

**Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn
des höheren Schuldienstes an Gymnasien**

Schriftliche Prüfungsarbeit

Fach: Französisch / Geschichte

Thema: **Bilingualer Geschichtsunterricht an einem Gymnasium
mit sprachlichem Profil in der Klasse 9,
1. Fremdsprache Französisch:
„Der Krieg von 1870/71 als Wendepunkt in den
deutsch-französischen Beziehungen“**

Verfasserin:

**Valeria Zwilling
Mönchhofstr. 35
69120 Heidelberg
(Kurs 1998)**

Prüfer:

StD Demharter

vorgelegt am 13. September 1999

INHALT

	<u>Seite</u>
Einleitung	1
1. Methodisch-didaktische Vorüberlegungen	3
<i>1.1. Thematische Begründung: Der Krieg von 1870/71 als Wendepunkt in den deutsch-französischen Beziehungen</i>	3
<i>1.2. Vorgaben des Bildungsplans</i>	5
<i>1.3. Anthropogene Voraussetzungen und organisatorische Rahmenbedingungen</i>	7
<i>1.4. Lernziele der Unterrichtseinheit</i>	8
<i>1.5. Lernorganisation und Unterrichtsmethoden im bilingualen Unterricht</i>	11
2. Unterrichtspraktische Umsetzung	18
3. Auswertung der unterrichtspraktischen Umsetzung	33
<i>3.1. Überprüfung der Lernziele</i>	33
<i>3.2. Kritische Anmerkungen zu Konzeption und Durchführung der Unterrichtseinheit</i>	36
<i>3.3. Beurteilung bilingualen Unterrichts aus der Schülerperspektive</i>	40
Schluß	42
Bibliographie	44
Anhang	

Einleitung

Seit nunmehr über 30 Jahren wird bilingualer Unterricht in den verschiedenen Bundesländern der BRD in unterschiedlichen Modellen und Ausprägungen realisiert.¹ Entstanden ist er Ende der sechziger Jahre im Gefolge des deutsch-französischen Kooperationsvertrages von 1963 in dem Bestreben, die Verständigung der beiden Völker über das Verstehen der jeweils anderen Sprache und Kultur voranzutreiben. Nicht nur eine höhere Sprachkompetenz, sondern vor allem auch ein vertieftes Verständnis der Eigenarten und Besonderheiten des Nachbarlandes sollte über die Anwendung der Sprache außerhalb des eigentlichen Fremdsprachenunterrichts in nicht-sprachlichen Sachfächern erreicht werden.²

Die Besonderheit bilingualen Sachfachunterrichts besteht in der Tatsache, daß es sich zwar um Unterricht in der Fremdsprache handelt, die Sprache selbst aber nicht Unterrichtsgegenstand ist, sondern vielmehr Medium zur Vermittlung historischer, geographischer, politischer, kultureller und allgemeingesellschaftlicher Lerninhalte. Zugrunde liegt hierbei ein Verständnis von Fremdsprachenunterricht, das über rein pragmatische Nützlichkeitsüberlegungen hinausgeht. Die vermittelnde Sprache soll nämlich nicht als reine - und insofern austauschbare - *Arbeitsprache* dienen, sondern vielmehr als eine *Partnersprache*:³ die Beschäftigung mit der Fremdsprache soll vom rein sprachlichen Verstehen über das Verständnis zu Verständigung und Partnerschaft führen.⁴ Dies erfordert nicht nur eine Beschäftigung mit der Sprache, sondern auch mit ihren Sprechern, ihrem Denken und Handeln, das es - ohne den eigenen Standpunkt aufzugeben - aus einer *Innenperspektive* heraus zu verstehen gilt. Der Lernende soll mittels der Fremdsprache also zu einer doppelten - in diesem Fall französisch-deutschen - Perspektive gelangen, zu einer umfassenden bilingualen und bikulturellen Kompetenz, die ihn letztendlich „zur Erweiterung des Selbstverständnisses und seines eigenen Weltverständnisses (...) befähig(t)“.⁵ Insofern wird bilingualer Unterricht einer der traditionsreichsten Forderungen des deutschen Bildungswesens gerecht, als er eine Horizonterweiterung und Bildung durch Sprache anstrebt, denn: „In jeder Sprache liegt eine eigenthümliche Weltsicht.“⁶

¹ Eine Vorreiterrolle spielt hier seit jeher das Land Nordrhein-Westfalen, dessen Empfehlungen für den bilingualen Unterricht für alle Bundesländer richtungweisend sind. In der folgenden methodisch-didaktischen Reflexion wird daher auch immer wieder auf die nordrhein-westfälischen Empfehlungen verwiesen.

² Mäsch, Protokoll 1999, S.8f.

³ Zum Konzept der *Partnersprache* vgl. Mäsch, Protokoll 1999, S.8ff.

⁴ Mäsch, Protokoll 1999, S.8; Bredella, Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?, S.9.

⁵ Mäsch, Protokoll 1999, S.6ff.

⁶ Humboldt, W.v.: Schriften zur Sprache, 1836.

Dem Fach Geschichte kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, soll es doch die „Bereitschaft (fördern), Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen zu üben sowie politische und gesellschaftliche Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu sehen“.⁷ Komparative und kontrastive Vorgehensweisen sind somit nicht nur elementarer Bestandteil bilingualen Unterrichtens,⁸ sondern sollten auch einen festen Platz im muttersprachlichen Geschichtsunterricht haben, insofern ein wirkliches Geschichtsbewußtsein nur in der Auseinandersetzung mit der Pluralität verschiedener Geschichtsbilder entstehen kann.⁹

Ziel bilingualen Geschichtsunterrichts ist es, diese Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Geschichtsbildern möglichst früh und möglichst durchgängig in der Fremdsprache durchzuführen. Dabei handelt es sich weder um genuinen Sprachunterricht noch um einen Geschichtsunterricht *à la française*: Ziele, Methoden und Lerninhalte sind vielmehr durch den deutschen Lehrplan vorgegeben, werden allerdings durch die zusätzliche Perspektivierung sowie besondere inhaltliche und methodische Akzente ergänzt.¹⁰

„Die Vermittlung der Sprache als diejenige eines Partners vermittelt auch sein erworbenes und erlittenes Geschichtsgedächtnis, seine gewachsenen Wertvorstellungen, seine kollektiven Ängste und Hoffnungen.“¹¹ Ein solches Verständnis von Fremdsprachenunterricht macht eine vertiefte Beschäftigung mit der Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen und der aus ihr erwachsenen wechselseitigen Feindbilder, Stereotypen und Klischeevorstellungen in einer deutsch-französisch bilingualen Klasse geradezu zur Notwendigkeit. Welche besonderen methodischen und didaktischen Überlegungen vonseiten des Lehrenden für die Behandlung eines solchen Themas angestellt werden müssen, welche Schwierigkeiten bei einer unterrichtspraktischen Umsetzung auftreten können, soll nun im folgenden erläutert werden. Grundlage der Ausführungen ist eine Unterrichtseinheit zum Krieg von 1870/71 und seiner Bedeutung für die deutsch-französischen Beziehungen, die im Mai 1999 in einer bilingualen neunten Klasse des *Bunsen-Gymnasiums Heidelberg* durchgeführt wurde. Schwerpunkt der methodisch-didaktischen Reflexion sollen hierbei weniger Probleme der Geschichtsdidaktik sein, als die spezifischen Schwierigkeiten, die aus der Verwendung des Französischen als Unterrichtssprache im Fach Geschichte erwachsen.

⁷ Bildungsplan, S.20.

⁸ Mäsch, Protokoll 1999, S.14.

⁹ Empfehlungen NRW, S.13.

¹⁰ Empfehlungen NRW, S.14.

¹¹ Mäsch, Protokoll 1999, S.9.

1. Methodisch-didaktische Vorüberlegungen

1.1. Thematische Begründung: Der Krieg von 1870/71 als Wendepunkt in den deutsch-französischen Beziehungen

Der Deutsch-französische Krieg von 1870/71 bleibt deutschen Schülern - wenn überhaupt - meist als einer der Kriege in Erinnerung, mit Hilfe derer Bismarck die Reichseinigung in Form einer „Revolution von oben“ herbeigeführt hat. In welcher Weise diese militärische Auseinandersetzung in Frankreich prägend für das kollektive nationale Bewußtsein sein sollte, wird im deutschen Geschichtsunterricht meist nur am Rande thematisiert.

Nicht nur die Tatsache, daß das eigene Land unerwartet schnell und vernichtend geschlagen und anschließend vom Feind besetzt wurde, vor allem auch die Tatsache, daß dieser Feind aus dem benachbarten, vermeintlich friedliebenden Deutschland kam, hatte ein schockartiges Erwachen der französischen Nation zur Folge, das zu einem regelrechten „Trauma für das nationale Bewußtsein“ wurde.¹² Erste Anzeichen für eine neue militärische Stärke Preußens anläßlich des Sieges über Österreich bei der Schlacht von Königgrätz/Sadowa waren noch nicht in vollem Ausmaß erkannt worden. Es bedurfte der direkten militärischen Auseinandersetzung, um das überaus positive, romantisch verklärte Deutschlandbild einer Mme de Staël zu zerstören.¹³ Der Schock der Niederlage führte dann aber zu einer Desillusionierung, die das Bild des Deutschen in weiten Kreisen der französischen Gesellschaft für ganze Generationen festlegen sollte: der friedliebende, etwas tumbe, aber auch philosophisch und musisch begabte Deutsche hatte mit einem Male sein wahres Gesicht gezeigt und sich als kriegslüsterner und brutaler Menschenschlag entpuppt. Die nationale Demütigung der Kaiserproklamation im Spiegelsaal von Versailles, vor allem aber auch der Annexion Elsaß-Lothringens saß so tief, daß die preußische Pickelhaube zum Symbol für ganz Deutschland wurde, das fortan - und lange Zeit zu Recht - als eine ständige Bedrohung für die französische Nation empfunden wurde.¹⁴

Daß sich solche Attribute im kollektiven Bewußtsein besonders hartnäckig halten, zeigt sich immer wieder an bestimmten Schnittstellen der Geschichte: so erklärt es sich, daß die alten Bilder und Ängste aus der Zeit des Deutsch-französischen Krieges anläßlich der deutschen Wieder-

¹² Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.241.

¹³ Leenhardt/Picht, Esprit-Geist, S.57ff; Uthmann, Le diable est-il allemand?, S.19ff.

¹⁴ Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.243f; Uthmann, Le diable est-il allemand?, S.95ff u.S.135ff; Poidevin, Les relations franco-allemandes, S.70ff.

vereinigung von 1989/90 mit einem Male nicht nur in der französischen Presse wieder auftauchen.¹⁵

In Deutschland war und ist das Jahr 1870/71 mit ganz anderen Konnotationen verbunden, brachte es doch die langersehnte staatliche Einheit und bescherte dem neugegründetem Reich sogar einen Kaiser. Der erste deutsche Nationalkrieg, der an die Befreiungskriege von 1813/15 anknüpfte, konnte die latenten innenpolitischen Gegensätze für den Moment überspielen, indem er das Volk nach innen einigte, das sich wieder gegen einen Kaiser Napoleon kämpfen sah. Langfristig konnten die Widersprüche in der deutschen Gesellschaft aber nicht verdeckt bleiben.¹⁶

In Frankreich deckte der Krieg - und insbesondere die verheerende Niederlage des kaiserlichen Frankreichs in Sedan - innergesellschaftliche Divergenzen auf, die in der Ausrufung der *Troisième République* und schließlich in der blutigen Auseinandersetzung der Pariser Commune gipfelten.¹⁷ Diese innenpolitischen Hintergründe sowie die vieldiskutierte Frage nach der Schuld am Kriegsausbruch werfen ein Licht auf die tieferen Ursachen dieses Krieges, dessen von Bismarck geschickt provoziertes vordergründiger Anlaß Napoleon den III. vor der Weltöffentlichkeit als Aggressor dastehen ließ.¹⁸

Auch wenn man auf deutscher Seite die militärische Auseinandersetzung in eine lange Reihe französischer Aggressionen einreichte, so erhielten doch auch diesseits des Rheins die deutsch-französischen Beziehungen durch die direkte Konfrontation der beiden Nationen und das neue nationale Selbstbewußtsein eine ganz andere Qualität. In jedem Fall stellt der Krieg von 1870/71 einen Wendepunkt in der Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen dar: „Auf die fruchtbare Nachbarschaft des 18. und 19. Jahrhunderts folgte für fast hundert Jahre eine Erbfeindschaft, aus der zwei grausame Kriege resultierten.“¹⁹ In der Projektion übersteigter Haßgefühle auf die jeweilige Nachbarnation schien sich nun die gemeinsame Geschichte als eine fatale, da im nationalen Charakter begründete Abfolge deutsch-französischer Konfrontationen zu erklären, die auch für die Zukunft nichts Besseres versprach. Nur vor diesem Hintergrund ist die Bedeutung der deutsch-französischen Freundschaft und der Beitrag De Gaulles und Adenauers für den Frieden in Europa verständlich zu machen.

Eine vertiefte Behandlung des Deutsch-französischen Krieges im Unterricht ist somit unerlässlich für ein wirkliches Verstehen der deutsch-französischen Beziehungen im 20. Jahrhundert, aber

¹⁵ Siehe u.a. Canard Enchaîné vom Februar 1990; vgl. Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.241; Engelkes, Frankreich und die deutsche Wiedervereinigung, S.193.

¹⁶ Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.241.

¹⁷ ebd., S.245.

¹⁸ ebd., S.243f.

¹⁹ ebd., S.241.

auch des heutigen Selbstverständnisses der beiden Nachbarländer. Das Thema ist gerade für den bilingualen Geschichtsunterricht interessant, weil es sich in besonderer Weise für eine multiperspektivische und kontrastive Betrachtungsweise anbietet, indem es dem Schüler vor Augen führt, welche unterschiedliche Konnotationen z.B. mit den Namen *Bismarck* und *Napoleon* oder mit dem Ort *Versailles* verbunden sein können.²⁰ Ein vergleichendes Arbeiten erweist sich auch deshalb als fruchtbar, weil sich in beiden Sprachen zahlreiche zeitgenössische Äußerungen, aber auch bildliche Darstellungen und Karikaturen finden lassen. Die intensive literarische Verarbeitung des Deutsch-französischen Krieges regt zu einer fächerübergreifenden Weiterführung des Themas im Französischunterricht an, der sich noch eingehender mit den Attributen des „Erbfeindes“ oder der allgemeinen Problematik von Krieg und Frieden auseinandersetzen kann.²¹ Abschließend läßt sich sagen, daß der qualitative Zuwachs, den bilingualer Geschichtsunterricht leisten kann, bei der Behandlung eines genuin deutschen Themas wie der Reichsgründung von 1870/71 besonders sinnfällig wird, erscheint es hier doch besonders wichtig, auch die Perspektive und Beurteilungskriterien des Partnerlandes miteinzubeziehen, um auf diese Weise zur Überwindung der eigenen Standortgebundenheit und zu einem umfassenden historischen Urteil zu gelangen.²²

1.2. Vorgaben des Bildungsplans

Bilingualer Unterricht wird maßgeblichen Zielvorgaben des Bildungsplans in ganz besonderer Weise gerecht: so fördert er durch seine fächerverbindende Methode das Lernen in fachübergreifenden Zusammenhängen und leistet damit seinen Beitrag zur „Stärkung ganzheitlicher und vernetzter Denk- und Sichtweisen“;²³ durch seinen multiperspektivischen Ansatz und seine komparatistische Arbeitsweise ist er im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung geeignet, in den Schülern Gesprächsbereitschaft und Toleranz sowie eine gewisse Weltoffenheit zu entwickeln, indem er immer wieder alternative Sichtweisen vor Augen führt;²⁴ schließlich vermittelt er den Schülern in besonderem Maße die Bedeutung umfassender Fremdsprachenkenntnisse sowie Methoden eines selbständigen Spracherwerbs.²⁵ „Mehrsprachigkeit bedeutet hierbei nicht nur

²⁰ Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.241f; Möller, Lieux de mémoire, S.53ff; Leenhardt/Picht, Esprit - Geist, S.34ff.

²¹ Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.246.

²² Empfehlungen NRW, S.91.

²³ Bildungsplan, S.5; siehe hierzu auch Empfehlungen NRW, S.9.

²⁴ Bildungsplan, S.11 u. 22.

²⁵ ebd., S.10.

die aktive Beherrschung von Sprachen, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit, andere zu verstehen.“²⁶

Ein bilingualer Lehrplan für das Land Baden-Württemberg befindet sich noch in der Vorbereitungsphase. Zum Zeitpunkt der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit lag eine Version vor, die bestimmte Themen des deutschsprachigen Lehrplans als geeignet („vorwiegend auf französisch empfohlen“) bzw. besonders geeignet („auf französisch empfohlen“) für eine bilinguale Betrachtungsweise auswies.²⁷ Dies kann der Forderung des bilingualen Bildungsgangs, wo immer möglich, zu der deutschen auch die französische Sichtweise hinzuzunehmen, um auf diese Weise zu einer möglichst weitgehenden französisch-deutschen Perspektive zu gelangen,²⁸ noch nicht ganz gerecht werden. Hilfreich wären hier spezielle Querschnittthemen, die einen komparatistischen Ansatz erleichtern. Dies sollte im vorliegenden Fall mit einer Ausweitung des Themas der deutsch-französischen Beziehungen versucht werden. Die „zunehmende Abstraktionsfähigkeit“ der Schüler in der Klassenstufe 9 schien zudem „verstärkt generalisierende und thematische Betrachtungsweisen“ als eine sinnvolle Ergänzung zur chronologischen Vorgehensweise zuzulassen.²⁹

Die doppelte Perspektive darf aber auch nicht auf Kosten spezifischer nationalgeschichtlicher Phänomene gehen oder gar zu einer „perspektivische(n) Verengung auf die *moments cruciaux des rapports franco-allemands*“ führen.³⁰ Aus diesem Grund wurde im Unterrichtsverlauf sowohl dem Ereignis der Reichsgründung, als auch den innenpolitischen Vorgängen im Frankreich der *Troisième République* ein relativ großer Raum eingeräumt. Grundsätzlich muß auch im bilingualen Sachfachunterricht zunächst der deutsche Lehrplan verbindlich erfüllt werden, was sich insbesondere im Fach Geschichte trotz einer zusätzlichen Wochenstunde als schwierig erweist.³¹ Dennoch darf der bilinguale Anteil nicht zu Lasten der fachlichen Inhalte und Ziele gehen, sondern soll ein „quantitatives und qualitatives Additum“ sein.³² Dies macht eine sinnvoll eingesetzte und zielgerichtete didaktische Reduktion in besonderem Maße nötig.³³

Die Unterrichtseinheit „Der Krieg von 1870/71 als Wendepunkt in den deutsch-französischen Beziehungen“ ist Teil der Lehrplaneinheit 4 „Stationen der Entwicklung Deutschlands im 19. Jahrhundert“. In dem Bestreben, die militärische Auseinandersetzung der beiden Nachbarländer

²⁶ ebd., S.23.

²⁷ Seltsamerweise werden die frz. Revolutionen von 1830 und 1848 oder die frz. Kolonialpolitik nicht zu einer Behandlung in der Fremdsprache empfohlen.

²⁸ Mäsch, Protokoll 1999, S.14; Empfehlungen NRW, S.15.

²⁹ Bildungsplan, S.21.

³⁰ Empfehlungen NRW, S.15; Mäsch, Protokoll 1999, S.14; Zitat: Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.31.

³¹ Sauer/Heister, Bilingualer Unterricht, S.19.

³² Mäsch, Protokoll 1999, S.16.

³³ Mäsch, Protokoll 1999, S.14; Empfehlungen NRW, S.15; Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.31.

nicht nur als eines der „Merkmale des obrigkeitsstaatlichen Lösungsweges Bismarcks“ zu sehen,³⁴ wurde der verbindliche Themenbereich „Der Krieg gegen Frankreich“ auf eine vor- und zurückgreifende Unterrichtseinheit zu den deutsch-französischen Beziehungen ausgeweitet.³⁵ Auch der Lehrplan Französisch für die Klassenstufe 9 mit erster Fremdsprache regt für die landeskundlichen Themenbereiche zu einer Behandlung des Themas deutsch-französische Beziehungen an (mit den Schwerpunkten Jugendaustausch und Städtepartnerschaften) sowie zu einer allgemeinen geschichtlichen Orientierung bezüglich bedeutender Ereignisse und Persönlichkeiten der französischen Geschichte.³⁶ Ein fächerübergreifender Querschnitt durch die Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen an der Scharnierstelle des Krieges von 1870/71 erschien also zumal in einem bilingualen Zug mehr als gerechtfertigt.

1.3. Anthropogene Voraussetzungen und organisatorische Rahmenbedingungen

Die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Deutschen und Franzosen, ihren wechselseitigen Vorurteilen und Klischeevorstellungen erwies sich auch deshalb als besonders interessant, da es sich auch um eine bilinguale *Lernergruppe* handelte, die sich somit zweifach angesprochen fühlen und auf eigene Erfahrungen zurückblicken konnte.

Die Klasse 9 a des Bunsengymnasiums bestand im Schuljahr 1998/99 aus insgesamt 12 Schülern und 13 Schülerinnen,³⁷ von denen insgesamt 7 aus bilingualen Elternhäusern stammen oder von einem längeren Aufenthalt in Frankreich profitieren können. Zwei der zweisprachig aufgewachsenen Schüler sind allerdings als eher semi-bilingual zu bezeichnen, während sich bei vereinzelten germanophonen Schülern in nächster Zeit zeigen wird, ob sie langfristig für den bilingualen Zug geeignet sind.

Angesichts der starken francophonen Spitzengruppe war es daher besonders wichtig die „autochtone Schülerpopulation“ als eigentliche Zielgruppe des bilingualen Unterrichts nicht aus den Augen zu verlieren.³⁸ hier war es geboten eine weite Spannbreite von sprachlichen Nuancierungen bereitzuhalten, um auch die sprachlich schwächeren Schüler zu integrieren (und insbesondere nicht fachlich „abzuhängen“), ohne die francophonen Schüler zu langweilen.

Insgesamt gesehen verfügen aber die meisten Schüler der Klasse über ein im Vergleich mit nicht-bilingualen Schülern überdurchschnittlich hohes Sprachniveau, was sich auch in einer

³⁴ Bilingualer Lehrplan, LPE 4.

³⁵ Dies bezieht auch das Pflichtthema „Deutschland und Frankreich 1871-1914“ aus der LPE 5 ein.

³⁶ Bildungsplan, S.340.

³⁷ Eine Schülerin konnte jedoch aufgrund einer längerfristigen Erkrankung im zweiten Schulhalbjahr nur noch sporadisch am Unterricht teilnehmen.

³⁸ Mäsch, Protokoll 1999, S.11.

relativ regen mündlichen Beteiligung niederschlägt: ein Großteil der Schüler scheint einfache, inhaltsbezogene Äußerungen nicht mehr sprachlich reflektieren zu müssen.

Die Klasse 9a ist als eine freundliche, in der Regel lernwillige und leistungsstarke Gruppe zu bezeichnen, die sich mitunter selbst in Nachmittagsstunden durch ein besonderes Durchhaltevermögen, in jedem Fall aber durch eine besondere Aufgeschlossenheit auszeichnet. Eine behinderte Schülerin, die seit früher Kindheit im Rollstuhl sitzt, ist sehr gut in den Klassenverband integriert, was auch für das allgemein gute Klassenklima spricht. Daß während der Unterrichtseinheit offenere Arbeitsformen eher sparsam eingesetzt wurden, läßt sich also nicht auf klassenspezifische Schwierigkeiten zurückführen, sondern liegt vielmehr in der schrittweisen Einführung der bilingualen Methode begründet.³⁹

In der Klasse ist sowohl ein deutsches als auch ein französischsprachiges Geschichtslehrbuch eingeführt;⁴⁰ die Schüler verfügen desweiteren über ein zweisprachiges Wörterbuch, das vor allem für die Bearbeitung von Hausaufgaben zum Einsatz kommt.

Die im Vergleich zur Regelstundenzahl im Fach Geschichte um eine Stunde erhöhte Unterrichtszeit war mit den Tagen Montag, Mittwoch und Freitag günstig über die Woche verteilt, wobei die Montagsstunde nachmittags direkt nach der Mittagspause stattfand. Der Verlauf der Unterrichtseinheit wurde dadurch etwas beeinträchtigt, daß an zwei Tagen aufgrund von Proben der Theater-AG nur knapp die Hälfte der Schüler am Unterricht teilnehmen konnte.

Eine anvisierte Exkursion ins Museum der *Citadelle de Bitche* in Lothringen, das sich speziell mit dem Krieg von 1870/71 beschäftigt, konnte im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit leider nicht verwirklicht werden, da die Klasse eine Fahrt nach Paris plante, die dann jedoch auf das folgende Schuljahr verschoben wurde. Hier wurde ein Zwischenstop in Bitche oder auch Verdun angeregt, der das Thema auf anschauliche Weise aufgreifen könnte.

1.4. Lernziele der Unterrichtseinheit

Der bilinguale Geschichtsunterricht hat per se komplexere Lernziele als der muttersprachliche, muß neben der historischen Grundausbildung doch auch dafür Sorge getragen werden, daß die wichtigsten Themen und Fachbegriffe in Mutter- und Partnersprache verfügbar sind, d.h. verstanden und angemessen versprachlicht werden können.⁴¹ Am Ende seiner Schullaufbahn sollte der Absolvent eines bilingualen Bildungsganges „eine annähernde Zweisprachigkeit (erreichen),

³⁹ Siehe hierzu Kap.1.5. (*Unterrichtsformen*); s.a. Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32.

⁴⁰ *Zeiten und Menschen* Bd.3, Neue Ausgabe B (Schöningh/Schroedel); hrsg.v. Goerlitz, E./J.Immisch.; Paderborn: 1983; *L'Époque contemporaine* (3^{ème}) hrsg.v. François, D.u.a.; Paris u.a.: 1971.

⁴¹ Empfehlungen NRW, S.13.

die es (ihm) (...) 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.“⁴²

Neben der sprachlichen sollte die Horizonterweiterung aber auch auf fachlicher Ebene erfolgen. So sollte die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zum komparatistischen Arbeiten in besonderer Weise gefördert werden: der Schüler soll befähigt werden, die eigene Lebenswirklichkeit aus der Sicht anderer zu reflektieren und kritisch mit Vorurteilen und Klischeevorstellungen umzugehen, um „Einsicht in Relativität und Begrenztheit ethnozentrischer Betrachtungsweisen“ zu erlangen.⁴³

Es wurde versucht, im Verlauf der Unterrichtseinheit diesen Grundprinzipien bilingualen Unterrichts bei der Auswahl der im folgenden dargestellten Lernziele Rechnung zu tragen:

- *kognitive Lernziele*

Die Schüler sollen

- die wichtigsten Fachtermini der Unterrichtseinheit in beiden Sprachen kennen
- die wichtigsten ereignisgeschichtlichen Fakten und Daten des behandelten Zeitraums kennen
- den vordergründigen Anlaß des Krieges von 1870/71 von seinen tieferen Ursachen unterscheiden können
- die jeweiligen Ziele der Kriegsparteien sowie die Ergebnisse und Folgen des Krieges benennen können
- die unterschiedlichen Reaktionen auf die Kaiserproklamation von Versailles in Deutschland und Frankreich erklären können
- das Wesen der deutschen Einigung als „Revolution von oben“ erkennen
- die innenpolitischen Ereignisse im Frankreich der *Troisième République* kennen
- unterschiedliche deutsch-französische Konnotationen (*Bismarck/Napoleon/Versailles*) verstehen und erklären können
- den Begriff „Erbfeind“ verstehen und seine Entstehungsgeschichte kennen
- das idealisierende Deutschlandbild der französischen Romantik kennen (Mme de Staël)
- wichtige Persönlichkeiten und Ereignisse der deutsch-französischen Geschichte kennen
- die Bedeutung des Kooperationsvertrags von 1963 für die deutsch-französische Freundschaft erkennen

⁴² Empfehlungen NRW, S.13. Siehe auch Mäsch, Protokoll 1999, S.12.

⁴³ Empfehlungen NRW, S.11f; siehe auch Lehrerbildung; in: Protokoll 1999, S.36f.

- sich einer europäischen Dimension des Themas bewußt werden und sich Gedanken über aktuelle Probleme der Gestaltung Europas machen
- erkennen, wie stark die historische Vergangenheit das Verhältnis zweier Länder auch in der Gegenwart prägt

- pragmatische Lernziele

Die Schüler sollen

- die wichtigsten Fachbegriffe der Unterrichtseinheit in beiden Sprachen anwenden können
- die gemeinsam erarbeiteten kognitiven Lerninhalte in beiden Sprachen in angemessener Form schriftlich und mündlich wiedergeben können
- einem Lehrervortrag in französischer Sprache folgen können
- an einem in französischer Sprache geführten Unterrichtsgespräch teilnehmen können
- das Französische als durchgängige Unterrichtssprache übernehmen
- einen authentischen französischsprachigen Quellentext in Stillarbeit erfassen können
- üben, fehlendes Vokabular kontextuell zu erschließen
- lernen, auch deutschsprachige Quellentexte in französischer Sprache zusammenzufassen
- lernen, in beiden Sprachen zu historischen Sachverhalten schriftlich und mündlich Stellung zu nehmen

- affektive Lernziele

Die Schüler sollen

- ein positives Verhältnis zum Partnerland Frankreich entwickeln und für bilinguales Lernen motiviert werden
- Sprechhemmungen in der Fremdsprache abbauen durch weitgehende Freiheit von korrektiven Eingriffen
- die Fremdsprache nicht als Beförderungsmittel grammatikalischer Strukturen, sondern als Medium für sachbezogene Mitteilungen empfinden
- die Unterrichtssprache Französisch nicht als auferlegten Zwang, sondern als „freiwillige“ Abmachung der Lerngemeinschaft für einen bestimmten Zeitraum empfinden

- erzieherische Lernziele

Die Schüler sollen weiterhin

- größere Selbständigkeit beim Fremdsprachenerwerb und bei der Überwindung sprachlicher Verständnisschwierigkeiten erlangen

- die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten in der Klasse akzeptieren und nicht als Belastung, sondern als Bereicherung empfinden
- die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, die Perspektive zu wechseln sowie Unterschiede zu verstehen und zu akzeptieren
- lernen, kritisch mit Klischeevorstellungen und Vorurteilen umzugehen

1.5. Lernorganisation und Unterrichtsmethoden im bilingualen Unterricht

„Wenn man einen effizienten, d.h. sachgerechten und schüleradäquaten bilingualen Unterricht durchführen will, vergißt man am besten zunächst einmal weitgehend alles, was man in methodischer Hinsicht in der Lehrerausbildung erfahren hat.“⁴⁴

Ist diese Äußerung auch mehr provokativ als ernst gemeint, so läßt sich doch behaupten, daß der Fremdsprachenlehrer im bilingualen Sachfachunterricht einen methodischen Neuanfang wagen muß (auch wenn er nicht alles vergessen sollte, „was (er) in methodischer Hinsicht in der Lehrerausbildung erfahren hat“). Dabei verwendet bilingualer Unterricht keine vollkommen *neuen* Unterrichtsmethoden, sondern versucht die Lernmethoden von Sachfach und Fremdsprache miteinander zu verbinden. Die Koordinierung dieser beiden Lernbereiche stellt wohl die größte didaktisch-methodische Herausforderung für den Lehrenden dar.⁴⁵

Unterrichtssprache

Prinzipiell muß sich der Unterrichtende in einer bilingualen Geschichtsstunde immer der Tatsache bewußt sein, daß die Fremdsprache zu keiner Zeit den primären Unterrichtsgegenstand darstellt, sondern stets nur Unterrichtssprache, d.h. Vehikel für das fachliche Lernen sein soll. Daher haben auch die Erfordernisse des Sachfaches einen legitimen Vorrang vor den fremdsprachlichen Zielen; sie sind es, die Methoden und Progression des Lernen und Lehrens bestimmen.⁴⁶

Dennoch kann bilingualer Unterricht - vor allem auch im Interesse des Sachfaches - ohne ein gezieltes Fördern bestimmter sprachlicher Fertigkeiten nicht auskommen.⁴⁷ Hierzu gehört zum einen die Einführung eines themenbezogenen historischen Fachwortschatzes, der nach Möglichkeit organisch aus dem Unterricht erwachsen sollte. Zum anderen muß aber auch im allgemein-sprachlichen Bereich kontinuierlich eine fachorientierte Ausdrucksweise aufgebaut werden, die

⁴⁴ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.31.

⁴⁵ Mäsch, Protokoll 1999, S.17.

⁴⁶ ebd.

⁴⁷ Das Fach Geschichte profitiert hier von der im bilingualen Erdkundeunterricht der Klasse 8 geleisteten Vorarbeit; die erworbenen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen allerdings an die spezifischen Bedürfnisse des Faches Geschichte angepaßt und erweitert werden. Vgl. hierzu Empfehlungen NRW, S.87f.

es den Schülern ermöglicht, sich in adäquater Weise über historische Sachverhalte zu äußern. Hier wäre an idiomatische Wendungen zur Textanalyse zu denken, aber auch an allgemein-sprachliche Fertigkeiten des Beschreibens, Erklärens, Schlußfolgerns oder Bewertens.⁴⁸

Es darf nicht vergessen werden, daß der deutschsprachige Schüler insbesondere die Fachtermini „nicht einfach - wie in der Muttersprache - als Additum einer bereits vorhandenen Matrix hinzufügen kann“, ganz zu schweigen davon, daß viele Fachbegriffe auch in der Muttersprache erst noch erlernt werden müssen.⁴⁹ Die Sprachprogression und die Notwendigkeit einer Festigung des neuen Wortschatzes darf daher nicht außer Acht gelassen werden, da das Ziel immer eine aktive Beherrschung der fachbezogenen Sprache sein soll.⁵⁰ Es ist deshalb notwendig, den Schülern ausreichend Gelegenheit zur Anwendung des neuerworbenen Wortschatzes zu geben. Dies kann in mündlichen Wiederholungsphasen, aber auch in der schriftlichen Hausaufgabe erfolgen, z.B. durch Zuordnung von fachspezifischem Vokabular in einem Lückentext. Es erscheint weiterhin sinnvoll, den im Laufe der Unterrichtseinheit erarbeiteten Wortschatz in einer verbindlichen Vokabelliste zusammenzustellen, welche die zentralen Fachtermini des Themas enthält, aber auch idiomatische Wendungen, die für eine Versprachlichung der historischen Inhalte von Nutzen sind.⁵¹

In keinem Fall darf die Spracharbeit jedoch isoliert werden, sondern sollte immer dem Verstehen und Versprachlichen der Sachinhalte dienen.⁵² So darf zum Beispiel auch die Textarbeit mit einer authentischen französischsprachigen Quelle niemals der Arbeit mit Lektionstexten im Fremdsprachenunterricht gleichen, sondern muß immer mit den fachspezifischen Methoden der Quellenanalyse erfolgen.⁵³ Der Umgang mit fremdsprachlichem Quellenmaterial sollte im bilingualen Geschichtsunterricht daher möglichst frühzeitig explizit zum Lerngegenstand gemacht werden.⁵⁴ Vor allem aber sollte den Schülern verständlich gemacht werden, daß es zunächst nicht darauf ankommt, jedes einzelne Wort als vielmehr den *sens général* eines Textes zu erfassen. Für eine wahrhaftige Quellenanalyse in der Sekundarstufe II kann ein solches globales Verstehen dann jedoch nicht mehr ausreichen.

„So viel in der Partnersprache wie möglich, so viel in der Muttersprache wie nötig“ ließe sich als

⁴⁸ Mäsch, Protokoll 1999, S.17.

⁴⁹ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32 (Zitat); Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.242.

⁵⁰ Empfehlungen NRW, S.88f; Lehrerbildung; in: Protokoll 1999, S.36f.

⁵¹ Mäsch, Grundsätze, S.6; Sauer/Heister, Bilingualer Unterricht, S.23; Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32. Siehe hierzu auch Pfeil, Deutsch-französischer Krieg, S.242.

⁵² Lehrerbildung; in: Protokoll 1999, S.36f.

⁵³ Mäsch, Grundsätze, S.5f.

⁵⁴ Mäsch, Protokoll 1999, S.15.

die Maxime bilingualen Sachfachunterrichts bezeichnen.⁵⁵ Prinzipiell ist spontanes *code switching* zu vermeiden: „außerhalb der zweisprachigen Terminologie (darf) der Sprachwechsel grundsätzlich nur planmäßig und mit didaktischer Begründung für ganze Unterrichtsphasen erfolgen“.⁵⁶ Solche didaktischen Begründungen für die Einbeziehung der Muttersprache können neben der zweisprachigen Einführung in die Fachsprache auch besondere Lernziele wie die Sensibilisierung für bestimmte muttersprachliche Phänomene⁵⁷ oder komparatistische (auf sprachlichen Phänomenen basierende) Quellenarbeit sein. Der Einsatz der Muttersprache rechtfertigt sich aber manchmal auch durch die notwendige Präzision bei der Sicherung komplexer Inhalte oder einfach auch aus Gründen der Unterrichtsökonomie.⁵⁸ Schließlich wird es nicht ausbleiben, daß das Ausdrucksvermögen der Schüler immer wieder hinter ihren Artikulationsbedürfnissen zurückbleibt, weshalb den Lernenden - insbesondere bei aktuellen Diskussionen mit emotionaler Beteiligung - der Gebrauch der Muttersprache aus Gründen der ungehinderten Meinungsäußerung nicht verwehrt werden sollte.⁵⁹

Im vorliegenden Fall sollte versucht werden, angesichts des fortgeschrittenen sprachlichen Niveaus der Klasse, erstmals eine möglichst durchgängig auf französisch gehaltene Unterrichtseinheit durchzuführen, vor allem auch in Hinblick darauf, daß es sich um eine der letzten französischsprachigen Einheiten im Lehrplan für den bilingualen Geschichtsunterricht handelt, der ja in Baden-Württemberg mit Klasse 9 abgeschlossen wird. Die Teilnahme an einem solchen durchgängig in der Fremdsprache geführten Unterrichtsgespräch sollte auch für die sprachlich schwächeren Schüler von Anfang an in den reproduktiven Phasen möglich sein.⁶⁰ In den anderen Unterrichtsphasen muß zumindest gewährleistet sein, daß alle Schüler dem Unterrichtsgeschehen zu jeder Zeit folgen können. Um die Einbeziehung der Muttersprache nicht nur auf die zweisprachige Einführung der Fachtermini zu beschränken, soll zum Abschluß der Einheit ein resümierender Film in deutscher Sprache gezeigt werden. Auch wenn das Französische „so viel wie möglich“ zum Einsatz kommen soll, so sollen die Schüler doch auch befähigt werden, über wichtige Inhalte und Fachtermini in beiden Sprachen zu verfügen, also auch in der eigenen Muttersprache.⁶¹

⁵⁵ Empfehlungen NRW, S.91; siehe auch Mäsch, Protokoll 1999, S.18.

⁵⁶ Mäsch, Protokoll 1999, S.19.

⁵⁷ Etwa die Einführung des Begriffes „Lebensraum“.

⁵⁸ Empfehlungen NRW, S.91f; Mäsch, Protokoll 1999, S.18f; Lehrerausbildung; in: Protokoll 1999, S.36f.

⁵⁹ Empfehlungen NRW, S.91.

⁶⁰ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.31.

⁶¹ Dies unterscheidet die bilinguale Methode von der Immersionsmethode: bi-lingual heißt Förderung von Fremd- und Muttersprache. Vgl. hierzu Mäsch, Stichwortverzeichnis; in: Trait d'union 6 (1991), S.7.

Unterrichtsmaterialien

Die Suche nach für den bilingualen Geschichtsunterricht geeignetem Material läßt sich insgesamt als eine „sehr arbeitsintensive Herausforderung für die Lehrenden“ bezeichnen.⁶² Eine zusätzliche Schwierigkeit ergab sich bei einer Behandlung der deutsch-französischen Beziehungen dadurch, daß weder das deutsche noch das französische Lehrbuch Hilfestellungen für einen komparatistischen Querschnitt liefert. Ein kritischer Schulbuchvergleich wäre gerade bei einem solchen Thema von großem Interesse, erschien aber noch etwas verfrüht für diese Altersstufe.⁶³ Nichtsdestotrotz hat das französischsprachige Schulbuch die immanente Funktion nicht nur einen direkten Bezug zur historischen Betrachtungsweise des Partnerlandes, sondern vor allem auch zu Lebenswelt und Schulalltag französischer Gleichaltriger herzustellen und sollte daher auch nach Möglichkeit zum Einsatz kommen.⁶⁴ Die Verwendung der französischen Lehrbuchtexte war jedoch aufgrund ihrer sprachlichen und inhaltlichen Dichte weitgehend ausgeschlossen; für historische Darstellungen wurde daher auf selbst- oder vom betreuenden Kollegen verfaßte Texte zurückgegriffen. Aus dem französischsprachigem Lehrbuch wurden lediglich Karten und Schaubilder sowie kurze und nach Möglichkeit anschauliche Quellentexte herangezogen. Das Primat der Anschaulichkeit von Unterrichtsmaterialien gilt aufgrund der zusätzlichen Erschwernis durch die Fremdsprache für den bilingualen Geschichtsunterricht in besonderem Maße. Es sollte daher versucht werden, verstärkt nicht-sprach- und textgebundene Materialien und Medien einzusetzen.⁶⁵ Als ein besonders schülernahes Medium sind dabei historische Karikaturen zu bezeichnen, ermöglichen sie doch einen „hochmotivierende(n) und stark elementarisierende(n) Ansatz bei vergleichsweise einfacher Einarbeitung in die medienspezifischen Besonderheiten“.⁶⁶ Abgesehen von der historischen Aussagekraft und Anschaulichkeit solcher Bildquellen bietet ihre Auswertung zahlreiche Sprechkanäle und gibt insbesondere in der Beschreibungsphase auch schwächeren Schülern Gelegenheit, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen.⁶⁷ Einen noch höheren Motivationsfaktor dürften wohl die audiovisuellen Medien haben, deren unmittelbare, affektive Wirkung auf die Schüler nicht zu unterschätzen ist. Die Authentizität des Bild- und Tonmaterials im Film ermöglicht es oft erst, die Distanz zum historischen Geschehen abzubauen.⁶⁸

⁶² Mäsch, Protokoll 1999, S.15. Die Schulbuchverlage bieten bisher keine Materialien für den bilingualen Geschichtsunterricht Französisch an.

⁶³ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.33.

⁶⁴ Mäsch, Protokoll 1999, S.15.

⁶⁵ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.33.

⁶⁶ ebd., S.33. Siehe auch Niemetz, Praxis Geschichtsunterricht, S.41ff.

⁶⁷ Empfehlungen NRW, S.95; Niemetz, Praxis Geschichtsunterricht, S.51ff.

⁶⁸ Empfehlungen NRW, S.96.

Dennoch kann und sollte im Geschichtsunterricht nicht auf den Einsatz schriftlicher Quellen verzichtet werden.⁶⁹ Im allgemeinen verfügen die Schüler der bilingualen Klassenstufe 9 einerseits bereits über eine relativ hohe Sprachkompetenz, sind andererseits aber „intellektuell oft noch nicht in der Lage, z.B. inhaltlich anspruchsvolle fiktionale oder philosophische Texte tiefgreifender zu verstehen bzw. zu interpretieren.“⁷⁰ Es wurde daher versucht, stufengerechte Quellentexte auszuwählen, die also möglichst anschaulich, nicht zu lang und nicht zu schwierig sein sollten und insofern eine weitgehend in der Fremdsprache geführte Analyse ermöglichen.⁷¹ Eine sprachliche Vorentlastung der französischsprachigen Texte zumindest durch Anmerkungen zum Wortschatz war in jedem Fall notwendig.⁷² Jedoch auch der Einsatz muttersprachlichen Quellenmaterials bot sich bei dem Thema der Unterrichtseinheit in besonderer Weise an, um die spezifische Perspektivität und Standortgebundenheit der jeweiligen Textdokumente im Vergleich vor Augen zu führen.

*Unterrichtsformen*⁷³

Nicht nur auf die Anschaulichkeit der Unterrichtsmaterialien vor allem auch auf einen angemessenen Wechsel der Unterrichtsformen sollte im bilingualen Geschichtsunterricht in besonderem Maße geachtet werden. Dabei sind die methodischen Möglichkeiten jedoch weitaus eingeschränkter als im muttersprachlichen Geschichtsunterricht: „Man ängstige sich als Unterrichtender auch nicht vor den zum Teil ja zu Recht verpönten Formen lehrerzentrierten Unterrichtens. Bilinguales Arbeiten erfordert vor allem in den ersten 2-3 Jahren eine stärkere (nicht unbedingt stärker spürbare) Lenkung der Lernprozesse; es bedarf schon eines gerüttelten Maßes an Erfahrung, um schülerorientierte Verfahren im fremdsprachlichen Sachunterricht der Klassen 7-9 effizient einzubinden.“⁷⁴ Zentrale Unterrichtsform muß also gerade in der Anfangsphase bilingualen Lernens das durch den Lehrer behutsam gelenkte Unterrichtsgespräch sein. Um so wichtiger ist es daher, unterschiedliche Techniken der Gesprächsführung einzusetzen.

Der Erfolg eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs steht und fällt allerdings mit der Verwirklichung eines „adressaten- und themenadäquaten Sprachdukts“⁷⁵; hier muß der Unterrichtende in besonderer Weise dem Schüler durch geschickte und flexible Fragestellungen und gegebenenfalls Hilfestellungen eine aktive Teilnahme am Unterricht ermöglichen sowie durch gemeinsame Zusammenfassungen und immanente Wiederholungsarbeit immer wieder Gelegen-

⁶⁹ Vgl. hierzu Niemetz, Praxis Geschichtsunterricht, S.69ff.

⁷⁰ Krechel, Neue Wege, S.47.

⁷¹ Empfehlungen NRW, S.52.

⁷² Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.33.

⁷³ Siehe hierzu auch Empfehlungen NRW, S.98f; Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.30ff.

⁷⁴ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32.

⁷⁵ ebd.

heit geben, das neu erworbene Sprachmaterial auch aktiv zu verwenden. Gerade den Wiederholungsphasen sollte ein besonders breiter Raum eingeräumt werden, da die Schüler die Möglichkeit haben müssen, das erworbene historische Wissen auch sprachlich zu artikulieren und zu trainieren.⁷⁶ Der Lehrervortrag sollte eine wesentlich geringere Rolle als im deutschsprachigen Geschichtsunterricht spielen, hat jedoch den Vorteil, daß er adäquat auf das sprachliche Niveau der Schüler zugeschnitten werden kann. Jedoch ist er nur begrenzt in Einführungsphasen oder für das Erzählen veranschaulichender Anekdoten einzusetzen.⁷⁷ Eine regelrechte Diskussion ist in der Fremdsprache wohl nicht durchgängig durchzuhalten; in jedem Fall müssen solche Phasen sprachlich und inhaltlich vorentlastet werden.⁷⁸ Vor allem für die vorbereitende Auswertung textgebundener Unterrichtsmaterialien bieten sich - in Einzel- oder noch besser in Partnerarbeit durchgeführte - Stillarbeitsphasen an, die außerdem dazu geeignet sind, den lehrerzentrierten Unterrichtsduktus zu unterbrechen.⁷⁹ Auch die Hausaufgaben können der Vorbereitung eines Unterrichtsgesprächs dienen, was vor allem im Sinne einer notwendigen sprachlichen Vorentlastung gerechtfertigt erscheint. Die zu lesenden Texte sollten dabei stets mit Anmerkungen zum Wortschatz und mit Fragestellungen versehen werden, die ein zielgerichtetes Lesen ermöglichen. Ausgangspunkt und Basis einer Texterschließung sollte immer zunächst eine Sicherung des Textverständnisses sein.⁸⁰ Der Umfang einer Quellenanalyse ist jeweils abhängig von der Funktion der Quelle in der Stunde sowie von ihrem sprachlichen und inhaltlichen Gehalt. Von noch größerer Bedeutung als im muttersprachlichen Unterricht ist in diesem Zusammenhang eine gezielte Fragetechnik, die von einfachen Verständnisfragen ausgehend zu Beurteilungen und Schlußfolgerungen gelangt.

In dem Bestreben, den Unterricht weitgehend auf Französisch durchzuführen, wurde auf stärker schülerorientierte Unterrichtsformen bewußt verzichtet: die sprachlichen Anforderungen, die eine Gruppenarbeit mit effizienter Auswertungsphase oder ein auch für die Zuhörer gewinnbringend vorgetragenes Schülerreferat erfordern, sind in der Sekundarstufe I m.E. noch nicht zu leisten.⁸¹

⁷⁶ Empfehlungen NRW, S.100; Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32.

⁷⁷ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32.

⁷⁸ ebd.

⁷⁹ ebd.

⁸⁰ Empfehlungen NRW, S.94.

⁸¹ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32; Empfehlungen NRW, S.99.

Ergebnissicherung

Der Tafelanschrieb (oder auch Folienaufschrieb) ist ein wesentliches Element des bilingualen Geschichtsunterrichts und sollte in besonders regelmäßiger und umfassender Form erfolgen, da er gleich zwei wichtige Funktionen erfüllt: zum einen dient er der Ergebnissicherung der Unterrichtsinhalte, zum anderen liefert er aber auch das Sprachmaterial zur Artikulation dieser Inhalte. Dies ist bei der Formulierung und bei der Gestaltung des Tafelbildes unbedingt zu beachten.⁸² Ein festgelegter Bereich der Tafel sollte dazu genutzt werden, neue Fachbegriffe oder wichtige Namen schriftlich zu fixieren. In jedem Fall aber sollte das Tafelbild zum zentralen gemeinsamen Bezugspunkt für die Heftführung werden, die auch möglichst flächendeckend kontrolliert werden sollte, da sie die inhaltliche und sprachliche Basis für die mündliche und schriftliche Leistungsüberprüfung bildet.⁸³

Lernzielkontrolle

Eine mündliche Lernzielkontrolle sollte in regelmäßigen Wiederholungsphasen erfolgen, in denen nicht nur überprüft wird, ob die Schüler zentrale Inhalte der vorangegangenen Stunde kognitiv erfaßt haben, sondern vor allem auch, ob sie in der Lage sind diese in der Fremdsprache angemessen wiederzugeben. Als Formulierungshilfe kann hierbei der gemeinsam erarbeitete Tafelanschrieb/Hefteintrag dienen. Letzterer ist auch wesentliche Grundlage für die schriftliche Lernzielkontrolle. Das selbständige schriftliche Formulieren sollte jedoch vor einer Klassenarbeit ausreichend geübt werden. Hierfür bieten sich schriftliche Hausaufgaben an, nach Möglichkeit sollten aber auch im Unterricht Schreibphasen eingebaut werden.

*Korrekturverhalten*⁸⁴

„Bei der Bewertung der Schülerleistung (...) sind in erster Linie die fachlichen Leistungen zu beurteilen.“⁸⁵ Im Einzelfall wird diese fachliche Leistung jedoch nur schwer von ihrer sprachlichen Umsetzung zu trennen sein. Jedoch sollte insbesondere bei der schriftlichen Fehlerkorrektur in Klassenarbeiten unbedingt darauf geachtet werden, daß dem Lernenden durch all-gemeinsprachliche Fehler keine Nachteile erwachsen. Als untere Grenze sollte hierbei jedoch das Zustandekommen einer echten Kommunikation dienen.⁸⁶ In jedem Fall müssen bei der Korrektur Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit - ohne Einfluß auf die Notengebung - mar-

⁸² Dies erklärt auch den eher seltenen Einsatz von grafischen Tafelbildern.

⁸³ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32; Empfehlungen NRW, S.100.

⁸⁴ Vgl. hierzu Empfehlungen NRW, S.102f.

⁸⁵ RdErl. d. Kultusministers des Landes NRW vom 13.5.1985, Ziff.3.2 (zitiert nach Mäsch, Protokoll 1999, S.27).

⁸⁶ Mäsch, Protokoll 1999, S.27.

kiert werden. Herausragende sprachliche Leistungen sollten andererseits mit einem Bonus belohnt werden.

Besondere Vorsicht ist bei der mündlichen Fehlerkorrektur geboten, weil hier unmittelbar auf die Motivation der Schüler eingewirkt wird. Allgemein gilt es „eher den freien Ausdruck der Lernenden zu fördern als ihre sprachlichen Defizite zu sanktionieren“.⁸⁷ Dies erfordert eine weitgehende Loslösung von der Rolle des Fremdsprachenlehrers, der sich hier in besonderem Maße der „dienende(n) Funktion (der Grammatik) im fremdsprachlichen Lernprozeß“ bewußt werden muß.⁸⁸ Vor allem auch bei Ausspracheschwierigkeiten muß mit besonderer Behutsamkeit vorgegangen werden, um Sprechhemmungen möglichst weitgehend abzubauen. Dennoch sollte nicht völlig auf eine Fehlerkorrektur verzichtet werden, diese sollte jedoch sehr behutsam und eher *en passant* erfolgen, damit die Sprechbereitschaft der Schüler verstärkt und die besondere Relevanz der inhaltlichen Seite bewußt gemacht wird.

Insgesamt gesehen scheint bilinguales Arbeiten aufgrund der Diskrepanz zwischen den kognitiven und den fremdsprachlichen Fähigkeiten der Schüler einerseits vor allem den Einsatz weniger schülerorientierter Unterrichtsmethoden zu fördern. Die Notwendigkeit einer gezielten Reduzierung der Lerninhalte aber auch die stärkere Veranschaulichung und kleinschrittigere Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen ermöglicht andererseits aber auch eine besondere Vertiefung und Festigung der Lernergebnisse und kann somit sowohl das sprachliche als auch das sachfachliche Lernen in besonderer Weise unterstützen.⁸⁹ Das meist schon vorhandene Interesse der Schüler am Nachbarland sowie die Motivation für die Fremdsprache sollte jedoch auch über diese Lernerfolge hinaus durch eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung verstärkt und gefördert werden.

2. Unterrichtspraktische Umsetzung

Die Unterrichtseinheit „Der Krieg von 1870/71 als Wendepunkt in den deutsch-französischen Beziehungen“ umfaßte insgesamt acht, weitgehend auf französisch durchgeführte Stunden des bilingualen Geschichtsunterrichts, denen eine Wiederholungsstunde sowie die Durchführung einer Klassenarbeit folgte. Thematisch ergab sich eine Zweiteilung: während die ersten vier Unterrichtsstunden einen ereignisgeschichtlichen Überblick über Ursachen, Verlauf und Folgen des Krieges von 1870/71 gaben, beschäftigten sich die folgenden vier mit den deutsch-französischen

⁸⁷ Mäsch, Protokoll 1999, S.18.

⁸⁸ Bildungsplan, S.25.

⁸⁹ Empfehlungen NRW, S.10.

Beziehungen im Querschnitt und rückten mentalitätenhistorische Aspekte in den Vordergrund. Das Thema wurde fächerverbindend auf das Fach Französisch ausgeweitet,⁹⁰ indem der Einstieg im Sprachunterricht geleistet wurde und indem nach Abschluß der Lehrbuchphase im Französischunterricht eine zeitgenössische Lektüre (Guy de Maupassant, *La Mère Sauvage*) ausgewählt wurde.

Nachstehend wird der Verlauf der Unterrichtseinheit noch einmal im Überblick dargestellt:

FACH	STUNDE	THEMA
FRANZÖSISCH	1. Stunde	Persönliche Erfahrungen mit Franzosen und mit Frankreich
	2. Stunde	Frankreichbilder, Deutschlandbilder - Klischees und Stereotypen
GESCHICHTE	1. Stunde	Die Konfrontation zwischen Deutschland und Frankreich: Ausgangssituation und Kriegsausbruch
	2. Stunde	Kriegsverlauf und Kriegsfolgen aus deutscher und aus französischer Perspektive
	3. Stunde	Januar 1871 aus französischer Perspektive und die deutsche Kaiserproklamation
	4. Stunde	Die Situation in Frankreich: <i>Troisième République</i> und Pariser Commune
	5. Stunde	Die deutsch-französische „Erbfeindschaft“
	6. Stunde	Die deutsch-französische „Erbfeindschaft“
	7. Stunde	Die deutsch-französischen Beziehungen im Wandel der Geschichte und ihre Bedeutung für Europa
	8. Stunde	Résumé: Die deutsch-französischen Beziehungen von Karl dem Großen bis heute (Film)
	9. Stunde	(Wiederholungsstunde)
	10. Stunde	(Klassenarbeit)
FRANZÖSISCH		Lektüre: Guy de Maupassant, <i>La Mère Sauvage</i>

⁹⁰ Im Französischunterricht wurde ohnehin gerade das Thema „Deutsch-französische Beziehungen“ behandelt: Etudes Françaises, Echanges, Edition longue 4, Unité mobile 1.

Im folgenden sollen nun in chronologischer Reihenfolge die einzelnen Stunden der Unterrichtseinheit vorgestellt werden, wobei die stichwortartigen Beschreibungen des Stundenverlaufs mit einem kurzen Kommentar versehen werden, der auf Detailprobleme und Besonderheiten der jeweiligen Stunde aufmerksam macht. Um einen umfassenderen Eindruck vom methodischen Vorgehen zu vermitteln, sollen zwei Stunden auf exemplarische Weise etwas ausführlicher vorgestellt werden (5. und 7. Stunde). Hierbei folgt der Benennung der Lernziele ein tabellarischer Überblick über den Unterrichtsverlauf, der dann in einem ausführlichen Kommentar erläutert wird. Die verwendeten Unterrichtsmaterialien sowie ausgewählte Schülerprodukte wurden in einem Anhang zusammengestellt.⁹¹

FRANZÖSISCH

1. Stunde [Mi, 28. April 1999, 5. Stunde]

→ *Thema*: Eigene Erfahrungen mit Franzosen und mit Frankreich

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

- erste Kontaktaufnahme mit den Schülern/gegenseitiges Vorstellen
- kurze Vorstellung des Themas und des geplanten Verlaufs der Unterrichtseinheit
- Stillarbeit: die Schüler beantworten einen Fragebogen zum Thema „Frankreich“ [A 1]
- Auswertung des Fragebogens mit Hilfe eines Mind Maps, Austausch eigener Erfahrungen bis hin zur vom Fragebogen losgelösten Diskussion
- Beschreibung zweier Fotos: „typische“ Deutsche und Franzosen (*Echanges 4, S.66*) [A 2]
- Einführung der Begriffe *cliché* und *préjugé*
- Hausaufgabe: freie Textproduktion zum Thema „L'Allemand typique“ (½ Seite) [A 3]

Kommentar

Es erschien sinnvoll als Heranführung an das Thema die Realität und Erfahrungswelt der Schüler zum Ausgangspunkt zu nehmen, um insbesondere auch begreiflich zu machen, daß die eigene Gegenwart Auslöser für historische Fragestellungen sein kann: Wie sind die *heutigen* Völkerbilder entstanden?⁹² So sollten die Schüler ihr eigenes Frankreichbild und das ihrer Mitschüler reflektieren, eigene Erfahrungen austauschen und zu typischen Attributen des Deutschen und des Franzosen in Bezug setzen. Offensichtlich fühlten sich die Schüler, die alle familiär und/oder emotional mit Frankreich verbunden sind, auch unmittelbar angesprochen: bei der Auswertung des Fragebogens, der eine gute Gesprächsgrundlage bildete, hatte jeder „etwas zu sagen“.

⁹¹ Im folgenden wird jeweils auf das entsprechende Dokument im Anhang verwiesen: [A 1], [A 2] etc.

⁹² Empfehlungen NRW, S.24.

2. Stunde [Do, 29. April 1999, 2. Stunde]

→ *Thema*: Frankreichbilder, Deutschlandbilder

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

- Besprechung der Hausaufgabe: „L'Allemand typique“ [A 3]
- Sammeln von Klischees bzgl. Deutscher und Franzosen an der Tafel [A 4]
- Auswertung einer Meinungsumfrage (*Echanges 4, S.66*) [A 2]
- Lektüre, Zuordnung und Bewertung von Stellungnahmen deutscher und französischer Jugendlicher zum Thema Frankreich/Deutschland (*Echanges 4, S.67*) [A 2]
- Hausaufgabe (*für die nachfolgende Geschichtsstunde*): Darstellender Text mit Leseaufgaben (schriftlich auf französisch beantworten) [A 5a.+ b.]

Kommentar

Die Hausaufgabe der vorangegangenen Stunde, die das Bild des Deutschen im Ausland reflektieren sollte, war bewußt offen gestellt worden, so daß einige Schüler offensichtlich Spaß daran gefunden hatten den „typischen Deutschen“ zu karikieren, während andere zu ernsthafteren Reflexionen über deutsche Eigenarten im Vergleich zu französischen übergingen. Das Sammeln gängiger Klischees an der Tafel sollte die Ergebnisse der vorangegangenen Stunde sowie der Hausaufgabe aufgreifen und sichern. Dabei wurden auch mögliche Ursachen für das Entstehen von Klischees und Vorurteilen gesucht. Bei der Auswertung der Meinungsumfrage wurden von Schülerseite erste Überlegungen zu möglichen historischen Faktoren angestellt, die das französisch-deutsche Verhältnis beeinflussen. Die Äußerungen Jugendlicher zu den deutsch-französischen Beziehungen komplettierten das wechselseitige Bild aus einer altersgemäßen Perspektive.

GESCHICHTE

1. Stunde [Mo, 3. Mai 1999, 7.Stunde]

→ *Thema*: Die Konfrontation zwischen Deutschland und Frankreich:
Ausgangssituation und Kriegsausbruch

Stundenverlauf (Unterrichtssprache deutsch/französisch)

- Erörterung der Einstiegsfrage: Wie entstehen Völkerbilder?
- Anknüpfen an das Vorwissen der Schüler aus dem deutschsprachigen Geschichtsunterricht
- Interpretation einer Karikatur („Deutschlands Zukunft“) [A 6]
- Besprechung der Hausaufgabe (Ausgangssituation) [A 5b.]

- gemeinsame Lektüre einer deutschsprachigen Quelle (Kriegsausbruch: die „Emser Depesche“) [A 7]
- Ergebnissicherung im Tafelanschrieb (*La guerre franco-allemande 1870/71*) [A 8]
- Hausaufgabe: Deutschsprachige Quelle mit französischen Leseaufgaben
(Brief Bismarcks an seine Frau) [A 9a.+ b.]

Kommentar

Da dies der Beginn der ersten komplett auf französisch durchgeführten Einheit war, sollten die Schüler erst einmal wieder behutsam an den französischsprachigen Geschichtsunterricht herangeführt werden. In der Einstiegsfrage wurden deshalb zunächst auf deutsch (bezugnehmend auf die im Französischunterricht erörterten Fragen) Möglichkeiten der Entstehung von Völkerbildern reflektiert, wobei insbesondere auch die Faktoren „Geschichte“ und „Krieg“ genannt wurden. Bezüglich der direkten Konfrontation zwischen Deutschland und Frankreich konnte an das Vorwissen der Schüler aus der vorangegangenen deutschen Unterrichtseinheit angeknüpft werden.⁹³ Die Wünsche der Deutschen und die Zielsetzungen Bismarcks wurden über die gemeinsame Auswertung einer Karikatur analysiert (auf deutsch); die Vorstellungen auf französischer Seite sowie die politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation der beiden Länder wurden im fragend-entwickelndem Verfahren erarbeitet. Als Grundlage diente hierfür der darstellende Text, der in der Hausaufgabe sprachlich und inhaltlich vorbereitet worden war weshalb zum Französischen übergewechselt wurde, das dann für den Rest der Stunde als Unterrichtssprache beibehalten wurde. Durch die gemeinsame Lektüre der „Emser Depesche“ sollte den Schülern der Gegensatz von vordergründigem Anlaß und tieferen Ursachen des Krieges deutlich gemacht werden. Die Ergebnisse der Stunde wurden in einem Tafelanschrieb gesichert.

Im Nachhinein läßt sich die Frage stellen, inwieweit der rasche Übergang zur Ereignisgeschichte den Beginn der Unterrichtseinheit nicht in gewisser Weise „verwischte“ und ob der Bezug zu den vorangegangenen Französischstunden von den Schülern in ausreichendem Maße hergestellt wurde. In dem Bestreben, die Einheit in den fortlaufenden Geschichtsunterricht einzufügen, war zunächst eine Betrachtung der historischen Ereignisse eingeplant worden. Ein „mutiger Bruch“ mit der chronologischen Vorgehensweise des Geschichtsunterrichts und eine Vertiefung des aktuellen Bezugs hätte den thematischen Rahmen der Einheit besser zur Geltung bringen können.⁹⁴

⁹³ Diese Unterrichtseinheit wurde vom betreuendem Lehrer durchgeführt.

⁹⁴ Siehe hierzu auch Kap. 3.2. (*Einstieg*).

2. Stunde (Mi, 5. Mai 1999, 3. Stunde)

→ *Thema*: Kriegsverlauf und -ergebnisse aus deutscher und französischer Perspektive

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

- Wiederholungsphase
- Gegenüberstellung eines Bismarck-Denkmal und einer Bismarck-Karikatur (Folie) [A 10]
- Besprechung der Hausaufgabe (die Schlacht von Sedan in einem persönlichen Brief Bismarcks) [A 9 a.+ b.]
- gemeinsame Lektüre einer französischsprachigen Quelle: Ursachen für die rasche französische Niederlage (*L'Epoque contemporaine*, S.125) [A 11a.]
- Interpretation einer Karte zum Kriegsverlaufs (*L'Epoque contemporaine*, S.125) [A 11b.]
- Stillarbeit: darstellender Text mit Leseaufgaben: Der Friedensvertrag (*L'Epoque contemporaine*, S.125) [A 11c.]
- mündliche Besprechung der Stillarbeit und Ergebnissicherung im Tafelanschrieb (*Les conséquences de la guerre*) [A 12]
- Hausaufgabe: Datenleiste zum Kriegsgeschehen rekapitulieren [A 13]

Kommentar

In der Wiederholungsphase hatten die Schüler Gelegenheit, anhand des Aufschriebs die fremdsprachliche Umsetzung der wichtigsten Ergebnisse der vorangegangenen Stunde zu üben. In der Gegenüberstellung der beiden Bismarck-Darstellungen sollte die doppelte deutsch-französische Perspektive eingebracht werden. Die Schüler waren anschließend etwas überrascht, zu einer deutschsprachigen Quelle (Bismarck-Brief) auf französisch Stellung nehmen zu müssen, waren aber durchaus dazu in der Lage.⁹⁵ Im weiteren, auf unterschiedliche Medien gestütztem Unterrichtsgespräch und in der Stillarbeitsphase wurden Gründe für die rasche Niederlage Frankreichs sowie die wichtigsten Ergebnisse und Folgen des Krieges erarbeitet, die in einem abschließendem Tafelanschrieb gesichert wurden. Die Hausaufgabe sollte die Schüler den verwirrenden Kriegsverlauf noch einmal nachvollziehen lassen und gleichzeitig als Vorbereitung für die nachfolgende Stunde dienen.

⁹⁵ Siehe auch die schriftliche Bearbeitung der Hausaufgabe: [A 9b.]

3. Stunde (Fr, 7. Mai 1999, 4. Stunde)

→ *Thema*: Januar 1871 aus französischer Perspektive und die deutsche Kaiserproklamation

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

- Einstieg über einen französischsprachigen Quellentext: *Le jardin zoologique de Paris* (Folie) [A 14]
- Erarbeitung: Vergleich und Interpretation zweier Historien Gemälde⁹⁶ (farbige Bildfolien)
 - „Die Kaiserproklamation von Versailles“ (Merkmale der Reichsgründung) [A 15a.]
 - „Le vendeur des rats“ (Situation während des *siège de Paris*) [A 15b.]
- Ergebnissicherung im Folienaufschrieb: gemeinsame Vervollständigung eines Zeitstrahls (Der Weg zur deutschen Reichsgründung) [A 16]
- Vertiefung: Historische Karte des Deutschen Reichs (*Zeiten und Menschen, S.129*) [A 17]
- Hausaufgabe: Vorbereitung eines französischsprachigen darstellenden Textes (1870/71 aus französischer Sicht) [A 18]

Kommentar

Aufgrund von Proben der Theater-AG waren nur 10 von 25 Schülern anwesend, was die Produktivität der Stunde aber eher steigerte. Der kurze sehr anschauliche Quellentext war geeignet gleich zu Beginn die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler zu wecken. Die beiden zeitgenössischen Gemälde brachten den Kontrast der jeweiligen Situation der beiden Kriegsparteien plastisch zum Ausdruck. Die Bildbeschreibung ermöglichte Schülern aller Sprachniveaus eine Beteiligung, diente anschließend aber auch der vertiefenden Erarbeitung wichtiger Merkmale der deutschen Reichsgründung.

Bei der gemeinsamen Vervollständigung der auf Folie vorbereiteten Datenleiste, zeigte sich, daß nur in sehr begrenztem Maße auf vermeintliches Vorwissen der Schüler zurückgegriffen werden konnte. Um so wichtiger war eine Rekapitulation und Sicherung des Weges zur deutschen Einheit auf dem Zeitstrahl. Hierbei wurden zentrale Fachbegriffe zweisprachig eingeführt und notiert [A 16].

4. Stunde (Mo, 10. Mai 1999, 7. Stunde)

→ *Thema*: Die Situation in Frankreich: *Troisième République* und Pariser Commune

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

- Wiederholungsphase (Hausaufgabe)

⁹⁶ Die Idee hierzu stammt von H.-E. Steffen (betreuender Lehrer).

- Kommentierung einer Grafik: die Zusammensetzung der neuen französischen Nationalversammlung (*L'Epoque contemporaine*, S.144) [A 19]
- Lehrervortrag: die Pariser Commune und die *Semaine sanglante*; illustriert durch Karte/Gemälde (*L'Epoque contemporaine*, S.145) [A 20 a.+ b.]
- Interpretation einer Karikatur: „*Thiers et son ombre Bismarck*“ [A 18]
- wiederholendes Lehrer-Schüler-Gespräch: 1871 in Deutschland und Frankreich
- Ergebnissicherung im Tafelanschrieb (*La proclamation de l'empire allemand vue par la France et par l'Allemagne*) [A 21]
- Hausaufgabe: Lückentext (*Vers l'unité allemande et la Troisième République*) [A 22]

Kommentar

Die Stunde wurde dadurch etwas beeinträchtigt, daß unangekündigterweise wiederum über die Hälfte der Schüler aufgrund von Theaterproben abwesend war. Eine eigentlich geplante ausführliche Wiederholungsphase, in der den Mitgliedern der Theatergruppe der Inhalt der vorangegangenen Stunde anhand der Bilddokumente von ihren Mitschülern referiert werden sollte, ergab so keinen Sinn mehr. Daher wurde der Schwerpunkt der Stunde spontan auf die innenpolitischen Verhältnisse in Frankreich verlagert und die Situation in Deutschland in einem verkürzten Wiederholungsgespräch aufgegriffen, in dem sich zeigte, daß - wohl auch aufgrund der anschaulichen Bilddokumente - die vergangene Stunde den Schülern inhaltlich und sprachlich in erfreulicher Weise präsent geblieben war. Die Stunde mündete in einem ergebnissichernden Tafelanschrieb, der das zentrale Ereignis der Kaiserproklamation aus doppelter Perspektive beleuchten sollte, wobei aus Zeitgründen leider nur noch die deutsche Seite notiert werden konnte. Der zusammenfassende Text der Hausaufgabe sollte den ereignisgeschichtlichen Teil der Einheit rekapitulierend abschließen und durch seine Anlage als Lückentext dem wiederholenden Üben des erworbenen Fachvokabulars dienen.

5. Stunde⁹⁷ (Mi, 12. Mai 1999, 3. Stunde)

→ *Thema*: Die deutsch-französische „Erbfeindschaft“ -
Deutschlandbild (Mme de Staël) und Frankreichbild (E.M. Arndt)

Lernziele

Die Schüler sollen

- das bisher erworbene Fachvokabular festigen
- den Begriff *ennemi héréditaire*/Erbfeind kennenlernen und verstehen

⁹⁷ In dieser Stunde erfolgte der Unterrichtsbesuch durch die beiden Fachleiter für Französisch und Geschichte.

- eine historische Karikatur auf französisch kommentieren können
- eine französischsprachige historische Quelle in groben Zusammenhängen erfassen und auf französisch kommentieren können
- den Kontrast zwischen dem idealisierenden Deutschlandbild der Mme de Staël und den frankophoben Äußerungen eines E.M. Arndt erkennen
- die Ursprünge der Erbfeindtheorie erkennen

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

Phase	Inhalt	Medium	Sozialformen
<i>Einstieg:</i> Wiederholung	1870/71 - Was bedeutet dieses Datum für Franzosen/für Deutsche?		Lehrer-Schüler-Gespräch
Ergänzung des Tafelbildes [A 21]	<i>La proclamation de l'empire allemand vue par l'Allemagne/vue par la France</i>	Tafel	
Besprechung der Hausaufgabe [A22]	Deutsche Reichseinigung und <i>Troisième République</i>	Lückentext (Fotokopie/Folie)	Schülervortrag
<i>Erarbeitung:</i> Begriffsklärung	„ennemi héréditaire / Erbfeind“		
Interpretation einer Karikatur [A 23]	Der Wandel des Deutschlandbildes/ Frankreichbildes	Karikatur: F. Behrendt: „Das Bild des anderen im Wandel der Zeit“ (Folie)	fragend-entwickelndes Verfahren
<i>Vertiefung:</i> Bearbeitung einer französischsprachigen Quelle [A24 a.]	Das romantisch-idealisierte Deutschlandbild	Quellentext: Mme de Staël, <i>De l'Allemagne</i> , 1810 (Fotokopie)	Stillarbeit
Auswertung			fragend-entwickelndes Verfahren
Bearbeitung einer deutschsprachigen Quelle [A 24b.]	Das zeitgenössische Frankreichbild	Quellentext: E.M. Arndt (1813)	(aus Zeitgründen entfallen)
<i>Ergebnissicherung</i>	<i>L'image du voisin</i> [A 25]	Tafel	
<u>Hausaufgabe:</u> Vergleich der französischsprachigen Quelle (Mme de Staël, 1810) mit dem deutschsprachigen Quellentext (E.M. Arndt, 1813) [A 24a.+ b.]			

Kommentar

Die Stunde sollte den Beginn der mentalitätenhistorischen Ausweitung des Themas darstellen. Aufgrund der starken Schülerfehlzahlen in den beiden vorangegangenen Stunden hatten sich jedoch einige Verschiebungen in der stofflichen Planung ergeben. Aus dem gleichen Grund war auch die relativ ausführliche Wiederholung zu Beginn der Stunde notwendig, an der sich zahlreiche Schüler rege beteiligten und die zugleich ein Résumé des ereignisgeschichtlichen Teils lieferte. Anschließend wurde das Tafelbild der vergangenen Stunde vervollständigt und die Hausaufgabe (Lückentext) foliengestützt besprochen.

Dies führte dazu, daß erst zu einem relativ fortgeschrittenem Zeitpunkt das eigentliche Thema der Stunde angegangen werden konnte. Als Einstieg bzw. Überleitung wurde hier eine Begriffsdefinition gewählt, welche die bereits im Lückentext verwendete Vokabel *ennemi héréditaire*/Erbfeind zweisprachig einführen und klären sollte. Dies war notwendig für das Verständnis einer Karikatur zur Geschichte der Erbfeindschaft, deren Analyse sich anschloß. Das sukzessive Aufdecken der verschiedenen Bildteile der Karikatur erwies sich als sinnvoll, konnte so doch die Aufmerksamkeit der Schüler gelenkt und eine gewisse Spannung aufrecht erhalten werden. Insgesamt erwies sich die Besprechung der Karikatur als fruchtbar, auch wenn insbesondere gegen Ende des Gesprächs relativ stark gelenkt werden mußte.⁹⁸

Um nach der langen Gesprächsphase durch den Wechsel der Arbeitsformen eine Zäsur zu setzen, schloß sich nun eine Stillarbeitsphase an, während der die Schüler einen mit Leseaufgaben versehenen Quellentext bearbeiten sollten: einen aus verschiedenen Auszügen zusammengestellten authentischen Text aus Mme de Staëls *De l'Allemagne*. Es war versucht worden solche Textstellen auszuwählen, die den Schülern unter Zuhilfenahme der Vokabelangaben einen Eindruck des idealisierenden, romantisch-verklärten Deutschlandbildes vermitteln würden, das im Kontrast zu den Aussagen der Karikatur (*esprit militaire*) stand.

Die Auswertung der Quelle hatte dann jedoch unter der fortgeschrittenen Zeit zu leiden; hierbei zeigte sich, wie wichtig es ist, bei der Fragetechnik klar zwischen einem ersten Erfragen des konkreten Textverständnisses und einer tiefergehenden, abstrakten Interpretation zu trennen. Der ursprünglich geplante Vergleich mit der deutschsprachigen Quelle von E.M. Arndt mußte in die Hausaufgabe und die nachfolgende Stunde verlagert werden, um noch eine - wenn auch verkürzte - Ergebnissicherung zu gewährleisten.

Während am Ende der Stunde die pragmatischen Lernziele m.E. voll erreicht waren, hatte sich auf der Ebene der kognitiven Lerninhalte ein gewisser Widerspruch ergeben: durch das unplan-

⁹⁸ Für die Illustration der Schülerhefte wurde die Karikatur anschließend auch als Fotokopie verteilt.

mäßige direkte Aufeinanderstoßen des Staël-Textes (idealisiertes Deutschlandbild) mit dem verkürzten Tafelanschrieb (Entstehung der Erbfeindschaft im 19. Jahrhundert) war für die Schüler nicht in vollem Umfang der Zusammenhang ersichtlich, den die Karikatur zuvor noch hergestellt hatte (unterschiedliche Entstehungszeiten der Erbfeindtheorie in Deutschland und Frankreich).

Im Nachhinein läßt sich folgende Konsequenz aus der Stunde ziehen: Der Text der Mme de Staël war zwar nicht vollkommen ungeeignet, wohl aber - zumal in der Fremdsprache - besonders anspruchsvoll für die Klasse. In Anbetracht dessen war es von besonderer Bedeutung, ausreichend Zeit für eine Quellenanalyse zur Verfügung zu haben. Es hätte sich daher eine Umstellung im Unterrichtsablauf angeboten: ein direkt auf die Besprechung der Karikatur folgender Tafelanschrieb hätte eine umfassende Ergebnissicherung sowie einen runderen Abschluß der Stunde gewährleistet; für eine in der Hausaufgabe vorbereitete Quellenanalyse wäre so ausreichend Zeit zu Beginn der nachfolgenden Stunde geblieben. Auf diese Weise hätte auch der gewisse Widerspruch, der durch die Verkürzung des Anschriebs entstanden war, ausgeräumt werden können. Dies konnte in der darauffolgenden Stunde jedoch nachgeholt werden.

6. Stunde (Mo, 17. Mai 1999, 7. Stunde)

→ *Thema:* Die deutsch-französische „Erbfeindschaft“ -
Deutschlandbild (Mme de Staël) und Frankreichbild (E.M. Arndt)

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

- Wiederholungsphase
- weiterführende Fragen zum französischen Quellentext (Mme de Staël) [A 24a.]
- Vergleich mit der deutschen Quelle von E.M. Arndt (Hausaufgabe) [A 24b.]
- Interpretation einer Napoleon-Karikatur [A 26]
- Ergebnissicherung: Ergänzung des Tafelanschriebs der vorhergehenden Stunde [A 25]
- Hausaufgabe: Historische Persönlichkeiten identifizieren (Karikatur) und deren Bedeutung für die deutsch-französische Beziehungen erklären (Datenleiste) [A 27a.- c.]

Kommentar

Da die vorangegangene Stunde die Analyse des französischsprachigen Quellentextes (Mme de Staël) zu keinem befriedigenden Abschluß gebracht hatte und zudem ein verlängertes Wochenende zwischen den beiden Stunden lag, wurde der Text in einer relativ ausführlichen Wiederholungsphase aufgegriffen und durch weitergehende Interpretationsfragen vertieft. Dies bildete auch die Voraussetzung dafür, den Kontrast zwischen dem idealisierenden Deutschlandbild der

Mme de Staël und dem Franzosenhaß Arndts den Schülern zugänglich zu machen. Das Tafelbild ergänzte das der vorhergehenden Stunde und machte noch einmal die unterschiedliche Entstehungsbedingungen der Erbfeindtheorie in Deutschland und in Frankreich deutlich.

7. Stunde (Mi, 19. Mai 1999, 3. Stunde)

→ *Thema*: Die deutsch-französischen Beziehungen im Wandel der Geschichte und ihre Bedeutung für Europa

Lernziele

Die Schüler sollen

- wichtige Ereignisse und Persönlichkeiten der deutsch-französischen Geschichte rekapitulieren bzw. kennenlernen
- sich der Absurdität der Theorie einer historischen deutsch-französischen Erbfeindschaft bewußt werden
- die Bedeutung Adenauers und De Gaulles für die deutsch-französische Freundschaft erkennen
- die europäische Dimension erkennen und sich Gedanken über aktuelle Probleme der Gestaltung Europas machen
- ein positives Verhältnis zur deutsch-französischen Partnerschaft entwickeln
- in der Lage sein, an einem in französischer Sprache geführten Unterrichtsgespräch mit historischen Inhalten teilzunehmen

Stundenverlauf (Unterrichtssprache französisch)

Phase	Inhalt	Medium	Sozialformen
<i>Einstieg</i>	Bedeutende Persönlichkeiten der deutsch-französischen Geschichte	Karikatur: „1963“ (Folie/Kopie) [A 27a.]	Schülervortrag (Hausaufgabe) [A 27c.]
<i>Erarbeitung</i>	Die deutsch-französischen Beziehungen in der Geschichte	Datenleiste (Kopie) [A 27b.]	fragend-entwickelndes Verfahren (Hausaufgabe) [A 27c.]
	Adenauer, De Gaulle und der „Freundschaftsvertrag“		Lehrervortrag
<i>Ergebnissicherung</i>	<i>Vers l'amitié franco-allemande</i> [A 28]	Tafel	
<i>Vertiefung</i>	Die europäische Dimension der deutsch-französischen Freundschaft	Text: Jacques Le Goff, <i>Vers L'Europe Unie</i> (Kopie) [A 29a.]	gemeinsame Lektüre, Stillarbeit/Partnerarbeit [A 29b.]
			Textbesprechung, Diskussion

Kommentar

Es machte den Schülern sichtlich Spaß, die einzelnen Personen des „*défilé historique*“ [A 27a.] zu identifizieren, auch wenn zum Teil auf Vorwissen aus der 8. Klasse zurückgegriffen werden mußte. Die Karikatur eignete sich gut als Einstieg und für einen schnellen und doch anschaulichen Überblick über die Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen. Durch die Vorbereitung in der Hausaufgabe konnten wichtige Aspekte der gemeinsamen Geschichte in Form eines Lehrer-Schüler-Gesprächs herausgearbeitet werden. Hiermit sollte die Absurdität einer Theorie der historischen Erbfeindschaft vor Augen geführt werden. Da in der Klasse 9 noch nicht auf einschlägiges Vorwissen bezüglich des 20. Jahrhunderts zurückgegriffen werden kann, wurde der Weg zum „Freundschaftsvertrag“ in einem kurzen Lehrervortrag vermittelt. Die anschließende Ergebnissicherung sollte den Schülern aus der Fülle der Datenleiste die wichtigsten Etappen der deutsch-französischen Beziehungen seit dem Krieg von 1870/71 sowie einfaches sprachliches Material liefern. Die Vertiefungsphase widmete sich der europäischen Dimension der deutsch-französischen Beziehungen und sollte zugleich die Unterrichtseinheit inhaltlich zum Abschluß bringen. Der Text von Jacques Le Goff wurde zunächst von zwei muttersprachlichen Schülern laut vorgelesen, woran sich eine Stillarbeitsphase anschloß, die auch in Zusammenarbeit mit dem Sitznachbarn durchgeführt werden konnte. Die Schüler sollten zwei Leseaufgaben schriftlich (in Stichworten) beantworten, die sich bewußt auf das reine Textverständnis bezogen [A29 a.+ b.]. In dem die Stunde abschließenden Gespräch wurde zunächst das Textverständnis gesichert, worauf eine Diskussion mit persönlichen Stellungnahmen zu Gestaltungsmöglichkeiten der europäischen Zukunft folgte, an der sich erfreulicherweise nicht nur die francophonen Schüler beteiligten.

Insgesamt gesehen war es eine Stunde, in die sich sowohl sprachlich schwächere Schüler (Karikatur, Wiedergabe des Textes) als auch stärkere Schüler (Auswertung der Datenleiste, Diskussion) in den Unterricht einbringen konnten. Es zeigte sich, daß die meisten Schüler nun gegen Ende der Unterrichtseinheit das Französische als durchgängige Unterrichtssprache akzeptiert hatten. Aufgrund der relativ starken Lenkung, die bilingualer Unterricht in der Anfangsphase erfordert, gibt es nur begrenzte Möglichkeiten für einen Methodenwechsel, der nicht zu sehr auf Kosten der Effektivität geht. Es wurde aber versucht, das Lehrer-Schüler-Gespräch durch eine Stillarbeitsphase sowie durch den Einsatz unterschiedlicher Medien und Materialien aufzulockern. Die etwas plakative und idealisierende Vermittlung des deutsch-französischen „Freundschaftsvertrags“ wurde dadurch aufgewogen, daß es sich um einen didaktisch reduzierten ersten Zugang zu diesem historischen Ereignis handelte und zudem das affektive Lernziel einer Bejahung der deutsch-französischen Partnerschaft im Vordergrund stehen sollte. Das in der Mit-

telstufe vermittelte historische Grundwissen muß in der Sekundarstufe II ohnehin noch vertieft und problematisiert werden.

8. Stunde (Fr, 21. Mai 1999, 4. Stunde)

→ *Thema*: Die deutsch-französischen Beziehungen von Karl dem Großen bis heute (Film)⁹⁹

Stundenverlauf (Unterrichtssprache deutsch)

- kurze Einführung in den Film unter Vorgabe zweier Leitfragen:

1. *Wie redet De Gaulle mit den Deutschen? Wie wirkt er auf Euch?*

2. *Wo sehen „die Franzosen“ auch heute noch Probleme? Wovor haben sie Angst?*

- Vorführung des Films (30 Min.)

- kurze Diskussion

- Bearbeitung eines Fragebogens zur Beurteilung der Unterrichtseinheit [A 30]

Kommentar

Der didaktisch gut aufbereitete Film lieferte einen Überblick über die Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen von Karl dem Großen bis heute und konnte so Besprochenes vertiefen und Neues ergänzen. Die Entscheidung, den Film in deutscher Sprache zu zeigen,¹⁰⁰ erwies sich als die richtige, nicht nur, weil dies vonseiten der Schüler mit allgemeiner Erleichterung aufgenommen wurde. In der letzten Stunde vor den Ferien, die gleichzeitig den Abschluß der Unterrichtseinheit bildete, sollte mit der Vorführung des Films ein doppeltes Ziel verfolgt werden: zum einen sollten die Schüler für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema der deutsch-französischen Beziehungen motiviert werden; zum anderen sollten wichtige Ergebnisse der vergangenen Stunden in *deutscher* Sprache aufgegriffen und vertieft werden, und dabei insbesondere sprachlich schwächeren Schülern die Gelegenheit gegeben werden, etwaige Lücken zu schließen. Die kurze, aber angeregte Diskussion zeigte, daß das audiovisuelle Résumé seine Wirkung nicht verfehlt hatte und es insbesondere wichtig gewesen war, abschließend noch einmal einen aktuellen Bezug herzustellen. Als kleine Hausaufgabe über die Ferien und langfristige Vorbeitung der Klassenarbeit erhielten die Schüler eine verbindliche Liste mit dem im Laufe der Unterrichtseinheit erarbeiteten Fachvokabular [A 31].

9. Stunde (Fr, 11. Juni 1999, 4. Stunde)

⁹⁹ Der Film „Die deutsch-französischen Beziehungen“ (1998) wurde speziell für die Sekundarstufe I didaktisiert. Er erschien besonders geeignet für den bilingualen Unterricht, da die Überschriften der einzelnen Filmsequenzen immer zweisprachig angegeben werden.

¹⁰⁰ Es liegt auch eine französische Fassung des Films vor.

→ *Thema: Wiederholungsstunde (Unterrichtssprache französisch)*

Da zwischen dem Abschluß der Unterrichtseinheit zum Deutsch-französischem Krieg und der noch anstehenden Klassenarbeit nunmehr zwei Wochen Ferien sowie eine kurze deutschsprachige Unterrichtseinheit (Bismarcks Innenpolitik) lagen,¹⁰¹ erschien es notwendig eine Wiederholungsstunde durchzuführen, welche die wichtigsten gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse und Fakten wiederauffrischen sollte. Dabei wurde das vom betreuenden Lehrer bisher angewandte Verfahren beibehalten, den Schülern potentielle Fragen für die Klassenarbeit auf einem Arbeitsblatt [A 32] zusammenzustellen und dieses in der Stunde vor der Arbeit gemeinsam zu besprechen. Hierbei wurde deutlich, wie wichtig es ist, nicht nur das inhaltliche, sondern auch das sprachliche Material noch einmal zu „bewegen“. Einige Antworten wurden auf Bitten der Schüler stichwortartig an der Tafel fixiert.

10. Stunde (Mi, 16. Juni 1999, 3. Stunde)

→ Klassenarbeit [A 33]

Diese letzte Geschichtsarbeit im Schuljahr sollte erstmals zu einem Großteil auf französisch bestritten werden: so bestand sie zu 2/3 aus französischen Fragestellungen, die durch deutschsprachige Aufgaben (davon eine Zusatzaufgabe) ergänzt wurden.¹⁰² Die Schüler sollten zeigen, daß sie in der Lage sind, den gemeinsam erarbeiteten Stoff in angemessener Form auch schriftlich in der Fremdsprache wiederzugeben und zu reflektieren. Um eine einheitliche Basis für das Memorieren vor der Klassenarbeit zu schaffen, wurden die Hefte der Schüler rechtzeitig eingesammelt und auf inhaltliche Vollständigkeit sowie sprachliche Richtigkeit kontrolliert. Es erschien sinnvoll auch noch einmal eine Auswahl der verteilten Fotokopien zu treffen: ein darstellender Text [A 5a.], die Datenleiste zum Kriegsgeschehen [A 13], der resümierende Lückentext [A 22] sowie die Vokabelliste [A 31] wurden den Schülern - neben dem Heftaufschrieb - zur Vorbereitung empfohlen.

Die Klassenarbeit wurde in Zusammenarbeit mit dem betreuenden Lehrer korrigiert und erzielte ein Ergebnis von 1,9 im Durchschnitt.¹⁰³ [A 34]

¹⁰¹ Diese Unterrichtseinheit wurde vom betreuenden Fachlehrer durchgeführt.

¹⁰² Für diesen deutschsprachigen Teil ist der betreuende Lehrer verantwortlich.

¹⁰³ Aus organisatorischen Gründen liegt nur ein zwar korrigierte, aber noch unbenotete Version der Klassenarbeit vor. Für den Anhang wurde eine sehr gute Arbeit einer muttersprachlichen Schülerin [A 34: S1 (F)] ausgewählt sowie eine sehr gute [A 34: S2 (D)], eine mittlere [A 34: S3 (D)] und eine schwächere [A 34: S4 (D)] Leistung von drei germanophonen Schülern.

FRANZÖSISCH (8. Juni - 2. Juli 1999)

→ Unterrichtseinheit: Guy de Maupassant, *La Mère Sauvage*

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auch noch die sich im Französischunterricht anschließende Einheit zu Guy de Maupassants *Mère Sauvage* in aller Ausführlichkeit darzustellen, zumal es sich auch um Lektürearbeit und nicht mehr um bilingualen Geschichtsunterricht handelt. Deshalb soll nur kurz der Übergang und der Zusammenhang zwischen den beiden Unterrichtseinheiten deutlich gemacht werden.

Die Auswahl einer Novelle von Maupassant als erste Lektüre für die Klassenstufe 9 scheint auf den ersten Blick etwas ungewöhnlich, rechtfertigt sich aber durch das überdurchschnittlich hohe Sprachniveau der Schüler sowie den fächerübergreifenden Ansatz. Um zu erreichen, daß die Schüler eine persönliche Beziehung und eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber dem Inhalt der Novelle aufbauen, wurde ein kreativer Einstieg in das Thema gewählt: in Kleingruppen erstellten die Schüler zu den Angaben¹⁰⁴ von Ort, Zeit und Personen der Handlung Kurzgeschichten, die dann der gesamten Klasse vorgetragen wurden [A 35].¹⁰⁵ So konnte auch überprüft werden, was die Schüler nach der Ferienpause noch mit dem Datum 1870/71 verbanden. Bei der Beschäftigung mit dem Text war dann vor allem Maupassants Darstellung der preußischen Soldaten von Interesse, die gerade im Widerspruch zur weitverbreiteten zeitgenössischen Erbfeindtheorie steht. Hier war der Rückgriff auf das historische Vorwissen unerlässlich.

Bei der weiteren Behandlung der Lektüre standen jedoch weniger die literarische Interpretation als kreative Schreibübungen im Mittelpunkt. Die Schüler fühlten sich dabei ermuntert ihr historisches Hintergrundwissen in die in Einzel- oder Gruppenarbeit verfaßten Erzählungen miteinzubringen und sich Gedanken über die deutsch-französischen Beziehungen sowie die allgemeine Bedeutung von Krieg und Frieden zu machen [A 35].

3. Auswertung der Unterrichtseinheit

3.1. Überprüfung der Lernziele

Die Verwirklichung eines Großteils der Lernziele basierte selbstverständlich wesentlich auf der Vorarbeit des betreuenden Lehrers, der die Schüler im Laufe des Schuljahrs bereits behutsam an

¹⁰⁴ Es wurden folgende Angaben gemacht: LE LIEU: Virelogne, un petit village en France / LA DATE: 1871 / LES PERSONNAGES: la mère Sauvage, son fils, quatre jeunes soldats prussiens.

¹⁰⁵ Einige Schülergruppen lieferten eine korrigierte, maschinengeschriebene Version ihrer Kurzgeschichte ab. Vgl. Anhang [A 35].

das bilinguale Lernen herangeführt hatte. Da es immer sehr schwierig ist, das Erreichen der nicht kognitiven - also nicht in Form einer schriftlichen Leistungsprüfung abfragbaren - Lernziele zu überprüfen, wurde versucht, diesbezügliche Informationen mit Hilfe eines Fragebogens zu erlangen, welcher in der letzten Stunde der Unterrichtseinheit an die Schüler verteilt wurde.¹⁰⁶

Zunächst kann aus dem überaus erfreulichen Ergebnis der Klassenarbeit (1,9) geschlossen werden, daß ein Großteil der Klasse zu den wesentlichen kognitiven Kenntnissen und Einsichten gelangt war und auch in der Lage war, diese in angemessener Form auf französisch zu versprachlichen. Die Klassenarbeit zeigte aber auch, daß viele Schüler bei der Formulierung der Antworten noch in hohem Maße auf die gemeinsam notierten Zusammenfassungen angewiesen waren. Erfreulicherweise gelang es aber einigen - nicht nur muttersprachlichen - Schülern, sich von der Vorlage zu lösen und die Antworten gedanklich und sprachlich eigenständig zu formulieren.

Im Bereich der mündlichen Sprechfertigkeiten zeigte sich, daß die Schüler zunehmend in der Lage waren, sich frei über historische Sachverhalte zu äußern, wobei diese Fähigkeit sich bei einigen germanophonen Schülern in der Regel auf die regelmäßigen Wiederholungsphasen beschränkte, während vor allem eine bilingual-germanophon gemischte Spitzengruppe sich auch freiwillig in der Fremdsprache am fortlaufenden Unterrichtsgespräch beteiligte. Die unterschiedlichen Sprachniveaus und Ausgangsvoraussetzungen der Schüler sorgten dabei nicht für Unstimmigkeiten in der Lernergruppe, was für das allgemein gute Klassenklima spricht.

Verständnisfragen wurden des öfteren noch auf deutsch gestellt, gegen Ende der Unterrichtseinheit hatten aber die meisten Schüler das Französische als durchgängige Unterrichtssprache akzeptiert. In der Regel hatten die Schüler auch relativ wenig Hemmungen, einfach „drauflos zu reden“ und sich im Notfall Hilfestellungen geben zu lassen. Viele Schüler empfanden die relative Freiheit von korrektiven Eingriffen der Lehrerin durchaus als eine Ermunterung zum Sprechen: so gaben 9 der 20 befragten Schüler an, das Französischsprechen falle ihnen im Geschichtsunterricht leichter als im Französischunterricht, weil *„man nicht so auf jeden kleinsten Grammatikpunkt achtet und einfach sich bemühen muß, das, was man sagen will ‘rüberzubringen‘ und „es mehr auf den Inhalt ankommt, als auf die Grammatik“*. Daß eine gute Hälfte der Schüler vor allem die zahlreichen Fachtermini als eine besondere Schwierigkeit ansahen, ist wohl nachzuvollziehen.

Das Hörverstehen eines französischsprachigen Lehrervortrags bereitete den wenigsten Schülern Schwierigkeiten: insgesamt 10 Schüler beurteilten die Verständlichkeit eines solchen Vortrags

¹⁰⁶ An der Befragung nahmen insgesamt 20 Schüler teil, davon 5 Muttersprachler und 15 deutschsprachige Schüler, siehe [A 30].

als „leicht“, 9 weitere als „nicht sehr schwer“ und nur zwei Schüler als „mittel“ bzw. „schwer“.¹⁰⁷

Das Leseverstehen fiel den Schülern bei einem ihrem Sprachniveau angepaßten darstellenden Text selbstverständlich leichter als bei einem authentischen Quellentext; aber auch bei letzterem waren die meisten Schüler durchaus in der Lage, zumindest auf konkrete Fragestellungen bezüglich des Textverständnisses zu antworten. Die Schüler übten sich im kontextuellen Erschließen unbekanntem Wortschatzes und versuchten dabei meist mit den wenigen Wortangaben in den Annotationen auszukommen. Bei der Bearbeitung der Hausaufgaben setzten viele Schüler selbständig ein zweisprachiges Wörterbuch ein.

Bemerkenswert ist m.E. die relativ große Selbständigkeit beim Erwerb neuen Sprachmaterials, insbesondere im Wortschatzbereich. So hatte es sich eine germanophone Schülerin gar zur Angewohnheit gemacht, in Texten oder im Gespräch „aufgeschnappte“ neue Vokabeln zu notieren und in einer eigenständig erstellten Liste zu sammeln. Im Vergleich zum normalen Französischunterricht fiel auf, daß überdurchschnittlich viele Schüler in der Lage waren, soeben erworbenes Vokabular - auch Fachvokabular - umgehend anzuwenden.

Insgesamt haben die Schüler ein sehr positives Verhältnis zum bilingualen Lernen entwickelt,¹⁰⁸ eine Haltung, die natürlich auch durch eine enge emotionale Bindung an Frankreich bedingt ist. Abgesehen von den familiären Verbindungen der zweisprachig aufgewachsenen Schüler haben auch die germanophonen Schüler fast durchweg positive Erfahrungen und persönliche Kontakte zum Nachbarland. So waren bei der Erfragung von spontanen Assoziationen zum Thema deutsch-französische Beziehungen die am häufigsten genannten Begriffe *Austausch* (9) und *Freundschaft* (7), ergänzt durch *(Städte)Partnerschaft* (3) und *Kooperation* (1). Auch die Bedeutung der Annäherung des Jahres 1963 für die deutsch-französische Freundschaft scheint in das Bewußtsein der Schüler gedrungen zu sein, wofür die Vielfachnennungen von *De Gaulle* (7) und *Adenauer* (6) stehen mögen.¹⁰⁹

Abschließend läßt sich feststellen, daß im Grunde alle Schüler der Klasse bereits jetzt über vertiefte Kenntnisse des Partnerlandes verfügen, die über gängige Klischeevorstellungen und Vorurteile hinausgehen und die hoffen lassen, daß auch die Bereitschaft entwickelt worden ist, Unterschiede zu verstehen und zu akzeptieren und sich immer wieder auf die Perspektive des

¹⁰⁷ Dies ergab die Auswertung der Frage II des Fragebogens.

¹⁰⁸ Während die überwältigende Mehrheit der Klasse bilingualen Unterricht in der Umfrage als besonders interessant, bereichernd und abwechslungsreich beurteilte, empfanden ihn nur drei der befragten Schüler als „nervig“ oder „nicht unbedingt nötig“.

¹⁰⁹ Weiterhin wurden genannt: *Charlemagne* (1), *Bismarck* (3), *Kohl und Mitterand* (1), *Europa* (1), *Montpellier* (2), *Wissembourg* (1), *Familie* (2), *Urlaub* (3), *Theater* (1), *Unterschiede* (2), *Kriege* (5), *Erbfeinde* (1), *Ausrufung des Reiches in Versailles* (1), *Maginot-Linie* (1).

Partnerlandes einzulassen. Insofern hätte die Unterrichtseinheit zu den deutsch-französischen Beziehungen im Rahmen des bilingualen Bildungsganges nicht nur die Erweiterung fremdsprachlicher und historischer Kenntnisse befördert, sondern auch einen - wenn auch sehr bescheidenen - Beitrag zur Friedenserziehung geleistet.¹¹⁰

3.2. Kritische Anmerkungen zu Konzeption und Durchführung der Unterrichtseinheit

Bei einer Behandlung der Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen in einer Klasse des bilingualen Bildungsganges muß der Bezug zwischen Lernergruppe und Thema nicht erst gesucht werden. Eine Anpassung der Lerninhalte an Wissens- und Entwicklungsstand der Schüler ist deshalb jedoch nicht minder bedeutsam. Vielmehr stellt gerade der bilinguale Ansatz ganz besondere Anforderungen an die Fähigkeiten zur didaktischen Reduktion und Schwerpunktsetzung vonseiten des Unterrichtenden. In diesem Sinne läßt sich feststellen, daß - vor allem angesichts der massiven Stoffhäufung eines Querschnittthemas - bei der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit noch deutlichere Schwerpunkte und Akzente hätten gesetzt werden können. Dies meinte wohl auch ein Schüler, der den Unterricht im Fragebogen als „*teilweise zu kompakt*“ bezeichnete. Insbesondere auch die Tatsache, daß eine mentalitätenhistorische Betrachtung als relativ anspruchsvoll für Schüler der Sekundarstufe I zu bezeichnen ist, macht es notwendig, den Schülern eine klar erkennbare Problemorientierung zu vermitteln.¹¹¹

Viele Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit ergaben sich jedoch vor allem auch aus der Verwendung des Französischen als Unterrichtssprache. Im folgenden sollen nun einige in diesem Zusammenhang relevante Aspekte der Unterrichtsgestaltung herausgegriffen und auf Alternativen und Verbesserungsmöglichkeiten überprüft werden.

Einstieg

Der Einstieg in das Thema der Unterrichtseinheit hätte als richtungsweisender und motivierender Auftakt auch in anderer Weise gestaltet werden können, indem der im Französischunterricht hergestellte Bezug im Geschichtsunterricht aufgegriffen und fortgeführt worden wäre. Hier hätte sich als Ausgangspunkt hervorragend eine Bezugnahme auf die Ereignisse von 1989/90 geeignet, als anläßlich der deutschen Wiedervereinigungsbestrebungen die alten Bilder und Ängste des Deutsch-französischen Krieges in der französischen Presse und Gesellschaft wieder aufka-

¹¹⁰ In diesem Zusammenhang sei auch auf die im Französischunterricht verfaßten Geschichten verwiesen: manchen Schülern war es offensichtlich ein Anliegen, nicht nur eine Geschichte zu erzählen, sondern sie waren bemüht, diese auch mit einer „Friedensbotschaft“ zu versehen: vgl. z.B. [A 35] erste Kurzgeschichte: *La guerre de 1870*.

¹¹¹ Hierzu raten auch die Empfehlungen NRW, S.25.

men.¹¹² Davon ausgehend hätte sich nun die Frage aufgedrängt, wie sich angesichts der vielbeschworenen deutsch-französischen Freundschaft eine solche Hartnäckigkeit der Feindbilder historisch erklären läßt. Ein Problem wäre allerdings auch bei dieser Vorgehensweise die Integration der ereignisgeschichtlichen Abläufe und ihrer Hintergründe in den mentalitätenhistorischen Ansatz geblieben. Jedoch hätte auf diese Weise verhindert werden können, daß die eigentlich als Abschluß (und Höhepunkt) der Einheit geplante Aktualisierung der Thematik mittels einer Karikatur von 1990 [A 37] aus Zeitgründen wegfallen mußte. Unabhängig davon läßt sich aus diesen Erfahrungen die Konsequenz ziehen, daß es durchaus sinnvoll ist, einen aktuellen Bezug gleich *zu Beginn* der Unterrichtseinheit herzustellen, um den Schülern den Zusammenhang mit der eigenen Gegenwart und Lebenswirklichkeit *von Anfang an* erfahrbar zu machen und sie auf diese Weise besonders eindringlich von der Relevanz des Themas zu überzeugen.

Unterrichtssprache und -materialien

Wie bereits angesprochen wurde die Unterrichtssprache Französisch von den meisten Schülern gut akzeptiert. Die behutsame Fehlerkorrektur sollte dabei zum Sprechen ermutigen und deutlich machen, daß es eher auf eine inhaltlich interessante Mitteilung als auf eine morphologisch korrekte Sprachproduktion ankam und daß insbesondere auch kein absoluter Zwang zum Sprechen in der Fremdsprache bestand. Dennoch fühlte sich ein Schüler dadurch „geängelt“, „*daß man im Falle, daß man etwas nicht auf französisch erklären konnte, es mit allen Mitteln unbedingt umschreiben mußte.*“¹¹³ Zu beurteilen, wann ein solches Insistieren vonseiten des Lehrers zu stark wird und wann es sich von Schülerseite schlichtweg um „Sprechfaulheit“ handelt, bleibt eine schwierige Gradwanderung des bilingualen Lehrers.¹¹⁴

Ein ernstzunehmenderes Problem bestand sicherlich im Bereich der richtigen Auswahl der französischsprachigen Unterrichtsmaterialien. Hierbei zeigte sich insbesondere die Schwierigkeit, Texte zu finden, die einerseits dem intellektuellen, andererseits aber auch dem sprachlichen Stand der Schüler gerecht wurden, und die darüber hinaus nicht nur oberflächlich sprachlich erfaßt, sondern auch mit dem ausreichenden fachlichen Tiefgang bearbeitet werden konnten.

Aus Schülerperspektive waren die ausgewählten Texte zwar anspruchsvoll, die sprachlichen Schwierigkeiten jedoch nicht unüberwindbar: die von Haus aus bilingualen Schüler beurteilten den Schwierigkeitsgrad der Texte als „leicht“ (2) und „mittel“ (3), aber auch als „schwierig“ (1); die deutschsprachigen Schüler mehrheitlich als „mittel“ (7) oder als „mittel-schwierig“ (3) und

¹¹² Vgl. hierzu Pfeil, *Deutsch-französischer Krieg*, S.241 u. S.247.

¹¹³ Stellungnahme aus dem Fragebogen.

¹¹⁴ Vgl. hierzu zwei Ausschnitte aus Unterrichtsgesprächen im Anhang [A 36a.+ b.].

immerhin 5 als „schwierig“.¹¹⁵ Dies bedeutet allerdings noch nicht, daß die Texte sich jeweils auch für eine erschöpfende historische Analyse in der Fremdsprache eignen. Hier hätte noch besser auf die Anschaulichkeit bzw. inhaltliche Dichte der Texte geachtet werden können.

Es wäre in diesem Zusammenhang auch hilfreich, das Arbeiten mit fremdsprachlichen Quellentexten explizit zum Unterrichtsgegenstand zu machen, wobei die Schüler z.B. an die farbliche Kennzeichnung sprachlicher und inhaltlicher Aspekte gewöhnt werden könnten.¹¹⁶ Was die Erarbeitung des fremdsprachlichen Wortschatzes anbetrifft, würde sich m.E. auch die Einführung eines Vokabelheftes anbieten, in welchem voneinander getrennt allgemeinsprachliche und themenbezogene fachsprachliche Vokabeln notiert werden.¹¹⁷

Ein anderes - auch wiederholt in der Schülerumfrage angesprochenes - Problem ist die Besprechung deutschsprachiger Textdokumente in französischer Sprache. Diese Vorgehensweise erwies sich angesichts des sehr guten Sprachniveaus der Klasse durchaus als durchführbar. Aber auch wenn die Einbeziehung deutscher Texte in ein fremdsprachliches Unterrichtsgespräch Ziel bilingualen Unterrichtens ist,¹¹⁸ so muß diese Kompetenz wohl doch längerfristig aufgebaut werden und war für das zweite Lernjahr in bilingualen Sachfächern vielleicht noch etwas verfrüht.¹¹⁹ Es hätte die bilinguale doppelte Perspektive unter Umständen auch befördert, wenn deutsche Dokumente auf deutsch und französische Dokumente auf französisch besprochen worden wären. Dies hätte jedoch andererseits einen häufigen Sprachwechsel innerhalb derselben Stunde notwendig gemacht, was gerade vermieden werden sollte.

Leistungsmessung und -bewertung

Das in der Wiederholungsstunde vor der Klassenarbeit verteilte Aufgabenblatt [A 32] enthielt - inmitten einer Fülle anderer potentieller Fragen - auch schon die letztendlich für die Klassenarbeit ausgewählten Fragestellungen. So war den Schülern die Formulierung - wenn auch nicht der Inhalt - der Fragen schon im Voraus bekannt und sie konnten sich anhand des Arbeitsblattes gezielt vorbereiten. Das überaus gute Ergebnis der Klassenarbeit (1,9) zeigt, daß eine solche äußerst schülerfreundliche Wiederholung vielleicht von den Schülern selbst hätte geleistet werden können, zumal auch der Heftaufschrieb eine solide Basis für die Vorbereitung der Klassenarbeit darstellen konnte. Eine Wiederholungsstunde hätte in jedem Fall die Versprachlichung der historischen Inhalte noch einmal einüben, jedoch nicht unbedingt bereits die Fragen der Klassenarbeit bereitstellen sollen. Für die letzte Klassenarbeit im Schuljahr sollte jedoch die bisher

¹¹⁵ Kein Schüler gab jedoch die Kategorie „zu schwierig“ an.

¹¹⁶ Empfehlungen NRW, S.94.

¹¹⁷ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32.

¹¹⁸ Empfehlungen NRW, S.52.

¹¹⁹ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.34; siehe hierzu auch Protokoll 1997, S.19.

durchgeführte Methode beibehalten werde. Dabei soll auch nicht die Leistung der Schüler geschmälert werden, die nicht nur reproduktiv auf die Fragen antworteten, sondern zum Teil eine erstaunliche Fähigkeit zur selbständigen Reflexion und Umsetzung in die Fremdsprache zeigten. Schließlich kann ein solches Klassenarbeitsergebnis die Schüler auch nur für den bilingualen Zug motivieren, insbesondere, da es sich um die erste Leistungsprüfung mit 2/3 französischem Anteil handelte, was bei den Schülern im Vorfeld doch einige Besorgnis ausgelöst hatte.

Bei der Korrektur und Bewertung wäre es m.E. daher aber auch angebracht gewesen, für besondere sprachliche Leistungen und für das Loslösen vom rein Auswendiggelernten Zusatzpunkte zu verteilen:¹²⁰ so hätten die Schüler zwar keine fremdsprachlich bedingten Nachteile, aber doch einen gewissen Anreiz, die Korrektheit ihrer sprachlichen Äußerungen nicht als etwas *völlig* Nebensächliches zu betrachten. Doch sollte auch hier nicht von der bisher in der Klasse üblichen Form der Leistungsmessung abgewichen werden.

Schülerorientierung

„*Ich habe größere Interaktion vermißt (Gruppenarbeit)*“ schreibt einer der leistungsstärksten Schüler in der Umfrage. Abgesehen davon, daß es sich um eine für einen Neuntklässler erstaunliche Äußerung handelt, sollte solchen - wenn auch vereinzelt - Schülermeinungen durchaus Gehör geschenkt werden. Aus den in den methodisch-didaktischen Vorüberlegungen erwähnten Gründen wurde bewußt vom Einsatz stark schülerorientierter Verfahren abgesehen. Aufschlußreich sollte es dennoch sein, daß dies von Schülerseite offensichtlich als Manko empfunden wurde.

Mit Referaten im bilingualen Sachfach hatten die Schüler nach Aussagen des betreuenden Lehrers noch keine Erfahrung. Ein erstmaliges Erproben dieser (hervorragende Fremdsprachenkompetenzen erfordernden) Arbeitsform erschien im Rahmen einer achtstündigen Unterrichtseinheit nicht ratsam, zumal sich der Lernerfolg auch bei Schülerreferaten in der Muttersprache für die Zuhörer meist in Grenzen hält. Im Rahmen einer längerfristigen Unterrichtsreihe sollten solche, die Selbständigkeit fördernden Unterrichtsformen allerdings unbedingt auch für den bilingualen Geschichtsunterricht erprobt und eingeübt werden.¹²¹

Längerfristig wäre es auch wünschenswert, die besonderen Kompetenzen der muttersprachlichen Schüler im Lernprozeß gezielt (und nicht nur als Aussprachemodell) einzusetzen. Dies

¹²⁰ Vgl. hierzu auch Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.38.

¹²¹ Ein Problem ergibt sich dadurch, daß die bilingualen Sachfächer in Baden-Württemberg nicht kontinuierlich unterrichtet werden, sondern im Grunde gerade dann wieder abgebrochen werden, wenn auf ein gewisses Grundwissen und Fachvokabular zurückgegriffen werden könnte. Bei einem kontinuierlichen Unterricht von Klasse 9-13 (NRW) ergeben sich hingegen ganz andere Möglichkeiten für den Einsatz schülerorientierter Verfahren.

könnte z.B. dadurch geschehen, daß sich der Unterrichtende in den Wiederholungsphasen weitgehend zurücknimmt und die muttersprachlichen Schüler Fragen zum Stoff der vorangehenden Stunde stellen läßt, die dann von den Mitschülern beantwortet werden.¹²²

Handlungsorientierung

Daß bilingualer Unterricht an sich schon eine Form handlungsorientierten Unterrichts darstellt, allein durch die Tatsache, daß Fremdsprache und Sachfach aufeinander bezogen werden und die Fremdsprache so zu einer direkten Anwendung kommt,¹²³ sollte nicht dazu führen, daß andere Formen der Handlungsorientierung nicht auch in Betracht gezogen werden.

So wäre insbesondere angesichts des bilingualen Profils der Schule an eine den Unterricht übergreifende Dokumentation der Unterrichtsergebnisse in der Schulöffentlichkeit zu denken.¹²⁴

Vorstellbar wäre hier beispielsweise eine kleine Ausstellung mit von den Schülern entworfenen Plakaten (z.B. „Die deutsch französischen Beziehungen in der Karikatur“) oder auch eine Veröffentlichung der selbstverfaßten Geschichten zum Krieg von 1870/71 in der Schülerzeitung.

Ein gemeinsam mit der Partnerschule aus Wissembourg durchgeführtes Projekt zu den deutsch-französischen Beziehungen hätte einen aktuellen und persönlichen Bezug herstellen und insbesondere am Beispiel der Region Elsaß-Lothringen ein anschauliches Beispiel der wechselhaften deutsch-französischen Geschichte liefern können. Eine solche Ausweitung der Unterrichtseinheit auf außerunterrichtliche Aktivitäten war angesichts der ersten Gehversuche im bilingualen Bereich - und im Lehrberuf überhaupt - jedoch nicht zu leisten.

3.3. Beurteilung bilingualen Unterrichts aus der Schülerperspektive

Wesentliche Ergebnisse der in der Klasse nach Abschluß der Unterrichtseinheit durchgeführten Umfrage wurden schon bei der kritischen Überprüfung der Unterrichtsergebnisse erwähnt. Dennoch sollen auch an dieser Stelle die „Hauptbetroffenen“ noch einmal zu Wort kommen.¹²⁵

Die Schüler sind sich durchaus bewußt, daß bilingualer Unterricht ganz besondere Anforderungen an sie stellt, denn er ist „*manchmal interessant, aber meistens schwierig*“ und weitaus anspruchsvoller als der „normale“ Geschichtsunterricht, aber: „*wenn man richtig mitmacht, hat man hinterher ein großes Wissen, nicht nur in Geschichte, sondern auch in Französisch*“. Allerdings ist es natürlich „*nicht so interessant, wenn man nur die Hälfte versteht*“, was sogar so

¹²² Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32; Empfehlungen NRW, S.100.

¹²³ Empfehlungen NRW, S.9.

¹²⁴ Kronenberg, Europäische Vergangenheit, S.32.

¹²⁵ Im folgenden handelt es sich bei den kursiv gedruckten Zitaten um Stellungnahmen der Schüler aus den Fragebögen.

weit gehen kann, daß *„einem der Spaß an der Sprache verdorben wird durch die vielen Stunden in der Woche“*; dagegen ist es für manch einen sogar das *„interessanteste von allen Fächern“*.

Abgesehen davon, daß die Begeisterung für den bilingualen Sachfachunterricht verständlicherweise mit den sprachlichen Fähigkeiten steht und fällt, erkennen die meisten Schüler, daß der französischsprachige Geschichtsunterricht eine *„sinnvolle Ergänzung zum normalen Französischunterricht“* darstellt und gerade die Chance bietet, ihre Französischkenntnisse zu erweitern: *„man lernt sich auf Französisch zu verständigen und manche Themen gut zu diskutieren“* und *„man bekommt viel Sprachgefühl, auch in anderen Themenbereichen, die nicht im Französischunterricht behandelt werden“*, so daß *„man lernt, mit der französischen Sprache umzugehen, und anfängt, sicherer zu werden beim Französischsprechen“*.

Aber auch der Geschichtsunterricht erfährt in den Augen der Schüler durch die bilinguale Methode eine Bereicherung: es ist *„wichtig und interessanter, als wenn es nur auf deutsch wäre“*, denn die im deutschen und im französischen Geschichtsunterricht behandelten *„Themen sind gleich und doch verschieden“*. Es ist *„gut, daß man auch mehr über die französische Geschichte erfährt“*, auch wenn manchmal *„zu sehr auf einem Thema ‘rumgehackt‘* wird. Vor allem aber ist es *„besser, beide Seiten zu vergleichen mit den Originaltexten“*. Eine solche doppelte Perspektive war *„gerade bei diesem Thema gut“*.

Zu einer Stellungnahme speziell zur durchgeführten Unterrichtseinheit befragt, führten die Schüler am häufigsten als Kritikpunkt auf, daß *„zu viele Blätter“* verteilt wurden. Dies läßt sich zum einen durch die Eigenart des Themas als mentalitätenhistorischen Querschnitt erklären, sollte zum anderen aber auch Anlaß geben, über die Funktion und Effektivität der *„vielen Blätter“* nachzudenken. Insgesamt fühlten sich die Schüler durch das Thema wohl angesprochen: *„interessanter Stoff, gute Bearbeitung“*.

Als relativ schwierig stufen einige Schüler dagegen die behandelten Texte ein, aber auch die *„manchmal wirklich schwierigen Fragen unter den Texten“*; außerdem gab es *„nicht immer genug Zeit zu überlegen“*. Ein Schüler beanstandete, *„daß die Themen zu wenig auf deutsch zusammengefaßt wurden“*, was aber dem Ziel eines weitgehend einsprachig geführten Unterrichts entgegengestanden hätte. Anderen Schülern kam die vor der Klassenarbeit verteilte Wortliste offenbar zu spät, denn sie *„(fanden) nicht gut, daß die Fremdwörter nicht übersetzt wurden“*. Hier könnte das bereits angesprochene Vokabelheft weiterhelfen.

Während eine Schülerin sich dankbar zeigte, *„daß wir alles aufgeschrieben haben“* - womit sich die Wichtigkeit eines regelmäßigen Tafelanschriebs auch aus Schülerperspektive bestätigt - empfand ein Mitschüler den Unterrichtsverlauf als *„immer nur Lesen und Abschreiben“*. Ande-

re fanden es dagegen gut, „*daß Eigeninitiative gefragt war*“ und „*daß wir ziemlich viel französisch gesprochen haben und auch die Unterrichtsmethode*“. Ausdrücklich werden in diesem Zusammenhang auch der vorgeführte Film und der gehäufte Einsatz von Karikaturen genannt. Womit sich ein Schüler in seinem Schulleben wohl abfinden muß, ist „*häufig dranzukommen, ohne sich zu melden*“.

Wie so manche Unterrichtsstunde waren auch die bilingualen Geschichtsstunden dieser Einheit offenbar „*manchmal nervig, aber dafür abwechslungsreich*“. Insgesamt gesehen scheint Geschichte auf französisch einfach mehr Spaß zu machen, denn bilingualer Geschichtsunterricht ist „*viel nach Frankreich gehen und viel französisch sprechen*“.

Schluß

Abschließend läßt sich sagen, daß die Umsetzung der Unterrichtseinheit zum Krieg von 1870/71 als Wendepunkt in den deutsch-französischen Beziehungen trotz einiger Mängel im Bereich der didaktischen Schwerpunktsetzung im Wesentlichen durchaus der Situation, dem Leistungsstand und der Interessenlage der Lernergruppe gerecht wurde, so daß m.E. auch behauptet werden kann, daß der überwiegende Teil der Lernziele erreicht wurde. Dies ist nicht zuletzt auch der überdurchschnittlichen fremdsprachlichen Kompetenz der Schüler zu verdanken, die zweifelsohne als ein langfristiger Erfolg der bilingualen Unterrichtsmethode zu werten ist.

Die Leistungsfähigkeit von bilingualem Sachfachunterricht für den Fremdsprachenerwerb im Vergleich zu konventionellem Französischunterricht untersuchte ein wissenschaftliches Projekt der Universität Kiel, „d.h. ob und wie sich Fremdsprachenunterricht dadurch verbessern läßt, daß die zu lernende Sprache nicht Lehrgegenstand wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist, sondern Unterrichtssprache in einem Sachfach.“¹²⁶ Das Ergebnis der in einer bilingualen Klasse und ihrer nicht-bilingualen Parallelklasse durchgeführten Untersuchung spricht für sich: nach ungefähr einem halben Jahr war die allgemeine sprachliche Kommunikationsfähigkeit im bilingualen Zug erkennbar besser, wobei offenbar einzelne sprachliche Bereiche unterschiedlich stark gefördert wurden. So war der Vorsprung der bilingualen Schüler bezüglich der Phonologie und Flexionsmorphologie weniger auffällig als im Bereich der Syntax und vor allem des Wortschatzes, der nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ weitaus differenzierter war. Insbesondere ließ sich auch beobachten, daß die Schüler eigenständig neue Vokabeln aus der mündlichen Interaktion aufgenommen hatten. Bilingualer Sachfachunterricht scheint also in Hinblick

¹²⁶ Lohmann, Erfahrungsbericht, S.29.

auf eine möglichst weitgehende Kommunikationsfähigkeit dem Lernenden besonders gute Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten.¹²⁷

Die Ergebnisse der Kieler Studie decken sich - soweit dies im Laufe der Unterrichtseinheit zu beobachten war - mit den eigenen Erfahrungen. So war auffällig, daß die Schüler zum Teil über einen erstaunlichen Wortschatz verfügten und fast alle eine gewisse Natürlichkeit im Umgang mit der Fremdsprache erlangt hatten. Dies mag darin begründet liegen, daß die Fremdsprache im bilingualen Sachfachunterricht nicht abstrakter Unterrichtsgegenstand ist, sondern in der einer Sprache eigenen natürlichen Funktion zum Einsatz kommt: zur Herstellung einer „mitteilungsbezogenen Kommunikation“.¹²⁸

Der Bildungsplan bezeichnet bilingualen Unterrichten als eine der „neue(n) Formen des Fremdsprachenunterrichts“, die „über den üblichen Fremdsprachenunterricht (hinausführen)“.¹²⁹ In der Tat gelangen die Schüler nicht nur zu einer Erweiterung und Vertiefung ihrer fremdsprachlichen Kompetenz, sondern auch zu zusätzlichen Weltanschauungen und Denkwegen und damit zu einer gewissen kulturellen und geistigen Flexibilität. Die Motivation der Schüler sowie der Erfolg der Absolventen, die durch die bilinguale Ausbildung ideale Zusatzqualifikationen erworben haben,¹³⁰ macht eine Ausweitung der bilingualen Bildungsgänge - auch in anderen Sprachen - mehr als wünschenswert. Die Pionierarbeit, die bilingualen Unterrichten für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik leistet,¹³¹ sollte aber auch für den eigentlichen Sprachunterricht genutzt werden, damit die Schüler in Zukunft auch im Französischunterricht das Gefühl haben, daß „*es auch auf den Inhalt ankommt*“ und damit man auch im Französischunterricht lernt, „*das, was man sagen will 'rüber(zu)bringen*“ und „*mit der französischen Sprache umzugehen und anfängt, sicherer zu werden beim Französischsprechen*“.

¹²⁷ ebd.

¹²⁸ Mäsch, Grundsätze, S.6.

¹²⁹ Bildungsplan, S.23.

¹³⁰ Mäsch, Grundsätze, S.7; Krechel, Befragung von Absolventen, S.209ff.

¹³¹ Mäsch, Protokoll 1999, S.21.

BIBLIOGRAPHIE

[Die in den Fußnoten verwendeten Kurztitel wurden jeweils unterstrichen.]

I. Unterrichtsmaterialien

- Besson, J.-L.: Le livre de l'histoire de France (Découverte Cadet Gallimard); Paris: 1985.
- Deutsche Augenblicke. Das 19. und 20. Jhd. in Briefen; Frankfurt/Main: 1991.
- Dietrich, R./W. Fekl: Komische Nachbarn - Drôle de voisins. Deutsch-französische Beziehungen im Spiegel der Karikatur (1945-1987); Paris: 1988.
- Erbar, R.: Ein eigenartiger Vorgang - Stimmen zur Reichsgründung 1870/71; in: Praxis Geschichte 4 (1996), S.40ff.
- Etudes Françaises, Echanges, Edition longue 4 (Klett); hrsg. v. Grunwald, B. u.a.; Stuttgart u.a.: ²1995.
- Fragen an die deutsche Geschichte, Ausstellungskatalog.
- François, D./J. François, J./R. Haurez (Hrsg.): L'Epoque contemporaine (3^{ème}) (Nouvelle collection d'histoire, Bordas); Paris/Brüssel/Montréal: 1971.
- Hohlfeld, J.: (Hrsg.): Dokumente der deutschen Politik u. Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart Bd.1; Berlin: 1952.
- Le Canard Enchaîné; Paris: Februar 1990.
- Le Goff, J.: L'Europe racontée aux jeunes; Paris (Seuil) 1996.
- Praxis Geschichte 5/1995.
- Schmid, H.D. (Hrsg.): Fragen an die Geschichte 3. Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I; Frankfurt/Main: 1977.
- Stoppel, K.: Guy de Maupassant, *La Mère Sauvage*, Texte intégral de la nouvelle avec annotations de vocabulaire, questions et documentation. Materialien für Klasse 11, Grundkurs, Leistungskurs; Materialien Französisch F70, hrsg. v.Landesinstitut für Erziehung und Unterricht; Stuttgart: 1997.
- Suess, G.A.: Curriculum Geschichte Bd. III/3 (Lehrerband). Wandel der Welt in Neuzeit und neuester Zeit; Frankfurt/Main: 1981.
- Zeiten und Menschen Bd. 3: Das Werden der modernen Welt, Neue Ausgabe B (Schöningh/Schroedel); hrsg.v. Goerlitz, E./J. Immisch; Paderborn: 1983.

=> Herr H. E. Steffen stellte mir außerdem freundlicherweise seine Unterrichtsmaterialien zum Deutsch-französischen Krieg zur Verfügung.

II. Literatur zu den deutsch-französischen Beziehungen

- Bariéty, J.: Rückblick - Deutschland und Frankreich 1789 bis 1945; in: Vis-à-Vis, S.39ff.
- Engelkes, H.: Frankreich und die deutsche Wiedervereinigung; in: Vis-à-Vis, S.193ff.

- Große, E.-U./H.-H. Lüger: Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland; Darmstadt: 41996.
- Knipping, F./E.Weisenfeld (Hrsg.): Eine ungewöhnliche Geschichte: Deutschland und Frankreich seit 1870; Bonn: 1987.
- Leenhardt, J./R. Picht (Hrsg.): Esprit - Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen; München: 1989.
- Marianne und Germania 1789-1889 (Ausstellungskatalog); Berlin: 1997.
- Möller, H.: Lieux de mémoire - Orte der Erinnerung; in: Vis-à-Vis, S.52ff.
- Poidevin, R./J. Bariéty: Les relations franco-allemandes 1815-75; Paris: 1977.
- Tiemann, D.: Das Bild im Kopf - Stereotypen, früher und heute; in: Vis-à-Vis, S.27ff.
- Uthmann, J. von: Le diable est-il allemand ? 200 ans de préjugés franco-allemands; Paris: 1984.
- Vis-à-vis: Deutschland - Frankreich, hrsg. v. Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland; Bonn: 1998.

III. Methodisch-didaktische Literatur

- Ausbildung für die bilingualen Sachfächer im Vorbereitungsdienst (Arbeitspapier, Lyon 1995); in: Protokoll 1999, S.36ff.
- Bildungsplan für das Gymnasium; in: Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Lehrplanheft 4/1994, Reihe G Nr.XII, Stuttgart: 1994.
- Bredella, L. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik 1993, Beiträge zur Fremdsprachenforschung Bd.3, Bochum: 1995.
- Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I - Gymnasium des Landes Nordrhein-Westfalen (Geschichte); hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schriftenreihe Schule in NRW Nr.3442); Frechen: 1997.
- Ernst, M.: Bilingualer Unterricht in Sachfächern. Wie sich Unterrichtende darauf vorbereiten können; in: Praxis 3/92, S.236ff.
- Der fremdsprachliche Unterricht - Französisch (FU) 9 (1/1993) [Themenheft: Bilingualer Unterricht].
- Die Neueren Sprachen 92 (1+2/1993) [Themenheft: Bilingualer Unterricht].
- Henke, R.W.: Überlegungen zur Begründung und Eigenart fächerübergreifenden Lernens; in: Protokoll 1997, S.3ff.
- Humboldt, W.v.: Schriften zur Sprache, 1836.
- Krechel, H.-L.: Befragung von Absolventen bilingualer Bildungszweige; Schulverwaltung NRW, Unabhängige Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 7/8 (1996), S.209ff.
- (ders.): Neue Wege des Französischunterrichts für die Jgst. 9/10 im bilingualen Bildungsgang; in: Protokoll 1998, S.47f.
- Kronenberg, W.: Europäische Vergangenheit und ihre Bewältigung - der Beitrag des bilingualen Geschichtsunterrichts zur mehrsprachigen Gestaltung der Zukunft; in: FU 9 (1/93), S.30ff.
- Lehrplanentwurf Geschichte bilingual. Baden-Württemberg (noch nicht veröffentlicht).

- Lohmann, Ch.: Bilingualer Unterricht in der Sekundarstufe I. Erfahrungsbericht aus Schleswig-Holstein; in: NM 51/1 (1998), S.26ff.
- Mäsch, N.: Bilingual deutsch-französischer Bildungsgang - ein Stichwortverzeichnis; in: Trait d'union; Stuttgart (Klett) Nr.6/91 (Gymn.), S.9ff.
- (ders.): Der bilingual deutsch-französische Bildungsgang und seine Zukunft; Vortrag vom 3. März 1999 im Rahmen der Lehrerfortbildung „Selbständiges Lernen im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang“ vom 3.-5. März 1999 im Haus Hedwig, Bad Honnef-Rhöndorf; in: Protokoll 1999, S.6ff.
- (ders.): Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland; in: FU 27/9 (1/1993), S.4ff.
- Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis (NM) 4 (1996) [Themenheft: Bilinguales Lehren und Lernen].
- Niemetz, G.: Praxis Geschichtsunterricht. Methoden - Inhalte - Beispiele; Stuttgart: 1983.
- Pfeil, U.: Der Deutsch-französische Krieg 1870/71 im bilingualen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II; in: NM 4 (1996), S.241ff.
- Protokoll der Regionalen Lehrerfortbildung „Selbständiges Lernen im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang“ vom 3.-5. März 1999 in Bad Honnef-Rhöndorf, Leitung LRSD Nando Mäsch, (Bezirksregierung Köln).
- Protokoll der Regionalen Lehrerfortbildung „Selbständiges Lernen im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang“ vom 18.-20. März 1998 in Bad Honnef-Rhöndorf, Leitung LRSD Nando Mäsch, (Bezirksregierung Köln).
- Protokoll der Regionalen Lehrerfortbildung „Fächerübergreifender Unterricht im bilingual deutsch-französischen Bildungsgang“ vom 12.-14. Februar 1997 in Bergisch Gladbach, Leitung LRSD Nando Mäsch (Bezirksregierung Köln).
- Rohlfes, J.: Geschichte und ihre Didaktik; Göttingen: 1986.
- Sauer, F./I.Heister, Bilingualer Unterricht in Rheinland-Pfalz; in: FU Französisch 27 9/1993, S.17ff.

IV. Film

- Die deutsch-französischen Beziehungen; Südwestfunk, 1998.

ANHANG [IN AUSZÜGEN]

- I. Geplanter Tafelanschrieb 1. Stunde
- II. Geplanter Tafelanschrieb 2. Stunde
- III. Geplanter Tafelanschrieb 4. Stunde
- IV. Geplanter Tafelanschrieb 5. Stunde
- V. Geplanter Tafelanschrieb 7. Stunde
- VI. Datenleiste zum Kriegsgeschehen
- VII. Lückentext: *Vers l'unité allemande et la Troisième République*
- VIII. Lösung zum Lückentext
- IX. Quellen :
 - a. Mme de Stael, *De l'Allemagne* (1810)
 - b. E.M. Arndt, *Über Volkshaß ...* (1813)
- X. Text : J. Le Goff, *Vers l'Europe unie*

[Le Goff, J. : *L'Europe racontée aux jeunes*, S.84f.]
- XI. Fragebogen zur Beurteilung der Unterrichtseinheit
- XII. Vokabelliste
- XIII. Wiederholungsfragen (Arbeitsblatt)
- XIV. Klassenarbeit (französischer Teil)
- XV. Ausschnitte aus dem Unterrichtsgespräch (2. Stunde)
- XVI. Ausschnitte aus dem Unterrichtsgespräch (4. Stunde)
- XVII. Verzeichnis der verwendeten Unterrichtsmaterialien

Geplanter Tafelanschrieb 1. Stunde:

LA GUERRE FRANCO-ALLEMANDE (1870/71)

la France <= [la candidature au trône d'Espagne] => **l'Allemagne**

[la déclaration de guerre]

[la dépêche d'Ems]

- a peur de perdre son hégémonie
- politique de prestige de Napoléon III
(> isolement)
- rôle de l'agresseur

- veut réaliser son unité
- diplomatie habile de Bismarck
- rôle de l'agressé

=> position faible

=> position forte

[la bataille de Sedan]

Geplanter Tafelanschrieb 2. Stunde:

LES CONSEQUENCES DE LA GUERRE

FRANCE	ALLEMAGNE
- perd l'Alsace-Lorraine	- a gagné la guerre
- doit payer une indemnité de guerre	
- perd son hégémonie en Europe	- est unifiée sous la domination de la Prusse
- devient une république	- devient un empire

Geplanter Tafelanschrieb 4. (+ 5.) Stunde:

LA PROCLAMATION DE L'EMPIRE ALLEMAND

vue par l'Allemagne	vue par la France
<p>- Pour beaucoup d'Allemands, c'est la réalisation d'un grand rêve: <u>l'unité nationale</u></p> <p>- Mais on critique aussi que les idées de 1848 (liberté constitutionnelle) n'aient pas été réalisées et que l'empire ait été fondé par une guerre</p>	<p>- Les Français se sentent <u>profondément blessés</u> pour deux raisons:</p> <ul style="list-style-type: none">* à cause du lieu de la proclamation (Versailles, château de Louis XIV)* à cause de l'annexion de l'Alsace-Lorraine (traité de Francfort) <p>- Mais on reconnaît le droit du peuple allemand de s'unifier</p>

Geplanter Tafelanschrieb 5. (+ 6.) Stunde:

L'IMAGE DU VOISIN

- Au 19^e siècle naît la théorie de l'ennemi héréditaire: les Allemands et les Français commencent à se voir comme ennemis depuis toujours et pour toujours.

- Cette idée se développe d'abord en Allemagne pendant les guerres de libération contre Napoléon (1813-1815). [C'est dans leur lutte contre l'occupant français que les Allemands découvrent leur identité nationale.]

- En France, l'image idéalisée d'une Allemagne romantique et pacifique, pays de poètes et de penseurs (Mme de Staël), reste vivante jusqu'à la guerre franco-allemande (1870/71).

Gepanter Tafelanschrieb 7. Stunde:

VERS L'AMITIE FRANCO-ALLEMANDE

Les „ennemis héréditaires“ se sont confrontés dans trois guerres:

1870/71	guerre franco-allemande
1914-19	Première Guerre Mondiale
1939-45	Deuxième Guerre Mondiale

Pour beaucoup de gens, il est difficile d'oublier ces guerres et leurs souffrances.

Mais après 1945, la France et l'Allemagne se rapprochent. En 1963, Konrad Adenauer et Charles de Gaulle signent le traité franco-allemand de coopération. C'est le début de l'amitié franco-allemande, des jumelages, des échanges scolaires.

LA GUERRE FRANCO-ALLEMANDE (1870/71)

1870	19 juillet	déclaration de guerre de la France à la Prusse offensive des armées allemandes
	2 sept.	bataille de Sedan : capitulation de l'armée française / Napoléon III prisonnier
	4 sept.	proclamation de la 3^e République : gouvernement de défense nationale / organisation d'une guerre populaire (Gambetta)
	19 sept.	siège et capitulation de Paris
1871	- 28 jan.	
	18 jan.	proclamation de l'empire allemand à Versailles
	février	élection d'une Assemblée nationale conservatrice et libérale à Bordeaux (Thiers chef du gouvernement)
	mars à mai	Commune de Paris : guerre civile / révolte de communistes et socialistes réprimée
	10 mai	traité de paix à Francfort

Complétez ce texte à trous à l'aide des expressions suivantes:

indemnité de guerre - Versailles - Sadowa - dépêche d'Ems - l'empire de Napoléon III - la troisième République - l'unité allemande - ennemis héréditaires - la Commune de Paris - la succession au trône d'Espagne - le mur des Fédérés - un traité de paix - l'hégémonie - proclamation - l'annexion - la Confédération germanique - Sedan - le siège de Paris - Bordeaux

VERS L'UNITÉ ALLEMANDE ET LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

La Prusse a vaincu l'Autriche dans la guerre de 1866 qui a mis fin à la rivalité austro-prussienne et à _____ . La victoire rapide de la bataille de _____ (en allemand: Königgrätz) a été reçue en France comme un choc: on ne s'était pas attendu à une telle puissance militaire de la Prusse.

En 1870, il y a des tensions¹³² entre la France et la Prusse à cause de _____. Par un coup diplomatique de Bismarck - la fameuse _____ - la France se laisse entraîner dans la guerre. C'est cette guerre franco-allemande qui rend possible _____: l'ennemi extérieur réveille l'enthousiasme national dans tous les Etats de l'Allemagne. Après la bataille décisive de _____, l'empereur français est fait prisonnier et l'armée française capitule - c'est la fin de _____ et de _____ de la France en Europe.

Mais la guerre continue. En France, le 4 septembre 1870, on proclame _____. Le nouveau gouvernement de défense nationale (sous Gambetta) organise une guerre populaire. _____ commence: pendant des mois, la capitale est assiégée¹³³ par les troupes allemandes.

En janvier 1871, le roi de Prusse est proclamé¹³⁴ empereur allemand dans la galerie des Glaces à _____. Cette _____ d'un souverain étranger au château de Louis XIV représente une profonde humiliation¹³⁵ pour la France.

Le gouvernement français, qui s'est réfugié¹³⁶ à _____, élit Thiers chef de l'Assemblée nationale conservatrice et libérale. En mars 1871, éclate¹³⁷ une guerre civile: les communistes et les socialistes se révoltent contre le gouvernement. C'est _____ qui est réprimée par des troupes françaises - les derniers révoltés sont fusillés¹³⁸ devant _____ au cimetière du Père Lachaise.

Le 10 mai 1871, les Allemands et les Français signent _____ à Francfort: la France doit payer une importante _____ et perd l'Alsace et une grande partie de la Lorraine. C'est surtout _____ de l'Alsace-Lorraine par les Allemands qui contribue à un changement profond de l'image qu'on se fait du voisin de l'autre côté du Rhin: l'Allemagne et la France sont devenus des „_____“.

¹³² les tensions *f* - Spannungen

¹³³ assiégé,e - belagert

¹³⁴ proclamer - ausrufen

¹³⁵ l'humiliation *f* - Erniedrigung/Demütigung

¹³⁶ se réfugier à - fliehen nach

¹³⁷ éclater - hier: ausbrechen (*Krieg*)

¹³⁸ fusiller - erschießen

[Lösung]

Vers l'unité allemande et la troisième République

La Prusse a vaincu l'Autriche dans la guerre de 1866 qui a mis fin au dualisme austro-prussien et à la **Confédération germanique**. La victoire rapide de la bataille de **Sadowa** (en allemand: Königgrätz) a été reçue en France comme un choc: on ne s'était pas attendu à une telle puissance militaire de la Prusse.

En 1870, il y a des tensions entre la France et la Prusse à cause de la **succession au trône d'Espagne**. Par un coup diplomatique de Bismarck - la fameuse **dépêche d'Ems** - la France se laisse entraîner dans la guerre. C'est cette guerre franco-allemande qui rend possible l'**unité allemande**: l'ennemi extérieur réveille l'enthousiasme national dans tous les Etats de l'Allemagne. Après la bataille décisive de **Sedan**, l'empereur français est fait prisonnier et l'armée française capitule - c'est la fin de l'**empire de Napoléon III** et de l'**hégémonie** de la France en Europe.

Mais la guerre continue. En France, le 4 septembre 1870, on proclame la **troisième République**. Le nouveau gouvernement de Défense nationale (sous Gambetta) organise une guerre populaire. Le **siège de Paris** commence: pendant des mois, la capitale est assiégée par les troupes allemandes.

En janvier 1871, le roi de Prusse est proclamé empereur allemand dans la galerie des Glaces à **Versailles**. Cette **proclamation** d'un souverain étranger au château de Louis XIV représente une profonde humiliation pour la France.

Le gouvernement français, qui s'est réfugié à **Bordeaux**, élit Thiers chef de l'Assemblée nationale conservatrice et libérale. En mars 1871, éclate une guerre civile: les communistes et les socialistes se révoltent contre le gouvernement. C'est la **Commune de Paris** qui est réprimée par des troupes françaises - les derniers révoltés sont fusillés devant le **mur des Fédérés** au cimetière du Père Lachaise.

Le 10 mai 1871, les Allemands et les Français signent un **traité de paix** à Francfort: la France doit payer une importante **indemnité de guerre** et perd l'Alsace et une grande partie de la Lorraine.

C'est surtout l'**annexion** de l'Alsace-Lorraine par les Allemands qui contribue à un changement profond de l'image qu'on se fait du voisin de l'autre côté du Rhin: l'Allemagne et la France sont devenus des „**ennemis héréditaires**“.

Histoire bilingue: Les relations franco-allemandes à travers l'histoire

Madame de Staël, De l'Allemagne (1810)

Depuis les Alpes jusqu'à la mer, entre le Rhin et le Danube¹³⁹, vous voyez un pays couvert de chênes¹⁴⁰ et de sapins, traversé par des fleuves d'une imposante beauté [...] mais de vastes bruyères¹⁴¹, des sables, des routes souvent négligées¹⁴², un climat sévère, remplissent d'abord l'âme de tristesse [...].

Les habitants des villes et des campagnes, les soldats et les laboureurs¹⁴³, savent presque tous la musique [...].

Les poêles¹⁴⁴, la bière et la fumée de tabac forment autour des gens du peuple, en Allemagne, une sorte d'atmosphère lourde et chaude dont ils n'aiment pas à sortir. Cette atmosphère nuit¹⁴⁵ à l'activité, qui est au moins aussi nécessaire à la guerre que le courage.[...]

Mais si toute la force d'un État consiste dans son esprit militaire, il importe d'examiner qu'elles sont les causes qui ont affaibli¹⁴⁶ cet esprit dans la nation allemande. [...]

[La] division de l'Allemagne, funeste¹⁴⁷ à sa force politique, était cependant très favorable aux essais de tout genre que pouvaient tenter le génie et l'imagination. [...]

1. *Quelle est l'image que Mme de Staël trace de l'Allemagne et des Allemands ?*
2. *Comment est-ce qu'elle voit l'Allemagne politique ?*

E. M. Arndt, Über Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache (1813)

Ich will den Haß gegen die Franzosen, nicht bloß für diesen Krieg, ich will ihn für diese Zeit, ich will ihn für immer. Dann werden Deutschlands Grenzen auch ohne künstliche Wehren sicher sein, denn das Volk wird immer einen Vereinigungspunkt haben, sobald die unruhigen und räuberischen Nachbarn überlaufen wollen. Dieser Haß glühe als die Religion des deutschen Volkes, als ein heiliger Wahn in allen Herzen und erhalte uns immer in unsrer Treue, Redlichkeit und Tapferkeit.

1. *Comment est-ce que E.M. Arndt voit les Français ?*
2. *Comment veut-il défendre l'Allemagne contre les Français ?*

¹³⁹ le Danube - die Donau

¹⁴⁰ le chêne - die Eiche

¹⁴¹ la bruyère - das Heidekraut

¹⁴² négligé,e - vernachlässigt

¹⁴³ le laboureur - der Landarbeiter

¹⁴⁴ le poêle - der Ofen

¹⁴⁵ nuir à - schaden

¹⁴⁶ affaibli,e - (ab)geschwächt

¹⁴⁷ funeste à - unheilvoll für

Vers l'Europe unie

Face aux nouveaux géants¹⁴⁸, que doivent faire ces Etats européens désunis¹⁴⁹? S'unir, former une grande Europe unie. Ainsi, elle sera aussi forte que les Etats-Unis, le Japon et les Etats qui deviendront d'autres grandes puissances. Elle pourra défendre son indépendance, sa liberté, ses traditions, son originalité, son avenir. Il ne faut pas qu'elle se ferme, qu'elle se refuse aux autres, pas plus aux vêtements et aux boissons américains qu'aux automobiles japonaises. Mais elle doit défendre pacifiquement ses produits - vins, bières, pâtes, etc. - et surtout son cinéma, sa télévision, sa littérature, sa façon de vivre. Elle ne doit pas être inondée¹⁵⁰, américanisée, japonisée. [...] Et les Européens ont des atouts¹⁵¹ pour enfin s'unir.

Vous avez vu que les conflits presque incessants¹⁵² entre la France et l'Allemagne ont agité¹⁵³ l'Europe pendant des siècles. Or, sous l'impulsion¹⁵⁴ du général Charles de Gaulle et du chancelier Konrad Adenauer, la France et l'Allemagne se sont réconciliées¹⁵⁵. Elles sont même devenues amies et forment un couple uni. C'est un grand atout pour toute l'Europe.

D'autre part, la leçon des désastres¹⁵⁶ causés par les deux grandes guerres semble cette fois avoir été comprise. Les Européens veulent la paix en Europe. Et, dernier atout très important, il n'y a plus de dictatures politiques en Europe. Tous les pays ont un régime démocratique qui respecte le droit et les droits des citoyens, avec des parlements élus librement au suffrage universel¹⁵⁷. Aussi un grand nombre d'Européens prennent-ils mieux conscience qu'il faut faire complètement disparaître ce qui les a opposés et exploiter tout ce qu'ils ont en commun depuis des siècles [...].

[Jacques Le Goff: L'Europe racontée aux jeunes; Paris (Seuil) 1996, S.84/85]

Questions:

1. Quels sont les domaines que l'Europe doit défendre selon l'auteur ?
2. Quels sont les trois atouts de l'Europe dont parle le texte ?

¹⁴⁸ le géant - der Riese

¹⁴⁹ désuni,e - uneinig

¹⁵⁰ inondé,e - überschwemmt

¹⁵¹ l'atout *m* - der Trumpf

¹⁵² incessant,e - unaufhörlich

¹⁵³ agiter - bewegen, erregen

¹⁵⁴ sous l'impulsion de - auf Betreiben von

¹⁵⁵ se réconcilier - sich versöhnen

¹⁵⁶ le désastre - die Katastrophe, das Unheil

¹⁵⁷ le suffrage universel - das allgemeine Wahlrecht

Fragebogen zur Unterrichtseinheit deutsch-französische Beziehungen / Les relations franco-allemandes

zweisprachig: ja [] / nein []

Alter: []

m [] / w []

I. Die Texte, die während der Unterrichtseinheit behandelt wurden, fand ich

[]

[]

[]

[]

zu schwierig

schwierig

mittel

leicht verständlich

Kommentar: _____

II. Wenn der Lehrer/die Lehrerin etwas auf Französisch berichtet hat, fiel es mir

[]

[]

[]

[]

sehr schwer

schwer

nicht sehr schwer

leicht

zu folgen.

Kommentar: _____

III. Im Geschichtsunterricht auf Französisch zu sprechen fällt mir

[] leichter als im Französischunterricht, weil ... _____

[] schwerer als im Französischunterricht, weil ... _____

IV. Bilingualer Geschichtsunterricht ist für mich ... _____

Im Vergleich zum deutschsprachigen Geschichtsunterricht finde ich ... _____

V. Nenne drei Dinge/Namen/Ideen, die Dir spontan zum Thema deutsch-französische Beziehungen einfallen: _____

VI. Verbesserungsvorschläge zur Unterrichtseinheit:

Was ich gut fand: _____

Was ich nicht so gut fand: _____

Merci beaucoup et bonnes vacances !

G-9a bilingual: La guerre franco-allemande / Der Deutsch-französische Krieg

la Confédération germanique	der Deutsche Bund
l'Autriche <i>f</i> / autrichien,ne	Österreich / österreichisch
la Prusse / prussien,ne	Preußen / preußisch
la rivalité austro-prussienne	die preußisch-österreichische Rivalität
la candidature / la succession au trône	Thronkandidatur / Thronnachfolge
la dépêche d'Ems	die Emser Depesche
déclarer la guerre à qn	jdm den Krieg erklären
la déclaration de guerre	die Kriegserklärung
l'agresseur <i>m</i>	der Aggressor, Angreifer
la bataille (décisive)	die (Entscheidungs-)Schlacht
la défaite / la victoire	die Niederlage / der Sieg
la capitulation / capituler	die Kapitulation / kapitulieren
l'hégémonie <i>f</i>	die Hegemonie (Vormachtstellung)
le siège de Paris / assiéger	die Belagerung von Paris / belagern
le gouvernement de défense nationale	die Regierung der nationalen Verteidigung
la Commune de Paris	die Pariser Kommune
la proclamation de l'empire	die Proklamation des Kaiserreichs
l'empereur <i>m</i> , l'impératrice <i>f</i>	der Kaiser, die Kaiserin
la galerie des Glaces	der Spiegelsaal
l'unité <i>f</i> / l'unification <i>f</i>	die Einheit / die Einigung
signer un traité de paix	einen Friedensvertrag unterzeichnen
l'indemnité de guerre <i>f</i>	die Kriegsentschädigung
l'annexion <i>f</i>	die Annexion (gewaltsame Aneignung)
l'Alsace-Lorraine <i>f</i>	Elsaß-Lothringen
l'humiliation <i>f</i> / humilier	die Erniedrigung, Schmach / erniedrigen
l'ennemi héréditaire <i>m</i>	der Erbfeind
le casque à pointe	die Pickelhaube
les relations franco-allemandes	die deutsch-französischen Beziehungen
le traité (franco-allemand) de coopération	der (deutsch-franz.) Freundschaftsvertrag

I. QUI ... ?

1. Qui était *Napoléon III*?
2. Qui était *Bismarck*?
3. Qui était *Guillaume I^{er}*?
4. Qui était *Léon Gambetta*? C'était un homme politique français qui a proclamé _____ et qui a organisé _____ contre les Allemands.
5. Qui était *Mme de Staël*? C'était un auteur français qui a écrit le livre _____ au début du _____ siècle. Dans son livre, elle donne une image _____ de l'Allemagne et des Allemands.
6. *Konrad Adenauer* a été le premier _____ allemand après la Deuxième Guerre Mondiale.
7. Son collègue français s'appelait _____. Il était le _____ de la France.

II. QUAND ... ?

1. Bismarck a été chancelier de _____ à _____.
2. Le règne de Napoléon III a duré de _____ à _____.
3. La guerre franco-allemande a duré de _____ à _____.
4. L'empire allemand a été proclamé en _____.
5. La troisième République a été proclamée en _____.
6. Le traité franco-allemand de coopération a été signé en _____.

III. POURQUOI ... ? QU'EST-CE QUE ... ?

1. Quelle est l'image qu'on se fait en France de l'Allemagne et des Allemands avant la guerre de 1870/71? Est-ce que cette image correspond à la réalité?
2. Pourquoi la guerre franco-allemande a-t-elle éclatée?
3. Comparez la position politique de la France à celle de l'Allemagne au début de la guerre.
4. Où a eu lieu la bataille décisive entre l'armée allemande et l'armée de Napoléon III? Quelle est la situation de Napoléon III et de son empire après cette bataille?
5. Quelle est la situation des Parisiens de septembre 1870 jusqu'en janvier 1871?
6. Qu'est-ce que la Commune de Paris?
7. Quelles sont les conséquences de la guerre pour l'Allemagne et pour la France?
8. Où l'empire allemand a-t-il été proclamé? Expliquez les réactions des Allemands et des Français face à cet événement.
9. Quels sont les traits caractéristiques du nouvel empire allemand?
10. Expliquez le mot „ennemi héréditaire“. Quand et pourquoi est-ce que cette idée naît en Allemagne/en France?
11. Nommez les trois guerres dans lesquelles se sont confrontés les „ennemis héréditaires“.
12. Quelle est l'importance de l'année 1963 pour les relations franco-allemandes?

1. Quelle image est-ce que qu'on se fait en France de l'Allemagne et des Allemands avant la guerre de 1870/71? Est-ce que cette image correspond à la réalité?
2. Quelle est la situation de Napoléon III et de son empire après la bataille de Sedan?
3. Quelles sont les conséquences de la guerre de 1870/71 pour l'Allemagne et pour la France?
4.
 - a) Où l'empire allemand a-t-il été proclamé?
 - b) Confrontez les réactions des Allemands et des Français face à cet événement.
5.
 - a) Expliquez le mot „ennemi héréditaire“.
 - b) Quand et pourquoi est-ce que cette idée de „l'ennemi héréditaire“ naît en Allemagne et en France?
6. Quelle est l'importance de l'année 1963 pour les relations franco-allemandes?

a) **Gesprächsausschnitt aus der 2. Geschichtsstunde (5. Mai)**

(Folgen des Krieges von 1870/71)

[...]

S: La France doit payer une indemnité de guerre.

L: Qu'est-ce que ça veut dire?

S: Soll ich's auf deutsch sagen?

L: Non, on va essayer en français. Alors, pourquoi est-ce que la France doit payer?

S: Parce qu'elle a perdu [sic] la guerre, elle doit payer, was sie kaputt gemacht haben, halt.

L: Oui, la France a perdu la guerre et elle doit payer tout ce qui a été détruit.

[...]

Da es sich um eine sprachlich sehr schwache Schülerin handelte (die sich ausnahmsweise einmal aktiv am Unterricht beteiligte) wurde nicht zu sehr insistiert und die sprachlichen Fehler nicht sanktioniert. Wohl war es aber wichtig, den Satz abschließend noch einmal in berichtigter, vollständiger Version zu wiederholen, um auch dem Rest der Klasse ein korrektes Modell vorzuführen.

b) Gesprächsausschnitt aus der 4. Geschichtsstunde (10. Mai)

Zur Illustration der Gesprächsführung soll im folgenden ein kurzer Ausschnitt aus einem typischen wiederholenden Unterrichtsgespräch transkribiert werden, das bei der Besprechung einer in der Hausaufgabe vorbereiteten Datenleiste stattfand. Auffällig ist im Gesprächsverlauf, daß sich die Schülerantworten von kurzen Einwort-Entgegnungen langsam zu komplexeren Antworten steigern. Verständlicherweise mußten sich die Schüler zu Beginn der Stunde immer erst „warmreden“, weshalb auch immer eher einfache Fragen nach Namen oder Daten an den Anfang gestellt wurden.

[...]

L: Qui est à la tête de l'Etat français en septembre 1870?

S: L'empereur.

L: D'accord. Et après le 4 septembre?

S: Gambetta.

L: Oui. Que savez-vous de Léon Gambetta?

S: Il a pris un ballon.

L: Pourquoi est-ce qu'il n'a pas pris le train?

S: Parce qu'il y avait un siège à Paris.

L: Qu'est-ce que c'est, un siège?

S: Il y a des soldats tout autour de la ville et on ne peut pas sortir et ne pas entrer. [sic]

L: Oui, très bien. Et quelle était la situation du peuple parisien pendant ce siège?

S: Il n'y avait plus rien à manger, ils mangeaient les animaux du jardin zoologique et même des rats.

L: Ah, ça vous a marqué, les rats. Mais retournons à Gambetta. Alors, il a pris un ballon pour sortir du siège - où est-ce qu'il est allé?

S: A Bordeaux.

S: Il a fondé le gouvernement de défense nationale.

L: Quelle a été la première action du nouveau gouvernement?

S: Réorganiser l'armée. [sic]

S: Ils ont continué la guerre contre les Allemands.

[...]

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN UNTERRICHTSMATERIALIEN

FRANZÖSISCH

- A 1. Fragebogen „Frankreich“ [nach M. Kraft]
- A 2. Lehrbuch: Fotos, Meinungsumfrage, Stellungnahmen [Echanges 4, S.66/67]
- A 3. Ergebnisse der Hausaufgabe: *L'Allemand typique*
- A 4. Tafelbild *Clichés*

GESCHICHTE

(1. STUNDE)

- A 5. a. Darstellender Text [H.E. Steffen]
 - b. Ergebnisse der Hausaufgabe
- A 6. Karikatur: „Deutschlands Zukunft“ [Fragen an die deutsche Geschichte, Ausstellungskatalog, IV/130]
- A 7. Quelle: „Emser Depesche“ [Hohlfeld, J.(Hrsg.): Dokumente der deutschen Politik u. Geschichte, S.254f.]
- A 8. Geplanter Tafelanschrieb: *La guerre franco-allemande 1870/71*

(2. STUNDE)

- A 9. a. Quelle: „Brief Bismarcks an seine Frau“ [Deutsche Augenblicke. Das 19. u. 20. Jhdt. in Briefen, S.232f]
 - b. Ergebnisse der Hausaufgabe
- A 10. Bildfolie: „Bismarck - der Große?“ [Beilage zu Praxis Geschichte 5/1995]
- A 11. a. Quelle: *Le manque de préparation* [L'Epoque contemporaine, S.125]
 - b. Karte: *La guerre de 1870* [ebd.]
 - c. Darstellender Text: *Le traité de Francfort* [ebd.]
- A 12. Geplanter Tafelanschrieb: *Les conséquences de la guerre*
- A 13. Datenleiste zum Kriegsgeschehen

(3. STUNDE)

- A 14. Quelle: *Le jardin d'acclimatation de Paris* [Stoppel, K.: LEU-Heft F70, S.18]
- A 15. Gemälde: a. Werner, „Kaiserproklamation im Spiegelsaal von Versailles (1885)“ [Vis-à-Vis, S.55]
 - b. Chaillou, *Le vendeur des rats pendant le siège de Paris (1870)* [Marianne et Michel, S.416]
- A 16. Geplanter Folienaufschrieb: *L'unification allemande* [nach: Curriculum Geschichte III, Lehrerbd., S.132]
- A 17. Karte: Der Norddeutsche Bund 1867 und das Deutsche Reich 1871 [Zeiten und Menschen, S.129]
- A 18. Darstellender Text: *L'invasion / La Commune* [Besson, J.-L.: Le livre de l'histoire de France, S.92f]
(Vokabelangaben und Unterstreichungen von der Verfasserin)

(4. STUNDE)

- A 19. Grafik: *L'Assemblée nationale de février 1871* [L'Epoque contemporaine, S.144]
- A 20. a. Karte: *Carte des combats de la Semaine Sanglante* [ebd., S.145]
 - b. Historienngemälde: Cl. Bulloz, *Le mur des Fédérés au cimetière du Père-Lachaise* [ebd., S.145]
- A 21. Geplanter Tafelanschrieb: *La proclamation de l'Empire allemand*

(5. STUNDE)

- A 22. Lückentext: *Vers l'unité allemande et la Troisième République*
- A 23. Karikatur: F. Behrendt „Das Bild des anderen im Wandel der Zeit“ [Vis-à-Vis, S.32]
- A 24. Quellen: a. Mme de Staël, *De l'Allemagne* (1810) [Uthmann, J.v.: Le diable est-il allemand?, S.19ff]
 - b. Arndt „Über Volkshaß u. über den Gebrauch einer fremden Sprache“(1813) [Vis-à-Vis, S.28]
- A 25. Geplanter Tafelanschrieb: *L'image du voisin*

(6. STUNDE)

A 26. Karikatur: „Triumph des Jahres 1813“ [Vis-à-Vis, S.40]

(7. STUNDE)

A 27. a. Karikatur: „1963“ [Dietrich, R./W. Fekl: Drôle de voisins, S.41]

b. Datenleiste: *Onze siècle d'histoire franco-allemande* [in Anlehnung an Echanges 4, S.60f]

c. Ergebnisse der Hausaufgabe

A 28. Geplanter Tafelanschrieb: *Vers l'amitié franco-allemande*

A 29. a. Text: J. Le Goff, *Vers l'Europe unie* [Le Goff, J.: L'Europe racontée aux jeunes, S.84f]

b. Ergebnisse der Stillarbeit

(8. STUNDE)

A 30. Fragebogen zur Beurteilung der Unterrichtseinheit

A 31. Vokabelliste

(9. STUNDE)

A 32. Wiederholungsfragen (Arbeitsblatt)

(10. STUNDE)

A 33. Klassenarbeit (Arbeitsblatt)

A 34. Ergebnisse der Klassenarbeit

FRANZÖSISCH

A 35. Kreative Schreibübungen

SONSTIGES

A 36. a. Gesprächsausschnitt aus der 2. Geschichtsstunde (5. Mai)

b. Gesprächsausschnitt aus der 4. Geschichtsstunde (10. Mai)

A 37. Karikatur zur deutschen Wiedervereinigung [Le canard enchaîné, Feb.1990]

[Alle Materialien und Dokumente ohne Quellenangaben wurden von der Verfasserin erstellt; ausführliche Literaturangaben in der Bibliographie. Bei den Schülerbeiträgen wurde jeweils markiert, ob es sich um muttersprachlich francophone (F) oder germanophone (D) Schüler handelt.]