

*Brave New World*, and the *the* solution means using lower-case letters for the words of the title – not a good idea. I see the remaining problems in the sentence exactly as the contributor does, and would accept any of the following;

... a police force which an(a)esthetises ... (Collins give *anesthetize* as the American spelling)

... they have police who anaesthetise ...  
... the police anaesthetise ...

9. The singular verb is possible, but not because the two terms are treated separately – on the contrary. *Progress* and *development* are seen as aspects of the same process.

STEPHEN SPEIGHT

Bettina Imgrund

## Zur Didaktik und Methodik im Fach Geschichte als ersteinsetzendem bilingualen Sachfach

Ein Erfahrungsbericht aus Thüringen

*Die Geschichte hat im Fächerkanon der bilingual unterrichteten Sachfächer ihren festen Platz. Wegen ihres reichhaltigen Wortschatzes und wegen der Quellenarbeit gilt sie als ein sehr schwieriges bilinguales Sachfach und deshalb als ersteinsetzendes Fach ungeeignet. Diese Haltung ist relativ häufig anzutreffen. Sie reflektiert die Fächerauswahl allerdings vorrangig aus der Sicht der sprachlichen Anforderungen. Inhaltlichen Lernzielen des Sachfachs Geschichte, die ja eigentlich im Vordergrund stehen sollten, und lernpsychologischen Aspekten wird bei dieser Betrachtung nicht genügend Gewichtung beigemessen. Entgegen den Erfahrungen in den Altbundesländern wird in Thüringen Geschichte mit guten Erfahrungen als ersteinsetzendes bilinguales Sachfach unterrichtet. Welche Rolle der historische Lerninhalt für den Lernzuwachs im bilingualen Sachfach Geschichte spielt, wie Materialien altersgemäß aufgearbeitet werden können und welches sprachliche Mehr nach einem Unterrichtsjahr zu erwarten ist – darüber informiert der folgende Beitrag. Ob er wohl Anstöße zu geben vermag, es anderswo auch einmal auszuprobieren?*

### 1. Einleitung

Die Zahl bilingualer Züge ist in den letzten Jahren in der Bundesrepublik Deutschland sprunghaft angestiegen. An insgesamt 345 Schulen im gesamten Bundesgebiet werden Schüler in den Sachfächern Erdkunde, Politik oder Geschichte in den Fremdsprachen Englisch oder Französisch unterrichtet.<sup>1</sup> Die Einführung erfolgt allerdings nicht nur aus dem erhabenen Ziel, die sprachliche, fachliche und interkulturelle Leistung zu erhöhen; manche Schulleiter nutzen die Konjunktur des bilingualen Unterrichts auch als „Marketingstrategie“ oder die Ministerien als „Trumpfkarte“.<sup>2</sup> Die Stimmen der Kritiker sind ernst zu nehmen. Viele didaktische und methodische Fragen zur Konzeption und Durchführung des bilingualen Unterrichts sind in der Tat noch nicht geklärt. Hallet fasst den Istzustand einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts folgendermaßen zusammen: „[...] von einer für die Lehrerbildung wie für die konzeptuelle Absicherung der Unterrichtspraxis unentbehrlichen

<sup>1</sup> Vgl. *Konzepte für den bilingualen Unterricht*. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Auftrag im Rahmen des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ vom 7. Oktober 1994, S. 4.

<sup>2</sup> Rolf Wittenbrock, „Geschichte als bilinguales Sachfach? Erfahrungen und Überlegungen an einer binationalen Schule“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2/1995, S. 107.

Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts [kann] bisher kaum die Rede sein.“<sup>3</sup> Ernst beschreibt die methodische Umsetzung des Unterrichts wie folgt: „Der Unterrichtsstoff muß wegen fehlender Lehrbücher weiterhin von den Lehrkräften aufbereitet werden.“<sup>4</sup> Naturgemäß erfordert dies umfangreichere didaktische und methodische Reflexionen. Aufgrund dieser komplexen Situation fürchtet Lauer-Peter, bilingualer Sachfachunterricht erfülle seine Ziele nicht.<sup>5</sup> Auf der anderen Seite sind viele positive Entwicklungen zu beobachten. Die quantitative Ausweitung der Schulen mit bilinguaalem Zug hatte die Veröffentlichung zahlreicher Lehr- und Lernmaterialien zur Folge.<sup>6</sup> Die Universitäten Wuppertal und Bochum haben Aufbaustudiengänge für das Studium bilingualer Sachfächer eingerichtet. Die Studienseminare in Leverkusen und Köln begleiten Lehramtskandidaten in der zweiten Ausbildungsphase. Die Ausbildung bilingualer Fachkräfte beginnt sich zu etablieren und die Anstrengungen universitärer Forschung zeigen Früchte. Krechel leistet einen wertvollen Beitrag zur inhaltsbezogenen Spracharbeit im bilingualen Sachfach Erdkunde.<sup>7</sup> Helbig beschreibt systematische Verfahren zur Erschließung von Texten.<sup>8</sup> Um die Kluft zwischen Wunschdenken und Realität weiter zu verringern, gilt es, diese Arbeit zur Methodologie im Allgemeinen, aber auch zur Didaktik und Methodik der einzelnen bilingualen Sachfächer fortzuführen. Mit den folgenden Ausführungen möchte ich die Situation im bilingualen Geschichtsunterricht umreißen und einige methodische Beispiele aus der Praxis liefern, die Lehr- und Lernmethoden insbesondere für die Anfängerstufe aufzeigen.

## 2. Zur Situation im Geschichtsunterricht

Geschichte hat im Fächerkanon der bilingual unterrichteten Sachfächer ihren festen Platz. Wegen ihres reichhaltigen Wortschatzes und wegen der Quellenarbeit gilt sie als ein sehr schwieriges bilinguales Sachfach und deshalb als ersteinstanzendes Fach ungeeignet.<sup>9</sup> Für die Wahl des jeweiligen Sachfachs ist das Sprachniveau der Schüler ein wichtiger Faktor. Ein anderer wichtiger Faktor hat jedoch noch nicht genügend Eingang in die Fachdiskussion gefunden, nämlich welche Rolle die Auswahl des Lerninhalts für die erklärten Ziele „Interkulturelles Lernen“ und „Bilingualität“ spielt. Im Geschichtsunterricht wird bei der Auswahl des Lerninhalts dem geschichtsdidaktisch begründeten Zusammenhang zu wenig Rechnung getragen. Das inhaltliche Lernziel *vertiefte Kenntnisse des Partnerlands* führt in der Praxis dazu, dass für bilinguale Unterrichtsvorhaben vornehmlich frankophone Themen ins Feld geführt werden, wie z. B. den Absolutismus oder die Französische Revolution als die bilingual geeigneten Themen schlechthin.<sup>10</sup> Es entsteht der Eindruck, der bilinguale Sach-

<sup>3</sup> Wolfgang Hallet, „The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts“, in: *PRAXIS* 2/1998, S. 115.

<sup>4</sup> Urs Lauer-Peter, Manfred Ernst, „Bilingualer Sachfachunterricht. Realität oder Wunschdenken?“, in: *PRAXIS* 4/1997, S. 420.

<sup>5</sup> U. Lauer-Peter, M. Ernst, „Bilingualer Sachfachunterricht...“, S. 417ff.

<sup>6</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Eine Bibliographie zum bilingualen Lernen und Lehren. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung, 1996.

<sup>7</sup> Hans-Ludwig Krechel, „Inhaltsbezogene Spracharbeit im bilingualen Sachfach Erdkunde“, in: Goethe-Institut, *The British Council, ENS-Crédif* (Hg.), *Fachunterricht in der Fremdsprache*. Triangle 13. Paris: Didier, 1994, S. 95ff.

<sup>8</sup> Beate Helbig, „Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht aufgezeigt am Beispiel von Texterschließungstechniken“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 4/1998, S. 44ff.

<sup>9</sup> Aus diesem Grund wird derzeit die Geographie als erstes bilinguales Sachfach favorisiert. Begründet wird dies in erster Linie mit dem Sprachvermögen der Schüler. Die Bevorzugung der Geographie könnte ihren Ursprung aber auch im Potential der ersten bilingual unterrichtenden Lehrergeneration, der 25-jährigen Unterrichtspraxis oder dem Forschungs- und Verwaltungsvorsprung in Nordrhein-Westfalen haben.

<sup>10</sup> Nando Mäscher, „Sachunterricht in der Fremdsprache an Gymnasien mit deutsch-französisch bilinguaalem Zug“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 1/1981, S. 18ff. – Nando Mäscher, „Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 1/1993, S. 4ff.

fachunterricht werde vorrangig aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik beeinflusst. Die Ansiedlung von Forschungsvorhaben in der Sprachlehrforschung und das geringe Interesse auf Seiten der Historiker scheinen diesen Umstand zu belegen. Der Begründungszusammenhang für einen europäisch ausgerichteten Geschichtsunterricht muss jedoch weiter gesteckt werden. Bei der Auswahl der Themen müssen Schülerinteressen eine größere Rolle spielen und potentiellen Kontaktsituationen muss Rechnung getragen werden.<sup>11</sup> Hallet fasst drei Zielfelder zusammen:

[...] das bilinguale Lernen versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Lage, in der fremden Sprache in wissenschaftlich fundierter und fachlich wie fachsprachlich angemessener Weise 1. über ihre eigenen Erfahrungen, ihre eigene Lebenswelt und ihren eigenen Kulturraum, [...] (Zielfeld I), 2. über die Phänomene, Gegebenheiten und Sachverhalte der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften (Zielfeld II) und 3. über Phänomene, Gegebenheiten und Sachverhalte von kulturübergreifender, kulturunabhängiger, globaler oder universaler Bedeutung [...] (Zielfeld III) zu kommunizieren.<sup>12</sup>

Diese Dreiteilung der Ziele ist ein guter Ausgangspunkt, um historische Themenfelder fassbar zu machen. Sie kann aber erstens nicht immer streng durchgehalten werden und sagt zweitens noch nichts über die sprachliche Umsetzung der Themenfelder auf den verschiedenen Lernstufen aus. Wie detailliert sollten die Sprachkenntnisse der Schüler in den jeweiligen Zielfeldern sein? Für den Anfängerunterricht habe ich die folgenden Schwerpunkte getroffen. Zielfeld I: zusammenfassend in der Fremdsprache berichten können, zum Teil auch Detailkenntnisse in der Fremdsprache darlegen können, sofern der Themenbereich für die Schüler besonders relevant ist, wie z. B. Luther in Thüringen oder Hugenottenimmigration in Hessen-Cassel. In der Regel gehen die historischen Sachkenntnisse aber über die Sprachsachkenntnisse hinaus. Zielfeld II: zusammenfassend in der Fremdsprache berichten können mit Ansätzen einer sprachlichen Vertiefung, die aber nicht in jedem Fall aktiv umgesetzt werden muss, wie z. B. *La guerre de Cent Ans*. Zielfeld III: möglichst umfassende Behandlung der Themen in der Fremdsprache; Sprachsachkenntnisse sollen sich den Sachkenntnissen soweit wie es geht annähern, z. B. Reformation in Europa, Entdeckungen und ihre Folgen, Islamisches Großreich und seine Errungenschaften. Wenn darüber hinaus die Anforderungen des Geschichtsunterrichts geltend gemacht werden, so bewegen sich die Zielstellungen für den Anfängerunterricht im Bereich der Sprachsachkenntnisse auf der ersten und zweiten Ebene, d. h. die Schüler sollen Kenntnisse darlegen und Erklärungen oder Einordnungen vornehmen können. Die dritte Ebene des Bewertens steht im ersten Lernjahr noch nicht im Zentrum der Unterrichtsbemühungen. Ausgehend von der Sprachendidaktik, deren Lernziel *interkulturelles Lernen* lautet, und der Geschichtsdidaktik, die ein *europäisches Geschichtsbewusstsein* anstrebt, muss also erstens die Auswahl der historischen Themen didaktisch gründlicher reflektiert werden und zweitens die lernpsychologische Disposition der Schüler in Verbindung mit den methodischen Möglichkeiten inhaltsbezogener Spracharbeit stärker ins Zentrum zukünftiger Überlegungen rücken.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Vgl. Bettina Imgrund, „Regionalgeschichte im bilingualen Unterricht als Möglichkeit der Erweiterung bikultureller Kompetenz“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4/1996, S. 223ff.

<sup>12</sup> W. Hallet, „The Bilingual Triangle ...“, S. 118. Zur Themenauswahl für interkulturelles Lernen vgl. außerdem Gottfried Keller, „Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens“, in: *PRAXIS* 3/1996, S. 227ff.

<sup>13</sup> Klippel fordert eine stärkere Berücksichtigung des Alters der Lernenden für den Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht (vgl. Friederike Klippel, „Wörternetze“, in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1995, S. 104. – Herbert Christ, „Das Lebensalter der Fremdsprachenlerner – ein übersichtbarer Faktor?“, in: *PRAXIS* 2/1992, S. 115ff. – H.-L. Krechel, „Inhaltsbezogene Spracharbeit ...“

### 3. Bilingualer Geschichtsunterricht in Thüringen

Geschichte wird in Thüringen ab Jahrgangsstufe 5 bis zum Abitur unterrichtet. In Jahrgangsstufe 7 sieht der Lehrplan das frühe Mittelalter bis zum Zeitalter des Absolutismus vor. Die besonders angespannte Personalsituation in Thüringen legte die Entscheidung nahe, Geschichte als ersteinstanzendes bilinguales Sachfach ab Klasse 7 zu unterrichten. Von den Erfahrungen dieses Durchgangs möchte ich im Folgenden berichten. Aus der Perspektive der Historikerin ist die Behandlung des Mittelalters als Zeitalter vornationalstaatlicher Entwicklung sehr sinnvoll, um europäisches Geschichtsbewusstsein zu stärken. Als Französischlehrerin hatte ich wegen der authentischen Materialien in französischen Unterrichtsteilen einige Bedenken, die sich allerdings im Laufe des Durchgangs auflösten. Erstens, weil ich von der ausgeprägten Motivation der Lerngruppe für ihr erstes bilinguales Sachfach profitieren konnte, zweitens, weil die Jugendlichen das „ganz Andere des Mittelalters“ in der Regel interessant fanden, und drittens, weil sich die Materialien für den fremdsprachlichen Teil gut aufarbeiten ließen. Zudem war die gute Mediene Ausstattung eines neu eingerichteten *Centre de Documentation et d'Information* für die Durchführung des Unterrichts von Vorteil. Neben Videos bildete *Belin 5*<sup>14</sup> die Grundlage für den französischen Unterrichtsteil.<sup>14</sup>

### 4. Didaktische Aspekte

Im Themengebiet *Mittelalter* finden sich viele Aspekte, die für den bilingualen Geschichtsunterricht interessant sind, z. B. bedeutende fränkische bzw. europäische Herrscherpersönlichkeiten wie Chlodwig oder Karl der Große. Die Schüler erfahren etwas über mittelalterliche Lebensformen wie z. B. Ritter und Burgen. Letzte sind als verbleibende Quellen einer vergangenen Zeit noch heute überall sichtbar, analog dazu die Entstehung der Städte mit ihren gotischen Kirchenbauten, die im französischen Landschafts- bzw. Städtebild ebenfalls allgegenwärtig sind. Durch die Heranziehung französischer Beispiele wie Carcassonne, Aigues Mortes oder Reims eröffnen sich dem Schüler Kanäle, die bei Reisen und Projekten in Frankreich weiter ausgebaut werden können. Weitere Themen mit europäischem Akzent sind der mittelalterliche Handel mit den Messen in der Champagne. Die Schüler lernen außerdem die Bedeutung der christlichen Religion als eines der verbindenden Glieder europäischen Bewusstseins kennen.<sup>15</sup> Von europäischer Tragweite sind auch die Entdeckung Amerikas sowie die Reformation, die, wenn wir das Raster Hallets anlegen, sowohl universeller Natur als auch im Falle von Thüringen für die eigene Geschichte von großer Bedeutung sind. Die Herausbildung des islamischen Großreichs mit seinen religiös-kulturellen Grundlagen setzt einerseits einen Kontrast zum verbindenden Element der christlichen Religion und zeigt andererseits den Einfluss einer fremden Kultur auf unsere eigene.

### 5. Zur Methode im Anfangsunterricht

Aus der didaktischen Perspektive ist die Behandlung des Mittelalters im bilingualen Geschichtsunterricht also sinnvoll. Von besonderem Interesse ist jedoch die methodische Umsetzung, da erst sie ein sprachliches Mehr erwarten lässt. Hilfreich war hier, dass die Themen in Jahrgangsstufe 7 in der Regel auf einer sehr konkreten Ebene behandelt werden. Im Unterricht kommen viele Abbildungen und Karten zum Einsatz. Dies bedeutet, dass sich viele Methoden des Geschichtsunterrichts in leicht modifizierter Form auch zum Erwerb der sprachlichen Kompetenz eignen. Im Folgenden stelle ich eine Auswahl an Methoden zum Einstieg, zur Erarbeitungsphase und zur Festigung vor.

<sup>14</sup> Rémy Knafou, Valéry Zanghellini. *Histoire Géographie 5<sup>e</sup>*. Paris: Belin, 1995.

<sup>15</sup> Das Wortfeld *Christentum* – christlich sein, Christ sein, der Papst, zur Messe gehen, Fastenzeit, fasten, getauft werden, der Heilige, die Geburt, der Tod, die Heirat – zeigt, dass das Vokabular von Bedeutung für den allgemeinen Wortschatz ist.

## 6. Einstieg oder Festigung

– Beschriften von Bildquellen ( <i>le château fort: le pont-levis, le chemin de ronde, la tour, la barbacane, le fossé, le donjon, les remparts; la caravelle: la voile triangulaire, etc.</i> )
– Schemata ( <i>mercantilisme: exporter des produits manufacturés, importer des matières premières, profiter de, vendre, acheter, échanger</i> )
– Skizzen und Ansichten zur Architektur ( <i>église romane: le choeur, la nef, etc.</i> ) beschriften
– Ausfüllen von Lücken auf Karten (z. B. geographische Begriffe, Städte, Tauschprodukte); hier können in einem zweiten Schritt auch Prozesse eingetragen werden ( <i>aller à, venir de, transporter, échanger, exporter, importer, faire de la voile</i> sind Vokabeln, die Siebtklässler kennen)
– Zuordnen und Kategorisieren durch eigene Zeichnungen (offensive vs. defensive Waffen: <i>la lance, un écu, un heaume, un haubert, une épée</i> )
– Einführung von Begrifflichkeiten durch Realia (Messen in der Champagne: <i>du bois, des fourrures, de la laine, de l'or, des épices, des pierres précieuses, de la soie, des draps</i> )

Bis auf die letztgenannte Methode sind alle genannten auch im herkömmlichen Geschichtsunterricht üblich. Durch geschicktes Variieren mit dem französischen Buch und selbst hergestellten Arbeitsblättern wurden die Schüler handlungsorientiert in den Unterricht eingebunden und eigneten sich das Sprachmaterial weitgehend eigenständig an. Um auch die deutschen Begriffe präsent zu haben, wie z. B. *Bergfried* oder *Chorgang*, empfiehlt es sich, nach der Semantisierung in französischer Sprache in einigen Fällen eine Rückübersetzung zur Festigung des deutschen Begriffs vorzusehen. Die Häufigkeit dieser Fachbegriffe war nach meinen Erfahrungen aber nicht signifikant hoch, Rückübersetzungen also relativ selten.

## 7. Erarbeitungsphase

Zur Aneignung von Wissen sind Texte ein integraler Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Quellen sind eine spezielle Textsorte. Pilzecker beschreibt die Quellenarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht.<sup>16</sup> Ich teile seine Meinung, Quellen bereits im Anfangsunterricht Geschichte einzusetzen; für das erste Lernjahr bilingual habe ich jedoch keine sprachlich geeignete Quelle gefunden. Nicht nur das Verständnis des Quellentextes, sondern auch das Besprechen dürfte in der Anfangsphase schwierig sein; späterhin ist die Arbeit mit Quellen aber nicht ausgeschlossen, sondern erwünscht. Quellen haben im deutschsprachigen Unterrichtsteil ihren festen Platz. Die folgenden Ausführungen beziehen sich also ausschließlich auf Fließtexte aus dem französischen Lehrbuch. Die Texte lassen sich gut kategorisieren. Ihre Struktur wirkt sich auf die methodische Aufbereitung aus, da die Erarbeitung in der Fremdsprache in der Regel einen Zwischenschritt notwendig macht. Die Informationserarbeitung ist also im Vergleich zum deutschen Geschichtsunterricht leicht verzögert.

## 8. Gängige Textstrukturen in Fließtexten und ihre methodische Aufarbeitung

<b>Lebensläufe:</b> z. B. Mohammed, Kolumbus, Luther, Jeanne d'Arc	Daten und wichtige Lebensstationen tabellarisch auflisten, Schüler lesen selektiv und ordnen Fakten der Tabelle zu
<b>Vorher – Nachher:</b> z. B. <i>Monarchie absolue</i> vs. <i>monarchie constitutionnelle</i> (Klasse 8)	Fakten in Schema „vorher – nachher“ auflisten

<sup>16</sup> Burghard Pilzecker, „Quellenarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht. Beispiel: *History* auf englisch“, in: *PRAXIS* 4/1997, S. 369ff.

<i>Handlung und Resultat:</i> z. B. <i>Les croisades</i>	Gleiches Verfahren
<i>Personen/Gesellschaftsgruppen – Pflichten/Aufgaben:</i> z. B. <i>le seigneur, les vassaux</i>	Einzelne Aufgaben in ungeordneter Reihenfolge auflisten, durch Pfeil mit Agierenden verbinden
<i>Handlungsabläufe:</i> z. B. <i>la fuite du roi à Varennes</i> (Klasse 8)	Gleiches Verfahren
<i>Texte ohne feste Struktur:</i> z. B. <i>Le rôle des clercs dans la société féodale</i>	Wortsalat und Teilübersetzungen, französische Kollokationen durch Erkennen von Lexemen ganz erschließen, im zweiten Schritt Sätze formen, die wichtigsten Fakten zusammenfassen
<i>Texte mit bekanntem Wortschatz oder hohem Anteil an potentielltem Wortschatz</i>	Konkrete Fragen am Text entlang

Wenn ein Ausdruck für die Schüler schwer zu erfassen war, habe ich mit Übersetzungen unter den französischen Ausdrücken gearbeitet. Wenn immer es möglich war, habe ich aber auch französische Synonyme, Antonyme und Paraphrasierungen, Mimik oder Gestik eingesetzt. Im Vordergrund stand immer das schnelle Erfassen des Wortinhalts. Weitergearbeitet haben wir dann mit dem französischen Ausdruck.<sup>17</sup> Die Schüler benötigen mehr Zeit, um sich einen Text zu erschließen. Bei den vorgestellten Verfahren, die zum Teil auch im Geschichtsunterricht relevant sind, können sie ihr Wissen bereits ordnen. Vermutlich steigern die Schüler auf diese Weise auch ihre inhaltliche Merkleistung. Nach meinen Erfahrungen ist kurzfristiges Einführen und mündliche Anwendung von Ausdrücken im bilingualen Sachfachunterricht weniger ein Problem. Ich habe allerdings beobachtet, dass der sprachliche Ausdruck relativ schnell in ein passives Wissen übergeht. Unklar ist, ob damit auch der Wortinhalt bzw. historische Sachverhalt verloren geht. Darüber hinaus wäre eine kontrastive Studie interessant, welche die „Vergessensleistung“ historischer Sachinhalte von Schülern untersucht, die in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden. Aus Erfahrung glaube ich sagen zu können, dass auch hier der Inhalt relativ schnell wieder vergessen wird. Historisches Weltwissen muss in einigen Fällen ohnehin erst aufgebaut werden. Es ist vorstellbar, dass ein Thema, das „exotisch“ ist wie z. B. der Islam, besonders intensiv gelernt und deshalb lange behalten wird. Untersuchungen zur langfristigen Effizienz von Sprach- und Sachkenntnissen werden sich demzufolge schwierig gestalten.

#### 9. Verarbeitungs- und Festigungsphase

Auch in dieser Phase kommen Prinzipien des Geschichtsunterrichts zum Tragen. Sowohl das historisch-genetische Prinzip (z. B. die Herausbildung des Frankenreichs, der Aufstieg des islamischen Großreichs) als auch das thematisch-analytische Prinzip (z. B. Christentum vs. Islam) bieten sinnvolle Möglichkeiten, um sprachimmanent zu arbeiten. Von Interesse ist die Progression des Wortschatzes während eines Schuljahrs. Innerhalb der einzelnen Teilgebiete habe ich sie wie folgt organisiert, z. B. *Reiche*: a) geographische Begrifflichkeiten, b) Eroberung, c) Wirtschaft, d) Verwaltung, e) Kultur, f) Zerfall, oder *Gesellschaft*: a) Architektur, b) Bevölkerungsgruppen, c) Aktivitäten, d) Folgen. Innerhalb der einzelnen Themen-

<sup>17</sup> Ich möchte ausdrücklich hinzufügen, dass ich diese Verfahren im Französischunterricht nicht anwende. Hier steht die Förderung des flexiblen Umgangs mit der Sprache noch mehr im Vordergrund.

stränge oder historischen Kategorien (Reiche = politische Geschichte, Gesellschaft = Sozialgeschichte, Wirtschaft und Handel = Wirtschafts- und Sozialgeschichte) können die einzelnen Teilgebiete (a–f) aufeinander bezogen und sukzessiv erweitert werden. Weiterreichender zusammenhängender Wortschatz wird dann entlang der großen Themenstränge gefestigt und ausgebaut. Hier greift entweder das historisch-genetische Prinzip, also z. B. Völkerwanderung, Frankenreich unter Chlodwig, unter Karl, islamisches Großreich, Nord-Ostseehandel, Mittelmeerhandel, transatlantische Wirtschaft infolge der Entdeckungen, oder das thematisch-analytische Prinzip in größeren wie in kleineren Einheiten, also z. B. romanische Kirchen vs. gotische, moslemische Stadt vs. europäische Stadt im Mittelalter, Christentum vs. Islam. Neben geographischen Begrifflichkeiten und speziellen historischen Fachtermini (*les mérovingiens, les carolingiens*), Eigennamen (Charlemagne) und kunsthistorischen Ausdrücken (*le choeur, la nef*) wird vor allem Wortschatz im Bereich der Verben auf- und ausgebaut (wie *gagner contre, occuper, être victorieux, conquérir, recevoir, cultiver, devoir, protéger*). Einige Verbkonjugationen sind Schülern des dritten Lernjahrs noch nicht bekannt. Es empfiehlt sich, die Formen der dritten Person Singular und dritten Person Plural anzugeben, um mögliche Grammatikfehler auszuschließen.

Die Spracharbeit vollzieht sich also entlang der einzelnen Themenstränge. Dennoch wiederholen sich Sprachelemente zum Teil seltener als in didaktisierten Texten. Zur längerfristigen Sicherung von Inhalt und Sprache habe ich deshalb Vokabeltests über die jeweiligen Themengebiete schreiben lassen. Um die Schüler mit in die Verantwortung des Unterrichts einzubeziehen, war jeweils ein Schüler für das Führen einer Vokabelliste über ein Themengebiet verantwortlich. So stand den Schülern am Ende einer Unterrichtseinheit ein übersichtliches Kompendium an Wörtern und Ausdrücken zu einem Themengebiet zur Verfügung. Diese Liste wurde vervielfältigt. Sie war die Basis für den Vokabeltest. Die Schüler waren sehr motiviert, da sie, wenn sie gelernt hatten, gute Noten schrieben. Ich bemerkte, dass sie die gelernten Vokabeln in anderen Themengebieten besser präsent hatten. Mit Stolz vermerkten auch die Schüler ihre Fähigkeit, sich immer umfassender in der Fremdsprache bewegen zu können. Außerdem diene diese Methode gleichzeitig der schriftlichen Sicherung. Diese Form der Spracharbeit darf aber auf keinen Fall allein stehen. Weitere Methoden überschneiden sich zum Teil mehr, zum Teil weniger mit im herkömmlichen Geschichtsunterricht angewandten Methoden.

1. Beantwortung problemorientierter Fragen	Schriftliche Festigung und Vertiefung des Gelernten
2. Zeitstrahl	Für kürzere Themeneinheiten, wie z. B. Reichsteilung, selber einen Zeitstrahl zeichnen und beschriften Für längerfristige Zeiteinheiten einen bereits vorhandenen Zeitstrahl komplettieren und beschriften
3. Französische Videos	Der Wiedererkennungswert von Bildern und Sprache ist gegen Ende einer Unterrichtseinheit relativ hoch, so dass sich in der Regel eine positive Einstellung zur sehr schnell gesprochenen, ausschließlich gehörten Sprache einstellt. In der siebten Klasse sind Schüler in der Regel noch sehr sprechfreudig und reproduzieren mit Stolz zuvor Gelerntes. <sup>18</sup>

<sup>18</sup> Hier differenziert die Methodik des bilingualen Geschichtsunterrichts von der des herkömmlichen Geschichtsunterrichts. Fremdsprachige Videos zusammenfassen und erläutern eignet sich ausschließlich zum Festigen, während ich deutsche Videos im Geschichtsunterricht auch häufig als problemorientierten Einstieg nutze.

4. Erstellen einer Wandzeitung in Gruppenarbeit	Die Möglichkeiten hängen eng mit den zur Verfügung stehenden Quellen zusammen. Das vergrößerte Ständebild von 1492 eignet sich hervorragend für diese Methode, indem die Schüler jeweils in Gruppen Aufgaben und Pflichten der Stände zusammenfassen.
5. Ausarbeitung eines Hörspiels	Zwei Schüler aus der Gegenwart machen eine Reise durch das Mittelalter und treffen auf die kennen gelernten Gesellschaftsgruppen.
6. Schreiben eines Zeitungsartikels	Schriftliche Festigung des Gelernten, z. B. Feudalsystem beschreiben
7. Sich in die Lage einer historischen Person versetzen und aus ihrer Perspektive erzählen	Übung zur Empathiefähigkeit und mündlichen oder schriftlichen Absicherung des Gelernten, z. B. zwei Sachsen unterhalten sich über die Folgen der Christianisierung

Die Methoden 5 bis 7 werden in der Geschichtsdidaktik kontrovers diskutiert. Ich stütze mich auf die positiven Erfahrungen Schulz-Hageleits.<sup>19</sup> Im bilingualen Geschichtsunterricht haben die aufgeführten Methoden wegen ihres sprachfestigenden und motivierenden Moments ihre Berechtigung. Ich betone, dass sie quellenkritische Verfahren nicht ersetzen. Interessant sind auch Projekte mit ausgesprochenem Diesseitsbezug. Kassel und Umgebung verfügt über reichhaltige hugenottische Zeugnisse. Bei einer Exkursion machten die Schüler Photos, die sie dann a) in einem Stadtführer in der Fremdsprache beschrieben haben und b) in einer Diashow der Parallelklasse vorgeführt haben. Zur Projektwoche in Weimar hatten wir französische Gäste einer 5<sup>o</sup> vom Partnergymnasium in Forbach.<sup>20</sup> Auch dort steht das Thema „Stadt im Mittelalter“ im Lehrplan. In bikulturellen Gruppen entdeckten wir gemeinsam das mittelalterliche Weimar und zeichneten verbleibende Gebäude ab. In der Klasse ordneten wir sie auf dem historischen und aktuellen Stadtplan zu noch sichtbaren Elementen der mittelalterlichen Stadt.

#### 10. Schlussbetrachtung

Mittelalter und frühe Neuzeit bieten vom Inhalt wie von der methodischen Umsetzung viele motivierende Momente für 13-jährige Schüler. Am Ende von Klasse 7 hatten die Schülerinnen und Schüler sichere Sprachkenntnisse zu historischen Sachverhalten. Eingegrenztes, abfragbares Wissen, das in der Zukunft weitere Anknüpfungspunkte liefern wird, hatte sich im Laufe des Schuljahrs so weit erweitert, dass die Schüler den Unterricht mitunter auch auf der Ebene der Bewertung in französischer Sprache weiterführen wollten, z. B. im Falle der Bewertung des Kolonialhandels und seinen Folgen für Europa und für Amerika. Das Leseverständnis der Schüler hatte sich so weit verbessert, dass sie kurze Texte ohne Annotationen und Hilfestellungen verstehen konnten. Diese Unterrichtsergebnisse wurden durch das Bereitstellen von Lernmethoden erreicht, die die Eigenständigkeit der Schüler förderten. Darüber hinaus wurden sie durch extrinsische Motivationsanlässe unterstützt, indem Vokabeltest oder systematische Heftführung zur Methodenschulung in die Jahresendnote mit eingingen. Im Zentrum des Unterrichts standen allerdings reale Sprechansätze zu historischen Sachverhalten. Zeitweise war die mündliche Beteiligung im bilingualen Geschichtsunter-

<sup>19</sup> Peter Schulz-Hageleit. *Geschichte: erleben – lernen – verstehen*. Ein Lese-, Bilder- und Arbeitsbuch nicht nur für die Schule. Geschichtsdidaktik, Studien, Materialien, Band 44. Düsseldorf: Schwann, 1987.

<sup>20</sup> Eine 5<sup>o</sup> ist die fünfte Klasse eines französischen Collège, das vier Jahrgänge umfasst, die rückwärts gezählt werden: 6<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>. Die Schüler einer 5<sup>o</sup> sind ca. zwölf Jahre alt.

richt höher als im Französischunterricht. Es entstand der Eindruck, dass die Schüler die Themen ernster nahmen als die didaktisierten Texte aus dem Französischlehrbuch. In einigen Fällen ließen sich historische Kenntnisse gut mit Kenntnissen aus dem Französischunterricht verknüpfen und erweitern und vice versa, insbesondere dann, wenn sich Anwendungsbereiche überschneiden.

In Zusammenarbeit mit Praktikern und Ausbildern wird es die Aufgabe der Universitäten sein, das Ausbildungsprogramm auf eine solide wissenschaftlich abgesicherte Basis zu stellen. Hierzu müssen konkrete Forschungen zur systematischen, inhaltsbezogenen Spracharbeit weiter vorangetrieben werden. Sie können fachübergreifend gestaltet werden. Wie der dargestellte Unterricht gezeigt hat, müssen auch die Didaktiken der Bezugsfächer stärkere Berücksichtigung finden. Auf diese Weise können Methoden entwickelt werden, die die Kluft zwischen Wunschenken und Realität verringern. Von Seiten der Ministerien ist eine weitere Unterstützung der bilingualen Ausbildung wünschenswert. In Thüringen hingegen hängt der Aufbau des bilingualen Unterrichts an jeweils einer Lehrperson pro Schule, die bei 26 Wochenstunden die Sachfächer zum Teil fachfremd unterrichtet.<sup>21</sup> Forschungsvorhaben werden nicht unterstützt und freigewordene Stellen nicht wieder besetzt. Auch das ist die Realität der bilingualen Ausbildung. Bei Krankheit – „heute Ausfall“.

<sup>21</sup> Seit 1993 befinden sich französisch-bilinguale Gymnasien in Weimar, Erfurt und Schnepfenthal im Aufbau. Die Lehrerfluktuation ist aufgrund außerordentlicher Belastungen, der Sorge um den Verlust des Arbeitsplatzes, der mangelnden Aussicht auf Verbeamtung u. a. relativ hoch.

Brigitte Miklitz-Kraft, Evelyne Pâquier

## Fremdsprachenunterricht multimedial

Französischunterricht im *Institut Français* in Bremen

*Schule soll zeitgemäß und modern sein. Als unsere Autorin Brigitte Miklitz-Kraft die Schülerinnen und Schüler ihres Grundkurses 13.1 an der niedersächsischen Gesamtschule in Stuhr-Brinkum (Französisch, zweite Fremdsprache) fragte, wie das wohl am besten bewerkstelligt werden könnte, war die Antwort eindeutig: die neuen Kommunikationstechniken sollten in den Unterricht mit einbezogen werden, damit die virtuelle Welt der Schule verlassen und auf das wirkliche Leben vorbereitet werden könne. Relativ schnell war man sich einig, an einem Pilotprojekt mit dem Thema L'antisémitisme en France pendant l'occupation allemande teilzunehmen, und zwar in Zusammenarbeit mit dem Institut Français in Bremen. Unsere Koautorin, Evelyne Pâquier, hat als Leiterin des dortigen Selbstlernzentrums das Projekt in Planung und Durchführung tatkräftig unterstützt. Das hat den Kursteilnehmern übrigens vor allem deshalb so gut gefallen, weil die französische Muttersprachlerin neue Ideen in den Unterrichtsalltag einbrachte und viel dazu beitragen konnte, sprachliche Barrieren abzubauen. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutete die Teilnahme am Projekt zwar eine Verlängerung ihres Schulvormittags, da sie mehrmals Unterricht in Bremen hatten und längere Fahrzeiten in Kauf nehmen mussten. Dennoch waren sich alle einig: das Projekt kann zur Nachahmung empfohlen werden!*

### *Besonderheiten des Projekts*

Mehrere Merkmale unterschieden das Projekt deutlich vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen in der Schule:

1. Die Arbeit in einer neuen Lernumgebung außerhalb der Schule,