



**SCHULBEGLEITFORSCHUNG**

## **PROJEKT 142**

**Französisch/ Spanisch  
als Arbeitssprachen  
im bilingualen  
Sachfachunterricht**

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an:*

Dr. Abendroth-Timmer  
Universität Bremen  
Fachbereich 10  
Postfach 33 04 40

**28 334 Bremen**  
Tel.: 0421 – 218 – 92 42

# Schulbegleitforschung (SBF)

## Abschlussberichte einzelner Forschungsprojekte

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist im Wesentlichen empirische Bildungs- und Schulforschung; sie ist angewandte praxisnahe Forschung; sie ist prozessbegleitende Handlungsforschung. Prozesse in der Schule, mit der Schule und für die Schule stehen im Mittelpunkt.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

ist ein Instrument zur Entwicklung und Evaluation von Schule und Unterricht. Schulbegleitforschung unterstützt die Schulen, den im Bremer Schulgesetz formulierten Entwicklungsauftrag auf qualifizierte Weise zu erfüllen.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

entfaltet sich in Projekten, die in enger Kooperation zwischen Schulen, Universität, Schulbehörde und Landesinstitut für Schule initiiert, geplant, realisiert, evaluiert und dokumentiert werden.

### SCHULBEGLEITFORSCHUNG

wurde 1992 beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport gegründet und ist seit 1999 ein Referatsbereich in der Abteilung ‚Curriculumentwicklung und Innovationsförderung‘ beim Landesinstitut für Schule.

© Herausgeber und Vertrieb  
Landesinstitut für Schule (LIS)  
Am Weidedamm 20  
28 215 Bremen

Redaktionelle Betreuung  
Dr. Ingrid Kernade  
und das  
Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung

## Endbericht zum Projekt 142

### *Französisch/Spanisch als Arbeitssprachen im bilingualen Sachfachunterricht*

#### **Teammitglieder/wiss. Begleitung**

Abendroth-Timmer, Dagmar Dr.  
Badel, Peter  
Brockhaus, Jutta  
Schröer-Haack, Monika  
Wendt, Michael Prof. Dr.

#### **Institution (Tel.)**

Universität Bremen (218-9242)  
SZ Hamburger Str. (361-96930)  
SZ Hamburger Str. (361-96930)  
Altes Gymnasium (361-16990)  
ehem. Universität Bremen



## Inhaltsverzeichnis

<b>Nachruf</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Französische und französisch-spanische Module im Fach Darstellendes Spiel</b> .4	
2.1 Schulebene .....	4
2.2 Kursebene.....	4
2.3 Modulebene.....	5
<b>3. Französische Module im Fach Geschichte</b> .....	<b>10</b>
3.1 Das Schulprofil.....	10
3.2 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen .....	11
3.3 Der inhaltliche Zusammenhang des Kurses – die Themen.....	12
3.4 Die Module.....	13
3.4.1 Modulplanung.....	13
3.4.2 Moduldurchführung .....	13
3.4.3 Auswertung.....	14
3.4.4 Perspektiven.....	15
<b>4. Französische Module im Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II</b> .....	<b>16</b>
4.1 Ausgangssituation und Ziele .....	16
4.2 Rahmenbedingungen .....	17
4.3 Auswertung der Arbeit mit den Pädagogikmodulen .....	22
<b>5. Evaluation der Arbeit mit den Modulen</b> .....	<b>25</b>
5.1 Ziele und Fragestellungen der Evaluation des Projektes .....	25
5.2 Forschungsmethodik .....	26
5.3 Ziele und Aussagekraft der quantitativen Daten .....	27
5.4 Analyse der quantitativen Daten .....	27
5.4.1 Motivationale Tendenzen der Grundgesamtheit.....	27
5.4.2 Auswertung nach Interessensgruppen.....	30
5.5 Thesen zur Arbeit mit bilingualen Modulen .....	33
<b>6. Fazit</b> .....	<b>35</b>
<b>7. Literaturangaben</b> .....	<b>36</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>38</b>

## **Nachruf**

Prof. Dr. Michael Wendt hat mit großen Engagement, mit Hartnäckigkeit und Überzeugung dieses Projekt angestoßen. Leider konnte er dessen Abschluss nicht mehr erleben. Am 18. August 2004 verstarb er nach langem Kampf gegen den Krebs.

Als Mitbegründer und Leiter des Instituts *INFORM* sowie des internationalen EUFOR-Forschungskollegs und als verantwortlicher Herausgeber der Publikationsreihe „Kolloquium Fremdsprachenunterricht (KFU)“ hat Michael Wendt in den sechs Jahren seiner Bremer Tätigkeit viel geleistet. Diese Zeit war gekennzeichnet von Michael Wendts Tatkraft, Umsicht, Humor, Streitbarkeit, seinem unstillbaren Hunger nach Wissen und dessen erkenntnistheoretischer und praktischer Durchdringung sowie seinem unerschütterlichen Einsatz für schulische und sprachenpolitische Innovation.

Wir sind in tiefer Trauer um ihn und voller Dankbarkeit mit ihm geforscht, diskutiert und von ihm gelernt zu haben.

## 1. Abstract

Das Projekt wurde von Prof. Dr. Michael Wendt und Dr. Dagmar Abendroth-Timmer initiiert. Ziel war es, eine größere Schülerschaft für Fremdsprachen zu motivieren. Es sollten Französisch und Spanisch als Schulfremdsprachen gestärkt werden und bilingualer Sachfachunterricht für diese Sprachen eingeführt werden. Hierzu wurden epochal, in regulären Kursen einzusetzende bilinguale Modulen entwickelt. Für die Module wurden Themen des Sachfachs (hier: Darstellendes Spiel, Geschichte, Pädagogik, Soziologie und Sport) gewählt, die eine interkulturelle Perspektive eröffneten. Es wurde die Sachfachmethodik beibehalten und zweisprachig verfahren.

Die mitwirkenden Lehrenden waren Peter Badel, Jutta Brockhaus (Gy Hamburger Str.) und Monika Schröer-Haack (Altes Gy) sowie im ersten Jahr Dr. Peter Hinrichs (Gy Horn), Dagmar Eder (SZ Bergiusstr.) und Carolina Herrera (Gy Huchting). Es erfolgte eine einjährige Fortbildungsphase, die mit der Erprobung erster Module und der Schülerbefragung durch die wissenschaftliche Begleitung einherging.

Die Fragestellungen der Lehrenden waren: Welche schulischen Bedingungen sind nötig? Wie ist methodisch mit sprachenheterogenen Gruppen umzugehen? Welche Themen und Materialien eignen sich? Zentrale Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung waren: Wie ist der Motivationsverlauf von spracheninteressierten bzw. sachfachinteressierten Schülerinnen und Schülern? Wie entwickeln sich die Sprach- und Sachfachlernbewusstheit? Wie wird die Spezifität der Unterrichtsmethodik bei Bilingualen Modulen wahrgenommen? Welchen Lerngewinn sehen die Schüler und Schülerinnen? Als Ergebnisse können festgehalten werden: Es konnten Modulformen gefunden, die auch eine Arbeit mit geringen Sprachenkenntnissen ermöglichten. Die Schüler wünschten sich einen regelmäßigen Einsatz von Modulen. Besonders förderlich sind sprachhomogene Gruppen. Insgesamt konnten Schülerinnen und Schüler mit hohem Sprachinteresse für das Sachfach neu motiviert werden, die Motivation von Schülerinnen und Schülern mit hohem Sachfachinteresse war gleichbleibend bis verbessert. Der Transfer erfolgte über Gespräche mit der Schulleitung sowie Präsentationen und über verschiedene Vorträge und Publikationen.

## **2. Französische und französisch-spanische Module im Fach Darstellendes Spiel**

*Peter Badel*

### **2.1 Schulebene**

Das Profil des Gymnasiums an der Hamburger Straße zeichnet sich u.a. durch einen sprachlichen Schwerpunkt aus. So werden nicht nur Englisch, Französisch, Spanisch und Latein angeboten, sondern auch Chinesisch und Japanisch. Andererseits wird die zweite Fremdsprache (Französisch, Spanisch) in der Oberstufe relativ wenig angewählt. Dennoch konnten bisher alle Kursarten (Leistungskurs, Grundkurs Fortgeschrittene und Grundkurs Anfänger) in diesen beiden Sprachen angeboten werden. Die Kurse sind jedoch klein, und ihr Bestand ist keineswegs gesichert. In den neuen Profilgruppen (feste Lerngruppen in drei Fächern), die sich besonders gut für den bilingualen Sachfachunterricht eignen würden, da im 12. Jahrgang Projektunterricht angeboten werden soll, sind Französisch und Spanisch nur als Anfängerkurse vorgesehen, was die bilinguale Projektarbeit zumindest erschwert.

An der Hamburger Straße wird das Fach Darstellendes Spiel (DS) als dreijähriger Grundkurs unterrichtet. DS ist keinem Profil zugeordnet und wird auch künftig als freiwählbarer Grundkurs alternativ zu Kunst und Musik angeboten. Obwohl DS auch von der beabsichtigten Stundenkürzung im Grundkursbereich betroffen ist, gibt es eine Absichtserklärung der Schule, dieses Fach nach Möglichkeit weiter dreistündig zu unterrichten, weil sonst Aufführungen nicht mehr möglich sein würden. Die Anwahlen für DS im 11. Jahrgang sind bisher immer relativ hoch gewesen.

### **2.2 Kursebene**

Das Projekt bilinguales Sachfach Darstellendes Spiel/Französisch/Spanisch wurde ab dem Schuljahr 2001/02 auf Kursebene durchgeführt, da die 25 Anmeldungen für den Grundkurs DS für eine Teilung in einen regulären und einen bilingualen Kurs ausreichten.

Der bilinguale Kurs setzte sich zunächst aus 11 Schülerinnen und Schülern zusammen, von denen drei den Theaterkurs nur wegen der bilingualen Ausrichtung gewählt hatten. 3 Schülerinnen hatten Französisch als Leistungskurs, drei weitere als Grundkurs, und die übrigen brachten französische Grundkenntnisse aus der Mittelstufe mit. So wurde von Anfang an eine Aufführung in französischer Sprache geplant.



Die Fluktuation in 11/1 war hoch (Kurswechsel, Schulwechsel, Auslandsaufenthalt), so dass sich die Gruppe erst in 11/2 stabilisierte und eine kontinuierliche Arbeit möglich machte. In 12/2 wechselten drei Schülerinnen mit Spanischkenntnissen aus dem regulären in den bilingualen Kurs, wodurch sich die Möglichkeit einer dreisprachigen Aufführung ergab.

### **2.3 Modulebene**

Gegenstand des Faches Darstellendes Spiel ist die Theorie und Praxis des Theaterspielens. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung der Spielfähigkeit und der Erweiterung der ästhetischen Kompetenz. Für den bilingualen Kurs kommt der Förderung der interkulturellen Kompetenz, die über die Auseinandersetzung mit Theaterstücken fremdsprachlicher Autoren in der Übersetzung immer schon gegeben ist, eine besondere Bedeutung zu.

Aus der Produktorientierung des DS ergibt sich eine bestimmte Methode:

„Da der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel immer eine Aufführung zum Ziel hat, ist die angemessene Arbeitsform der Projektunterricht, in dem die verschiedenen theatralen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in engem Zusammenhang mit dem zu erstellenden Produkt und der Aufführung vermittelt werden.“ (Rahmenplan Darstellendes Spiel, Juni 2000, S. 17). Der Projektunterricht als Unterrichtsmethode im Darstellenden Spiel wird grundsätzlich in Training, Proben und Präsentation unterteilt. Hinzu kommen die Auseinandersetzung mit dem Theatertext und die Erstellung einer Spielvorlage. Für den bilingualen Theaterkurs bedeutet das eben nicht nur die Förderung der passiven Mehrsprachigkeit (Textverständnis), sondern vor allen Dingen der praktische Umgang mit der Fremdsprache beim Erstellen der Spielvorlage durch Kürzung, Umstellung und Übersetzung und die praktische Anwendung bei der Probe und der Aufführung.

Der bilingualen Theaterarbeit liegt die Vermutung zu Grunde, dass Theaterspielen in der Fremdsprache sowohl die Motivation für das Sachfach, als auch für den Gebrauch der Fremdsprache erhöhen kann. Diese Vermutung stützte sich auf die Annahme, dass einerseits die Fremdsprache die notwendige Distanz zur Rolle schafft und einen bewussteren Einsatz der (Fremd-) Sprache als Gestaltungsmittel ermöglicht, und dass andererseits der Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache durch Theatermittel wie Kostüm, Requisit, Licht und Musik, durch Aktion und durch körpersprachliche Mittel

wie Mimik und Gestik erleichtert wird und zu einem natürlicheren Gebrauch der Fremdsprache führt.

Die folgenden drei Module wurden durchgeführt und sollen unter bilingualen Aspekten kurz reflektiert werden:

1. Das Theater und sein Zeichensystem / une approche du théâtre (11)
2. Bearbeitung und Realisierung einer dramatischen Vorlage I (Französisch): Jean-Claude Grumberg, Les vacances (12)
3. Bearbeitung und Realisierung einer dramatischen Vorlage II (Deutsch-Französisch-Spanisch): Anouilh, Antigone (13)

Die bilinguale Arbeit im 1. Modul wurde eingeführt durch ein französisches Video mit der Aufzeichnung der Medea des Euripides vom Festival d'Avignon 2000 mit deutschen Untertiteln und Isabelle Huppert in der Hauptrolle, welches im Zusammenhang einer kurzen theatergeschichtlichen Einheit über das Antike Theater Griechenlands gezeigt wurde.

In der Auswertung fiel den Schülerinnen und Schülern v.a. die Dominanz der Sprache auf, die nicht nur mit der antiken Vorlage erklärt wurde, sondern auch mit der französischen Theatertradition. Der starke emotionale Ausdruck der Darsteller beeindruckte und befremdete zugleich, weil er als zu pathetisch empfunden wurde. Auch hier wurde ein Zusammenhang mit der französischen Sprache hergestellt.

Die folgende Improvisationsphase begann mit einer bilingualen freien Improvisation zu einer gegebenen Situation.

Obwohl mit viel Spielfreude improvisiert wurde, war das Ergebnis der einzelnen Improvisationen wenig befriedigend. Schwierigkeiten gab es vor allem beim stringenten Aufbau der Szene, die bilingualen Dialoge waren nicht überzeugend, wenig körperliches Spiel und mangelnde Ruhe führten zu undeutlichem Partnerbezug. Die komplexe Übung stellte eindeutig eine Überforderung der Spielerinnen und Spieler dar und machte deutlich, dass die Improvisation in der Fremdsprache enge Vorgaben braucht.

Die folgende Improvisation mit Requisit war eingebunden in einen vorgegebenen französischen Text.

Es wurde die Anfangszene von Becketts *En attendant Godot* ausgewählt, in der Estragon während der gesamten Wiedersehensszene verzweifelt versucht, seine Schuhe aus-

zuziehen. Die zahlreichen Regieanweisungen und vor allem die anstrengende Tätigkeit Estragons während er spricht führten zu einer Verlangsamung des Spiels und damit zu einer größeren Intensität des französischen Ausdrucks.

Abschließend wurden einige Kurzszenen aus den *Exercices de conversation et de diction francaises pour étudiants américains* von Ionesco nachgespielt. Die Texte sind kurz, sprachlich leicht und wegen des immer wieder ins Absurde umschlagenden Inhalts motivierend für die Schüler und Schülerinnen. Außerdem war es zum ersten Mal möglich, die ganze Gruppe in einer Szene einzusetzen und damit das Ensemblespiel zu üben. Als besonders geeignet erwiesen sich die Szenen *L'appel*, *La visite à l'hôpital*, *Le bon et le mauvais temps* und *Au théâtre*.

Für die Realisierung einer dramatischen Vorlage im 2. Modul wurden zwei Stücke in die engere Wahl genommen: *La Cantatrice Chauve* von Ionesco und *Les vacances* von Jean-Claude Grumberg. Ausschlaggebend für die Wahl von *Les vacances* waren vor allem die kurzen Dialoge und das Thema, Ferien mit Familie im Ausland, das der Gruppe näher stand als die absurden Sprachspiele der *Cantatrice*.

Das Verständnis des Textes machte keine besonderen Schwierigkeiten: Eine französische Familie, Vater, Mutter, Tochter und Sohn, macht in Griechenland Ferien. Zu Beginn des Stückes betreten die vier ein Restaurant, das sie am Ende wieder verlassen, ohne etwas gegessen zu haben. Dazwischen kommt es zu typischen Konflikten innerhalb der Familie und zum Ausdruck von Vorurteilen und Ressentiments gegenüber der Kellnerin und des Gastlandes. Die Rollen sind leicht typisierend angelegt: der autoritäre Vater, die hysterische Mutter, die etwas naive Tochter und der aufmüpfige Sohn. Das Gespräch dreht sich vor allem ums Essen und um die Verdauung und führt letztlich zu der Erkenntnis, dass in Frankreich eben doch alles besser ist.

Ein kurzes Gespräch in der Gruppe schaffte Einigkeit darüber, dass sowohl die familiären Konflikte, als auch die mangelnde Toleranz Fremden gegenüber nicht typisch französisch sind, sondern auch für Deutsche und andere westliche Gesellschaften Gültigkeit haben.

Es folgten szenische Lesungen, die ein genaueres Verständnis der Rollen und eine vorläufige Rollenbesetzung zum Ziel hatten. Die Erstellung der Spielvorlage beschränkte sich auf leichte Kürzungen und die Einteilung des fortlaufenden Textes in 8 Szenen zur besseren Probenarbeit.

Das szenische Spiel in der Fremdsprache machte den Schülerinnen und Schülern sichtlich Spaß, nicht zuletzt, weil die Situation vertraut und die Dialoge kurz waren. Als im Laufe des Probenprozesses die Spielerinnen und Spieler immer besser in ihre Rolle kamen und Gänge, Mimik und Gestik ihr Spiel unterstützten, trat die Fremdheit der Sprache immer mehr hinter einem starken emotionalen Ausdruck zurück.

Die Evaluation erfolgte in Form einer erfolgreichen schulöffentlichen Aufführung, die das bilinguale Projekt in der Schule bekannt machte. Eine weitere Aufführung fand im Rahmen des Novemberkongresses der Schulbegleitforschung 2002 im Landesinstitut für Schule statt und wurde auch dort mit viel Applaus aufgenommen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass dieses Projekt gelungen ist, weil die Schüler und Schülerinnen in erster Linie Theater spielten, also die Zielsetzung des Sachfaches erfüllten, und das in der Fremdsprache taten, die sie nicht nur nicht behinderte, sondern zusätzlich motivierte und ihrem Spiel einen besonderen Akzent verlieh. Dieser Erfolg war möglich, weil es sich um ein kurzes, relativ leicht verständliches Stück handelt mit einer auch für die Gruppe interessanten und aktuellen Problematik.

Für das dritte Modul veränderte sich die Zusammensetzung des Kurses. Es kamen drei Schülerinnen hinzu, die unbedingt in Spanisch Theater spielen wollten. Es musste also ein Experiment gewagt und ein Theaterstück gefunden werden, das in begrenzter Zeit dreisprachig zur Aufführung gebracht werden konnte. Die Entscheidung fiel für *Antigone* von Anouilh, weil der Stoff der Antigone relativ bekannt und für Jugendliche interessant ist und nicht zuletzt, weil das Stück in französischer und deutscher Fassung greifbar war.

Die Erstellung einer dreisprachigen Spielvorlage war ein aufwendiges Unterfangen. Vor allem war völlig unklar, wie die Mehrsprachigkeit inhaltlich zu begründen wäre. Nur über den Sprecher wurde schnell Einigkeit erzielt: Er sollte Deutsch sprechen, um auch den Zuschauern ohne französische oder spanische Sprachkenntnisse die Zusammenhänge deutlich zu machen. Als nächstes wurde eine Doppelbesetzung der Antigone vorgeschlagen, um herauszufinden, wie sich die französische Antigone von der spanischen unterscheiden würde. Aus dieser Setzung, den unterschiedlichen Sprachkenntnissen der Gruppe und der inhaltlich nicht zu begründenden Entscheidung, alle drei Sprachen immer im Wechsel auf die Bühne zu bringen, ergab sich, dass nicht nur die Darstellerin-

nen der beiden Antigones, sondern auch alle anderen ihre Rolle jeweils in einer Fremdsprache und auf deutsch spielen mussten.

Mit diesen Vorentscheidungen wurde jetzt versucht, die Spielvorlage zu erstellen. Der erste Schritt war ein massives Einstreichen der deutschen Übersetzung. Wir kamen dabei auf 10 für unsere Gruppe spielbare Bilder oder Szenen. Davon mussten 3 Bilder ins Französische übersetzt werden und 2 ins Spanische. Bevor wir mit den Proben beginnen konnten, war also eine erhebliche aktive Spracharbeit zu leisten, die verbunden war mit dem Bemühen um ein immer besseres Verstehen der Rollen und des Stückes. In dieser Phase wurde zeitweise nach dem Modell des Sprachmittlermoduls gearbeitet: „Franzosen“ und „Spanier“ mussten sich gegenseitig ihre Textteile erklären, um zu richtigen Anschlüssen zu kommen.

Das Spielkonzept entwickelte sich aus der 1. Szene, in der alle Personen des Stückes (einschließlich der 2 Antigones) auf der Bühne in einer für sie typischen Haltung versammelt sind. Für alle weiteren Szenen treten die jeweiligen Spieler aus dem Tableau heraus und kehren nach dem Spiel in ihre Ausgangsposition ins Tableau zurück. Erst nach ihrem jeweils letzten Auftritt gehen die Spieler ab, so dass sich das Bild allmählich auflöst und zum Schluss nur noch der einsame Kreon auf der Bühne bleibt. Das Spielkonzept hat sich bewährt, weil es das mehrsprachige Stück strukturierte und zusammenhielt.

Auch die Entscheidung für eine französische und spanische Antigone erwies sich als richtig. Bereits in den Proben fiel auf, dass die französische Antigone im Ausdruck von Emotionen weicher aber auch pathetischer war, während die spanische härter und selbstbewusster auftrat. Dieser Eindruck wurde nach einem ersten Durchlauf vor einem anderen Darstellenden-Spiel-Kurs von den Zuschauern bestätigt. Im anschließenden Gespräch wurde die Vermutung geäußert, dass es sich wohl um unterschiedliche Eigenschaften der gleichen Antigone handle, welche sich jeweils besser in der einen oder anderen Sprache ausdrücken lassen.

Zu einer öffentlichen Aufführung kam es aus folgenden Gründen nicht mehr: Es wurde zuviel Zeit für die Erstellung der dreisprachigen Spielvorlage gebraucht. Die zu lernende Textmenge nicht nur in der jeweiligen Fremdsprache war zu groß. Die Problematik des Stückes war für die Gruppe interessant, die Dialoge in der französischen Fassung von Anouilh wurden auch in der deutschen und spanischen Übersetzung teilweise als

sentimental und geschwätzig empfunden. Verbesserungsversuche in drei Sprachen waren schwierig, zeitaufwendig und nicht immer überzeugend.

Immerhin ist es gelungen, eine dreisprachige Spielvorlage (vgl. Anhang) zu erarbeiten, ein schlüssiges Spielkonzept zu entwickeln und eine interne Aufführung zu machen, in der in drei Sprachen das Problem der Antigone mit viel Spielfreude und großen Emotionen auf die Bühne gebracht wurde.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die beiden Fremdsprachen Französisch und Spanisch relativ gut in die Arbeit des Sachfaches Darstellendes Spiel integriert wurden und hier, wie anfänglich vermutet, ihre motivierende und ästhetische Wirkung entfaltet haben. Das gelang aber nur, weil beide Sprachen von der jeweiligen Gruppe relativ gut beherrscht wurden und sich die Arbeit auf die Koordination und den theatralen Ausdruck konzentrieren konnte. Bezüglich der 2. Fremdsprache ist das in den Theaterkursen sicher nicht die Regel. Eine besondere Chance für den bilingualen Unterricht in DS bietet daher die neue Profiloberstufe, wenn in einem Profil eine 2. Fremdsprache und DS zusammen angeboten werden.

### **3. Französische Module im Fach Geschichte**

*Monika Schröer-Haack*

#### **3.1 Das Schulprofil**

Die hier beteiligte Schule – das Alte Gymnasium – ist ein von Kl. 7 bis Kl.13 durchgängiges Gymnasium mit dem Schwerpunkt „Sprachen“, d.h., dass in Klasse 7 Latein als zweite Fremdsprache für alle Schüler verbindlich ist und in Kl. 9 eine dritte Fremdsprache aufgenommen werden muss, wahlweise Altgriechisch oder Französisch; letzteres wird mehrheitlich angewählt.

In der GyO ab Kl.11 können noch Italienisch, Spanisch und Russisch angefangen werden. Außerdem kommen regelmäßig Leistungskurse nicht nur in der ersten Fremdsprache (Engl.) zustande, sondern auch in Französisch und Latein und auch entsprechende Grundkurse.

Aufgrund dieses Schulprofils war das AG schon immer frei anwählbar, so dass sich die Schülerschaft aus nahezu allen Stadtgebieten Bremens zusammensetzt.

Trotz der angebotenen Sprachenvielfalt werden auch regelmäßig Leistungs- und Grundkurse des mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeldes gut angewählt. Das kann dazu führen, dass sich interessante Schullaufbahnprofile bzw. Kurszusammensetzungen ergeben wie z.B. ein LK Mathematik in Verbindung mit einem GK Französisch und weiteren „gemischten“ LK-Anwahlen. – Andererseits kann sich das Sprachenprofil eines Schülers aber auch auf das Minimum von „Grundkurs in der ersten Fremdsprache, weitergeführt“ reduzieren, weil der Schüler im Lauf der Sek. I festgestellt hat, dass das Sprachenlernen nicht seiner Begabung bzw. seinem Interesse entspricht oder aber bei einer breitgestreuten Interessenlage die notwendige Schwerpunktsetzung zuungunsten der zweiten und dritten Fremdsprache ausfällt – nicht selten auch zugunsten einer neu aufzunehmenden anderen Sprache (s.o.).

Anlässlich der gerade aktuell laufenden Umstrukturierung der GyO, die die Einbindung der Schüler in einen festeren Profilrahmen vorsieht, wird versucht die Vielfalt der Schülerlernprofile weiterzuführen.

Im Zusammenhang mit einer schulinternen Lehrerfortbildung zur perspektivischen Weiterentwicklung des Schulprofils unter Einbezug der neu aufzunehmenden Klassen 5/6 und der geplanten zwölfjährigen Zeit zum Abitur wurde auch die Frage angeschnitten, inwieweit ein Schüler beim Übergang zur Sek. II seine erworbenen Sprachkenntnisse, besonders in der dritten Fremdsprache außerhalb der durchgängigen Abitur-Qualifikationskurse weiterführen bzw. anwenden kann, obwohl kein ausgesprochenes Sprachenprofil mehr angestrebt wird.

Eine Möglichkeit hierzu ist das am AG eingeführte Angebot, einen Vorbereitungskurs für DELF / DALF-Prüfungen zu belegen, und so die erworbenen Französischkenntnisse zu einer standardisierten Qualifikation auszubauen.

Das angekündigte SFB-Projekt schien eine weitere Möglichkeit zu eröffnen, den Ansatz eines niedrighwelligeren offeneren Angebots des Sprachenerwerbs oder der -anwendung weiterzuverfolgen.

### ***3.2 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen***

Der Planungsvorlauf (Ankündigung – Realisierung) war denkbar knapp. Ein neuer Kurs der Kl.11 stand nicht zur Verfügung, so dass zwei inhaltlich parallele Grundkurse im Fach Geschichte des 12. Jahrgangs gewählt wurden. Diese Anbindung erwies sich aber als günstig, da ein Großteil der fachmethodischen Arbeit nicht mehr vorrangig zu leisten

war wie in Kl. 11, die Schüler auch schon an selbständigeres Arbeiten herangeführt waren und sich als Gruppe schon kannten. Aus jedem Kurs war ein Viertel der Schüler bereit, an dem Projekt teilzunehmen. Es zeigte sich, dass diese Schüler mehrheitlich auch das Fach Französisch als Grundkurs weiterführten .

Es war davon auszugehen, dass das Interesse der Schüler also verstärkt an Spracherwerb in Zusammenhang mit Themen des Fachunterrichts ausgerichtet war. Entsprechend sollten die Modulthemen die „französische“ Seite des Themas herausstellen. Gleichzeitig mussten aber alle Schüler gleichermaßen die Unterrichtsziele allgemein weiterverfolgen, da der Kurs 12.1 natürlich ein abiturrelevantes Halbjahr ist.

### ***3.3 Der inhaltliche Zusammenhang des Kurses – die Themen***

Die in diesem Kurs 12.1 geplante Sequenz in Geschichte ist „Probleme des deutschen Nationalstaats in 19/20. Jahrhundert“. Ein wichtiger Aspekt ist dabei das Herausarbeiten des Einflusses der Französischen Revolution auf die Entwicklung der deutschen Verhältnisse. Menschen- und Bürgerrechte, Bürgerfreiheiten in Theorie und Praxis, Revolution und Reaktion, Emanzipation und nationale Selbstfindungsprozesse im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und Entwicklungsbedingungen sind die wichtigen Themen dieses Kurses Nation/ Nationalismus bot sich als geeignetes Thema für ein erstes Modul an: Während die französische Nation im Zuge der Revolution ihre nationale Identität gefunden hatte, war das nationale Erwachen in Deutschland begleitet vom Fremdenhass in der Zeit der französischen Fremdherrschaft Napoleons (dies alles hier natürlich nur andeutungsweise und stark verkürzt anzureißen).

Im Unterricht wurden Beispiele dieser Bewegung mit Texten von E. M. Arndt und Th. Körner (Aufruf / Gedicht) sowie von Hoffmann v. Fallersleben besprochen.

Ein anderes „modultaugliches“ Thema von weit greifender Bedeutung ist die restriktive Umsetzung der Ziele der französischen Revolution, bzw. das Ausschließen ganzer Gruppen: die Frauen und die Kolonialbevölkerung, Träger weiterer Emanzipations- und Befreiungsbewegungen in der Geschichte.

Im Unterricht war das Zensuswahlrecht der Männer und der totale Ausschluss aller Frauen von der politischen Mitsprache thematisiert worden.



### 3.4 Die Module

#### 3.4.1 Modulplanung

Als Grundlage des entsprechenden Moduls wurde der historische Text der Marseillaise gewählt, dazu aber gleichzeitig ein aktuelles französisches Material, das sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit dieser in seiner Radikalität außerordentlich zeitbezogene Text sich noch als Nationalhymne eigne (*Faut-il pacifier la Marseillaise?*) und ein weiteres Material, das eine von französischen Schülern verfasste modifizierte Hymne vorstellt. Diese Thematik und die Anlage des Materials konnten verglichen werden mit der ebenfalls großen Zeitbezogenheit der deutschen Nationalhymne und Ausgangspunkt für eine Diskussion zu übersteigertem Nationalgefühl etc sein. Aktualisierung ist ein wichtiger Aspekt des Geschichtsunterrichts, interkulturelles Lernen, das hier mit dem Nebeneinanderstellen nationaler historischer Identitäten gegeben ist, ein allgemeines Lernziel, das aber hier in diesem fremdsprachlichen Kontext natürlich von besonderer Direktheit und Intensität geprägt ist.

Der zweite in Kap. 3.3 genannte Themenkomplex zielte vorwiegend auf die Frauenfrage ab. Die Frauen waren ja weiterhin ohne politische Rechte geblieben und später sogar – im Code Civil Napoleons – weitgehend entmündigt worden.

Bekannt ist ja die Umformulierung der „Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen“ durch Olympe de Gouges, die aber auch etliche andere revolutionskritische Schriften veröffentlicht hat, ihr Vermögen für ihren Kampf einsetzte und schließlich 1793 hingerichtet wurde. Es war geplant, einen Text von Olympe de Gouges vorzustellen, wovon aber wegen der sich ergebenden Schwierigkeiten beim ersten Modul Abstand genommen wurde.

Stattdessen wurden zeitgenössische Karikaturen, die die ungleiche Behandlung der Frauen anprangern, ausgewählt, dazu Entsprechendes bezüglich der Sklaven in den Kolonien. Auf ein passendes Material zur Aktualisierung sollte aber auch nicht verzichtet werden: Benoîte Groult: „Femmes: fraternité – et ta soeur?“

#### 3.4.2 Moduldurchführung

Methodisch wurde die Form der arbeitsteiligen Gruppenarbeit gewählt. Die Modulgruppe wurde auch räumlich getrennt und mit Hilfsmitteln (Wörterbuch) ausgestattet. Die Schüler in Kl. 12 sind grundsätzlich mit selbständiger Gruppenarbeit vertraut. Es stellte sich heraus, dass die „französischen“ Schüler mehr Hilfe brauchten, da trotz vor-

gegebener Vokabelhilfen das Textverständnis Schwierigkeiten bereitete: das kursorische Erfassen eines Textes, das Umgehen mit der Tatsache, nicht jedes Detail verstehen zu müssen, erwies sich auch hier – wie schon bekannt aus dem Sprachunterricht – als Problem.

Es entstand die Situation, dass die „deutschen“ Schüler weniger berücksichtigt, betreut wurden, die Lehrerin zwischen den Gruppen hin und her pendelte und so unter erheblichen Leistungsdruck geriet, zumal der zunächst angesetzte Zeitraum (eine Doppelstunde plus maximal eine Einzelstunde) für die Erschließung der Texte nicht ausreichte. Die Schüler waren dann bereit, die Aufgaben als Hausarbeit zu beenden.

Schließlich präsentierten die Modulschüler Thema und Ergebnisse ihrer Arbeit im Kursplenum, wobei Mitschüler mit Interesse zuhörten und die Präsentation positiv aufnahmen (Applaus). Besonders der aktuelle Aspekt des Themas rief die Aufmerksamkeit hervor. Interessant ist festzustellen, dass sowohl in dem französischen Material wie auch in der Ansicht der deutschen Schüler der Wunsch nach dem Beibehalten des jeweils historischen Textes der Hymne geäußert wurde.

Der Einsatz textarmen, aber aussagekräftigen Materials des nächsten Moduls ermöglichte einen schnelleren und direkteren Austausch aller Schüler des Kurses. Der aktuelle Text von B.Groult konnte leichter erschlossen werden, obwohl auch hier dringend Hilfe vonnöten war. Dass der Meinungsaustausch weitgehend auf Deutsch erfolgte, kann nicht verwundern.

### **3.4.3 Auswertung**

Die Zusammenkünfte mit der SFB-Gruppe, die anfangs der theoretischen Erarbeitung von Bilingualität im Sachfachunterricht dienten, waren nun vorwiegend von dem Erfahrungsaustausch der konkreten praktischen Arbeit in den Kursen geprägt, sowie von der gezielten Hilfestellung durch die wissenschaftliche Begleitung. Als ein durchgehendes grundsätzliches Problem beim Einsatz fremdsprachlicher Materialien im Sachfachunterricht erwies sich das Herausfinden von im Schwierigkeitsgrad dem Schülerniveau angemessenen Textmaterials. Darüber hinaus stand das – für Unterrichtsgestaltung ebenfalls allgemein geltende – Problem grundsätzlicher Textlastigkeit (die Textfalle) im Raum.

Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wurde nun bei der Planung und Durchführung eines zweiten Moduls auf Texte weitgehend verzichtet (s.o.).

Stattdessen kamen historische und auch moderne Karikaturen, die mit nur kurzen Erklärungen oder Kommentaren versehen sind, zum Einsatz. Im Hinblick auf das Ziel der freien, aber doch zu erweiternden Sprachanwendung ist diese textarme Auswahl problematisch, da die Schüler auf ihre vorhandenen eigenen Möglichkeiten zurückgeworfen werden und keine Vorlagen angeboten werden.

Dem Interesse und auch der Erwartungshaltung der Modulschüler am erweiterten Spracherwerb und besonders auch hinsichtlich der Sprachanwendung konnte während dieses Projekts wohl nicht richtig entsprochen werden. Mit einiger Vorsicht könnte aber von dem Erreichen eines weiteren Schritts in Richtung rezeptiver Mehrsprachigkeit durchaus gesprochen werden.

Bedenkt man weitere postulierte Möglichkeiten von Bilingualität wie etwa die Stärkung interkultureller Kompetenzen, die Konfrontation mit der Zielkultur oder interkulturelles Lernen so bietet der Geschichtsunterricht dafür sicher weitreichende Möglichkeiten. Es war zu beobachten, dass das Interesse der Schüler stark auf die Inhalte bezogen war – mit Blick auf die „andere“ Perspektive.

Das Erreichen des Ziels des effektiven niederschweligen Spracherwerbs bzw. der einfachen Sprachanwendung kann nicht so positiv beurteilt werden. Hier zeigte sich, dass der Unterrichtende über mehr Erfahrung und auch längere Vorbereitung verfügen sollte und „Nebenschauplätze“ des Unterrichts wie die ständig erforderliche Binnendifferenzierung während der Durchführung der Module eine erhebliche Belastung bedeuten (vgl.Kap.3.4.2) .

#### **3.4.4 Perspektiven**

Verbesserungswürdig ist der Vorlauf für ein solches Projekt hinsichtlich

- des Zeitrahmens,
- des organisatorischen Rahmens,
- der Zielgruppe,
- der inhaltlichen Vorgaben,
- der Ansprüche.

### Zur Erläuterung:

Ohne längere inhaltliche Auseinandersetzung wurde das Projekt SFB gegen Ende eines Schuljahres Interessierten vorgestellt und für das kommende Schuljahr geplant. Mir war nicht sofort klar, dass die Zielgruppe Oberstufenschüler sein sollten, was dazu führte, dass während eines Frankreichaufenthalts Material besorgt wurde, das sich schließlich als unpassend für den Kurs erwies. Das Erstellen und auch wieder Verwerfen von Planung war streckenweise zu ineffektiv. Es wäre weitaus günstiger für das Vorhaben bilingualen Unterrichts im Sachfach einen entsprechend ausgerichteten Kurs von Kl.11 an zur Verfügung zu haben, in dem gezielter und aufbauender eine – wenn auch nur niederschwellige – Zweisprachigkeit im Sachfachunterricht angestrebt werden könnte. Gefragt sind hier also die Rahmenbedingungen in der Schule. Es ist denkbar, dass so eine entspannte Situation für freies Sprechen gegeben ist, in der auch die Frustrationstoleranz für gelegentliche Korrekturen zunehmend aufgebaut wird.

## **4. Französische Module im Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II<sup>1</sup>**

*Jutta Brockhaus*

### **4.1 Ausgangssituation und Ziele**

Als Lehrerin für Französisch und Pädagogik war es mir ein Bedürfnis, immer wieder beide Fächer miteinander zu verbinden.

So stelle ich kulturelle Vergleiche zwischen Deutschland und Frankreich im Pädagogikunterricht an, und ich ließ im Französischunterricht Referate über z.B. Erziehung, Schulwesen, Kultur, etc. in Frankreich anfertigen. Von daher reizte mich das Forschungsprojekt „Französisch und Spanisch als Arbeitssprachen im bilingualen Sachfachunterricht“ sofort.

Meine Ziele waren:

- die Fremdsprache als Arbeitssprache einzusetzen,
- die fremdsprachlichen Kompetenzen zu erweitern
- die Einsicht in einen erhöhten Nutzen einer Fremdsprache zu vermitteln,
- interkulturelle Kompetenzen zu stärken.

---

<sup>1</sup> Zum Schulprofil siehe Kap. 2.1 und 4.2

Ich wollte diese Ziele umsetzen mithilfe inhaltsbezogener Spracharbeit, mithilfe eines thematisch orientierten Vokabulars, mithilfe von Schlüsselbegriffen, mithilfe von spezifischen Lern- und Arbeitstechniken, mithilfe von Lesetextforschung und mit Worterschließungstechniken.

Neben dem Erstellen von Zielvorstellungen und Gedanken zu ihrer Umsetzung traten jedoch folgende Fragen und Bedenken auf:

- Wie wird das sprachliche Niveau der Schülerinnen und Schüler sein?
- Wo finde ich geeignetes, authentisches französisches Quellenmaterial?
- Werden die Erarbeitung und Beschäftigung mit dem authentischen Material nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, die dann wiederum der Vermittlung des anstehenden Unterrichtsstoffes abträglich ist?
- Wenn ich vornehmlich mit einer sprachheterogenen Gruppe arbeite, wie und wo werde ich die „französischen Schülerinnen und Schüler“ zum Sprechen einleiten können?
- Was mache ich, wenn die Schülerinnen und Schüler aufgrund der sprachlichen Heterogenität nicht mehr motiviert sind?
- Wie kann ich mich vor zu viel Textlastigkeit schützen?
- Wird die Vertiefung der Fremdsprachenkompetenz nicht auf Kosten der Sachfachkompetenz gehen?
- Welche Möglichkeiten für die Ergebnissicherung habe ich?

Um Antworten auf diese offenen Fragen näher zu kommen, hat das „Bili-Team“ zunächst versucht, DEFINITIONEN zu finden:

- BILI ist: Begegnung mit einer anderen Kultur, anderen Sichtweisen,
- ist Konfrontation mit der Zielkultur,
- ist rezeptive Mehrsprachigkeit,
- ist inhaltsbezogene Spracharbeit.

Inwieweit diese Definitionen Auswirkungen auf die Didaktik des Unterrichts mit bilingualen Modulen haben, hängt stark mit der STRUKTUR der jeweiligen Kurse / Klassen zusammen.

#### **4.2 Rahmenbedingungen**

Zu Beginn des Projektes hatte ich einen Pädagogik-Grundkurs, 11. Jahrgang, am Gymnasium a.d. Hamburger Str. („HABU“). Die Schule ist erst seit kurzem wieder durchgängiges Gymnasium, – sie war vorher Schulzentrum mit gymnasialer Oberstufe, wobei

die Oberstufenschülerinnen und -schüler sich vornehmlich aus unterschiedlichen Stadtteilen und aus dem angrenzenden Umland rekrutierten. Somit haben/hatten wir es also mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und die sich untereinander kaum kennen.

Traditionellerweise hat das Fach Pädagogik hohe Anzahlen an der HABU, und es gibt pro Jahrgang jeweils 2 Kurse. Ein bilingualer Kurs wurde nicht genehmigt, so dass ich mich konfrontiert sah mit 23 Schülerinnen und Schülern, von denen 8 Französischunterricht in der Mittelstufe gehabt hatten und von denen wiederum 4 einen Grundkurs Französisch in der Oberstufe belegt hatten. Für mich galt also die Unterrichtsmaxime: „Bili ist rezeptive Mehrsprachigkeit“.

Der Einsatz von bilingualen Modulen war absolutes Neuland für mich und für die Schule und stieß in meinem Kurs bei den nicht französisch sprechenden Schülerinnen und Schülern auf hohe Skepsis bis Ablehnung. Die französisch sprechenden Schülerinnen und Schüler waren distanziert interessiert. Diesen Kurs zu motivieren, sich auf bilinguale Module einzulassen, erforderte eine extrem hohe Motivierungsleistung meinerseits. So begann ich mein erstes Modul in Jahrgang 11: „Rousseau – seine Pädagogik und die französische Aufklärung.“ Die „französischen“ Schülerinnen und Schüler erhielten französische Quellentexte mit französisch formulierten Leitfragen. Die „deutschen“ Schülerinnen und Schüler erhielten deutsche Texte mit Leitfragen. Methodisch gesehen lag die Arbeit in Gruppen nahe, – Gruppengröße: 2-4 Schülerinnen und Schüler. Ich beriet mich mit den „französischen“ Schülerinnen und Schülern über die Texterschließungsmöglichkeiten. Da die Schülerinnen und Schüler zunächst auf das Übersetzen des Textes fixiert waren, führte ich sie an ein verständnisintensives, überfliegendes Lesen heran. Mit Textmarker sollten sie den ihnen wichtig erscheinenden Inhalt markieren und mit einer anderen Farbe Schlüsselwörter herausuchen. Dies und die Gruppenarbeit spornten die Schülerinnen und Schüler an, – als Erleichterung empfanden sie das fragegeleitete Lesen. Im weiteren Verlauf der Stunde lief ich zwischen den „deutschen“ und „französischen“ Schülerinnen und Schülern hin und her, für Hilfe und Ausgleich sorgend, da die „deutschen“ Schülerinnen und Schüler begannen, sich benachteiligt zu fühlen. Nach einer vorher festgelegten Zeit kam es zu einer ersten Auswertung. Als Aufhänger nahm ich die Kernbegriffe „Aufklärung“ und „siècle des lumières“ und setzte sie kontrastiv nebeneinander. Über ein mind-map mit „Licht, klar, Klärung“, etc. wurden Zugänge zum Thema Aufklärung eröffnet und am Ende stand die Diskussion

um kulturell bedingte Unterschiede und Sichtweisen. Ebenso wurde verfahren mit den Kernbegriffen „raison - Vernunft“ und „nature - Natur“. Insgesamt schätze ich den Verlauf des Moduls nicht sehr positiv ein, weil:

- a) die französischen Quellentexte viel zu kompliziert, sprachlich zu anspruchsvoll waren, was zu einer Demotivierung führte,
- b) die französischen und deutschen Texte inhaltlich zu ähnlich waren, was bei der Präsentation Langeweile hervorrief,
- c) Unsicherheit bestand, ob französische Passagen oder Ausdrücke zitiert werden konnten, da dies immer Unmut bei den „deutschen“ Schülerinnen und Schülern nach sich zog.

Der Abschluss des Moduls weckte aufgrund eines radikalen Methodenwechsels wieder stärkeres Interesse und Beteiligung: die Schülerinnen und Schüler sollten eine Szene erarbeiten zu folgenden Fragestellungen: Wie könnte sich Rousseau's Émile verhalten, wenn er heute leben würde, so alt wie die Schülerinnen und Schüler wäre und mit ihnen zur Schule ginge? Wie würde er lernen, das Schulklima zu verkraften, die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, insbesondere zu den Mädchen, zu gestalten? Was an ihm könnte typisch französisch sein? Warum? Könnte Émile ebenso gut in Deutschland „geboren“ worden sein? – Hier waren die Schülerinnen und Schüler aktiv und kreativ und dachten intensiv über kulturelle Unterschiede nach.

Die Durchführung des ersten Moduls brachte für mich folgenden Erkenntniswert:

- sprachheterogene Gruppenarbeit durchzuführen, ist dann sinnvoll und effektiv, wenn die Lerngruppe auf bereits erlernte Sozial- und Arbeitsformen zurückgreifen kann.
- Die Lehrperson muss über Kompetenzen auf dem Gebiet bilingualer Module verfügen, sei es durch Fortbildungen oder Einlesen in entsprechende Literatur.
- Die Module müssen klar strukturiert und detailliert didaktisiert sein.
- Die Quellentexte müssen eher kurz und Betroffenheit auslösend sein.
- Häufiger und phantasievoller Methodenwechsel ist wichtig.

Zur Planung eines weiteren Moduls war es notwendig, den Verlauf des ersten auszuwerten. Hierbei erhielt ich gezielte Hilfestellung durch die wissenschaftliche Begleitung, Frau Dr. Abendroth-Timmer und Herrn Prof. Dr. Wendt (Universität Bremen).

Bevor ich ein zweites Modul – diesmal mit mehr Sicherheit – plante, arbeitete ich an der Verbesserung des sozialen Klimas in dem Kurs. Dies erreichte ich über die Entwicklung einer Referat-Kultur. So wurde z.B. das Referat „Erziehung im Islam“ mit arabischer Musik und arabischen Köstlichkeiten vorgetragen; das Referat „Antiautoritäre Erziehung“ war begleitet von dem Versuch, im Kurs eine Sommerhill-ähnliche Vollversammlung zu einem gegebenen Thema durchzuführen ... Das soziale Klima änderte sich und gewann an Akzeptanz und Freundlichkeit.

Kursthema in 12/1 war: „Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit“, beginnend mit dem Abriss der Psychoanalyse. Nach der Vermittlung und Erarbeitung grundlegender Kenntnisse der Psychoanalyse (nach Freud und Erikson), begann das zweite Modul zu dem Themenkomplex: „Wann und für wen kann eine Psychoanalyse sinnvoll sein?“

Auf dem Cover des von mir verfassten französischen Readers standen verschiedene Schlüsselwörter, u.a. „le ça“, „le moi“, „le sur-moi“ (das Es, das Ich, das Über-Ich). Ich begann wieder mit einem kontrastiven Einstieg und sammelte die unterschiedlichsten Assoziationen zu diesen Grundbegriffen. Besonders erstaunt waren die Schülerinnen und Schüler über die Übersetzung des „Es“: „le ça“, das sie mit etwas Kindlichem, Rundem, Hinweisendem assoziierten. Es wurde deutlich, dass durch die kontrastive Sicht die Begriffe der Muttersprache an Plastizität gewannen. Anschließend werteten die „französischen“ Schülerinnen und Schüler französische Interviews mit therapieerfahrenen jungen Erwachsenen aus. Währenddessen hatten die „deutschen“ Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, eine Collage zu dem Thema „das Unbewusste“ anzufertigen. Bei der darauffolgenden Präsentation wurden zunächst die Interviews dem ganzen Kurs vorgetragen, wobei die „französischen“ Schülerinnen und Schüler einzeln, in „Ich-Form“, auf Deutsch vortrugen. Der ganze Kurs musste dann versuchen, einen biografischen Zugang zur dargestellten Person zu erarbeiten mit anschließender Prognosestellung für die weitere Entwicklung.

Dieser vielfältige Methodenwechsel ermöglichte vielfältige Zugänge zum Thema und war sowohl für den inhaltlichen und interkulturellen Erkenntnisgewinn wichtig als auch für die Motivation und den emotionalen Zugang.

Die Akzeptanz der bilingualen Module nahm stetig zu. Bei dem dritten Modul, zum Thema „Adoleszenz“ (Kursthema in 12/2 ist: „Pädagogik im Jugendalter“), freuten sich die „französischen“ Schülerinnen und Schüler allein schon auf die Gruppenarbeit und



hatten Spaß bei der Erarbeitung der Texte. Sie halfen sich gegenseitig, ich konnte feststellen, dass eine sonst sehr scheue Schülerin plötzlich die Initiative übernahm. Die Schülerinnen und Schüler hatten inzwischen gute Kenntnisse erlangt im Umgang mit der Technik des überfliegenden Lesens. Ich konnte auch feststellen, dass die „französischen“ Schülerinnen und Schüler nach dem Erschließen des Textverständnisses von alleine direkt zur Diskussion über die Inhalte übergingen. Es entwickelten sich kleine, animierte Diskussionen über die Unterschiede zwischen deutschen und französischen Jugendlichen. – Die deutschen Schülerinnen und Schüler hatten parallel dazu die Aufgabe, auf großen, vorgefertigten Papierstreifen jeweils einen Satz zu schreiben zum Thema: „Jugend ist ...“.

Es zeigte sich, dass es – speziell für meinen Pädagogikkurs – besonders von Bedeutung war, welche Art Aufgaben die „deutschen“ Schülerinnen und Schüler erhielten. Diese sind abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung und Interessenslage eines Kurses.

Insgesamt wurde das Modul gut angenommen, und die Schülerinnen und Schüler haben intensiv – unter Berücksichtigung kulturspezifischer Aspekte – diskutiert.

Hier einige Zitate aus den Lerntagebüchern, die meines Erachtens unbedingt von den Schülerinnen und Schülern geführt werden sollten.

1. Schülerin: „Die Atmosphäre hat mir sehr gefallen. Es hat Spaß gemacht, den Text zu bearbeiten, da das Thema auch sehr interessant war. Ich denke, dass es gut ist, wenn ein fremdsprachlicher Text bearbeitet wird, da man sich dann intensiv mit dem Text befasst ... Mir macht es mehr Spaß, wenn ich einen fremdsprachlichen Text im Sachfach bekomme, da es dann nicht nur um strenge Grammatik geht, sondern um Inhalte [...]. Gruppenarbeiten gefallen mir am besten im Unterricht.“

2. Schülerin: „Obwohl unsere Fremdsprachenkenntnisse unterschiedlich sind, gibt es keine Schwierigkeiten. Wir lesen den Text Satz für Satz laut und jeweils der, der die Übersetzung kennt, sagt es laut. Diese Art des Gruppenunterrichts ist sehr entspannend (aber nicht lasch), es macht Spaß, da man die Mädchen (der Kurs besteht ausschließlich aus Mädchen) auf diese Weise besser kennen lernt und auch die, die im Unterricht nichts sagen, kommen zu Wort. Die Selbstständigkeit wird gefördert, da der Lehrer die Arbeit nicht überwacht.“

3. Schülerin: „Die Schüler haben sich untereinander geholfen, es war also mehr eine Teamarbeit, und ich fand's auch lustig zu sehen, auf wie viele unterschiedliche Wei-

sen man sich bestimmte Sätze und Wörter auf Deutsch übersetzen kann. Es reicht, wenn man den Inhalt verstanden hat und dafür muss nicht der Text Wort für Wort übersetzt werden [...]. Ich fand es gut, dass es Fragen zu dem Text gab, so wusste man genau, auf was man im Text zu achten hatte. Auf diese Weise ist es leichter, den Text durchzugehen.“

4. Schülerin: „Die Atmosphäre ist sehr angenehm entspannt, und man lernt durch den bilingualen Unterricht auch andere Perspektiven kennen zum gleichen Unterrichtsthema. Dabei werden auch fremdsprachliche Begriffe erwähnt, was sich natürlich positiv auf den Wortschatz auswirkt.“

5. Schülerin: „Es hat einfach sehr großen Spaß gemacht. Also ich finde, es war ein sehr großer Unterschied, Französisch im Pädagogikunterricht zu behandeln, da es nicht so aufgezwungen wirkte und nur unser reines Wissen gefragt wurde. Auch fand ich es eine neue Erfahrung, die sich aber offensichtlich bewährt hat, denn so etwas fördert den Zusammenhalt untereinander.“

6. Schülerin: „Wenn eine Fremdsprache benutzt wird, befasst man sich noch intensiver mit dem Text, da man jedes Wort übersetzen und verstehen will. So kann man sich den Inhalt besser merken. Alleine hätte ich Schwierigkeiten, den ganzen Text zu verstehen. In einer Gruppe ist es einfacher, den Text zu bearbeiten, da jeder etwas beiträgt.“

7. Schülerin: „Ich fand es abwechslungsreich, mich in einer anstrengenden Doppelstunde mit einem französischen Text zu befassen. Für mich persönlich schön, weil ich den Französischkurs abwählen musste. Zudem haben wir in Gruppen gearbeitet, und auch schön [...]. Ich finde, man sollte 1-2 mal im Monat einen Niveauabgestimmten Text in einer Fremdsprache anbieten. Ich finde aber nicht, dass es immer sein sollte. Fremdsprachentexte können auch überfordern. Im Großen und Ganzen eine gute Idee!“

#### **4.3 Auswertung der Arbeit mit den Pädagogikmodulen**

Die von mir durchgeführten bilingualen Module habe ich aufgezeichnet, zu Readern zusammengestellt und ein Modul für das Internet aufbereitet. Es hat sich als bedeutsam herausgestellt, in welcher Form die Reader den Schülerinnen und Schülern präsentiert werden: je ansprechender, z.B. mit witzigem Cover zum Thema, desto stärker tragen sie zur Motivierung bei. Zu beachten ist unbedingt folgendes:

- die TEXTE müssen sprachlich angemessen und entsprechend den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen eher einfach sein,
- auf den Kurs (Alter, Interessenslage, geschlechtsspezifische Ausrichtung) abgestimmt sein,
- Fragen zum geleiteten Textverständnis enthalten,
- mit zweisprachigen Schlüsselbegriffen (eventuell auch mit übersetztem, thematisch aufbereitetem Vokabular),
- mit provokanten Fragen / Thesen zum Eröffnen einer Diskussion für den gesamten Kurs
- und vor allem und immer wieder: nicht zu lange und nicht zu viele Texte verwenden!

Eine für mich ungelöste Frage ist, inwieweit bei rezeptiver Mehrsprachigkeit das SPRECHEN aktiviert werden kann, da der Klang der Fremdsprache ebenso eine besondere Wirkung und Auswirkung gerade auch auf interkulturelle Lernprozesse hat.

Die zweite offene Frage ist die der ERGEBNISSICHERUNG. Zunächst hatte ich am Ende der Module eine „Leistungskontrolle“ in Form eines schriftlichen Abfragens des Fachvokabulars eingeführt („Qu’est-ce que vous avez retenu?“). Die wissenschaftliche Begleitung des SBF-Teams lehnte diese Form der Leistungskontrolle ab.

Ein weiterer, wichtiger Faktor ist die PRÄSENTATION der Texte. Hier sind ganz viel Einfallsreichtum, Sensibilität und viel Wissen in Didaktik und Methodik angesagt. Die „Bili-Gruppe“ darf nicht den Kurs dominieren und muss doch derart ihre Arbeitsergebnisse präsentieren, dass alle interessiert sind und davon profitieren. Das Einsetzen bilingualer Module birgt eine enorme Chance in sich, die METHODENVIELFALT im Unterricht voll auszuschöpfen und somit den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

Das Einsetzen bilingualer Module kann verstärkt dazu beitragen (ist allerdings auch darauf angewiesen), das SOZIALE KLIMA im Kurs zu verbessern und Schüler, die keinen Kontakt zueinander haben, in Beziehung treten zu lassen. Neue SOZIALFORMEN können ausprobiert werden und sich bewähren. Gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung wachsen (vgl. Schülerzitate 1,2,3,5,6).

Der ZUGANG ZUR FREMDSPRACHE kann selbstverständlicher, sicherer werden. Die anfänglichen Ängste der Schülerinnen und Schüler „schwierigen“ französischen

Texten gegenüber konnten abgebaut werden. Es entstand ein eindeutiger Zuwachs an Mut und Selbstständigkeit im Erarbeiten unbekannter, französischer Texte (vgl. Schülerzitate 1,3,6,7). Das Herausfinden und das gemeinsame Entdecken der Textinhalte waren zumeist mit Spaß verbunden (vgl. Schülerzitate 1-7).

Die VERBINDUNG von FREMDSPRACHE UND SACHFACH ist pro Modul wesentlich zeitaufwendiger als eine muttersprachliche Unterrichtseinheit. Es hat sich jedoch erwiesen, dass der Zugang zu den Inhalten vertieft wurde, dass die Inhalte die Schülerinnen und Schüler nachhaltiger beschäftigt haben (vgl. Schülerzitate 1,6) und dass interkulturelle Kompetenzen verstärkt wurden (vgl. Schülerzitate 1,4).

Ich habe festgestellt, dass die Arbeit mit bilingualen Modulen von Seiten der LEHRKRAFT sehr viel Motivation, Zeit und Kompetenzen verlangt. Das Beschaffen authentischen Textmaterials war verbunden mit langen Nachforschungen im Institut Français, und jeder Frankreichaufenthalt wurde genutzt, um Buchhandlungen gezielt zu durchforschen. Während der vergangenen drei Jahre habe ich an entsprechenden Fortbildungen teilgenommen und mich in Fachliteratur eingelesen, so dass ich immer sicherer wurde und der Einsatz bilingualer Module mir immer mehr Spaß gemacht hat.

PERSPEKTIVISCH gesehen würde ich aufgrund meiner Erfahrungen und Kenntnisse und aufgrund der Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler das Einführen bilingualer Module im Sachfachunterricht fest im Lehrplan und in der Homepage der Schule verankern. Aus schulstrukturellen Überlegungen (da es keine „reinen“ Bi-li-Kurse in den Sachfächern geben würde, sondern immer mehr sprachheterogene Kurse) könnten nur epochale Module durchgeführt werden. Gemessen an dem Zuwachs an Sprachkompetenzen, an positiven Sozialformen und an Methodenkenntnissen, sollte der Sachfachunterricht – zumindest in der Oberstufe – unbedingt durch bilinguale Module bereichert werden. Die Schule (HABU) sollte ihre Ressourcen, d.h. die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, die auch ein Sachfach unterrichten, nutzen und entsprechend einsetzen. Hierbei würde ich mir von der Schulleitung mehr Unterstützung wünschen, denn die gewollte Tendenz geht zur einseitigen Förderung des Englischen, was eine nicht nachvollziehbare Einschränkung der Ressourcen bedeutet, auch in Anbetracht der allgemeinen Internationalisierung und Europäisierung. Das Durchführen bilingualer Module im Sachfachunterricht bietet sich in der neuen Profiloberstufe an und würde sich im Zusammenhang mit Pädagogik als besonders profilgeeignet erweisen, mit Themen wie Kindheit/ Jugend früher und heute, Lerntheorien, Geschichte der Familie, Sozialstrukt-

ren ..., um nur einige Beispiele zu nennen. Ich sehe vielfältigste Möglichkeiten mithilfe bilingualer Module fächerübergreifend zu arbeiten, – auch z.B. im Zusammenhang mit der neu gewonnenen französischen Partnerschule und dem Thema „ville nouvelle“. Es könnten spannende und nachhaltige Lernmöglichkeiten und -situationen eröffnet werden, und es besteht die Chance zur Belebung der Lernlandschaft an der Schule.

## **5. Evaluation der Arbeit mit den Modulen**

*Dagmar Abendroth-Timmer*

### **5.1 Ziele und Fragestellungen der Evaluation des Projektes**

Die zentrale Forschungsfrage der Evaluation des Projektes durch die wissenschaftliche Begleitung war: *Wie verläuft die Entwicklung von Motivation und Leistungsbereitschaft für das Sprachen- und Sachfachlernen im Verlauf des Unterrichts mit einem bilingualen Modul?*

Es wurde betrachtet, ob Schülerinnen und Schüler mit hohen sprachlichen Interessen eventuell durch die Konzentration auf Sachfachinhalte und andere Arbeitsformen als die im Fremdsprachenunterricht üblichen demotiviert werden oder ob sie durch den Anreiz des Sprachgebrauchs ein höheres Interesse für das Sachfach entwickeln.

Bei den eher sachfachorientierten Schülerinnen und Schülern mit geringem bis keinem Interesse an Sprachen, denen in der Studie aus sprachpolitischen Gründen eine besondere Bedeutung zukommt, kann die Verwendung der Sprache mit einem ausschließlich kommunikativen Ziel eventuell die Motivation für das Sprachenlernen erhöhen und zu neuen Sprachlernentscheidungen führen.

Im Einzelnen sind folgende Fragen Gegenstand der Evaluation:

- Warum haben sich – so es eine Wahlmöglichkeit gab – die Schülerinnen und Schüler für den Kurs / die Sprache entschieden?
- Wie übertragen die Schülerinnen und Schüler ihre Einstellungen zum Sprachenlernen auf die Lernerfahrung mit den Modulen?
- Inwiefern hat Englisch als Arbeitssprache im Unterricht mit Modulen eine andere motivationale Wirkung als Französisch oder Spanisch?
- Wie entwickeln sich die Sprach- und Sachfachlernbewusstheit?

- Wie wird die Spezifität der Unterrichtsmethodik bei Bilingualen Modulen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen? (Bewusstheit bilingualen Lernens)
- Inwieweit empfinden die Schülerinnen und Schüler eine eigene lebensweltliche Mehrsprachigkeit als bedeutsam für ihre Motivation beim Lernen mit Modulen?
- Welchen Lerngewinn sehen die Schülerinnen und Schüler in der Arbeit mit bilingualen Modulen?

Diese Fragen fließen in ein größeres Forschungsprojekt ein und können im Rahmen des hier vorliegenden SBF-Endberichts nur in Ansätzen in ihren Ergebnissen dargestellt werden.

## **5.2 *Forschungsmethodik***

Für ein Schulbegleitforschungsteam gilt nach Altrichter (1990, S. 180), dass die Forschungsziele mit den Unterrichtszielen einhergehen und die Datenerhebungsmethoden in den Unterricht integrierbar sein sollten. Daher wurden alle im Folgenden beschriebenen Forschungsinstrumente (siehe Abendroth-Timmer 2001<sup>2</sup>) mit dem Team diskutiert.

Die Schülerinnen und Schüler füllten zu Beginn des Projekts einen Einstiegs-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen aus. Der Fragebogen diente der Erhebung von Daten zu allgemeinen und schulischen Interessen sowie zur allgemeinen Leistungsbereitschaft und Motivationsstruktur, der Feststellung der Motivation für das Sprachenlernen, ferner der Erhebung von Einstellungen zu Sprachen und zum Zielsprachenländern sowie des Interesses an konkreten Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht.

Ein zweiter Schüler-Fragebogen erfasste die Einschätzung der stärkeren Vorliebe für den Unterricht in Sachfächern oder in Sprachen. Er fragt nach dem sprachlichen Verständnis im Modul, dem Interesse am Kurs und den Inhalten, der Wirkung der Nicht-Benotung sprachlicher Leistungen und der Einschätzung der Motivationsänderung für die Sprache und das Sachfach.

Die mit den Fragebögen gewonnenen quantitativen Daten ermöglichen, allgemeine Tendenzen der Akzeptanz der innovativen Unterrichtsform bezogen auf ganz spezifi-

---

<sup>2</sup> Die Fragebögen sind sehr umfangreich und werden daher hier nicht abgedruckt. Sie sind aber unter der in der Literaturliste angegebenen Internet-Adresse einzusehen (siehe Abendroth-Timmer 2001).

sche Gruppen zu ermitteln. Die Ergebnisse werden nachstehend geliefert. Im Rahmen der größeren Studie dient die quantitative Erhebung der Auswahl von Interviewpartnern für eine umfassende qualitative Untersuchung, auf die hier nicht näher eingegangen wird. Hierzu wurden weiterhin Lerntagebücher mit einer von den Schülerinnen und Schülern zu erstellenden Motivationskurve eingesetzt.

### **5.3 Ziele und Aussagekraft der quantitativen Daten**

Die Entscheidung für eine quantitative Erhebung innerhalb eines qualitativen Forschungsdesigns basierte auf folgenden Zielvorstellungen.

Anhand der Fragebögen sollten möglichst umfassende Informationen über die Schülerinnen und Schüler im Projekt eingeholt werden. Auf dieser Basis sollten dann kriteriengeleitet Interviewpartner für eine qualitative Untersuchung ausgewählt werden.

Ferner sollte die quantitative Analyse im Rahmen der Gesamtevaluation des SBF-Projektes kurze Aussagen zum Motivationsverlauf der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Im Hinblick auf die Übertragung der Ergebnisse und die Entwicklung von Modulen für andere Schülergruppen und Kontexte muss betont werden, dass sich die Daten auf relativ kleine Schülergruppen beziehen. Weiterhin umfassen sie fünf Kurse, die abermals ganz unterschiedlich im Projekt gearbeitet haben. Sie zeigen also mögliche Motivationsstrukturen auf und sind in anderen Zusammenhängen zu überprüfen.

### **5.4 Analyse der quantitativen Daten**

#### **5.4.1 Motivationale Tendenzen der Grundgesamtheit**

Die Grundgesamtheit besteht aus 60 Schülerninnen und Schülern. Die Verteilung auf die Kurse ist wie folgt: 14 Mädchen und 10 Jungen aus dem Soziologiekurs, acht Schülerinnen aus dem Theaterkurs, 10 Schülerinnen und fünf Schüler aus dem Sportkurs<sup>3</sup>, sechs Mädchen sowie ein Junge aus dem Geschichtskurs und sechs Mädchen aus dem Pädagogikkurs. Nachstehende Altersverteilung liegt ausgehend vom jeweiligen (bei einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen abweichendem) Zeitpunkt der Bearbeitung des ersten Fragebogens vor: 13 Jahre (1), 14 Jahre (12), 15 Jahre (2), 16 Jahre (7) 17 Jahre (23), 18 Jahre (10), 19 Jahre (3), 20 Jahre (1) und 22 Jahre (1).

---

<sup>3</sup> Dieser Kurs wurde nach dem ersten Projektjahr beendet, ging aber noch in die Evaluation ein.

Die mittlere Motivation im Modulunterricht liegt für die Grundgesamtheit bei  $m=2.6$  (k.A.<sup>4</sup>=17, S=0.7). Die Auswertung der allgemeinen Lernmotivation ergibt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen stärker über interne Faktoren (eigene Anstrengung und Kompetenz) erklären. Es muss daher für die Motivationsentwicklung in neuen Organisationsformen darauf geachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzerlebnisse haben und darüber hinaus auch den Einfluss der neuen Unterrichtsbedingungen wahrnehmen und auf ihren Erfolg oder Misserfolg beziehen.

Die in den Modulen verwendeten Sprachen werden insgesamt auf einer 6er „Hitliste der Unterrichtsfächer“ wie folgt angesiedelt (FB1/A5). Englisch erlangt einen Mittelwert von  $m=3.4$  (k.A.=5), Französisch von  $m=3.6$  (k.a.=22, n.g.=17) und Spanisch einen vergleichsweise hohen Mittelwert von 2.7 (k.A.=18, n.g.=27).

Von besonderer Bedeutung für das Projekt ist die Betrachtung der Ergebnisse aus dem zweiten Fragebogen, der sich konkret mit dem Bili-Kurs beschäftigt. Über die Berechnungen von Korrelationen können einige Aussagen bezogen auf die Grundgesamtheit gemacht werden.

Eine sehr hohe Verbindung besteht mit  $r=0.58$  zwischen der Lust am Bili-Kurs und dem sprachlichen Verstehen im Kurs (FB2/3 – FB2/6). Verwunderlich ist daher, dass es keinen positiven oder negativen Zusammenhang ( $r=0.08$ ) zwischen dem Verstehen oder Nichtverstehen im Kurs und einer Motivationsänderung für die Sprache festgestellt werden kann (FB2/6 – FB2/11). Der Zusammenhang zwischen dem Verstehen und der Lust am Kurs hingegen gibt für die Durchführung von Modulen eine klare Handlungsanweisung dahingehend, dass eher kürzere und einfachere Texte auszuwählen sind. Zusätzlich spricht dies für den zweisprachigen Ansatz im Projekt.

Ebenfalls kann eine Verbindung von  $r=0.45$  zwischen dem Interesse an den Inhalten des Kurses und der Lust am Kurs (FB2/3 – FB2/4) festgestellt werden. Nur knapp hierüber siedelt sich die Korrelation von  $r=0.49$  zwischen der Lust am Kurs und der Lust, die Fremdsprache im Kurs zu hören, lesen, sprechen oder schreiben an (FB2/3 – FB2/5). Dies bedeutet, dass die Verwendung der Fremdsprache durchaus zur einer Steigerung der Motivation führen kann. Weniger bedeutend als zu vermuten wäre, ist jedoch der Zusammenhang zwischen der Einschätzung, dass man in sprachlichen Aufgaben eher

---

<sup>4</sup> In der quantitativen Analyse verwendete Abkürzungen: k.A.=keine Angabe, n.a.=nicht auswertbar, n.g.=nicht gelernt, m=Mittelwert, S=Standardabweichung, r=Korrelation, FB1, 2=Fragebogen 1,2, A1a=Frageblock A, Frage 1, Item a



schlecht abschneidet, und der Lust, im Kurs die Sprache zu sprechen (FB2/2 – FB2/5,  $r=-0,38$ ) oder überhaupt der Lust am Kurs (FB2/2 – FB2/3,  $r=-0,31$ ). Diese relativ niedrigen Korrelationen sind gleichwohl wichtig, da sie zeigen, dass sich auch weniger sprachbegabte Schüler auf die neue Erfahrung einlassen.

Hierzu trägt sicherlich auch die Nichtbewertung der sprachlichen Leistungen bei. Die Lust, die Fremdsprachen zu sprechen und die Wirkung der Nichtbenotung korrelieren, jedoch nur mit  $r=0,33$  (FB2/5 – FB2/8, k.A.=1, n.a.=3). Ein etwas höherer Zusammenhang von  $r=0,42$  besteht zwischen der Wirkung der Nichtbenotung der sprachlichen Leistungen und einer Befürwortung der Tatsache, dass im Kurs mehr Wert auf den Gebrauch der Fremdsprache als auf das „Lernen“ der Sprache gelegt wird (FB2/7, k.A.=1, n.a.=1 – FB2/8, k.A.=1, n.a.=3).

Von Bedeutung ist weiterhin die Frage danach, ob die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass sich der Unterricht im Vergleich zum „normalen Sachfachunterricht“ durch den Einbezug der Fremdsprache geändert hat. 34 Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie eine Änderung empfinden, 21 verneinten dies (k.A.=5). Diese Tatsache hat jedoch keine Wirkung auf die Motivation. Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Veränderung des Unterrichts durch die Fremdsprache und der Lust am Kurs (FB2/12, k.A.=5 – FB2/3,  $r=0,15$ ). Auch eine Motivationsänderung für das Sachfach steht in keinem Zusammenhang hierzu (FB2/3 – FB2/13, k.a.=3, n.a.=5,  $r=0,07$ ). Dies ist sehr wichtig, sollen – wie in diesen Projekt – Schülerinnen und Schüler an eine Fremdsprache herangeführt werden, die sich eigentlich nur für das jeweilige Sachfach interessieren. In absoluten Zahlen geben 27 Personen an, dass sich ihre Motivation für das Sachfach geändert habe, 25 Schülerinnen und Schüler verneinen dies (k.A.=3, n.a.=5). Die Motivationsveränderung bezeichnen 17 als positiv, 12 geben an, dass sich die Motivation zum Negativen gewandelt habe, bei 24 Personen ist die Motivation für das Sachfach unverändert geblieben (k.A.=3, n.a.=4).

Betrachtet man die Antworten des Fragebogens 2 auf der Folie des Fragebogens 1 kann ein wichtiger Zusammenhang erwähnt werden. Die Lust, im Bili-Kurs die Fremdsprache zu verwenden, korreliert  $r=0,44$  mit der Sprachneugier (FB2/5 – FB1/C20a). D.h. insbesondere Schülerinnen und Schüler, die aus Neugier Sprachen lernen, verwenden die Fremdsprache auch gern im Sachfach. Dahingegen führt rein statistisch eine Sprechhemmung nicht zu einem Motivationsverlust bezüglich des Sachfachs

(FB1/C20b – FB2/13, k.A.=3, n.a.=5,  $r=-0.06$ ) und beeinträchtigt nur in sehr geringem Maße die Lust am Kurs (FB1/C20b – FB2/3,  $r=-0.22$ ).

Ferner besteht die Möglichkeit, dass durch den Einbezug der Fremdsprachen im Sachfach auch Arbeitsformen verwendet werden, welche die Schülerinnen und Schüler aus dem Fremdsprachenunterricht kennen. Daher wurde im ersten Fragebogen nach der Beliebtheit der Arbeitsweisen im Fremdsprachenunterricht gefragt. Die Antworten dieser Frage korrelieren allerdings nicht mit dem Gefühl, der Veränderung des Sachfachs (FB1/C20d, k.A.=1 – FB2/12, k.A.=5,  $r=0.09$ ) und auch nicht mit der Motivation für das Sachfach (FB1/C20d, k.A.=1 – FB2/13, k.A.=3, n.a.=5,  $r=0.18$ ). Bei Analyse der qualitativen Aussagen der Schülerinnen und Schüler, werden als typische Arbeitsform des Fremdsprachenunterrichts die intensive Textarbeit (insbesondere dabei Übersetzen einzelner Passagen und Nachschlagen von Wortschatz) genannt. Dies wird dort als störend empfunden, wo es die thematische Auseinandersetzung drastisch verlangsamt hat und trotz hohem Zeitaufwand kein zufriedenstellendes Ergebnis erzielt wurde.

Schließlich wurde angenommen, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Fremdsprache dann gern sprechen, wenn sie sich mit anderen über ein interessantes Thema austauschen ohne dabei auf Grammatik oder Fehler achten zu müssen, eventuell in den Bili-Kursen besonders motiviert werden können. Es konnte jedoch kein oder nur ein geringer Zusammenhang zwischen den Antworten auf diese Frage und die Motivationsentwicklung für die Fremdsprache oder für das Sachfach festgestellt werden (FB1/C20i – FB2/11, k.A.=2, n.a.=1,  $r=0.07$ , FB1/C20i – FB2/13, k.A.=3, n.a.=5,  $r=-0.22$ ).

#### **5.4.2 Auswertung nach Interessensgruppen**

Nachstehend werden die Daten bezogen auf die für das Erkenntnisinteresse unterschiedenen Gruppen „sprachorientierte Schülerinnen und Schüler“ (SPO), „sachfachorientierte Schülerinnen und Schüler“ (SFO), „Schülerinnen und Schüler mit Interesse an Sprachen und Sachfächern“ (NO) vergleichend ausgewertet werden.

In der Gruppe SPO ( $n=14$ ) sind 13 Mädchen und ein Junge. In der Gruppe SFO ( $n=28$ ) sind 16 Mädchen und 12 Jungen und in der Gruppe NO ( $n=18$ ) 15 Mädchen und drei Jungen. Die Schülerinnen und Schüler der letzten Gruppe sind im Durchschnitt ein wenig jünger (SPO:  $m=16.7$ , SFO:  $m=16.8$ , NO:  $m=16.1$ ). Auch anhand der qualitativen Untersuchungen kann angenommen werden, dass jüngere Schülerinnen und Schüler noch offener für die verschiedene Fächer sind. Die durchschnittliche Motivation im bi-

lingualen Modul, die sich aus dem Mittelwert der Punkte auf den individuellen Motivationskurven ergibt, ist bei der Gruppe SPO mit  $m=2.2$  ( $S=0.7$ ,  $k.A.=2$ ) am höchsten, bei der Gruppe NO liegt sie bei  $m=2.3$  ( $S=0.8$ ,  $k.A.=4$ ). Bei der Gruppe SFO liegt sie mit  $m=3.0$  ( $k.A.=11$ ) relativ niedrig. Eine große Standardabweichung in der Gruppe NO zeigt, dass in dieser jüngeren Gruppe ggfs. ein stärkerer Einfluss auf die Motivation durch andere Lernmodelle auszuüben ist, wohingegen bei den älteren Schülerinnen und Schülern bereits ein gefestigteres Selbstkonzept verbunden mit der Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit in bestimmten Fächern vorliegt. Letztere können aber über berufs- oder studienvorbereitende Aktivitäten motiviert werden.

Von großer Relevanz für das Ziel der Internationalisierung des Sachfachunterrichts und des interkulturellen Lernens im bilingualen Projekt ist die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler durchweg betonen (FB1/C20g, SPO:  $m=1.2$ , SFO,  $m=1.4$ , NO:  $m=1.4$ ), dass sie eine Sprache lernen, um mit Menschen aus einem anderen Land in Kontakt zu kommen. Die Gruppe SPO ist diejenige, in der mehr Schülerinnen und Schüler mit einer Auslandserfahrung sind (FB1/C4). Hierbei ist zu beachten, dass keine der Gruppen Fremdsprachenlernen in der Schule generell ablehnt (FB1/C20e, SPO:  $m=2.8$ , SFO,  $m=2.7$ , NO,  $m=2.9$ ).

Die positive Beantwortung der Frage nach der Bedeutung des Klangs für die Motivation zum Sprachenlernen (FB1/C20h) wird in weiteren Modulentwicklungen dazu führen, dass auch die produktiven Fertigkeiten stärker angesprochen werden.

Weiterhin ist für das Ziel der Motivierung weniger sprachinteressierter Schülerinnen und Schüler die Frage FB1/C20i entscheidend. Hier geht es darum herauszufinden, ob die Schülerinnen und Schüler weniger gehemmt sind, die Sprache anzuwenden, wenn es um die Diskussion eines Themas und nicht um das reine Sprachenlernen geht, d.h. wenn nicht auf Fehler und Grammatik geachtet wird. Insbesondere die Zielgruppe SFO bringt mit dem Mittelwert  $m=1.5$  deutlich zum Ausdruck, dass der themenbezogene Gebrauch der Sprache motivierender als das kognitive Auseinandersetzen mit derselben ist. Genau dieses methodische Prinzip wurde bei den bilingualen Modulen verfolgt.

In diesem Zusammenhang ist die Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten für die Motivation, sich auf ein Modul einzulassen, zentral. Diese hängt mit den Zensuren zusammen, wobei die Einflussrichtung Zensur  $\Rightarrow$  Selbstkonzept oder Selbstkonzept  $\Rightarrow$  Zensur empirisch unklar und individuell ist. In FB2/2 gibt die

Gruppe SPO mit  $m=2.7$  auf einer Skala von 1-3 an, dass sie meistens ohne Probleme sprachliche Aufgaben bewältigt. Die Gruppen SFO und NO zeigen sich bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen deutlich unsicherer (SFO:  $m=2.2$ , NO:  $m=2.3$ ). In der Gruppe NO befinden sich zugleich die Schüler, die eine im Vergleich überaus starke Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lust im Kurs die Sprache zu verwenden aufweisen (FB2/2 – FB2/5, NO:  $r=-0.57$ , SPO:  $r=-0.10$ , SFO:  $r=-0.08$ ).

Damit verbunden ist der Zusammenhang zwischen der Lust am Kurs und der Einschätzung des sprachlichen Verstehens im bilingualen Modul (FB2/3, FB2/6). Hier liegt für die Gruppe NO eine Korrelation von  $r=0.86$  vor, für SFO liegt sie immerhin noch bei  $r=0.53$  und für die Gruppe SPO nur noch bei  $r=0.37$ . Die Gruppe SPO beurteilt mit einem Mittelwert von  $m=2.1$  auf einer Skala von 1-5 ihr Verständnis beim bilingualen Lernen als relativ hoch, die Gruppe SFO mit  $m=2.7$  und die Gruppe NO mit  $m=2.6$  als niedriger. Diese Mittelwerte sind jedoch insgesamt als relativ hoch und damit für das Modul als positiv zu beurteilen. Dennoch weisen die Daten zur sprachlichen Selbsteinschätzung darauf hin, dass bei der Arbeit mit Modulen als neu eingeführte Unterrichtsform in besonderem Maße darauf zu achten ist, dass die Schülerinnen und Schüler ein Kompetenzerleben haben.

Hiermit steht die Nicht-Benotung sprachlicher Leistungen in Verbindung. Bei der Frage FB2/8 wurde erfragt, ob die Nicht-Benotung der sprachlichen Leistungen einen Einfluss auf die Motivation im Kurs gehabt habe. Die Mittelwerte zur Veränderung der Motivation (ja/nein) liegen allesamt sehr hoch (SPO:  $m=1.0$ , n.a.=3, SFO:  $m=2.0$ , n.a.=3, NO:  $m=1.5$ , k.A.=1, n.a.=2). Dabei war die Veränderung im Mittel eher positiv (SPO:  $m=1.2^5$ , k.A.=1, n.a.=1, SFO:  $m=1.5$ , n.a.=3, NO:  $m=1.4$ , k.A.=1, n.a.=1). Dieser Aspekt ist bei der Modulkonzeption zu berücksichtigen.

Die wichtigsten Fragen in Fragebogen 2 sind aber sicherlich die Fragen FB2/11, FB2/12 und FB2/13. Es wird nach der Einstellungsveränderung bezüglich des Fremdsprachenlernens, der Veränderung des Sachfachs durch den Einbezug der Sprache und nach der Motivationsveränderung bezüglich des Sachfaches gefragt. Bei diesen Ergebnissen ist überaus bedeutsam, dass es in keinem Fall eine negative Veränderung der Einstellung zur Fremdsprache angegeben wurde. In den drei betrachteten Gruppen war die Veränderung sogar leicht positiv.

Das Gefühl der Veränderung des Sachfachs (FB2/12, m=1.3, n.a.=1) geht bei der Gruppe SPO einher mit einer positiven Motivationsveränderung zum Sachfach (FB12/13, m=1.4, k.A.=1). Für die Gruppe NO gilt das noch zum Teil, die Gruppe SFO empfindet mit m=2.1 (k.A.=1) weniger eine Änderung. Die Motivation für das Sachfach bleibt in dieser Gruppe fast gleich (m=2.0, k.a.=1, n.a.=2) oder ändert sich mit m=2.2 (k.a.=1, n.a.=2) leicht ins Negative.

Dies bedeutet, dass durch das bilinguale Lernen zum einen sprachorientierte Schülerinnen und Schüler für das Sachfach positiv zu motivieren sind. Die leicht negative Veränderung der Motivation in der Gruppe SFO ist so gering, dass sie zeigt, dass sich auch diese Schüler auf die neue Erfahrung einlassen und es zu keiner hohen Demotivation gekommen ist. Weiterhin ist die leicht positive Einstellungsveränderung bezüglich der Sprachen hervorzuheben, da dies das zentrale Interesse des Projektes ist.

### **5.5 Thesen zur Arbeit mit bilingualen Modulen**

Thesen „Schülerinnen und Schüler“ (S):

- (1) S. mit Sprachinteresse lassen sich durch bilinguale Module für das Sachfach motivieren, da die sprachliche Arbeit von der Konzentration auf die Inhalte ablenkt und da über die Sprache andere, nämlich zielsprachenlandorientierte Materialien in den Unterricht integriert werden.
- (2) S. mit Sachfachinteresse werden durch den Einbezug der Sprache für das Sachfach nicht demotiviert, sondern verbessern tendenziell ihre Einstellung zur Sprache in positive Richtung.
- (3) S. lassen sich generell auf die neue Lernformen Sachfachunterricht mit bilingualen Modulen ein, da sie die methodische Abwechslung suchen, in der Regel leistungsbereit sind und durchaus verschiedene Sprachen bereits in der Schule lernen wollen.
- (4) Jüngere S. sind noch offener für neue Lernformen. Ältere S. lassen sich durch schulexterne Ziele motivieren (berufs- und studienvorbereitende Kompetenzen).
- (5) S. können durch bilinguale Module zur Verwendung von Sprachen motiviert werden, solange unbeliebte Arbeitsweisen des Fremdsprachenunterrichts (Vokabellernen, Übersetzen, grammatische Strukturen erschließen u.ä.) vermieden bzw. nur reduziert eingesetzt werden.

---

<sup>5</sup> 1=positive Veränderung, 2=gleichbleibend, 3=negative Veränderung

- (6) S. sind solange für bilinguales Lernen motiviert, wie die von ihnen erwartete und für sie typische Sachfachmethodik nicht beeinträchtigt wird.
- (7) S. müssen sprachliche Kompetenzerlebnisse haben, besonders da die nicht-sprachorientierten S. ihre sprachlichen Leistungen als schlecht einstufen. Die Motivation, sich erneut auf eine ggfs. bereits abgewählte Sprache einzulassen, kann daher durch die Nicht-Benotung der sprachlichen Leistungen gefördert werden.
- (8) S. müssen ein Bewusstsein über ihren Erfolg im Bereich des sprachlichen Verstehens erlangen, da dies ein wichtiger Motivationsfaktor ist und S. dazu neigen, ihre Leistungen im Bereich des Verstehens zu niedrig einzuschätzen.
- (9) S. müssen eine bilinguale Lernbewusstheit entwickeln. Dies schließt ein, dass sie den Einfluss der neuen Unterrichtsbedingungen wahrnehmen und auf ihren Erfolg oder Misserfolg beziehen, um Demotivation unter Verstärkung einer schlechten Selbsteinschätzung zu vermeiden.
- (10) S. lassen sich auch auf andere Sprache als das Englische oder eine andere als die von ihnen gelernte Sprache (romanische Intercomprehension) ein, da das außerschulische Nützlichkeitsmotiv weniger wirksam ist als das Neugier- und Klang- oder Wissens- und Stolzmotiv.
- (11) S. werden durch das Klangmotiv motiviert. Dies wirkt speziell bei Französisch und Spanisch.

Thesen „Materialien und Aufgaben“ (M./A.):

- (1) M./A. müssen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, einen motivierenden Lerngewinn in den von ihnen als schwierig eingestuften sprachlichen Bereichen wie Vokabular und grammatische Strukturen zu erzielen. M. müssen daher durch einen methodischen Aufbau oder durch eine Didaktisierung (d.h. Anpassung des Originaltextes an die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler) aufbereitet werden. Dies darf nicht zulasten eines anspruchsvollen Inhalts gehen, da die Ziele des Sachfachs vorrangig sind.
- (2) M. müssen eine geringe Progression aufweisen, damit die Schülerinnen und Schüler die Einfindung in die Arbeit mit Sprachen im Sachfach motivierend erleben und mit der doppelten Sachfachsprachlichkeit vertraut werden.
- (3) M./A. dürfen die Sachfachmethodik nicht beeinträchtigen, d.h. unter anderem eine Textlastigkeit ist zu vermeiden.

- (4) M./A. müssen das Klang- und Kommunikationsmotiv ansprechen, d.h. auch die produktive Sprachkompetenz muss angezielt werden. Dies gilt in Anpassung an die sachfachtypischen Realisierungen von Kommunikationsabsichten (Sprechakte).
- (5) M./A. müssen zu einer inhaltlichen Öffnung des Sachfachs führen und dadurch einen einsichtigen und motivierenden Anlass zum Einbezug einer Fremdsprache liefern.
- (6) M./A. müssen besonders in älteren Schülergruppen derart gestaltet sein, dass das Nützlichkeitsmotiv (berufs- und studienvorbereitende Kompetenzentwicklung) wirksam wird.
- (7) M./A. sollten derart aufgebaut sein, dass die Sprachenwahl transparent und genuin begründbar ist. Eine methodisch durchdachte Abfolge von Materialien in der Ausgangs- und der/den Zielsprache/n kann zu einer wechselseitigen sprachlichen Entlastung der Materialien und damit zu einer Vermeidung von Wortschatzübungen führen, die den Schülerinnen und Schülern aus dem Fremdsprachenunterricht vertraut sind und ggfs. demotivieren.

## **6. Fazit**

Viele Ziele des Projektes konnten erreicht werden. Es wurden methodische Wege zur Öffnung der Sachfächer gefunden. Einige Module konnten auf eine dafür vorgesehene Internet-Seite anderen Lehrenden zugänglich gemacht werden. Die umfassende Fortbildung des Lehrerteams ist ein weiterer wichtiger Grundstein für die Fortsetzung der Arbeit mit Modulen an den beteiligten Standorten. Die erworbenen Kompetenzen erlauben dem Team aber auch, als Multiplikatoren aufzutreten.

Während des gesamten Projektes und in der Zukunft blieb und bleibt jedoch das Problem der schulischen Rahmenbedingungen bestehen. In nur einem Fall konnte eine sprachenhomogene Gruppe gebildet werden, die parallel zu einem deutschsprachigen Kurs arbeitete und somit motivierte Schülerinnen und Schüler aufnahm aber ihnen zugleich ermöglichte, jederzeit in den deutschen Kurs zu wechseln. Natürlich war ein Ziel des Projektes, Module für heterogene Kurse zu entwickeln, aber die Profileroberstufe wird auch dies immer schwieriger gestalten.

Mehrsprachendidaktische Ansätze, die Schülerinnen und Schülern interkulturelle Lernanlässe verschaffen, zum Sprachenlernen motivieren, berufs- und studienrelevante

Kompetenzen vermitteln und somit auf lebenslanges Lernen vorbereiten, werden durch häufig mangelnde schulische Unterstützung und eine Sprachenpolitik der einseitigen Dominanz des Englischen verhindert. In der Studie wurde bewusst Englisch einbezogen, da Englisch selbstverständlicher Teil eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Modells ist. Das Projekt zeigt aber, dass der Einbezug weiterer Sprachen durchaus auf Akzeptanz stößt und die Kombination mehrerer Sprachen methodisch möglich und inhaltlich sinnvoll ist.

Die Studie hat weiterhin ergeben, dass Schülerinnen und Schüler durchaus bereit sind, weitere Sprachen unter anderen als den bisherigen Voraussetzungen zu lernen. Dazu gehört die geringere Betonung der sprachlichen Leistungen, die Schaffung authentischer Lernanlässe und die Motivierung durch Betonung einzelner Kompetenzen (z.B. die Kompetenz, einen spanischen Fachtext zu lesen) anstatt der Demotivierung durch überhöhte Lernziele (Sprachkompetenz eines Muttersprachlers).

## **7. Literaturangaben**

Abendroth-Timmer, Dagmar (2001): Teilprojekt: Internationalisierung des Sachfachunterrichts durch bilinguale Modulen: Modelle – Methodik – Motivation. Zu Entwicklung, Einsatz und Auswertung der Erhebungsinstrumente. <http://www.fb10.uni-bremen.de/romanistik/projekte/biscuit/teilprojekt.htm>

Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (Hrsg.) (2000): Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Altrichter, Herbert (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil.

Anouilh, Jean (1988): Antigone. Stuttgart: Reclam (Nr. 9227) für die deutsche Fassung vgl. (1969): Antigone, Theater der Jahrhunderte. Ulm.

Beckett, Samuel (1981): Dramatische Dichtungen in drei Sprachen. Frankfurt/M.

Bonnet, Andreas (2004): Konzeption und Evaluation eines bilingualen Moduls für das Fach Chemie, schriftliche Hausarbeit zur 2. Staatsprüfung. Bremen.

ders. (1985): Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Grumberg, Jean-Claude (1988): Les vacances. In: ders.: Les Autres, Actes Sud – Papier.



- Ionesco, Eugène (1984): *La Cantatrice chauve*. Stuttgart: Reclam (Nr. 9164).
- KMK (1999): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Bonn.
- Krechel, Hans-Ludwig (1998): *Lern- und Arbeitstechniken für den bilingualen Sachfachunterricht*. In: Hermes, L. / Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen*. Berlin.
- Krechel, H.-L. (2003): *Flexible bilinguale Module*. In: *Fachverband Moderne Fremdsprachen, Bremer Mitteilungen*, Nr. 27, Februar.
- Senator für Bildung (2000): *Rahmenplan Darstellendes Spiel*. Bremen.
- Vollmer, H.-J. (2000): *Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht*. In: Bach, G. / Niemeier, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang.



## **Anhang**

- A) Anhang zum französisch-spanischen Modul im Fach Darstellendes Spiel
- B) Anhang zum französischen Modul im Fach Geschichte
- C) Anhang zum französischen Modul im Fach Pädagogik

## A) Anhang zum französisch-spanischen Modul im Fach Darstellendes Spiel

### Antigone

(Strichfassung der dreisprachigen Spielvorlage)

#### 1. Bild

1. SPRECHER: So, diese Leute werden euch jetzt die Geschichte der Antigone spielen. Antigone ist die kleine Magere, die da drüben sitzt und schweigt. Starr blickt sie vor sich hin und denkt. Sie denkt, dass sie nun gleich Antigone sein wird, dass sie plötzlich nicht mehr das kleine, schwächliche, verschlossene Mädchen ist, das keiner in der Familie ernst nimmt, sondern dass sie sich gegen die Welt stellen wird und gegen Kreon, ihren Onkel, der König ist.

2. SPRECHER: Sie denkt daran, dass sie sterben muss und dass auch sie gerne noch leben möchte, weil sie noch so jung ist. Aber man kann ihr nicht helfen. Sie heißt Antigone und muss ihre Rolle durchhalten bis zum Ende.

1. SPRECHER: Seitdem das Stück begonnen hat, fühlt sie, wie beängstigend schnell sie sich von ihrer Schwester Ismene entfernt, die dort mit einem jungen Mann plaudert und scherzt. Sie löst sich von uns allen, die wir heute Abend nicht zu sterben brauchen und ruhig zusehen können.

Die alte Frau, die hinter Antigone sitzt und strickt, ist die Amme. Sie hat die beiden Schwestern nach dem Tod der Mutter liebevoll aufgezogen.

2. SPRECHER: Der junge Mann da, mit dem die schöne Ismene spricht, ist Hämon, Kreons Sohn, der Verlobte Antigones. Eigentlich zog ihn alles zu Ismene, die schöner ist als Antigone, seine Lust am Tanzen und Spielen, seine Sinnlichkeit. Aber eines Abends auf einem Ball, nachdem er nur mit Ismene getanzt hatte, ging er zu Antigone, die in einer Ecke saß, ihre Arme um die Knie geschlungen, so wie jetzt. Hämon bat sie, seine Frau zu werden.

1. SPRECHER: Keiner konnte jemals begreifen, warum er das getan hatte. Antigone blickte mit ihren ernsten Augen ohne Überraschung zu ihm auf und sagte "Ja", mit einem kleinen traurigen Lächeln. Und nun soll er Antigone heiraten. Er weiß ja nicht, dass es nie einen Gemahl Antigones geben kann, und dass sein fürstlicher Stand ihm nur das Sterben erlaubt.

2. SPRECHER: Der kräftige weißhaarige Mann, der dort nachdenklich sitzt, das ist Kreon. Er ist der König. Er hat Runzeln und ist müde. Er versucht sich in dem mühsamen Spiel, die Menschen zu führen. Früher, zu Ödipus' Zeiten, als er nur der erste bei Hofe war, liebte er Musik und lange Streifzüge durch die Antiquariate von Theben. Aber Ödipus und seine Söhne sind tot. Er verließ seine Bücher und Sammlungen, krepelte die Ärmel auf und begann zu regieren.

1. SPRECHER: Abends, wenn er dann müde ist, fragt er sich oft, ob es nicht sinnlos sei, die Menschen führen zu wollen, ob es nicht ein schmutziges Geschäft sei, das man weniger empfindsamen Naturen überlassen solle. Doch am nächsten Morgen erwarten ihn neue Aufgaben, und er steht auf, gelassen wie ein Arbeiter, der an sein Tagwerk geht.

2. SPRECHER: Der Mann da mit dem roten Gesicht und der Mütze im Genick, das ist der Wächter. Er hat Weib und Kind und kleine Sorgen wie wir alle. Er ist also kein schlechter Kerl. Aber mit der größten Gelassenheit wird er die Angeklagte festnehmen. Er riecht nach Knoblauch und Rotwein und ist völlig phantasielos. Er ist der unschuldige und immer selbstzufriedene Handlanger der Gerichtsbarkeit. Augenblicklich dient er Kreon, bis er ihn eines Tages auf Befehl irgendeines neuen Herrschers von Theben seinerseits verhaften wird.

1. SPRECHER: So, nun kennt ihr sie alle, und die Geschichte kann beginnen. Sie fängt damit an, dass die zwei Söhne von Ödipus, Eteokles und Polyneikos, in Streit geraten waren und sich vor den Stadtmauern gegenseitig erschlagen hatten. Jeder sollte immer abwechselnd ein Jahr über Theben regieren. Aber nachdem das erste Jahr verstrichen war, hatte sich Eteokles, der Ältere, geweigert, die Herrschaft seinem Bruder zu übergeben. Sieben mächtige ausländische Fürsten, die Polyneikos zur Hilfe gekommen waren, wurden vor den Toren Thebens geschlagen.

2. SPRECHER: Die Stadt ist gerettet, und die feindlichen Brüder sind beide tot. Kreon, der neue König, ordnete für den guten Bruder Eteokles ein großartiges Begräbnis an. Polyneikos aber, der Taugenichts, der Aufrührer, soll unbeweint und unbestattet auf dem Schlachtfeld liegen bleiben, den Raben und Schakalen zum Fraß. Und jeder, der sich unterstehen sollte, ihm den letzten Dienst zu erweisen, wird erbarmungslos mit dem Tode bestraft.

## 2. Bild

NOURRICE: D' où viens-tu?

ANTIGONE : De me promener, nourrice.

NOURRICE : Je me lève quand il fait encore noir, et je ne te trouve plus dans ton lit!

ANTIGONE : Le jardin dormait encore.

NOURRICE : Tu es sortie.

ANTIGONE : Dans les champs c'était tout mouillé, alors j'ai enlevé mes sandales et je me suis glissée dans la campagne.

NOURRICE : A quatre heures! C'était la nuit! Et tu veux me faire croire que tu as été te promener, menteuse! D' où viens-tu, mauvaise?

ANTIGONE : (*soudain grave*) Non. Pas mauvaise.

NOURRICE : Tu avais un rendez-vous!

ANTIGONE : Oui, j'avais un rendez-vous.

NOURRICE : Tu as un amoureux?

ANTIGONE : (*étrangement, après un silence*) Oui, nourrice, oui. J'ai un amoureux.

NOURRICE : (*éclate*) Et Hémon? Ton fiancé?

ANTIGONE : Nounou, tu ne devrais pas trop crier.

NOURRICE : Pas crier! Je ne dois pas crier! Moi qui avais promis à ta mère... Qu'est-ce qu'elle me dirait si elle était là?

ANTIGONE : Nounou, ne pleure pas. Tu pourras regarder maman bien en face, quand tu iras la retrouver. Elle sait pourquoi je suis sortie ce matin.

NOURRICE : Tu n'as pas d'amoureux?

ANTIGONE : Non nounou.

NOURRICE : Tu te moques de moi, alors? Tu vois, je suis trop vieille. Tu étais ma préférée, malgré ton sale caractère.

ANTIGONE : Ne pleure plus, s'il te plaît, nounou. (*elle l'embrasse*) Je suis pure, je n'ai pas d'autre amoureux que Hémon, mon fiancé, je te le jure.

Garde tes larmes ; tu en auras peut-être besoin encore, nounou.

Quand tu pleures comme cela, je redeviens petite. Et il ne faut pas que je sois petite ce matin.

### 3. Bild

ISMENE : Du bist schon auf?

ANTIGONE: Ja, ich bin schon auf.

ISMENE: Es ging mir nicht mehr aus dem Sinn.

ANTIGONE: So...?

ISMENE: Wir können es nicht tun.

ANTIGONE: Warum nicht?

ISMENE: Sie werden uns töten lassen.

ANTIGONE: Sicher. Jeder tut, was er muss. Er muss uns töten lassen, und wir müssen unseren Bruder bestatten. So sind die Rollen verteilt. Was sollen wir sonst tun?

ISMENE: Ich will nicht sterben.

ANTIGONE: Glaubst du, ich will sterben?

ISMENE: Ich habe die ganze Nacht nachgedacht.

ANTIGONE: Manchmal darf man nicht soviel denken.

ISMENE: Doch, Antigone, doch! Unser Bruder tut mir genauso leid wie dir. Aber ich kann auch unseren Onkel ein wenig verstehen.

ANTIGONE: Ich will nicht ein wenig verstehen!

ISMENE: Er ist der König, er muss ein Beispiel geben.

ANTIGONE: Und ich bin kein König und muss kein Beispiel geben.

ISMENE: Dann versuche wenigstens zu verstehen.

ANTIGONE: Verstehen...Seit ich klein bin, höre ich von euch nichts als dieses Wort. Verstehen! Immer verstehen! Ich will nicht verstehen. Vielleicht später, wenn ich alt bin – wenn ich alt werde.

ISMENE: Antigone, er ist der König und er ist stärker als wir. Und die ganze Stadt denkt so wie er. All die Tausende, die in den Straßen Thebens wimmeln, sind seiner Meinung.

ANTIGONE: Ich will nichts davon hören!

ISMENE: Sie werden hinter uns herjohlen, mit tausend Armen packen, mit tausend Mündern verhöhnen und uns ins Gesicht spucken. Sie werden uns auf einem armseligen Karren zur Richtstätte zerren. Nein, ich kann nicht. Ich habe Angst!

ANTIGONE: Ich habe auch Angst. Aber was tut das?

ISMENE: Hast du denn keine Freude mehr am Leben?

ANTIGONE: Keine Freude... Wer stand morgens als erste auf, um die kühle Luft auf der nackten Haut zu fühlen? Wer legte sich erschöpft vor Müdigkeit als letzte schlafen, um die Nacht noch zu erleben?

ISMENE: Du , Antigone.

ANTIGONE: Keine Freude am Leben...

ISMENE: (*will Antigone in den Arm nehmen*) Liebe Schwester...

ANTIGONE: (*weist sie ab*) Nein! Lass mich! Streichle mich nicht! Wir wollen jetzt nicht rührselig zusammen heulen. Du hast also nachgedacht, sagst du? Und du glaubst, der Schmerz und die Angst vor dem Sterben seien so mächtig?

ISMENE: Ja...

ANTIGONE: Dann handle danach!

ISMENE: Antigone, ich flehe dich an. nur von Männern verlangt man, dass sie für ihre Ideen sterben. Du bist ein Mädchen.

ANTIGONE: Allerdings, ich habe genug darüber geweint, dass ich ein Mädchen bin.

ISMENE: Dein Glück liegt doch vor dir. Du brauchst nur zuzugreifen. Du bist verlobt, du bist jung, du bist schön.

ANTIGONE: Nein, ich bin nicht schön.

ISMENE: Doch! Vielleicht nicht so wie wir, aber anders. Du weißt sehr gut, dass dir alle jungen Burschen auf der Straße nachblicken.

ANTIGONE: Junge Burschen...ein anspruchsvolles Publikum. Und wozu sollte ich schön sein?

ISMENE: (*nach einer Pause*) Und Hämon?

ANTIGONE: Ich werde mit Hämon sprechen und alles mit ihm regeln.



ISMENE: Du bist wahnsinnig.

ANTIGONE: (*lächelnd*) Das hast du mir schon immer gesagt. Geh, leg dich wieder hin. Auch ich kann nichts mehr tun, da es schon tagt. Unser toter Bruder ist von Wächtern umgeben, als ob es ihm doch noch gelungen wäre, König zu werden. Schlafe, du bist blass vor Müdigkeit.

ISMENE: Und du?

ANTIGONE: Ich kann jetzt nicht schlafen. aber ich verspreche dir, dass ich hier bleibe, bis du wieder aufwachst. Sieh, jetzt erst geht die Sonne auf. Geh.

ISMENE: Können wir noch einmal darüber sprechen?

ANTIGONE: Ja, gut...aber ich bitte dich, schlaf jetzt, sonst bist du morgen nicht schön.

#### 4. Bild

ANTIGONE: Pardon, Hémon, pour notre dispute d'hier soir.

HÉMON : Tu sais bien que je t'avais pardonné à peine avais-tu claqué la porte. Ton parfum était encore là et je t'avais déjà pardonné. A qui l'avais-tu volé ce parfum?

ANTIGONE : A Ismène.

HÉMON : Et le rouge à lèvres, la poudre, la belle robe?

ANTIGONE : Aussi.

HÉMON : Pourquoi t'étais-tu faite si belle?

ANTIGONE : Je te le dirai. Mais d'abord écoute-moi bien!

HÉMON : Oui.

ANTIGONE : Le petit garçon que nous aurions eu tous les deux...

HÉMON : Oui.

ANTIGONE : Tu sais, je l'aurais bien défendu contre tout.

HÉMON : Oui, Antigone.

ANTIGONE : Je l'aurais serré si fort qu'il n'aurait jamais eu peur. Tu le crois, n'est-ce pas?

HÉMON : Oui, mon amour.

ANTIGONE : Et tu crois aussi, n'est-ce pas, que toi, tu aurais eu une vraie femme?

HÉMON : J'ai une vraie femme.

ANTIGONE : Tu m'aimes, n'est-ce pas? Tu m'aimes comme une femme?

HÉMON : Oui, Antigone, je t'aime comme une femme.

ANTIGONE : Voilà. Maintenant, je vais te dire encore deux choses. Et quand je les aurai dites il faudra que tu sortes sans me questionner. Jure-le moi.

HÉMON : Qu'est-ce que tu vas me dire encore?

ANTIGONE : Jure-moi d'abord que tu sortiras sans rien me dire. Si tu m'aimes, jure-le moi.

HÉMON : Je te le jure.

ANTIGONE : Merci. Alors voilà. Tu me demandais tout à l'heure pourquoi j'étais venue avec une robe d'Ismène, ce parfum et ce rouge à lèvres. J'étais bête. Je n'étais pas très sûre que tu me désires vraiment et j'avais fait tout cela pour te donner envie de moi.

HÉMON : C'était donc pour cela?

ANTIGONE : Oui. J'étais venue chez toi pour que tu me prennes hier soir, pour que je sois ta femme avant.

HÉMON : Mais pourquoi...

ANTIGONE : Tu m'as juré de ne pas me demander pourquoi. Tu m'as juré, Hémon! Je t'en supplie. Je voulais être ta femme quand même parce que jamais, jamais je ne pourrai t'épouser.

HÉMON : Je ne comprends pas...

ANTIGONE : Hémon, tu me l'as juré! Pars maintenant, pars vite. Tu sauras demain. S'il te plaît, pars, Hémon. C'est tout ce que tu peux faire encore pour moi, si tu m'aimes.

Voilà. C'est fini pour Hémon.

## 5. Bild

WÄCHTER: (*nimmt Haltung an*) Wachmann Jonas von der 2. Kompanie.

KREON: Was gibt's?

WÄCHTER: Die Sache ist so. Wir haben gelost, wer gehen soll. Es traf mich. Also, ich bin gekommen, weil es doch besser ist, wenn nur einer den ganzen Vorgang erklärt, und weil wir nicht alle drei unseren Posten verlassen können. Wir sind nämlich zu dritt auf der Wache bei der Leiche.

KREON: Und was hast du mir zu berichten?

WÄCHTER: Wir sind zu dritt. Ich bin nicht allein dort. Die anderen sind Wachmann Bauch und Oberwachmann Schattenfraß.

KREON: Warum ist der Oberwachmann nicht zu mir gekommen?

WÄCHTER: Nicht wahr, das habe ich auch gleich gesagt! Soll ich schnell den Oberwachmann holen?

KREON: Nein, wenn du schon da bist, dann sprich.

WÄCHTER: Ich bin jetzt im 17. Dienstjahr. Ich weiß, was ein Befehl ist und was Dienst heißt. Meine Vorgesetzten sagen immer: Auf den Jonas kann man sich verlassen.

KREON: Das freut mich. Aber nun sprich. Oder hast du Angst?

WÄCHTER: Eigentlich hätte ja der Oberwachmann kommen müssen.

KREON: Willst du jetzt endlich sprechen? Wenn etwas vorgekommen ist, seid ihr alle drei verantwortlich.

WÄCHTER: Also, das war so. Wir hatten Wache bei der Leiche. Ich habe es als erster bemerkt. Die anderen können bezeugen, dass ich als erster Alarm gegeben habe.

KREON: Alarm? Warum?

WÄCHTER: Wegen der Leiche. Jemand hatte Erde darauf geworfen. Nicht viel natürlich. Sie konnten nicht viel ausrichten, wo wir doch daneben standen. Nur so ein bisschen Erde. Aber es reichte, um die Geier abzuhalten.

KREON: Bist du sicher, dass es nicht irgendein Tier war?

WÄCHTER: Nein, bestimmt nicht. Zuerst hofften wir es auch. Aber die Erde war richtig auf ihn geworfen. So, wie es der Brauch verlangt. Sie wussten genau, was sie wollten.

KREON: Wer war so wahnsinnig, meinen Befehlen entgegen zu handeln? Hast du irgendwelche Spuren entdeckt?

WÄCHTER: Nichts, gar nichts, nur ein ganz schwacher Fußabdruck im Boden, leichter als der eines Vogels. Später, als wir die Umgebung genauer absuchten, fand Wachmann Bauch eine Schaufel, eine ganz alte, kleine, verrostete Kinderschaufel. Wir dachten dann auch, dass nur ein Kind so etwas getan haben konnte.

KREON: (*nachdenklich*) Ein Kind...Wem habt ihr von dieser Sache schon erzählt?

WÄCHTER: Niemandem. Wir haben gelost, und ich bin sofort gekommen.

KREON: Hör zu: Eure Wachzeit wird verlängert. Schickt die Ablösung wieder weg. Nur ihr bleibt bei der Leiche. Und zu keinem Menschen ein Wort davon. Wenn es in der Stadt bekannt wird, dass die Leiche des Polyneikos mit Erde bedeckt wurde, dann seid ihr alle drei des Todes!

WÄCHTER: Wir haben kein Wort gesagt. Ich schwöre es.

KREON: Geh jetzt schnell zurück. Wenn niemand davon erfährt, wird dir nichts passieren.

## 6. Bild

ANTIGONE: Que me sueltas de tus manos sucias! Me haces daño.

GUARDA: Manos sucias...Debería potarse un poco más amable, señorita. Yo también soy amable.

ANTIGONE: Que me sueltas! Yo soy Antigone, la hija de Ödipus. No voy a escapar.

GUARDA: Si, claro, la hija de Ödipus! Cada puta que encuentras en la calle te dice que es buen amiga del jefe de la plicía.

ANTIGONE: Quisiera morir, pero no quiero que me toques.

GUARDA: Pero el cadaver y la tierra te gustaron? Y todavía estas hablando de manos sucias. Mira las tuyas! Te quitaron tu pala? Y tenías que hacerlo todo con las manos la segunda vez?

ANTIGONE: Quisiera sentarme, por favor.

GUARDA: Está bien, pero no creas que te suelte.

KREON: Lass das Mädchen los! Was tust du hier?

GUARDA: Soy de la guardia.

KREON: Und wer ist jetzt bei der Leiche?

GUARDA: El otro turno.

KREON: Ich habe dir doch befohlen , dort zu bleiben. Außerdem solltet ihr zu niemandem über den Vorfall sprechen.

GUARDA: Yo y mis compañeros no hemos dicho nada.

KREON: *(zu Antigone)* Wo haben sie dich festgenommen?

GUARDA: Junto al cuerpo.

KREON: Was hast du dort gemacht? Du weißt doch, dass es verboten ist, sich der Leiche zu nähern.

GUARDA: Por eso la traje para aquí. Con sus manos estaba arrascando la tierra. Lo quería enterrar de nuevo.

KREON: Weißt du , was du da sagst?

GUARDA: Puede preguntar a mis compañeros. En pleno día!

KREON: *(zu Antigone)* Ist es wahr, was er sagt?

ANTIGONE: Sí, es verdad.

KREON: Und heute Nacht, das erste Mal, das warst du auch?

ANTIGONE: Sí, también fui yo. Con la palita de Polyneikos.

GUARDA: Parecía un animal rescaba el suelo. Con la primera vista pensé que era un animal, pero después me dí cuenta que era una niña.

KREON: Es ist gut. Lass mich jetzt mit ihr allein.

## 7. Bild

CRÉON: As-tu parlé de ton projet à quelqu'un?

ANTIGONE : Non.

CRÉON : As-tu rencontré quelqu'un sur ta route?

ANTIGONE : Non, personne.

CRÉON : Tu es sûre?

ANTIGONE : Oui.

CRÉON : Alors, écoute : tu vas rentrer chez toi, te coucher, dire que tu es malade, que tu n'es pas sortie depuis hier.

ANTIGONE : Pourquoi? Puisque vous savez bien que je recommencerais.

CRÉON : Pourquoi as-tu tenté d'enterrer ton frère?

ANTIGONE : Je le devais.

CRÉON : Je l'avais interdit.

ANTIGONE : Je le devais tout de même. Ceux qu'on n'enterre pas errent éternellement sans jamais trouver de repos.

CRÉON : C'était un révolté et un traître.

ANTIGONE : C'était mon frère.

CRÉON : Tu savais le sort qui était promis à celui, quel qu'il soit, qui oserait lui rendre les honneurs funèbres?

ANTIGONE : Oui, je le savais.

CRÉON : Tu as peut-être cru que d'être la fille d'Œdipe, c'était assez pour être au dessus de la loi.

ANTIGONE : Non, je n'ai pas cru cela.

CRÉON : La loi est d'abord faite pour toi.

ANTIGONE : Même si j'avais été une servante, je serai sortie avec mon tablier pour aller enterrer mon frère.

CRÉON : Ce n'est pas vrai. Tu pensais que je n'oserais jamais te faire mourir.

ANTIGONE : Vous vous trompez, au contraire, j'étais certaine que vous me feriez tuer.

CRÉON : L'orgueil d'Œdipe. Oui, maintenant je te crois. Tu as dû penser que je te laisse mourir. Ecoute-moi, va dans ta chambre, fais ce que je t'ai dit et ne dit rien à personne.

ANTIGONE : *(ne répond pas et veut partir)*

CRÉON : Antigone! Où vas-tu?

ANTIGONE : Vous le savez bien...

CRÉON : Tu crois vraiment à ces rites d'enterrement?

ANTIGONE : Non, je n'y crois pas.

CRÉON : Pourquoi veux-tu le faire alors? Pour les autres?

ANTIGONE : Pour personne, pour moi.

CRÉON : Tu veux donc vraiment mourir?

ANTIGONE : Non.

CRÉON : Je veux te sauver.

ANTIGONE : Vous êtes le roi, vous pouvez tout, mais ça vous ne le pouvez pas.

CRÉON : Tu crois?

ANTIGONE : Ni me sauver, ni me contraindre.

CRÉON : Orgueilleuse, petite Œdipe!

ANTIGONE : Vous pouvez seulement me faire mourir.

CRÉON : Écoute.

ANTIGONE : Je ne veux pas, je ne veux rien entendre. C'est toi qui a dit que tu n'as plus rien à me dire.

CRÉON : Mon Dieu, essaie de me comprendre toi aussi. Il faut qu'il y en ait qui disent oui, qu mènent la barque.

ANTIGONE : Je ne veux pas comprendre. Moi je suis là pour autre chose que pour comprendre. Je suis là pour vous dire non et pour mourir.

CRÉON : Pauvre Antigone! Sais-tu qui était ton frère?

ANTIGONE : Je savais que vous me diriez du mal de lui en tout cas.

CRÉON : Un petit fêtard imbécile, qui dépensait beaucoup d'argent dans les bars. Une fois, ton père venait de lui refuser une grosse somme qu'il avait perdue au jeu ; il est devenu tout pâle et il a levé le poing en criant un mot ignoble!

ANTIGONE : Ce n'est pas vrai, pourquoi tu me racontes cela?

CRÉON : Valait-il mieux te laisser mourir dans cette pauvres histoire?

ANTIGONE : Peut-être.

CRÉON : Qu'est-ce que tu vas faire maintenant?

ANTIGONE : Je vais remonter dans ma chambre.

CRÉON : Ne reste pas trop seule, va voir Hémon. Marie-toi vite.

ANTIGONE : Oui.

CRÉON : Tu vas me mépriser encore, mais tu vas découvrir que la vie ce n'est peut-être que le bonheur.

ANTIGONE : Le bonheur...

CRÉON : Un pauvre mot, hein?

ANTIGONE : Que serait-il mon bonheur? Quelle femme heureuse deviendra-t-elle, la petite Antigone. Quelles pauvretés faudra-t-il qu'elle fasse, elle aussi, jour par jour, pour arracher avec ses dents son petit lambeau de bonheur? Dites, à qui devra-t-elle mentir, à qui devra-t-elle sourire, à qui se vendre? Qui devra-t-elle laisser mourir en détournant le regard?

CRÉON : Tu es folle. Tais-toi!

ANTIGONE : Non, je ne me tairai pas! Je veux savoir comment m'y prendre pour être heureuse. Tout de suite, puisque c'est tout de suite qu'il faut choisir.

CRÉON : Tu aimes Hémon?

ANTIGONE : Oui, j'aime Hémon. J'aime un Hémon dur et jeune ; un Hémon exigeant et fidèle, comme moi. Mais je l'aime d'une autre façon que de la vôtre. Vous me dégoutez tous avec votre bonheur! On dirait des chiens qui lèchent tous ce qu'ils trouvent.

CRÉON : *(lui broie le bras)* Je t'ordonne de te taire!



ANTIGONE : Tu m'ordonnes? Tu crois que tu peux m'ordonner quelque chose?

CRÉON : L'antichambre est pleine de monde. Tu veux donc te taire, on va t'entendre.

ANTIGONE : Eh bien, ouvres les portes.

CRÉON : Vas-tu te taire enfin, bon Dieu?

ANTIGONE : Allons, appelle tes gardes!

## 8. Bild

ISMENE : Antigone!

ANTIGONE : Was willst du von mir?

ISMENE: Antigone, verzeih mir. Du siehst, ich komme. Jetzt hab ich den Mut. Ich werde mit dir gehen.

ANTIGONE: Wohin willst du mit mir gehen?

ISMENE: *(zu Kreon)* Wenn du sie töten lässt, dann musst du mich mit ihr sterben lassen. Ich bin auch dort gewesen, auch ich habe versucht, meinen Bruder zu retten.

ANTIGONE: Nein, nein, nein, das ist nicht wahr! Du nicht. Du bist nicht dort gewesen. Ich allein war es. Glaube nur nicht, dass du jetzt mit mir sterben kannst. Das wäre zu einfach.

ISMENE: Ich will nicht mehr leben, wenn du stirbst. Ich kann nicht ohne dich sein.

ANTIGONE: Du hast das Leben gewählt, ich den Tod. Lasse mich jetzt mit deinem Gejammer zufrieden. Heute Morgen hättest du hingehen sollen, als es noch dunkel war, auf allen vieren. Mit den Nägeln hättest du in der Erde herumkratzen sollen, während die Wächter daneben standen, bis sie dich wie eine Diebin ergriffen hätten.

ISMENE: Nun gut, dann gehe ich morgen hin.

ANTIGONE: Hörst du sie, Kreon? Sie ist schon angesteckt! Und wer weiß, ob nicht auch noch andere angesteckt werden, wenn sie mich hören? Auf was wartest du noch, bis du mich zum Schweigen bringst? Warum zögerst du? Rufe deine Wächter! Komm, Kreon, nur ein bisschen Mut!

KREON: Wache!!! *(der Wächter erscheint)* Führ sie ab!

ANTIGONE: Endlich, Kreon!

ISMENE: Antigone! Antigone!

HÄMON: Du bist wahnsinnig, Vater.

KREON: Ich habe alles versucht, sie zu retten. Alles habe ich versucht, ich schwöre es dir. Aber sie liebt dich nicht. Sie hätte leben können, aber Wahnsinn und Tod waren ihr lieber.

HÄMON: Ich kann nicht ohne Antigone leben! Du darfst sie mir nicht entreißen.

KREON: Du musst dich damit abfinden, Hämon. Du musst jetzt tapfer sein. Antigone kann nicht weiterleben. Sie hat uns alle schon längst verlassen.

HÄMON: Vater, das ist nicht wahr! Das bist nicht du. Den heutigen Tag träume ich doch nur. Du bist doch stark und mächtig, so wie damals, als ich noch klein war. Glaube mir, ich bewundere dich, ich bewundere dich noch heute. Wenn ich dich nicht mehr bewundern kann, bin ich ganz allein in einer leeren, nackten Welt.

KREON: Man ist immer allein, Hämon, und die Welt ist leer und nackt. Du hast mich schon viel zu lange bewundert. Sieh mich an. Erwachsensein bedeutet, dass man eines Tages das Gesicht seines Vaters so sieht, wie es wirklich ist.

HÄMON: *(blickt ihn an, weicht zurück und schreit)* Antigone! Hilf mir!

## 9. Bild

ANTIGONE: Entonces, tú lo eres.

GUARDA: ¿Qué?

ANTIGONE: El último rostro que voy a ver.

GUARDA: Supongo que sí.

ANTIGONE: ¿Fuiste tú, el que me detuvo?

GUARDA: Sí, fui yo.

ANTIGONE: Me hiciste daño. No era necesario. ¿O creías que iba a escapar?

GUARDA: Si yo no le hubiera detenido, habría sido yo al que hubieran matado.

ANTIGONE: ¿Cuántos años tienes?

GUARDA: 39 años.

ANTIGONE: ¿Tienes hijos?

GUARDA: Sí, dos.

ANTIGONE: ¿Les quieres?

GUARDA: Que le importe! No es asunto suyo!

ANTIGONE: Oíme...

GUARDA: Sí...

ANTIGONE: Ya voy a morir...? Crees que va a doler, morir?

GUARDA: No lo sé. Durante la guerra especialmente la gente con tiros en el estómago sufría grandes dolores. Nunca he sido herido, por eso no fui promovido.

ANTIGONE: ¿Cómo es que me van a matar?

GUARDA: No lo sé. Solo oí que van a amurallarte.

ANTIGONE: ¿Viva?

GUARDA: Al principio sí.

ANTIGONE: Una tumba, mi cama de boda, mi último lugar oscuro, y totalmente sola.

GUARDA: Sí, en las cuevas del Hades frente a las puertas de la ciudad, en pleno día. Un trabajo sucio para los que tienen que hacerlo.

ANTIGONE: Dos animales...

GUARDA: ¿Qué, dos animales?

ANTIGONE: Dos animales se apretarían el uno al otro para calentarse, pero yo voy a estar totalmente sola.

GUARDA: ¿Necesita algo? ¿Quiere que llame a alguien?

ANTIGONE: No, solo quiero que le des una carta a alguien cuando esté muerta.

GUARDA: ¿Cómo, una carta?

ANTIGONE: Una carta que vas a escribir ahora para mí.

GUARDA: ¿Una carta? ¿Cómo se imagina eso? A mí me van a matar.

ANTIGONE: Te doy el anillo, si lo haces.

GUARDA: ¿Oro?

ANTIGONE: Sí, oro.

GUARDA: Bueno, si quiere.

ANTIGONE: Temo que ya no nos queda tiempo. Escribi: *Querido...*

GUARDA: ¿Es para su novio?

ANTIGONE: *Querido, talvez ya no me quieres porque quería morir.*

GUARDA: *(escribe) Querido, talvez ya no me quieres porque quería morir.*

ANTIGONE: *Kreon tenía razón, es horrible. Ya no sé para qué voy a morir. Tengo miedo.*

GUARDA: *Kreon tenía razón, es horrible...*

ANTIGONE: *Oh, Hämön, nuestro hijo!*

GUARDA: Oiga, está dictando demasiado rápido. ¿Cómo le voy a seguir? Todo toma su tiempo.

ANTIGONE: ¿Dónde estabas?

GUARDA: *Ya no sé...*

ANTIGONE: *...ya no sé para que voy a morir.*

GUARDA: *Para que voy a morir...* Nada sabe para que muere.

ANTIGONE: *Tengo miedo. ..No! Borra esto. Nadie tiene que saberlo. Sería como si me vieran desnuda, cuando estoy muerta. Borralo y pon disculpa!*

GUARDA: Entonces borro lo último y pongo disculpa.

ANTIGONE: Sí, *disculpa querido. Sin la pequeña Antigone habrían sido felices todos. Te amo.*

GUARDA: *Sin la pequeña Antigone habrían sido felices todos. Te amo. ¿Es todo?*

ANTIGONE: Sí, esto es todo.

GUARDA: Que carta más rara!

ANTIGONE: Sí, muy rara.

## 10. Bild

SPRECHER: Eine furchtbare Nachricht. Man hat also Antigone in ihr Verlies geworfen. Man war schon im Begriff, die letzten Steine davor zu rollen, als plötzlich Kreon und die anderen deutlich Klagelaute aus dem Grab hören. Alles ist still und lauscht, denn es ist nicht die Stimme Antigones. Es ist ein anderes Klagen, das aus der Tiefe heraufklingt. Alle blicken Kreon betroffen an. Er, der immer alles vor den anderen weiß, errät es als erster. Er schreit plötzlich wie wahnsinnig: „Die Steine weg, schnell, die Steine weg!“ Die Sklaven stürzen sich auf die Blöcke. Der König selbst hilft mit, schwitzend mit blutigen Händen. Endlich tut sich eine kleine Öffnung auf, und der Schlankeste zwingt sich hindurch. Er findet Antigone an ihrem Gürtel erhängt. Die roten, grünen und blauen Schnüre sehen wie ein Halsband aus.

Hämon kniet vor ihr, die Arme um ihren Körper geschlungen und stöhnt, das Gesicht in ihrem Kleid verborgen.

Man entfernt einen weiteren Stein, und Kreon kann endlich selbst hinuntersteigen. Man sieht sein weißes Haar im Dunkel des Grabes. Er versucht, Hämon aufzuheben, flehentlich bittet er ihn, Hämon hört nicht.

Da, plötzlich, steht er auf, seine schwarzen Augen funkeln. Er blickt seinen Vater schweigend an, lange, dann plötzlich spuckt er ihm ins Gesicht. Dann zieht er sein Schwert. Kreon springt zur Seite. Nochmals blickt ihn Hämon voll Verachtung an. Kreon kann seinen Augen nicht ausweichen. Lange betrachtet Hämon den alten zitternden Mann am anderen Ende des Grabes, und dann, ohne dass ein Laut über seine Lippen kommt, stößt er sich das Schwert in den Leib, taumelt, klammert sich im Stürzen an Antigone und umarmt sie in einem riesigen purpurnen See.

KREON: Ich habe sie nebeneinander legen lassen. Sie sind jetzt gewaschen und sauber. Nur ein wenig bleich sind sie, aber ganz ruhig. Sie schlafen wie zwei Liebende am Morgen ihrer ersten Nacht. Sie haben es hinter sich.

Jetzt schlafen sie. Gut. Es war ein harter Tag. *(Pause, dann leise)* Schlafen, es muss schön sein.

SPRECHER: Du bist jetzt allein, Kreon.

KREON: Ja. Allein, ganz allein.

**B) Anhang zum französischen Modul im Fach Geschichte**

## Faut-il pacifier «La Marseillaise» ?

Véziane de Vezins; Faut-il pacifier «La Marseillaise» ? dans *Le Figaro*, 3-3-1992 (texte légèrement abrégé).

### Texte

1 Lorsque la petite Severine a entonné  
de sa voix fragile l'ouverture des Jeux  
olympiques d'Albertville l'hymne qui  
5 porta à la victoire les volontaires de la  
bataille de Valmy, certains n'avaient  
pas l'air de trouver que le front pur de  
l'enfant suffisait à arrondir les saillies  
militaires d'un chant écrit pour donner  
10 du cœur au ventre à ceux qui allaient se  
faire tuer. Déjà demandée par quel-  
ques-uns, comme l'abbé Pierre ou  
Michel Platini, la révision des paroles  
de *La Marseillaise* revient donc sur le  
tapis.

15 De graves questions sont désormais  
posées: un hymne national qui ne peut  
être chanté par un enfant sans choquer  
mérite-t-il d'exister? Une petite fille  
peut-elle articuler décentement: «L'éten-  
20 dard sanglant est levé... Qu'un sang  
impur abreuve nos sillons»? Oui, mais  
les petites filles ne feraient-elles pas  
mieux de chanter *Au clair de la lune*?  
Cependant, à la veille de 1993, les  
35 chants nationaux reflètent-ils bien la  
philosophie européenne? Et l'identité  
nationale dans tout cela?

Pour des raisons évidentes ayant  
trait à l'esprit d'amour chrétien, l'abbé  
Pierre en avait appelé, à la télévision,  
en 1989, à l'imagination des paroliers  
pour changer des «*égorgements*» et des  
«*cohortes étrangères*» par trop incitari-  
40 ces à la haine. Michel Platini et diverses  
personnalités, tel Charles Ferauge,  
général des pompiers à la retraite,  
avaient emboîté le pas à l'apôtre des

25 «La Marseillaise, c'est un peu notre  
histoire», fait remarquer l'historien  
Pierre Miquel, qui retrace les tribula-  
tions d'un chant redevenu solennel  
quand la royauté reprit le pouvoir  
après le premier Empire. Le second

Empire, qui ne peut le désavouer, lui  
préfère tout de même l'air de *La Reine  
Hortense*, au thème d'ordre et de gran-  
deur religieuse: «C'est là l'III<sup>e</sup> Répu-  
35 blique qui, malgré elle, l'adopte après  
une sorte de *bayère militaire*: un gé-  
néral la fait jouer en présence d'un mini-  
stre, tête déconçue, lors d'une céré-  
monie officielle», raconte Pierre  
Miquel. En 1879, les trois symboles de  
la République acquièrent un statut dé-  
finitif: le drapeau, qui rentre à Paris,  
rétablit le drapeau tricolore. *La Mar-*  
40 *seillaise* et le 14 juillet.

Les autres hymnes nationaux sont-ils  
plus dans le goût de l'Europe nouvelle?  
Rien n'est moins sûr, estime l'historien  
René Rémond, qui fait remarquer que  
ceux de nos voisins, pour être moins  
100 sanguinaires, n'en sont pas moins in-  
quétants. Comme le très négalmanique  
*Allemagne au-dessus de tout*, ou le  
médiéval *God Save The Queen* britan-  
nique, que Pierre Miquel trouve «go-  
105 tesque», avec ses notions de victoires  
par les armes sur un autre peuple, qui  
ont de quoi fâcher George Bush. Cro-  
tesque ou pas, un hymne est un  
hymne. «On ne change pas une tradi-  
110 tion», dit encore Pierre Miquel, qui  
pense que ceux qui veulent chambouler  
*La Marseillaise* procèdent de «la même  
sensibilité que ceux qui souhaitent pro-  
115 téger les bébés phoques».

*La Marseillaise* serait-elle en voie  
d'extinction? Vient-on nous la chanter  
comme *La Javanaise*? Après le léger  
ralentissement de rythme imposé par le

président Giscard d'Estaing, va-t-on  
s'en prendre aux paroles sacrées sur  
lesquelles des générations de poilus ont  
bataillé? Le chant de marche de l'armée  
du Rhin devrait pourtant avoir de  
beaux jours au pied des podiums, qu'il  
soient politiques ou sportifs.

L'écrivain monarchiste Michel Tour-  
nier lui-même ne veut pas y toucher.  
«La Marseillaise est ridicule, mais il  
faut la laisser en l'état, elle prend un  
30 peu plus de valeur tous les ans, comme  
ces meubles épouvantables dont per-  
sonne ne veut, et qui deviennent pre-  
cieux cent ans plus tard». L'auteur du  
*Roi des aubies* y voit une institution,  
comme le «*sire*», la *bobinette* et la *chevi-  
lette cherras* du Petit Chaperon rouge.  
«Quand j'étais petit, je croyais qu'il y  
45 avait un certain soldat Cépéro (Ce-  
phéro, ce soldat), qui venait jusque dai-  
nos bras, etc.»

Beaucoup plus sérieusement, le mi-  
nistre de la Défense, Pierre Joxe, rap-  
pelle que les phrases de l'hymne étaient  
d'une actualité crucielle pour ceux qui  
ont connu l'Occupation, il y a un  
quarante ans. Le général Maurice  
Schmitt, gouverneur des Invalides,  
estime que «le monde entier sait que  
50 nos paroles sont ainsi. Tant de gens ont  
chanté *La Marseillaise* avec ces mots  
quand on allait les fusiller, comme ceu-  
x pas pour qui on la changera». Et le  
double champion du monde de judo  
Fabien Canu, qui a gagné sur l'hymne  
national, n'est pas le ministre défen-  
seur, à sa façon, des paroles de Rouget  
de Lisle: «Elles ne me choquent pas.  
60 C'est un chant qui ne date pas d'au-  
jourd'hui, une sorte de vieux tube qui  
n'est plus à la mode, mais il fait partie  
du patrimoine culturel.»

ALLONS ENFANTS!

## Une «Marseillaise» pour les enfants

«ETENDARD sanglant»,  
«égorgé nos fils et nos com-  
pagnés», «sang impur» ...  
Notre hymne national com-  
posé en 1792 par Rouget de  
Lisle est peut-être l'un des  
plus connus au monde, il *n'en*  
*est pas moins* l'un des plus  
*violents. Au point* que de nom-  
breux enseignants *refusent* de  
l'apprendre à leurs élèves de  
primaire... voire de collège.  
D'où l'idée de créer une  
«Marseillaise» pour enfants.  
Après avoir écrit sa propre  
version, Philippe Dac crée au  
début du mois une association  
destinée à défendre sa *cause*.

Pour ce prof de technologie  
du Val-de-Marne, pas ques-  
tion d'*aseptiser* totalement les  
paroles de l'hymne original,  
comme l'avait *réclamé*, en  
1990, un certain nombre de  
personnalités dont l'abbé Pier-  
re. «Les Français ne sont pas  
prêts à cela», affirme-t-il. Non  
à la censure, oui à deux chants  
nationaux.

Et pour trouver l'hymne  
adéquat à nos petites têtes  
blondes, Philippe Dac et ses  
*collèges* lancent un grand  
*concours* ouvert à tous (!).  
Proposez vos textes et que le  
meilleur gagne! «Nous espé-  
rons le *parainage* de l'Édu-  
cation nationale, afin que les  
profs fassent participer les  
élèves», explique Philippe. Il  
rêve aussi d'une soirée télé-  
visée type «Eurovision» pour  
*consacrer* la version choisie.  
Une version qui, à l'*image* de

la *sième*, mettra plus en avant  
les idéaux révolutionnaires  
que les méthodes employées  
après 1789 pour les défendre.  
«De nos jours, le dialogue  
remplace la guerre», note le  
professeur. «Les moyens  
changent, pas la fin». Alors il  
*s'accroche*. Pour que de leur  
hymne, les enfants *retiennent*  
avant tout un triptyque: «Li-  
berté, égalité, fraternité».

Lionel Armières  
14-7-2001 © AUJOURD'HUI

(1) Envoyez vos textes à «Une  
Marseillaise pour les enfants», 34,  
rue Jeanne-d'Arc, 94160 Saint-  
Mandé.

Étendard (m.) Standard; Fahne  
sanglant blutig; égorger die  
Kehle durchschneiden; abschlahten  
la compagnie die Lebensgefährin  
(le compagnon); il est et pas  
moins dennoch; Gleichwohl; vo-  
lent gewalttätig; au point que so  
sein; das; refusé de faire et es  
ablehnen; etw. zu tun; vote oder  
sogar; cause (f.) Sache; Anliegen;  
aseptiser entfernt machen; rech-  
ter; verhängen; aseptiser (m.) Ge-  
folgendem; concours (m.) Wettbe-  
werb; le parainage die Schirm-  
herrschaft; l'éducation nationale  
die staatliche Schulbehörde; consa-  
crer; krönen; à l'image de ge-  
mauso wie; à accrocher s. fest-  
klamern; h. fleißig weiterarbeiten  
retenir s. merken.

MARSEILLAISE bis (Adverb)  
wiederholen; noch einmal; muller  
brüllen; féroce wild; blutrünstig  
le (m) citoyen(ne) d. Staats-  
bürger(in); abréger trinken  
allion (m.) (Feld) Furchen

### La version originale de la Marseillaise...

#### 1er couplet

Allons enfants de la patrie,  
Le jour de gloire est arrivé!  
Contre nous la tyrannie  
L'étendard sanglant est levé! (bis)  
Entendez-vous dans les campagnes  
Mugir ces féroces soldats?  
Qui viennent jusque dans nos bras  
Égorger nos fils et nos compagnes.

#### Refrain

Aux armes, citoyens,  
Formez vos bataillons!  
Marchons! Marchons!  
Qu'un sang impur abreuve nos sillons!

### ... et la version modifiée de Philippe Dac

#### 1er couplet

Allons enfants de la patrie,  
Le jour de gloire est arrivé!  
Contre toutes les tyrannies  
L'étendard de France est levé! (bis)  
Entendons-nous dans notre histoire  
L'appel à la Fraternité,  
La Liberté, l'Égalité  
Résonner autant que nos victoires?

#### Refrain

Ensemble, citoyens,  
La paix nous gagnerons!  
Marchons! Marchons!  
Que la justice unisse la nation!



## Les apports de la Révolution

La Révolution a laissé ses traces dans les domaines les plus divers.

### Pouvoir central

- Une constitution écrite fixe les droits et les devoirs de chacun.
- Les trois pouvoirs, législatif, exécutif et judiciaire sont séparés.
- La nation est souveraine; une ou des assemblées législatives permanentes sont élues par le peuple (directement ou indirectement).
- Le chef de l'État peut être un roi, un empereur ou un président de la République.

### Administration

- Le territoire est divisé en zones administratives: départements, arrondissements, cantons et communes.
- Les fonctionnaires sont nommés et payés par le pouvoir central.

### Justice

- La justice est gratuite.
- Le droit est unifié par une série de codes.

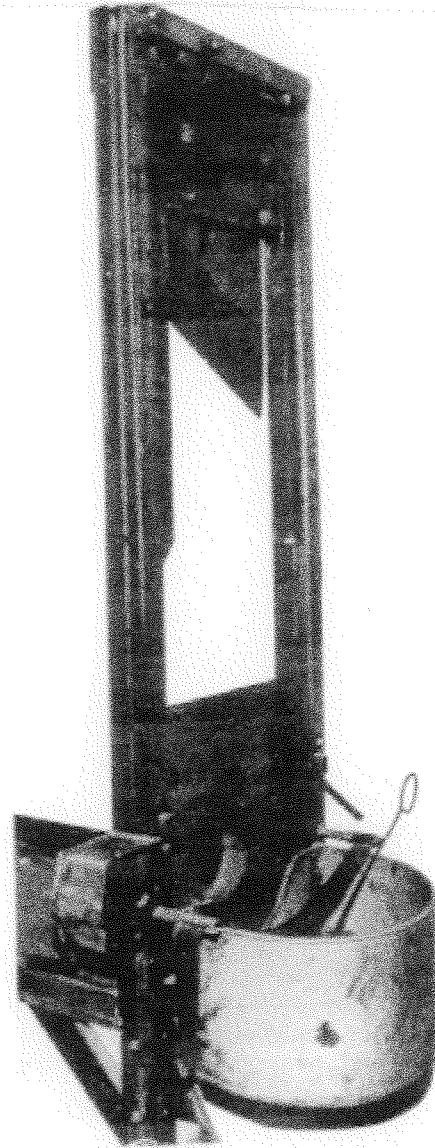
### Religion

- L'Église et l'État sont séparés.

### Économie et finances

- Le principe de la libre concurrence entre les producteurs est établi.
- Les produits peuvent circuler librement à l'intérieur du pays.
- On introduit le système décimal pour la monnaie (1 Franc = 100 centimes) et pour les poids et mesures.
- Tous les citoyens sont en principe égaux devant l'impôt.
- Le budget du gouvernement doit être accepté par le Parlement.

Nathalie Lévesque, 1987.

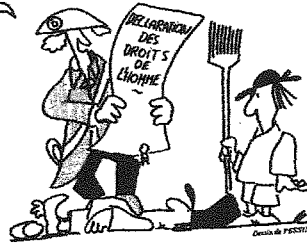


Un apport macabre: la guillotine, symbole de l'égalité jusque dans la mort. (La peine de mort a été abolie en France en 1981.)



## Les droits de l'homme

VOUS  
ALLEZ VOIR  
C'EST PAS COMPLIQUÉ!



Le 26 août 1789, l'Assemblée nationale vota la DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN, qui servit de modèle aux constitutions de nombreux Etats. En voici les passages principaux.

- Art. 1<sup>er</sup>. - Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.
- 5 Art. 2. - Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression.
- 10 Art. 3. - Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément.
- Art. 4. - La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui.

Art. 6. - La loi est l'expression de la volonté générale. 15  
Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous.

Art. 10. - Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi. 20

Art. 11. - Tout citoyen peut parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté, dans les cas déterminés par la loi. 25

1° *demeurer litt* rester - 2 *la distinction* (→ distinguer qc); *ici*: la différence - 3 *commun*, e qui concerne tout le monde; ≠ individuel - 5 *une association* un regroupement (Vereinigung) - 6 (un droit) *imprescriptible* dont on ne peut pas être privé (unantastbar) - 8 *la propriété* *ici*: le fait de posséder un bien (→ le propriétaire) - l'oppression / Unterdrückung - 10 *nul, le...* (ne) pas un seul, pas une seule - *un corps* [kɔʁ] *ici*: une institution de l'Etat - 11 *émaner de venir de* - 12 *expressément* ausdrücklich - 14 *nuire à qn* jdm schaden (→ nuisible) - *autrui litt* les autres - 16 *concourir à qc* an etw. mitwirken - 19 *inquiéter qn* *ici*: persécuter qn (verfolgen) - 20 *pourvu que + subj.* vorausgesetzt, daß - *la manifestation* *ici*: l'action de manifester / d'exprimer ses opinions - 21 *troubler qn/qc* déranger qn/qc (stören) - 23 *imprimer qc* etw. drucken - 24 *sauf* außer - *répondre de qc* *ici*: être responsable de qc - un *abus* [aby] Mißbrauch - *sauf à répondre de l'abus de...* sauf s'il a abusé de... 25 *déterminer qc* définir qc.

### DÉCLARATION DES DROITS DE LA FEMME ET DE LA CITOYENNE, 1791

#### ARTICLE PREMIER

La Femme naît libre et demeure égale à l'homme en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

II

Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de la Femme et de l'Homme : ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et surtout la résistance à l'oppression.

III

Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation, qui n'est que la réunion de la Femme et de l'Homme : nul corps, nul individu, ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément.

IV

La liberté et la justice consistent à rendre tout ce qui appartient à autrui; ainsi l'exercice des droits naturels de la femme n'a de bornes que la tyrannie perpétuelle que l'homme lui oppose; ces bornes doivent être réformées par les lois de la nature et de la raison.

VI

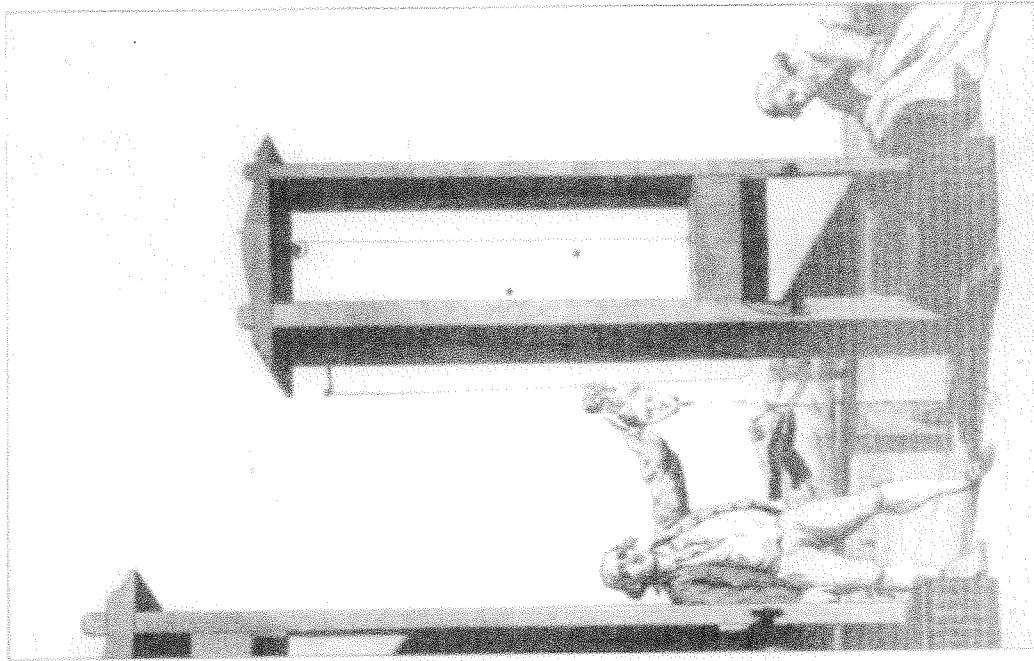
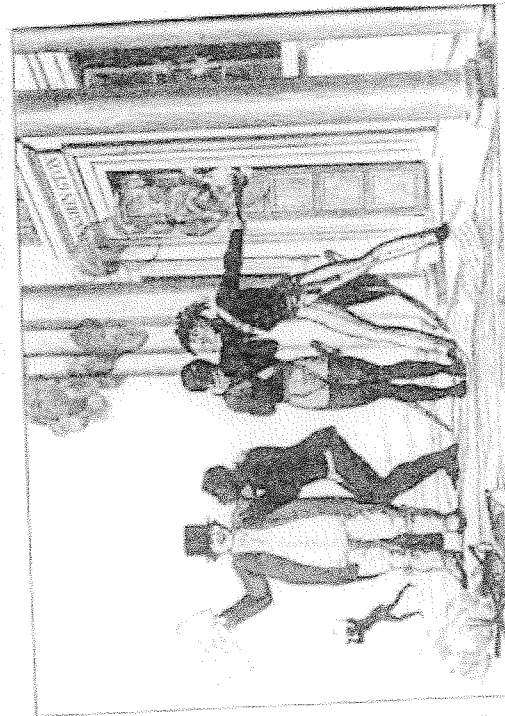
La Loi doit être l'expression de la volonté générale; toutes les Citoyennes et Citoyens doivent concourir personnellement, ou par leurs représentants, à sa formation; elle doit être la même pour tous : toutes les citoyennes et tous les citoyens, étant égaux à ses yeux, doivent être également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités, et sans autres distinctions que celles de leurs vertus et de leurs talents.

X

Nul ne doit être inquiété pour ses opinions mêmes fondamentales; la femme a le droit de monter sur l'échafaud; elle doit avoir également celui de monter à la Tribune, pourvu que ses manifestations ne troublent pas l'ordre public établi par la Loi.

XI

La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de la femme, puisque cette liberté assure la légitimité des pères envers les enfants. Toute Citoyenne peut donc dire librement : je suis mère d'un enfant qui vous appartient, sans qu'un préjugé barbare la force à dissimuler la vérité; sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi.



### *Femmes: fraternité – et ta sœur?*

On répète aux femmes que toutes les places fortes masculines leur sont désormais grandes ouvertes et que la « Déclaration des Droits de l'Homme » a inauguré une ère d'égalité entre tous les Français, fussent-ils des Françaises. On oublie que la Révolution, qui a aboli les privilèges de la noblesse et du clergé, s'est toujours gardée de toucher à ceux du patriarcat. La Bastille, symbole de l'arbitraire et du pouvoir, est tombée; mais chaque homme, chaque père, chaque mari demeurait chef chez lui comme sur une scène publique qu'il se réservait exclusivement ...

En définitive, malgré notre participation aux combats, nous les femmes n'avions pris aucune bastille, et Napoléon devait se charger de nous le rappeler en nous enfermant pour cent ans sous le carcan de son Code civil.

Les forteresses misogynes de l'arbitraire restent donc à prendre. Les principales s'appellent L'Eglise, le pouvoir politique et enfin la plus tenace de toutes: la suspicion ironique à l'égard du féminisme, doublée de méfiance ou de mépris pour les capacités féminines en dehors du foyer. Concernant les deux premières, quelques chiffres suffiront. Pour la moins dangereuse des libertés mais la plus symbolique, le droit de vote, la France est au dernier rang. En tête la Nouvelle-Zélande, qui l'octroya sans distinction de sexe en 1893. Puis la Finlande et la Suède en 1906 et 1912. Les Français, eux, ... se l'octroyèrent en 1792, puis plus largement en 1848, mais le refusèrent à leurs compagnes pendant encore cent cinquante ans ...

Quant à celle qu'on appelle la Fille aînée de l'Eglise, la France, c'est une travestie. Sous la soutane, il n'y a que des hommes. Et pour cette bastille aussi, nous sommes en queue de peloton ... Hélas, dans l'église catholique romaine, le message, révolutionnaire en son temps, depuis Jésus-Christ, a été détourné par les pères de l'Eglise au profit de leurs « bien chers frères », une formule qui a le mérite d'être claire.

Mais à côté de ces monuments classiques, n'oublions pas la plus tentaculaire et la plus invisible des bastilles qui nous restent à faire tomber: celle qui se trouve dans notre tête. Nous n'osons pas prendre tout à fait conscience de nos compétences réelles et de nos potentialités. Cette bastille-là, on nous l'a construite depuis des siècles par un travail de fourmi, et tout le monde s'y est mis, le philosophe, l'imbécile et même certaines femmes. Elle a été cimentée pierre à pierre et mot à mot. Car le langage est aussi un bastion masculin, tenu fermement par les linguistes (pas tous) ... Un exemple ? Quand on dit écrivaine, comme on dit souveraine ou châtelaine, on passe pour une terroriste verbale. Quand on dit doyenne, on ne peut parler que d'une centenaire, car à l'Université, bastion mâle, le masculin est de rigueur. Dans les métiers bas de gamme, pas de problème: on est opératrice, standardiste ou enquêtrice, on est institutrice mais pas rectrice. Car dans les professions de prestige ou d'argent, le genre féminin n'a pas droit de cité, et la langue française, intimidée par ses censeurs, s'emmêle les pinceaux entre Simone Veil, ex-président du Parlement européen, et Cory Aquino, présidente des Philippines.

Tout cela était inscrit dès 1789. Les Droits de l'Homme étaient effectivement des droits pour les hommes. Quant à la devise républicaine, qui aurait la naïveté de croire qu'elle s'appliquait également aux femmes? Liberté, Égalité, soit. Mais Fraternité montre clairement à qui l'on s'adressait: il s'agissait encore de nos bien chers frères.

Et ta sœur? Faudra-t-il un 14-Juillet des femmes pour que tu y penses enfin ?

## C) Anhang zum französischen Modul für das Fach Pädagogik

Zielgruppe: Jahrgang 12, Kursthema: „Lernen im Jugendalter“

Das Modul richtet sich an Schülergruppen, die in der Mittelstufe ca. 3 Jahre Französischunterricht gehabt haben. Da die Fremdsprache als Arbeitssprache eingesetzt wird, wird vornehmlich rezeptive Mehrsprachigkeit vorausgesetzt.

### Rahmenbedingungen

Da es sich um ein „flexibles bilinguales Modul“ (H.-L. Krechel) handelt und die schulorganisatorischen Voraussetzungen einen rein bilingualen Sachfachkurs nicht zuließen, musste stark arbeitsteilig vorgegangen werden und die Schülergruppe an Gruppenarbeit gewöhnt sein.

### Thema

Die Kursleiste „Jugend“ ermöglicht einen breiten Zugang zum Thema. Das Modul kann infolgedessen leicht durch neue, aktuelle Texte ergänzt werden. Zugänge sind: Pubertät – Aufgaben des Jugendalters – Identität – Probleme des Jugendalters – Jugendkultur – Jugendgewalt... Eine bilinguale Unterrichtsphase zu diesem Thema birgt interessante, an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ansetzende Aspekte, die schon allein motivierend wirken, um den landeskundlichen Bezug zum Partnerland herzustellen: zum Beispiel die Frage, wie erleben französische Jugendliche diese Phase? Welche Ausdrucksmöglichkeiten haben sie?

### Lernziele des bilingualen Moduls

Da es sich um eine sprachenheterogene Gruppe handelt, werden vorrangig folgende Lernziele angestrebt:

- die Fremdsprache ist nicht Gegenstand des Unterrichts, sondern Arbeitssprache, d.h.
  - inhaltsbezogene Spracharbeit bewältigen
  - Schlüsselbegriffe herausarbeiten
- Erreichen einer erhöhten fremdsprachlichen Flexibilität unter fachspezifischen Bedingungen
- Aspekte der französischen Jugend kennen lernen

## Unterrichtsplan

Als Ausgangsposition hat sich bewährt:

- a) fundierte Grundlagen zum Thema auf Deutsch vermitteln,
- b) in zwei Gruppen jeweils eine Collage zum Thema „Jugend“ erstellen (die „deutsche Gruppe“ hat als Grundlage deutsche Zeitschriften, die „französische Gruppe“ französisches Material)
- c) Präsentation, Aufzeigen eventueller Unterschiede
- d) Textarbeit (deutsche Gruppe > deutsche Texte, französische Gruppe > französische Texte) wichtig: Texte mit gezielten Fragestellungen verbinden
- e) Präsentation der Inhalte
- f) Diskussion über landeskundlich bedingte Unterschiede im Plenum

# JEUNES :

## DIE JUGEND

Un adulte heureux se fabrique dès l'adolescence.  
Les outils ? Plaisir, solidarité, générosité et,  
bien entendu, amour. En voici quelques exemples.

## DIE ADOLESCENZ



ZUKUNFT l'avenir.

Le plaisir

SPASS

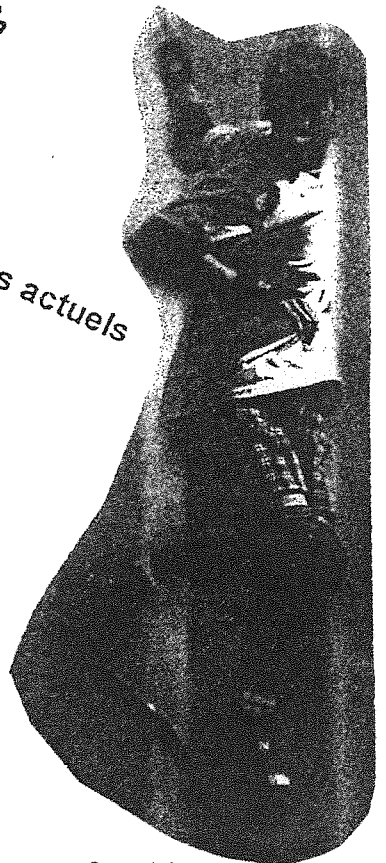
Ils refusent

VERWEIGERUNG

Informés et connectés, ils sont

vernetzt

sensibles aux problèmes actuels



Pädagog:6-Bili-Brockhaus

## Steven raconte :

« 30 euros par mois pour les jeux vidéo »

Steven André, 13 ans, habite Courbevoie. Il s'est payé lui-même sa guitare électrique (228 euros)

« Avec mon frère, nous avons deux consoles de jeu. Je joue environ une demi-heure par jour en semaine, beaucoup plus le week-end. Avec mes 30 euros d'argent de poche par mois (si tout va bien à l'école), j'achète des jeux. Ceux que je préfère, ce sont les jeux de rôles. Je vais sur Caramail ou sur Voilà.fr pour « chatter » sur les jeux vidéo ou la musique. Mon surnom est Linkin Man. J'ai un téléphone portable depuis l'âge de 11 ans, si je suis en mauvaise situation, c'est pratique ! »

Un an durant, les professeurs de collège se sont laissés prendre. Les élèves utilisaient leur calculette infrarouge pour s'envoyer les résultats... Comme au théâtre, les mêmes professeurs doivent désormais prier leurs élèves

5 d'éteindre leur portable avant un contrôle ! À 15 ans, plus de 50 % des adolescents possèdent leur propre mobile et 20 % se le sont payé tout seuls. Ce sont eux, les 10-18 ans qui ont introduit l'ordinateur à la maison et fait exploser le budget CD-Rom et Internet à leurs parents. Ces adolescents passent leurs heures de « perme » (1) dans des cybercafés (chaque mois, 50 salles supplémentaires ouvrent en France), s'envoient plusieurs dizaines de SMS (2) par mois et passent en moyenne trois heures devant un écran. « C'est la génération *high-tech* et information. ...

15 Leur suréquipement informatique leur sert d'armure affective contre l'absence ou les conflits des parents (divorce, séparations...). La confrontation avec l'autorité transite par les jeux vidéo et leur rébellion s'exprime

20 davantage à travers leur consommation, habitude qu'ils ont prise dès leur plus jeune âge grâce à l'argent de poche dont ils disposent (autour de 21 euros par mois). Et là, la notion de plaisir est prédominante. « Ils peuvent aller jusqu'à mettre plus de 150 euros dans une paire de

25 baskets », commente Catherine Lott-Vernet, présidente de Altavia Junium. Leurs valeurs - être en bonne santé, avoir une famille unie et un travail stable - traduisent les difficultés que rencontrent leurs parents (les risques du sida, les divorces, la crise). Pour autant, les 10-18 ans sont

30 peu pressés de grandir. Bénéficiant d'une large autonomie, (77 % ont un compte en banque), ils ont le temps de voir venir. ... Surexposés aux médias, les 10-18 ans se déclarent sensibles à certains problèmes actuels : l'écologie, la violence, le

35 racisme, la pauvreté. « Après le 11 septembre, un vent de révolte est monté parmi eux : comment nos parents peuvent-ils nous laisser un monde pareil ? » rapporte Juliette Portalier, ... Ces « adonais-

sants » pourraient ainsi constituer une génération plus

40 engagée que la précédente. Leur présence dans la rue après le premier tour de la présidentielle en France en est peut-être une première ébauche...



(B)



ATTENTION :

Les parents ne sont pas des distributeurs automatiques de billets.

Cherchez à faire plaisir à vos parents, et pas seulement à la fête des Mères ou à la fête des Pères.

Leur rendre service sans toujours attendre qu'ils vous le demandent :

Mettez le couvert, débarrassez la table.

Allez acheter le pain.

Descendez chercher le courrier.

Videz les cendriers et la poubelle.

Sortez le chien.

Épluchez les pommes de terre.

Lavez ou essuyez la vaisselle.

Faites le café.

Passez un coup de balai dans la cuisine.

Lavez la voiture.

Ne pas considérer que tout ce qui est à eux est à vous :

leur voiture

leurs bonnes bouteilles

leurs vêtements

leurs CD, leurs cassettes

leur eau de toilette

leurs livres

leurs cigarettes

Est-ce que votre père emprunte vos rollers à vous qui lui empruntez sa voiture ?

## la maison

*La maison n'est pas un hôtel.*

*La maison n'est pas un restaurant.*

*Conclusion : la maison n'est pas un hôtel-restaurant.*

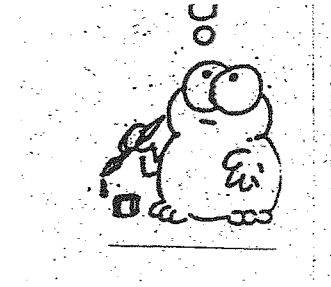
*Jean-Louis Fournier, Je vais t'apprendre la politesse,  
Paris 2000*

Lisez, ce que dit Steve :

« Je n'aurais pas connu le théâtre, je ne sais pas. Je serais peut-être devenu délinquant... » Steve, 14 ans, joli garçon et joli cœur, a trouvé mieux que les vols d'autoradios et les rodéos dans des voitures volées. Depuis trois ans, il participe aux ateliers de théâtre du Samirami, une compagnie roubaisienne. « Avec le théâtre, on ne s'emmerde pas. J'ai connu des personnes bien. » Ce tchatteur timide a appris à s'exprimer, à surmonter le trac. Il récite des tirades entières de Molière et fait le jongleur pour épater les filles. « Et puis, ma mère est contente. Quand je suis au théâtre, je ne traîne pas dans les rues, à glander. »

L'Express, 27 oct. 1994

## Questions:



Steven, un jeune de 13 ans raconte.

1. Quels sont ses loisirs préférés ?
2. Combien d'argent de poche a-t-il ?
3. Qu'est-ce qu'il préfère s'acheter ?
4. Le texte parle de la génération high-tech (ligne 14), qu'est-ce que cela veut dire ?
5. Expliquez le contenu du texte entre les lignes 16-24. Que veut dire « une armure affective » ?
6. A la fin de cet article, l'auteur parle d'une génération engagée (ligne 39-40). Qu'est-ce qu'il entend par là ?
7. Regardez la ligne 38-39 : que veut dire « les ado naissants » ?

dérivé de :                      dérivé de :

Und nun zur Diskussion :

Der Text stellt einen Aspekt der französischen Jugend von heute dar. Ist dieser Aspekt derart auch bei der deutschen Jugend zu finden ?



**Alors, qu'est-ce que vous avez retenu?**

Na, was habt Ihr behalten ?

die Jugend

ein Jugendlicher

der Spaß

die Spielkonsole

das Taschengeld

das Handy

ins Internet gehen

der Bildschirm

die Scheidung

die Trennung

Aids

die Medien

die Gewalt

die Armut

der Computer

eine engagierte Generation

die Compensation

der Konsum