impact des Etats industriels - les effets de l'impérialisme sur les relations entre les puissances européennes - les nationalismes – panslavisme, pangermanisme – et les irrédentismes en 1914 	<p>L'abandon des limites géographiques et de l'homogénéité ethnique</p> <ul style="list-style-type: none"> - le mouvement impérialiste des masses: un moyen de domestiquer les forces opposées dans l'intérêt de la politique extérieure ou un moyen d'empêcher les réformes dans l'intérêt de la politique intérieure? - «sous-développement des sociétés primitives»: la mise en cause de la norme européenne - des foyers de crises impérialistes: tension ou détente dans les relations internationales? - l'Europe mûre pour la guerre? 	<p>impérialisme social-darwinisme</p> <p>mission (morale et religieuse) prestige</p> <p>puissance mondiale polarisation</p> <p>chauvinisme</p>

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich Nationalismus und Imperialismus wird mit Hilfe einer diachronen Untersuchung erschlossen. Die vorliegende Entfaltung orientiert sich dabei an der Absicht, eine der Grundproblematik zuwiderlaufende Verengung auf eine germanozentrische Perspektive zu vermeiden, andererseits aber dem Aufklärungsbedarf gerecht zu werden, der sich bei den Schülerinnen und Schülern in bezug auf die deutsche Frage im 19. Jahrhundert ergibt. Aufgrund der engen Verknüpfung der deutschen Geschichte mit der des französischen Nachbarn wird diese spezifisch deutsche Problematik an gegebener Stelle kontrastiv zur französischen untersucht. Ausgehend von den Ideen der französischen Frühsozialisten über das sozial-liberale Gedankengut der Juli-Revolution von 1830 in Frankreich wird das bürgerliche Streben nach Freiheit in Deutschland mit seinen liberalen und nationalstaatlichen Zielen beleuchtet. Während die studentischen Vorstellungen von einem deutschen Vaterland unklar und „romantisch“ waren, sich sogar gegen andere Völker richteten, wurde gleichzeitig „das Deutsche“ – ohne wissenschaftliche Begründung – vom Bürgertum absolut gesetzt. Die Abkehr vom Humanitätsideal öffnete als gesamt-europäisches Phänomen im 19. Jahrhundert der nationalen Bewegung die Tore, wobei der Mensch zuerst seinem „Vaterland“, seiner „Nation“ gegenüber verpflichtet war. Dies führte zu einer unversöhnlichen Konfrontation, da die eine Nation die andere als nicht gleichwertig ansah.

In einem zweiten Schritt werden am Beispiel Deutschlands die Versuche zur Konkretisierung der nationalen Idee bis zur kleindeutschen Reichsgründung aufgezeigt. Allerdings kann auch hier die europäische Perspektive aufgrund der internationalen Implikationen der deutschen Frage nicht einfach ausgeblendet werden. Die Tatsache, daß Deutschland eine Reichs- und keine Staatstradition hatte, macht es notwendig, die Donaumonarchie in die Untersuchung einzubeziehen, war es doch die unerwartete Beherrschung des Habsburgerreiches, die 1848/49 eine Lösung der deutschen Frage unmöglich machte und zwischen 1859 und 1870 eine Reihe von Einigungskriegen heraufbeschwor. Nach dem Scheitern der Nationbildung von unten 1848/49 ergriff die preußische Politik unter Führung Bismarcks die Initiative zur kleindeutschen Lösung, wobei die deutsch-französische Feindschaft, die schließlich im Krieg 1870/71 gipfelte, als Mittel zum Zweck der Einigung nicht gescheut wurde. Von Relevanz für die deutsch-französischen Beziehungen war auch die provokante Wahl des Versailler Schlosses als Ort der Kaiserproklamation Wilhelms I.

In der Folgezeit unterstützte Bismarck diese Politik durch seine systematisch geplanten Allianzen europäischer Mächte mit Deutschland bei gleichzeitiger Isolierung Frankreichs. Die deutsche Nationalbewegung, gestützt auf die staatliche Macht Preußens, erfuhr nun eine Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit. Die Hoffnung auf die Erfüllung der deutschen Geschichte im Kaiserreich und auf eine neue Zeit nationaler Harmonie erwies sich dann jedoch sehr schnell als Illusion: Vielfache Spannungen und Reißlinien prägten von Beginn an die politische Situation im kleindeutschen Nationalstaat. Vor diesem Hintergrund wandelte sich der Nationalismus endgültig von der Emanzipations- zur Integrationsideologie und damit zum Kampfmittel gegen innere Feinde und zum Instrument der Ausgrenzung ethnischer, religiöser und „rassischer“ Minderheiten. Objekt einer Germanisierungskampagne wurde Elsaß-Lothringen nach seiner Annexion infolge der französischen Niederlage 1870/71. Trotz mundartlicher Bande zwischen dem Elsaß und dem alemanni-

schen Baden gingen die kulturellen Beziehungen Elsaß-Lothringens seit dem 17./18. Jahrhundert nach Frankreich. Eine Angliederung an Deutschland entsprach nicht dem Willen der Bevölkerung und vollzog sich zudem auf innen- und außenpolitisch ungeschickte Weise. Der noch auf dem Hambacher Fest gefeierte Grundsatz der nationalen Selbstbestimmung für alle Völker war vergessen. Die vorliegende Entfaltung macht diesen Umschlag des Nationalismus an der Entwicklung im Kaiserreich fest.

Eng verzahnt mit der Wandlung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie ist der Imperialismus als vierter Schwerpunkt der Entfaltung, beruhte doch der nationale Aufbruch zu überseeischen Horizonten auf der Voraussetzung machtvoller innerer Geschlossenheit. Die Untersuchung der Antriebskräfte für die imperialistische Expansion der europäischen Staaten soll die Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen der Multikausalität konfrontieren, das einfache Antworten ausschließt. Darüber hinaus setzt die vorliegende Entfaltung auf Perspektivenwechsel von den Subjekten zu den Objekten des imperialistischen Prozesses. Dabei sollen die Begriffe *Rückständigkeit* und *Unterentwicklung* einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. In einem letzten Teilschritt untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen des Imperialismus auf die Mächtebeziehungen. Bismarck sah im Deutschen Reich eine reine Kontinentalmacht, deren Aufgaben innerhalb Europas lagen. Deutschland war in dieser Funktion „saturiert“ und hatte jenseits der Meere keine Ansprüche, was sich jedoch nach Bismarcks Rücktritt 1890 schon bald zum Leidwesen Englands ändern sollte. Der viktorianische Staat betrieb eine systematische Kolonialpolitik, die ihre besondere Ausprägung in der Kap-Kairo-Linie auf dem afrikanischen Kontinent erfuhr. Frankreich als konkurrierende Kolonialmacht verfolgte gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine der englischen ähnliche Politik, nämlich den Landgewinn in Afrika, aber auf der West-Ost-Achse. Im Schnittpunkt der englischen und französischen Interessen lag Faschoda, das als Streitobjekt fast einen Krieg ausgelöst hätte. Eine historische Analyse sollte einerseits den antagonistischen Charakter der Expansion herausarbeiten, andererseits jedoch die Denkfigur, wonach der Imperialismus zwangsläufig zum Krieg der Akteure führen mußte, als revisionsbedürftig erweisen.

Um die sprachliche Progression gegen Ende der Jahrgangsstufe 9 zu unterstreichen, sollten vermehrt schriftliche Quellen eingesetzt werden. Es ist jedoch bei ihrer Auswahl darauf zu achten, daß diese stufengerecht sind, also nicht zu lang oder zu schwierig in der Lexik, um ihre Analyse weitgehend unter Verwendung der Zielsprache durchzuführen. Denkbar wäre bei dieser spezifisch deutschen Frage auch die Untersuchung einer in deutscher Sprache abgefaßten Quelle. Da die Interpretation muttersprachlicher Quellen in französischer Sprache für den Lerner schwierig ist, könnte sie auf deutsch begonnen werden, um in der Zielsprache zu münden. Da im bilingualen Geschichtsunterricht der formale Umgang mit historischen Karten bereits eingeübt wurde (s. Fachinhalt 9.1), können zum Fachinhalt 9.4 verstärkt Karten eingesetzt und – bei entsprechender sprachlicher Voraussetzung – auch schon problematisiert werden. Andere nicht-sprachliche Materialien wie Denkmäler von Nationalhelden, z. B. Jeanne d'Arc oder Hermann der Cherusker (Denkmalschutz im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 4. 8. 1977, BASS 15–02 Nr. 10), Gemälde, Briefmarken oder nationale Symbole sollten vorrangig auf ihre historische Aussagekraft und Anschaulichkeit hin ausgewählt werden, wobei der künstlerische Aspekt sekundär bleibt.

2.3.2 Jahrgangsstufe 10

Fachinhalt 10.1: Demokratie und kommunistische Diktatur

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der Bedeutung von Zukunftsentwürfen als Motor politischen Handelns.
- Vergleich der historischen Situation in Rußland 1917 und Deutschland 1918/19.
- Bearbeitung des sowjetischen Weges in den Stalinismus und wesentlicher Entwicklungsstationen der Weimarer Republik.
- Verdeutlichung der Entstehung und zentraler Merkmale der parlamentarischen Demokratie und der totalitären Diktatur.
- Erarbeitung der Leistungen und der demokratischen Chancen wie der Grundbedingungen des Scheiterns der Weimarer Republik.
- Hinführung zur perspektivisch-ideologiekritischen Form historischer Untersuchung.
- Grundbegriffe: Autokratie, Bolschewismus, Parlamentarismus, Parteienstaat, Sozietssystem, Stalinismus, totalitäre Herrschaft.

Didaktische Perspektiven

Die Verknüpfung von Weimarer Republik und Russischer Revolution entspringt einem didaktischen Zugriff, wurzelt nicht in einer Widerspiegelung fachwissenschaftlicher Forschungserkenntnisse. Dieses didaktische Konstrukt ermöglicht stoffliche Reduktion und kann den Schülerinnen und Schülern interessante Fragestellungen erschließen, die vor allem für die politische Bildung wichtig sind.

Trotz des innenpolitischen Schwergewichts dieses Fachinhaltes kann die außenpolitische Komponente nicht gänzlich ausgeklammert werden, da das deutsch-französische Verhältnis die europäische Nachkriegsordnung entscheidend bestimmte und die innenpolitische Auseinandersetzung in beiden Ländern erheblich beeinflusste.

Der Sturz der alten Ordnung in Rußland und Deutschland am Ende des Ersten Weltkriegs versetzte beide Kriegsverlierer in revolutionäre Situationen, die Entwürfe einer Zukunftsgestaltung belebten oder hervorbrachten, um die „Spontaneität“ des Revolutionsgeschehens zu kanalisieren und eine neue, bessere Ordnung zu errichten. Die unterschiedlichen Grundentscheidungen lassen sich aus heutiger Sicht als Auseinandersetzung zwischen Demokratie und kommunistischer Diktatur kennzeichnen. Bei dem Unterrichtsinhalt *Demokratie und kommunistische Diktatur* soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf eine theoretische Erörterung von Geltungsanspruch und Brauchbarkeit beider Herrschaftsmodelle als auf ihren Charakter als Zukunftsentwürfe in historischen Umbruchsituationen gerichtet werden. Aus dieser Akzentuierung wird deutlich, daß es nicht um eine vergleichende allgemeine Geschichte Rußlands und Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg gehen kann, sondern um Probleme der Realisierung grundverschiedener gesellschaftspolitischer Ordnungsvorstellungen. Dabei soll der Begriff *totalitäre Herrschaft* in prinzipieller Abgrenzung zur pluralistisch-parlamentarischen Demo-

kratie die historisch neuartige Form diktatorischer Parteiherrschaft bezeichnen, die durch den Absolutheitsanspruch einer Ideologie und die revolutionär-terroristische Durchsetzung der Ziele der Bewegung charakterisiert ist. Der Begriff *Totalitarismus* wird hier bewußt nicht verwendet, da sein Begriffsinhalt kontrovers ist und seine Anwendung als historisches Deutungsmuster von seiner Instrumentalisierung als politischer Kampfbegriff oft nicht klar getrennt werden kann. Mit der Verwendung des Begriffs *totalitäre Herrschaft* sollen die Unterschiede zwischen Stalinismus und Nationalsozialismus nicht verwischt, aber auch strukturelle Gemeinsamkeiten nicht übersehen werden.

Mit einem revolutionären Weltentwurf sollte im Rußland des Jahres 1917 eine neue Epoche der Menschheitsgeschichte eingeleitet werden. Von diesem „Gegenbild“ zum Westen sind wir noch heute betroffen. Es kam den Revolutionären darauf an, die Industrialisierung, Modernisierung und Sozialisierung, die sich als Demokratisierung begriff, in kurzer Zeit, mit äußerster Beschleunigung, zuwege zu bringen. Eine elitäre Kleingruppe leitete durch eine „Revolution von oben“, die sich als Befreiungsbewegung verstand, eine grundlegende Umstrukturierung der politischen, wirtschaftlichen, geistig-kulturellen Verhältnisse ein. Die Vergegenwärtigung der Entstehung und Struktur dieser „östlichen Gesellschaftsordnung“ mit ihren Strukturmerkmalen – wie Einparteiherrschaft und demokratischem Zentralismus, sozialistischer Planwirtschaft, Marxismus-Leninismus als verbindlicher Ideologie – läßt die Strukturmerkmale gegenwärtiger „westlicher Gesellschaftsordnungen“ besser verstehen und die Umbruchsituation in Osteuropa tiefer begreifen, wenn Schülerinnen und Schüler Grundzüge der beiden Gesellschaftsordnungen an historischen Situationen erarbeiten.

Ähnlich wie Rußland stand Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation und einer Zeit schwerster außenpolitischer Belastungen, in der es galt, neue Konzepte politischer und sozialer Interaktion ohne Rekurs auf vorher erprobte und bewährte Modelle zu finden. Die Revolution von 1918/19 mündete schließlich in einen parlamentarisch-demokratischen Zukunftsentwurf. Insofern ist die Geschichte der Weimarer Demokratie nicht nur eine Geschichte des Scheiterns, des Niedergangs der „Republik ohne Republikaner“. Vielmehr müssen die Leistungen dieser ersten deutschen Republik, z. B. Abbau von Standesprivilegien, sozialer Fortschritt, demokratische Verfassung, Einführung des Frauenwahlrechts, den Schülerinnen und Schülern in deutlicher Form vor Augen geführt werden. Trotz aller innen- wie außenpolitischen Belastungen und der Verantwortungsscheu der Parteien mußte die Republik keineswegs in einer Selbstpreisgabe der Demokratie und einer totalitären Diktatur enden. Die Republik scheiterte nicht an der Unzulänglichkeit des sie tragenden Zukunftsentwurfes, sondern an den Ängsten und Sorgen der Menschen, antidemokratischen Denkeinstellungen und den wirtschaftlichen, außen- wie innenpolitischen Rahmenbedingungen. Zu den außenpolitischen Rahmenbedingungen gehört in erster Linie die Hypothek der Kriegsniederlage und des Versailler Vertrages, für dessen Unterzeichnung die Republik und ihre Vertreter verantwortlich gemacht wurden. Der Versailler Vertrag, der dem französischen Sicherheitsbedürfnis und Revanchedenken („L'Allemagne paiera.“) Rechnung trug, belastete die Innenpolitik der Weimarer Republik und diskreditierte seine Unterzeichner als Verräter und Erfüllungspolitikern. Die von Briand und Stresemann herbeigeführte deutsch-französische Annäherung, die in beiden Ländern auf Ableh-

nung national-konservativer Kreise stieß, und die darauf folgende Wiederaufnahme Deutschlands in den Kreis der europäischen Mächte konnten letztendlich nicht als Erfolg für die Demokratie zu Buche schlagen.

Diese Entwürfe dürfen nicht nur aus der heutigen Perspektive und der schon realisierten Geschichte betrachtet werden, sondern auch aus der Sicht jener, für die die 20er und 30er Jahre Zukunft sind. Zugleich bedarf diese zeitgenössische Betrachtung der ideologiekritischen Überprüfung. Im Sinne einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung soll den Schülerinnen und Schülern damit die perspektivisch-ideologiekritische Form historischer Untersuchung bewußt gemacht werden.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.1:

Versuche der Zukunftsgestaltung in Rußland und Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Die Folgen der Niederlage in Deutschland und Rußland	Krieg und Niederlage als Katalysatoren der Revolution und der Schaffung einer neuen politischen Ordnung	Krise
Die Realisierung des sozialistischen Zukunftsentwurfes in Rußland	Das bolschewistische Sowjetsystem: ein Weg in eine humane und gerechte Gesellschaft?	Sowjetsystem
– von der Autokratie zur Etablierung der bolschewistischen Parteidiktatur	– die Bedeutung der Rätebewegung – Diktatur des Proletariats und Diktatur über das Proletariat (Parteidiktatur)	Autokratie Bolschewismus
– das stalinistische Herrschaftssystem	– der Charakter der totalitären Herrschaft: Sozialismus in einem unterentwickelten Land, Terror als Mittel gesellschaftlichen Fortschritts?	totalitäre Herrschaft Stalinismus

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Die Realisierung der liberalen parlamentarischen Demokratie in Deutschland: die Weimarer Republik	Chancen der Demokratie angesichts struktureller und außenpolitischer Belastungen	
– Etablierung der parlamentarischen Demokratie	– parlamentarische Demokratie oder Räterepublik	Parlamentarismus Parteienstaat
– Versailler Vertrag: die Last der Niederlage	– Friedensvertrag oder Diktat?	Erfüllungspolitik Reparationen
– die Krise von 1923	– Inflation und Ruhrkampf	passiver Widerstand
– Locarnopakt	– innenpolitische Stabilisierung durch internationale Verständigung?	Inflation
– Krise der Weimarer Demokratie und Aufstieg des Nationalsozialismus	– wirtschaftliche Not als Nährboden politischer Radikalisierung	Präsidialkabinette
	– Schwäche der demokratischen Tradition und Bindung an den (charismatischen) Führer	Nationalsozialismus

La Russie et l'Allemagne après la Grande Guerre: projets pour l'avenir politique

Genèse	Problématique	Termes techniques
Les conséquences de la défaite en Allemagne et en Russie	La guerre et la défaite: catalyseurs de la révolution et de la création d'un nouvel ordre politique	crise
La réalisation du projet socialiste en Russie	Le système bolchevique: vers une société humaine et juste?	système soviétique
- de l'autocratie à la mise en place de la dictature bolchevique	- la portée du mouvement des soviets - la dictature du prolétariat et la dictature des bolcheviks	autocratie bolchevisme
- la dictature stalinienne	- le caractère du système totalitaire: le socialisme dans un pays arriéré la terreur: agent du progrès social?	Etat totalitaire stalinisme

Genèse	Problématique	Termes techniques
La réalisation de la démocratie parlementaire en Allemagne: la république de Weimar	Les chances de la démocratie sous le poids des circonstances politiques et des faiblesses structurelles	
<ul style="list-style-type: none"> - l'établissement de la démocratie parlementaire 	<ul style="list-style-type: none"> - république des conseils ou démocratie parlementaire 	parlementarisme le «Parteienstaat»
<ul style="list-style-type: none"> - le poids de la défaite: le traité de Versailles 	<ul style="list-style-type: none"> - traité de paix ou diktat? 	politique de l'accomplissement/ «Erfüllungspolitik»
<ul style="list-style-type: none"> - la crise de 1923 	<ul style="list-style-type: none"> - l'inflation et le combat de la Ruhr 	réparations résistance passive
<ul style="list-style-type: none"> - le pacte de Locarno 	<ul style="list-style-type: none"> - la stabilisation retrouvée par la conciliation internationale? 	inflation
<ul style="list-style-type: none"> - le déclin de la république et l'avènement du national-socialisme 	<ul style="list-style-type: none"> - la misère économique: source de la radicalisation politique 	démocratie présidentielle
	<ul style="list-style-type: none"> - la faiblesse de la tradition démocratique et l'attachement à un chef 	national-socialisme

Kommentar zum Beispiel

Im vorliegenden Beispiel wird die Kriegsniederlage Rußlands und Deutschlands als gemeinsame Ausgangslage gewählt, um den Schülerinnen und Schülern den besonderen Charakter einer durch den verlorenen Krieg hervorgerufenen gesamtgesellschaftlichen Umbruchsituation zu verdeutlichen, die stets eine Chance zu Entwurf und Realisierung gesellschaftspolitischer Grundentscheidungen eröffnet. In den beiden folgenden Lerneinheiten sollen die Realisierungschancen einer eher geschlossenen sozialistischen und einer eher offenen liberalen politischen Grundkonzeption erörtert werden. Bei einer derartigen Akzentuierung muß der ereignisgeschichtliche, nationalgeschichtlich orientierte Zugriff, der revolutionäre Abläufe vergleichend darlegen will, zurücktreten zugunsten der gewählten didaktischen Reduzierung *Versuche der Zukunftsgestaltung*. Im Hinblick auf die bilinguale deutsch-französische Akzentuierung des Unterrichts müssen jedoch die für diesen Themenkomplex so wichtigen deutsch-französischen Beziehungen und ihre Rückwirkung auf die Entwicklung der Weimarer Republik und ihre Stabilität thematisiert werden.

Um diesem Aspekt entsprechenden Raum geben zu können, erscheint es notwendig, die erste Unterrichtseinheit zu straffen im Hinblick auf die zentrale Frage, wie es der revolutionären Minderheit der Bolschewiki im Namen der Mehrheit gelang, die Rätebewegung mit ihrem basisdemokratischen Potential zu entpolitisieren und hinter der nominellen Herrschaft der Räte die faktische Diktatur der Partei, getarnt als „Diktatur des Proletariats“ zu errichten, eine Diktatur, die unter Stalin zu einem Terrorregime pervertiert wurde. Zu diesem geschichtsmächtig gewordenen Zukunftsentwurf als Gegenbild zur westlichen Demokratie wird mit den Schülerinnen und Schülern zu problematisieren sein, ob eine dem Anspruch nach auf soziale Gerechtigkeit in Staat und Gesellschaft zielende Idee auch den Terror zu ihrer Durchsetzung rechtfertigt.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit der Etablierung einer parlamentarischen Demokratie in Deutschland und ihren enormen Realisierungsschwierigkeiten. Es sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, daß die Realisierung dieses Demokratieentwurfes und die Entwicklung der Weimarer Demokratie einer doppelten Belastung ausgesetzt waren: zum einen durch die unversöhnlichen Positionen über den einzuschlagenden Weg (parlamentarisches System, Rätssystem bzw. Ablehnung des demokratischen Modells), zum anderen durch das politische Erbe der Niederlage im Ersten Weltkrieg und ihre Folgen. Darüber hinaus gefährdeten die außenpolitischen Bedingungen und die deutsch-französischen Beziehungen die Stabilität der jungen Demokratie: „Erfüllungspolitik“, Ruhrkampf und sein Ergebnis sowie die Anerkennung der Westgrenze im Locarno-Vertrag dienten v. a. der extremen Rechten als Rechtfertigung ihres Kampfes gegen das demokratische System und seine Vertreter. Die außenpolitische Leistung der Republik und v. a. die Gustav Stresemanns, mit Frankreich eine Annäherung zu erzielen und Deutschland internationale Anerkennung zu verschaffen, wirkte schließlich nicht systemstabilisierend im Sinne von Vertrauen in die Problemlösungsfähigkeit der Demokratie.

In einem letzten Schritt sollten die Schülerinnen und Schüler ein Bedingungsgefüge zum „Abstieg Weimars“ und Aufstieg des Nationalsozialismus erarbeiten und fragen, unter welchen Gegebenheiten eine freiheitliche Demokratie in eine totalitäre Dikta-

tur umschlagen kann. Hierbei müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen können, daß eine demokratische Republik ohne den Konsens einer Mehrheit von demokratisch gesonnenen Bürgerinnen und Bürgern und ohne Verantwortungsbereitschaft der Parteien auf die Dauer keinen Bestand haben kann.

Fächerübergreifend wird auf den Politikunterricht in der Jahrgangsstufe 10 hingewiesen, der innerhalb des Lernfeldes „Öffentlichkeit“ das Schwerpunktthema „Politische Entscheidungsprozesse im parlamentarischen Rechtsstaat“ verpflichtend macht. Strukturelemente der parlamentarischen Demokratie und Grundelemente des politischen Prozesses werden auch dort erörtert (Richtlinien für den Politikunterricht 3. Auflage 1987, S. 44).

Der in der Jahrgangsstufe 10 erreichte Lernstand der Schülerinnen und Schüler erlaubt es, den methodischen Umgang mit Quellen zu vertiefen und das Vokabular zur Quellenanalyse aufzubauen. Historische Darstellungen z. B. in Form von Lehrbuchtexten ggf. ergänzt durch Vokabelläuterungen können auch allmählich unterrichtsvorbereitend eingesetzt werden.

Fachinhalt 10.2: Nationalsozialistische Herrschaft

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung von Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie und der Diktatur des Nationalsozialismus.
- Verdeutlichung der Funktionsweise nationalsozialistischer Herrschaftsinstrumente.
- Verdeutlichung der Handlungsspielräume des Individuums unter einer Gewaltherrschaft: Mittäterschaft, Anpassung, Widerstand.
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erlebnisweisen und Verarbeitungsweisen der NS-Zeit (Männer/Frauen, Ältere/Jüngere, Täter/Opfer).
- Kennzeichnung der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg: Eroberung, Ausbeutung, Vernichtung.
- Darstellung des Mordes an den europäischen Juden.
- Bewußtmachung der NS-Vergangenheit als Verpflichtung für politisches Handeln in der Gegenwart.
- Auswertung von Augenzeugenberichten und historischen Film- und Tondokumenten.
- Grundbegriffe: Bewältigung der Vergangenheit, Faschismus, Genozid, Kollektivschuld, Nationalsozialismus, Rassismus, Widerstand.

Didaktische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist eine der zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Mit dem Nationalsozialismus verbindet sich für die Deutschen und die Völker Europas und der Welt die traumatische Erfahrung von totalitärer Diktatur, Krieg und organisiertem Massenmord. Diese Erfahrung behält auf

unabsehbare Zeit prägende Wirkung für die aktuelle Politik, was insbesondere an dem Verhältnis Deutschlands zum Staat Israel deutlich wird. Rechtsradikale Gruppierungen knüpfen mehr oder weniger unverhüllt an nationalsozialistisches Gedankengut an. Die Erinnerung an den Nationalsozialismus, an seine Ursachen und Folgen, bleibt so unverzichtbarer Bestandteil historischer Aufklärung und politischer Bildung der heranwachsenden Generation.

Für das Thema Nationalsozialismus gilt in besonderer Weise, daß die Verarbeitung und „Bewältigung“ der Vergangenheit ein unabgeschlossener Prozeß ist. Die historische Fachwissenschaft erschließt neue Perspektiven und Sachverhalte, wie z. B. die durch den Nationalsozialismus ausgelösten gesellschaftlichen Umwälzungen. Unterschiedliche Deutungen und Wertungen konkurrieren in der wissenschaftlichen und öffentlichen politischen Diskussion (z. B. in dem „Historikerstreit“ um die angemessene historische Einordnung und Wertung des Nationalsozialismus). Hinzu kommt, daß sich der Zugang zu diesem Thema bei den nachwachsenden Generationen ändert. Die unmittelbare Erfahrung des Nationalsozialismus ist in den Familien und bei den Lehrkräften immer weniger vorhanden. Die Folgen von Krieg und nationalsozialistischer Herrschaft sind weniger direkt erfahrbar. Betroffenheit und ein Bewußtsein von der Bedeutung des Nationalsozialismus kann nicht mehr *a priori* vorausgesetzt werden. Von Bedeutung ist weiterhin, daß bei diesem Gegenstand aufgrund der technischen Entwicklung neben schriftlichen Dokumenten und Darstellungen erstmalig in größerer Zahl Ton- und Filmdokumente zur Verfügung stehen.

Der Geschichtsunterricht steht somit bei diesem Gegenstand in einem besonders schwierigen und komplizierten Bedingungsgefüge, dem er gerecht werden muß, ohne sich in eine allzu große Abhängigkeit von jeweils wechselnden Schwerpunkten und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Forschung und von politisch-gesellschaftlicher Aktualität zu bringen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, daß neue Erkenntnisse der Fachwissenschaft ignoriert werden könnten bzw. Perspektiven einer aktuellen wissenschaftlichen oder politischen Diskussion nicht aufgegriffen werden sollten. Keine Lösung dieser schwierigen Problematik eines sachgerechten didaktischen Zugriffs kann die Beschränkung auf eine lediglich deskriptive Darstellung des Nationalsozialismus sein, auch wenn die in den Vorgaben zum Fachinhalt genannten inhaltlichen Aspekte im Hinblick auf ihre Bedeutung für ein angemessenes Verständnis des Nationalsozialismus und seiner bis in die Gegenwart reichenden Wirkung unverzichtbar sind. Der Aufbau einer differenzierten Struktur historischen Urteilens und Bewertens hat hier besondere Bedeutung. Dazu bietet sich die Beschäftigung mit den Handlungsspielräumen der Menschen in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft besonders an. Ohnmacht und begrenzte Handlungsmöglichkeiten können hier ebenso deutlich werden wie Chancen und Verantwortung einzelner Menschen und insbesondere der politischen Eliten. Abseits von pauschalen Verurteilungen früherer Generationen und einer abstrakten moralisierenden Betrachtung ohne Berücksichtigung der damaligen Handlungsbedingungen kann so die Chance zu Identifikation mit politischen Orientierungen und Verhaltensweisen ermöglicht werden, die für ein demokratisches Gemeinwesen unverzichtbar sind (Orientierung an humanen und demokratischen Werten, Urteilsfähigkeit, Bereitschaft zum politischen Engagement u. a.). Das bedeutet neben der ungeschminkten Darstellung von Verführbarkeit, Anpassung und Mittäterschaft die Würdigung der unter-

schiedlichen Widerstandsformen einschließlich der Arbeit der Emigrantinnen und Emigranten im Exil.

Die Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit für politisches Handeln in der Gegenwart darf jedoch nicht nur auf der Ebene des politischen Verhaltens des einzelnen Menschen thematisiert werden. Die Hypothek, die die Erfahrung insbesondere der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg und des organisierten Massenmordes an den europäischen Juden und anderen Opfern des Nationalsozialismus (z. B. Sinti und Roma, polnischen und russischen Kriegsgefangenen, Behinderten) für die deutsche Politik der Gegenwart bildet, muß ins Blickfeld kommen.

Der Nationalsozialismus mit seiner aggressiven Außenpolitik und Kriegsführung hat in besonderer Weise das deutsch-französische Verhältnis belastet. Die Zeit der deutschen Okkupation hat innenpolitisch zu einem Riß in der französischen Bevölkerung geführt (Vichy, collaboration, Résistance), dessen Nachwirkungen und Narben bis heute im öffentlichen und privaten Leben zu spüren sind. Die französische Nachkriegsliteratur hat in besonderer Weise die Frage der politischen Moral, des politisch verantwortlichen Handelns thematisiert. Die Befreiung Frankreichs vom nationalsozialistischen Regime ist für das Selbstverständnis der Franzosen von entscheidender Bedeutung. Seine Zuordnung zu den vier Sieger- und Besatzungsmächten hat wesentlich die deutsche und europäische Nachkriegsordnung geprägt. Daher müssen im bilingualen deutsch-französischen Unterricht die Themen Okkupation, Vichy-Régime, collaboration, Résistance und die Landung in der Normandie zumindest schlaglichtartig beleuchtet werden, denn die Schülerinnen und Schüler werden in Gesprächen mit Franzosen, in Literatur, Film und Politik mit diesen Themen konfrontiert.

Der Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufe 10 kann die fachwissenschaftliche und politische Auseinandersetzung um die zutreffende Einordnung, Deutung und Wertung des Nationalsozialismus nicht in der dort vorfindbaren Komplexität aufnehmen. Dennoch ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen und Wertungen für die Zeit des Nationalsozialismus unverzichtbar. In besonderer Weise bietet sich dafür die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen von Jahres- und Gedenktagen wie dem 8. Mai 1945 an, ebenso die Auseinandersetzung mit den Bewertungen von Besetzung, Flucht und Vertreibung als Erfahrungen, die sich für die Deutschen mit dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft verbanden. Exemplarisch sei hier auf die entsprechenden Aussagen Richard von Weizsäckers in seiner Rede vom 8. Mai 1985 verwiesen. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, wie sich historische Identität aus der Verbindung der Rezeption historischer Fakten mit herangetragenen Deutungen und Wertungen konstituiert. Es kann weiter deutlich werden, daß eine aktive „Bewältigung der Vergangenheit“ letztlich zu einer politischen Praxis führen muß, die die Bewahrung und Weiterentwicklung einer demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung als ständige Aufgabe sieht.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.2:

Nationalsozialismus – Hypothek und Verpflichtung der deutschen Politik

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Aufbau und Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Sicherung der formellen Herrschaft – politische Gleichschaltung und gesellschaftliche Einebnung – die Herstellung von Massenloyalität zum Führer Adolf Hitler 	<p>Der Weg in die Diktatur – eine unaufhaltsame Entwicklung?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Legalitätsanspruch und Gewalt – Selbstaufgabe und Widerspruch der Demokraten – „Volksgemeinschaft“ und Führerkult – Propaganda, Manipulation und ihre Grenzen 	<p>totalitäre Diktatur</p> <p>Ermächtigungsgesetz</p> <p>„Gleichschaltung“ „Volksgemeinschaft“</p> <p>Propaganda</p>
<p>Weltanschauung und Ziele des Nationalsozialismus</p>	<p>Vorbereitende Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid durch eine inhumane Ideologie</p>	<p>Nationalsozialismus Faschismus Sozialdarwinismus Rassenlehre Führerprinzip Lebensraumideologie</p>
<p>Kriegsvorbereitung und Kriegsführung</p> <ul style="list-style-type: none"> – nationalsozialistische Erziehung – Organisation der Kriegswirtschaft 	<p>Vorbereitung und Erfahrung des Krieges: Krieg als Normalität</p> <ul style="list-style-type: none"> – Führung und Verführung – Bedürfnisse junger Menschen und ihr Mißbrauch – Wirtschaftslenkung zwischen militärischen und zivilen Bedürfnissen – „Kriegseinsatz“ der Frauen und nationalsozialistischer Mutterkult 	<p>Hitlerjugend</p> <p>„Heimatfront“ „Fremdarbeiter“</p>

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<ul style="list-style-type: none"> – die Zerstörung Europas – die Besetzung Frankreichs und die Vichy-Regierung – Leben im totalen Krieg 	<ul style="list-style-type: none"> – Mißachtung der Lebensrechte besiegter Völker durch ein „Herrenvolk“ – Programm und Kollaboration der Vichy-Regierung – Umgang mit Tod, Leid und Zerstörung 	<p>„Herrenvolk“</p> <p>Okkupation Zwangsarbeit/Service de Travail Obligatoire</p> <p>„totaler Krieg“</p>
<p>Der Mord an den europäischen Juden</p> <ul style="list-style-type: none"> – der „bürgerliche“ Tod der Juden – die organisierte Massenvernichtung 	<p>Täter und Opfer – Programm und Realität der Enthumanisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rassenwahn, Ausgrenzung und bürgerliche Ordnung – industrielle Rationalität und Massenmord 	<p>Rassismus</p> <p>Pogrom Genozid</p>
<p>Menschen unter der NS-Diktatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mittäterschaft, Anpassung, Exil, Widerstand in Deutschland – Kollaboration und Résistance in Frankreich 	<p>Verantwortliches Verhalten gegenüber Diktatur und Unrecht: die Frage nach der politischen Moral</p>	<p>Emigration/Exil Widerstand Kollektivschuld Bewältigung der Vergangenheit Kollaboration Résistance</p>
<p>Das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> – Befreiung Europas durch die Alliierten – totale Niederlage, bedingungslose Kapitulation, Besetzung – Flucht und Vertreibung 	<p>Erfahrung und Verarbeitung des Zusammenbruchs</p> <ul style="list-style-type: none"> – der 6. Juni 1944: der Anfang vom Ende – der 8. Mai 1945: Niederlage, Tag der Befreiung, „Stunde Null“ – Leid und Verständigungsgebot 	<p>bedingungslose Kapitulation</p>

Le National-socialisme – charge et obligation de la politique allemande

Genèse	Problématique	Termes techniques
L'établissement et la consolidation de la dictature national-socialiste	La marche vers la dictature – une évolution inévitable?	dictature totalitaire
– la consolidation du pouvoir formel	– la revendication de la légalité et le recours à la violence	la loi des pleins pouvoirs
– la «mise au pas» et le nivellement social	– la capitulation et l'opposition des démocrates	
– la création de la loyauté des masses envers le «Führer» Adolf Hitler	– la «Volksgemeinschaft» et le culte du chef	la «mise au pas» la «Volksgemeinschaft» (communauté raciale)
	– la propagande, la manipulation et ses limites	propagande
L'idéologie et les objectifs du national-socialisme	La légitimation de la dictature, de la guerre et du génocide par une idéologie inhumaine	national-socialisme fascisme social-darwinisme l'idéologie raciste le «Führerprinzip» l'idéologie de l'espace vital
La préparation à la guerre et sa réalisation	La préparation à la guerre et l'expérience de la guerre: la guerre – une normalité	
– l'éducation national-socialiste	– direction et séduction – la jeunesse abusée olans ses besoins	la jeunesse hitlérienne
– l'organisation de l'économie de guerre	– contrôle économique pour suffire à la fois aux besoins militaires et civils	«Heimatfront» (l'arrière-front) «Fremdarbeiter» (travail forcé)
	– les femmes: main-d'oeuvre pendant la guerre et le culte national-socialiste de la mère	

Genèse	Problématique	Termes techniques
<ul style="list-style-type: none"> - la destruction de l'Europe par la guerre - l'occupation de la France et le gouvernement de Vichy - la vie pendant la guerre totale 	<ul style="list-style-type: none"> - le mépris du droit d'existence des peuples vaincus par «la race supérieure» - le programme et la collaboration du gouvernement de Vichy - la vie face à la mort, la souffrance et la destruction 	<p>«Herrenvolk» (race supérieure)</p> <p>occupation STO/Service de Travail Obligatoire</p> <p>la guerre totale</p>
<p>L'extermination des Juifs européens</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'isolement social des Juifs - l'organisation du génocide 	<p>Coupables et victimes – le programme et la réalité de la déshumanisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - racisme, discrimination et société bourgeoise - le génocide et la perversion de la rationalité industrielle 	<p>racisme</p> <p>pogrom génocide</p>
<p>Les hommes vivant sous la dictature national-socialiste</p> <ul style="list-style-type: none"> - complicité, adaptation aux circonstances, exil, résistance en Allemagne - collaboration et résistance en France 	<p>Un comportement dicté par la responsabilité face à la dictature et à l'injustice: la question de la morale politique</p>	<p>émigration/exil résistance culpabilité collective le problème pour surmonter le passé</p> <p>collaboration Résistance</p>
<p>La fin du régime national-socialiste:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la libération de l'Europe par les Alliés - la défaite totale, la capitulation inconditionnelle, l'occupation de l'Allemagne - la fuite et l'expulsion 	<p>La débâcle – expérience et réactions</p> <ul style="list-style-type: none"> - le 6 juin 1944: le début de la fin - le 8 mai 1945: défaite, jour de libération, «l'heure zéro» - souffrance et nécessité de réconciliation 	<p>capitulation inconditionnelle</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorstehende Beispiel knüpft an den Fachinhalt 10.1 *Demokratie und kommunistische Diktatur* an. Während dort der Aufstieg des Nationalsozialismus in der Weimarer Republik Gegenstand der Betrachtung war, geht es jetzt zunächst um den Aufbau und die Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur in den ersten Jahren nach der Machtergreifung. Den Schülerinnen und Schülern soll auf der Ebene des politischen Systems der umfassende Angriff einer totalitären Diktatur auf eine parlamentarische Demokratie und eine pluralistische politische Struktur verdeutlicht werden. Damit werden Erfahrungen thematisiert, ohne die die Entscheidung der westdeutschen Nachkriegsdemokratie für eine „wehrhafte Demokratie“ nicht verständlich wird. Neben der politischen Gleichschaltung soll auch die gesellschaftliche Einbeziehung ins Blickfeld kommen, ohne die die tiefgreifende Wirkung des Nationalsozialismus in der deutschen Bevölkerung nicht verständlich gemacht werden kann.

An diesen diachron angelegten Einstieg schließt eine synchron angelegte Betrachtung der nationalsozialistischen Herrschaft mit verschiedenen Schwerpunkten an. Die zusammenfassende Betrachtung von Weltanschauung und Zielen des Nationalsozialismus soll neben dem Verständnis der vorbereitenden Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid auch der Identifikation von typischen Denkstrukturen dienen, wie sie auch in rechtsradikalen Konzepten der Gegenwart wiederkehren (nationalistische Überheblichkeit, rassische Diskriminierung, Intoleranz gegenüber Minderheiten u. a.). Die beiden folgenden Komplexe thematisieren die beiden zentralen traumatischen Erfahrungen der Welt mit dem nationalsozialistischen Deutschland: die deutsche Kriegsführung und den Mord an den europäischen Juden. Dabei werden zunächst die Kriegsvorbereitung im Inneren und ihre Wirkung thematisiert und dann die bedenkenlose Zerstörung Europas. Für die Darstellung des Krieges und des Mordes an den europäischen Juden gilt, daß eine abstrakte, statistische Zahlen präsentierende Darstellung zu kurz greift. Soweit Zeitzeugen als unmittelbare Gesprächspartnerinnen und -partner nicht mehr verfügbar sind, sind Film- und Tondokumente besonders geeignet, die Erfahrung von Zerstörung, Tod und Leid zu verdeutlichen. Weiter bietet sich hier der Rückgriff auf alltagsgeschichtliche Zeugnisse wie Feldpostbriefe und regionale Quellen wie örtliche Tageszeitungen an. Auch die Möglichkeit von historischen Ortserkundungen durch die Besuche von Mahn- und Gedenkstätten sollte genutzt werden.

Leitende Fragestellung für den Komplex *Menschen unter der NS-Diktatur* ist die Frage nach den Handlungsspielräumen der Menschen unter einer Gewaltherrschaft. Neben der Darstellung des Spektrums unterschiedlicher Reaktionsweisen geht es hier zentral um die Frage verantwortlichen Verhaltens gegenüber Unrecht und Diktatur (vgl. Didaktische Perspektiven). Dabei soll diese Frage nicht nur für die damalige Zeit behandelt werden, sondern im Sinne allgemeiner Zielsetzung politischer Bildung auch als Problem verantwortlichen Handelns in der Gegenwart begriffen werden. Das grundlegende Problem der „Bewältigung“ von Vergangenheit durch einzelne, aber auch durch ein ganzes Volk, und die Beteiligung der später Geborenen an kollektiver Verantwortung sollten hier zur Sprache kommen.

Beim letzten Komplex geht es neben der Kenntnis unmittelbarer Folgewirkungen des Nationalsozialismus und seines Zusammenbruchs zentral um die Auseinanderset-

zung mit unterschiedlichen Deutungs- und Wertungsmustern (siehe dazu die Ausführungen bei den Didaktischen Perspektiven).

Die deutsch-französische Perspektive des Fachinhalts soll jeweils bei den entsprechenden Lerneinheiten berücksichtigt werden. Da der Fachinhalt 10.2 sehr komplex ist, soll eine enge Zusammenarbeit mit dem Politik- und Französischunterricht gesucht werden. Es gibt genügend dem Lernstand der Jahrgangsstufe 10 entsprechendes Literatur- und Filmmaterial, das im Französischunterricht z. B. zur Erarbeitung des Themas „Collaboration et Résistance“ herangezogen werden kann. Falls in dieser Jahrgangsstufe ein Schüleraustausch stattfindet, könnte die deutsch-französische Perspektive auch Gegenstand eines Projektes sein, z. B. Situation der Partnerstadt 1940–1945, Ortserkundungen, Befragung von Zeitzeugen. Gerade Gespräche mit Betroffenen sensibilisieren die Schülerinnen und Schüler für die Probleme der Kollektivschuld und der Vergangenheitsbewältigung. Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den Verhaltensmöglichkeiten gegenüber einer Diktatur und den Konsequenzen für das politische Handeln in der Gegenwart ist der Zusammenhang mit dem Politikunterricht und die Notwendigkeit einer Abstimmung offensichtlich.

Obgleich dieser Fachinhalt ein spezifisch deutsches Thema ist, soll er weitgehend in französischer Sprache behandelt werden. Dennoch bekommt die deutsche Sprache hier einen besonderen Stellenwert: Die emotionale Belastung des Themas und die Auseinandersetzung mit der Frage: „Wie war es möglich?“ legitimieren bei Diskussionen den Einsatz der Muttersprache. Aufgrund der Verführbarkeit der Massen durch Sprache (Text-, Film- und Tondokumente) ist der gezielte Einsatz deutschsprachiger Materialien neben den zur Verfügung stehenden übersetzten und authentischen Quellen erforderlich. Die Schülerinnen und Schüler sollen gerade im Vergleich des Originaltextes mit der Übersetzung lernen, daß es für manche Sprachschöpfungen und Euphemismen des Nationalsozialismus keine Entsprechungen gibt.

Fachinhalt 10.3: Der Ost-West-Konflikt

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in die Grundstrukturen der amerikanischen Politik im 20. Jahrhundert.
- Erarbeitung der Blockbildung als Folge der sowjetisch-amerikanischen Systemkonkurrenz.
- Erarbeitung der deutschen Teilung im Rahmen der Blockbildung.
- Erarbeitung der Einbindung der beiden deutschen Staaten in zwei konträre Blocksysteme.
- Erarbeitung der deutschen Vereinigung vor dem Hintergrund der Auflösung des Ostblocks.
- Einführung in die gegenwartsgenetische Untersuchungsmethode.
- Grundbegriffe: Blockbildung, Einigungsvertrag, Friedensvertrag, Kalter Krieg, Koexistenz, NATO, nukleares Gleichgewicht, Status quo, Vereinte Nationen, Warschauer Pakt, Westintegration.

Didaktische Perspektiven

Mit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus im ehemaligen Ostblock hat der Ost-West-Gegensatz, der vier Jahrzehnte lang die Weltgeschichte bestimmte, seine Virulenz verloren. Die heutige Schülergeneration wächst so in einer Zeit auf, die nicht mehr durch die Ordnung von Jalta und Potsdam, sondern durch die deutsche Vereinigung und das Entstehen neuer Staaten in Ost- und Südosteuropa geprägt ist. Mit Vehemenz haben die Entwicklungen seit 1989 die weitverbreiteten Erwartungen fortdauernder Kontinuität zerstört und den Wandel als fundamentale historische Kategorie erneut ins Bewußtsein gehoben. So leitet sich aus dem Ende des bisherigen Ost-West-Konflikts für den zukünftigen Geschichtsunterricht die Chance und die Notwendigkeit ab, die Dialektik von Beharrung und Bewegung als Grundbestimmung der Geschichte deutlich zu machen. Dabei wird eine Aufarbeitung der Veränderungsprozesse in Osteuropa ergeben, daß historischer Wandel nicht idealtypisch auf die Erscheinungsformen der bewußten Revolution bzw. der allmählichen und nicht planmäßig gesteuerten Veränderung reduziert werden kann, sondern daß hier ein komplexes Zusammenspiel von langfristigen Wirkfaktoren, intentionalem Handeln und unbeabsichtigten Wirkungen vorliegt.

Ermöglichte die Behandlung des Ost-West-Konflikts im Geschichtsunterricht lange Zeit die Erhellung der Genese der jeweiligen Gegenwart bzw. die Markierung der eigenen Zeit im Zusammenhang eines Kontinuums, das sich von der Vergangenheit der Jahre 1946/47 geradewegs in die Zukunft zu erstrecken schien, steht der Geschichtsunterricht statt dessen heute vor der Aufgabe, Fernwirkungen und Erblasten des Kalten Krieges zu identifizieren und aufzuarbeiten. So ist unter Anknüpfung an Eigenbeobachtungen und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, daß auch nach dem Ende der Konfrontation auf beiden Seiten Strukturen und Mentalitäten fortbestehen, die eine Lösung dringender Gegenwarts- und Zukunftsprobleme erschweren. Dies gilt für das Zusammenwachsen der Deutschen, das mit der Schaffung der staatlichen Einheit allein keineswegs gewährleistet ist, wie für eine wirkliche europäische Integration unter Einschluß der Völker Osteuropas. Auch die in Ost- und Südosteuropa zu beobachtende Virulenz nationalistischer und antisemitischer Strömungen, deren Wurzeln bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen, stellt nicht zuletzt eine Hinterlassenschaft des Kalten Krieges dar, verhinderte doch die Fixierung auf die ideologische Konfrontation mit dem „Klassenfeind“ im Westen jahrzehntelang rationale Problemlösungen zugunsten bloßer Repression, Verdrängung oder Verleugnung.

Für die Schülerinnen und Schüler gewinnt die ihnen bereits bekannte historische Kategorie des Konflikts in der unterrichtlichen Begegnung mit der Ost-West-Konfrontation nach dem 2. Weltkrieg eine völlig neue Dimension. Statt zeitlich und räumlich begrenzter zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen um Macht, Prestige, Einflußzonen oder wirtschaftliche Einflußfelder stoßen sie auf den Antagonismus zweier gigantischer politisch-militärischer Blocksysteme, deren Führungsmächte gegensätzliche universale Prinzipien vertreten und weltweit durchzusetzen versuchen. Der Utopie von der einen sozialistischen Welt mit dem Aufruf zur Weltrevolution im Osten steht das Bekenntnis zur Selbstbestimmung und zu unteilbaren Menschenrechten im Westen gegenüber. So erfahren die Lernenden den Ost-West-Konflikt als eine im Schatten der Atombombe ausgetragene grundsätzliche Auseinandersetzung um die Behauptung und Verbreitung des jeweils eigenen Systems, was

die Frage nach dem Spielraum für einen dauerhaften Ausgleich bzw. einen wirklichen Frieden zwischen beiden Seiten provoziert (Friedenserziehung im Unterricht, RdErl. des Kultusministeriums vom 1. 3. 1985, BASS 15-02 Nr. 9.9). Aus dem prinzipiell-antagonistischen Charakter des Ost-West-Konflikts und seiner tendenziellen Grenzenlosigkeit erklärt sich seine überragende historische Prägestärke. Diese erkunden die Schülerinnen und Schüler in der deutschen, französischen und gesamt-europäischen Geschichte nach 1945. Die doppelte Staatsgründung auf deutschem Boden, der Zusammenschluß Westeuropas und die „Volksdemokratisierung“ der osteuropäischen Staaten werden untersucht vor dem Hintergrund der bipolaren Konfrontation nach 1946/47, die die weltweit neue Kräftekonstellation sichtbar machte, da nach Ablösung der alten Pentarchie die entscheidenden Instrumente der modernen Sicherheitspolitik von den zwei Supermächten unter nur noch rudimentärer Beteiligung der bisherigen europäischen Großmächte Großbritannien und Frankreich konzipiert und durchgesetzt wurden. Diesem Anpassungs- und Formierungsdruck mußte sich letztlich auch die französische Außen- und Sicherheitspolitik unterordnen, obgleich Frankreich gerade unter de Gaulle eine eigenständig nationale und europäische, weniger atlantisch orientierte Konzeption zu verwirklichen suchte.

Die Herausbildung ideologisch verfeindeter Blöcke ist eng verbunden mit der Verbreitung von Feindbildern und der Förderung eines Freund-Feind-Denkens, das nicht zuletzt zur Sicherung der Blockdisziplin dient. Bezogen auf die Behandlung des Fachinhalts im Geschichtsunterricht bedeutet dies, daß sich hier die Notwendigkeit einer Bewußtmachung eigener Präformierungen und Vorurteile in besonderer Weise eröffnet (Friedenserziehung im Unterricht, s. o.). Natürlich soll nicht einer unhistorischen Scheinobjektivität das Wort geredet werden. Ebenso wenig kann angesichts der Verpflichtung von Schule und Unterricht auf demokratische Grundwerte das Ziel einer Äquidistanz bei der Beurteilung der beiden Seiten im Ost-West-Konflikt angestrebt werden. Um so mehr gilt aber für Lehrende und Lernende die Forderung, sich Rechenschaft über alle Wirkfaktoren abzulegen, die die Wahrnehmung und Urteilsbildung beeinträchtigen könnten. Gerade die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ost-West-Konflikts bietet die Chance zur Reflexion standortbedingter Gefährdungen und Grenzen historischer Erkenntnis.

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit der durch das „Gleichgewicht des Schreckens“ bewirkten Zementierung des Status quo auseinandergesetzt haben, stellt sich ihnen dann um so nachdrücklicher die Frage nach den Ursachen für den tiefgreifenden Wandlungsprozeß in Osteuropa, der am Ende der 80er Jahre die europäische Nachkriegsordnung sprengte. Bei der Suche nach Antworten sollte ihnen bewußt werden, daß monokausale Erklärungsmuster ebenso verlockend wie irreführend sind. Endogene Faktoren wie die Reformunfähigkeit des sowjetischen Kommunismus in dem von ihm selbst propagierten „Wettkampf der Systeme“ müssen ebenso berücksichtigt werden wie etwa mögliche Auswirkungen der westlichen Entspannungspolitik. Die deutsche Vereinigung signalisiert dann für die Schülerinnen und Schüler das Ende des Ost-West-Konflikts, so wie die Spaltung Deutschlands nach 1945 den Beginn des Kalten Krieges markierte. Der staatliche Neuanfang mit Zustimmung der ehemaligen Siegermächte sollte von den Lernenden als historische Chance und als Auftrag verstanden werden, obsoletes nationalstaatliches Denken zu überwinden und das Zusammenwachsen der Deutschen wie der Europäerinnen und Europäer in Ost und West zu verwirklichen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.3:

Antagonistische Systemkonkurrenz im Schatten der Atombombe und ihre Auswirkungen auf Deutschland und Europa

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Konfrontation zwischen den Hauptsiegermächten des 2. Weltkrieges</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bestimmungsfaktoren des Gegensatzes zwischen den USA und der UdSSR - die Eindämmungspolitik als Reaktion der USA auf die Sowjetisierung in Europa und Asien 	<p>„One-World“-Idee und bipolare Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> - zwei Demokratietypen: liberale Demokratie – demokratischer Zentralismus - „Dollarimperialismus“ oder Verteidigung des Selbstbestimmungsrechts? 	<p>Vereinte Nationen</p> <p>Containment Marshall-Plan Sowjetisierung</p>
<p>Die Auswirkungen von Konfrontation und Blockbildung</p> <p>Der Verlust der Einheit Deutschlands</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilung und doppelte Staatsgründung - die europäische und atlantische Einbindung der Bundesrepublik - die Rolle der DDR im Ostblock 	<p>Blockbildung und Sicherheit im Bündnisystem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ostorientierung, Blockfreiheit oder Westintegration? - Integration und Kontrolle - die DDR: „Antiimperialistisches Bollwerk“ oder Verhandlungsobjekt? 	<p>Blockbildung Eiserner Vorhang</p> <p>Westintegration</p> <p>NATO</p> <p>Warschauer Pakt</p>
<p>Die politische und militärische Konzeption Frankreichs</p>	<p>Integration in das atlantische und europäische System und Bewahrung der nationalen Eigenständigkeit</p>	<p>Supranationalität „Force de frappe“</p>

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Erstarrung und Wandel in der Konfrontation der Blöcke	Ost-West-Konfrontation und atomares Patt	nukleares Gleichgewicht
– das Einfrieren der Machtsphären in Europa	– Kriegsvermeidung und Liberalisierungschancen im Ostblock	Kalter Krieg Status quo
– Reformversuche in der Sowjetunion und die Auflösung des Ostblocks	– der „Wettbewerb der Systeme“ als Weg in den Kollaps des Kommunismus	Koexistenz Entspannung geschlossene/offene Gesellschaft
Die Überwindung der deutschen Teilung	Deutschland und Europa: eine historische Chance für ein neues Konzept von Nationalität	
– die friedliche Revolution in der DDR	– das Zusammenwirken endogener und exogener Wirkkräfte (Demokratiebewegung in Osteuropa, Reformierbarkeit der DDR, nationale Dynamik)	
– die staatliche Vereinigung	– Probleme und Chancen des Vereinigungsprozesses	Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion
– das Zusammenwachsen der Deutschen		Friedensvertrag Einigungsvertrag
– der Bau des „europäischen Hauses“: Deutschland in Europa	– geschichtliche Erblasten und Handlungsaufträge für die Zukunft	„2 + 4 – Vertrag“
– Frankreichs Haltung zur deutschen Vereinigung		

Concurrence de systèmes antagonistes sous la menace de la bombe atomique et ses répercussions en Allemagne et en Europe

Genèse	Problématique	Termes techniques
<p>La confrontation entre les principales puissances victorieuses de la Seconde guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> - les facteurs déterminant l'antagonisme entre les Etats-Unis et l'Union Soviétique - la politique de «l'endiguement»: une réaction des Etats-Unis à la soviétisation en Europe et en Asie 	<p>L'idée d'«un seul monde» et le monde bipolaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - deux modèles de démocratie: démocratie libérale – centralisme démocratique - «l'impérialisme du dollar» ou la défense du droit à l'autodétermination? 	<p>Nations Unies</p> <p>endiguement (containment) plan Marshall soviétisation</p>
<p>Les conséquences de la confrontation et de la formation des deux blocs:</p> <p>La perte de l'unité nationale allemande</p> <ul style="list-style-type: none"> - la division et la création des deux Etats allemands - l'intégration européenne et atlantique de la RFA - le rôle de la RDA dans le bloc communiste <p>La conception politique et militaire de la France</p>	<p>La formation des blocs et la sécurité au sein des alliances</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientation vers l'Est, neutralité ou intégration occidentale? - intégration et contrôle - la RDA: «rempart contre l'impérialisme» ou objet de négociation? <p>Intégration dans le système atlantique et européen et préservation de la souveraineté nationale</p>	<p>formation des blocs rideau de fer</p> <p>intégration occidentale</p> <p>OTAN</p> <p>pacte de Varsovie</p> <p>supranationalité «force de frappe»</p>

Genèse	Problématique	Termes techniques
<p>Le durcissement et le changement de la confrontation mondiale entre les deux blocs antagonistes</p> <ul style="list-style-type: none"> - le gel des sphères d'influence en Europe - les tentatives de réforme en Union Soviétique et la dissolution du bloc communiste 	<p>La confrontation Est-Ouest et l'équilibre nucléaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - la nécessité d'éviter la guerre et les chances du bloc communiste de se libéraliser - la «concurrence des systèmes» menant à la débâcle du communisme 	<p>équilibre nucléaire</p> <p>guerre froide statu quo</p> <p>coexistence détente société close/société ouverte</p>
<p>La fin de la division de l'Allemagne</p> <ul style="list-style-type: none"> - la révolution pacifique en RDA - l'unification des deux Etats - le rapprochement des deux sociétés - la construction de la «Maison européenne»; l'Allemagne en Europe - l'attitude de la France à l'égard de l'unification 	<p>L'Allemagne et l'Europe: une chance historique de créer une nouvelle conception de nationalité</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'interaction de forces endogènes et exogènes (mouvement pour la démocratie en Europe orientale, possibilités de la RDA de se réformer, dynamisme national) - les problèmes et les chances de l'unification - les problèmes hérités du passé et les options (politiques) pour l'avenir 	<p>union économique, monétaire et sociale</p> <p>traité de paix traité d'unification</p> <p>«traité 2 + 4»</p>

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich, der in der vorliegenden Entfaltung erschlossen wird, reicht in seiner zeitlichen Dimension bis an die Schwelle zur Gegenwart und Zukunft. Zur Erhellung der Entstehung und Ausformung des Ost-West-Konflikts bis in die 50er Jahre hinein dient zunächst ein eher kleinschrittiger genetisch-chronologischer Zugriff, weil die entscheidenden Weichenstellungen der Nachkriegszeit in ihrem Ursachen- und Wirkungsgefüge nur so hinreichend zu erklären sind. Für die Erarbeitung typischer Konfliktlagen der bipolaren Konfrontation in der Folgezeit bieten sich Falluntersuchungen an. Eine Rekonstruktion der Abfolge einzelner Spannungs- und Entspannungsphasen verbietet sich u. a. aus zeitökonomischen Gründen und würde den Lernenden überdies den Blick auf die Grundkonstellation eher verstellen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Ost-West-Konflikt kommt der politikgeschichtlichen Dimension historischer Erfahrung eine Schlüsselposition zu. Erstens wird hier noch stärker als in anderen Beispielen ein besonders breites Spektrum des Politischen sichtbar gemacht, das von der Funktionsweise politischer Systeme mit besonderer Betonung des Entscheidungshandelns über Formen supranationaler Kooperation bis hin zu nuklearen Vernichtungsstrategien reicht. Darüber hinaus fungiert die politikgeschichtliche Betrachtungsweise auch als Vermittlungs- und Selektionsinstanz für die Einbeziehung der wirtschafts-, sozial- und besonders der ideen- und mentalitätsgeschichtlichen Perspektive.

Im Mittelpunkt der ersten Teileinheit steht die Genese des Konflikts zwischen der Sowjetunion und den USA um die Durchsetzung der eigenen universalen Ordnungsvorstellungen, wobei es unerlässlich ist, für beide Hauptakteure eine Bestimmung der jeweils eigenen Motive und Absichten sowie der Wahrnehmung der gegnerischen Position vorzunehmen. Voraussetzung dazu ist die Kenntnis der wesentlichen Strukturmerkmale und des politischen Selbstverständnisses der jeweiligen Systeme. Dies kann im Falle der Sowjetunion im Rückgriff auf die im Rahmen des Fachinhalts 10.1 erworbenen Einsichten kurz wiederholt werden, während die Hauptakteure der Entwicklung der amerikanischen Demokratie im 20. Jahrhundert in sehr gestraffter Form neu vermittelt werden müssen. In Kenntnis dieser Voraussetzungen läßt sich der nach 1945 einsetzende Interaktionsprozeß erfassen, in den dann sehr schnell auch das besiegte Deutschland einbezogen wurde.

In der vorliegenden Entfaltung verlagert sich an dieser Stelle die Perspektive von den Subjekten zu den Objekten der bipolaren Auseinandersetzung. Dadurch werden die Spaltung Deutschlands, die Entstehung von zwei Teilstaaten und deren Einbindung in die gegnerischen Blocksysteme ins Blickfeld der Lernenden gehoben. Für die drei Westzonen bzw. für die junge Bundesrepublik bedeutete dies auch die Einbeziehung in den Prozeß der westeuropäischen Integration, wobei neben dem Eindämmungseffekt gegenüber der sowjetischen Expansion in Europa das zweite Ziel einer positiven Kontrolle des westdeutschen Potentials nicht übersehen werden darf. Dieser letztgenannte Faktor ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die Nachkriegsentwicklung auch aus französischer Perspektive kennenzulernen, wobei u. a. untersucht werden könnten: der Widerstand gegen die von den Angelsachsen forcierte rasche und weitreichende Westintegration der Bundesrepublik (EVG-Konflikt, Saar), die Rolle Westdeutschlands und Frankreichs als Motor einer europäischen Entwicklung, die aus französischer Sicht nicht supranational, sondern die na-

tionalen Identitäten bewahrend ausgestaltet werden sollte, die Skepsis gegenüber zu engen atlantischen Bindungen und der letztlich gescheiterte Versuch eines sicherheitspolitischen Sonderweges (Verlassen der militärischen Organisation der NATO, „force de frappe“), die Politik einer frühen diplomatischen Öffnung gegenüber dem Ostblock wie auch gegenüber der Dritten Welt. Den Schülerinnen und Schülern müßte verdeutlicht werden, daß die Neuorientierung der französischen Position im Zweiersystem des Ost-West-Gegensatzes eine doppelte Strategie verfolgte: Bejahung der Integration in das westliche System, jedoch verbunden mit dem in der Idee der *Grande Nation* sich manifestierenden Wunsch, ein größtmögliches Maß an Eigenständigkeit zu bewahren. Dieses hochgesteckte Ziel eines schwierigen, die Blockgrenzen aufweichenden Balanceaktes konnte aufgrund der ökonomischen und militärpolitischen Realitäten letztlich nicht erreicht werden, führte aber zur Stärkung der Idee eines einigen Europas, das sich in wachsendem Maße aus der Abhängigkeit der zwei Supermächte löst. Zunächst aber konnten im Zeitalter des Kalten Krieges solche das Blockdenken überwindenden Ansätze nicht zur Entfaltung kommen; da mit der deutschen Teilung sowie der „Volksdemokratisierung“ der von sowjetischen Truppen besetzten ost- und südosteuropäischen Staaten die Blockgrenzen in Europa markiert waren. Eine Veränderung des Status quo wurde zwar von beiden Konfliktparteien immer wieder propagiert, tatsächlich erzwang das atomare Patt aber lange vor der Formulierung der Breschnew-Doktrin die Respektierung der beiderseitigen Herrschaftssphären. Zur Veranschaulichung dieser Verfestigung des Status quo in Europa könnten die Schülerinnen und Schüler dem Schicksal von Protest-, Liberalisierungs- und Aufstandsbewegungen im Ostblock nachgehen. Als besonders aussagekräftige Einzelfälle bieten sich der 17. Juni 1953, der ungarische Aufstand von 1956 oder der Prager Frühling von 1968 zur Untersuchung an.

Der nächste Schritt der vorliegenden Entfaltung konfrontiert die Lernenden mit der Frage nach den Ursachen für den Zusammenbruch des sowjetischen Machtbereichs. Obwohl hier nur vorläufige Antworten möglich sind, sollte dabei neben endogenen Destabilisationsfaktoren auch die Rolle der Entspannungspolitik reflektiert werden. Darüber hinaus drängt sich zum Abschluß der Behandlung des Ost-West-Konflikts eine resümierende Diskussion der Problemlösungsfähigkeit offener und geschlossener Systeme auf, in die viele Einzelbeobachtungen der Schülerinnen und Schüler aus vorausgegangenen Stunden einfließen könnten. Wenn abschließend das Fazit gezogen wird, daß am Ende des 20. Jahrhunderts auch die zweite totalitäre Herausforderung der Demokratie gescheitert ist, sollte das für die Lernenden Anlaß sein, der Zukunft mit Hoffnung zu begegnen. Gleichzeitig müßte ihnen jedoch die zurückliegende Unterrichtsreihe auch ein Bewußtsein für die Erblasten der Vergangenheit vermittelt haben, die humane und rationale Problemlösungen jetzt und zukünftig erschweren. So erfordern die traumatischen Erfahrungen der Deutschen mit NS-Herrschaft, Krieg und Kriegsfolgen auch weiterhin eine „konstruktive Verarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit“. Im Interesse einer „angemessenen Form von Vergangenheitsbewältigung“ stellt sich den Lehrenden die Aufgabe, zur Überwindung „nationaler Egozentrik“ beizutragen und „Sensibilität gegen jede Art von Unterdrückung, Ausgrenzung und Intoleranz“ sowie Kadavergehorsam und Mitläufertum aufzubauen. Insofern macht die Behandlung der mit dem Ende des Ost-West-Konflikts möglich gewordenen deutschen Vereinigung auch eine kritische Auseinandersetzung mit der tradierten Nationalstaatsidee notwendig. Es gilt die Einsicht zu vermitteln, daß die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft ein neues Konzept

von Nationalität erfordert, um einen Rückfall in nationalistische Exklusivität und Aggressivität zu verhindern. Die Lernenden sollen erkennen, daß die deutsche Vereinigung und die europäische Integration zusammengehören.

Ein abschließender Perspektivwechsel ermöglicht es, diesen Gedanken nochmals zu vertiefen, indem anhand der Haltung Frankreichs zur deutschen Vereinigung erarbeitet wird, wie trotz gewisser Sorgen und Ängste hinsichtlich eines wirtschaftlich und politisch zu mächtigen Deutschlands das Prinzip der nationalen Zusammengehörigkeit bejaht wurde, allerdings verbunden mit dem Wunsch nach Einbindung dieses neuen Machtfaktors in ein gesamteuropäisches System.

Der direkte Aktualitätsbezug dieses Fachinhalts ermöglicht es, in Absprache mit den Fächern Französisch und Politik die Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Unterrichtssequenzen mit Auszügen aus französischen Nachrichtensendungen, Zeitungen und Zeitschriften zu konfrontieren. Auch sollte in dieser Lernphase die Ausbildung einer ideologiekritischen Perspektive verstärkt gefördert werden, wozu sich beispielsweise Analysen von Begriffen mit mehrdeutiger oder unterschiedlich akzentuierter Konnotation anbieten (Demokratie/Volksdemokratie, vgl. 1. Lerneinheit; Vereinigung/Wiedervereinigung, vgl. 4. Lerneinheit). Im Hinblick auf die bevorstehende Arbeit in der Oberstufe sollte die Quellenanalyse in französischer Sprache weiter systematisiert werden. Da der letzte Teil dieses Fachinhalts als zeitgeschichtliches Erlebnis in besonderer Weise durch Emotionalität gekennzeichnet und aufgrund der diversen Handlungsstränge die Thematik sehr komplex strukturiert ist, bietet es sich an, zur Verknüpfung der einzelnen Teilaspekte und zur Vertiefung der Einsichten an geeigneter Stelle auf einen kürzeren Lehrervortrag oder ein teilweise gelenktes Unterrichtsgespräch – in affektiven Bereichen ggf. auch auf die Muttersprache – zurückzugreifen. In ähnlicher Weise können auch authentische, evtl. didaktisch aufbereitete Dokumentarfilmsequenzen helfen, die stoffliche Fülle zu bewältigen.

Fachinhalt 10.4: Friedenssicherung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Vergleich unterschiedlicher Grundeinstellungen zu Gewalt und Krieg im Längsschnittverfahren.
- Erarbeitung von Bewußtseinsveränderungen durch die Erfahrung des modernen Krieges.
- Erarbeitung von Aufgaben zukünftiger Friedenssicherung.
- Auseinandersetzung mit Geschichte als Erfahrungsraum für politisches Lernen.
- Bewußtmachung von Problemen historischen Urteilens und Wertens.
- Grundbegriffe: Abrüstung, Abschreckung, Appeasement, „gerechter Krieg“, kollektive Friedenssicherung, Pazifismus, totaler Krieg.

Didaktische Perspektiven

Der letzte obligatorische Fachinhalt in der Jahrgangsstufe 10 greift mit dem Inhalt *Friedenssicherung* einen für die Geschichte und Zukunft der Menschheit in beson-

derer Weise bedeutsamen Problembereich auf. „Frieden als Sehnsucht, als Hoffnung, Wunsch, Traum oder Verheißung ist einer der ältesten Inhalte des menschlichen Denkens, ist eine Idee, über die Menschen seit Jahrtausenden nachgedacht und geschrieben haben, ist eine Vision, welche die Menschen immer wieder fasziniert und vielfach auch getröstet hat, ohne die sie möglicherweise gar nicht leben könnten.“ (Runderlaß des Kultusministeriums zur Friedenserziehung im Unterricht vom 1. 3. 1985, BASS 15 – 02 Nr. 9.9)

In Deutschland besteht zudem auf dem Hintergrund der Erfahrung zweier Weltkriege, der totalen Niederlage, der langjährigen Teilung mit der Systemkonfrontation auf deutschem Boden für diese Thematik eine besondere Sensibilität. Davon sind häufig bereits auch die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I erfaßt. Bei vielen von ihnen findet man wie bei anderen Gruppen der Bevölkerung, die sich von dieser Thematik betroffen fühlen, eine Neigung zu gesinnungsethischen Grundsatzentscheidungen, die nicht immer mit nüchternen politischen Analysen verknüpft sind. Gleichzeitig gibt es ein breites Medienangebot, das Verharmlosungen oder sogar Verherrlichungen des Krieges enthält und seine Wirkungen auch schon bei Jugendlichen zeigt.

Dieser sich immer wieder wandelnden und ausdifferenzierenden Bedingungs-lage muß sich auch der Geschichtsunterricht beim Thema Friedenssicherung durch Variation des Zuschnitts des Unterrichts im Hinblick auf sich verändernde Voreinstellungen und Bewußtseinsstände stellen. Gleichwohl sollte sich der Geschichtsunterricht auf zentrale, in der Geschichte immer wiederkehrende Problemkonstanten konzentrieren. Die ständige Menschheitserfahrung des Krieges wird im Geschichtsunterricht seit der Jahrgangsstufe 6 immer wieder thematisiert (vgl. vor allem die Fachinhalte 6.4, 7.2, 9.1, 9.4, 10.2 und 10.3). Der Fachinhalt 10.4 muß an die bisherigen Lernerfahrungen anschließen und soll gleichzeitig neue zusammenfassende und weiterführende Perspektiven aufzeigen: „Friedenserziehung läßt sich als der Versuch begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu erfassen, ihre Ursachen zu analysieren, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten zu erkennen sowie zu einem Abbau von Gewalt beizutragen.... Die schulische Erziehung soll den Schülerinnen und Schülern helfen, einen erweiterten, differenzierten Friedensbegriff zu erfassen Die Erziehung soll die Heranwachsenden befähigen, als mündige, demokratische Bürger zu einer aktiven und kritischen Mitgestaltung der Friedenspolitik in der Lage zu sein“ (o. g. Erlaß zur Friedenserziehung).

Die oben formulierten Vorgaben gehen von den besonderen Chancen des Fachs Geschichte in dem so beschriebenen Problemzusammenhang aus. Sie werden insbesondere darin gesehen, die Menschheitserfahrung des Krieges an zentralen Problempunkten seit der römischen Antike aufzuarbeiten und dabei die hier besonders bedeutsame Frage, was man aus der Geschichte lernen kann, mit einzubeziehen.

Das Verhältnis von Krieg und Politik läßt sich am Beispiel der römischen Expansion gut aufarbeiten. Etwa bis zur Mitte des 2. Jh. v. Chr. sahen die Römer im Krieg – bedingt durch die enge Verknüpfung von Krieg, Recht und Religion – eine Notwendigkeit zur Verteidigung des Landes, zur Wiedergutmachung von Unrecht (*bellum iustum*). In der Folgezeit sahen sich die Römer zur Weltherrschaft durch höhere Macht berufen, diskutierten aber auch die ethische Fundierung von Krieg und Frie-

den, eine geistige Erneuerung, die ihren Höhepunkt in der *pax Augusta* erlebte. Zu Beginn des 11. Jh. ging die Friedensbewegung von der Kirche aus, um Angriffen auf Kirchengut mit der Exkommunikation zu begegnen. Gegen Ende des 11. Jh. bestärkte Urban II. zwar die *Treuga Dei*, lenkte aber gleichzeitig die kriegerische Haltung der Ritter auf die Kreuzzüge. Der Friedensgedanke des christlichen Mittelalters setzte sich in der Idee des *Ewigen Friedens* fort, einem modernen Pazfismus mit universalem Friedensprogramm in der Zeit der Aufklärung. Diesem philosophischen Denken stand jedoch die politische Realität schroff entgegen. Erfolgreicher in der Bannung der Kriegsgefahr war das 19. Jh. mit der Heiligen Allianz und der Bismarckschen Bündnispolitik. Jeglicher Ansatz zur Friedenssicherung wie Haager Friedenskonferenz, Locarno-Pakt, Kellogg-Pakt wurde jedoch durch die beiden Weltkriege zunichte gemacht.

Die besondere Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sollte auf die Versuche zur Friedenssicherung im 20. Jh. nach den zwei Weltkriegen gelenkt werden, um ihr Scheitern wegen zu großer Härte oder Nachgiebigkeit zu verstehen. Dieser Fachinhalt schließt mit einer kritischen Betrachtung der Friedenssicherung durch die neuen Aufgaben der UN.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.4:

Lernen aus der Geschichte – Kriegserfahrung und Friedenssicherung

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Einstellung zu Gewalt und Krieg</p> <ul style="list-style-type: none">– Legitimierung des Krieges in der römischen Antike– die Idee des Gottesfriedens im Mittelalter– der „ewige Friede“ als universales Friedensprogramm im 18. Jh.	<p>Krieg oder Friede aus religiösen und politischen Interessen</p> <ul style="list-style-type: none">– Weltherrschaft durch die göttliche Verheißung– Friede zwischen den Christen – Krieg gegen die „Feinde Gottes“– philosophisches Denken in der Auseinandersetzung mit der politischen Realität	<p>gerechter Krieg (bellum iustum) pax Augusta</p> <p>Gottesfriede Treuga Dei Kreuzzüge</p> <p>Pazifismus „ewiger Friede“</p>
<p>Machbarkeit von Frieden durch Politik</p> <ul style="list-style-type: none">– Wiener Kongreß und Heilige Allianz– Bismarcks Bündnispolitik und der Neue Kurs	<p>Die Idee des Gleichgewichts als friedensgestaltende Kraft</p> <ul style="list-style-type: none">– Friedensepoche trotz der Brüchigkeit der ideellen und politischen Grundlagen– Bedrohung durch Auskreisung und Einkreisung	<p>Wiener Kongreß Heilige Allianz</p> <p>Auskreisung Einkreisung Geheimdiplomatie</p>
<p>Die Erfahrung des modernen Krieges</p> <ul style="list-style-type: none">– die zwei Weltkriege	<p>Kriegserleben und Bewusstseinsveränderung</p> <ul style="list-style-type: none">– die Verarbeitung des Massensterbens	<p>Vernichtungskrieg totaler Krieg</p>

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Kriegervermeidung und Friedenssicherung – Diktatfriede: Versailles – Friede durch Appeasement – Abschreckung durch Wettrüsten	Der Wille zum Frieden und politische Realitäten – Verständigungsfriede oder Diktatfriede? – Verantwortbarkeit des Nachgebens gegenüber Aggressoren – Gleichgewicht des Schreckens als Garant des Friedens?	 Appeasement Abschreckung atomares Patt Abrüstung Rüstungskontrolle
Probleme und Perspektiven der Friedenssicherung am Ende des 20. Jh. – regionale Konfliktherde aus nationalen und religiösen Motiven – Friedenssicherung am Beispiel der UN	Forderung nach kollektiver Friedenssicherung als Aufgabe der Politik – Kontrolle nationaler und religiöser Dynamik als Aufgabe – die UN zwischen neuen Aufgaben und Überforderung	kollektive Friedenssicherung UN

La leçon de l'histoire: Le devoir de créer et de consolider la paix

Genèse	Problématique	Termes techniques
Attitude à l'égard de la violence et de la guerre	Guerre ou paix justifiées par des intérêts religieux ou politiques	
– la justification de la guerre dans l'antiquité romaine	– domination impériale grâce au destin voulu par les dieux	guerre juste (bellum iustum) paix romaine
– l'idée de la «Paix de Dieu» au Moyen Age	– paix entre les chrétiens – guerre contre les «ennemis de Dieu»	«Paix de Dieu» trêve de Dieu croisades
– la «paix perpétuelle» – les projets d'une paix universelle au XVIII ^e siècle	– la pensée philosophique et la réalité politique	pacifisme «paix perpétuelle»
La paix – ressort de la politique	L'idée de l'équilibre des puissances – ressort primordial de la paix	
– le Congrès de Vienne et la Sainte Alliance	– une époque de paix malgré sa base idéelle et politique fragile	Congrès de Vienne Sainte Alliance
– le système d'alliances bismarckien et le Nouveau Cours	– la politique de l'isolement et de l'encercllement en tant que menace	isolement encercllement diplomatie secrète
L'expérience de la guerre moderne	L'emprise de la guerre et la modification de la conscience	
– les deux guerres mondiales	– la prise de conscience face aux hécatombes	guerre d'usure guerre totale

Genèse	Problématique	Termes techniques
<p>Mesures prises pour empêcher la guerre et consolider la paix</p> <ul style="list-style-type: none"> - le diktat de Versailles - la paix par l'apaisement - la dissuasion par la course aux armements 	<p>Le désir de paix et les réalités politiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - paix d'entente ou diktat? - problèmes posés par les concessions à faire aux agresseurs - „l'équilibre de la terreur“ - garant de la paix? 	<p>apaisement (apaisement)</p> <p>dissuasion égalité des forces nucléaires désarmement maîtrise des armements</p>
<p>Les problèmes et l'avenir de la paix à la fin du XX^e siècle</p> <ul style="list-style-type: none"> - les conflits régionaux dus aux motifs nationaux et religieux - la réalisation de la paix à l'exemple de l'ONU 	<p>La sécurité collective – pression de l'opinion publique sur la politique</p> <ul style="list-style-type: none"> - le contrôle de dynamismes nationaux et religieux comme devoir - l'ONU entre nouvelles tâches et son incapacité à les régler 	<p>sécurité collective</p> <p>ONU</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel folgt dem genetischen Prinzip und verweist auf verschiedene historische Spielarten der Friedensgewinnung und Friedenssicherung. Es untersteht insgesamt der Problemfrage nach wünschbarem Friedenszustand und politischer Realität. Schülerinnen und Schüler werden letzten Endes mit dem Problem konfrontiert, ob Menschen überhaupt in der Lage sind, einen dauerhaften Frieden zu begründen, und wie dieser beschaffen sein müßte, um langfristig tragfähig zu sein.

In der ersten Lerneinheit soll die Wandlung des Friedensbegriffs und somit das sich verändernde Verhältnis der Menschen zu Gewalt und Krieg in einem diachronen Abriß aufgezeigt werden. Während in der griechischen Antike der Friede zunächst nur als Unterbrechung des gottgegebenen Normalzustands Krieg galt, überwand die römische Antike mit dem Entwurf der *Pax Augusta* die Ausrichtung des Friedens am kriegerischen Normalzustand und entwickelte die Idee einer umfassenden und dauerhaften rechtsförmigen Regelung der Lebensordnungen. Mit dem Rückgriff auf das *Imperium Romanum* könnte gleichzeitig die Perspektivität des Friedensbegriffs in den Blick der Schülerinnen und Schüler gebracht werden. Der Friede war Inbegriff der weltweiten Friedenssicherung unter römischer Herrschaft, aber auch der innerstaatlichen Ordnung und der Sicherheit des einzelnen, wiewohl hier natürlich die römischen Vorstellungen von Recht und Frieden maßgebend waren und nicht die der Provinzialen. Der Verteidigungskrieg (*bellum iustum*) verbunden mit der Aufgabe, die unterworfenen Völker zur wahren Humanität zu erziehen, wurde als legitimes Mittel angesehen.

Im Mittelalter war das Streben unübersehbar, christliche Ordnungsvorstellungen der Welt des Politischen aufzuprägen. *Pax et iustitia* war über Jahrhunderte die Zielbestimmung der öffentlichen Ordnung. Die Auffassung, daß der Friede durch Machtausübung, notfalls durch den „gerechten Krieg“ (*bellum iustum*) gesichert werden mußte, wurde entscheidend für die Friedensvorstellungen im Mittelalter. Das Wort Friede bezeichnete allgemein den Schutz und die Sicherheit des Rechts, auch im innerstaatlichen Bereich. Träger der Rechts- und Friedensidee waren Herrschaftsinstanzen. Das Ziel der Schadensbegrenzung für den Kriegsfall endete aber an den Grenzen der Christenheit: Gegenüber den Heiden galt das Gesetz der Gewalt. Am Beispiel der Gottes- und Landfriedensbewegung sowie durch den Hinweis auf die Kreuzzüge kann dieser Sachverhalt verdeutlicht werden. Im Zeitalter der Aufklärung wurde der „ewige Friede“ zum beliebten Diskussionsthema von Philosophen, Fürsten und Bürgern. Selbst als äußerstes Mittel (*ultima ratio*) war der Krieg ethisch nicht zu rechtfertigen. Konflikte sollten durch ein von der Vernunft diktiertes Recht geregelt werden. Ein kurzer Ausschnitt aus dem Werk des Abbé de St. Pierre (*Traité de la paix perpétuelle*) eignet sich im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht zur Erarbeitung der im Zeitalter der Aufklärung vorherrschenden Friedensvorstellungen.

Mit Beginn der zweiten Lerneinheit werden politische Konzepte der Friedenssicherung angesichts der Entwicklung der Nationalstaaten in Europa vorgestellt und problematisiert und damit Fachinhalte aus 9.2 und 9.4 wieder aufgegriffen. Die europäischen Mächte versuchten auf dem Wiener Kongreß, durch das Konzept des Gleichgewichts der Mächte den Frieden nach den Napoleonischen Kriegen wiederherzustellen. Zur Friedenssicherung sollte darüber hinaus die Heilige Allianz, ein

Bündnis der restaurativen Kräfte gegen liberale und nationale Bestrebungen, beitragen. Mit einem überaus komplizierten Bündnissystem gelang es Bismarck, das Deutsche Reich in das überlieferte kontinentaleuropäische Gleichgewichtssystem einzuordnen und dabei Gegensätze der imperialistischen Großmächte in der Kolonialpolitik zu nutzen und zu steuern. Der friedensbewahrenden Wirkung seiner Bündnispolitik stand jedoch das Ziel der Isolierung, der „Auskreisung“ Frankreichs als ein destabilisierendes Element entgegen. Nach Bismarcks Entlassung fand die Politik des Gleichgewichts als Instrument des friedlichen Interessenausgleichs ein Ende: Zahlreiche Spannungen und Krisen, nicht zuletzt durch den *Neuen Kurs* Wilhelms II. heraufbeschworen, führten das Deutsche Reich zunehmend in die Isolierung („Einkreisung“) und die Mächte in Europa in die Konfrontation, deren Ergebnis der Erste Weltkrieg war.

Mit dem Rückgriff auf die zwei Weltkriege (Fachinhalte 9.4 und 10.2) mit ihrem massenhaften Einsatz von Menschen und technischem Material sollen die Schülerinnen und Schüler in einer weiteren Lerneinheit die Bewußtseinsveränderung der Menschen angesichts des totalen Krieges erkennen sowie Möglichkeiten der Humanisierung des Krieges und die Ziele der pazifistischen Strömungen kennenlernen.

Nicht übersehen werden darf die Frage der Kriegsvermeidung und Friedenssicherung jeweils nach den beiden Weltkriegen. Die Schülerinnen und Schüler sollen daher in der vierten Lerneinheit unter Bezug auf den Fachinhalt 10.1 die Gründe für das Scheitern eines Verständigungsfriedens 1919 und die Auswirkungen des Diktatfriedens von Versailles erörtern ebenso wie die Frage, welche Politik den Zweiten Weltkrieg mit all seinen Konsequenzen hätte verhindern können: Appeasement oder Konfrontation? Aus heutiger Sicht haben sich die Fragen nach dem Einsatz von Mitteln im Zweiten Weltkrieg (totaler Krieg, Atomwaffen usw.), historischer Verantwortung und notwendiger Versöhnung nicht erledigt. Diese Dimensionen des Zweiten Weltkriegs sind so weitreichend, daß sie auch für Schülerinnen und Schüler der Nachkriegsgeneration gegenwarts- und zukunftsbedeutsam sind. In Anknüpfung an den Fachinhalt 10.3 ist zu zeigen, wie das entstehende Blocksystem in den Zustand des „Kalten Krieges“ mündete: Negativer Friede wird „gesichert“ durch Abschreckungssystem, atomares Patt (*overkill capacity*) und Wettrüsten.

Probleme und Perspektiven der Friedenssicherung am Ende des 20. Jahrhunderts werden in der letzten Lerneinheit thematisiert. Am Beispiel der UNO als einer der supranationalen Organisationen zur Friedenssicherung können folgende Fragen und Problemkreise erörtert werden: friedenserhaltende *versus* friedenschaffende Maßnahmen, Supranationalität und die „neue“ Bedeutsamkeit der Nationalstaaten, Schaffung der „einen Welt“, die die Voraussetzungen des positiven Friedens erfüllen kann. Die Schülerinnen und Schüler stellen dabei fest, daß der gegenwärtige Zustand des internationalen Systems noch nicht als Einlösung der Forderung nach positivem Frieden zu verstehen ist, daß vielmehr Hunger, Armut, Krankheit, religiöse und ethnische Konflikte, wirtschaftliche Disparitäten, Knappheit der Ressourcen usw. der Verwirklichung der Utopie entgegenstehen. Damit es nicht zur Resignation kommt, muß ein Bewußtsein dafür angestrebt werden, daß auch kleine Schritte auf dem Weg zu diesem Ziel einen großen Wert besitzen.

Im Politikunterricht der Jahrgangsstufe 10 wird der Gegenstand *Europäische Union* thematisiert. Durch fächerübergreifenden Zugriff kann gezeigt werden, wie der öko-

nomische, politische und soziale Integrationsprozeß in durchaus erfolgreicher Weise auch friedensstiftenden und – sichernden Charakter besitzt. Einer der kriegsträchtigen Räume der Welt ist so friedlich geworden, daß dieser Zug der europäischen Integration nicht mehr problematisiert werden muß. Am Beispiel einer geglückten Ausöhnung, die verdeutlicht, daß trotz der historischen Belastung stets Neuansätze möglich sind, können die Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich nach dem Zweiten Weltkrieg betrachtet werden. Auf der Grundlage des deutsch-französischen Kooperationsvertrages (vgl. Fachinhalt 9.1) wird sie im Rahmen zahlreicher Städte- und Schulpartnerschaften sowie privater Verbindungen für die ältere und jüngere Generation zugleich erlebbar und erfahrbar. Es gehört zu den Aufgaben des bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterrichts, die Schülerinnen und Schüler auf diese konkrete Weise an der Verwirklichung des Friedens aktiv teilhaben zu lassen.

Um die Stofffülle dieses Längsschnitts am Ende der Jahrgangsstufe 10 bewältigen zu können, ist der bewußte Rückgriff auf bereits erarbeitete Themen, z. B. durch eine vorbereitende Hausaufgabe bzw. durch ein kurzes Referat, erforderlich. Dadurch wird die besondere Akzentuierung des Fachinhalts in der jeweiligen Unterrichtsstunde möglich. Hinsichtlich der ersten Lerneinheit, die vorher nicht im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht behandelt wurde, ist es im Sinne der Unterrichtsökonomie ratsam, kurzen Sekundärtexten oder Lexikonartikeln den Vorrang zu geben.

2.4 Zum Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht

Die folgenden Aussagen zum Problem der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht knüpfen an den entsprechenden Abschnitt in der *Vorbemerkung zum bilingualen Bildungsgang* (vgl. Kapitel I) an. Mit Beginn des bilingualen Unterrichts im Sachfach Geschichte in der Jahrgangsstufe 9 verfügen die Schülerinnen und Schüler bereits über relativ umfangreiche Kenntnisse und Fertigkeiten in der Zielsprache. Sie haben einen Wortschatz, der es ihnen ermöglicht, über vielfältige Themen und Probleme des Alltagslebens und der Kultur der französischsprachigen Welt zu kommunizieren. Die Schülerinnen und Schüler verfügen zudem über ein ausreichendes Repertoire für schriftliche Äußerungen und die Produktion von Texten. Die obligatorischen Ziele und Inhalte des Lehrplans Französisch für die Jahrgangsstufen 9/10 (vgl. Lehrplan Französisch S. 123 – 129) ermöglichen eine Weiterentwicklung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in den Stand versetzt, auch komplexeren Ansprüchen des bilingualen Sachfachunterrichts gerecht zu werden.

Neben diesen allgemeinen sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten haben sie aus dem Unterricht in den bilingualen Sachfächern Erdkunde und Politik bereits Erfahrungen in der fremdsprachlichen Kommunikation über politische, gesellschaftliche und ökonomische Sachverhalte, wie sie auch im Fach Geschichte Gegenstand sind. Dabei haben sie einen gegenstandsbezogenen Wortschatz kennengelernt, den sie zum Teil auch im Fach Geschichte weiterverwenden können. Er muß jedoch für die besonderen Ansprüche des Faches Geschichte erheblich erweitert und vertieft werden. Entsprechendes gilt für die Verfahrensweisen und den Wortschatz für die Auswertung von Unterrichtsmaterialien (vgl. Kapitel II, 3.2). So stellen historische

Karten besondere Anforderungen, auf die der Unterricht im bilingualen Sachfach Erdkunde nur begrenzt vorbereiten kann. Ähnliches gilt für die Interpretation schriftlicher historischer Quellen, für die das Fach Geschichte spezifische Anforderungen entwickelt hat. Hinzu kommt, daß der Altersstufe entsprechend die Ansprüche an die Differenziertheit und den Schwierigkeitsgrad bei der Auswertung von Unterrichtsmaterial steigen. Deshalb müssen die Lehrerinnen und Lehrer im bilingualen Sachfach sich der konkreten Voraussetzungen aus den vorhergehenden Sachfächern vergewissern, dann aber ergänzend und weiterführend die fachbezogene Sprache im bilingualen Geschichtsunterricht entwickeln. Ziel ist es, eine Sprachkompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht aufzubauen, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, in angemessener sprachlicher Form historische Sachverhalte zu beschreiben, geschichtliches Material zu analysieren, Ergebnisse zu formulieren und begründete Urteile zu entwickeln.

2.4.1 Wortschatz und Redemittel für die Interpretation von historischem Material und den historischen Diskurs

Der fachspezifische Zugriff im bilingualen Geschichtsunterricht bedarf der Einübung in einen Fachwortschatz und in Redemittel, die durch den vorhergehenden und parallelen Französischunterricht und den Sachfachunterricht in den Jahrgangsstufen 7 und 8 nur begrenzt geleistet werden kann.

Zwar sind die Redemittel für die Absichten Beschreiben, Erklären, Schlußfolgern und Bewerten den Schülerinnen und Schülern bereits grundsätzlich bekannt, sie müssen aber im Verlauf des bilingualen Geschichtsunterrichts weiterentwickelt werden, damit sie historische Strukturen, Aktionen und Intentionen der jeweiligen Handlungsträger sowie eigene Überlegungen und begründete Positionen zunehmend differenziert und nuanciert ausdrücken können (vgl. Kapitel III, 2.5).

Der fachspezifische Wortschatz und die Redemittel für die Analyse von historischem Material wie z. B. Quellen, Karten, Bildern, Statistiken etc. müssen gleichzeitig mit den für die jeweiligen Unterrichtsmaterialien besonderen fachmethodischen Kenntnissen und Fertigkeiten erworben werden. Die fachsprachliche Terminologie darf somit nicht ohne konkreten Gegenstandsbezug vermittelt werden; sie soll vielmehr aus der konkreten Situation des Lernprozesses als notwendig für die Sinnerhellung erwachsen. Neben dem Prinzip des induktiven Erarbeitens der Fachbegriffe sollten auch die allgemeinen Grundsätze zur Lernprogression (schrittweise Differenzierung und Erweiterung des Ausdrucksvermögens) und zur immanenten Festigung der erworbenen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten beachtet werden (vgl. Kapitel II, 3.1 und 3.2), denn generell soll die Erarbeitung der fachsprachlichen Lexik so erfolgen, daß sie von den Schülerinnen und Schülern primär als Lernhilfe verstanden wird und nicht den Eindruck einer bloßen Belehrung erweckt. Verwenden die Schülerinnen und Schüler die so erarbeitete Terminologie schließlich im Transfer an geeigneter Stelle von sich aus, so ließe sich dieser Lernfortschritt durch einen kurzen Kommentar der Lehrkraft positiv verstärken.

Das methodische Vokabular im Anhang (vgl. Kapitel III, 2) ist als Arbeitshilfe für die Lehrenden zur Förderung des fachsprachlichen Differenzierungsvermögens der Lerngruppe bestimmt; sie erhebt nicht den Anspruch, erschöpfend zu sein. Die dort

aufgeführten Lexeme und Strukturen müssen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand bezogen, didaktisch reflektiert und methodisch aufbereitet werden. Werden die Listen im Anhang den Schülerinnen und Schülern lediglich zum mechanischen Memorieren aufgetragen, so verletzt dieses Vorgehen eindeutig die referentielle und kommunikative Funktion des bilingualen Sachfachunterrichts. Wegen der engen Verknüpfung von fachsprachlichem und fachmethodischem Lernen enthält der Anhang auch eine Typologie der schriftlichen Quellen und ein Schema zur Quellenanalyse. Das Fachvokabular zur Textanalyse wurde den jeweiligen Leitfragen zugeordnet (vgl. Kapitel III, 2.1.1–2.1.5).

2.4.2 Der gegenstandsbezogene Wortschatz

Wie für den muttersprachlichen Geschichtsunterricht ist auch für den bilingualen Unterricht der systematische Aufbau eines Repertoires an Fachbegriffen für die Strukturierung der Gegenstandsbereiche unverzichtbar. Angefangen bei der didaktischen Leitkategorie der Orientierung an Grundbegriffen bis zu den verbindlichen Inhalten ist die Vermittlung einer entsprechenden fremd- und muttersprachlichen Fachsprache gleichermaßen erforderlich. Dabei sind im Bereich der Fachterminologie Wortgleichungen nicht nur nützlich, sondern wegen der fachsprachlichen Präzision notwendig. Im übrigen bezieht sich die Zweisprachigkeit auch auf die Redemittel für die Interpretation von historischem Material und auf den historischen Diskurs.

Der bilinguale Geschichtsunterricht muß alle unverzichtbaren Fachbegriffe einführen, und zwar unverzichtbar sowohl aus der Sicht der Ziel- wie auch der Muttersprache. Im Lehrplan Geschichte werden die in den Beispielen zur Entfaltung der verbindlichen Fachinhalte notwendigen Begriffe aufgelistet. Diese Verbindlichkeit gilt für den deutschen und für den französischen Begriff. Dabei ist der Begriff Fachvokabular in der Fremdsprache weiter zu fassen, da zur fachbezogenen Sprache auch ein allgemeiner Wortschatz gehört, der im bilingualen Unterricht erarbeitet werden muß. Den Schülerinnen und Schülern muß deutlich gemacht werden, welche Teile des allgemeinen Wortschatzes in den aktiven gegenstandsbezogenen Wortschatz zu übernehmen sind. Bei der Erarbeitung der fremdsprachlichen Terminologie sollen die bekannten Erschließungstechniken genutzt und die verbreiteten Parallelitäten zwischen dem französischen Terminus und dem häufig vorhandenen entsprechenden deutschen Fremdwort bewußt gemacht werden. Der sachbezogene Fachwortschatz erwächst aus der fachlichen Progression und niemals losgelöst von dieser. Im übrigen ist die Vermittlung des gegenstandsbezogenen Wortschatzes eng an die Behandlung der Texte und weiteren Materialien und damit an den Lernfortschritt im Bereich der Themen, Inhalte und Probleme geknüpft. So erwächst der gegenstandsbezogene Fachwortschatz organisch aus dem Unterricht und nimmt schrittweise an Umfang zu (siehe Kapitel III, 3). Dabei nutzen die Lehrerinnen und Lehrer die durch den Französischunterricht gegebenen Vorleistungen.

3 Lernorganisation

Der bilinguale deutsch-französische Geschichtsunterricht ist wie der muttersprachliche Geschichtsunterricht und wie der Unterricht jeden anderen Faches in der Sekundarstufe I des Gymnasiums den Grundsätzen der Wissenschafts- und Schülerorientierung verpflichtet. Es kann an dieser Stelle daher auf das Kapitel 3 im Lehrplan Geschichte verwiesen werden, in dem die sich daraus ergebenden didaktischen Grundsätze der Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts erläutert werden (RL/LP Geschichte Sek. I, Kap. 3.1, S. 126–135).

Die der **Schülerorientierung** zugeordneten Aspekte werden im bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht wo immer möglich auf die zu vermittelnde bikulturelle Kompetenz angewendet. Im Rahmen der deutsch-französischen Perspektivierung des Unterrichts sind insbesondere die Aspekte Betroffenheit, Gegenwartsbezug, Mitgestaltung und Handlungsorientierung mit ihren besonderen Akzentuierungen im bilingualen Unterricht zu nennen (siehe dazu auch die Hinweise in den Kommentaren zu den Fachinhalten Kap. 2.3.1 und 2.3.2). **Betroffenheit** meint dann neben der Prägung durch die eigene Geschichte auch die der wechselvollen deutsch-französischen Beziehungen. Die Schülerinnen und Schüler werden bei Begegnungen mit Französischen und Franzosen durch die umfassende Kenntnis der Geschichte und Gesellschaft des Partnerlandes die Betroffenheit der Partnerinnen und Partner anders erleben, verstehen und bewerten.

Gegenwartsfragen im deutsch-französischen Verhältnis finden ihre Antwort häufig in der (gemeinsamen) Vergangenheit. Für einen an **Gegenwartsbezügen** orientierten Geschichtsunterricht ist die Aufarbeitung der gemeinsamen historischen Vergangenheit und die eigene und französische Vergangenheit die Bewußtmachung der spezifischen Voraussetzungen, um ein vernunftgeleitetes Handeln in der Gegenwart zu ermöglichen.

Der Gedanke der **Mitgestaltung** durch die Lernenden kann im bilingualen Unterricht z. B. durch die Teilnahme an Projekten im Rahmen einer deutsch-französischen Begegnung oder in Form einer Dokumentation im Anschluß an eine solche Begegnung realisiert werden.

Der Aspekt der **Handlungsorientierung** kann im Sinne der Richtlinien (RL/LP Geschichte S. 129 f.) im bilingualen Unterricht in vielfältiger Weise Berücksichtigung finden. Beispiele dazu geben die Kommentare zu den Fachinhalten (Kap. 2.3.1 und 2.3.2).

Beim Prinzip der **Wissenschaftsorientierung** erfährt der Aspekt des **exemplarischen Lernens** im bilingualen deutsch-französischen Unterricht eine besondere Akzentuierung. Im Spannungsfeld von Stofffülle und Obligatorik des Lehrplans sowie der sachlichen Notwendigkeit der besonderen Berücksichtigung historischer Gegenstände, die sich auf Frankreich beziehen, stellt sich bei den didaktischen Entscheidungen die Frage nach der exemplarischen Relevanz. Dabei erscheint es sachlogisch, daß Gegenstände gewählt werden sollen, die gewichtig für den deutschen und französischen Kulturkreis einzeln und im gegenseitigen Bezug sind. Dies bedeutet, daß die im Rahmen der Obligatorik grundsätzlich notwendige Reduktion sich keinesfalls auf jene Inhalte beziehen darf, die das historische Kollektivbewußtsein einzeln (etwa die napoleonische Diktatur oder das Scheitern der Weimarer Re-

publik) oder auch im wechselseitigen Bezug markieren (z. B. die Zeit der deutschen Besetzung in Frankreich 1940–1944/45) und deshalb reale Bezugspunkte deutsch-französischer Kommunikation in diversen Lebenssituationen sind. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß es Gegenstände von universalhistorischer Bedeutung gibt, die nur partiell oder gar nicht durch ein Thema mit deutschem, französischem oder deutsch-französischem Bezug im Geschichtsunterricht abgedeckt werden können (z. B. die Russische Revolution).

Bei den **Grundformen der historischen Untersuchung** ist auf das Prinzip der **Multiperspektivität** als wesentliche Untersuchungsform im bilingualen Unterricht zu verweisen. Dadurch, daß der bilinguale Unterricht es sich zur Aufgabe macht, die Perspektive des Partnerlandes auch in bezug auf die deutsche Geschichte zu berücksichtigen, sensibilisiert er die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise, historische Ereignisse, Phänomene und Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln wahrzunehmen. Damit befähigt der bilinguale Geschichtsunterricht, die eigene Standortgebundenheit zu überwinden, und leitet zu historischen Urteilen an.

Die Betonung der Multiperspektivität entspricht in besonderer Weise dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, kritischen und methodenbewußten Umgang mit den Medien des Faches heranzuziehen und sie zu fachgerechter, selbständiger Anwendung anzuleiten.

3.1 Hinweise zur Entwicklung der Fachsprache im bilingualen Geschichtsunterricht

Die Entwicklung der fachlichen, der methodischen wie auch der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Partnersprache verlangt im bilingualen Sachfachunterricht den zielgerichteten und behutsamen Einsatz der Fremdsprache. Eine systematische Vermittlung des *discours méthodique* und der themenorientierten Fachsprache soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, Prozesse des Beschreibens, der Analyse, Synthese und Bewertung ihrer Altersstufe entsprechend in der Zielsprache ausführen zu können. Dabei werden die Lehrerinnen und Lehrer auf die in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 im Französischunterricht und im bilingualen Erdkunde- und Politikunterricht erworbenen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgreifen können, z. B. dann, wenn es um die Beschreibung und Auswertung von Karten, Bildern und Texten u. ä. geht. Insbesondere zu Beginn des bilingualen Geschichtsunterrichts wird das Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler in der Zielsprache häufig hinter deren Artikulationsbedürfnissen zurückbleiben.

Wenn es auch das Ziel ist, Französisch durchgängig als Unterrichtssprache benutzen zu können, so ist der Einsatz der deutschen Sprache deswegen jedoch nicht ausgeschlossen. Die Verwendung der Muttersprache muß didaktisch begründet sein. Es gilt der Grundsatz: So viel in der Partnersprache wie möglich, so viel in der Muttersprache wie nötig.

Die Einbeziehung der **Muttersprache** (Erstsprache) ist **notwendig**

- zur Sicherung des muttersprachlichen Teils der Fachsprache,
- zur Behandlung deutschsprachiger Materialien, wenn eine Sensibilisierung für bestimmte muttersprachliche Phänomene erfolgen soll,

- zur Beurteilung der fachlichen Leistung, z. B. bei der Notenfindung, wenn der Rückgriff auf die deutsche Sprache für die Schülerinnen und Schüler die einzige Möglichkeit ist, die fachliche Leistung unter Beweis zu stellen.

Sie kann **ggf. angeraten** sein

- zur Erreichung komparatistischer Lernziele, z. B. bei bestimmten Gegenständen, die eine deutsch-französische Perspektivierung erfahren sollen.

Sie ist **vertretbar**

- zur Gewährleistung unverzichtbarer Präzision,
- zum Verständnis und zur Sicherung komplexer oder abstrakter Inhalte und Lernziele, etwa für eine Auswertungsphase oder eine vertiefende Betrachtung,
- zur Ermöglichung von Schüleräußerungen bei persönlicher Betroffenheit und bei Themen mit stark affektivem Anteil, z. B. Holocaust,
- zur Ermöglichung von Diskussionen, z. B. aus aktuellem Anlaß.

Bei der Partner- und Gruppenarbeit wird die Verwendung der Zielsprache unter den Schülerinnen und Schülern angestrebt.

Den Schülerinnen und Schülern darf es grundsätzlich nicht verwehrt werden, sich spontan in der Muttersprache (Erstsprache) zu äußern. Der Unterricht ist aber so zu gestalten, daß sie sich aufgefordert wissen, sich so viel und so bald wie möglich durchgängig in der Zielsprache zu äußern. Die Lehrenden sollen sich grundsätzlich immer in der Zielsprache äußern; Ausnahmen (s. o.) sollen weder zufällig noch vor schnell gemacht werden, sondern planvoll. Ein häufiger und planloser Wechsel der Unterrichtssprache ist auf jeden Fall zu vermeiden.

Unter den o. a. Bedingungen, die die Verwendung der Muttersprache notwendig machen bzw. zulassen, kann eine einzelne Unterrichtsphase oder eine einzelne Unterrichtssequenz auch ganz auf deutsch erfolgen. Insgesamt muß dies aber die begründete Ausnahme im bilingualen Sachunterricht sein.

In allen Fällen der Verwendung von Deutsch als Unterrichtssprache müssen die Lehrenden durch angemessene Verfahren und Übungsformen dafür sorgen, daß die Schülerinnen und Schüler zumindest die wichtigen Ergebnisse auch auf französisch versprachlichen können.

Sachfachliches Lernen weist immer auch eine sprachliche Komponente aus, das gilt für das sachfachliche Lernen sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache. In den bilingualen Sachfächern steht das fachliche Lernen im Vordergrund, während sich sprachliches Lernen sekundär in Anbindung an die Sache vollzieht.

Sprachliches Lernen erstreckt sich in den bilingualen Sachfächern

- auf die Allgemeinsprache,
- auf fachsprachliche Elemente (Termini, Strukturen)

und erfolgt durch die Vorbildfunktion der Sprache der Lehrenden im Unterricht, der Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien und Quellen.

Die Lern- und Arbeitstechniken in den bilingualen Sachfächern unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen im muttersprachlichen Geschichtsunterricht oder im

Fremdsprachenunterricht. Sie erfahren aber spezifische Akzentuierungen und Intensivierungen.

Die Arbeits- und Lerntechniken konzentrieren sich dabei besonders auf:

Wortschatz (einschließlich fachspezifisch sprachlicher Strukturen)

- Bildliche Darstellungen. Bei der Bedeutungserschließung spielen (wie beim Einstieg in ein Thema) bildliche Darstellungen eine große Rolle (z. B. Skizzen, Karikaturen, Fotos, schematische Darstellungen, Karten, Videos, Filme usw.). Im Anfangsunterricht soll eine Textlastigkeit vermieden werden.
- Inferieren. Aufgrund von Kenntnissen der Wortbildungslehre und des kontextuellen Erschließens von Texten soll „begründetes Raten“ erfolgen. Dieses Vorgehen ist u. a. für die spätere Bewältigung größerer Textmengen von Bedeutung.
- Wortlisten. Wörter und Wendungen der Allgemein- und Fachsprache sollen von den Lehrerinnen und Lehrern zur Vorentlastung und Erleichterung des Einstiegs in die Textarbeit aufgelistet werden. Gedacht ist hierbei an die Anschrift von fachsprachlich wichtigen Kollokationen, von Verben mit ihren anschließenden Präpositionen und von Substantiven mit Artikeln (evtl. mit dem Plural).
- Thematische Sammlungen unterstützen das sprachintegrierte, themenorientierte Lernen (vgl. Kap. II, 3.3 Heftführung und Vokabelkartei).
- Wörterbücher. Die Einführung in die Arbeit mit ein-/zweisprachigen Hilfsmitteln erfolgt frühzeitig.

Sprachrezeption

Lese- und Hörverstehensstrategien (vgl. RL/LP Französisch, S. 82 ff. und S. 86 ff.)

- Aufgrund der Notwendigkeit, gelegentlich in den bilingualen Sachfächern umfangreichere und/oder schwierigere Lese- und Hörtexte einzusetzen, ist die Vermittlung von Strategien des Lese- und Hörverstehens wichtig.

Heranführen an Quellentexte (vgl. auch Kap. II, 3.2)

- Darbietung von sprachlich vereinfachten Quellen,
- Vorentlastung sprachlich komplexerer Quellen durch Besprechung der sprachlichen Phänomene im Unterricht mit anschließender Lektüre der Quelle,
- Lektüre originaler Quellen mit anschließender Erklärung unbekannter Begriffe und schwieriger syntaktischer Strukturen im Unterricht,
- selbständige Lektüre originaler Quellen durch die Schülerinnen und Schüler unter Wahrnehmung und möglichst eigenaktiver Überwindung sprachlicher Verständnishemmnisse.

Der bilinguale Geschichtsunterricht strebt somit in den Jahrgangsstufen 9 und 10 an, die französische Sprache zunehmend zur Unterrichtssprache aller Schülerinnen und Schüler zu machen, damit für die Sekundarstufe II im Prinzip ein einsprachig französischer Sachunterricht – bei fachterminologischer Zweisprachigkeit – möglich ist, ohne die Muttersprache grundsätzlich aus dem Unterrichtsgespräch auszuschließen.

3.2 Fachmethodische Grundsätze

Im Sinne der Wissenschaftsorientierung sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, selbst mit den vielfältigen Informationsquellen umzugehen. Dabei ist im bilingualen Geschichtsunterricht bei den didaktisch-methodischen Überlegungen der noch begrenzten Sprachkompetenz im Bereich Fach- und Alltagsprache der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen (vgl. Kapitel II, 3.1).

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, kritischen und methodenbewußten Umgang mit den Medien des Faches hinzuführen und sie zu fachgerechter, selbständiger Anwendung anzuleiten als wichtige Vorbereitung für die umfanglichere wissenschaftspropädeutische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe und als Beitrag zur allgemeinen Medienerziehung.

Bei der Auswahl der französischen Unterrichtsmaterialien müssen die Lehrerinnen und Lehrer zunächst entscheiden, welche Materialien ohne große alltagsprachliche Barrieren den Zugang zur Sache und die Möglichkeit der induktiven Erarbeitung des Fachvokabulars bieten. Zunächst werden nichtsprachliche Materialien häufiger im Unterricht eingesetzt, während mit zunehmendem Lernfortschritt in stärkerem Maße sprachliche und statistische Materialien behandelt werden können.

Jedoch auch für den bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I erhält die Arbeit mit **schriftlichen Quellen** fundamentale Bedeutung. Zunächst eignen sich insbesondere kurze französischsprachige Quellen, die durch *annotations*, in bestimmten Fällen auch durch sprachliche Vereinfachung dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler angepaßt sind. Die Sicherung des Textverständnisses ist in jedem Fall erforderlich; der Umfang der Quellenanalyse ist abhängig von der Funktion der Quelle in der Stunde bzw. von ihrem sprachlichen und inhaltlichen Gehalt. Aus lernpsychologischen Gründen erscheint es im weiteren Verlauf des Unterrichts sinnvoll, von relativ überschaubaren Einheiten auszugehen und die Länge und Komplexität der Quellen schrittweise zu erhöhen. Die zu ihrer Erschließung notwendigen Kategorien müssen den Schülerinnen und Schülern in französischer Sprache vermittelt werden (vgl. Kapitel III, 2). Inwieweit es bei der Beschäftigung mit schriftlichen Quellen sinnvoll ist, die Lernenden zu einer optischen Kennzeichnung sprachlicher und sachlicher Aspekte anzuhalten, ergibt sich aus dem Umfang und dem Schwierigkeitsgrad des vorgelegten Materials. Ansätze hierzu lassen sich schon in der Jahrgangsstufe 9 denken, indem durch geeignete Arbeitsanweisungen sprachlich oder inhaltlich relevante Textpassagen hervorgehoben werden.

Soweit verfügbar, sollten auch **gegenständliche Quellen** im bilingualen Geschichtsunterricht genutzt werden. Sie bieten nicht nur unmittelbare Anschauung, sondern erwecken historische Neugierde und tragen nicht unwesentlich zu einem dauerhaften Interesse an Geschichte bei. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, neben Textquellen auch Sachquellen auf ihre historische Aussage hin zu befragen, wird nicht nur ihre visuelle und akustische Wahrnehmung angesprochen, über die die Wissensvermittlung in der Schule meist verläuft, sondern auch die taktile Wahrnehmung, da die Sachgegenstände auch angefaßt – „be-griffen“ – werden dürfen. Die Vorteile einer originalen Begegnung können so bedeutend sein, daß sie oftmals auftretende technisch-organisatorische Schwierigkeiten aufwiegen.

Im bilingualen Geschichtsunterricht haben **Bildquellen** einen besonderen Stellenwert. Bei der Auswahl von Bildern sollten historische Aussagekraft und Anschaulichkeit Vorrang haben vor dem künstlerischen Wert. Bilder haben den Vorteil, daß sie Sprechanelle 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 Schülerinnen und 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 Schülerinnen und Schüler in der Regel über ein deutsches und französisches Geschichtsbuch verfügen.

Die gemeinsame Lektüre eines Textes aus dem französischen **Lehrbuch** dient in der Jahrgangsstufe 9 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 das Lehrbuch den Schülerinnen und Schülern Hilfestellung für den eigenen Vortrag. In zunehmendem Maße wird es aber auch Informationsquelle für die selbständige Vorbereitung.

Da den Lernenden im bilingualen Geschichtsunterricht 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 Schülerinnen und Schüler befähigen, den Standort der Verfasser und die von ihnen gesetzten Akzente zu erkennen.

Oral history ist eine fachspezifische Methode, direkten und konkreten Zugang zu einer im Bereich menschlicher Erinnerung liegenden historischen Vergangenheit zu gewinnen. Zeitzeugen können die Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer selbst sein, aber auch Eltern, ältere Verwandte und sonstige zum Bericht bereite Personen. Berichte von Zeitzeugen besitzen einen hohen affektiven Wert, dem sich vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler kaum entziehen können, und hinterlassen in der Regel einen wesentlich tieferen Eindruck als die reine Quellenlektüre. Im bilingualen Geschichtsunterricht bedarf eine solche Begegnung mit Zeitzeugen der intensiven sprachlichen Vorbereitung, die auch fächerübergreifend in Zusammenarbeit mit dem Französischunterricht geleistet werden kann (z. B. die Erstellung eines Fragenkatalogs).

In angemessener Weise sollten die Schülerinnen und Schüler mit **Schaubildern, graphischen Darstellungen und statistischem Material** vertraut gemacht werden. Der bilinguale Geschichtsunterricht kann dabei auf der Arbeit des bilingualen Erdkunde- und Politikunterrichts aufbauen. Vielfach bieten graphische Darstellungen oder Schemata vor allem sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu Äußerungen in der Partnersprache. Der zur Beschreibung und Aus-

wertung dieser Materialien notwendige Wortschatz muß vermittelt werden (z. B. in Wortfeldern).

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

Anknüpfend an die Vorleistungen des bilingualen Erdkundeunterrichts werden elementare Arbeitstechniken für einen formalen Umgang mit **Karten** reaktiviert und hinsichtlich der Spezifik von Legende, Symbolik und Farben der historischen Karte erweitert.

Vom methodischen Einsatz der historischen Karte hängt ab, ob sie als Hilfsmittel zunächst mehr der räumlichen Orientierung innerhalb eines historischen Sachverhaltes dient oder ob sie bei fortschreitender sprachlicher Kompetenz eine eigenständige didaktische Funktion gewinnt – die Karte als hermeneutisches Prinzip –, indem sie mit ihren spezifischen Mitteln zur schnellen und sicheren Lösung historischer Fragestellungen beiträgt.

In instrumenteller Hinsicht werden die Lernenden mit gängigen kartographischen Markierungen und Symbolen vertraut gemacht. Methodisch sind aus diesem Verfahren Impulse für die Arbeit der *prise de notes* zu erwarten. Häufig werden hier mit Hilfe von Pfeilen, Reihungen und individuellen Zeichen historische Informationen skizzenhaft notiert und gedanklich einander zugeordnet. Die historische Kartenanalyse eignet sich daher besonders gut für Partner- oder Gruppenarbeit, die anschließend in der gesamten Klasse ausgewertet wird.

Auch im bilingualen Geschichtsunterricht besitzen die **audiovisuellen Medien** einen hohen Stellenwert. Mit ihrem Einsatz wird direkt an gängige Muster der Informationsaneignung im Alltag angeknüpft. Filme vermitteln mit Hilfe von Bild und Ton eine beeindruckende Vorstellung von historischen Ereignissen und bauen damit Distanz zum vergangenen Geschehen ab, sie sind imstande, auf Schülerinnen und Schüler affektiv einzuwirken und sie unmittelbar betroffen zu machen.

Werden anfangs vorwiegend Ton- und Filmdokumente in deutscher Sprache eingesetzt, so werden – entsprechend der sprachlichen Progression der Schülerinnen und Schüler – nach und nach geeignete französischsprachige Materialien verwendet. Je nach Art der Tondokumente und Filme und nach Zielsetzung der 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.

Vor einer Präsentation des fremdsprachlichen Materials im Unterricht ist es anfangs unumgänglich, daß die Lehrerin bzw. der Lehrer das besonders schwierige Vokabular der Kernszenen erläutert sowie dieses auf einem Schülerarbeitsblatt mit einem Fragenkatalog zum audiovisuellen Material verbindet. Eine solche Vorbereitung auf die Präsentationsphase erleichtert den Schülerinnen und Schülern dann die *prise de notes* während der Vorführung. Unter Umständen wird es auch notwendig sein, bestimmte Ausschnitte aus dem Material in einer erneuten Präsentation vorzustellen, um ein größtmögliches Verständnis zu sichern.

Historische Informationsquelle können in ausgewählten Unterrichtssituationen auch **fiktionale Texte** sein, beziehen doch die Schülerinnen und Schüler einen Teil ihrer historischen Kenntnisse, Vorstellungen und (Vor-)Urteile aus der Lektüre von Werken der Belletristik, historischer Sach-, Kinder- und Jugendbücher, historisch-politischer Lieder oder auch aus Comics, die das Leseverhalten jugendlicher zunehmend prägen. An dieses Leseverhalten kann auch im bilingualen Geschichtsunterricht angeknüpft werden, indem diese Literatur exemplarisch in den Unterricht integriert wird. Sachliche Korrektheit, Mischungsverhältnis von fiktionaler und authentischer Darstellung, die bevorzugten Darstellungsmittel und -absichten, die Geschichtsbilder und politischen Optionen sind zu beachten.

Zu empfehlen ist hier die Zusammenarbeit mit dem Französischunterricht, um seine didaktisch-methodischen Verfahren bei der Analyse fiktionaler Texte für den bilingualen Geschichtsunterricht nutzbar zu machen. Denkbar wäre auch eine Entlastung des bilingualen Geschichtsunterrichts, indem ausgewählte fiktionale Texte die behandelte Epoche betreffend im Französischunterricht gelesen werden. Zum Fachinhalt 9.3 könnten z. B. (evtl. leicht adaptierte) Auszüge aus *E. Zola, Germinal*, zum Fachinhalt 10.3 könnte *R. Goscinny/A. Uderzo, Astérix, Le grand fossé* gelesen werden.

Das **praktische Arbeiten**, also die Arbeit an historischen Gegenständen und deren Darstellung, ist auch im bilingualen Geschichtsunterricht eine Arbeitsform, die primär der Anschaulichkeit der Überwindung gegenwartsdominierter Vorstellungen und der gegenständlichen und situativen Vergegenwärtigung des zeitlich Fernen dient. Dazu gehören zum Beispiel die Erstellung einer Zeitleiste im Anfangsunterricht, die Herstellung von Gegenständen und schriftlichen Materialien, Nachbauten, Planung und Durchführung von Ausstellungen oder Podiumsdiskussionen, Beteiligung an Wettbewerben zur Geschichtsrekonstruktion. Der Zeitbedarf ist für Unterrichtende und Lernende in aller Regel hoch; zusätzlich werden an die häusliche Tätigkeit und an die handwerkliche, organisatorische und kommunikative Geschicklichkeit der Schülerinnen und Schüler ebenso wie an den Einfallsreichtum und das Improvisationstalent der Lehrerinnen und Lehrer besondere Anforderungen gestellt. Motivation und Lernerfolg übersteigen dafür bei weitem das gewöhnliche Maß. Sinnvoll scheint beim praktischen Arbeiten die Kooperation mit anderen Fächern entsprechend dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt oder den zu überwindenden Hindernissen. Zu denken ist an den Einsatz des praktischen Arbeitens vor allem beim **Projektunterricht**.

Die Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht bietet sich an für die Erstellung von Modellen, Videofilmen oder Karikaturen. Um ein bestimmtes Thema zu vertiefen und/oder um einen Vergleich mit der französischen Seite herzustellen, wäre hierzu eine Sammlung von Briefmarken, Zeitungsartikeln, politischen Witzen und Karikaturen aus deutscher und französischer Sicht denkbar, die zu einer Dokumentation zusammengetragen als Ausstellung der gesamten Schule zugänglich gemacht werden könnten. Im Rahmen des Projektunterrichts wäre in Zusammenarbeit mit dem Französischunterricht die Aufführung eines kleinen Theaterstücks denkbar.

3.3 Unterrichtsmethodische Grundsätze

Die **Unterrichtsformen (Arbeits- und Sozialformen)** im bilingualen Geschichtsunterricht unterscheiden sich – wie die Lern- und Arbeitstechniken – nicht grundsätzlich, sondern nur in spezifischen Aspekten von denjenigen, die im deutschsprachigen Unterricht angewandt werden. Zu ihnen zählen u. a. *Klassenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Projekte und Spiele*.

Der **Klassenunterricht** (das fragend-entwickelnde Verfahren) ist auch im bilingualen Geschichtsunterricht eine selbstverständliche Grundform, sollte sich aber nicht der Ausschließlichkeit nähern. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten zu Anfang behutsam zum Gebrauch der Fremdsprache anleiten. Mit entsprechend geschickter Fragestellung geben sie das Schlüsselvokabular vor, das die Schülerinnen und Schüler in ihren Antworten aufgreifen können. Notwendigerweise ist diese Unterrichtsform stärker lehrerzentriert, doch sollte man bald von kleinschrittigen Fragen zu offeneren übergehen, um die Schülerinnen und Schüler zu Selbsttätigkeit anzuleiten.

Der in **Partner- oder Gruppenarbeit** erbrachte Beitrag sollte stets in der gesamten Lerngruppe zur Sprache kommen. Mit Hilfe von Leitfragen kann auch im bilingualen Geschichtsunterricht nach einer angemessenen Zeit historisches Material (Karten, Skizzen, Karikaturen oder auch kurze Texte) von den Schülerinnen und Schülern in diesen Unterrichtsformen bearbeitet werden. Diese Phase bedarf der sprachlichen Entlastung durch Vokabelerläuterungen, die vor allem bei Fachbegriffen zweisprachig gegeben werden müssen. Der Vorteil dieser Unterrichtsformen liegt darin, daß alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig aktiviert werden; sprachlich schwächere Lernende haben mehr Zeit als im Unterrichtsgespräch, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren, um sich dann angemessen zu äußern, und können die sprachliche Unterstützung der Kleingruppe bei der Formulierung von Ergebnissen in Anspruch nehmen. Diese kooperativen Arbeitsformen dienen im Sinne der Schülerorientierung dazu, die Beteiligung an thematischen und problemorientierten Gesprächen/Diskussionen größerer Komplexität und Abstraktheit zu ermöglichen. Es ist dabei jedoch nicht zu vermeiden, daß die Schülerinnen und 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, die an der Tafel fixiert werden.

Zum **Projektunterricht** siehe Kapitel 3.2.

Eine weitere Arbeitsform sind **Spiele** im bilingualen Geschichtsunterricht, insbesondere historische Simulations- bzw. Rollenspiele. Ihr Wert liegt darin, daß sie in der Klassenatmosphäre eine Diskussion simulieren können, die den Schülerinnen und Schülern zu einem anderen Zeitpunkt im Gespräch mit Franzosen bei der Findung von Argumenten dienlich ist. Werden Spiele in die Unterrichtsplanung einbezogen, so steht der Zusammenhang zwischen didaktischen und methodischen Entscheidungen einerseits und der Zielsetzung andererseits im Mittelpunkt: Spielen erleichtert in besonderem Maße die Realisierung affektiver Zielsetzungen, veranschaulicht komplexe Situationen, baut Distanzen zum historisch Fernen und zu fremden Situationen ab und erweitert die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Der **Lehrervortrag** dient der schnellen und konzentrierten Vermittlung von Fakten und ist insofern vorteilhaft, als er auf das sprachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden kann. Er bietet neben Fakten die erforderlichen Fachbegriffe und das nötige themenspezifische Vokabular. Um den Schülerinnen und Schülern die Aneignung und Auswertung zu erleichtern, ist es sinnvoll, ihnen den Vortrag in Kurzform schriftlich zugänglich zu machen. Der Lehrervortrag sollte auch im bilingualen Geschichtsunterricht nicht dominierende Unterrichtsmethode sein, sondern nur dann eingesetzt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die Informationen auf anderem Wege nur mit unangemessenem Arbeits- und Zeitaufwand erlangen können.

Schülervortrag und **Schülerreferate** in begrenztem Umfang sind dann sinnvolle Arbeitsformen, wenn eindeutige Hinweise und Hilfen gegeben werden:

- eingegrenzte Thematisierung,
- präzise Aufgabenstellung,
- überschaubares Material.

Vor der Vergabe eines Schülerreferats müssen die Unterrichtenden die dafür benötigten Techniken vermitteln. Ein Schülerreferat kann z. B. in der Jahrgangsstufe 9 anhand des Lehrbuchs in Form eines Kurzreferates erstellt werden. Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 bewältigen bereits vielfältigeres Material, unter Umständen auch zu einem selbstgewählten Aspekt des Unterrichtsgegenstandes. Schließlich sollten die Vortragenden die Zuhörenden vor Beginn des Vortrags in Form eines Tafelbildes oder eines Arbeitsblattes über Gliederungspunkte, wichtige Fachtermini und verwendete Literatur informieren. Sie sollten sich möglichst von der schriftlichen Formulierung lösen und einen freien Vortrag auf französisch anstreben. Im Anschluß an das Referat erhalten die Zuhörenden Gelegenheit, sich durch Rückfragen an die Vortragenden über noch ungeklärte Aspekte zu informieren. Eine zentrale Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, den vorgetragenen Stoff unter eine bestimmte Leitfrage zu stellen, um ihn im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs/einer Diskussion für den Unterrichtszusammenhang fruchtbar zu machen und dabei das neue Fachvokabular kontextgerecht einzuüben.

Hausaufgaben als *Nachbereitung* des Unterrichts sichern inhaltliche und sprachliche Ergebnisse. Dies kann geleistet werden durch eine Verbalisierung bzw. Beschreibung von Schaubildern, Statistiken oder Karten oder durch das Verfassen eines zusammenhängenden Textes mit Hilfe der Stichworte des Tafelbildes (als Vorübung für die Anfertigung eines Stundenprotokolls). Aufgabenstellungen, die die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, bekannte Ereignisse und Vorgänge aus einer neuen Perspektive darzustellen und sich in die Lage verschiedener historischer Personen oder Gruppen zu versetzen, führen über die Ergebnissicherung hinaus, setzen neue Akzente und können eine Hinführung zu perspektivisch-ideologiekritischen Untersuchungen sein. Außerdem schaffen solche Aufgaben gute Voraussetzungen für eine freie Diskussion. Handelt es sich um eine Hausaufgabe als *Vorbereitung*, sollte sie anfangs durch Vokabelerläuterungen sprachlich entlastet werden. Eine vorbereitende Hausaufgabe führt die Schülerinnen und 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.

Üben und **Vertiefen** hat im bilingualen Geschichtsunterricht einen besonderen Stellenwert, da neben der Sachkompetenz gleichzeitig die aktive Sprachkompetenz gesichert und gefördert werden muß. Die Schülerinnen und Schüler sollten deshalb regelmäßig dazu angehalten werden, Sachverhalte in größerem Zusammenhang wiederzugeben. Eine andere Möglichkeit zielsprachiger Wiederholung besteht darin, daß die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen zum Stoff der vorhergehenden Stunde oder Unterrichtsphase stellen und sie von Mitschülerinnen und Mitschülern beantworten lassen (vgl. **Vokabelkartei**). So werden etwa Fachtermini überhaupt erst durch anwendendes Üben in den aktiven Wortschatz übernommen und dadurch verfügbar. Üben ist mithin ein konstitutiver Beitrag zur individuellen Selbständigkeit und späteren fachlichen Autonomie der Schülerinnen und Schüler.

Tafelbild und Folie sind wesentliche Elemente im bilingualen Geschichtsunterricht. Wie im deutschsprachigen Unterricht hält es den Unterrichtsgang fest, verdeutlicht Ursachen und Folgen in ihrer Kausalitätsbeziehung und sichert die Ergebnisse. Im bilingualen Geschichtsunterricht ist das Tafelbild die für die Schülerinnen und Schüler aufbereitete Form des französischen Lehrbuchtextes oder der Quelle, aber auch ggf. die Kurzform des Lehrervortrags (s. o.). Allgemeines und themenspezifisches Vokabular sowie Fachtermini, die im Unterricht erarbeitet und erläutert werden, sollten auf einem fest dafür vorgesehenen Platz an der Tafel zweisprachig fixiert werden. Bei der Vermittlung von Überblickswissen kann es aus unterrichtsökonomischen Gründen sinnvoll sein, den Schülerinnen und Schülern ein Vokabular in Form von *annotations* 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. Tafelbilder können zudem als Hilfe für Schülervorträge, als Anregung zur sprachlichen Sachbeschreibung und der späteren Vertiefung dienen.

Da die Schülerinnen und Schüler im bilingualen Geschichtsunterricht in hohem Maße auf ihre Mitschriften aus dem Unterricht bzw. auf das von den Unterrichtenden bereitgestellte Material angewiesen sind, ist es wichtig, sie zu sorgfältiger **Heftführung** 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. Außerdem sollte ein Geschichtsheft auf den ersten Seiten ein Inhaltsverzeichnis und einen Zeitstrahl enthalten, die im Laufe des Schuljahres komplettiert werden. Themen, die sich für einen tabellarischen Längsschnitt eignen, könnten ebenfalls an einer bestimmten Stelle des Heftes – am Anfang oder am Schluß – plziert und sukzessive ergänzt werden.

Parallel zu den Vokabellisten im Heft sollte eine **Vokabelkartei** mit Fachtermini angelegt werden, die entweder in einmaliger Ausführung für die gesamte Klasse erstellt wird oder die sich alle Schülerinnen und Schüler selbst anlegen. Eine Karteikarte enthält auf der Vorderseite den französischen Fachterminus und seine Definition und auf der Rückseite die deutsche Übersetzung.

3.4 Arbeitsblätter

Zur Erreichung der vom Lehrplan Geschichte formulierten Ziele und Inhalte ist der Einsatz von Arbeitsblättern im bilingualen Geschichtsunterricht eine unverzichtbare Ergänzung zum französischen Schulbuch und kann auch die Integration von fremdsprachlichem und sachfachlichem Lernen unterstützen.

Im Kontext eines komplexen Unterrichtsgegenstandes helfen Arbeitsblätter bei der Anbahnung eines konkreten Lernzieles oder tragen z. B. am Ende einer Unterrichtssequenz zur Festigung bestimmter Unterrichtsergebnisse bei. Gelegentlich können Arbeitsblätter bei entsprechender Anlage auch an die Stelle eines ursprünglich geplanten Lehrervortrags oder fragend-entwickelnden Verfahrens treten, so daß die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, den Unterrichtsstoff im Selbststudium zu erarbeiten.

Es empfiehlt sich, bei der Konzeption von Arbeitsblättern bestimmte Gestaltungsprinzipien zu beachten. Zu nennen sind Stufengemäßheit hinsichtlich der Anforderungen und sprachlichen Formulierungen, der zeitlich begrenzte Umfang der Übungen im Kontext der Unterrichtsstunde und eine eventuelle Binnendifferenzierung hinsichtlich der Anforderungshöhe, um auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Ebenso sind Konzepte denkbar, die sich vom Gedanken der Gruppenarbeit leiten lassen.

4 Leistungsbewertung

Für das bilinguale Sachfach Geschichte haben die in Kapitel 4 des Lehrplans Geschichte dargelegten Grundsätze und Beurteilungsaspekte und die in der ASchO festgeschriebenen pädagogischen Zielsetzungen der Lernerfolgsüberprüfungen in gleicher Weise Gültigkeit. Die Lernerfolgsüberprüfung und die Bewertung der Leistung ist gleichzeitig Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und für die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für die Schullaufbahnentscheidung. Diesem letztgenannten Gesichtspunkt ist im bilingualen Bildungsgang besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Gemäß § 21 Abs. 4 ASchO sind Grundlage der Leistungsbewertung alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, praktischen und schriftlichen Leistungen.

Auch im bilingualen Geschichtsunterricht sollen die Lernerfolgsüberprüfungen integrativ angelegt sein und in einem ausgewogenen Verhältnis von Wissens-, Fertigungs- und Problemorientierung stehen.

Bei der immanenten Erfolgskontrolle während der Erarbeitung fachlicher Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch usw. ist auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Die Fähigkeit der freien, zusammenhängenden und fachsprachlich angemessenen mündlichen Darstellung entwickelt sich erst allmählich im Prozeß des sachfachlichen Lehrgangs und muß durch vielfältige Formen der Anwendung, Übung und Wiederholung gefördert werden, in denen neben den inhaltlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten auch die Verwendung der Fachsprache gefestigt und überprüft werden kann. Allerdings sollten die Schülerinnen und Schüler auch in der ersten Phase des bilingualen Sachfachunterrichts in der Lage sein, Unterrichtsergebnisse in der französischen Sprache, z. B. auf der Grundlage von im Unterricht erstellten Tafelbildern, Zusammenfassungen von Ergebnissen im Heft oder kommentierten Arbeitsmaterialien, darzustellen.

Schriftliche Arbeitsformen- und Übungen sind nicht nur im Hinblick auf die Schriftlichkeit des Faches Geschichte in der gymnasialen Oberstufe wichtig, sondern sie erfüllen auch eine bedeutsame Funktion in der Entwicklung von fachsprachlicher Kompetenz in der Ziel- und in der Muttersprache und von fachspezifischen Lern- und Arbeitstechniken.

Schließlich sollten auch fachspezifische Formen handlungsorientierten Lernens – z. B. Anfertigen eines Diagramms, Herstellung von Materialien für eine Dokumentation – bei der Leistungsbewertung berücksichtigt werden.

Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfach sind die fachlichen Leistungen entscheidend. Diese umfassen ebenso wie im deutschsprachigen Fachunterricht auch die sachfachrelevante Sprachkompetenz (angemessene Verwendung von fachsprachlichen Elementen und aufgaben- sowie themengerechte Darstellung). Sie ist deshalb ein Teil der sachfachlichen Leistungsbeurteilung.

Wenn unklar ist, ob das Leistungsdefizit des Lernenden auf Mängel im fremdsprachlichen Bereich zurückzuführen ist, muß ggf. überprüft werden, ob dieses Defizit auch bei Verwendung der Muttersprache besteht. Bei Schülerinnen und Schülern, die die sachfachlichen Leistungen nur überwiegend im muttersprach-

lichen Bereich erbringen können, ist zu überlegen, ob sie langfristig der Zielsetzung des bilingualen Bildungsgangs entsprechen können. Eine entsprechende Schullaufbahnberatung empfiehlt sich.

III Anhang

1 Adressen und Literatur

1.1 Adressen¹

- Académie de Strasbourg
Rectorat
Inspection pédagogique régionale
(Sections européennes, langue allemande)
6, rue de la Toussaint
F - 67081 Strasbourg Cedex
- Ambassade de France
Services culturels
An der Marienkapelle 3
53179 Bonn
- Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal
Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft
Ausbildung für bilinguale Sachfächer
FB 4
Gaußstr. 20
42097 Wuppertal
- Bevollmächtigter der Bundesrepublik Deutschland
für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages
über die deutsch-französische Zusammenarbeit
Zur Zeit: Ministerpräsident Erwin Teufel
Staatskanzlei
Richard-Wagner-Str. 15
70184 Stuttgart
- Bibliothèque de documentation internationale contemporaine
6, allée de l'Université
F - 92001 Nanterre Cedex
- Bibliothèque nationale
Département des périodiques
58, rue de Richelieu
F - 75084 Paris Cedex 02
- Botschaft der Bundesrepublik Deutschland
13–15, avenue Franklin D. Roosevelt
F - 75008 Paris
- Centre d'information et de recherche sur l'Allemagne contemporaine
9, rue de Téhéran
F - 75008 Paris

¹ Eine Dokumentation des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest, ist 1996 erschienen unter dem Titel: „Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren.“ Diese Dokumentation ist auch im Internet unter www.learn-line.nrw.de zu finden.

- Centre d'information et de documentation
de l'Ambassade de l'Allemagne
24, rue Maribeau
F - 75116 Paris
- Centre régional de documentation pédagogique – C.R.D.P.
3, rue Jean-Bart
F - 59018 Lille Cedex
- Centre régional de documentation pédagogique – C.R.D.P.
23, rue du Maréchal Juin
F - 67007 Strasbourg Cedex
- Centres d'information et de documentation – C.D.I. (in NRW):
 - C.D.I. am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium
Am Rübezahlwald 5
51469 Bergisch Gladbach
 - C.D.I. an der Hildegardisschule
Klinikstr. 1
44791 Bochum
 - C.D.I. am Friedrich-Ebert-Gymnasium
Ollenhauerstr. 5
53113 Bonn
 - C.D.I. am Burgau-Gymnasium
Karl-Arnold-Str. 5
52349 Düren
 - C.D.I. am Gymnasium Kreuzgasse
Vogelsanger Str. 1
50672 Köln
 - C.D.I. am Pascal-Gymnasium
Uppenkampstiege 17
48147 Münster
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung – LSW
Datenbank des Dokumentationsreferates für Schulen mit
bilingual deutsch-französischem Bildungsgang
Paradieser Weg 64
59494 Soest
- Chambre franco-allemande de commerce et d'industrie
18, rue Balard
F - 75015 Paris
- Chambre de commerce et d'industrie française en Allemagne
Mainzer Str. 116
66121 Saarbrücken
- Centre interrégional d'échanges Rhénanie-Westphalie/France du Nord
219 bis, bd de la Liberté
F - 59011 Lille Cedex

- Deutsch-Französisches Hochschulkolleg
Schillerstr. 11
55116 Mainz
- Deutsch-Französisches Institut
Asperger Str. 34/38
71534 Ludwigsburg
- Deutsch-Französisches Jugendwerk – DFJW
Rhöndorfer Str. 23
53504 Bad Honnef
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD
Kennedyallee 50
53175 Bonn
- Deutscher Industrie- und Handelstag – DIHT
Adenauerallee 148
53113 Bonn
- Fondation nationale des sciences politiques
Service de documentation
30, rue Saint Guillaume
F - 75006 Paris
- Französische Bibliothek
Brigittastr. 34
45130 Essen
- Goethe-Institut
Pädagogische Verbindungsstelle
17, avenue d'Iéna
F - 75116 Paris
- Industrie- und Handelskammer – IHK
Außenwirtschaftsabteilung
Ernst-Schneider-Platz 1
40212 Düsseldorf
- Industrie- und Handelskammer – IHK
Außenwirtschaftsabteilung
Unter Sachsenhausen 10–26
50667 Köln
- Instituts Français in NRW:

Institut Français
Theaterstr. 67
52062 Aachen

Institut Français
Adenauerallee 35
53113 Bonn

Institut Français
Service culturel de l'Ambassade
Bilker Str. 7-9
40213 Düsseldorf

Institut Français
Sachsenring 77
50677 Köln

- I.U.F.M d'Alsace (Académie de Strasbourg)
Site de Guebwiller
Centre (national) de formation bilingue
3, rue 4 Février
F - 68500 Guebwiller
- Jeunesse musicale
Klever Str. 39
47574 Goch
- La Documentation française
Bibliothèque
29-31, quai Voltaire
F - 75340 Paris Cedex 07
- Lehrerausbildung in den Studienseminaren
Ausbildung für die bilingualen Sachfächer im Vorbereitungsdienst
Bezirksregierung Köln, Dez. 45.2.1
50606 Köln
- Ministère de l'Education nationale
Direction des Affaires générales, internationales et de la coopération – DAGIC
110, rue de Grenelle
F - 75007 Paris
- Office Franco-Allemand pour la Jeunesse – OFAJ
51, rue de l'Amiral Mouchez
F - 75013 Paris
- Pädagogischer Austauschdienst – PAD
der Ständigen Konferenz der Kultusminister – KMK
Nassestr. 8
53113 Bonn
- Robert Bosch Stiftung GmbH
Heidehofstr. 31
70184 Stuttgart
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland – KMK
Lennéstr. 6
53113 Bonn

- Union nationale des organismes de séjours linguistiques – U.N.O.S.L.
293, rue Vaugirard
F - 75015 Paris
- Vereinigung Deutsch-Französischer Gesellschaften in Deutschland
und Frankreich e.V.
Deutsches Generalsekretariat
Schillerstr. 11
55116 Mainz
- Zentralstelle für Arbeitsvermittlung
Au-pair-Vermittlungsstelle
Feuerbachstr. 42–46
60325 Frankfurt

Für weitere nützliche Adressen werden die beiden folgenden Broschüren empfohlen:

Wege zur Freundschaft, Partner für die deutsch-französische Zusammenarbeit, Auswärtiges Amt, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.), Postfach 1148, 53001 Bonn

Adressen, Goethe-Institut, Pädagogische Verbindungsstelle (Hg.), 17, avenue d'Iéna, F - 75116 Paris

1.2 Literatur²

Da die Literaturangaben nicht auf dem neuesten Stand zu halten sind, wird an dieser Stelle auf eine Auflistung verzichtet. Interessenten können eine aktuelle Liste beim Dezernenten für die bilingualen Bildungsgänge oder beim Fachdezernenten für Geschichte (beide BR Köln) schriftlich anfordern.

² Weitere Hinweise finden sich in: „Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren.“ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1996.

2 Methodisches Vokabular

2.1 L'explication de texte en histoire

2.1.1 La présentation du texte

Qui a écrit ce texte?

- identifier l'auteur (acte privé, acte public, anonymat, pseudonyme, témoin direct)
- relever les caractéristiques personnelles (âge), politiques, sociales (couche sociale, profession), idéologiques (position, intention politique et sociale), morales

A qui le texte est-il adressé?

- identifier le destinataire

Quand a-t-il été écrit?

- identifier la date
- fixer la date précise et complète, le moment, la période

A quel événement historique ce texte se rapporte-t-il?

- situer un document dans le temps (les événements antérieurs, concomitants, ultérieurs)
- présenter les circonstances éclairant le texte

Sous quelle forme le texte a-t-il été écrit?

- identifier la nature du document
- faire entrer un texte dans une catégorie (p.ex.: annales, chronique, acte, brevet, diplôme, note, note d'envoi, protocole, charte, traité, memorandum etc.)

2.1.2 L'analyse du texte

Quelle est la structure du texte?

- décomposer un texte en ses éléments essentiels
- discerner les parties du texte
- repérer la construction

Qu'est-ce qui a été écrit?

- souligner les mots-clés, le passage-clé
- dégager les idées générales, les idées directrices
- identifier les thèmes
- ramasser les indications essentielles
- classer les principaux points de vue
- recenser les idées, les faits, les jugements personnels
- expliquer des termes, des formules
- repérer et expliquer les allusions
- énoncer les intentions de l'auteur (attitude, desseins, projets, intérêts, objectifs, motivations)

Comment le message a-t-il été écrit?

- analyser l'argumentation d'un discours
- distinguer les arguments
- distinguer les faits des hypothèses, les causes des conséquences

- distinguer la conclusion de l'argumentation
- dégager une omission, une ambiguïté
- relever des contradictions
- souligner un manque, un abus dans l'argumentation
- relativiser la valeur des données
- confronter une donnée avec d'autres données
- vérifier une hypothèse
- saisir les sources et les références idéologiques du texte
- relever les conventions sociales: moeurs, conventions d'une époque, décor, milieu, idées
- analyser la langue et le style: registres, procédés rhétoriques et stylistiques, appréciation des nuances, de la fréquence des mots

2.1.3 La conclusion/le bilan

Que penser du message du texte?

- évaluer la concordance des indications du texte avec des faits connus
- évaluer l'exactitude, la part d'erreur, de déformation, d'incertitude du texte
- déceler un décalage entre le contenu apparent et le contenu réel
- expliquer les raisons d'une distorsion
- mettre un texte en perspective (la mise en perspective)
- exercer une appréciation critique du texte
- porter un jugement sur un document
- discerner la partialité et l'objectivité du document
- apprécier la tonalité du texte
- dégager la portée historique du document
- préciser l'apport du document
- préciser la portée immédiate et plus générale du texte

2.1.4 Méthode et analyse de texte en histoire

Présentation	Analyse – Synthèse	Conclusion
<p>1. Qui a écrit ce texte?</p> <p>→ Auteur</p> <p>Caractéristiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> – personnelles – politiques/sociales – idéologiques – morales 	<p>1. Quelle est la structure du texte?</p> <p>→ Structure linéaire</p>	<p>Que penser du message du texte?</p> <p>→ Critique du document</p>
<p>2. A qui le texte est-il adressé?</p> <p>→ Destinataire</p>	<p>2. Qu'est-ce qui a été dit?</p> <p>→ Contenu/décodage</p> <p>Recherche des idées:</p> <ul style="list-style-type: none"> – mots-clés et passages-clés? – thèse(s) centrale(s) et/ou fil conducteur – idées peut-être présentées allusivement – précision du vocabulaire et explication des termes – faits, problèmes et personnes évoqués 	<p>Comparaison avec d'autres documents ou commentaires</p> <p>Confrontation aux données historiques</p>
<p>3. Quand le texte a-t-il été écrit?</p> <p>→ Localisation du document</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <hr/> <p>Idée générale du texte</p> <hr/>	<p>→ Réflexion approfondie</p> <p>Conséquences du texte/portée historique</p> <p>Conclusion sur la valeur du document comme témoignage historique/ apport(s) du texte</p> <p>Controverses et alternatives</p>
<p>4. A quel événement historique ce texte se rapporte-t-il?</p> <p>→ Contexte historique (micro-contexte et macro-contexte)</p>	<p>3. Comment le message a-t-il été écrit?</p> <p>→ Argumentation/enchaînement des idées</p> <p>Organisation de la pensée</p> <ul style="list-style-type: none"> – cohérence – contradictions – omissions <p>Confrontation aux données historiques</p> <ul style="list-style-type: none"> – exactitude de l'argumentation – manque, excès dans l'argumentation 	
<p>5. Sous quelle forme le texte a-t-il été écrit?</p> <p>→ Nature du document historique/catégorie de texte</p>	<p>→ Moyens linguistiques et rhétoriques</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <hr/> <p>Intention(s) de l'auteur</p> <hr/>	

2.1.5 Typologie des textes en histoire

Types	Sous-types et exemples	Attention
Juridiques Ils émanent de la puissance publique et doivent être connus de tous.	<ol style="list-style-type: none">1. A usage national: Chartes, ordonnances, lois, décrets, codes, déclarations, constitutions2. A usage international: Traités de paix, pactes d'alliance, accords	
Fonctionnels Ils sont produits par le fonctionnement des administrations.	<ol style="list-style-type: none">1. Administration de l'Etat: Haut → bas: instructions, circulaires, décrets d'application Bas → haut: rapports2. Administration ecclésiastique: Encyclique, bulle, rapport de visite pastorale	
Didactiques Ils expriment des théories spirituelles ou intellectuelles.	<ol style="list-style-type: none">1. Spirituel: Textes sacrés, prêches, sermons, conciles2. Ouvrages scientifiques ou techniques3. Textes de théories économique, politique, sociale, artistique, philosophique	Malgré leur caractère théorique, ces textes et leurs auteurs sont marqués par leur époque.
Littéraires Tous les genres littéraires peuvent servir de documents historiques.	<ol style="list-style-type: none">1. Directement: Biographies, chroniques, mémoires, récits de voyage2. Indirectement: Romans, épopées, poésies, chansons, théâtre, légendes ou dialogues de B.D.	Ne pas faire une explication littéraire du texte proposé ...

Types	Sous-types et exemples	Attention
Articles de presse	<ul style="list-style-type: none"> - information - analyse - opinion - article de fond - entretien (interview) - enquête - grand reportage 	Le nom du journal est aussi important que celui du journaliste. Différencier presse spécialisée/d'intérêt général/régionale/nationale/quotidienne/hebdomadaire/mensuelle
Propagandistes Ils visent à faire connaître, valoriser et faire adopter une idée, un homme, un produit ...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Venant du pouvoir: Messages présidentiels, discours, serments, proclamations, hymnes nationaux 2. Venant des milieux politiques: Profession de foi, discours électoraux 3. Messages publicitaires: économique, politique, social, artistique, philosophique 	Rien n'est dû au hasard: <ul style="list-style-type: none"> - choix des mots - références - symboles - ton, rythme
A caractère privé Ils s'adressent à des individus et ne sont pas théoriquement destinés à la publication.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correspondance: auteur ou destinataire ayant joué un rôle important; représentative d'un climat, d'un milieu, d'une génération 2. Journaux intimes tenus au jour le jour 	Ne pas s'attarder sur la petite histoire

nach: Danielle Bombardier, Claude Grosjean, Monique Picot, Michèle Vermeulen, L'explication de texte en histoire au lycée, Editions C.R.D.P. de Lorraine 1993.

2.2 Le travail sur des cartes historiques

2.2.1 L'analyse d'une carte historique

- indiquer le sujet traité
- dégager l'idée dominante de la carte
- identifier l'espace étudié
- lire la légende
- analyser les signes de légende sur la carte
- décrire la carte
- classer les données
- citer le nom de la capitale
- repérer une ville sur une carte
- localiser la frontière qui partage l'Allemagne en deux
- localiser le front oriental/occidental
- décrire la ligne de front/la ligne de démarcation
- nommer/indiquer
 - les zones annexées/occupées/de combat
 - les zones dévastées par les invasions
 - l'avancée maximale des invasions
 - le territoire occupé
 - les pays en guerre/les pays neutres
 - les envahisseurs, les invasions
 - les batailles
 - les expéditions
 - les colonies/les protectorats/les zones d'influence
 - les possessions territoriales des Habsbourg
 - quelques principautés du Saint Empire Romain Germanique
 - les territoires sous la domination ottomane
 - les régions autonomes
 - les régions industrielles/les superficies agricoles
- décrire et expliquer
 - le système d'alliances
 - l'expansion d'un Etat
 - les pertes territoriales
 - l'hégémonie /la prépondérance d'un Etat
 - les frontières nées de la dislocation du bloc socialiste
 - un itinéraire
- situer
 - les principales offensives
 - le débarquement
 - l'avance extrême allemande
 - la contre-offensive
- relever
 - les foyers de soulèvement
 - la présence des casques bleus
 - les différentes ethnies qui vivent sur le territoire
 - les conflits ethniques
 - le morcellement de l'Etat

- comparer deux cartes pour relever des corrélations
- effectuer des rapprochements entre deux cartes
- formuler des hypothèses explicatives

2.2.2 Les travaux pratiques

- compléter une carte
- élaborer une légende
- colorier en bleu
- reporter en un trait rouge les limites d'un Etat
- encadrer qc en rouge
- porter en pointillés noirs les frontières des Etats actuels
- calculer la distance en kilomètres
- mesurer les distances à l'aide de l'échelle
- décalquer une carte
- tracer un itinéraire

2.2.3 La rose du vent et les points cardinaux

au nord de	dans le Midi
au nord-est de	dans le Nord
à l'est de	dans le Nord (nord) de
au sud-est de	dans le Nord-Est
au sud de	dans le Nord-Est (nord-est) de
au sud-ouest de	etc.
à l'ouest de	
au nord-ouest de	

2.3 Le travail sur des documents iconographiques

- indiquer la date de la parution de la caricature, de la photo
- identifier la nature de la caricature (politique, sociale, religieuse)
- identifier le support de la caricature (Est-elle publiée dans un journal, un livre, sur une affiche?)
- indiquer le problème sur lequel le caricaturiste veut attirer l'attention
- distinguer les différents plans d'un dessin (premier plan, second plan, arrière-plan)
- distinguer les grandes lignes directrices (horizontales, verticales, diagonales)
- analyser la spécificité de la caricature:
 - la représentation volontairement déformée des traits caractéristiques d'une personne
 - la mise en scène théâtrale / la dramatisation
 - la simplification
 - l'utilisation des stéréotypes culturels
- porter un jugement sur la vue du caricaturiste
- indiquer le support d'une peinture (le mur, le tableau)
- décrire une scène
- décrire la représentation des personnages
- décrire le décor

- étudier la composition de la peinture (à droite, à gauche, en haut, en bas, au milieu, au centre)
- relever la profondeur de l'espace

2.4 Le travail sur des statistiques et des graphiques

2.4.1 L'analyse d'une statistique et d'un graphique

- commenter l'évolution de deux courbes (p. ex.: le salaire réel – la production industrielle)
- comparer deux courbes
- comparer des données statistiques
- constater une cassure
- trouver des corrélations, des explications
- expliquer la pyramide des âges
- analyser la croissance démographique
- calculer les taux d'accroissement
- étudier, analyser
 - la balance des paiements
 - la balance commerciale
 - la répartition des revenus
 - le revenu par tête, le revenu national
 - le P.I.B. (produit intérieur brut)
 - le P.N.B. (produit national brut)
 - le niveau des salaires
 - le coût de la vie
 - la répartition des investissements
 - l'indice des prix
- constater une baisse, une hausse des prix
- classer les différents facteurs qui contribuent à la croissance de l'économie
- calculer en indice l'évolution du salaire et du prix du pain
- relever les cycles relativement amples, courts
- décrire la croissance cyclique
- dégager les principaux problèmes économiques et sociaux
- énumérer les principales pertes humaines, matérielles, financières
- tirer des statistiques les % de logements dépourvus de confort
- lire les taux de chômage en % de la population active

2.4.2 Quelques exemples

- La population passe de 40 millions d'habitants en 1870 à 68 millions en 1918.
- La population stagne, progresse.
- Le taux de natalité a fléchi, a rejoint le taux de mortalité.
- La natalité demeure élevée.
- La pyramide des âges représente la dénatalité.
- Il y a un taux de croissance entre 1,5 et 2% par an.
- Le commerce allemand est au deuxième rang derrière l'Angleterre.
- La dette extérieure se monte à un total de...
- La dette intérieure est passée de... en 1914 à ... en 1919.

2.4.3 Travaux pratiques

- construire un graphique en courbes, à colonnes (en barre)
- représenter les données par le graphique approprié
- établir un graphique des données suivantes

2.5 Le discours méthodique

Der „discours méthodique“ des bilingualen Geschichtsunterrichts umfaßt neben Angaben zu Raum und Zeit vor allem die Redemittel für die Absichten Beschreiben, Erklären, Schlußfolgern und Bewerten. Die nachfolgende Liste hat nur Angebotscharakter.

2.5.1 Actes de paroles et réalisations linguistiques

La présentation du texte

Indiquer la date/la période:

en 1975, en avril, en été, en automne, en hiver, au printemps,
au mois de mai, au début de l'année 1917, à la fin de l'année 1918,
au XX^e siècle, à l'époque de l'absolutisme,
entre la conférence de Téhéran et la conférence de Yalta,
pendant cette rencontre, lors de cette entrevue,
durant cet hiver, dans le courant de l'année 1968,
à partir du 30 janvier 1933, dès 1936, dès son arrivée au pouvoir,
au bout de quelques mois, depuis la fin de la guerre, depuis des années,
avant cet événement, avant la conférence de Munich,
après cet épisode, après ces négociations, après le 7 avril,
jusque vers la fin de son règne, jusqu'à sa démission, jusqu'au 28 septembre,
la période de l'après-guerre, la France de l'après-guerre,
les années vingt, la crise des années trente

Indiquer le lieu:

en France, en Allemagne, au Maroc, aux Etats-Unis, à Paris, à Munich;
(Il vient) de France, du Japon, des Etats-Unis, de Bordeaux, du Havre

Exposer le sujet à débattre:

Le texte tiré/extrait de ... traite de ...;

Le texte intitulé « ... » parle de ...;

Le texte écrit en ...par... traite de ...

Dans ce texte, il est question de ...;

Dans ce texte, l'auteur aborde/développe le problème/le sujet de ...;

L'auteur expose l'idée principale ...; il défend la thèse selon laquelle ...; il explique pourquoi/comment ...

L'analyse du texte

Introduire/présenter/exposer un type de texte, un plan, un sujet, un événement etc.:

commençons par ...; la première remarque/observation portera sur ...; il faut d'abord rappeler que ...;

abordons rapidement le problème/l'aspect ...; signalons pour commencer que ...; tel est le problème que je voudrais aborder

Enumérer les idées du texte, les arguments de l'auteur, les faits, les événements etc.:

Tout d'abord ...; pour commencer ...; au début du texte ...; premièrement ...

Puis ...; ensuite ...; par la suite ...; après ...

En outre ...; d'ailleurs ...; par ailleurs ...

Enfin ...; à la fin ...; finalement ...; en fin de compte ...

Dans la première, deuxième, dernière partie, ...

Dans un premier, deuxième, dernier temps, ...

En premier, second lieu, ...

Pour conclure/terminer/finir, ...

Le texte se termine par .../s'achève sur ...

Rapporter l'opinion de l'auteur:

L'auteur dit/pense/croit/trouve/est d'avis/affirme/prétend que ...

A son avis, ...; d'après lui/elle, ...; Selon lui/elle ...; à ses yeux ...

Il avance la théorie/le point de vue/l'opinion que ...

Il est pour qc; il approuve/recommande que ...

Il propose/suggère/conseille de (+ infinitif)

Il penche du côté de qn; il prend parti pour/contre qn; il est contre qc; il critique/rejette qc; il s'oppose à qc

Mentionner un aspect nouveau:

En outre ...; d'ailleurs ...; par ailleurs ...; de surcroît ...; de plus ..., et en plus ...; ajouté à cela ...; il faut ajouter ...; à part cela ...

Constituer une comparaison:

De même ...; comparé à ...; en comparaison avec ...; pour faire la comparaison entre ...; à la différence de ...

Marquer le contraste:

Mais ...; pourtant ...; cependant ...; malgré cela ...; quand même ...; tandis/alors que ...; par contre ...; contrairement à ...; au contraire ...; en revanche ...; à l'inverse ...; inversement ...; bien que (+ subj.) ...; d'une part ..., d'autre part ...; d'un côté ..., de l'autre ...; néanmoins ...; bien loin de ...; en dépit de ...; quoi qu'il en soit ...

Donner une raison/une explication:

Car ...; parce que ...; puisque ...; comme ...; pour cette raison ...; c'est pourquoi ...; étant donné que ...; en raison de ...; à la suite de ...; à cause de ...; en tenant compte de ...; pour que (+ subj.) ...; afin que (+ subj.) ...; de manière que ...; en effet ...

Tirer les conséquences:

Par conséquent ...; en fin de compte ...; finalement ...; pour conclure ...; en conclusion ...; donc ...; ainsi ...; en tout cas ...; de toute manière ...; effectivement ...; en effet ...; en résumé ...; en somme ...; en définitive ...; en un mot ...; en gros ...; bref ...; toute considération faite ...; on peut en déduire que ...; on peut conclure en disant que ...; il résulte de ce qui précède que ...; la conclusion de tout cela est ...

Souligner un aspect, une thèse, un fait etc.:

C'est ...qui; c'est ...que.; ce qui ...; c'est; ce que ..., c'est; il faut souligner que ...; on notera que ...; il faut insister sur le fait que ...; il faut mentionner que ...; il faut attirer l'attention sur le fait que ...; il faut accentuer le fait que ...

Se référer à un exemple, à un détail, à une opinion etc.:

à propos de ...; en ce qui concerne ...; concernant ...; à ce sujet ...; à ce propos ...; quant à ...; par rapport à ...; à cet égard ...; dans/en ce sens/cas ...; selon/d'après ...; du point de vue ...; dans cette optique ...; à la suite de ...; comme j'ai constaté plus haut ...

Donner un exemple:

je prendrai comme exemple le cas/le détail/l'aspect/l'opinion de ...; ...est un bon exemple de ...; considérons le cas de ...; pour illustrer ...; prenons l'exemple de ...; pour ne prendre qu'un exemple ...; en voici un exemple ...; tel est le cas de ...; l'exemple le plus significatif est fourni par ...; l'exemple de ...confirme qc

Expliquer/illustrer un détail, un aspect, un événement etc.:

c'est-à-dire que ...; ce qui veut dire ...; ce qui signifie ...; en effet ...; ce qui revient à dire que ...; autrement dit ...; en d'autres termes ...

Distinguer des aspects, des nuances etc.:

il faut distinguer le ... du ...; il y a d'une part ... et d'autre part ...; il y a d'un côté ... de l'autre; il faut faire la différence entre ...; plusieurs aspects/côtés sont à distinguer les uns des autres/à considérer séparément ...; le côté ... diffère nettement de ...; pour faire le point sur ...; il faut distinguer le côté ... du côté ...; ...non pas pour ..., mais ...; ce n'est pas par ..., mais par ...; c'est moins par (pour) ... que par (pour) ...

Rapprocher des détails etc.:

il en va de même pour ...; on retrouve le même aspect ...; de façon identique/semblable ...; le côté ...ressemble beaucoup à ...

Préciser un point, un aspect etc.:

au centre du problème se trouve ...; quand on fait le point sur ...; précisons que ...; pour cerner la question de plus près ...; on distingue nettement ...; en fait/en réalité ...; de toute façon ...; de toute évidence ...; cela dit ...; je tiens à apporter les précisions suivantes ...

Insister sur un détail, un point de vue etc.:

non seulement ..., mais ...aussi; si l'on ajoute encore ...; même ...; à plus forte raison ...; d'autant plus que ...; il faut insister sur le fait que ...; il ne faut pas oublier que ...

La conclusion/le bilan/le jugement personnel

Donner un avis personnel:

A mon avis ...; selon moi ...; pour ma part ...; il me semble que (+ indicatif) ...; je trouve/pense/crois que ...; je suis convaincu, e/persuadé, e/certain, e que ...; on peut constater/affirmer que ...; j'adopte le point de vue de ...; je partage l'opinion de ...; en ce qui me concerne, je suis plutôt partisan de ...; je suis plutôt pour/contre ...; je penche plutôt du côté de ...; ce que je trouve important/intéressant, c'est que ...; pour moi, ce qui compte, c'est ...; pour moi, l'essentiel est de (+infinitif) ...; je préfère ...

Peser le pour et le contre des arguments avancés:

L'auteur a raison quand il dit que ...; il a tort en affirmant que ...; il a tort de prétendre que ...; il est vrai/certain/incontestable que (+ indicatif) ..., mais ...; j'admets/comprends/accepte que (+subjonctif) ...; on doit reconnaître que (+ indicatif) ...; je suis tout à fait d'accord avec l'auteur/cette opinion/cette thèse/cet argument;

je partage à beaucoup d'égards/à différents égards/dans une certaine mesure/à cet égard/tout à fait/sans restriction le point de vue de l'auteur; en principe, je reconnais que ..., mais ...; je suis d'accord sur ce point; tout en reconnaissant le fait ..., on doit tout de même noter que ...; s'il est certain que ..., il n'en reste pas moins vrai que ...; l'opinion/la thèse selon laquelle ... est (in)discutable/peu convaincante/(in)acceptable/(in)compatible avec ...; contrairement à ...; il faut préciser que ...; bien loin de ...; au contraire ...; il ne saurait être question de ...; c'est une erreur de croire ...; cet argument est à réfuter ...; je voudrais contredire cette assertion; je ne suis pas d'accord avec qn/qc; je ne suis pas d'accord avec l'avis de qn

Exprimer un jugement non absolu:

il est probable que (+ indicatif) ...; il me semble bien que (+ indicatif) ...; probablement ...; sans doute ...;

Peut-être que ...; Peut-être (Inversion) ...; ...peut-être ...; on pourrait dire que ...; je dirais que ...; on est tenté de dire que ...; il est possible que (+ subj.) ...; il se peut que (+ subj.) ...;

il est peu probable/improbable/peu vraisemblable que (+ subj.) ...; il y a peu de chances pour que (+ subj.) ...; je doute fort que (+ subj.) ...; cela m'étonnerait beaucoup que (+ subj.) ...

Exprimer un jugement absolu:

il est certain/indéniable/évident/sûr/clair/manifeste que (+ indicatif) ...; sans aucun doute ...; certes ...; indiscutablement ...; il va de soi que ...; il va sans dire que ...; il faut admettre que ...; il est exclu que (+ subj.) ...; il est impossible que (+subj.) ...; il n'y a aucune chance pour que (+ subj.) ...; il est absolument hors de question que (+ subj.) ...

2.5.2 Liste alphabétique de verbes importants

aborder	L'auteur aborde un sujet, une question, un problème.	anschneiden
accepter	L'auteur accepte une thèse, son erreur. Le parlement accepte/ratifie un contrat.	akzeptieren, annehmen
accuser	Il accuse qn d'une falsification, d'un mensonge, de partialité.	anklagen
admettre	J'admets qu'il a(aît) raison. En admettant que ce soit vrai ...	zugeben
affirmer	Il affirme que les choses se sont passées ainsi.	bestätigen
annoncer	Cet événement annonce une crise, une rupture.	ankündigen
approuver	Le conseil a approuvé l'ordre du jour. Il approuve ce procédé.	billigen guthießen
assurer	Je vous assure qu'il dit la vérité.	versichern
autoriser	Cela m'autorise à juger son point de vue.	erlauben
avancer	L'auteur avance une thèse. Il faut prouver ce que vous avancez.	vorbringen behaupten
avertir	Il vous avertit de son intention.	mitteilen
avouer	J'avoue qu'il a raison. Il faut avouer que c'est bien difficile.	zugeben

citer	Je cite ses propres paroles. Citez un exemple à l'appui d'un fait.	zitieren
concéder	Concédez qu'il a raison sur ce point. Il a concédé un privilège.	zugeben gewähren
conclure	J'en conclus qu'il avait tort.	schlußfolgern
condamner	Il faut condamner ce comportement parce que ...	verurteilen
constater	On constate une erreur dans son argumentation.	feststellen
convaincre	Il a convaincu son interlocuteur.	überzeugen
conseiller	Il lui conseille de renoncer à ce projet.	raten
critiquer	Il faut critiquer le fait qu'il n'explique pas sa position.	kritisieren
déclarer	L'orateur déclare qu'il développe sa théorie en 4 parties.	erklären
déconseiller	Je vous déconseille cette démarche.	abraten
déduire	On peut en déduire qu'il est responsable de cette mesure ...	ableiten
défendre	Je défends ce point de vue.	verteidigen
dégager	Quatre idées principales se dégagent de ce discours.	herausarbeiten
demander	Je vous demande de justifier votre position. Il lui a demandé un renseignement.	auffordern fragen
démentir	Le porte-parole a démenti que l'entrevue ait eu lieu.	widerrufen
démontrer	Il a bien démontré sa thèse.	beweisen
développer	Le député a développé sa théorie en trois parties.	entwickeln
désapprouver	Il désapprouve cette conduite.	mißbilligen
discuter	Il a discuté sur ce point avec le président.	diskutieren
différencier	Ce qui différencie principalement les deux historiens, c'est que ...	unterscheiden
distinguer	On peut distinguer trois arguments.	unterscheiden
encourager	Cet orateur encourage les auditeurs à persévérer.	ermutigen
envisager	L'Etat envisage une réforme sociale.	planen
espérer	Il espère avoir persuadé son auditoire.	hoffen
évoquer	Il évoque le souvenir de la guerre.	wachrufen
excuser	Il excuse cette conduite par la misère sociale.	entschuldigen
exposer	L'auteur expose son plan.	darstellen
exprimer	L'auteur exprime sa pensée en termes clairs.	ausdrücken
faire allusion	Il fait allusion à l'occupation.	anspielen auf
faire savoir	Il fait savoir qu'il a rompu avec les libéraux.	mitteilen
féliciter	Il l'a félicité de son succès électoral.	gratulieren
illustrer	Il a bien illustré cette formule.	veranschaulichen
informer	Il l'a informé de cette mesure.	informieren
insister	Il a insisté sur ce sujet.	bestehen auf

interdire	La police leur a interdit de manifester.	verbieten
inviter	Le roi a invité les deux premiers ordres à rejoindre le Tiers Etat.	auffordern
invoquer	Il invoque des prétextes, des témoignages.	sich berufen auf
justifier	Il a justifié son procédé.	rechtfertigen
manifester	Il a manifesté de l'étonnement.	äußern
menacer	Le président a menacé le parlement de dissolution.	drohen
mentionner	Il n'a pas mentionné l'insurrection des soldats.	erwähnen
mettre en garde	Je vous mets en garde contre ces procédés.	warnen
mettre en question	Je mets cette thèse en question.	in Frage stellen
mettre en relief	Il met ce trait caractéristique en relief.	hervorheben
mettre en valeur	Ce mot est mis en valeur dans cette phrase.	hervorheben
mettre en cause	Sa justification est mise en cause.	in Frage stellen
mettre en évidence	Il a mis sa théorie en évidence.	anschaulich machen
nier	Il a nié sa responsabilité.	leugnen
offrir	Il vous offre de nouvelles négociations.	anbieten
ordonner	Le roi a ordonné la fermeture du port.	anordnen
pardonner	Il lui a pardonné cette insulte.	verzeihen
permettre	Il leur a permis de manifester.	erlauben
persuader	Il l'a persuadé du contraire.	überzeugen
plaindre	Il s'est plaint auprès des autorités.	beklagen
prétendre	Il a prétendu l'avoir vu.	behaupten
prédire	Il a prédit cette révolte.	voraussagen
prévenir	Il l'a fait sans nous prévenir.	warnen/informieren
prier	On l'a prié de ne pas se retirer.	bitten
promettre	Le tsar a promis une réforme parlementaire.	versprechen
proposer	On lui a proposé un compromis.	vorschlagen
protester	On a vivement protesté contre cette mesure.	protestieren
prouver	Il faut prouver ce que vous prétendez.	beweisen
rappeler	Il faut leur rappeler les effets de cette crise.	erinnern
se rapporter	Cela se rapporte à la politique économique.	sich beziehen auf
reconnaître	Il faut reconnaître qu'il a raison.	anerkennen
reconstituer	Reconstituez les événements de cet été.	rekonstruieren
recommander	Il a recommandé cette démarche.	empfehlen
se référer	Cela se réfère à la première partie.	sich beziehen auf
regretter	Je regrette qu'on vous ait trompé.	bedauern
réfuter	Il réfute cet argument.	ablehnen
rejeter	Il rejette toute responsabilité.	ablehnen
renier	Il renie ses engagements.	ableugnen
repousser	Il a repoussé ses offres.	ablehnen
renoncer	Il a renoncé à son projet.	verzichten
renseigner	Il l'a renseigné de sa mission.	informieren
répliquer	Je lui ai répliqué qu'il mentait.	antworten
reprocher	Il lui a reproché de l'avoir dénoncé.	vorwerfen
retracer	Retracez les événements du 9 novembre.	schildern
révéler	Il a révélé sa tactique.	enthüllen

signaler
soulever
souligner
soutenir
suggérer
supplier
témoigner

Il lui a signalé de se taire.
Son discours a soulevé l'enthousiasme.
Cela souligne l'importance de cet accord.
Il ne peut plus soutenir sa thèse.
Je vous suggère d'agir immédiatement.
Il l'a supplié de venir tout de suite.
Il a témoigné qu'il l'a vu.

zu verstehen geben
hervorrufen
unterstreichen
aufrechterhalten
raten
inständig bitten
bezeugen

3 Gegenstandsbezogener Wortschatz

Der in den folgenden Listen aufgeführte Fachwortschatz zum bilingualen Geschichtsunterricht wurde kategorisiert nach folgenden Gesichtspunkten:

- Orientierung am chronologischen Aufbau der Beispiele zur Entfaltung des Fachinhalts,
- Unterteilung in Basisbegriffe und zugeordnete „locutions“,
- inhaltliche Konzentration und sprachliche Reduktion auf eher im Mittelstufenunterricht gebräuchliche Ausdrücke,
- besondere Auswahlkriterien in den Fachinhalten 9.1 und 10.4:
Da es sich im Fachinhalt 9.1 um einen knappen Aufriß wesentlicher Aspekte der europäischen Geschichte und im Fachinhalt 10.4 um einen thematisch konzentrierten Längsschnitt handelt, wurde das Vokabular auf die jeweils relevanten inhaltlichen Schwerpunkte des vorgeschlagenen Beispiels reduziert.

Die Listen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sind nicht als *obligatorisch* für die Schülerinnen und Schüler anzusehen, sondern haben *empfehlenden* Charakter und stellen durch die gewählte Anordnung Hilfen für den Lehrer dar bei der Unterrichtsvorbereitung und der Vermittlung des Fachvokabulars. Im Sinne eines Spiralcurriculums sind Redundanzen konstitutiv. Es erscheint wünschenswert und notwendig, daß die Unterrichtenden je nach Schwerpunktsetzung ihres Unterrichts Variationen, Ergänzungen und Streichungen vornehmen.

Es ist nicht sinnvoll, die Listen von den Schülerinnen und Schülern auswendig lernen zu lassen; vielmehr sollte das Fachvokabular organisch aus dem Unterricht erwachsen und schrittweise an Umfang zunehmen, bis die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 über einen vergleichbaren aktiven Wortschatz verfügen.

3.1 Gegenstandsbezogener Wortschatz zu den Fachinhalten der Jahrgangsstufe 9

Fachinhalt 9.1: Europe – les traits communs des modes de vie, l'héritage historique, une tâche pour l'avenir

noms/verbes	locutions
la construction européenne	construire l'Europe
la CECA – la Communauté européenne du charbon et de l'acier	
le traité de Rome	
la C.E.E. – la Communauté économique européenne	adhérer à la communauté
le Marché commun	entrer en vigueur
le Parlement européen	élire le parlement
le député européen	
l'Acte unique	
le traité de Maastricht	

noms/verbes	locutions
la monnaie unique	
la banque centrale européenne	
l'intégration européenne	demander l'adhésion à la Communauté élargir la Communauté
la mythologie grecque	
la légende	se métamorphoser en taureau
la dynastie de Minos	
la civilisation	l'unité de civilisation
l'espace/la notion géographique	
la migration	
se déplacer	
la terre d'immigration	
s'installer à/en	
un envahisseur/envahir	
le brassage de population	
s'intégrer	
l'alphabet grec, latin, cyrillique	transférer la culture, l'écriture
l'identité nationale	
l'héritage gréco-romain	
le passé commun	
la monarchie	
l'aristocratie/l'oligarchie	
la tyrannie/le tyran	
la démocratie directe/représentative	participer aux affaires publiques
la citoyenneté	
la pensée philosophique/scientifique	éclairer l'inconnu/expliquer le connu
l'opposition	
le débat	
le dialogue	
le droit écrit/la loi écrite	protéger contre l'arbitraire
le droit romain	
le droit de veto	
les magistrats	de manière collégiale
la séparation des pouvoirs	le contrôle réciproque
la Paix romaine (Pax Romana)	
pacifier	
le principat	
l'empereur-soldat	
la religion d'Etat	
le monothéisme	
le christianisme	
le pape/la papauté	
les «Grandes Invasions»	
l'Empire romain d'Orient/d'Occident	diviser l'Empire en deux(parties)
Byzance/l'Empire byzantin	

noms/verbes	locutions
le schisme religieux	obéir au patriarche de Byzance
l'unité méditerranéenne	un fossé se creuse
le livre saint	
la ville sainte	
la guerre sainte	propager l'Islam
le calife/le califat	établir des relations commerciales
	contribuer à l'enrichissement des sciences, des lettres, des arts
l'expansion musulmane	
le baptême de Clovis	
convertir qn/se convertir	
le missionnaire	
les Carolingiens	
l'Etat des Francs	
Charlemagne	le père de l'Europe
	couronner qn empereur
	restaurer l'autorité impériale
	partager l'héritage
les Serments de Strasbourg	
le Saint Empire Romain (Germanique)	
la société féodale/la féodalité	prêter le serment de fidélité
les seigneurs (laïque et ecclésiastique)	exercer le droit seigneurial
le fief	donner en fief
le serf/le servage	être attaché à la glèbe
affranchir qn	
les services/la corvée	
la chevalerie/le chevalier (pillard)	
la Réforme	
le mouvement réformateur	réformer l'Eglise
le protestantisme	
la Renaissance	stimuler l'intérêt pour le renouveau et l'héritage classique
	retrouver les mesures et les proportions des antiques
	incarner l'image de Dieu
	se trouver au centre du monde
l'Humanisme	
la dignité humaine	
la liberté individuelle	
la liberté du culte	
la tolérance/l'intolérance	tolérer les idées d'autrui
le consentement des gouvernés/consentir	
les Lumières	
la Raison/le raisonnement	l'esprit critique
la rationalité	«Je pense, donc je suis»
l'Encyclopédie	
le contrat social	

noms/verbes	locutions
l'expansion européenne	le chemin maritime des Indes
la puissance maritime	briser le monopole de ...
la conquête/le conquérant/conquérir	à la recherche de l'or se livrer au commerce transformer en colonie
la colonisation	la colonie de peuplement/de plantation
l'empire colonial	importer des esclaves
le colon/le colonisé	
la race inférieure/supérieure	
le mode de vie indigène/européen	apporter la culture, l'éducation, la religion être modelé sur étendre l'autorité royale
le domaine royal	réunir les principautés au royaume
un royaume	constituer un royaume incorporer un territoire
la politique matrimoniale	
l'Etat moderne	
l'Etat-nation	
l'unification	construire son unité
le sentiment national	le mouvement national, unitaire, républicain prôner l'unité nationale
la répression politique	
le nationalisme	
la fierté nationale	être supérieur au voisin les passions nationalistes
la rivalité	
l'hégémonie	
la guerre franco-allemande	proclamer l'Empire humilier l'ennemi annexer un territoire
l'annexion	
l'indemnité de guerre	
l'hostilité/l'inimitié	l'hostilité héréditaire/l'ennemi héréditaire
la revanche	l'esprit de revanche
cisrhénan/outre-Rhin	
le système d'alliances	affaiblir la rivale
l'isolement	briser l'encercllement
la course aux armements	
l'attentat nationaliste	lancer un ultimatum
l'enfer de Verdun	
la guerre des tranchées/d'usure	
la paix imposée	assurer la sécurité face à
l'occupation de la Ruhr	
le mouvement paneuropéen	répudier le nationalisme

noms/verbes	locutions
la garantie de sécurité	
le rapprochement	
la réconciliation	
le traité d'amitié franco-allemande	l'Office franco-allemand pour la jeunesse
l'axe Paris-Bonn	les consultations régulières
la politique commune	reconnaître ses intérêts communs
l'héritage culturel commun	
le jumelage/être jumelé	
l'échange scolaire	
l'avenir(de l'Europe)	la «maison commune européenne»
	intégrer l'Europe orientale
	le retour des nationalismes
la demande d'adhésion	adhérer à la Communauté
la P.E.S.C. – la politique étrangère et de sécurité commune	devenir une puissance économique et politique
le programme Euréka	

Fachinhalt 9.2: Bien commun et intérêts particuliers: la lutte pour un Etat constitutionnel

noms/verbes	locutions
l'absolutisme	
le despotisme	
la bureaucratie centrale	
le roi/la reine	
le royaume	
la monarchie de droit divin	
la cour	
la noblesse	
le noble	
le clergé	
le privilège	
les Parlements	
les droits seigneuriaux	
le régime féodal	
les impôts royaux	
les impôts directs/indirects	
les dépenses publiques/dépenser	
l'endettement/s'endetter	
le colbertisme/mercantilisme	
la manufacture	
le Tiers Etat	
la bourgeoisie	

noms/verbes

locutions

les professions libérales
 la liberté économique
 la puissance économique
 la concurrence
 le marchand/commerçant
 l'avocat
 l'artisan
 l'idéologie
 la conscience

l'intérêt commun/particulier
 l'émancipation/émancipateur
 la participation
 le droit naturel/inaliénable/imprescriptible
 la séparation des pouvoirs
 le pouvoir législatif/exécutif/judiciaire
 la souveraineté populaire
 la démocratie directe/représentative/
 plébiscitaire
 le référendum
 les causes/raisons/origines lointaines
 l'essor
 l'impuissance politique
 le mécontentement
 la revendication/revendiquer
 la révolte/se révolter
 l'insurrection/s'insurger
 la lutte
 la crise de subsistance
 la hausse des prix
 les ordres
 (le clergé/la noblesse/le Tiers Etat)
 le vote/voter
 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
 la liberté

le précurseur idéologique
 la naissance d'une nouvelle
 conscience politique

la tentative émancipatrice

la lutte pour l'émancipation
 provoquer/déclencher une crise

voter par tête/par ordre

rédiger ses plaintes
 l'assemblée siège à
 sortir de la légalité

jurer/prêter serment
 renvoyer un ministre

noms/verbes	locutions
l'égalité	l'égalité des droits
la fraternité	
le déclenchement/déclencher	
le comité	
le club (des Jacobins)	
l'assignat	l'émission des/d'assignats
l'Assemblée nationale	
le fondement de l'Etat moderne	
la constitution	
la monarchie constitutionnelle	
le veto suspensif	prononcer le veto
le cens électoral	
le scrutin/suffrage censitaire	
les élections/élire qn à	
l'électeur	
l'électorat	
le citoyen actif/passif	
le décret	
le statut de la femme	
l'émancipation de la femme	
l'exclusion	l'exclusion des femmes de la vie politique
	l'égalité des sexes
le sexe	demander l'égalité avec les hommes sans distinction de sexe
	la lutte des femmes pour l'égalité des droits
le droit de vote pour les femmes	
le féminisme	
la fuite/s'enfuir	
la radicalisation	
la guerre révolutionnaire	la guerre de conquête
	annexer des territoires
	la république-soeur
la chute	
la Commune insurrectionnelle	
la république	proclamer la république
le suffrage universel	élire au suffrage universel
le complot	
les suspects/soupçonner	
l'invasion/envahir	
l'envahisseur	
le sans-culotte/la sans-culotterie	
l'égalité civique/sociale	jouir de l'égalité
	la société égalitaire
la citoyenneté	accorder la citoyenneté à

noms/verbes

locutions

l'armement	
les Girondins	
les Montagnards	
la Plaine	
la Convention	
la coalition	
la levée en masse	
le Comité du Salut Public	
la vertu	le règne de la vertu
la nation	l'armée nationale
la dictature	établir une dictature
la centralisation	
le tribunal	
la suspension/suspendre	suspendre les droits fondamentaux
la Terreur	mettre la Terreur à l'ordre du jour
la contre-révolution	
le Maximum	
l'état civil	
le calendrier révolutionnaire	
la déchristianisation	
la conjuration/conjurer	
les Thermidoriens	
le Directoire	
le coup d'Etat	
le Consulat	
l'Empire	
l'amnistie/amnistier	
la censure/censurer	
le consul à vie	nommer à vie
le plébiscite	consulter qn par voie plébiscitaire
le Code civil	appliquer le Code civil (en Europe)
le système électoral	
le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes/à l'autodétermination	
la liberté d'opinion	introduire/limiter/garantir/défendre
de culte/religieuse	revendiquer la liberté de
d'expression	
de la presse	
d'association	
de réunion	
la dictature militaire	
les campagnes napoléoniennes	
la domination napoléonienne	
l'acquisition territoriale	acquérir un territoire
le blocus continental	

noms/verbes	locutions
la Confédération du Rhin	
le recès de l'empire	mettre fin au Saint Empire
le Saint Empire Romain Germanique	
la dissolution/dissoudre	
la médiatisation/médiatiser	
la sécularisation/séculariser	
l'ordre territorial (de l'Allemagne)	
l'autonomie	perdre son autonomie l'autonomie administrative
les réformes d'en haut/ administratives/scolaires/universitaires	
l'abolition du servage/abolir le servage	
le serf	
l'émancipation/s'émanciper	l'émancipation des Juifs le mouvement d'émancipation des pays
la nation	le sentiment national
le nationalisme	les guerres nationales les nationalismes européens du XIX ^e siècle
le nationaliste	
la patrie/la mère patrie	mourir pour l'idée de la patrie l'amour de la patrie
le patriotisme	l'ardeur/élan patriotique
le patriote	être patriote
la libération/libérer	les guerres de libération
l'armée populaire et nationale	
l'occupant (français)	
la bataille (de Leipzig)	
le volontaire	
le Congrès de Vienne	assembler/ouvrir un congrès
la Restauration	restaurer les (anciennes) frontières restaurer les dynasties (légitimes)
la légitimité	
la solidarité	
la remise en ordre	
le système équilibré	
la stabilité	
le maintien de l'ordre	
la Confédération germanique	
l'autorité	l'autorité héréditaire des monarchies
la dynastie	l'ordre dynastique
la Sainte Alliance	
la force progressiste	
l'indépendance	

noms/verbes	locutions
le libéralisme	la doctrine/l'idée libérale
l'Etat unitaire/fédéral	
les associations estudiantines/ la Burschenschaft/s'associer à	
la fête de la Wartburg	
les décrets de Karlsbad/décréter	
la répression/réprimer	
l'octroi/octroyer	
la surveillance/surveiller	
le démagogue	«la chasse aux démagogues»
l'interdiction/interdire	
l'arrestation/arrêter	
la censure/censurer	
la réaction/réagir contre	les lois de réaction
le réactionnaire	le parti réactionnaire
l'opprimé/opprimer	
l'oppresseur/oppresser	

Fachinhalt 9.3: Technique et société: L'industrialisation de l'Europe occidentale

noms/verbes	locutions
le tissage/tisser	le tissage mécanique
le tisseur/la tisseuse –	
le tisserand/la tisserande	
le métier à tisser	
la filature	
l'outil	
la technique/la technologie	
l'invention/inventer	
la machine à vapeur	
l'organisation du travail	
la mécanisation/mécaniser	être au service de la machine
le chômage/le chômeur	être au chômage
l'artisan	
le compagnon	
l'ouvrier à façon	travailler à domicile
les briseurs de machines	détruire des machines
la révolte	se révolter contre
	réprimer une révolte
	disperser la foule
les tisserands silésiens	
les canuts lyonnais	
l'essor démographique	le taux de natalité/de mortalité

noms/verbes	locutions
l'exode rural	
l'économie	
la main-d'oeuvre (abondante)	
le produit/produire	le P.I.B. – le produit intérieur brut
la production	le P.N.B. – le produit national brut
la surproduction	accroître la production
la production de masse	
le patron/le patronat	
le rendement	augmenter/diminuer le rendement
les matières premières	
les moyens de communication	
les voies ferrées	
l'industrialisation/industrialiser	
l'industrie textile	
l'industrie lourde	installer des industries
l'investissement/investir	
le financement/financer	financer des investissements
l'actionnaire/l'action	
la société par actions	placer/acheter des actions
la société anonyme	
la faillite	faire faillite
la Bourse (des valeurs)	
la banque d'affaires	
le libre-échange	
le protectionnisme/protéger	les taxes (protectionnistes)
l'importation/importer	
l'exportation/exporter	
l'exportateur	
le marché extérieur/intérieur	
le commerce	
la concurrence/concurrer	faire concurrence à
l'expansion/s'étendre	évoluer à la hausse (production, emploi, profit)
la haute conjoncture	
la dépression	
le récession	
le taux de croissance	
le capital	accumuler des capitaux
le capitalisme	la concentration du capital
le système économique	
les conditions de/du travail	
la force de travail	
la division du travail	
le travail manuel/intellectuel	le travail à la chaîne

noms/verbes	locutions
la journée de travail	avoir une journée de travail de 12 heures
le coût (de la vie)	
l'alimentation/alimenter	
les produits de première nécessité	
le minimum vital	
la condition de vie	
le taudis/le logement insalubre	provoquer des maladies
le salaire minimum	le budget d'une famille ouvrière/ bourgeoise
l'accident du travail	
le travail des enfants, des femmes	être courbé par la fatigue
le salariat	
le prolétaire/le prolétariat	
la paupérisation/le paupérisme	
le mouvement ouvrier	
l'association	
le syndicat/syndiquer	le mouvement syndical
le parti politique	
la social-démocratie/	revendiquer le suffrage universel et égal
les sociaux-démocrates	
le droit de coalition/de grève	faire la grève
la socialisation/socialiser	
la nationalisation/nationaliser	
le socialisme	le socialisme utopique
le communisme	
le matérialisme	
les moyens de production	détenir les moyens de production
le travail aliéné	
la plus-value	
la bourgeoisie	
les classes antagonistes	
la conscience de classe	
la lutte des classes	
l'exploitation/exploiter	exproprier les expropriateurs
la réforme/la révolution	la révolution prolétarienne
la société sans classes	
l'entrepreneur patriarcal	
le paternalisme	
la cité ouvrière/la colonie ouvrière/	
le coron	
la politique sociale	
la loi antisocialiste/les lois d'exception	persécuter les ennemis du Reich

noms/verbes	locutions
la répression	dissoudre les associations et assemblées socialistes interdire la publication de
la réquisition/réquisitionner	
le «socialisme d'Etat»	
la législation sociale	
l'assurance maladie	
invalidité	
vieillesse	
accident	
le statut de la femme	
le mouvement féministe/le féminisme	
l'égalité des sexes	la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne être placée sous la tutelle de
l'émancipation des femmes	
les suffragettes	un appel électoral féministe obtenir le droit de vote
la carrière professionnelle	
l'emploi féminin	
le taux d'activité	
la société industrielle	
l'avenir	
l'environnement	
l'écologie	
le progrès technique	
l'énergie nucléaire/le nucléaire	
la centrale nucléaire	
la radiation	
les déchets radioactifs	
la pollution atmosphérique/acoustique	installer un pot catalytique
le polluant	
le trou de la couche d'ozone	déchirer/détruire la couche d'ozone
l'effet de serre	
les pluies acides	
l'évacuation des ordures	construire une usine d'incinération
l'emballage perdu	
les produits de recyclage	
la manipulation génétique	
le bébé-éprouvette	
l'ordinateur	commandé/géré par ordinateur
le poste de travail à l'écran	
l'erreur de programmation	

Fachinhalt 9.4: De l'émancipation à l'eupéanisation impérialiste du monde

noms/verbes	locutions
les répercussions de la révolution française de 1848	
les secousses libérales et sociales	
le mouvement libéral et unitaire	
l'émancipation	
le mouvement émancipateur	
l'obéissance du sujet	
la nation	l'idée de nation
la nationalité	
l'identité (collective)	
le nationalisme	le nationalisme comme idéologie d'intégration
	la radicalisation du nationalisme
	la bourgeoisie libérale
le libéralisme	l'intellectuel libéral
l'Etat-nation/Etat national	
l'Etat multinational	
la «Kulturnation»	
la «Staatsnation»	
l'Etat de droit/Etat fondé sur le droit	
l'Etat constitutionnel	
l'Etat autoritaire	
la Grande/Petite Allemagne	
la question allemande	
le séparatisme/séparer	le mouvement séparatiste
le séparatiste	
la (dé)centralisation/(dé)centraliser	
la germanisation/germaniser	
le (pan)germanisme	
le panslavisme/slaviser	
l'irrédentisme	
l'homogénéité ethnique	
l'autonomie	réclamer l'autonomie
l'autodétermination	
les minorités nationales	
l'unification/unifier	
l'unité allemande/unir	
la rupture/rompre	éviter la rupture
le rapprochement/se rapprocher	
la monarchie héréditaire	
la monarchie élective	
la proclamation du Reich allemand/	proclamer la république/un roi
proclamer	proclamer le résultat d'un scrutin
la fondation/fonder	

noms/verbes

locutions

les droits fondamentaux
 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
 l'autodétermination
 la Confédération de l'Allemagne
 du Nord
 la dépêche d'Ems
 l'empereur/l'impératrice
 l'empire
 l'oeuvre unitaire de Bismarck
 les hobereaux/Junker
 les agrariens
 les problèmes d'intégration
 le système électoral des 3 classes
 les conservateurs
 les nationaux-libéraux
 le Centre
 les socialistes
 les «ennemis de l'Empire»
 la minorité nationale
 les forces oppositionnelles
 l'isolement des «ennemis de l'Empire»
 le Kulturkampf/le combat pour la civi-
 lisation
 le militarisme
 le corps des officiers
 le décollage/décoller
 le démarrage/démarrer
 l'étatisation/étatiser
 le socialisme d'Etat
 la législation sociale
 l'assurance sociale
 maladie
 accident
 invalidité
 vieillesse
 l'assureur/assurer

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

la dignité impériale/le titre impérial

le décollage de l'économie
 le démarrage industriel
 l'étatisation des chemins de fer

noms/verbes	locutions
l'assuré	
les lois anti-socialistes/lois contre les socialistes	
la loi d'exception	
la persécution/persécuter	subir des persécutions
le persécuteur/persécuté	
le consensus	
la réquisition/requérir/ réquisitionner	
le protectionnisme	protéger l'industrie
l'intervention de l'Etat	l'intervention dans les affaires économiques
intervenir dans	
la consolidation/consolider	consolider l'unité acquise
l'isolement/isoler	
la guerre préventive	
le système d'alliances	
la conclusion/conclure	conclure un traité
l'alliance des trois empereurs	
la Duplice	
la Triplice	
le traité de contre-(ré)assurance	signer/renouveler un traité
l'honnête courtier	
le différend	régler un différend
la diplomatie secrète	
l'indemnité de guerre	verser une indemnité de guerre
le renvoi/renvoyer	renvoyer/congédier un ministre
le Nouveau Cours	
le programme de constructions navales	
la flotte de guerre/marchande	
le cuirassé	
l'Entente Cordiale	
l'élément moteur	
le dynamisme	le dynamisme économique
l'industrie motrice/de pointe	
la croissance	stimuler la croissance
le retard économique	combler le retard
retarder sur/retardataire	
la balance commerciale	
le débouché	rechercher des débouchés
le placement des capitaux	
l'Etat industriel	
la conquête/conquérir	
le conquérant	

noms/verbes	locutions
la mission civilisatrice	
la norme européenne	la mise en cause de la norme européenne
la race inférieure/supérieure	
la supériorité	
la société primitive/pré-moderne	
l'antisémitisme	
la suprématie	la suprématie navale
l'hégémonie	
la puissance mondiale	
l'empire périssant	
la maîtrise des mers	
l'empire colonial	
l'espace vital	
le partage du monde	
la colonie de peuplement/coloniser	
la colonie d'exploitation/exploiter	
le mode de vie européen/indigène	
l'eupéanisation	
le social-impérialisme	
le prestige	
la rivalité	
l'établissement/(s')établir	
l'extension/(s')étendre	
l'expansion impérialiste	
l'hostilité	
l'ennemi héréditaire	
la course aux armements	
le foyer des crises	
la polarisation	
les relations internationales	
la Triple Entente/Alliance	
la stimulation/stimuler	
l'aggravation/s'aggraver	

3.2 Gegenstandsbezogener Wortschatz zu den Fachinhalten der Jahrgangsstufe 10

Fachinhalt 10.1: L'Allemagne et la Russie après la Grande Guerre: projets pour l'avenir politique

noms/verbes	locutions
la défaite	supporter sa défaite
	la défaite militaire catastrophique
l'armistice	signer l'armistice

noms/verbes

la crise
la révolution
l'évolution

l'autocratie
la Douma
le tsar, la tsarine, le tsarévitch

le koulak
le mir
la mobilisation
le moral
la corruption/corruptible
les biens de consommation
la famine
le pillage/piller
la hausse des prix
la manifestation
la grève/le gréviste
l'agitation/l'agitateur/agiter
le complot (militaire)
la révolution d'en haut/d'en bas

le gouvernement provisoire
le soviét

le conseil d'ouvriers et de soldats
les thèses d'avril
un appel/appeler
le partage des terres
la paix immédiate
le bolchevik/bolchevique/le bolchevisme
le menchevik
le socialiste révolutionnaire
le révolutionnaire professionnel
le parti d'apparatchiks
le centralisme démocratique
la flotte
le comité central
le Bureau politique/le Politbureau
les décrets de novembre/décréter
le décret-loi
le Congrès des soviets
rebaptiser

locutions

la révolution avortée
l'évolution politique, économique,
sociale

instaurer une Douma
la famille impériale
le régime tsariste s'effondre
riche paysan propriétaire
communauté villageoise

avoir le moral à zéro

crier famine/un salaire de famine
livrer/mettre au pillage

une série de manifestations
faire la grève

faire/former/tramer un complot
la révolution se répand
une série de mesures révolutionnaires
constituer un gouvernement provisoire
le régime soviétique/le système
soviétique
le Soviet suprême
le conseil se constitue

lancer un appel à la désobéissance
la terre aux paysans

le parti d'élite

le croiseur/croiser dans la mer Baltique
nommer/élire/désigner un comité

rebaptiser la ville de Pétrograd

noms/verbes

locutions

la contre-révolution/le contre-révolutionnaire

l'Armée Rouge

les Rouges

les Blancs

le communisme de guerre

la dictature du prolétariat/du parti

la répression/réprimer

la Tchéka

l'Internationale communiste

la N.E.P.

la libéralisation/libéraliser

dénationaliser

l'URSS

la socialisation

socialiser

la collectivisation/collectiviser

le trotskisme

le stalinisme

le secrétaire général

le culte de la personnalité

le Kremlin

la déportation/déporter/le déporté

le goulag

l'élimination de qn/éliminer qn

la purge/purger

le kolkhoze/le kolkhozien

le sovkhoze

la planification/planifier

le réalisme socialiste

l'abdication/abdiquer

la transmission du pouvoir

le conseil des commissaires du peuple

les criminels/traîtres de novembre

le coup de poignard dans le dos

le corps franc

les gardes rouges/la milice populaire

la terreur rouge

la terreur blanche

des mesures de répression

réprimer l'insurrection des marins de Kronstadt

la police secrète

la nouvelle politique économique

le communisme limité pour un temps limité

libéraliser le régime politique

une entreprise dénationalisée

l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques

le passage graduel du socialisme au communisme

socialiser la propriété

«le socialisme dans un seul pays»

la révolution permanente

la dictature stalinienne

avoir un poste-clé/la toute-puissance

un camp de déportés/exterminer les déportés

l'administration générale des camps

la ferme coopérative

la ferme d'Etat

l'économie planifiée

le plan quinquennal

l'abdication de l'empereur

le pouvoir passe de ... à

noms/verbes

locutions

les sociaux-démocrates
 la scission/se scinder
 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 démocratie parlementaire
 le parlementarisme
 le scrutin proportionnel
 le suffrage universel

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

la dissolution
 la démission/démissionner
 le traité de Versailles
 le traité de paix
 la responsabilité
 la culpabilité exclusive
 le diktat
 la politique d'accomplissement/
 l'Erfüllungspolitik
 la zone démilitarisée
 l'armée de métier
 le désarmement
 l'indemnité de guerre
 les réparations

les dommages

les dépenses de guerre
 l'occupation de la Ruhr
 la résistance passive
 l'inflation
 la hausse des prix
 l'appauvrissement
 l'effondrement
 le crédit à long/court terme

le conseil des soldats et des ouvriers

le «Parteienstaat»
 les élections se font à la proportionnelle
 les députés sont élus au suffrage
 universel

promulguer une loi
 décréter l'état de siège/légiférer par
 ordonnance
 dissoudre le parlement

les clauses d'un traité

accomplir/appliquer le traité

la rive gauche du Rhin est démilitarisée
 l'armée réduite à 100 000 hommes

verser les indemnités
 payer des réparations
 le montant des réparations
 les dommages matériels/aux biens
 les dommages aux personnes
 évaluer les dommages

cesser la résistance
 l'inflation galopante/rampante

l'effondrement vertigineux du mark
 retirer/rapatrier les crédits

noms/verbes	locutions
la réforme monétaire	
le rapprochement franco-allemand	
la conciliation	
le relèvement économique	alléger les charges imposées à l'Allemagne
le pacte/les accords de Locarno	
le pacte de non-agression	les frontières sont inviolables
l'évacuation de la Ruhr	
la Société des Nations	l'entrée à la S.D.N.
la politique d'entente	
la crise économique mondiale	
le krach boursier	
la faillite	faire faillite
l'effondrement de l'économie	l'économie s'effondre
le pouvoir d'achat	le pouvoir d'achat diminue sensiblement
l'allocation/allouer	l'allocation de chômage
les troubles sociaux	
la prospérité	
la radicalisation/se radicaliser	
le déclin	
la démocratie autoritaire/présidentielle	annihiler les fonctions du parlement
le cabinet présidentiel	
la politique de déflation/d'austérité	
le gouvernement de droite	
le régime d'ordre	
le national-socialisme	le raz-de-marée nazi la montée du national-socialisme

Fachinhalt 10.2: Le national-socialisme – charge et obligation de la politique allemande

noms/verbes	locutions
la prise du pouvoir	
l'accession au pouvoir	
la «révolution nationale»	
la croix gammée	
la SA: section d'assaut	
la SS: section de sécurité	
l'incendie du Reichstag	le Reichstag est en flammes/incendié
la loi des pleins pouvoirs	les barrages juridiques sont emportés
la mise au pas	
l'encadrement de la population	
le nivellement social	

les mesures d'oppression

déclarer hors-la-loi

la suspension

suspendre

la protestation des démocrates

étouffer l'opposition

la capitulation des démocrates

l'appareil de domination

la centralisation à outrance

la soumission à un pouvoir idolâtre

la loyauté des masses envers le

«Führer»

la «Volksgemeinschaft» (communauté raciale)

l'Etat totalitaire

la dictature totalitaire

la propagande

la démagogie

le national-socialisme

le fascisme

l'anticapitalisme

l'antibolchevisme

l'antisémitisme

l'idéologie raciste/de race

le sang et le sol

la pureté du sang

l'aryen/aryen

le racisme

l'Etat raciste/l'Etat «völkisch»

la race aryenne

la race supérieure/«Herrenvolk»

l'aryanisme

le social-darwinisme

le «Führerprinzip»

l'eugénisme

le peuple des maîtres

l'espace vital

le Troisième Reich

le Reich millénaire

la prédestination/providence

la jeunesse hitlérienne

l'éducation national-socialiste

la séduction

les marxistes sont déclarés hors-la-loi

les libertés individuelles sont suspendues

l'établissement et la consolidation de la dictature

la barrière contre le bolchevisme

la valeur mystique du sang

l'Etat aryen

le culte de la race

l'élevage de la race humaine

l'idéologie de l'espace vital

l'abus des besoins de la jeunesse

noms/verbes	locutions
la manipulation	
le culte national-socialiste de la mère	
le service militaire obligatoire	
le service de travail obligatoire	
le réarmement	
la zone rhénane démilitarisée	la Rhénanie est démilitarisée
le pacte naval	
le plan quadriennal/de quatre ans	
le pacte anticomintern	
la politique d'apaisement (d'appeasement)	
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	le démembrement de l'Etat tchécoslovaque
la politique d'encercllement	
le pacte germano-soviétique de non-agression	
la préparation à la guerre	
le gouvernement général des territoires de l'Est	
la politique d'extermination	
la guerre totale	
l'économie de guerre	
les besoins militaires et civils	
l'arrière-front/«Heimatfront»	
la destruction	la destruction de l'Europe par la guerre
les peuples vaincus	le mépris du droit des peuples vaincus
l'exode	prendre la route de
la déclaration de la guerre/déclarer	
la drôle de guerre	
l'attentisme	
l'invasion/envahir	
l'envahisseur/l'occupant	
l'encercllement/encercler	
la pénétration/pénétrer	
le réfugié/se réfugier	
l'armistice	imposer/accepter/signer l'armistice
l'annexion/annexer	

noms/verbes	locutions
l'Etat français	
la zone (non) occupée/libre/interdite	passer en zone libre
le gouvernement de Vichy	la politique vichyssoise
la Révolution nationale	
la loi des pleins pouvoirs	accorder les pleins pouvoirs à
les prisonniers de guerre	être emprisonné/détenu à/en
les cartes d'alimentation	se procurer des cartes
les produits de remplacement/ l'Ersatz	
le marché noir/parallèle	
le consensus national/général	le consensus s'établit
la glorification/glorifier	
le collaborateur	les collabos
la collaboration/collaborer	
la Relève	
le S.T.O. = le Service du Travail Obligatoire	
la L.V.F. = la Légion des Volontaires Français	
la ligne de démarcation	passer la ligne de démarcation
la déportation/déporter	
le travail forcé/«Fremdarbeiter»	
la délation/délater	
la trahison/trahir	
la dénonciation/dénoncer	
la rafle/le convoi	
le maquis	prendre le maquis
le maquisard	
la clandestinité	vivre en clandestinité un réseau clandestin prendre en otage
l'otage	
les repréailles	
l'unificateur/unifier	
le C.N.R./Conseil National de la Résistance	
le réseau de résistance	
la libération/libérer	
l'épuration/épurer	tondre le crâne
la discrimination	
l'isolement social des Juifs	
le boycott des magasins juifs	
les lois de Nuremberg	
les droits civiques	les Juifs ne bénéficient pas de droits civiques
l'étoile jaune/de David	
la nuit de cristal	

noms/verbes	locutions
le pogrom(e)	déchaîner des pogroms
l'émigration	
le camp de concentration	
le camp d'internement/interner	
le camp d'extermination	
l'extermination des Juifs européens/ exterminer	
la solution finale/«Endlösung»	
la résistance	
la complicité	
l'adaptation aux circonstances	
l'émigration	
l'exil	
la morale politique	
la culpabilité collective	le problème de surmonter le passé
la défaite totale	le début de la fin
la débâcle	
la capitulation inconditionnelle	
l'heure «zéro»	
la fuite	
le réfugié/se réfugier	
l'expulsion/expulser	
la réconciliation	

Fachinhalt 10.3: Concurrence de systèmes antagonistes à l'ombre de la bombe atomique et ses répercussions en Allemagne et en Europe

noms/verbes	locutions
le libéralisme/la démocratie libérale	
le New Deal – la Nouvelle Donne	
l'intervention de l'Etat	intervenir dans l'économie
le déficit budgétaire	relancer la demande
le Congrès	le Sénat/la Chambre des représentants
la Cour suprême	
le Président	le pouvoir présidentiel
	la personnalisation des élections présidentielles
	les larges compétences des Etats
la liberté des Etats	
le gouverneur	
les lobbies/les groupes de pression	
le «quatrième pouvoir»	
la tradition isolationniste	
le leader du monde libre	

le centralisme démocratique
 le culte de la personnalité
 la Nomenklatura
 la planification

la reconstruction économique
 être épuisé

la Charte des Nations Unies
 l'Assemblée générale
 le Conseil de sécurité
 le membre permanent
 le Secrétaire général
 la Déclaration universelle
 des droits de l'homme
 les sanctions
 le casque bleu
 l'expansion territoriale
 la soviétisation
 le parti frère/les pays frères
 la doctrine Truman
 l'endiguement – containment
 le plan Marshall
 une aide financière
 l'«impérialisme du dollar»
 le partage du monde/de l'Europe
 le rideau de fer
 le droit à l'autodétermination
 l'heure «zéro»
 l'effondrement militaire/s'effondrer
 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
 les accords de Yalta/Potsdam
 le démembrement/démembrer
 le régime tripartite/quadrupartite
 le désarmement/désarmer
 la démilitarisation/démilitariser
 la dénazification/dénazifier
 la rééducation/réduquer
 le tribunal international de Nuremberg

la Nouvelle Classe
 les insuffisances du système de distribution
 donner la priorité à

l'idée d'un «seul monde»

recourir à des mesures militaires

annexer des territoires
 étendre son influence

le «barrage au communisme»

apporter une aide à

capituler sans condition

découper l'Allemagne en quatre zones

les puissances occupantes

disparaître en tant qu'Etat

noms/verbes

locutions

la responsabilité/culpabilité collective

le démontage

la cession/céder

la ligne Oder-Neisse

le transfert de la population

l'expulsion/expulser/l'expulsé

le réfugié/se réfugier

la réunification/réunifier

la zone d'occupation soviétique

la ligne de démarcation

le bloc des partis antifascistes

les syndicats libres

la fusion

le parti socialiste unifié d'Allemagne

le S.E.D.

la réforme agraire

l'économie planifiée

la collectivisation/collectiviser

la désaccord

le blocus de Berlin

les secteurs d'occupation

le pont aérien

la coupure

la guerre froide

les deux Allemagnes

le haut-commissaire/la haute commission
interalliée

les quatre commandants en chef

la réforme monétaire

le Deutschmark

le relèvement économique

la libre concurrence

le contrôle des monopoles

le ministre-président

les chrétiens-démocrates

les sociaux-démocrates

les libéraux

le conseil parlementaire

la commission

l'élaboration/élaborer

l'affaiblissement/affaiblir

le renforcement/renforcer

des territoires cédés à/acquis par la
Pologne

tracer une frontière

une Allemagne divisée

une Allemagne unifiée/réunifiée

la propriété collective

introduire une nouvelle monnaie

le miracle économique

l'économie sociale du marché

élaborer une constitution

affaiblir les pouvoirs de

noms/verbes	locutions
la R.F.A. – la R.D.A.	
la loi fondamentale	
le préambule	
la diète fédérale – le Bundestag	
le conseil fédéral – le Bundesrat	
l'assemblée fédérale –	
la Bundesversammlung	
la clause des 5 %	franchir le seuil/la barrière des 5 % recueillir des voix
le Tribunal fédéral constitutionnel	
les projets de construction européenne	
le Conseil de l'Europe	
la CECA – la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier	
la C.E.D. – la Communauté Européenne de Défense	
le réarmement	
la ratification/ratifier	ratifier un traité
la C.E.E. – la Communauté Economique Européenne	
l'intégration	l'intégration atlantique/dans le bloc occidental
le Pacte atlantique	
l'OTAN – l'Organisation du Pacte de l'Atlantique du Nord	organiser un système d'alliances
l'anticommunisme	
le pacte de Varsovie	un Etat satellite
le CAEM (COMECON) – le Conseil d'aide économique mutuelle	
le besoin de sécurité	
la décentralisation	
l'idée de grandeur	
la «force de dissuasion»/la «force de frappe»	
le traité d'amitié franco-allemande	
le rapprochement franco-allemand	
la supranationalité	préserver sa souveraineté nationale «l'Europe de l'Atlantique à l'Oural»
le durcissement/durcir	
la confrontation	
la guerre de Corée	
la dissuasion nucléaire	
l'équilibre nucléaire	l'équilibre de la terreur
la fusée intercontinentale	
le soulèvement de Berlin-Est	réprimer un soulèvement
la déstalinisation	le «rapport secret» de Khrouchtchev

noms/verbes	locutions
le visa de sortie	
la libre circulation	la liberté de voyager/de circulation
l'exode	
l'ouverture/la chute du mur	ouvrir la frontière
la porte de Brandebourg	
la révolution pacifique	
les élections libres	
la communauté contractuelle	
la fédération	
la Table Ronde	
la démission/démissionner	
le communiste réformateur	
le plan en 10 points	
le traité de paix	
la conférence à 2 + 4	
le «traité 2 + 4»	
l'inviolabilité de la frontière polonaise	
le Parti du socialisme démocratique (P.D.S.)	
le Nouveau Forum	
Alliance 90/les Verts	
l'union économique/sociale	
l'union monétaire	
le taux de change	
les avoirs et les dettes des entreprises	«brader la R.D.A.»
le traité d'union politique interallemand	
les élections législatives générales	
le traité d'unification	
la fête nationale	
l'axe Bonn-Paris	
se consolider	
le couple franco-allemand	

Fachinhalt 10.4: Le devoir de créer et de consolider la paix

noms/verbes	locutions
la guerre	la légitimation de la guerre
	faire la guerre à
la «guerre juste»	
la conquête/conquérir	
le conquérant	
la bataille/(se) battre	
le combat/combattre	reprendre le combat
la lutte/lutter	
le soldat	recruter des soldats

noms/verbes

locutions

l'expansion	
le rival	
l'adversaire	
l'ennemi	
ennemi, e	
la légion	engager ses légions contre
les troupes auxiliaires	
l'intervention/intervenir	
l'expédition	
la campagne (militaire)	
s'étendre	
l'occupation/occuper	
le conflit	qc. conduit au conflit avec le conflit est localisé à étendre sa domination sur
la domination	
la soumission/se soumettre à	
la reddition	
la défaite	
le désastre	
succomber à	
la résistance	la résistance aux conquérants
l'allié	
le vainqueur/vaincre	le général victorieux
la victoire	
le vaincu	
l'exploitation/exploiter	l'exploitation des provinces
le butin	
l'empereur	
l'Empire (d'Auguste)	
le régime impérial	
la centralisation administrative	
la province	la création de nouvelles provinces
l'indigène	la population indigène
le limes	
le citoyen romain	le statut de citoyen romain
le droit romain/latin	le citoyen de droit romain/latin la généralisation du droit romain
la «Pax Romana»/la Paix romaine	
pacifier	
la romanisation	
la civilisation	l'adhésion à une civilisation commune
la législation	
l'évêque	
la condamnation/condamner	
la féodalité/féodal, e	

noms/verbes

locutions

le seigneur	
l'annexion/annexer	
le chevalier/chevaleresque	
le château fort	
la forteresse	
le droit public/Landrecht	
l'autorité ecclésiastique	
le clerc	
le clergé	
le laïc	
la papauté	
la tutelle	être sous tutelle
le serment de fidélité	
bénir les armes	
la croisade	
le combat des princes	
la trêve/paix de Dieu	le mouvement de la paix de Dieu respecter la paix de Dieu
la paix «perpétuelle»/universelle	
le Congrès de Vienne	
l'équilibre	l'idée de l'équilibre des forces
l'ordre	le nouvel ordre européen garantir la paix et la stabilité se prêter assistance mutuellement lutter contre les mouvements libéraux et nationaux sauvegarder la paix
la Sainte Alliance	la réalisation de la paix par la politique
la Restauration	le système d'alliances
l'éveil du sentiment national	
la paix	
l'alliance	
la Triple-Alliance	
le Traité de réassurance	
la «saturation» territoriale	être «saturé»
le Nouveau Cours (de Guillaume II)	la nouvelle «politique mondiale»/ la «Weltpolitik»
l'isolement/isoler	
l'encercllement/encercler	
le risque de guerre	
l'antagonisme	aggraver les antagonismes
la politique de prestige	
la flotte allemande	
la flotte de guerre	
le militarisme	
la militarisation de la vie publique	
l'impérialisme	la politique étrangère impérialiste les grandes puissances impérialistes

noms/verbes	locutions
le colonialisme	la politique coloniale
la diplomatie secrète	
la mobilisation générale	l'engrenage des alliances
le conflit armé	aplanir le conflit par des moyens politiques
la déclaration de guerre	
la guerre de mouvement	
la guerre de position	
la guerre d'usure	
la guerre totale	
le front	rompre le front l'effondrement du front
l'humanisation de la guerre	
la Croix Rouge	
le pacifisme	la manifestation pacifique
antimilitariste	
le Traité de Versailles	l'agitation politique contre le Traité de Versailles
le diktat	
le vainqueur	
le vaincu	
la conférence de la paix	
la promesse de paix	
le calcul de pouvoir	
les réparations	les demandes de réparations payer de lourdes réparations
le désarmement	
la Société des Nations (S.D.N.)	
le différend	arbitrer/régler les différends
l'entente	contribuer à l'entente entre les peuples la paix d'entente
le droit des peuples	
la révision (du Traité de Versailles)	
la paix par l'apaisement/appeasement	reculer devant l'agresseur ignorer l'agression
«l'Anschluss» de l'Autriche	
la région des Sudètes allemands	
les accords de Munich	
«la liquidation du reste des régions tchèques»	
la guerre idéologique d'extermination	l'extermination des Juifs
la dénonciation	
l'arrestation arbitraire	
la torture	

noms/verbes	locutions
la fusillade	
la déportation	
le bombardement	
la victime (civile)	
le blessé	
le tué	
le prisonnier (de guerre)	
la capitulation inconditionnelle	capituler sans condition
«la paix armée»	la paix par la course aux armements
la guerre froide	
«l'endiguement»/«endiguer»	
le «containment»	
«le péril rouge»	
«le rideau de fer»	
«le camp impérialiste»	
les blocs	
l'OTAN (l'Organisation de Traité de l'Atlantique Nord)	
le Pacte de Varsovie	
la tension	le climat de tensions
la bombe atomique	
l'égalité des forces nucléaires	
la dissuasion	
le dégel	
la détente	
le rapprochement	la paix par le rapprochement
le conflit régional	le foyer d'effervescence
l'ONU	
(l'Organisation des Nations Unies)	
l'organisation supranationale	
le Conseil de Sécurité	
la réalisation de la paix/ réaliser la paix	paralyser la paix
la consolidation de la paix/ consolider la paix	
le maintien de la paix/ maintenir la paix	
la maîtrise des armements	
la sécurité collective	
la coopération internationale	



Ministerium für
**Schule und
Weiterbildung**
des Landes
Nordrhein-Westfalen

NRW.