

Didaktische Erläuterungen zum Modul „ La Révolution française – ein bilingual-mehrsprachiges Unterrichtsmodul“

Meike Bültbrun

1. DIE IDEE	2
2. RAHMENBEDINGUNGEN	4
3. ZUR KONZEPTION DES MODULS.....	5
3.1 Die Französische Revolution – ein historisches Ereignis mit noch spürbaren Auswirkungen	5
3.1.1 Voraussetzungen	5
3.1.2 Der Sturm auf die Bastille.....	6
3.1.3 La Déclaration des Droits de l’homme et du citoyen.....	7
3.2 Anmerkungen zur geplanten Unterrichtsform: Projektorientierter Unterricht in Gruppenarbeit	7
3.3 Zielsetzung und Darstellung der Unterrichtsmaterialien.....	9
3.3.1 Das Anlegen von Dossiers: Mit Handlungsorientierung und Schülerzentrierung einen Beitrag zur Ausbildung von Lernerautonomie leisten	9
3.3.2 Allgemein relevante Unterrichtsmaterialien der Dossiers.....	10
3.3.3 Die Unterrichtsmaterialien des Dossiers <i>La Prise de la Bastille</i>	11
3.3.4 Die Unterrichtsmaterialien des Dossiers <i>La Déclaration des Droits de l’homme</i>	14
3.4 Lernziele und Inhalte des Moduls	18
3.4.1 Fachliche Lernziele	18
3.4.2 (Fach)sprachliche Lernziele	19
3.4.3 Persönlichkeitsbildende Lernziele.....	19
3.4.4 Inhalte des Moduls	20
4. UNTERRICHTSPLANUNG: UNTERRICHTSFORMEN UND METHODEN.....	21

1. Die Idee

Die Planung eines bilingualen deutsch-französischen Moduls für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I erfordert zunächst einen thematischen Bereich, der für beide Kulturen von großer Relevanz ist. Der Einsatz einer fremden Sprache in den Sachfachunterricht sollte sich durch ihre Bedeutung für den jeweiligen Inhalt legitimieren lassen, da über die Sprache ein leichter Zugang zu einem Thema geschaffen werden kann. So eröffnen sich ideale Voraussetzungen für einen Perspektivenwechsel, der für das Fremdverstehen ungemein förderlich ist. Die jahrhundertelange Verbindung deutscher und französischer Geschichte impliziert eine Vielzahl möglicher Themen für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Möglich ist z.B. die Beschäftigung mit Galliern und Germanen, den Kreuzzügen und der Gottesfriedensbewegung, dem Zeitalter der Reformation, dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71, dem Versailler Vertrag, den beiden Weltkriegen oder der Französischen Revolution.¹ Empfehlenswert erscheint im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I jedoch eine vertiefte Behandlung einzelner wichtiger Schwerpunktgebiete, da Geschichte mit nur zwei Wochenstunden unterrichtet wird. So bleibt in einem Schuljahr nur wenig Raum für kleinere Randgebiete. Denn der Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I soll den Lernenden eine Übersicht über die Folge der historischen Epochen und ihre wichtigsten Geschehnisse vermitteln und ist daher angehalten, in diesem Rahmen den Interessen der Schüler entgegenzukommen, da davon ausgegangen wird, „daß Jugendliche besonders durch das Andersartige – möglichst Ferne – durch die Dramatik von Ereignissen und durch persönlich erfahrbare Lebensbedürfnisse anzusprechen sind.“ (Lehrplanentwurf 1980: 15).

Mit der *Révolution française* wurde ein Thema der Weltgeschichte gewählt, das eindeutig mit dem frankophonen Kulturkreis in Verbindung zu bringen ist und darüber hinaus auf die gesamte europäische Geschichte ausgestrahlt hat. Ihre Einflüsse sind gegenwärtig immer noch erfahrbar. Doch nicht nur ihre weltgeschichtliche Bedeutung und ihre offensichtliche Verankerung im französischen Kulturraum waren ausschlaggebend für die Auswahl, sondern auch die Tatsache, dass die Französische Revolution ein ausgesprochen vielschichtiges Phänomen darstellt, das unterschiedlichste politische, gesellschaftliche und kulturelle Strömungen in sich vereint. Zudem fanden in der Französischen Revolution ereignis- und sozialgeschichtlich extreme Entwicklungen statt, die sich in Bezug auf die Lebensbereiche der Schüler kontrastiv behandeln lassen und den Lernenden einen guten Zugang zum Thema bieten, so dass sich in diesem Bereich des Geschichtsunterrichts die Identifikationsversuche der Schüler exzellent realisieren lassen. Durch den zusätzlichen Einsatz der Fremdsprache sollten den Schülern die unterschiedlichen Perspektiven im revolutionären Frankreich weiter geöffnet werden, um ihnen eine eventuelle Perspektivenübernahme zu ermöglichen. Lamsfuß-Schenk konnte in ihrer Studie bei ihren bilingualen Klassen bei der Behandlung der Französischen Revolution eine stärkere Einnahme der Innenansicht auf die historischen Ereignisse bei den bilingualen Schülern feststellen als in ihren muttersprachlichen Kontrollklassen, die einen Perspektivenwechsel in den seltensten Fällen umsetzen konnten (2000: 170).

Die Auswahl der Französischen Revolution ist durch ihre Verankerung in den Bremer Lehrplänen für das Fach Geschichte legitimiert. Die Lehrpläne sehen die Französische Revolution als drittes verbindliches epochenspezifisches Schwerpunktthema bereits für die 8. Klasse vor, im Regelfall wird sie aber erst in der 9. Klasse behandelt. Die Autoren des

¹ Diese angeführten Themen lassen sich mit den Bremer Lehrplänen für Geschichte an Gymnasien in den Schuljahren 7-10 problemlos in Einklang bringen.

Lehrplanentwurfs für den Geschichtsunterricht an Gymnasien in der 8. Jahrgangsstufe weisen bereits in ihrer Konzeption darauf hin, dass „gemessen an den hier ausgewiesenen Auswahlkriterien, Zielen und Arbeitsweisen im Geschichtsunterricht [...] dem Lehrplanausschuß das Ergebnis seiner unter großem Zeitdruck erstellten Arbeit noch inhaltlich überfrachtet“ (1980: 15) erscheine. Und in der Tat hat sich in der Unterrichtspraxis herausgestellt, dass ein unmittelbarer Anschluss der Französischen Revolution an das Thema *Beginn der Neuzeit* sowohl aus inhaltlichen wie auch aus zeitlichen Gründen schwer zu realisieren ist, so dass die Französische Revolution überwiegend als erstes Thema der 9. Klasse behandelt wird. Die Schulbücher für das Fach Geschichte weisen in ihren Verzeichnissen die Französische Revolution ebenfalls für die 9. Klasse aus.²

Nach der Auswahl des Themas stellte sich die Frage nach der Umsetzung im Unterricht. Hier stieß die Autorin auf die Beschreibung einer Unterrichtseinheit mit dem Titel *Eine fiktive Nachrichtensendung zum Sturm auf die Bastille*, die Bernhardt sowohl in der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II im monolingualen Geschichtsunterricht umgesetzt hatte (1996: 32-35). Er veranlasste die Schüler - in der ca. 8 Stunden umfassenden Unterrichtseinheit - in kleinen Gruppen eine Radiosendung zu den Ereignissen des 14. Juli zu erstellen. Die Schüler hatten die Aufgabe, sich als Zeitgenossen der Französischen Revolution zu betrachten und in Form von Kurznachrichten, Interviews, Live-Berichten und Kommentaren ihre Sicht des Sturms auf die Bastille zu erläutern. Bernhardt nimmt in dieser Einheit bewusst Anachronismen in Kauf (1996: 32), die den Schülern zwar einen Einblick in die unterschiedlichen Dimensionen des historischen Faktors Zeit verwehren, ihnen jedoch helfen, sich in historische Phänomene und Ereignisse zu versetzen - ein Vorgang, den Bernhardt für das Verstehen historischer Prozesse für unerlässlich hält (1996: 32). Die Sendungen wurden von den Schülern ausgesprochen phantasievoll ausgestaltet, und sie wiesen oftmals ein erstaunlich hohes Niveau und auch Sprachwitz auf, so beispielsweise wenn der französische König Ludwig XVI. zu den Ereignissen des 14. Juli in Form eines Interviews mit Simultanübersetzung befragt wurde (1996: 33).

Die Autorin entschied sich in Anlehnung an diese Unterrichtseinheit ebenfalls zu einer Erstellung von Radiosendungen, die ihr als eine gute Möglichkeit zur Anregung eines Perspektivenwechsels in eine andere Zeit und – unter Verwendung einer fremden Sprache – in eine andere Kultur erschien. Die Radiosendungen sollten sich jedoch nicht nur auf den Sturm auf die Bastille, sondern auch auf die *Déclaration des Droits de l'homme* erstrecken. Der Autorin schwebte eine weitgehend selbstständige Gruppenarbeit der Schüler anhand von Materialmappen vor, die Dokumente in deutscher und französischer Sprache enthalten sollten, mit deren Hilfe die Lernenden die notwendigen Informationen zu den historischen Abläufen erarbeiten könnten. Vorgabe war, die Radiosendungen in deutscher und französischer Sprache zu entwickeln, jedoch ohne den Schülern genaue Auflagen zu den Formen der Sendung aufzuerlegen. Die Autorin hoffte mit diesem handlungs- und schülerzentrierten Vorgehen, die Kreativität der Schüler zu wecken, so dass diese über eine besondere Motivation und den Einsatz der französischen Sprache zu einem eventuellen Perspektivenwechsel kommen würden, der es ihnen ermöglichen würde, die thematisierten Ereignisse besonders intensiv zu verinnerlichen und zu verstehen. Die französische Sprache war dazu bestimmt, eine Brückenfunktion einzunehmen, um den Schülern den Eindruck zu vermitteln, sich über die Sprache, in der die unmittelbaren Ereignisse der Revolution und ihre ersten Ergebnisse

² vgl. *Unsere Geschichte* Bd. 3, *Geschichte und Geschehen* Bd. 3.

kommuniziert und festgehalten wurden, dichter an diese historischen Phänomene annähern zu können.

2. Rahmenbedingungen

Das Modul *La Révolution française* wurde für den Geschichtsunterricht einer gymnasialen Klasse der 9. Jahrgangsstufe konzipiert, bei der Französisch als 2. Fremdsprache seit der 7. Klasse vorausgesetzt wurde. Am Schulzentrum an der Hamburger Straße fand sich eine Probandenklasse. Das Schulzentrum umfasst eine angehängte Orientierungsstufe und vertritt in der Sekundarstufe I sowohl Haupt- und Realschule als auch das Gymnasium, dessen Schüler die Möglichkeit haben, am Ende der Sekundarstufe II auch an dieser Schule das Abitur abzulegen. Die Schüler dieses Schulzentrums kommen weitgehend aus einem unproblematischen sozialen Einzugsgebiet, in dem die Familien sehr häufig einen akademischen Hintergrund aufweisen. Das soziale Klima innerhalb der Schule wirkte ausgesprochen ausgeglichen, und auch in den Gesprächen mit einigen Lehrern der Schule wurde dieser Eindruck, der natürlich immer wieder auftretende einzelne Problemfälle nicht ausschließt, bestätigt.

In der Sekundarstufe I des gymnasialen Zweiges der Schule wird den Schülern ein breites Angebot von Fremdsprachen unterbreitet, das ab der 7. Klasse die Wahl zwischen Französisch, Spanisch und Latein als zweiter Fremdsprache neben Englisch vorsieht. Die Schüler der einzelnen Klassen bilden im Sprachunterricht neue Gruppen außerhalb der normalen Klassenverbände. Nach Aussagen der Fremdsprachenlehrer entscheidet sich die überwiegende Mehrheit der Schüler für das Französische; entsprechend gering ist der Anteil der Schüler, die Latein bzw. Spanisch wählen. Ab der 9. Klasse haben die Lernenden zudem die Möglichkeit Chinesisch oder Japanisch zu wählen. Dieses Fach ist dann mit vier Wochenstunden im Stundenplan vertreten, für das jeweils drei andere Fächer eine Stunde abgeben. Ziel des Einsatzes dieser Distanzsprachen, deren Erwerb in der Oberstufe fortgesetzt werden kann, ist, neben dem Erwerb einer neuen Sprache auch Einblicke in eine fremde, außereuropäische Kultur zu gewinnen und gleichzeitig die Berufschancen zu verbessern.

Die Probandenklasse aus der 9. Jahrgangsstufe wurde von Herrn Schröder³ in Politik und Geschichte unterrichtet, einem engagierten Lehrer, der auch die Fakultas für die lateinische Sprache besitzt und dem Erwerb von Fremdsprachen insgesamt ausgesprochen positiv gegenüber steht. So beteiligte er sich mit seinen Klassen bereits mehrmals am Bundeswettbewerb für Fremdsprachen. Sein Interesse an dem Modul wurde jedoch auch durch eine gewisse Skepsis begleitet, da er befürchtete, die Schüler nicht nur sprachlich, sondern auch mit der Konzeption des Moduls zu überfordern, das einen umfangreichen Textapparat vorsah. Zudem hatte ihm die Französischlehrerin der Klasse vom Einsatz des Französischen im Geschichtsunterricht ausdrücklich abgeraten, da sie davon überzeugt war, dass die Schüler der Klasse dem Umgang mit dem Französischen als vermittelnde Instanz nicht gewachsen wären. In der Tat waren die Voraussetzungen der Schüler im Bereich der französischen Sprache keineswegs ideal. Denn auf Grund eines Defizits an Lehrerstunden erhielten die Schüler seit der 7. Klasse lediglich drei statt vier Wochenstunden Französischunterricht. Hinzu kamen häufige krankheitsbedingte Ausfälle durch die Lehrerin, so dass die Schüler zu Beginn des zweiten Halbjahres der 9. Klasse im Schulbuch

³ Alle im Zusammenhang mit dem Unterrichtsversuch genannten Namen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

Découvertes 2, das eigentlich für die 8. Klasse konzipiert war, gerade die *Leçon 6* absolvierten. Die Lernenden verfügten also über eine noch sehr begrenzte Lexik, in der die historische Fachterminologie noch keine Rolle spielte. Mit dem *passé composé* mit *avoir* und *être* und dem *imparfait* hatten sie jedoch bereits im Hinblick auf die Geschichte wichtige Kapitel der französischen Grammatik behandelt, die zwar im produktiven Bereich noch viele Probleme bereiteten, im rezeptiven Sprachgebrauch jedoch weitgehend gefestigt erschienen. Im Bereich der Textlektüre kannten die Schüler nur die stark didaktisierten Texte des Lehrwerks mit fast ausschließlich einfachen Satzkonstruktionen, was zur Folge hatte, dass im laufenden Schuljahr lediglich Relativsätze eingeführt waren. Außerdem bedingte ein streng am Lehrwerk orientierter und lehrerzentrierter Französischunterricht, dass die Schüler bisher nie authentische Texte aus beispielsweise Jugendzeitschriften gelesen hatten. Ebenso wenig mussten sie sich in weitgehend selbstständiger Arbeit mit der Entschlüsselung von Texten auseinandersetzen. Kompliziertere Satzkonstruktionen in authentischen französischen Texten, deren Einsatz im Modul beabsichtigt war, waren den Schülern daher unbekannt, so dass an dieser Stelle mit Problemen zu rechnen war.

Trotz dieser diffizilen Ausgangslage erklärte sich Herr Schröder bereit, seine Klasse für die Erprobung des Moduls zur Verfügung zu stellen. Die Klasse hatte mit 22 Schülern, unter denen sich 13 Mädchen befanden, eine angenehme Größe und war insgesamt sehr homogen. Es gab keine offensichtlichen Außenseiter, sondern viele kleine Gruppen mit engen freundschaftlichen Beziehungen, die sich gegenüber anderen jedoch nicht abgrenzten. Herr Schröder verwies in einem Vorgespräch auf eine Vielzahl sehr guter Schüler, die im Fach Geschichte überdurchschnittliche Leistungen erbrachten und auch Interesse für historische Ereignisse und Entwicklungen zeigten, wie es in dieser Jahrgangsstufe keinesfalls vorauszusetzen ist. Einigen Schülerinnen fiel es jedoch schwer, einen Zugang zum Fach Geschichte zu finden, was zu starken Defiziten im historischen Bereich führte. Zu erwähnen bleibt noch, dass drei der 22 Schüler als 2. Fremdsprache Spanisch lernten und somit keine Vorkenntnisse im Französischen mitbrachten. Sie mussten daher in einer besonderen Weise in die sachfachliche Arbeit eingebunden werden, um das Entstehen von sachfachlich-inhaltlichen Defiziten zu vermeiden.

3. Zur Konzeption des Moduls

3.1 Die Französische Revolution – ein historisches Ereignis mit noch spürbaren Auswirkungen

3.1.1 Voraussetzungen

Die französische Revolution wird als Beginn des modernen Zeitalters betrachtet, als deutliche Abgrenzung gegenüber der frühen Neuzeit, die noch durch feudale Strukturen geprägt war. Der Sturm auf die Bastille, der Beginn der Französischen Revolution, erweckt den Eindruck, ein plötzlicher Bruch mit traditionellen Strukturen zu sein. Der französische Historiker Toqueville analysierte ihn hingegen als Ergebnis langfristiger Prozesse in Frankreich.⁴ Zugleich markierte die Französische Revolution den Beginn einer ganzen Reihe von

⁴ Ausschlaggebend war hier das bekannte Werk Toquevilles *L'Ancien Régime et la Révolution*, das er 1856 nach seinem Rückzug aus dem politischen Leben veröffentlichte.

Revolutionen, die stets in Frankreich ihren Ausgangspunkt hatten, bevor sie zu europäischen Phänomenen wurden (1830,1848,1871). Als in England bereits die Industrialisierung begann, befand sich Frankreich politisch, sozial und ökonomisch noch weit im Rückstand. Nachdem die ehemals ständische Monarchie mit der letzten Tagung der Generalstände (1614) ihr Ende gefunden hatte, schien sich das feudale System aufzulösen. Das Königreich Frankreich wurde seit Ludwig XIV. absolut regiert, d.h. ohne politische Beteiligung von Adel und Klerus. Gleichwohl existierte die ständische Gesellschaftsordnung fort. Ihr fehlte allerdings jegliche Homogenität. Der Klerus war gespalten in den hohen Klerus (Äbte und Bischöfe), der zumeist mit vielen Privilegien und großem Reichtum ausgestattet war, und den niederen Klerus (Mönche, Landpfarrer), der größtenteils aus dem Bauerntum stammte und in ärmlichen Verhältnissen lebte. Der alteingesessene Schwertadel war auf eine parasitäre Stellung reduziert. Er verfügte über viele Privilegien, wie z.B. Steuerfreiheit, Sonderstellung in der Rechtsprechung etc., hatte aber jeglichen politischen und wirtschaftlichen Einfluss verloren. Der heterogenste Dritte Stand bestand aus Bauern und Bürgertum. Das Bürgertum war in sich ebenfalls gespalten. Das aus dem Mittelalter stammende ältere Bürgertum, das im Zeitalter des Absolutismus durch vererbare und käufliche Ämter teilweise zur *noblesse de robe* aufgestiegen war, hatte in Parlamenten und Gerichtshöfen eine Wirkungsstätte und somit im Gegensatz zum Schwertadel eine politische Funktion. Zudem entstand noch ein modernes Wirtschaftsbürgertum aus politischen Repräsentanten, Journalisten und Schriftstellern. Diese prägten die *opinion publique* und forderten Reformen. Sie beeinflussten die Entstehung eines öffentlichen Meinungsbildes gegen die absolute Monarchie. Die Bauern, der größte Teil des Dritten Standes, mussten hingegen die finanzielle Belastung der Gesellschaft tragen, ohne über politischen bzw. gesellschaftlichen Einfluss zu verfügen. Frankreich, das im Absolutismus einen langen ökonomischen Aufstieg zu verzeichnen hatte, litt seit 1778 unter einer Rezession, die durch die Missernte von 1788 und den harten Winter 1788/89 einen negativen Höhepunkt erreichte. Die Folge waren Hungeraufstände, so dass der Staat sich gezwungen sah, zu reagieren. Die Krone war jedoch hoch verschuldet und die bisherigen Geldgeber, das Wirtschaftsbürgertum, verlangte für weitere Kredite höhere Sicherheiten. Ludwig XVI. sah daher keine andere Möglichkeit als die Einberufung der Generalstände, zum ersten Mal nach 173 Jahren, ein Schritt, der den Untergang des Absolutismus einleitete. In zahlreichen Pamphleten und Flugschriften wurden nun die Schwächen der absoluten Monarchie aufgedeckt. Bekannte Beispiele sind die Schrift vom Abbé Sieyès *Qu'est-ce que le Tiers Etat?* oder die verschiedenen *Cahiers de doléances*.

3.1.2 Der Sturm auf die Bastille

Das Bürgertum bestimmte zu dieser Zeit die öffentliche Meinung und forderte für den Dritten Stand einen größeren politischen Einfluss. Ludwig XIV. sah sich gezwungen, die Mandate des Dritten Standes in der Nationalversammlung von 300 auf 600 zu verdoppeln, und auch die übliche *vote par ordre* musste unter dem großen Druck in eine *vote par tête* umgewandelt werden (02.05.1789). Die Entlassung des Finanzministers Necker und der Versuch, die Nationalversammlung aufzulösen, löste den Sturm auf die Bastille aus (14.07.1789).

Die Bastille war zum damaligen Zeitpunkt ein Symbol für die absolute Macht des Königs. Gerüchte über überfüllte Gefängniszellen mit persönlichen Gefangenen des Königs, die schrecklich gefoltert würden, kursierten in der Pariser Bevölkerung. Tatsächlich saßen nur sehr wenige Häftlinge in der Bastille ein, und diese konnten sich über ihre Unterbringung

nicht beklagen. Einer der prominentesten Häftlinge war der Marquis de Sade, der kurz vor dem Sturm auf die Bastille evakuiert wurde. Der Sturm auf die Bastille markierte gleichzeitig den eigentlichen Beginn der Französischen Revolution und war der Auslöser für die tiefgreifenden politischen und sozialen Veränderungen der Folgezeit. Seine Bedeutung manifestierte sich auch in der Festsetzung des Nationalfeiertages auf den 14. Juli (1880). Zeitgenossen bewerteten diesen Tag jedoch sehr unterschiedlich; so war der 14. Juli 1789 für das einfache Volk das Ende der Unterdrückung und der Beginn eines politischen und gesellschaftlichen Aufstiegs, während Ludwig XVI. die Tragweite dieses Tages nicht zu fassen vermochte, belegt durch seinen berühmten Tagebucheintrag.

3.1.3 La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen

Am 26.08.1789 wurden in der Assemblée Nationale die *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* verabschiedet, ein weiteres wichtiges Ergebnis der Französischen Revolution mit Auswirkungen bis in unsere Zeit. Es handelt sich um die erste europäische Bestimmung dieser Art, die die politische und rechtliche Gleichstellung der Menschen als Individuum und Staatsbürger festlegt. Sie sichert das Recht auf Freiheit, Eigentum, Sicherheit und Widerstandsrecht gegen Unterdrückung und orientierte sich an der amerikanischen *Bill of Rights* (1776). Allerdings bezog sich die rechtliche Gleichstellung nur auf Männer, nicht auf Frauen. Olympe de Gouges reagierte darauf mit der *Déclaration des Droits de la femme et de la citoyenne*, die einen wichtigen Schritt in der Geschichte der Frauenemanzipation und der politischen Gleichstellung der Frau bedeutete. Olympe de Gouges wurde am 03.11.1793 wegen angeblicher Kollaboration mit den Royalisten hingerichtet. Die *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* wurde in die französische Verfassung von 1791 aufgenommen und leicht verändert auch in den Verfassungen von 1793 und 1795 beibehalten. Außerdem stellte sie einen wichtigen Teil der Verfassungen anderer Länder dar, so z.B. in der Paulskirchenverfassung (1849), der Verfassung von Weimar (1919) und den Grundrechten der Bundesrepublik Deutschland (1949).

3.2 Anmerkungen zur geplanten Unterrichtsform: Projektorientierter Unterricht in Gruppenarbeit

Für das bilinguale Modul zu *La Révolution française* sah die Autorin eine durchgängige Gruppenarbeit als Sozialform vor, an deren Ende eine mehrsprachige Radiosendung als Ergebnis stehen sollte, als im Laufe der Unterrichtseinheit zu erarbeitendes Projekt. Die Autorin wählte die Form der Gruppenarbeit, da diese geeignet ist, die Selbstständigkeit des Lernens der Schüler zu stimulieren und im Hinblick auf zukünftige berufliche Aufgaben der Lernenden ohnehin verstärkt gefördert werden sollte. Außerdem bietet sich den Lernenden innerhalb von Gruppenarbeit größerer Raum für Sprechansätze, die einzelnen Schülern im Rahmen von Unterrichtsstunden im Klassenverband kaum eingeräumt werden können. Gerade in diesem Modul spielt diese Überlegung auf Grund des Einsatzes einer Fremdsprache als Arbeitssprache eine besondere Rolle. Denn auch wenn die Schüler sich in der Gruppenarbeit in der Regel in ihrer Erstsprache unterhalten (Mäsch 1996: 12), setzen sie sich innerhalb der Gruppengespräche mit ihrer Arbeit an französischen Texten intensiv auseinander, so dass die fremde Sprache neben den sachfachlichen Inhalten ausgiebig zur Geltung kommt (Mäsch 1996: 12). Da die Schüler über geringe Fremdsprachenkenntnisse

verfügten und diese bis zum Zeitpunkt dieses Moduls noch nie in einem Sachfach benutzen mussten, ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprache selbst unvermeidlich, da diese im Sachfachunterricht für die Schüler einen ‚Fremdkörper‘ darstellt, an den sie sich erst gewöhnen müssen. Die Gruppenarbeit bietet den Schülern daher die Möglichkeit, sich individuell mit der neuen Situation zu beschäftigen und in der Gruppe bei auftretenden Fragen und Problemen Halt zu finden.

Zugleich bot die Form der Gruppenarbeit die Möglichkeit, arbeitsteilig zwei Aspekte der Französischen Revolution zu behandeln: *La Prise de la Bastille* und *la Déclaration des Droits de l'homme*. Die Aufteilung von Unterrichtsinhalten lässt zwar einen Informationsrückstand zwischen den einzelnen Gruppen entstehen, der innerhalb des Moduls wieder ausgeglichen werden muss, verlangt von den Schülern aber auch den Aufbau von Verantwortungsbewusstsein für die eigenen Mitschüler, da diese auf eine Vermittlung der fehlenden Inhalte angewiesen sind. Die Schüler haben demnach die Aufgabe, ihre Ergebnisse so zusammenzufassen, dass die anderen Gruppen diesen Darstellungen die wichtigsten Inhalte des ihnen unbekanntes Aspektes entnehmen können. Mäsch weist darauf hin, dass „das natürliche Informationsgefälle [...] ein real-situativer Sprechanlaß“ (1996: 12) ist: Die Aussagen der Schüler füllen tatsächliche Wissenslücken ihrer Mitschüler und dienen nicht nur - wie von Schülern häufig empfunden - dem Streben nach guten Bewertungen durch die Lehrenden.

Mit dem Auftrag an die Schüler, über einen längeren Zeitraum weitgehend selbstständig an einem zentralen Aspekt der Französischen Revolution zu arbeiten, der letztlich als Radiosendung präsentiert werden sollte, wählte die Autorin die Form der Projektorientierung. Diese „belebende, motivierende Lehrmethode“ (Vollmer 1998: 292) versucht, nicht nur curriculare Vorgaben umzusetzen, sondern ein erfahrungsorientiertes Lernen zu ermöglichen, das den Lebenszusammenhang der Lernenden berücksichtigt. Dies kann jedoch erst eintreten, wenn die Schüler am Thema interessiert sind und in seiner Erarbeitung konkret handelnd – und nicht nur ausführend – aktiv werden. Die Autorin erhoffte sich durch den in dieser Methode liegenden Appell an die Kooperationsbereitschaft der Schüler und ihre Fähigkeiten zur selbstorganisierten, produktorientierten Arbeit einen besonderen Motivationsschub, der der Umsetzung des durch den Einsatz der Fremdsprache bedingten erhöhten Anspruchs des Unterrichts dienlich sein könnte.

Die Form des projektorientierten Unterrichts in der Sozialform der Gruppenarbeit soll möglichst allen Schülern eine intensive Auseinandersetzungs- und Erarbeitungsphase an den jeweiligen Themen bieten, in denen sie aufgefordert sind, weitgehend selbstständig auch eigenen Fragen nachzugehen. Im Hinblick auf das am Ende stehende Projektergebnis in Form einer Radiosendung wird an die Kreativität der Schüler appelliert, in der ein motivierender Faktor gesehen wird. Die Autorin ist zudem davon überzeugt, dass in diesem Rahmen des freien Arbeitens, das mehrere motivierende Elemente enthält, der erstmalige Einsatz einer Fremdsprache im Sachfach ideal zu realisieren ist, da die Lernenden sich individuell mit den neu entstehenden Problemen und auch Möglichkeiten auseinander setzen können, ohne dabei auf die Progression eines Klassenverbandes Rücksicht nehmen zu müssen. Einen stützenden Faktor bietet die Gruppe, die den Schülern als Diskussionsforum dient. Hier gilt es jedoch auch soziale Kompetenzen zu entwickeln, die eine erfolgreiche Gruppenarbeit ermöglichen und zugleich auch die arbeitsteilige Vorgehensweise aller Mitschüler berücksichtigen müssen.

3.3 Zielsetzung und Darstellung der Unterrichtsmaterialien

3.3.1 Das Anlegen von Dossiers: Mit Handlungsorientierung und Schülerzentrierung einen Beitrag zur Ausbildung von Lernerautonomie leisten

Mit der Wahl des projektorientierten Unterrichts in der Gruppenarbeit wurde bereits die Basis für eine handlungsorientierte und schülerzentrierte Vorgehensweise des Moduls gelegt. Denn die Schüler werden aufgefordert, weitgehend selbstständig ein Endprodukt in Form einer Radiosendung zu erstellen. Um diese entwickeln zu können, erhalten die Lernenden Materialmappen – so genannte *Dossiers* – die Texte, Quellen und Dokumente bereit stellen, denen die notwendigen Inhalte und Informationen entnommen werden können. Die Autorin stellte zwei unterschiedliche Dossiers zusammen, die entweder primär *La prise de la Bastille* oder *La Déclaration des Droits de l'homme* darstellen. Sie enthalten sowohl deutschsprachige Texte als auch Quellen in französischer Sprache und – im Falle der Menschenrechtserklärung - auch einen englischsprachigen Quellentext. Zusätzlich verfügen die Schüler innerhalb dieser Mappen über gemeinsame Hilfsmaterialien, die ihnen Tipps für die Erarbeitung bieten bzw. bei sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten weiterführen können. Die einzelnen Texte sind wiederum in zwei Kategorien gegliedert: Die so genannten Basistexte sind von allen Schülern einer Gruppe zu behandeln, da sie grundlegende Informationen enthalten, die zum Verständnis des historischen Abschnitts beitragen. Die Zusatztexte liefern zusätzliche Informationen, die innerhalb der Gruppe arbeitsteilig erarbeitet werden können. Die Autorin hat allen Texten Aufgabenstellungen und Fragen beigefügt, die den Schülern wichtige Anregungen zum Umgang mit dem Text bzw. Hinweise auf relevante Inhalte geben, die für die Erstellung einer historischen Radiosendung von Nutzen sein können.

Mit den Dossiers sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, sich weitgehend unabhängig vom Lehrenden einem historischen Thema zu nähern, es zu erschließen und im Hinblick auf ein zu entwickelndes Endprodukt auszuwerten. Die Lernenden stehen in dieser Vorgehensweise eindeutig im Mittelpunkt der Erarbeitung. Der Lehrende zieht sich auf die Funktion eines Beraters zurück, den die Lernenden im Falle von ihnen auch mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Materialien unlösbar erscheinenden Probleme konsultieren können. In dieser produktorientierten Unterrichtsform, die den Schüler als selbstständig handelndes Subjekt wahrnimmt und ihn in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Prozesse stellt und gleichzeitig die Lehrerrolle neu definiert, werden die Schüler aufgefordert, ihr gesamtes Strategiewissen einzusetzen und gegebenenfalls so zu erweitern, dass sie gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von Lernerautonomie leisten kann. Besonderes Gewicht kommen in diesem Rahmen den Texterschließungsstrategien zu, da die Lernenden Texte dieses bilingual-mehrsprachigen Moduls in mehreren, teilweise nur ungenügend beherrschten Sprachen bearbeiten müssen, um ihren Themenkomplex umfassend abhandeln zu können. Schriftliche Texte in Form von didaktisierten Informationstexten, Quellentexten, Gesetzestexten oder Tabellen spielen in der historischen Arbeit – und somit auch im Geschichtsunterricht – eine zentrale Rolle. Für die Schüler erschwert sich der Unterricht durch den Einsatz der Fremdsprache: Bei den bereitgestellten fremdsprachlichen Texten handelt es sich vorwiegend um authentische Materialien, die nur bedingt an die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler adaptiert sind (Helbig 1998: 44), so dass die Lernenden vor allem auf der lexikalischen, aber auch der strukturell-syntaktischen Ebene mit Elementen konfrontiert werden, die ihnen – je nach ihrem Kenntnisstand - ganz oder teilweise unbekannt sind. Da die Lernenden ihren Wissenslücken in einer schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichtsform begegnen, müssen sie versuchen, eigene Wege für die

Lösung ihrer Schwierigkeiten zu finden, indem sie Techniken und Strategien der Erschließung von Texten, Begriffen und Worten einsetzen und entwickeln. Die Dossiers enthalten aber auch im folgenden Abschnitt näher beschriebene Hilfen, die den Schülern bei der Bewältigung dieser Aufgabe zur Verfügung stehen, wie ein *Lexique historique*, und unterstützendes Vokabular zu allen fremdsprachlichen Texten.

Mit dem Einsatz von Materialmappen, die neben den inhaltlichen Texten auch Hilfen für eine selbstständige Arbeit liefern, lassen sich im Zusammenhang mit einer projektorientierten Gruppenarbeit Handlungsorientierung und Schülerzentrierung auch in einem bilingual – mehrsprachigen Unterrichtsmodul umsetzen. Zudem kann ein Beitrag zur Entwicklung von Lernerautonomie geliefert werden.

3.3.2 Allgemein relevante Unterrichtsmaterialien der Dossiers

Im Folgenden sollen die Materialien⁵ vorgestellt und analysiert werden, die in beiden Dossiers enthalten sind. Es handelt sich um Dokumente, die den Schülern im Verlaufe der selbstständigen Projektarbeit unterstützend zur Verfügung stehen und die ihnen eine eigenständige Erarbeitung ihrer Themen ermöglichen sollen. Mit diesen Materialien besteht die Möglichkeit, das Ziel der Schülerzentrierung und auch der Lernerautonomie nachhaltig zu fördern.

La Révolution française – ein bilingualer Unterrichtsversuch – Einige Infos vorab erklärt den Schülern das Phänomen ‚Bilingualer Unterricht‘, die Ziele, den Aufbau und die geplante Durchführung des Moduls und vermittelt ihnen einige Anregungen und Voraussetzungen zum möglichen Ablauf einer historischen Radiosendung zur Französischen Revolution. Ziel dieser direkten Kontaktaufnahme der Autorin mit den Schülern ist es, ihnen alle notwendigen Informationen zum geplanten Ablauf des Unterrichtsversuch zu unterbreiten, die bei eventuell auftretenden Unsicherheiten auch immer wieder nachlesbar sind. Das Gerüst des Moduls steht ihnen also permanent zur Verfügung.

Mit dem Arbeitsblatt *Wer behandelt die Zusatztexte?* erstellte die Autorin einen Vertrag, der zwischen den Schülern einer Gruppe sowie der Gruppe und der Lehrenden Gültigkeit besitzen sollte. In diesem Vertrag halten die Schüler bereits zu Beginn der Arbeit die Verteilung der Zusatztexte fest. Damit vollziehen die Schüler einen klaren Akt der Verantwortungsübernahme innerhalb ihrer Gruppe, die der Autorin für eine erfolgreiche selbstständige Projektarbeit unerlässlich schien. Die Schüler achteten nun untereinander auf die Progression der Arbeitsschritte. Der Einsatz von „Verträgen“ innerhalb von Unterrichtsprojekten gilt als eine vielversprechende Methode, Lernerorientierung und Handlungsorientierung durch Selbstbindung zu fördern (Vollmer 1998: 298).

Die *Chronologie der Ereignisse der Französischen Revolution bis zur Déclaration des Droits de l’homme* stellt das erste sachfachlich-inhaltliche Dokument dar, das den Schülern im Laufe ihrer Arbeit an den Inhalten ihrer Dossiers als Orientierungshilfe zur Verfügung steht. Um einen schnellen Überblick leisten zu können, beschränkt sich diese Chronologie auf nur wenige, aber fundamentale Ereignisse der ersten Phase der Revolution. Eine Chronologie ist außerdem eine typische Textform der historischen Arbeit. Die Autorin verfasste die

⁵ Alle in den folgenden Abschnitten analysierten Unterrichtsmaterialien befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Eine ausführlichere Analyse der gesamten Materialien, die hier aus Gründen des Umfangs knapp gehalten werden musste, wird im Internet installiert: <http://www.fb10.uni-bremen.de/romanistik/forschung/projekte/biscuit/biscuit>.

vorliegende Chronologie in deutscher Sprache und ergänzte lediglich die französischen Fachtermini, um den Schülern keine zusätzlichen sprachlichen Hindernisse in den Weg zu legen, sollten sie bei inhaltlichen Fragestellungen auf dieses Hilfsmittel zurückgreifen.

Den historischen Stadtplan *Paris zur Zeit der Französischen Revolution* können die Schüler ebenfalls als inhaltlich-sachfachliches Hilfsmittel konsultieren. Er bietet ihnen die Möglichkeit, sich ein Bild von der Größe der französischen Hauptstadt gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu machen und ein Gefühl für die historische Dimension der Entfernung zu entwickeln. Der Umgang mit historischen Karten ist zudem eine Fertigkeit, die die Schüler gemäß den Anforderungen der Bremer Lehrpläne innerhalb ihres Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I erwerben sollten.

Im Anschluss an diese ersten inhaltlichen Hilfsmittel folgt mit dem *Lexique historique* das erste Dokument, das ausdrücklich auf den Einsatz der französischen Sprache in diesem Unterrichtsmodul ausgerichtet ist. Es dient den Schülern als kleines Fachwortlexikon, das sie im Falle lexikalischer Schwierigkeiten selbstständig benutzen können. Neben den deutschen und französischen Begriffen verweist es in einer dritten Spalte auf Erklärungen und Beispiele zum Einsatz der Fachtermini, um den Schülern so eine Vorstellung von ihrer Anwendung zu vermitteln. Auch dieses Unterrichtsmaterial dient den Schülern lediglich als Hilfsmittel und sollte keinesfalls zu einem intensiven Vokabeltraining missbraucht werden.

Mit *Les Textes du dossier ... en bref* schließt der Teil der für alle Schüler relevanten Unterrichtsmaterialien. Diese kurze Übersicht über alle Texte des Dossiers, bietet den Schülern eine wichtige Orientierungshilfe für den Umgang mit den Materialmappen. Die Lernenden erfahren hier, ob es sich bei den jeweiligen Texten um einen Basis- oder Zusatztext handelt, mit welcher Textform sie konfrontiert werden, in welcher Sprache die Texte verfasst wurden etc. *Les Textes du dossier ... en bref* dient der Erklärung des Kontextes und bietet den Schülern eine Grundlage, auf der sie eine Erwartungshaltung aufbauen können, die Lutjeharms besonders für das Lesen in der Fremdsprache für ausgesprochen wichtig hält (1994: 67).

Die bisher vorgestellten Unterrichtsmaterialien dienen vorrangig der Orientierung und Unterstützung der Lernenden in ihrer Arbeit an sachfachlichen Inhalten, die wenigstens zum Teil in fremden Sprachen behandelt werden. Sie wurden eingesetzt, um die Schüler tatsächlich in die Lage zu versetzen, handlungsorientiert und schülerzentriert auch unter Verwendung fremder Sprachen zu arbeiten, indem sie bei auftretenden Problemen nicht unmittelbar auf die Hilfe der Lehrenden angewiesen sind, sondern auf Grundlage der unterstützenden Materialien Techniken und Strategien anwenden und entwickeln können, die ihnen selbstständige Erarbeitungsphasen ermöglichen.

3.3.3 Die Unterrichtsmaterialien des Dossiers *La Prise de la Bastille*

Im Anschluss an die bereits vorgestellten allgemein-relevanten Materialien, die weitgehend unterstützende Funktionen inne hatten, folgen nun die im Hinblick auf das historische Thema ausgewählten Texte und Quellen, die die inhaltliche Basis für die Arbeit der Schüler bilden.

Mit dem Basistext *Der Vorabend der Französischen Revolution*, der aus zwei deutschen Lehrbuchtexten zusammengestellt wurde, rufen sich die Schüler noch einmal die Situation im vorrevolutionären Frankreich und seine Entwicklungen bis zum Ballhauschwur ins Gedächtnis, indem sie Gründe für die Einberufung der Generalstände aus dem Text

extrahieren. Diese Ergebnisse bilden für die Schüler die unmittelbare Basis, auf der sie ihre Arbeit zum Thema des Sturms auf die Bastille aufbauen. Die diesem Basistext angeschlossene Aufgabe verlangt von den Schülern eine detaillierte Analyse des Textes, die hohe Anforderungen an die Lernenden stellt, da der Text sehr lang ist und eine hohe Stoffdichte aufweist. Die Lehrende zielt auf einen Einsatz der Techniken des *note-taking* und des *scanning* durch die Schüler.

Der anschließende deutsche Basistext *Die „Große Revolution“ nimmt ihren Lauf*, wurde ebenfalls aus einem Lehrbuch ausgewählt. Er basiert auf einer übersetzten Quelle, die die Ereignisse des 14. Juli 1789 sehr anschaulich schildert und den Schülern die Grundzüge des Ablaufs des Sturms auf Bastille darlegt. Dieser Text dient der Orientierung der Schüler in ihrem historischen Themengebiet. Die Lernenden haben die Aufgabe, die wichtigsten Aussagen dieser Quelle zu notieren und ihren Stellenwert zu bewerten, indem sie Rückschlüsse auf die Wirkung der Revolution insgesamt ziehen und auf kleinere Entwicklungen hinweisen, die diese Revolution hervorgerufen hat. Außerdem müssen die Schüler in ihren Darstellungen die Formulierungen der erzählenden Quelle in eine sachlich angemessene Ausdrucksform bringen; eine Arbeitstechnik, die zum Alltag in der Geschichtswissenschaft gehört.

Mit dem deutschen Basistext *Die Erhebung des Volkes – Der Sturm auf die Bastille*, liegt den Schülern erneut ein Lehrbuchtext vor, der im Gegensatz zu dem vorangegangenen Quellenauszug eine sachliche Darstellungsform aufweist, so dass die Schüler erkennen können, dass innerhalb eines historischen Berichtes unterschiedliche Formen der Darstellung möglich sind. Der Text bietet den Schülern inhaltlich keine wesentlichen neuen Fakten, sondern er dient lediglich der Festigung der bisher gewonnenen Erkenntnisse. Das gleiche Ziel verfolgt auch der im Anschluss folgende französische Basistext *La prise de la Bastille*, der in Form eines Comics die Ereignisse des 14. Juli 1789 präsentiert. Der Text, mit dem die Schüler erstmals in ihrem Themenbereich einem französischen Unterrichtsmaterial begegnen, wurde durch die deutschen Basistexte inhaltlich vorentlastet und enthält durch seine Bilder Visualisierungshilfen, die den Schülern eine gute Orientierung im Text ermöglichen. Sie haben somit Gelegenheit, noch einmal die Geschehnisse vom 12. Juli bis zum 14. Juli 1789 nachzuvollziehen. Der Text stellt zudem sprachlich keine besonders hohen Ansprüche an die Schüler, da er viele kurze Sätze sowie sich wiederholende Ausrufe enthält.

Mit dem deutschen Zusatztext *Jacques Necker* liegt den Schülern ein biographischer Artikel aus einem historischen Lexikon über den beliebten Finanzminister vor. Dieser Textform begegnet man in der historiographischen Arbeit sehr oft. Für die Schüler ist die Erarbeitung dieser Textform durchaus nicht unproblematisch, da solche Artikel eine ausgesprochen hohe Informationsdichte aufweisen, die durch einen sprachlichen Telegrammstil umgesetzt wird. Die Schüler lernen, diese Textform vor dem Hintergrund einer genau definierten Fragestellung zu lesen, um aus den umfangreichen Informationen nur die für sie relevanten Inhalte zu extrahieren. Zugleich können sie erkennen, dass sich Lexikonartikel auf einer strikten sachlichen Ebene mit ihren Themen auseinandersetzen und jegliche Form der Bewertungen vermeiden. Im Anschluss an diesen Artikel liegt den Schülern der französische Zusatztext *Le dernier gouverneur de la Bastille, une des premières victimes de la Révolution* vor. Dieser Ausschnitt eines kurzen Artikels einer französischen Chronik fungiert als kontrastives Gegenstück zu *Jacques Necker*, denn dieser französische Text besteht nicht nur aus ausformulierten Sätzen, sondern weist auch Bewertungen und Interpretationsansätze auf. Die Schüler können an dieser Stelle kulturelle Unterschiede zwischen der französischen und

der deutschen Darstellungsform im Bereich kurzer informativer Texte erkennen. Im sprachlichen Bereich enthält *Le dernier gouverneur de la Bastille ...* einige Schwierigkeiten, da er trotz seiner Kürze zahlreiche, den Schülern unbekanntes Vokabeln enthält und von ihnen die rezeptive Beherrschung des *plus-que-parfait* und des *imparfait* verlangt.

Der folgende kurze französische Zusatztext *Premier bilan* ist für die Schüler nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich von Interesse, da dieser Text den Charakter einer Nachrichtenmeldung aufweist. Der Text, der eine erste Bilanz der Ereignisse des 14. Juli 1789 zieht, soll in einen direkten Zusammenhang mit dem nachfolgenden Ausschnitt aus *Les carnets secrets du Roi* gebracht werden, der die Ereignisse bis zum 14. Juli 1789 aus einer gänzlich anderen Perspektive beschreibt. Dieser französische Zusatztext enthält Ausschnitte aus dem Tagebuch von Ludwig XVI. Die Schüler lernen mit dem Tagebuch eine neue wichtige historische Quellenform kennen. Sie erhalten die Aufgabe, die Einträge Ludwigs XVI. zu bewerten, um Rückschlüsse auf Wahrnehmungen und Überzeugungen des Königs vornehmen zu können. Der vorangegangene Text *Premier bilan* bietet ihnen hier hilfreiches Hintergrundwissen. Die Erarbeitung dieser beiden Texte enthält auf der sprachlichen Ebene keine großen Schwierigkeiten.

Mit *Versailles, 12 juillet* erhalten die Schüler erneut einen französischen Zusatztext, der in gekürzter Form einer französischen Chronik entnommen ist. Der Text stellt die Versailler Reaktionen auf die Entlassung des Finanzministers Necker dar. Die Schüler haben erneut die Aufgabe, einen Vergleich vorzunehmen, diesmal mit dem anschließenden Text *Paris, 12 juillet vers midi*, der ebenfalls in gekürzter Form der Chronik entnommen wurde, und die Pariser Reaktionen auf die Ereignisse vom 12. Juli in Versailles zur Sprache bringt. Die Lernenden setzen sich anhand dieser Texte, die sprachlich einfach strukturiert sind und daher keine allzu großen Anforderungen an die Schüler stellen, mit unterschiedlichen Perspektiven auseinander, die ihnen einen Eindruck über die angespannte Atmosphäre in Versailles und Paris vermitteln. Sie erkennen, dass eine multiperspektivische Betrachtungsweise für das Verstehen historischer Phänomene unerlässlich ist und einen wichtigen Bestandteil der Arbeit des Historikers ausmacht.

Der deutsche Zusatztext *Joachim Heinrich Campe* ist eine Quelle des deutschen Publizisten, der sich zur Zeit des Sturms auf die Bastille in Paris aufhielt. Den Schülern liegt also an dieser Stelle ein Text vor, der einen deutschen Blickwinkel auf die Ereignisse des 14. Juli 1789 einfängt. Der Text ist vor allem deshalb von Interesse, weil es sich um die Beobachtungen und Bewertungen eines außenstehenden Zeitzeugen handelt. Die Schüler haben die Aufgabe herauszufinden, welchen durch den Sturm auf die Bastille erreichten Fortschritten Campe besondere Bedeutung beimisst und wie er die bisher vorherrschende Staatsform bewertet. Dieser Arbeitsauftrag stellt hohe Anforderungen an die Schüler, da ihnen dieser lange Text aller Voraussicht nach sprachliche Probleme bereiten wird, enthält die Quelle doch viele nicht mehr geläufige Begriffe. Diese müssen sie ebenso entschlüsseln wie Campes metaphorische Ausdrucksweise. Diese sprachlichen Schwierigkeiten wurden nicht vereinfacht, da den Schülern an dieser Stelle bewusst wird, dass auch die Muttersprache häufig auf den ersten Blick unverständlich erscheinen kann und sprachliche Probleme nicht zwangsläufig an die Arbeit mit den französischen Texten gebunden sind.

Mit dem deutschen Zusatztext *Die Bastille als Festung* wenden die Schüler sich einem neuen Aspekt des 14. Juli 1789 zu: der Symbolik der Bastille. Ihnen liegt mit der Quelle ein inhaltlich leicht zu entschlüsselnder Text eines Offiziers der Bastille vor, der sich zur Bauweise und zur Symbolkraft dieses Gebäudes äußert. Die Schüler haben die Aufgabe, die

wichtigsten Aussagen dieser Quelle zusammenzutragen, um diese im Zusammenhang mit der nachfolgenden Tabelle *Inhaftierungen in der Bastille* kritisch zu beleuchten. Die Schüler fertigen somit eine Quellenkritik an, eine typische Arbeitsform in der Geschichtswissenschaft. Mit der Analyse der Tabelle wird eine weitere wichtige Textform eingeführt, die in der historiographischen Arbeit besonders in demographischen oder wirtschaftlichen Zusammenhängen verwendet wird. Die Schüler können in dieser Arbeitsphase erkennen, dass aus Tabellen zahlreiche Informationen entnommen werden können und Tabellen als sachliche Form der Darstellung in der Lage sind, historische Quellenaussagen zu verstärken oder zu relativieren. Die Schwierigkeit dieses deutschen Zusatztextes liegt in der tabellarischen Form, die von den Lernenden fragend interpretiert werden muss. Das Dossier *14 juillet 1789 – La prise de la Bastille* schließt mit einem weiteren deutschen Zusatztext, der einem Lehrbuch entnommen wurde. *Löhne und Preise, Paris 1789* vermittelt den Schülern in einem kurzen einleitenden Text einen Eindruck über die Lebenshaltungskosten in Paris, der durch kurze Statistiken zu den Lebensmittelpreisen und den Löhnen einiger typischer Berufsgruppen ergänzt wird. Diese Darstellungsformen sind charakteristisch für sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Untersuchungen. Die Analyse von Statistiken ist für die Schüler nicht einfach, da sie ihre Erkenntnisse versprachlichen und zueinander in Beziehung setzen müssen.

3.3.4 Die Unterrichtsmaterialien des Dossiers *La Déclaration des Droits de l'homme*

Auch in diesem Dossier wird die inhaltliche Arbeit durch den deutschen Basistext *Der Vorabend der Französischen Revolution* eingeleitet, dessen Aufgaben und Ziele bereits dargestellt wurden. Für die Schüler ist es ausgesprochen wichtig, dass ihnen die Ursachen und Gründe für den Ausbruch der Französischen Revolution bekannt sind, da diese für das Verständnis der *Déclaration des Droits de l'homme* relevant werden. In dem Basistext *Eine neue Ordnung wird geschaffen*, der ebenfalls aus zwei Lehrbuchtexten zusammengestellt wurde, steht das Thema der Menschenrechtserklärung erstmals im Mittelpunkt. Die Lernenden werden aufgefordert, die wichtigsten Inhalte dieser Erklärung in Form einer historischen Sachanalyse zusammenzustellen, um den Stellenwert der *Déclaration* erfassen zu können. Zusätzlich steht ihnen für die Bewertung der Erklärung der Menschenrechte ein weiterer deutscher Basistext aus einem Lehrbuch zur Verfügung – *Freiheit, Gleichheit, Menschenrechte* -, der besonders die Abschaffung des Feudalsystems hervorhebt. Die Bearbeitung der gestellten Aufgabe ist für die Schüler nicht leicht, da beide Texte erneut durch eine hohe Stoffdichte gekennzeichnet sind. Außerdem wiederholen sich in beiden Texten einige Aussagen, so dass die Lernenden beurteilen müssen, welche Aussage im Hinblick auf die Aufgabenstellung präziser ist. Nicht zuletzt stellt der Arbeitsauftrag selbst hohe Anforderungen an die Schüler, da er eine Differenzierung zwischen im Text auftretenden Fakten und Urteilen erwartet, die Schülern in dieser Alterklasse oftmals schwer fällt, da sie einen sehr reflektierten Leseprozess voraussetzt.

Diese gründliche Erarbeitung der drei Basistexte soll den Schülern grundlegende inhaltliche Erkenntnisse über das historische Phänomen der Menschenrechtserklärung liefern, auf deren Basis die Lernenden im Anschluss erstmals mit einer stark gekürzten Fassung der *Déclaration des Droits de l'homme* einen französischen Quellentext analysieren, der sie sprachlich vor Schwierigkeiten stellt. Bereits der Einstieg in den Text, der sowohl Relativsätze als auch Infinitivkonstruktionen aufweist, wird den Lernenden durch einen relativ komplexen und

langen Einleitungssatz erschwert. Zugleich müssen die Schüler bei einigen, ihnen wahrscheinlich unbekanntem Begriffen wie *représentant* oder *Assemblée Nationale* selbstständig auf ihr *Lexique historique* zurückgreifen. Einige Ausdrücke lassen sich zudem weder in dem dem Text anhängenden Vokabelteil finden noch im historischen Fachwortschatz des Dossiers: Dabei handelt es sich um Wörter, die die Schüler aus anderen Sprachen transferieren können, da starke Ähnlichkeiten im Schriftbild vorliegen, wie z.B. bei *corruption*. Die Autorin setzt in diesem Fall bei den Lernenden Inferierungsstrategien voraus, die die Fähigkeit zu sprachlichem Transfer einschließen. Im Bereich der im Geschichtsunterricht zu fördernden Arbeitstechniken fordert die diesem Text angeschlossene Aufgabe die Erstellung eines tabellarischen Vergleichs der Situation im vorrevolutionären Frankreich und den Forderungen der Menschenrechtserklärung. Diese tabellarische Auflistung ermöglicht einen Überblick über die historischen Entwicklungen. Die Schüler können die notwendigen kontrastiven Aussagen jedoch nicht ausschließlich aus dem Text der *Déclaration des Droits de l'homme* entnehmen. Vielmehr müssen sie auf ihr Vorwissen über das absolutistische Frankreich zurückgreifen, um zu dem Schluss kommen zu können, dass mit der Erklärung der Menschenrechte wichtige Neuerungen erreicht wurden, deren Auswirkungen im modernen Europa selbstverständlich sind. Die besondere Schwierigkeit dieses Textes liegt für die Schüler in der Überwindung der Sprachbarriere: Mit der Erarbeitung der *Déclaration* müssen sie nicht nur einen Text analysieren, der sie vor sprachliche Schwierigkeiten stellt, da sie noch nie einen authentischen französischen Text bearbeiten mussten, sondern sie sollen die von ihnen zusammengetragenen Inhalte auch noch interpretieren, indem sie sie mit bereits erworbenen Erkenntnissen in Beziehung setzen.

Mit dem folgenden Zusatztext *Le projet de Lafayette* erhalten die Schüler erneut einen stark gekürzten Ausschnitt aus einem französischen Quellentext, der den Auszügen aus den Menschenrechtserklärungen in Lexik und Syntax stark ähnelt. Die Schüler erhalten die Aufgabe, einen Quellenvergleich zwischen dem ihnen vorliegenden Text und der *Déclaration* anzufertigen und Ähnlichkeiten herauszuarbeiten. Ziel dieser Aufgabe ist es, die Ursprünge der *Déclaration* in dem Vorschlag Lafayettes wiederzuerkennen und diesen als Wegbereiter der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte kennen zu lernen. Die Zusatzfrage nach der Gewaltenteilung bei Montesquieu können die Schüler nicht mit Hilfe ihres Dossiers beantworten. Sie zielt auf einen Rückgriff auf das Vorwissen der Schüler, die in der Vorbereitungsphase der Revolution die Aufklärer behandelt haben. Die Lernenden sollen durch die Frage dazu angeregt werden, über die Situierung ihres jetzigen Themas in einem historischen Kontext zu reflektieren. Der Einsatz dieser Quelle dürfte von den Schülern nach der Behandlung der *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene als nicht besonders schwierig empfunden werden, da ihnen ein großer Teil der Inhalte und der sprachlichen Formulierungen bereits bekannt sind. Der Text soll auf inhaltlicher Ebene bereits erfahrene Erkenntnisse festigen und ergänzen und die Schüler auf der sprachlichen Ebene motivieren, da mit Hilfe dieser Quelle eine langsame Gewöhnung an die Arbeit mit authentischen Texten in französischer Sprache erfolgen kann.

Mit dem kurzen deutschen Zusatztext *Marie Joseph Marquis de Lafayette* wird eine neue, für die historiographische Arbeit wichtige Textform eingeführt: ein Artikel aus einem geschichtlichen Lexikon. Die besondere Schwierigkeit dieses Textes liegt in der großen Informationsdichte, aus der die Lernenden erneut die im Hinblick auf den Begründer der Menschen- und Bürgerrechte relevanten Aussagen selektieren.

Eine gänzlich andere Zielsetzung wird mit den Auszügen aus dem Bonner Grundgesetz verfolgt, an dem die Schüler durch einen diachronen Blickwinkel Auswirkungen und Einflüsse historischer Entwicklungen bis in die Gegenwart nachvollziehen. Obwohl dieser Basistext in deutscher Sprache vorliegt, enthält er auf der sprachlichen Ebene einen hohen Schwierigkeitsgrad, da es sich um einen Gesetzestext handelt, dessen Sprache Schülern oftmals schwer zugänglich ist. In einem Vergleich der primären Aussagen dieser Auszüge mit den bisherigen Ergebnissen zur *Déclaration des Droits de l'homme* können die Schüler erkennen, dass die Basis der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland auf einem inzwischen mehr als zweihundert Jahre bestehenden Gesetz beruht, das transnationale Bedeutung erlangt hat.

Mit dem Einsatz der *Bill of Rights* werfen sie einen Blick auf die Ursprünge. Bei diesem englischen Zusatztext⁶ handelt es sich erneut um einen Auszug aus der Originalquelle, der für die Schüler in sprachlicher Hinsicht schwierig zu bearbeiten ist, da es sich um einen Gesetzestext handelt, der einer charakteristischen syntaktischen Struktur folgt, der die Lernenden in ihrem Englischunterricht in der Regel nicht begegnen. Zudem enthält er Begriffe, die in der gegenwärtigen englischen Sprache kaum noch geläufig sind – wie z.B. den Ausdruck *arms*⁷ – und die die Schüler daher nicht kennen. Auch die Aufgabe, die *Bill of Rights* mit der *Déclaration des Droits de l'homme* zu vergleichen, stellt hohe Anforderungen an die Schüler, denn sie arbeiten hier mit zwei fremdsprachlichen Texten, deren Aussagen sie in deutscher Sprache kontrastiv gegenüberstellen. An dieser Stelle werden von den Schülern hohe sprachliche Transferleistungen erwartet. Ziel ist es, die *Bill of Rights* als Vorläufer der *Déclaration* zu erkennen, jedoch auch ihre starken inhaltlichen Differenzen. Außerdem soll mit dem Einsatz dieser englischsprachigen Quelle die Authentizität der Texte gewahrt werden. Die Schüler erhalten gleichzeitig die Möglichkeit, sich weiter an den Umgang mit Materialien in mehreren Sprachen zu gewöhnen.

Der Anspruch an die Wahrung der Authentizität wurde bei der Auswahl der als Zusatztext eingesetzten Quelle *Die Menschenrechte in Theorie und Praxis 1790* von Edmund Burke nicht gewahrt, da dieser philosophische Text inhaltlich ausgesprochen hohe Anforderungen an die Schüler der 9. Jahrgangsstufe stellt. Ein Einsatz dieses bereits stark gekürzten Textes in der englischen Originalversion hätte die Schüler zweifellos überfordert. Den Umgang mit philosophischen Texten und ihre Analyse ist jedoch im Bereich der Geschichtswissenschaften unumgänglich, so dass auch der Geschichtsunterricht auf diese Aufgaben vorbereiten sollte. Die Schüler werden aufgefordert, die zentralen Begrifflichkeiten dieses Textes wie ‚Philosophie‘, ‚Natur‘, ‚Staatskunst‘, ‚Gesellschaft‘ und ‚Menschenrechte‘ den Burkschen Kategorien ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ zuzuordnen. Diese vermeintlich einfache Aufgabe erfordert von den Lernenden jedoch definitorische Fähigkeiten, um diese abstrakten Begriffe im Hinblick auf Kategorien bewerten zu können, die bei Schülern dieser Altersstufe zumeist noch ausgesprochen rudimentär entwickelt sind.

Bei dem deutschen Zusatztext *Wesen der Revolution und der Menschenrechtserklärung 1835* von Friedrich Christoph Dahmann handelt es sich erneut um eine historische Quelle, die für die Schüler jedoch insofern interessant ist, als das auch sie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte bereits als historisches Phänomen betrachtet. Der historische Hintergrund der

⁶ Für die drei Schüler, die anstelle von Französisch Spanisch als L3 hatten, wurden die *Bill of Rights* zum Basistext, damit auch sie mit fremdsprachlichen Texten arbeiten mussten.

⁷ Da den Schülern das französische Wort *une arme* ebenfalls noch nicht bekannt ist, kann an dieser Stelle auch kein Bedeutungstransfer aus der französischen Sprache erfolgen.

Abläufe zwischen 1789 und 1835 ist den Schülern zwar noch nicht bekannt; sie können jedoch erkennen, dass innerhalb des Textes bereits ein Abstand zu den Ereignissen von 1789 entstanden ist. Außerdem handelt es sich bei diesem Text um die Stellungnahme eines Deutschen zu einem französischen Phänomen, so dass die Lernenden im Prozess des interkulturellen Lernens auch an dieser Stelle erfassen können, dass es sich um eine transnationale historische Entwicklung handelt, die innerhalb Europas lange Zeit Reaktionen hervorrief. Im Bereich der historischen Arbeitstechniken haben die Schüler die Aufgabe, eine Bewertung der Stellungnahme Dahlmanns anzufertigen, die eine sehr differenzierte Analyse erfordert.

Im Anschluss an diese Quelle beginnt der zweite Teil des Themenbereichs, bei dem es um Schritte zur Gleichberechtigung der Frau geht, der durch den deutschen Basistext *Frauen kämpfen für ihre Gleichberechtigung* eingeleitet wird. Dieser Ausschnitt aus einem Lehrbuch vermittelt den Schülern einen kleinen Überblick über die Stellung der Frau zur Zeit der Revolution, über deren Lage die Schüler sich somit ein Urteil bilden können. Dieser einleitende Text, der die Schüler weder sprachlich noch inhaltlich stark fordern dürfte, dient als Basis für den folgenden Auszug aus der *Déclaration des Droits de la femme et de la citoyenne* von Olympe de Gouges. Die vier aufgeführten Artikel (Art. 1,2,4,10) ähneln im lexikalischen und syntaktischen Bereich der *Déclaration des Droits de l'homme*, so dass die Schüler auf bereits vertraute Strukturen treffen. Hingegen verlangt der Artikel 10 von den Schülern neben einer sprachlichen Entschlüsselung auch eine inhaltliche Interpretation, die sie auf Grund von de Gouges' bildlicher Ausdrucksweise vor Probleme stellen könnte. Weitere Schwierigkeiten sind bei der Behandlung der Präambel zu erwarten: Sie ist Form einer politischen Rede gestaltet und weist das Stilmittel der rhetorischen Frage auf, die die Schüler in der französischen Sprache vermutlich schlecht erkennen können. Die Schüler haben erneut die Aufgabe, eine historische Sachanalyse zu erstellen, die es ihnen ermöglicht, die Forderungen von Olympe de Gouges mit denen der *Déclaration* zu vergleichen. Sie lernen so einen weniger bekannten Entwicklungsstrang kennen, der von der ursprünglichen Erklärung der Menschenrechte ausging.

Mit dem französischen Zusatztext *Olympe de Gouges (1748-1793)* liegt den Schülern ein kurzer biographischer Artikel vor, der in seiner syntaktischen Struktur im Vergleich zu dem deutschen Lexikonartikel zum Marquis de Lafayette eine kulturelle Differenz in der Redaktion dieser Art der Kurztexte hervorhebt. Die Schüler erhalten durch diesen Text, dessen sprachliche Schwierigkeit erneut in der sprachlichen Informationsdichte liegt, Zusatzinformationen zur Verfasserin der *Déclaration des Droits de la femme* sowie der Entwicklung der Frauenbewegung in Frankreich. Ergänzt werden sie durch den folgenden französischen Zusatztext *Égalité: la longue marche des femmes*, eine 7 Daten umfassende Chronologie, die die Entwicklung der Gleichberechtigung der Frau in Frankreich bis in die Gegenwart darstellt. Diese Textform präsentiert den Schülern die Inhalte lediglich in Stichwortform, mit deren Hilfe die Lernenden in der Lage sein sollen, historische Entwicklungen bis in die Gegenwart zu verfolgen.

Das Dossier *La Déclaration des Droits de l'homme* schließt mit dem deutschen Zusatztext *Mit der Natur gegen Frauenrechte*. Diese Quelle aus dem Jahr 1793 stellt einen Ausschnitt einer politischen Rede dar, mit der sich Chaumette gegen die Emanzipationsbestrebungen der Frauen wandte. Die Schüler werden aufgefordert, sie in Zusammenhang mit der *Déclaration des Droits de la femme* zu bringen, um so Rückschlüsse auf den Einfluss der Forderungen von Olympe de Gouges ziehen zu können. Diese Aufgabe ist für die Schüler nicht einfach, da

zwischen beiden Texten kein direkter Bezug zu erkennen ist. Vielmehr geht es darum, unterschiedliche Argumentationsstrukturen zu erkennen: Während sich Olympe de Gouges auf Vernunft und Aufklärung beruft, argumentiert Chaumette auf der Basis der Naturgesetze.

3.4 Lernziele und Inhalte des Moduls

Die im Folgenden dargestellten Lernziele des Moduls erstrecken sich neben der sachfachlichen Ebene auch auf fachsprachliche und persönlichkeitsbildende Zielsetzungen. Die angeführten Punkte sollen jedoch nicht als verbindliches Regelwerk verstanden werden, um individuelle Schülerleistungen zu messen. Vielmehr führen sie die Lernziele auf, die der Autorin im Hinblick auf die Lernenden relevant erscheinen. Die Lernziele können jedoch – je nach Interessenlage der Schüler und den individuellen Zielvorstellungen von potentiellen Lehrenden – ergänzt und auch partiell ersetzt werden. Ebenso hebt die Auflistung der Inhalte des Moduls lediglich die primär zu erwerbenden Aspekte hervor, die jedoch gleich um ein Vielfaches erweitert werden können, je nach individuellen Schwerpunktsetzungen. Für die Darstellung der Inhalte wurde eine tabellarische Form gewählt, die die von allen Schülern zu erarbeitenden Inhalte von den auf die beiden thematischen Schwerpunkte bezogenen deutlich abgrenzt.

3.4.1 Fachliche Lernziele

- Bewusstsein für das historische Lernen entwickeln.
- Bewusstsein für die historische Dimension der Zeit entwickeln.
- Kennen lernen, Benennen und Erstellen von verschiedenen Möglichkeiten historischer Darstellungen: Quellen, Lexikontexte, literarische Quellen, Tabellen, Karten etc.
- Mündliche und schriftliche Quelleninterpretationen anfertigen.
- Zielgerichtetes Auswerten von Informationen im Hinblick auf Fragestellungen.
- Verlaufs- und Strukturanalysen erstellen.
- Fähigkeit, die Grundsätze der historischen Interpretation anzuwenden.
- Verschiedene Darstellungen kennen lernen und die Fähigkeit zur Differenzierung in soziale und politische Dimensionen erwerben.
- Fähigkeit zu distanzierterem Urteilen ausbilden.
- Fähigkeit, im Hinblick auf Demokratisierungsverständnis zu argumentieren.
- Unmittelbare und mittelbare Voraussetzungen gegenwärtiger Verhältnisse, Probleme und Entwicklungen kennen lernen, an den Dimensionen des Wandels und der Kontinuität.
- Erkennen und verstehen, dass die Französische Revolution den Beginn des modernen Zeitalters markiert.
- Erkennen und verstehen, dass der Sturm auf die Bastille das Ergebnis langfristiger Prozesse und Ausgangspunkt war für weitere Revolutionen, die in Frankreich ihren Ausgangspunkt hatten.
- Erkennen, dass die Menschenrechte gegen die Feudalherrschaft erkämpft wurden.
- Verstehen, dass die den Menschenrechten zu Grunde liegenden Ideen und Vorstellungen u.a. dem amerikanischen Unabhängigkeitskrieg entstammen.
- Fähigkeit, zwischen der *Erklärung der Menschenrechte*, den *Bill of Rights* und dem *Bonner Grundgesetz* Parallelen zu ziehen.

- Erkennen und verstehen, dass die Erklärung der Menschenrechte immer und überall für alle Menschen Geltung hat als rechtliche Gleichstellung der Menschen als Individuum und Staatsbürger.
- Erkennen, dass die Menschenrechte die Grundlagen demokratischer Staaten sind.

3.4.2 (Fach)sprachliche Lernziele

- Anwendung eines historischen Fachwortschatzes in deutscher und französischer Sprache bei eigener Textproduktion und bei der Texterschließung.
- Grundlegende Begriffe der deutschen und französischen Sprache von ihrem Ursprung her auf verschiedene Zeiten bezogen verstehen.
- Fähigkeit, in gegebenem fachlichen Zusammenhang, Texte folgender Sorten selbstständig und/oder in Partnerarbeit zu entwickeln: Résumé, Tabelle, historischer Vergleich, Stellungnahme und Einbezug der Fremdsprache.
- Fähigkeit der Benennung der Kernstelle eines deutschen oder fremdsprachigen (vorzugsweise französischen) Quellentextes, der Wiedergabe ihrer Aussagen und die Beantwortung gegebener Fragen aus einer Quelle.
- Mündliches und schriftliches Versprachlichen von statistischem Material.
- Anwendung von Texterschließungsstrategien auf verschiedene Textsorten wie Lesetexte, Reden und Quellen.
- Aneignung und Anwendung des selektiven Lesens, um schnell Informationen zu spezifischen Aufgaben zusammenzustellen.

3.4.3 Persönlichkeitsbildende Lernziele

- Fähigkeit und Bereitschaft, innerhalb einer Gruppe Verantwortung zu übernehmen.
- Fähigkeit, die Arbeit unter Berücksichtigung der angestrebten Ergebnisse selbst zu organisieren.
- Fähigkeit, die eigenen Ergebnisse selbst einzuschätzen, um eine Auswahl an wichtigen Informationen treffen zu können, die an Mitschüler weitergegeben werden.
- Kritikfähigkeit im Umgang mit historischen Quellen und die Fähigkeit, die dargestellten Ereignisse und Abläufe kritisch durch die Erstellung und Anwendung eines spezifischen Fragenkatalogs zu hinterfragen.
- Entwicklung eines differenzierten und in seinen Varianten historisch begründeten Demokratieverständnisses.
- Bemühungen zum Verstehen von historischen Abläufen, um durch die historische Reflexion auch den Blick für mögliche Alternativen zu entwickeln.
- Ein Verständnis für das menschliche Verhalten in vergangenen Zeiten entwickeln.
- Fähigkeit zu distanzierterem Urteilen und demokratischem Verhalten erwerben.
- Standort- und Zeitgebundenheit des Denkens, Urteilens und Handelns erkennen und bewerten (am Beispiel historischer Quellen).
- Unmittelbare und mittelbare Voraussetzungen gegenwärtiger Verhältnisse, Probleme und Entwicklungen erkennen und bei der Beurteilung von sehr langen Zeiträumen einfließen lassen.
- Bedeutung geschichtlicher Ereignisse für politische Entscheidungen der Gegenwart erkennen und begründen.

- Wirkungen und Voraussetzungen von Wandel und Kontinuität in der Geschichte erkennen und erklären.
- Bedeutende Rolle des Verhältnisses zwischen Planung und Wirklichkeit erkennen, an historischen Beispielen aufzeigen und Folgen beschreiben.

3.4.4 Inhalte des Moduls

Relevante Inhalte für alle Gruppen	Inhalte der arbeitsteiligen Gruppenarbeit	
Allgemeine Inhalte zur Französischen Revolution	14 juillet 1789 – La prise de la Bastille	La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen
<ul style="list-style-type: none"> • das feudale System in Frankreich befand sich im Prozess der Auflösung • Frankreich vor dem Ausbruch der Revolution noch sehr rückständig • Frankreich wurde bis zum Ausbruch der Revolution absolut regiert • die französische Gesellschaft war ständisch organisiert: Klerus: hoher Klerus (Äbte, Bischöfe): mit Privilegien ausgestattet; niederer Klerus (Mönche, Landpfarrer) lebte häufig in großer Armut Adel: Schwertadel: parasitäre Stellung, ausgestattet mit vielen Privilegien, kein politischer und wirtschaftlicher Einfluss 3. Stand: Bauern und Bürgertum: interne Spaltungen, <i>noblesse de robe</i> hatte politische Funktion, modernes Wirtschaftsbürgertum entstand, das öffentliche Meinung gegen den Absolutismus prägt, 	<ul style="list-style-type: none"> • Ballhauschwur • Auslösung des Sturms auf die Bastille durch die Entlassung von Necker und Versuch Ludwig XVI., die Nationalversammlung aufzulösen • biographische Kenntnisse zu Necker • Entwicklungen von 12.7.-14.7. in Versailles und Paris • Ablauf des Sturms auf Bastille • Symbolik der Bastille • biographische Kenntnisse zum Marquis de Launay • Überblick über politische und soziale Änderungen, die unmittelbar auf die Ereignisse des 14. Juli folgten • kontroverse Bewertungen des Sturms auf die Bastille durch Zeitgenossen wie Ludwig XVI. oder Joachim Heinrich Campe 	<ul style="list-style-type: none"> • 26.08.1789: <i>Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen</i> als 1. Bestimmung dieser Art ein Europa • wichtigste Aussagen der einzelnen Artikel, die das Recht des Einzelnen auf Freiheit, Eigentum, Sicherheit und Widerstandsrecht gegen Unterdrückung festschreiben • biographische Kenntnisse zum Begründer der französischen Menschenrechtserklärung, dem Marquis de Lafayette • Kenntnisse der wichtigsten <i>Amendments</i> der amerikanischen <i>Bill of Rights</i> • Kenntnisse der wichtigsten Artikel des Bonner Grundgesetzes von 1949 • kritische Bewertungen der <i>Déclaration des Droits de l'homme</i> wie z.B. durch Burke und Dahlmann • Adressaten der französischen Menschenrechtserklärung • Situation der Frauen in Frankreich am Ende des 18. Jhd. • 1791: <i>Déclaration des Droits de la femme et de la citoyenne</i> : wichtigste Artikel

<p>Bauern trugen finanzielle Belastung der Gesellschaft, hatten aber keinen politischen oder gesellschaftlichen Einfluss</p> <ul style="list-style-type: none"> • seit 1778 Rezession, Missernten 1788, harter Winter 1788/89 • Einberufung der Generalstände als Reaktion • <i>Cahiers des doléances</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • biographische Kenntnisse zu Olympe de Gouges • kritische Stimmen zum Versuch der Frauen, mehr Rechte zu erlangen am Beispiel Chaumette • Überblick über Geschichte der Emanzipation der Frau in Frankreich
--	--	--

4. Unterrichtsplanung: Unterrichtsformen und Methoden

Der Ablauf der geplanten zehn bis elf Unterrichtsstunden dieses Moduls wurde nicht durch minutiöse Unterrichtsvorbereitungen geplant. Ein solches Vorgehen erschien auf Grund der vorgesehenen durchgängigen arbeitsteiligen Gruppenarbeit nicht sinnvoll, zumal die Lehrende intendierte, sich so weit wie möglich aus der Leitung des Unterrichts zurückzuziehen. Es war ihre Absicht, sich auf eine helfende Moderatorenfunktion zu beschränken, zur Beseitigung individuell auftretender Problemen.

Die Einteilung der Stunden erfolgte im Rahmen von Arbeitsphasen: So sah die Lehrende für die Erarbeitung der Texte des Dossiers die ersten vier Unterrichtsstunden vor. Dieser relativ kurze Zeitraum für eine hohe Anzahl der sich in den Dossiers befindenden Texte setzte intensive Hausaufgaben voraus. Außerdem sollten die so genannten Zusatztexte zwar innerhalb der Gruppe, jedoch nicht von allen Gruppenmitgliedern erarbeitet werden, sondern von kleinen, zwei bis drei Schülern umfassenden Teams, die sich untereinander über die wichtigsten Inhalte informierten. Von den Schülern wird bereits innerhalb dieser Form der Gruppenarbeit ein hohes Verantwortungsbewusstsein erwartet. Für eine zweite, ca. zwei Stunden umfassende Unterrichtsphase sah die Lehrende die Erarbeitung einer mündlichen Präsentation der Ergebnisse der Textarbeit vor. Jede Gruppe hatte die Aufgabe, die wichtigsten Inhalte des Dossiers zusammenzufassen, auch um ein Informationsblatt für die Mitschüler zu erstellen, die ja auf Grund der arbeitsteiligen Gruppenarbeit ein Informationsdefizit hatten. Die Schüler wurden in dieser Aufgabe dazu aufgefordert, noch einmal über ihre bisherigen Ergebnisse zu reflektieren und diese zu ordnen, um sie sinnbringend darstellen zu können. In der anschließenden Arbeitsphase, für die ca. drei Stunden vorgesehen waren, erstellen die Schüler auf Grundlage dieser Präsentation ihre Radiosendungen. In dieser kreativen Arbeitsphase sind die Schüler lediglich an geringe Vorgaben gebunden: Die Länge der Sendung sollte ca. zehn Minuten betragen sowie unter Einsatz der deutschen und französischen Sprache gestaltet werden. Die Wahl von Inhalten und Formen liegt bei den Lernenden. Sie finden jedoch innerhalb der Texte *La Révolution française – ein bilingualer Unterrichtsversuch – Einige Infos vorab* und den *Textes du dossier ... en bref* einige Anregungen für die Gestaltung einer Radiosendung. In der letzten, ein bis zwei Stunden umfassenden Arbeitsphase erfolgen die Aufnahmen der entstandenen

Schülerarbeiten. Nach ihrem Abschluss werden diese Gruppenarbeiten allen Schülern präsentiert.

Um diese ausgesprochen schülerzentrierte und handlungsorientierte Unterrichtsplanung realisieren zu können, müssen die Schüler mit Unterrichtsmaterial ausgestattet sein, das ihnen neben den inhaltlichen Texten ausreichend Hilfsmittel zur Verfügung stellt, die sie bei auftretenden Problemen und Fragen konsultieren können. Solche Hilfsmittel finden sie in den themenspezifisch zusammengestellten Dossiers, von denen jeder Schüler zu Beginn des Moduls eines erhält. Diese Mappe bildet für die Dauer des gesamten Unterrichtsversuchs die Basis für der Schülerarbeit. Die Lehrende entschloss sich bewusst für die Ausgabe der gesamten Unterrichtsmaterialien in Form eines thematisch orientierten Dossiers zu Beginn des Moduls, damit die Schüler sich von Anfang an eine Vorstellung über das auf sie zukommende Arbeitspensum machen konnten. Außerdem sollte bei den Schülern ein Bewusstsein für die geforderte Selbstständigkeit entstehen, da ihnen die vollständigen Grundlagen des Moduls bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit übertragen wurden.

Wie bereits mehrfach angedeutet, sollte die Arbeit in arbeitsteiliger Gruppenarbeit erfolgen, was eine Aufteilung der Klasse in zwei Gruppen à fünf und zwei weiteren Gruppen à sechs Schüler implizierte. Die kleineren Gruppen würden sich mit dem Thema *La prise de la Bastille* beschäftigen, da das Dossier über eine geringere Anzahl an Basistexten verfügt. Die größeren Gruppen thematisierten demnach die *Déclaration des Droits de l'homme*. Die Lehrende, die den Schülern die Zusammenstellung der Gruppenarbeit weitgehend überließ, da sie die Klasse kaum kannte und sich nur schwer ein eigenständiges Urteil über bestehende Freundschaften und den Leistungsstand der Schüler machen konnte, sie hatte jedoch vor, die drei Jungen, die anstelle von Französisch Spanisch als L3 lernten, einer separaten Gruppe zuzuordnen, mit der *Déclaration* als Thema. Denn durch den in diesem Dossier enthaltenen englischen Text der *Bill of Rights*, würden auch sie den Umgang mit fremdsprachlichen Texten im Sachfachunterricht aktiv erleben.

Die Lehrende erwartete von den Schülern nicht, dass sie innerhalb der Gruppen in der Fremdsprache kommunizierten. Auch in der Präsentation hatten die Lernenden nicht die Aufgabe, ihre Ergebnisse in der Fremdsprache darzustellen. Die Lehrende zielte vielmehr auf einen primär rezeptiven Umgang mit fremdsprachlichen Texten durch die Schüler, den sie im Idealfall am Ende des Moduls als ‚normal‘ empfinden würden.