

# Von Verstehen und Verständigung

Manfred Wildhage

Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts

Bilingualer Unterricht ist dabei, sich in der deutschen Schullandschaft zu etablieren. In der einen oder anderen Form wird er mittlerweile in allen Bundesländern angeboten. Die Zahl der zweisprachigen Angebote steigt beständig. Was macht diese Unterrichtsform so attraktiv für Schüler und Eltern? Geschichte ist neben Geographie das am häufigsten unterrichtete bilinguale Sachfach. Welche Gründe sprechen hierfür? Wie unterscheidet sich bilingualer von normalem Geschichtsunterricht? Steht die Geschichte wirklich im Mittelpunkt, oder handelt es sich vielleicht doch um verkappten Fremdsprachenunterricht?

## Begriffsbestimmung

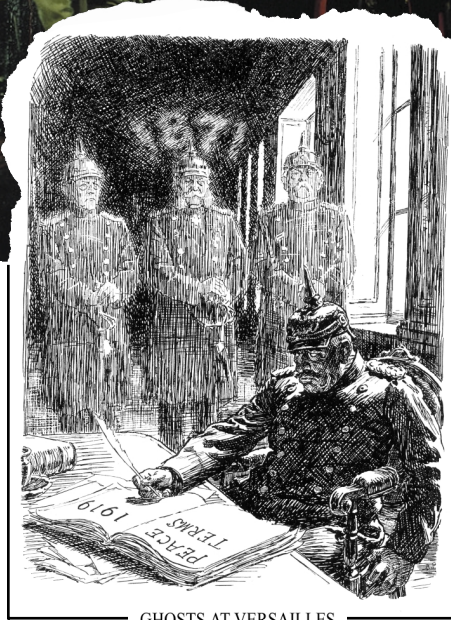
Im deutschen Schulkontext steht der Begriff „bilingual“ für einen Unterricht, in dem die Fremdsprache als Arbeitssprache im Fachunterricht verwendet wird. Diese Tatsache trifft auf alle bilingualen Angebote zu. Bei genauerer Betrachtung verbergen sich hinter der allgemeinen Definition aber z.T. sehr verschiedene Realisierungsformen. Ein Blick in die „Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland“<sup>1</sup> verdeutlicht Unterschiede hinsichtlich Zielsetzung und Organisationsstruktur (Art, Anzahl und Einsatzzeitpunkt der bilingual unterrichteten Fächer, zeitlich verstärkte Vorlaufphasen in der Fremdsprache und andere Faktoren). Bilingual ist damit nicht gleich bilingual. Der Begriff ist zu einem „Amöbenwort“<sup>2</sup> geworden. Er ist einerseits transparent, schafft neue Perspektiven, ist andererseits aber ohne einheitliche Kontur und erschwert damit die sach- und



Abb. 1: Kaiserproklamation 1871 im Spiegelsaal von Versailles.

Abb. 2: Englische Karikatur zum Versailler Vertrag (Punch 1919).

Abb. 3 (Seite 5): „Wenn überhaupt ein Mittel seinen Schandfleck wegwaschen könnte, dann das Bleichmittel Le Coq Gaulois“. Clemenceau und Wilhelm II als Werbeträger, 1918.



GHOSTS AT VERSAILLES.

problembezogene Kommunikation, insbesondere dann, wenn man Erkenntnisse und Erfahrungen von einem schulischen Modell auf das andere übertragen will.

Wenn der Begriff im Folgenden benutzt wird, dann im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht in bilingualen *Zweigen, Zügen* bzw. *Bildungsgängen*, d.h. in der Form eines institutionell verankerten, deutlich strukturierten, mehrjährigen Curriculums bis zum Abschluss des allgemeinen Bildungsganges in der betreffenden Schulart.<sup>5</sup> Diese „traditionellen“ Modelle, die durch Kontinuität und ein Miteinander von Sprach- und

Fachunterricht gekennzeichnet sind, sind terminologisch zu unterscheiden von flexibleren Formen bilingualen Unterrichts mit kürzerer Laufzeit bzw. der Verwendung der Fremdsprache als Arbeitssprache in einzelnen Unterrichtssequenzen, für die sich die Bezeichnung *Module* durchgesetzt hat.

Betrachtet man die curricularen Vorgaben einzelner Bundesländer für ihre bilingualen Zweige/Züge, so stellt man fest, dass es auch hier Unterschiede gibt, dass die Entwicklungsstränge regionalisiert verlaufen. So bedeutet „bilingual“ für die einen ein möglichst hoher Grad der Ver-

wendung der Fremdsprache bei nur gelegentlichen Rückgriffen auf die Muttersprache. Niedersachsen etwa spricht von „fremdsprachig erteiltem Sachfachunterricht“. In Rheinland-Pfalz dagegen hat der Geschichtsunterricht curricular abgesicherte fremdsprachige und muttersprachige Anteile (2 Stunden in der Fremdsprache und eine in der Muttersprache – mit unterschiedlichen Inhalten).<sup>4</sup>

Unterschiede gibt es auch im jeweiligen didaktischen Selbstverständnis zwischen den deutsch-englischen und deutsch-französischen Angeboten. Diese fühlen sich stärker dem Verständnis des Partnerlandes (Frankreich) und seiner Kultur verpflichtet, haben eine biculturelle Ausrichtung, sprechen von der Fremdsprache als „Partnersprache“, während sich viele deutsch-englische Angebote eher an interkulturellem Lernen, Internationalität und der Funktion des Englischen als *lingua franca* orientieren.<sup>5</sup>

Hinzu kommt, dass der bilinguale Unterricht aus der Praxis heraus entwickelt wurde. In vielen Fällen ging die Initiative nicht von der Schulaufsicht, sondern von engagierten Kolleginnen und Kollegen vor Ort aus. Konzepte wurden nach pragmatischen Gesichtspunkten – und wenig theoriegeleitet – entwickelt und erprobt. Eine Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts etwa liegt bis heute nicht vor.

Vor dem Hintergrund dieser komplexen Ausgangslage entsteht ein eher heterogenes Gesamtbild, das durch Vielfalt geprägt ist. Und trotzdem – oder gerade deswegen? – ist die Geschichte des bilingualen Unterrichts eine Erfolgsgeschichte. Das Gemeinsame ist stärker als das Trennende.

## Entwicklung bilingualer Angebote

Die Anfänge gehen auf Initiativen in der Folge des deutsch-französischen Kooperationsvertrages von 1963 zurück. Mit Blick auf den europäischen Binnenmarkt und die fortschreitende Integration Europas wurden die zunächst mehrheitlich deutsch-französischen Züge zunehmend durch deutsch-englische Angebote ergänzt. Der KMK-Bericht von 1999 weist insgesamt 379 Schulen in der Sekundarstufe aus, davon 250 mit deutsch-englischen und 84 mit deutsch-französischen Zügen.<sup>6</sup> Rechnet man die Ent-

wicklung in einzelnen Ländern auf die gesamte Bundesrepublik hoch, dürfte die Gesamtzahl heute bei deutlich über 400 Schulen liegen. Hierbei handelt es sich zumeist um Gymnasien. In den letzten zehn Jahren sind aber auch verstärkt Realschulen und Gesamtschulen dazu gekommen.

Das Fach Geschichte nimmt im Rahmen dieser Entwicklung eine zentrale Stellung ein. Eine Zwischenbilanz aus dem Jahr 1997<sup>7</sup> weist für unser Fach bundesweit einen Gesamtanteil am bilingualen Unterricht von 40 % (deutsch-franzö-

im Zusammenleben der Völker, die diese in der Vergangenheit entzweit haben.<sup>8</sup> Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven bei der Aufarbeitung dieser Konflikte kann zum Verständnis für anderes Denken und Handeln beitragen. Die Tatsache, dass hierbei Originalquellen der betroffenen Länder eingesetzt werden, macht den Prozess des Nachvollziehens aus Schülersicht authentischer.

Die Sensibilisierung für Verständnis bzw. Verstehen ist ein zentrales Ziel des Geschichtsunterrichts (leider meist an

Hand von Beispielen des Nichtverstehens). Wer verstehen will, muss das Eigene, in diesem Fall die deutsche Perspektive, zunächst einmal kennen. D.h., zentrale Aspekte der deutschen Geschichte sowie der deutschen Sicht auf wichtige historische Ereignisse sind im Unterricht in jedem Fall zu behandeln. Der ergänzende Blick von außen kann dabei helfen, die eigene Perspektive zu schärfen und die Eigenart des eigenen Kulturkreises deutlicher hervortreten zu lassen. Sie kann aber auch dazu beitragen, die eigene Perspektive zu relativieren, die Absolutheit der eigenen Sichtweise aufzugeben zu können. „Verstehen“ bedeutet in diesem Zusammenhang nicht das totale Sich-Identifizieren mit dem Anderen, wobei die Distanz zu ihm schwindet, sondern das Vertrautwerden in der Distanz.<sup>9</sup>

Im bilingualen Geschichtsunterricht haben wir Lehrer die Chance und Aufgabe, *Verstehen* und *Verständigung* zur Deckung zu bringen: Verständigung erfolgt über Sprache. Sprache transportiert Inhalte. Die bewusste Reflexion von Mutter- und Fremdsprache mit zum Teil soziokulturell bedingt unterschiedlichen semantischen Konnotationen von historischer Begrifflichkeit (vgl. etwa *Aufklärung – Age of Reason – Siècle des Lumières*) vertieft das Verständnis für die Sache und schafft gleichzeitig einen bewussteren Umgang mit Sprache.

So verstanden, fördert der bilinguale Unterricht nicht nur die fremdsprachliche, sondern auch eine inter- bzw. biculturelle Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Unsere Schülerinnen und Schüler können über Prozesse von Verstehen und Verständigung tatsächlich, wie in den Bili-Lehrplänen gefordert, zu „Mittlern zwischen den Kulturen“ werden. Der europäische Gedanke,

im Zusammenleben der Völker, die diese in der Vergangenheit entzweit haben.<sup>8</sup> Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven bei der Aufarbeitung dieser Konflikte kann zum Verständnis für anderes Denken und Handeln beitragen. Die Tatsache, dass hierbei Originalquellen der betroffenen Länder eingesetzt werden, macht den Prozess des Nachvollziehens aus Schülersicht authentischer.



Foto: Imperial War Museum, London

wicklung in einzelnen Ländern auf die gesamte Bundesrepublik hoch, dürfte die Gesamtzahl heute bei deutlich über 400 Schulen liegen. Hierbei handelt es sich zumeist um Gymnasien. In den letzten zehn Jahren sind aber auch verstärkt Realschulen und Gesamtschulen dazu gekommen.

## Geschichte als bilinguales Fach

Bilinguales Lehren und Lernen bereichert und vertieft den Geschichtsunterricht, indem es die spezifisch deutsche Sicht auf historische Ereignisse erweitert und zu einer Begegnung mit der Sichtweise des Partner- bzw. Zielsprachenlandes einlädt. Es verschafft Einblicke in die Geschichte und das historische Selbstverständnis dieses Landes sowie dessen Perspektive, auch und gerade im Zusammenhang all jener neuralgischen Punkte

eine Wurzel der bilingualen Bewegung, wird gestärkt. Grundlagen für den Aufbau einer europäischen Identität werden im Unterricht gelegt.

Was bedeuten diese grundsätzlichen Überlegungen für die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts?

## Inhalte

Bilingualer Unterricht ist nicht englisch-amerikanischer bzw. französischer Geschichtsunterricht. Die Erlasslage ist in diesem Punkt eindeutig. Die Richtlinien, Lehrpläne und Anforderungen für das Fach Geschichte sind verbindlich. In einigen Ländern werden sie lediglich mit Blick auf spezifisch bilinguale Perspektivierungen durch Hilfen in Form von Empfehlungen und Materialbeispielen ergänzt. Grundsätzlich gilt, dass die fachliche Progression nicht gefährdet werden darf und die Vergleichbarkeit mit dem „deutschen“ Geschichtsunterricht sichergestellt sein muss.

In seinem fächerübergreifenden didaktischen Modell für den bilingualen Unterricht unterscheidet W. Hallet<sup>10</sup> drei Zielfelder:

1. Phänomene und Sachverhalte der eigensprachlichen Kultur und Gesellschaft
2. Phänomene und Sachverhalte der zielsprachlichen Kulturen und Gesellschaften
3. Kulturübergreifende, kulturvergleichende globale und universale Phänomene und Sachverhalte.

Natürlich liegt der Reiz des bilingualen Ansatzes in der Integration dieser drei Felder, der inhaltlichen Füllung auch ihrer Schnittmengen.

Hieraus folgt aber keineswegs eine nicht zu verantwortende Verengung des inhaltlichen Fokus. Für das Fach Geschichte bedarf insbesondere der 3. Bereich einer inhaltlichen Präzisierung und Erweiterung im Sinne gesamteuropäischer Phänomene und universalhistorischer bedeutsamer Ereignisse. So lassen sich Themen des Mittelalters (Stadt, Lehnswesen, Kreuzzüge) ebenso wie etwa die Russische Revolution integrieren. Und warum sollte die Erarbeitung der Französischen Revolution im deutsch-englischen Unterricht nicht auch mit englischen statt mit deutschen Materialien (die auch übersetzt sind) Sinn machen?

Ein Vergleich zwischen deutschen und englischen Schulbüchern eröffnet hier sogar zusätzliche Perspektiven, da er Einblicke in andere fachliche Traditionen geben und unterschiedliche Schwerpunkte und Aufbereitungen von Ge-

schichte verdeutlichen kann. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang im Übrigen die Motivation für unsere Schüler, mit den gleichen Materialien wie Gleichaltrige in ihren europäischen Partnerländern zu arbeiten.

In einzelnen Bundesländern setzt der bilinguale Geschichtsunterricht erst ab Klasse 9 ein. Mit der Herausbildung der Nationalstaaten in der frühen Neuzeit wird hier eine stärkere Akzentuierung des geschichtlichen Kontextes sowohl

lich komplexen – deutschen Schulbuch arbeiten.

Insgesamt also geht beim fremdsprachig erteilten Geschichtsunterricht die inhaltliche Breite nicht verloren, sondern es kommen zusätzliche Zielsetzungen in Form besonderer inhaltlicher Akzente und Perspektiven hinzu. Wichtig ist allerdings, dass die Behandlung einzelner Themen in der Fremdsprache für das Fach Geschichte gewinnbringend bleibt: Die Behandlung des Revolutionsjahres



Abb. 4: Britische Karikatur, „South Wales Echo & Express“, 2. September 1939, unmittelbar nach dem Überfall der deutschen Wehrmacht auf Polen und vor der britischen Kriegserklärung an Deutschland.

Abb. 5 (rechts): „Deutschland am Scheideweg“, US-Re-education-Plakat (1945/46).

der Zielsprachenkulturen als auch des eigenen Landes ermöglicht, und zwar einzeln und im gegenseitigen Bezug. Dieses Argument sollte aber einen früheren Beginn nicht kategorisch ausschließen. Die Geschichte des Mittelalters betont auf Grund einer europäischen Gesamtperspektive nicht das nationalstaatlich Besondere, sondern das Allgemeine, lässt sich damit auch nutzen, um ein europäisches Geschichtsbewusstsein zu fördern.<sup>11</sup>

Meiner Erfahrung nach lässt sich ein Thema wie „Mittelalterliche Lebensformen“ hervorragend bilingual unterrichten. Britische Materialien zu Aspekten wie „Stadt bzw. Kirche im Mittelalter“ sind so anschaulich und kindgerecht aufbereitet, dass meine Schüler trotz der fremdsprachlichen Barriere lieber mit dem englischsprachigen Material als mit dem – häufig abstrakten und sprach-

1848 aus französisch-deutscher Sicht eröffnet eine inhaltlich und sprachlich bereichernde Perspektive. Die Erarbeitung des gleichen Themas im deutsch-englischen Unterricht mit englischen Übersetzungen deutscher Quellen wirkt dagegen künstlich und ist vom Selbstverständnis des Faches Geschichte her auch problematisch. Im Sinne von Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung, von Verstehen und auch Verständigung im deutschen Kontext müssen hier deutsche Materialien eingesetzt werden.

Womit wir bei der „Gretchenfrage“ angelangt wären: Wie halten wir Bilingualen es mit der deutschen Geschichte? Oder, um es mit einer häufig gestellten Frage zuzuspitzen: Wird denn die Hitler- oder Goebbels-Rede auch noch übersetzt? Die Antwort auf diese Frage ist im Begriff „bilingual“ selbst angelegt. Zweisprachig bedeutet, dass die Mutterspra-

Quelle: Centre for The Study of Cartoons and Caricature, University of Kent

che sehr wohl ihren Platz im Unterricht hat. Diesen zu definieren ist eine der zentralen Aufgaben für die Unterrichtenden bei der didaktischen Strukturierung ihrer Inhalte und der Auswahl entsprechender Materialien, es sei denn diese Frage wird ihnen durch einen entsprechenden Lehrplan abgenommen.

In meiner Unterrichtspraxis werden deutsche Quellen im Regelfall im Original erarbeitet, oft aber auf Englisch besprochen. Das Deutsche als Muttersprache fungiert dabei für die Schüler als eine ständige Folie, auf der sich das Fremdsprachliche widerspiegelt. Dies kann zu interessanten Vergleichen führen, die bewusst zur inhaltlichen Vertiefung genutzt werden können. Gezielt eingesetzt, erweist sich auch die parallele Erarbeitung von deutschen Quellen und deren englischer Übersetzung als inhaltlich ergiebig. Der sprachliche Vergleich des Originals und der Übersetzung, die immer auch eine Interpretation ist, schärft den Blick für Nuancen.

Ansonsten bemühe ich mich darum, deutsche Geschichte im oben beschriebenen Sinn zu ergänzen, im Kontext zu betrachten, zu kontrastieren. Möglichkeiten hierzu ergeben sich über

- einen direkten Vergleich (Wirtschaftspolitik, *Schachts* und *Roosevelts*),
- einen Perspektivwechsel (Prozess der deutschen Vereinigung 1989/90 im Spiegel der britischen Medien,
- die Einbettung deutscher Geschichte in einen größeren Kontext (Zeit nach 1945 im Rahmen des Kalten Krieges),
- die Präsentation deutscher Geschichte in einem „fremden“ Kontext (*Friedrich der Große* und der 7-jährige Krieg in der englisch-französischen Auseinandersetzung um koloniale Ansprüche in Nordamerika und Indien).

Für eine deutsch-französische Erarbeitung im Rahmen des bilingualen französischen Geschichtsunterrichts (in diesem Fall der Sek II) bieten sich etwa Themen wie diese an:

- Die Revolutionskriege 1792 ff. – revolutionäre Befreiungskriege und die Realität der französischen Herrschaft im Rheinland.
- Das Bild der *Jeanne d'Arc* in deutscher und französischer Wahrnehmung und

Instrumentalisierung (Literatur, Kriegspropaganda, Film).

- *Schneider/Le Creusot* und *Krupp* – zwei Unternehmersdynastien: Ökonomische und politische Rolle von Unternehmen in Frankreich und Deutschland.

Das hier angelegte Prinzip<sup>12</sup> lässt sich im Unterricht auch mit Blick auf die kulturspezifische Aufladung von Begrifflichkeit vertiefen. Der deutsch-französische Krieg von 1870/71 etwa wird in der englischen Geschichtsschreibung als

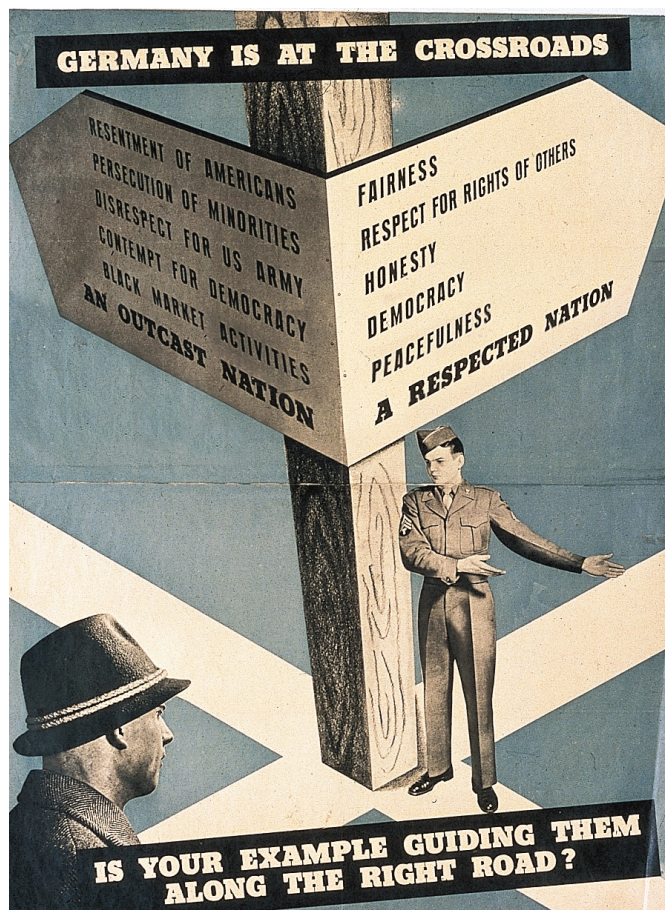


Foto: Bundesarchiv Koblenz

„Franco-Prussian War“ bezeichnet. Britische und französische Schüler lernen den so genannten Röhmputsch in ihren Schulbüchern als *Night of the Long Knives* bzw. *la nuit des longs couteaux* kennen. Eine Übersetzung von NS-Terminologie kann zeigen, wie hohl manche Begriffe sind. Die Frage nach einer geeigneten Übersetzung für „Gleichschaltung“ führt unweigerlich zu inhaltlicher Ausdifferenzierung. Eine Gegenüberstellung von *Kristallnacht* und dem englischen *Night of Broken Glass* verdeutlicht den Zynismus dieses Begriffes, der sich in Deutschland eingebürgert hat, eröffnet aber auch grundsätzliche Einsichten in Funktion, Wirkung und Manipulationsmöglichkeiten von Sprache gerade in der Zeit des Nationalsozialismus. Umgekehrt: Welche Konnotationen hat ein

Wort wie *Appeasement*? Wird der Begriff Motivation und Handeln *Chamberlains* gerecht? Wie lässt er sich übersetzen?

Kollegen ohne eigene Erfahrungen im bilingualen Unterricht unterstellen gelegentlich Substanzverlust, fehlende Tiefenschärfe bei den historischen Inhalten. Arbeitet man so, wie hier beschrieben, kann man eher von einem Gewinn, einer inhaltlichen Bereicherung sprechen, und nicht von Qualitätsverlust. Das eigentliche Problem ist ein anderes: Die Schwierigkeit liegt nicht in dem „zu wenig“, sondern in dem „zu viel“. Angesichts der von uns allen im Schulalltag beklagten Stofffülle, der Vorgabe rahmenrichtlinienkonform zu unterrichten sowie den zu Beginn einzukalkulierenden sprachlichen Schwierigkeiten wird deutlich, dass inhaltlich umstrukturiert oder aber organisatorisch aufgestockt werden muss. Zu Beginn des bilingualen Unterrichts verschafft die Zusatzstunde (vgl. *Anmerkung 3*) hier Raum, die für inhaltliche und sprachliche Arbeit genutzt werden kann.

Für die gymnasiale Oberstufe stellt sich das Problem in dieser Form auch nicht, da semesterthemenorientiert gearbeitet wird. Aber in den Jahrgängen dazwischen gibt es einen Zielkonflikt: Die Anbindung an den allgemeinen Lehrplan des Faches ist wichtig im Sinne eines nationalen Grundkonsens über Geschichtswissen im Rahmen der Schulbildung. Bilingualer

Unterricht, versteht man ihn nicht nur als Mittel fremdsprachlicher Förderung, macht aber erst dann Sinn, wenn er zusätzliche spezifisch bilinguale Perspektivierungen ermöglicht. Bei knappen Zeitkontingenten und vollen Rahmenplänen ist die gleichberechtigte Umsetzung von beiden Zielvorgaben schwer bis unmöglich.

## Integration des fachlichen und fremdsprachlichen Lernens

Ein Kernproblem des bilingualen Unterrichts ist – insbesondere zu Beginn – die Diskrepanz zwischen den kognitiven und den fremdsprachlichen Möglichkeiten der Lernenden. Mit seiner starken Berücksichtigung des Bereiches „Urteilsvermögen“ stellt das Fach Ge-

schichte in dieser Hinsicht besondere Anforderungen an ein differenziertes fremdsprachliches Ausdrucksvermögen. Dieses stellt sich aber nicht von allein ein. Mit Blick auf die fachspezifischen Anforderungen kann seine Schulung auch nicht ausschließlich an den Fremdsprachenunterricht delegiert werden. D.h., will man Substanzverluste inhaltlicher Art vermeiden, muss eine fachspezifische fremdsprachliche Kompetenz integriert und zielgerichtet aufgebaut werden.

Spracharbeit im Fach Geschichte darf sich damit nicht auf Vokabelannotationen von schriftlichen Quellen und zweisprachige Wortlisten beschränken, sondern ist systematisch anzulegen. Dies bedeutet nicht, dass bilingualer Unterricht zu einem fachbezogenen Fremdsprachenunterricht wird. Er ist und bleibt fremdsprachig erteilter Fachunterricht. Sprachliches Lernen hat sich an den Lernprozessen des Faches Geschichte zu orientieren und ist in dessen fachliche Progression zu integrieren.

Für eine detaillierte Erörterung sprachlicher Anforderungen fehlt hier der Raum. Ein grober Bezugsrahmen für eine systematisch angelegte Spracharbeit sei aber zumindest angedeutet:

#### ● Redemittel für die Interpretation von historischem Material:

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist das Prinzip der Materialorientierung: Im Fach Geschichte setzen wir eine überschaubare Anzahl unterschiedlicher Materialtypen ein (Texte, Karten, Bilder, Karikaturen, Statistiken, Schaubilder etc.). Für eine adäquate Auswertung dieser Materialien benötigt der/die Lernende methodische Fertigkeiten im Sinne fachrelevanter Arbeitsweisen. Diese sind sowohl im deutschsprachigen als auch im fremdsprachigen Unterricht zu schulen. Hier aber muss diese Schulung Hand in Hand gehen mit der Vermittlung des dazugehörigen sprachlichen Inventars (vgl. Kasten HISTORY SKILLS: *Working with Cartoons*, S. 37 i.d.H.). Für alle Materialtypen werden in diesem Zusammenhang übergeordnete Sprachfunktionen des Beschreibens, Analysierens, Vergleichens, Einordnens und Bewertens gefordert.

In der Schnittmenge der hier skizzierten Ebenen (*fachrelevante Arbeitsweisen* und *Sprachfunktionen*; vgl. Abb. 6) lässt sich eine systematische sprachliche Unterstützung inhaltlichen Lernens verorten. Durch die Vermittlung fachrelevanter Arbeitsweisen in der Fremdsprache können Sprachfunktionen dabei instrumentell erschlossen werden.<sup>13</sup>

#### ● Fachwortschatz:

Einen Konsens über verbindliche Kategorien der Wortschatzarbeit gibt es bislang nicht.

Im fremdsprachig erteilten Geschichtsunterricht werden die Lernenden bei der Erarbeitung authentischer Unterrichtsmaterialien mit einer Fülle unbekannter Begriffe konfrontiert. Nicht alle davon sind für den fachspezifischen Diskurs relevant bzw. transferfähig. Die Lehrkraft muss also in jedem Fall differenzieren

(net) sind mit den Schülern zu besprechen und in ein transparentes System von Wortschatzarbeit zu integrieren (Berücksichtigung der drei Kategorien bei der Aufbereitung; Differenzierung in aktiven und passiven Wortschatz).

#### ● Muttersprache:

„Soviel Fremdsprache wie möglich, soviel Muttersprache wie nötig“ lautet die Standardformulierung, wenn es um die Verwendung des Deutschen geht. In

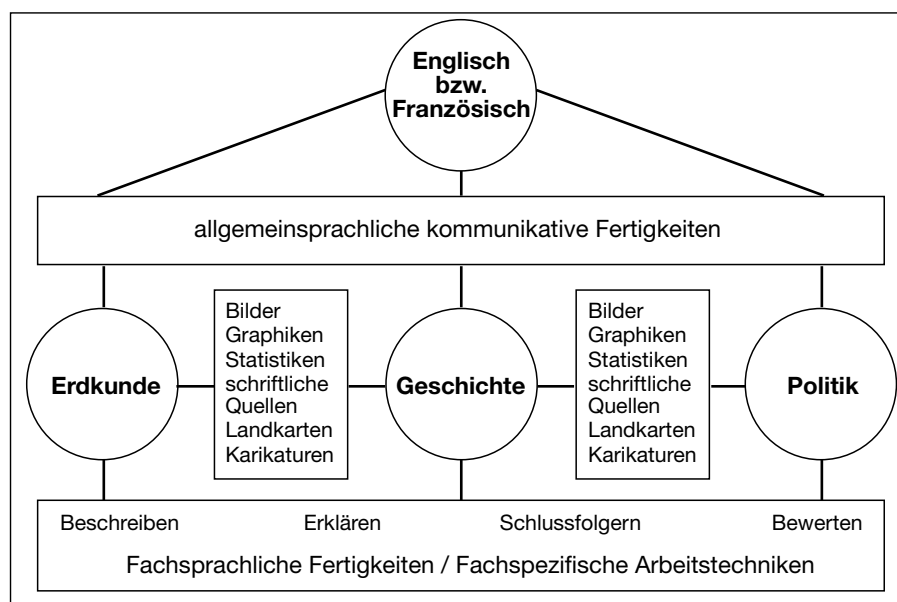


Abb. 6: Koordination des sprachlich-fachlichen Lernens im bilingualen Gesamtcurriculum einer Schule (in Anlehnung an die NRW-„Empfehlungen für den bilingualen deutsch-englischen Unterricht“, Düsseldorf 1994).

zwischen *Fach-* und *Allgemeinsprache* sowie zwischen *aktivem* und *passivem* Vokabular. Diese Kategorien markieren die Eckpunkte eines groben Orientierungsrahmens, innerhalb dessen eine kontinuierliche Wortschatzarbeit umzusetzen ist.

In meiner Unterrichtspraxis hat sich dabei folgende Einteilung/Zuordnung bewährt:

1. Fachterminologie (unbedingt zweisprachig zu schulen: z.B. *Dolchstoßlegende/stab in the back myth*; Ballhauschwur/*le Serment du Jeu de Paume*)
2. Transferfähiges Vokabular/Wortfelder für den historisch-politischen Diskurs (nicht nur Vokabelgleichungen, sondern Kollokationen: ein *Gesetz verabschieden*, *Widerstand leisten*)
3. Vokabular, das nur im Kontext der vorliegenden Quelle wichtig ist und damit erklärt, aber nicht verbindlich gelernt bzw. systematisch geübt werden muss.

Diese Kategorien (in der Materialentwicklung für den deutsch-englischen Unterricht als *historical terms – working vocabulary – source vocabulary* bezeich-

einem Prozess, in dem die Fremdsprache behutsam und zielgerichtet zunehmend zur Unterrichtssprache wird<sup>14</sup>, behält die Muttersprache natürlich ihre Funktion im Unterricht. Ein willkürlicher Wechsel zwischen den Sprachen findet allerdings nicht statt. Der Einsatz der Muttersprache muss didaktisch oder lernpsychologisch begründbar sein, etwa

- im Rahmen eines komparativen/kontrastiven Ansatzes,
- bei terminologischer Zweisprachigkeit,
- bei Gegenständen mit starker persönlicher Betroffenheit,
- zur inhaltlichen Präzisierung,
- beim Erfragen zentraler Begrifflichkeit, besonders in offenen Diskussionsphasen,
- in gezielten Wiederholungsphasen.

#### Methodische Aspekte

In seinem Beitrag über Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht kommt *Mäsch* zu dem Schluss, „dass es im bilingualen Unterricht keine anderen als die auch im muttersprachlichen Unterricht angeratenen und gängigerweise auch be-

nutzten Unterrichtsformen gibt“.<sup>15</sup> Dieser Aussage, die sich in der einen oder anderen Form auch in weiteren Veröffentlichungen wiederfindet, ist insofern zuzustimmen, als bilingualer Unterricht als Geschichtsunterricht natürlich auch auf das methodische Repertoire unseres Faches zurückgreift. Jede Sozialform ist damit prinzipiell möglich, jeder methodische Zugriff – von der strengen Textanalyse über Erzählen, Rollenspiel bis hin zur Projektarbeit denkbar.<sup>16</sup>

Diese Aussagen dürfen aber nicht darüber hinweg täuschen, dass es auch im Bereich der Methodik spezifisch bilinguale Herausforderungen gibt. Insbesondere zu Beginn erfordern die eingeschränkten fremdsprachlichen Möglichkeiten der Lernenden eine verstärkte Berücksichtigung von Strategien, die diesen das Verständnis erleichtern und sie „zum Sprechen bringen“. Dies bedeutet im oben beschriebenen Sinn

- *die sprachliche Aufbereitung von Arbeitsmaterialien:*

Sprachliche Unterstützung durch Lexik und Redemittel (integriert in Material oder über Folie/OHP).

- *die gezielte integrierte Schulung von Lern- und Arbeitstechniken:*

Elementar für den Anfangsunterricht sind hier Arbeitstechniken im Leseprozess (Erschließen von Wortbedeutungen, Umgang mit dem zweisprachigen Wörterbuch, Techniken des sinnentnehmenden Lesens, note taking/making, Visualisierungsverfahren, z.B. durch Organigramme).<sup>17</sup>

Insbesondere für den Anfangsunterricht haben sich darüber hinaus in meiner Unterrichtspraxis folgende Prinzipien bewährt, die sich unter dem Oberbegriff „Veranschaulichung“ zusammenfassen lassen:

- *Visualisierung:*

Verstärkte Berücksichtigung non-verbaler Materialien zu Beginn des bilingualen Unterrichts (Anschaulichkeit und Authentizität ohne zusätzliche fremdsprachliche Barriere)

- *Konkretisierung:*

Ausgehen von nach exemplarischen Gesichtspunkten ausgewählten konkreten Situationen bzw. Einzelphänomenen (Verständlichkeit, geringerer Abstraktionsgrad bei fremdsprachlicher Vermittlung)

- *Elementarisierung:*

Personifizierung im Sinne einer Übertragung historischer Grundsituationen auf handelnde Gruppen und Personen – fiktiv oder real – ermöglicht ...

- *Dialogisierung:*

Übertragung historisch komplexer Zusammenhänge in sprachlich einfache Strukturen direkter Rede durch Gedan-

ken austausch, Streitgespräch historischer handelnder Personen; in sprachlich fortgeschrittenem Stadium auch Rollenspiele; bewährt hat sich die Anfertigung von Briefen, Tagebucheinträgen (schriftliche Festigung des Gelernten bei gleichzeitiger Schulung von Empathiefähigkeit).

Schließlich sei noch auf zwei Prinzipien der Unterrichtsorganisation hingewiesen, die auch für den deutschen Geschichtsunterricht selbstverständlich sind, die aber im bilingualen Unterricht wegen der fremdsprachlichen Komponente von besonderer Bedeutung sind:

- *Systematische Tafelarbeit* (insbesondere bei fehlendem Lehrwerk):

Verknüpfung von Ergebnissicherung und begleitender Spracharbeit (als konstantes Element auf einer Tafelseite verorten)

- *Regelmäßige Wiederholungsphasen:* Überprüfung des inhaltlichen Verständnisses und gleichzeitig sprachliche Umwälzung neuer Fachterminologie:

a) materialgesteuert (Folie/OHP) zu Beginn der folgenden Stunde;

b) Integration fremdsprachlicher Übungstypologien (z.B. *right/wrong-questions, heads and tails*) während der Stunde.

Die hier genannten Vorschläge stellen nur eine erste Annäherung an mögliche methodische Prinzipien des bilingualen Anfangsunterrichts dar.<sup>18</sup> In ihrer Summe deuten sie aber an, dass unter bestimmten Voraussetzungen bilingualer Unterricht nicht, wie häufig unterstellt, unweigerlich in die Lehrerzentrierung führen muss. In dem Maße, in dem wir unsere Schüler durch integrierte methodische und sprachliche Hilfestellungen sowie geeignete sprachaktivierende Arbeitsformen in die Lage versetzen, ihre Lernprozesse selbst zu strukturieren und zu versprachlichen, steigt der Grad der Schüleraktivierung. Fachliches Lernen im Geschichtsunterricht schließt dabei eine reflektierte Übertragung von Prinzipien aus dem Fremdsprachenunterricht nicht aus.

## Perspektiven

Die rasante Entwicklung in den letzten Jahren verdeutlicht, dass es sich bei dem bilingualen Unterricht nicht um eine flüchtige Modeerscheinung handelt, sondern um ein attraktives Bildungsangebot, dessen Ergebnisse – im Falle der Abiturprüfungen von der Schulaufsicht attestiert – sich sehen lassen können.

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, ob nach der *Konsolidierung* auch eine Phase der *Flexibilisierung* bilingualer Angebote einsetzt. Dies würde bedeuten, dass immer mehr Fächer zweisprachig unterrichtet werden, eventuell auch nur phasenweise in Form von „Modu-

len“. Sollte sich dieser Trend durchsetzen, stellt sich für die Zukunft zunehmend die Aufgabe a) einer terminologischen Abgrenzung der verschiedenen bilingualen Modelle und b) einer klaren Definition der jeweils angestrebten Ziele (einschließlich des zu erwartenden Kompetenzniveaus!), die abhängig vom Fach (vgl. etwa Naturwissenschaften), aber auch von Länge und Intensität des bilingualen Lehrgangs unterschiedlich ausfallen müssen.<sup>19</sup>

Das Fach Geschichte bietet in diesem Zusammenhang die Chance einer erweiterten *fachlichen, interkulturellen und fremdsprachlichen* Kompetenz. Will man diese, muss dies Konsequenzen haben:

- **Unterrichtsorganisation:**

Der Unterricht muss kontinuierlich angelegt sein, um eine behutsame, systematische und auf Nachhaltigkeit angelegte Integration des fachlichen und fremdsprachlichen Lernens zu ermöglichen.

- **Inhalte:**

Für eine gezielte Förderung interkultureller Kompetenzen darf sich der Unterricht nicht darauf beschränken, den normalen Lehrplan in der Fremdsprache zu unterrichten. Es bedarf einer spezifisch bilingualen Ausrichtung der Inhalte in Form einer gezielten Berücksichtigung der Franko- bzw. Anglophonie, komparativer und kontrastiver Verfahren sowie entsprechender Materialarrangements.

- **Lehrpläne:**

Hierfür werden organisatorische und inhaltliche Freiräume benötigt. Sollten die jeweiligen Rahmenrichtlinien diese etwa in Form von Wahlpflichtbereichen bieten, sind sie von den Fachkonferenzen entsprechend zu definieren. Sollte dies nicht der Fall sein, müssen die Bundesländer, die dieses Problem noch nicht curricular gelöst haben, hier entweder zusätzliche Stunden investieren oder sich Gedanken über eine Reorganisation der Inhalte machen. Mögliche Anhaltspunkte ergeben sich über eine gezielte, exemplarisch ausgerichtete didaktische Reduktion bzw. eine Differenzierung in Überblicks-/Orientierungs- und Schwerpunktbereiche.

- **Geschichte und Fremdsprache:**

In der gegenwärtigen Diskussion werden noch zu häufig fachliche und fremdsprachliche Arbeit gegeneinander ausgespielt. Sprache erscheint häufig als etwas Zusätzliches, Belastendes. Dabei ist es genau umgekehrt: Der an der Progression des Faches Geschichte orientierte, systematische Aufbau einer fachspezifi-



Centre for The Study of Cartoons and Caricature, University of Kent

**Abb. 7: Einträchtig wie Tweedledum und Tweedledee ... (?)  
Karikatur von Chris Riddell im "Economist", 9. März 1991.**

schen Diskursfähigkeit wird benötigt, um einen häufig unterstellten Substanzverlust zu vermeiden.

● **Koordination sprachlichen Lernens:** Da die einzelne Lehrkraft diese komplexe Aufgabe allein nicht leisten kann, stellt sich für die Zukunft verstärkt die Aufgabe einer Koordination des sprachlichen Lernens – auch über die Fächergrenzen hinaus: Mit Blick auf Materialtypen und fachrelevante Arbeitsweisen gibt es deutliche Übereinstimmungen, insbesondere mit Fächern wie Erdkunde oder Politik (vgl. Abb. 6). Absprachen hinsichtlich der schwerpunktmäßigen Schulung einzelner methodisch-sprachlicher Fertigkeiten zwischen den beteiligten Sachfächern oder mit dem Fremdsprachenunterricht können hier zu Synergieeffekten führen.

Natürlich ist eine solche Absprache im Schulalltag schwer zu organisieren. Mittelfristig aber wird sie sich auszahlen, weil ein verlässlicher Bezugsrahmen aufgebaut wird und die komplexe Aufgabe auf unterschiedliche Fächer und Jahrgänge verteilt wird.

● **Fächerverbindendes/-übergreifendes Lernen:**

Etabliert man ein Prinzip von sprachlicher Kooperation innerhalb einer Schule, lässt sich dieses natürlich auch auf den Bereich von Inhalten in Form gemeinsamer Projekte ausweiten. So verstanden, muss der bilinguale Unterricht nicht, wie gelegentlich zu beobachten, eine eigenständige, aber auch isolierte Existenz im Angebot einer Schule führen, sondern kann als Element des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Den-

kens und Arbeitens in die Schulgemeinschaft hinein wirken.

● **Annäherung der Fachdidaktiken:**

Die angestrebte Integration von geschichtlichem und fremdsprachlichem Lernen setzt natürlich auch einen (überfälligen) Dialog zwischen den Fachdidaktiken voraus. Die gegenwärtige Diskussion erhält ihre Impulse fast ausschließlich von der Fremdsprachendidaktik. Es muss uns zu denken geben, dass der bislang einzige Versuch einer vorläufigen Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts von einer Fremdsprachenspezialistin stammt.<sup>20</sup> Handlungsbedarf also besteht insbesondere auf Seiten der Geschichtsdidaktik.

Möglicherweise bedarf es für eine Annäherung noch vertrauensbildender Maßnahmen. Wir, die Autorinnen und Autoren dieses *Praxis Geschichte*-Themenheftes, würden uns freuen, wenn unsere Vorschläge ein kleiner Schritt in diese Richtung wären. ■

<sup>1</sup> Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Fremdsprachen als Arbeitssprachen im Unterricht: Eine Dokumentation der Schulen mit bilingualem Angebot in der Bundesrepublik Deutschland*. Soest 2000.

<sup>2</sup> So E. Thürmann im Rahmen einer Fachtagung der deutsch-italienischen Schulen im November 2000 in Wolfsburg.

<sup>3</sup> So die Definition des Schulausschusses der KMK in seinem Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht“, Bonn 1999. Als Grundmodell hat sich bundesweit folgendes Organisationsschema herauskristallisiert: Erweiterter Fremdsprachenunterricht in den Klassen 5 und 6 als Fundamentum – bilingualer Fachunterricht ab Klasse 7; die Stundenzahl des einsetzenden Sachfaches wird in aller Regel erhöht (Kompensation für zeitlich aufwendigeres Arbeiten bei Aufrechterhaltung fachlicher Standards) – in der gymnasialen Ober-

stufe Belegverpflichtung von bilingualem Fach und Fremdsprache (in der Regel als Leistungsfach) – Abiturprüfung in der Regel als Grundkursfach mündlich oder schriftlich mit entsprechendem Vermerk auf dem Zeugnis. An etwa 20 Gymnasien mit deutsch-französischem Unterrichtsangebot ist der gleichzeitige Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und des Baccalauréat und damit auch der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung für beide Länder möglich.

<sup>4</sup> Auch der Lehrplan in Bayern differenziert zwischen Themen, die in der Mutter- bzw. Fremdsprache zu unterrichten sind. Vgl. etwa ISB (Hrsg.): *Zweisprachiger Geschichtsunterricht Englisch/Französisch in Jahrgangsstufe 11*. München o.J.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu E. Thürmann, *Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland* ([www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/info/ar0001/index.html](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/info/ar0001/index.html)).

<sup>6</sup> Weitere Arbeitssprachen sind u.a. Griechisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch, Spanisch.

<sup>7</sup> Vgl. E. Thürmann, a.a.O., S. 9.

<sup>8</sup> Vgl. P. Lautzas und V. Hoffknecht, „Bilingualer Geschichtsunterricht am Gymnasium“. In: *Informationen für den Geschichtsunterricht* 43 (1992), S. 68. Zur Frage der grundsätzlichen Eignung des Faches Geschichte für den bilingualen Unterricht vgl. auch R. Wittenbrock, „Geschichte als bilinguales Sachfach? Erfahrungen und Überlegungen an einer binationalen Schule.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 48 (1995), S. 107 ff.

<sup>9</sup> So A. Otto schon 1992 auf dem Historikertag in Hannover.

<sup>10</sup> Vgl. W. Hallet, „Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52 (1999), S. 23 ff.

<sup>11</sup> Vgl. zu diesem Komplex auch B. Imgrund, „Zur Didaktik und Methodik im Fach Geschichte als ersteinsetzendem bilingualen Sachfach“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47 (2000), S. 272 ff.

<sup>12</sup> A. Otto spricht in diesem Zusammenhang vom „komparatistischen Prinzip“. Vgl. A. Otto, „The Night of the Broken Glass – das komparatistische Prinzip aus lernpsychologischer Sicht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 46 (1993), S. 34 ff.

<sup>13</sup> Dieser Ansatz (functional-notional approach) liegt unserer Materialentwicklung für den deutsch-englischen Geschichtsunterricht (Spotlight on History) zugrunde. Für eine exemplarische Beschreibung vgl. E. Otten, E. Thürmann, A. Otto und M. Wildhage, „Zum Beispiel: 'Emigrating to the New World' – Materialentwicklung für den bilingualen deutsch-englischen Geschichtsunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht (Englisch)* 13 (1994), S. 44 ff.

<sup>14</sup> Vgl. W. Kronenberg, „Europäische Vergangenheit und ihre Bewältigung. Der Beitrag des bilingualen Geschichtsunterrichts zur mehrsprachigen Gestaltung der Zukunft.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht (Französisch)* 27 (1993), S. 31.

<sup>15</sup> Vgl. N. Mäsch, „Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht.“ In: P. G. Buchloh u.a. (Hrsg.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Tübingen 1996, S. 14.

<sup>16</sup> Vgl. G. Schmidt-Schönbein, H. Goetz und V. Hoffknecht, „Mehr oder anders? Konzepte, Modelle und Probleme des bilingualen Unterrichts.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht (Englisch)* 13 (1994), S. 8.

<sup>17</sup> Hier empfiehlt sich die Koordination mit dem Fremdsprachenunterricht. Vgl. zu diesem Aspekt auch H.-L. Krechel, „Es geht nicht nur um sachfachliche oder fremdsprachliche Belange. Lesen und Schreiben im bilingualen Sachfach Erdkunde in Verbindung mit Französisch.“ In: *Praxis Schule* 5/1999, S. 41 ff.

<sup>18</sup> Der Bereich Methodik ist in der Sekundärliteratur bislang sehr wenig berücksichtigt worden. Vgl. aber E. Thürmann, „Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?“ In: G. Bach und S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a. M. 2000, S. 75 ff.

<sup>19</sup> Vgl. zu diesem Aspekt auch M. Wildhage, „Bilingualer Unterricht in Niedersachsen.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 53 (2000), S. 212 ff.

<sup>20</sup> H. Rautenhaus, „Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte.“ In: G. Bach und S. Niemeier, a.a.O., S. 115 ff.

## INFORMATIONEN ZUM BILINGUALEN GESCHICHTSUNTERRICHT

### ENGLISCH

**Portal Bilinguales Lernen Online**  
[www.lernen.bildung.hessen.de/bilingual/Englisch/geschichte/hist](http://www.lernen.bildung.hessen.de/bilingual/Englisch/geschichte/hist)  
(aktuelle Informationen, Adressen, Link-Listen, Materialien)

#### UNTERRICHTSMATERIAL

##### ● **Bibliothek**

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung  
Celler Straße 3, 38114 Braunschweig  
Tel.: 05 31/59 09 90

##### ● **Schulbücher**

E. Otten und E. Thürmann (Hrsg.): Materialien für bilinguale Klassen: Spotlight on History, volumes 1 and 2. Cornelsen Verlag Berlin 1995/1999 (ausgewählte Themen der Klassen 8/9 und 10)

##### ● **Landesinstitute**

**Schleswig-Holstein:** Materialien zum Bilingualen Unterricht Geschichte (Klassen 7–9):  
IPTS, Schreiberweg 5, 24119 Kiel  
Fax: 04 31/5 40 32 00

**Bayern:** Zweisprachiger Unterricht am Gymnasium – Geschichte auf Englisch in Jahrgangsstufe 7: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München; Vertrieb über  
Auer Verlag Donauwörth  
Fax: 09 06/7 31 77

**Baden-Württemberg:** The Industrial Revolution – Materials for the teaching of History in English (Klasse 9):  
LEU Stuttgart, Fax.: 07 11/1849–5 65

##### ● **FWU-Medien (www.fwu.de)**

– From Colony to Independence (USA)  
– Building a New Nation (USA)  
– Rise to Power (USA)  
– Check the King! (England, 17. Jh.)  
– The Industrial Revolution (England)  
– The German "Kaiserreich"  
– Post-War Germany under Allied Occupation  
Verleih der Medien durch Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen; Verkauf durch  
FWU, Tel.: 0 89/6 49 74 44

##### ● **Zeitschriften für den Geschichtsunterricht (mit Unterrichtseinheiten)**

– Hindsight ([www.philipallan.co.uk](http://www.philipallan.co.uk);  
[sales@philipallan.co.uk](mailto:sales@philipallan.co.uk))  
– Modern History Review (Philip Allan: s.o.)

### NETZQUELLEN

##### ● **Zahlreiche Links über das Portal des Hessischen Bildungsservers (s.o.)**

##### ● **Sammlungen von Primärquellen:**

– [www.yale.edu/lawweb/avalon/avalon.htm](http://www.yale.edu/lawweb/avalon/avalon.htm) (The Avalon Project at the Yale Law School)  
– [www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs/homepage.html](http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs/homepage.html) (EuroDocs: Primary Historical Documents from Western Europe)  
– <http://history.hanover.edu/texts.htm> (Hanover Resources: Internet Archive of Texts and Documents)  
– [www.fordham.edu/halsall/index.html](http://www.fordham.edu/halsall/index.html) (Internet History Sourcebooks Project)  
– [www.phil.uni-erlangen.de/~p1ges/heidelberg/gh/gh.html](http://www.phil.uni-erlangen.de/~p1ges/heidelberg/gh/gh.html) (Virtual Library: History: German History)

##### ● **Websites für den GU (worksheets, interactive quizzes, tests etc.)**

– [www.activehistory.co.uk](http://www.activehistory.co.uk)  
– [www.schoolhistory.co.uk](http://www.schoolhistory.co.uk)  
– [www.historymatters.gmu.edu/](http://www.historymatters.gmu.edu/)  
– [www.spartacus.schoolnet.co.uk/](http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/)  
– [www.historylearningsite.co.uk/index.htm](http://www.historylearningsite.co.uk/index.htm)  
– [www.thehistorychannel.co.uk/index.htm](http://www.thehistorychannel.co.uk/index.htm)  
– [www.historyplace.com/index/html](http://www.historyplace.com/index/html)  
– [www.historyonthenet.co.uk](http://www.historyonthenet.co.uk)  
– [www.sparknotes.com/history/.dir](http://www.sparknotes.com/history/.dir)  
– [www.bbc.co.uk/education/gcsebitesize/history/index.shtml](http://www.bbc.co.uk/education/gcsebitesize/history/index.shtml) (Auf GCSE abgestimmte History Tests bei BBC Education)

### FRANZÖSISCH

**Portal Bilinguales Lernen Online**  
[www.lernen.bildung.hessen.de/bilingual/franz/Histoire/histfranz](http://www.lernen.bildung.hessen.de/bilingual/franz/Histoire/histfranz)  
(Informationen und Materialien)

#### UNTERRICHTSMATERIAL

##### ● **Exemplarische Literaturtipps**

– Les Lieux de mémoire. Sous la direction de P. Nora. 3 volumes. Paris 1997 (Bd. I/II beim Verlag C.H. Beck erschienen)  
– J. Morizet/H. Möller: Allemagne – France. Lieux et mémoire d'une histoire commune. Paris 1995 – deutsche Version: H. Möller/J. Morizet (Hrsg.): Franzosen und Deutsche. Orte der gemeinsamen Geschichte. München 1996  
– M. Mourre: Dictionnaire encyclopédique d'histoire. 5 volumes. Paris 1996

– Vis-à-vis: Deutschland und Frankreich. Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte Bonn und im Maison de Radio France Paris. Hrsg. von der Stiftung Haus der Geschichte, Köln 1998

##### ● **Fortbildung**

Jährliche Fortbildungsveranstaltungen durch die „Arbeitsgemeinschaft der Gymnasien mit zweisprachig deutsch-französischem Zug in Deutschland“ (Kontakt per E-Mail: [Nando.Maesch@t-online.de](mailto:Nando.Maesch@t-online.de). (Die AG veröffentlicht unter dem Titel „Quoi de neuf?“ regelmäßig ein Informationsblatt insbesondere zu Aktivitäten, Veranstaltungen und Projekten des französisch bilingualen Unterrichts in Deutschland.)

##### ● **Digitalisierte Enzyklopädien**

– *Encyclopédie Encarta 2002* (in verschiedenen Ausführungen; relativ einfache, für Schüler zugängliche Sprache)  
– *Encyclopédie Hachette Multimédia 2002*  
– *Encyclopaedia Universalis 7* (auf CD-ROM oder DVD; auf der Basis von Namens-Artikeln ausgewiesener Spezialisten, jedoch multimedial komplett ausgestattete, anspruchsvolle und umfassende Informationsquelle für Lehrer); von dieser Enzyklopädie gibt es auch Auszugs-CD-ROMs z.B. zur „Histoire de la France“ und zu „Le XX<sup>e</sup> Siècle“, beide in der édition 2000.

##### ● **FWU-Medien (www.fwu.de)**

– Le Roi Soleil  
– Le congrès de Vienne

#### WEITERE PORTALE UND NETZQUELLEN

– [www.if-duesseldorf.org/biling/](http://www.if-duesseldorf.org/biling/)  
(Portal für bilinguale Schulen in Deutschland, Frankreich und Polen / Institut Français Düsseldorf)  
– [www.educnet.education.fr/histgeo](http://www.educnet.education.fr/histgeo)  
(Portal der französischen Regierung)  
– [www.cndp.fr/](http://www.cndp.fr/)  
(Centre National de documentation Pédagogique)  
– [www.ciep.fr/langue/bilingue/index.php3](http://www.ciep.fr/langue/bilingue/index.php3)  
(E-Mail-Liste des CIEP in Sèvres zu Fragen des bilingual französischen Unterrichts)

Manfred Wildhage,  
Praxis Geschichte 1/2002  
„Bilingualer Unterricht“